

**EL ENFOQUE DE RESILIENCIA COMO
ALTERNATIVA DE TRABAJO PEDAGÓGICO PARA
LAS(OS) MAESTRAS(OS)
DE LA INFANCIA**

**ANA LIGIA ESCOBAR TOBÓN
LILIANA MARIA GAVIRIA JARAMILLO
GLORIA INÉS VELÁSQUEZ VELÁSQUEZ**

**CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES
SABANETA**

MEDELLÍN 2007

**EL ENFOQUE DE RESILIENCIA COMO ALTERNATIVA DE
TRABAJO PEDAGÓGICO PARA LAS(OS) MAESTRAS(OS)
DE LA INFANCIA**

**ANA LIGIA ESCOBAR TOBÓN
LILIANA MARIA GAVIRIA JARAMILLO
GLORIA INÉS VELÁSQUEZ VELÁSQUEZ**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL
TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO**

ASESORA: CLAUDIA MARIA HINCAPIÉ ROJAS

**CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES
SABANETA
MEDELLÍN 2007**

ACTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Medellín,

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a todos los adultos acompañantes y responsables en el proceso de crianza y formación de los niños y las niñas, para que en los distintos escenarios donde se encuentren, fomenten ambientes y relaciones que posibiliten la promoción y la construcción de la resiliencia en la cotidianidad del crecimiento y el desarrollo de los niños y las niñas.

AGRADECIMIENTOS

- ❖ A Dios por habernos dado la vida y la sabiduría para poder participar en la Maestría y lograr su culminación.
- ❖ A nuestras familias por el aliento y la comprensión permanente frente a nuestro esfuerzo y las largas ausencias del hogar.
- ❖ A las docentes que nos abrieron las puertas de su experiencia laboral y dejaron esculcar de alguna manera su desempeño como maestras.
- ❖ A las instituciones donde laboramos por el apoyo constante para poder asistir a cada uno de los encuentros mensuales.
- ❖ A la asesora Claudia María Hincapié Rojas, quien nos acompañó y orientó en la ejecución de la investigación.

CONTENIDO

	Página
RESUMEN ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	15
CAPITULO 1: PROBLEMATIZACIÓN	18
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
1.1.1 Preguntas orientadoras	19
1.2 JUSTIFICACIÓN	19
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.3.1 Objetivos de conocimiento	20
1.3.2 Objetivos de desarrollo	20
1.4 ANTECEDENTES	21
1.4.1 Estado del arte de investigaciones sobre resiliencia	26
1.4.1.1 En el ámbito mundial	27
1.4.1.2 En América Latina	29
1.4.1.3 En Colombia	31
CAPÍTULO 2: HORIZONTE TEÓRICO	33
2.1 RESILIENCIA	33
2.2 RESILIENCIA Y EDUCACIÓN	39

CAPITULO 3 : DISEÑO METODOLÓGICO	43
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	43
3.2 LUGAR	45
3.2.1 Breve descripción del contexto	45
3.2.2 Historia del centro infantil	47
3.3 ACTORES	48
3.4 ÉTICA Y CONSENTIMIENTO INFORMADO	49
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	49
3.5.1 Relato	49
3.5.2 Entrevista en profundidad	49
3.6 PLAN DE ANÁLISIS	51
3.7 VALIDEZ Y CREDIBILIDAD	54
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	55
4.1 REGISTROS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS CON RESPECTO A LAS CATEGORÍAS	55
4.2 CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	73
4.3 LOS SENTIDOS FRENTE A LA EXPERIENCIA COTIDIANA	77
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	95
CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES	99
CAPÍTULO 7: BIBLIOGRAFÍA	101

**ANEXOS: GUIÓN PARA LA ENTREVISTA EN
PROFUNDIDAD**

108

CAPÍTULO 8: PROPUESTA EDUCATIVA

110

RESUMEN ANALÍTICO

1. TÍTULO

El Enfoque de Resiliencia como Alternativa de trabajo pedagógico para las(os) maestras(os) de la infancia.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- * ¿Qué sentido le atribuyen las maestras de la primera infancia a su experiencia cotidiana con los niños y niñas?
- * ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que desarrollan las maestras con los niños y las niñas en su cotidianidad?

3. AUTORAS

- * Ana Ligia Escobar Tobón: Enfermera – Docente Facultad de Enfermería, Universidad de Antioquia.
- * Liliana María Gaviria Jaramillo: Licenciada en Educación Preescolar -
Coordinadora Práctica Programa Pedagogía Infantil Facultad Educación, Universidad de Antioquia.
- * Gloria Inés Velásquez Velásquez: Licenciada en Educación Preescolar Coordinadora Académica Fundación Carla Cristina y docente cátedra programa Pedagogía Infantil Facultad Educación, Universidad de Antioquia.

4. OBJETIVOS

- * Comprender el sentido que le atribuyen las maestras de la infancia a su experiencia cotidiana, como facilitadoras del desarrollo de la capacidad de resiliencia en los niños y las niñas.
- * Caracterizar las prácticas pedagógicas de las maestras de la infancia.

5. PALABRAS CLAVES

Enfoque de resiliencia, enfoque de riesgo, factores protectores, factores de riesgo, potencialidades, práctica pedagógica.

6. METODOLOGÍA

Es una investigación cualitativa, con un enfoque Fenomenológico-Hermenéutico. Dicho enfoque:

- Posibilita conocer y comprender las habilidades, significados, hábitos, prácticas y experiencias de la vida diaria.
- Hace énfasis en el significado, como la interpretación que hace el autor de su realidad.

Se sustenta en tres premisas:

1. Las personas actúan de acuerdo con el significado que las cosas tengan para ellas.
2. Los significados surgen de la interacción social que los une con sus iguales.
3. Los significados pueden variar de acuerdo con la interpretación de cada cual.

Para la recolección de información, se utilizó el relato y la entrevista en profundidad.

7. HORIZONTE TEÓRICO

Resiliencia

Grotberg (1995) define la resiliencia, como la capacidad de una persona de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o transformado pese a las circunstancias desfavorables.

La resiliencia, puede concebirse desde dos miradas: un enfoque de riesgo, y un enfoque de desafío.

- El enfoque de riesgo, ha sido comúnmente asociado a la enfermedad y a eventos relacionados con la probabilidad de causar daños biológicos, psicológicos o sociales.
- El enfoque de resiliencia o de desafío; se relaciona con la existencia de verdaderos escudos protectores que hacen que, fuerzas negativas, no actúen, sino que debiliten los efectos negativos y en ocasiones, los transforman en una ventaja frente a la situación difícil.

Resiliencia y Educación

La resiliencia en la educación según Henderson & Milstein (2004:31), se integra a la cotidianidad del quehacer pedagógico, mediante seis factores constructores de resiliencia, agrupados en dos bloques:

1. Enriquecer los vínculos prosociales	Mitigar el efecto del riesgo en la vida de los niños y las niñas
2. Fijar límites claros y firmes	
3. Enseñar habilidades para la vida.	
4. Brindar afecto y apoyo	Construir resiliencia
5. Transmitir expectativas elevadas y realistas	
6. Establecer y brindar oportunidades de participación significativa	

8. RESULTADOS

Se evidencian en las docentes, tres aspectos fundamentales que se convierten en eje transversal en su práctica pedagógica: el afecto basado en un rol maternal, la norma como instrucción: seguir las órdenes que los adultos dan, y un quehacer pedagógico con tendencia a la transmisión del conocimiento.

9. CONCLUSIONES

- La práctica pedagógica es referida a tareas cotidianas más no es concebida desde la reflexión, el análisis y la construcción de un saber propio de la profesión.
- Predomina una visión sobre la norma y la autoridad como ejes que permiten controlar, mantener el orden y disciplinar.

Todavía no se posiciona como algo que puede construirse y en lo cual los niños y las niñas pueden participar.

- Una característica encontrada en las prácticas de los maestros, es una educación de corte transmisionista, aquella donde los niños y las niñas son más receptores que constructores del conocimiento.
- Algunas acciones de las maestras contribuyen al desarrollo de la capacidad de resiliencia de los niños y las niñas. Otras, por el contrario, no la favorecen.
- La posibilidad de comprender la resiliencia en educación, significa la calidad y profundidad de la reflexión pedagógica sobre los factores que intervienen en las situaciones que viven los niños y las niñas. Sin esta comprensión, la resiliencia no tiene sentido y no podrá ser incorporada a los procesos de formación.

10. BIBLIOGRAFÍA

- GÓMEZ, J.F., POSADA, A. & RAMÍREZ, H. (2000). *Puericultura: el arte de la crianza*. Bogotá: Editorial médica panamericana.
- GROTBORG, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo & E. Suárez (comp), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- HENDERSON, N. & MILSTEIN, M. (2004). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- KOTLIARENCO, M.A., CÁCERES, I., & FONTECILLA, M. (1997). Estado de arte en resiliencia [Versión electrónica]. *Organización panamericana de la Salud*. CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer. Chile. 1-60.
- MUNIST, M., SANTOS, H., KOTLIARENCO, M., SUÁREZ, E., INFANTE, F. & GROTBORG, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Bogotá: O.P.S y Fundación W.K. Kelloggs.
- PUERTA, M.P. (2002). *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas
- VANISTENDAEL, S. (1996). *Cómo crecer superando los percances*. Ginebra: Bice.
- VANISTENDAEL, S. & LECOMTE, J. (2000). *La Felicidad es posible. Despertar en niño maltratados la confianza en si mismo: construir resiliencia*. Barcelona: Gedisa.



INTRODUCCIÓN

La resiliencia es la capacidad de cada persona de salir adelante a pesar de las condiciones adversas que se le presenten en el transcurso de la vida social, personal e intelectual. Toma al ser humano como unidad biopsicosocial.

La escuela, como uno de los espacios para la socialización secundaria de los niños y de las niñas, tiene una importante función en la promoción de su capacidad de resiliencia, pues las relaciones que allí se establecen, las prácticas que se llevan a cabo en ella, los ambientes que se generan y las experiencias que se viven, pueden ser obstáculo o vehículo para el desarrollo de habilidades para la vida como: la autoestima, el autoconcepto, la autonomía, la competencia social, la capacidad para resolver problemas, la tolerancia, el sentido del humor y de propósito o de futuro, entre otros, condiciones necesarias para

tener relaciones positivas y enfrentar de manera eficaz los retos de la vida.

Este estudio pretende comprender e interpretar el sentido que le dan las maestras de la primera infancia a su práctica, y si dentro de ésta, se posibilita la construcción de la resiliencia, como uno de los aspectos para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Este texto, producto del trabajo investigativo consta de 8 capítulos:

- El primer capítulo da cuenta de la estructuración del proceso, a través del planteamiento del problema de investigación, la justificación, los objetivos y los antecedentes.
- El segundo capítulo, presenta el horizonte teórico sobre la temática investigada que da soporte al estudio.
- El tercero, recoge la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación.
- En el cuarto capítulo, se hace el análisis de los resultados obtenidos, primero haciendo la caracterización de las prácticas pedagógicas de las maestras, luego, encontrando el sentido que para ellas tiene su práctica y, por último, identificar si estas prácticas, favorecen la construcción de resiliencia en los niños y las niñas.
- En el quinto capítulo se presentan las conclusiones.
- El sexto, da cuenta de las recomendaciones
- El séptimo capítulo refiere la bibliografía que sirvió de apoyo para el trabajo investigativo.

- En el octavo capítulo, se presenta una propuesta educativa tendiente a la formación de los maestros en la temática de resiliencia.

CAPÍTULO I



PROBLEMATIZACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de nuestro recorrido laboral como maestras y/o acompañantes de los niños y las niñas entre los 0 y 6 años, ha sido una inquietud, reconocer cómo conciben las maestras de la primera infancia su quehacer cotidiano con los niños y niñas y, cómo esta práctica, posibilita oportunidades y ambientes estimulantes para el desarrollo de la capacidad de resiliencia de los mismos.

Nuestro interés, se dirige a indagar a través de esta investigación sobre estos aspectos, pues nuestra acción está dirigida directa o indirectamente a los niños y las niñas.

1.1.1 Preguntas orientadoras

- ¿Qué sentido le atribuyen las maestras de la primera infancia a su experiencia cotidiana con los niños y las niñas?
- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que desarrollan las maestras con los niños y las niñas en su cotidianidad?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Colombia es un país en vía de desarrollo, enfrentado a múltiples vicisitudes como: el conflicto armado, el desplazamiento forzoso, el aumento del desempleo, aumento de la pobreza, la falta de cubrimiento en seguridad social, cubrimiento insuficiente de la demanda educativa, específicamente para los niños y las niñas menores de 6 años; factores que inciden de una u otra forma, en su desarrollo.

Concientes de la responsabilidad moral y social que tenemos los adultos con los niños y las niñas, consideramos que las prácticas que ejercen los(as) maestros(as), son un factor determinante en el desarrollo de las capacidades y/o potencialidades de los mismos. Por ello, otorgamos al enfoque de resiliencia como alternativa de trabajo, un valor considerable, en tanto nos permite ampliar el horizonte, reconocer y privilegiar los aspectos positivos, creativos y saludables del sujeto, la familia y la comunidad, dejando de lado la perspectiva tradicional de la carencia, del déficit, de la enfermedad y de lo discapacitante.

Partimos entonces del supuesto, de que las prácticas de los(as) maestros(as) deben promover y valorar las capacidades, las potencialidades y los recursos propios de los niños y las niñas. Desde esta mirada, nos inclinamos por conocer y comprender el sentido que le atribuyen tres maestras a sus prácticas pedagógicas y cómo éstas, favorecen la resiliencia, como un aspecto del desarrollo psicosocial de esta franja etárea.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivos de conocimiento

- Comprender el sentido que le atribuyen las maestras de la infancia a su experiencia cotidiana, como facilitadora del desarrollo de la capacidad de resiliencia en los niños y las niñas.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas de las maestras de la infancia.

1.3.2 Objetivos de desarrollo

- Sensibilizar a los adultos frente al enfoque de resiliencia como un aspecto que debe incluirse en sus prácticas pedagógicas, para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- Diseñar una propuesta de intervención que incluya el enfoque de resiliencia como promoción del desarrollo de los niños y las niñas.

1.4 ANTECEDENTES

La resiliencia es un término tomado de la física, contexto en el que se utiliza para referirse a aquellos materiales que son capaces de recobrar su forma original, luego de haber sido sometidos a alta presión, golpes o accionar de elementos externos.

Este concepto fue llevado posteriormente a otras áreas del conocimiento como:

1. La ecología: donde se emplea para indicar la capacidad que tiene un ecosistema de recuperarse y retomar su estado particular original, después de haber sido sometido a presiones deformadoras.
2. Las ciencias sociales y pedagógicas: como la capacidad que pueden tener las comunidades (barrios, poblaciones) o los niños y las niñas y sus familias, para enfrentar las dificultades, emergiendo de éstas, enriquecidos o fortalecidos.
3. Las ciencias de la salud: donde se estudia clínicamente lo relacionado con el estrés en procesos terapéuticos.
4. Las ciencias administrativas: Atehortúa (2000: 49), la relaciona con la supervivencia organizacional en términos de flexibilidad y adaptabilidad en los niveles grupales e individuales.

Se muestra el tema de la resiliencia como un enfoque multidisciplinario que se da en la dinámica de los procesos que viven

las personas o grupos para enfrentar la crisis. Integra aportes de diversas ciencias, que permiten realizar intervenciones con mayores y mejores resultados, individuales y colectivos en los distintos contextos: educativo, comunitario, empresarial, de salud, ecológico.

En las ciencias sociales y humanas según Puerta (2004: 5), el concepto de resiliencia ha evolucionado bastante, desde que se tuvo conocimiento científico del tema por primera vez. Esto se dio gracias a un estudio de epidemiología social, que consistió en la identificación de características personales y la conducta de los sujetos resilientes y los no resilientes, realizado por Emily Werner en la década del 70, quien observó y acompañó el proceso de crecimiento y desarrollo hasta la edad adulta de aproximadamente 500 niños y niñas que habían crecido en situaciones de extrema pobreza y/o situaciones generadoras de estrés como: alcoholismo, abuso, maltrato, separación de los padres.

La investigadora, descubrió que muchos de estos niños y niñas crecieron y lograron ser adultos sanos, equilibrados, felices, productivos, capaces de conformar una familia estable, a pesar de las condiciones adversas que vivieron durante las primeras etapas de su vida.

Puerta et.al, señala que las investigaciones de Garmezy, Rutter, Luthar, Singler, Masten, Werner, Smith, Losel, Blieneser, Kofe rl realizadas desde finales de los años 70 hasta la década de los 90, ratificaron los resultados antes referenciados y decidieron orientar los esfuerzos en identificar los factores que contribuían a activar la capacidad de resiliencia de los individuos; observando en una

población considerada invulnerable, que éstos habían tenido durante su desarrollo un adulto significativo a su lado.

A partir de estos estudios, varias investigaciones, esbozaron la necesidad de promover las características sanas y protectoras de los sujetos para poder superar las condiciones de riesgo.

Frente a lo anterior, Melillo (2002: 16), indica que el carácter interactivo del desarrollo de los resilientes y la acentuación de la importancia del vínculo positivo con otros humanos, determina la existencia de dos vías interpretativas:

Las primeras investigaciones partieron de un enfoque genetista – individualista basado en la hipótesis inicial de características genéticas del individuo resiliente; buscando identificar las particularidades personales y de comportamiento de las personas que alcanzaban un desarrollo exitoso a pesar de los factores de riesgo a que estuvieron expuestos en la infancia.

El otro enfoque, está basado en las características de la interacción con los otros seres humanos para el desarrollo de los sujetos. Aparece la idea de un proceso que abarca al individuo en su ecología vital: familia, comunidad, cultura.

El enfoque de la llamada primera generación de investigadores y teóricos de la resiliencia, se concreta en la definición que hace Vanistendael (1996: 9), "la resiliencia es la capacidad de una persona o de un sistema social para vivir bien y desarrollarse positivamente a

pesar de las condiciones de vida difíciles y de manera socialmente aceptable”.

El énfasis se centraba en la búsqueda en las personas, de una fuerza que los impulsaba a sobrevivir y a salir airoso de cualquier adversidad. No se mencionaban con contundencia, ámbitos en los que era posible generar resiliencia como las redes de apoyo; ni la activación de la resiliencia como un resultado entre la interacción del sujeto con su entorno.

Infante (2002: 34) apunta que “a partir de 1.999, las investigaciones se han orientado a un enfoque interaccional – ecológico desde el cual comienza a considerarse la resiliencia, como un proceso dinámico entre el sujeto y el ambiente; se confluyen en una relación recíproca que posibilita a la persona adaptarse y actuar asertivamente en la adversidad”.

Aparecen entonces, tres elementos:

Concepto de adversidad: situación de riesgo o amenaza al cual se ve enfrentado el sujeto para el desarrollo como ser humano.

Concepto de adaptación positiva: superación de la adversidad.

Concepto de proceso: interacción entre aspectos familiares, fisiológicos, afectivos, culturales, y de historia de vida, que influyen para que el sujeto logre un adecuado nivel de desarrollo humano.

Lo anterior, evidencia que la resiliencia no es sólo una característica personal, sino que es una responsabilidad de la familia, la escuela, la sociedad; toda vez que han de constituirse en ámbitos generadores

para que los sujetos logren enfrentar y superar con éxito los diversos factores de riesgo.

En síntesis, la resiliencia aunque es un rasgo de la persona, sólo se activa cuando el entorno favorece interacciones que les brinden a las personas los elementos necesarios para lograrlo.

Para Infante et al. (2002), la definición que mejor representa a la segunda generación de investigadores es la adoptada por Luthar, (2.000:34), quien la define como “un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad”.

Esta segunda generación expandió el tema en dos aspectos:

1. La noción de proceso: que implica la relación dinámica entre factores de riesgo y de protección, que permite que la persona supere la adversidad.
2. La búsqueda de modelos: para promover la resiliencia en el ámbito de programas sociales con intervenciones específicas a cada cultura y estrategias dirigidas a promover resiliencia y calidad de vida.

El enfoque de la resiliencia abre entonces una gama de posibilidades, en tanto, enfatiza las fortalezas y aspectos positivos presentes en los seres humanos; se preocupa de observar las condiciones que propician un desarrollo sano y positivo.

Por tanto hoy día, a diferencia de los modelos conceptuales basados en la enfermedad y riesgo, se trabaja el tema de la resiliencia hacia la explicación de la naturaleza y la causa de los desarrollos exitosos; así

como en el conocimiento y comprensión de las razones por las cuales algunas personas no resultan dañadas por la deprivación; lo que posibilita delinear acciones preventivas y de promoción tanto a nivel individual como colectivo.

Desde esta perspectiva, se viene trabajando en los últimos años el enfoque de resiliencia tanto en países desarrollados como en vía de desarrollo; pues los avances alcanzados en las investigaciones en lo referente al comportamiento resiliente, tienen que ver no sólo con el conocimiento de factores y mecanismos protectores, sino también con las formas de promoverla.

1.4.1 ESTADO DEL ARTE DE INVESTIGACIONES SOBRE RESILIENCIA

Partiendo de la revisión de documentos y textos que dan cuenta de investigaciones realizadas sobre el tema de la resiliencia, hemos seleccionado algunas que tienen relación con el enfoque de resiliencia, dado que el interés central de las investigadoras, gira en torno a la influencia de las personas que atienden a los niños y las niñas y la incidencia de los ambientes en dicho aspecto, considerado por nosotras, fundamental en el desarrollo de los mismos.

Es importante aclarar que se referencian estudios llevados a cabo desde la década de los 90 pues es a partir de este período, cuando se empieza a concebir la resiliencia desde las potencialidades del individuo y no desde el daño causado por la adversidad. Se tienen en cuenta tres parámetros: objeto de estudio, autor y resultados y se relacionan estudios a nivel mundial, latinoamericano y colombiano.

1.4.1.1 En el ámbito Mundial

OBJETO DE ESTUDIO O INTERÉS	AUTOR(ES)	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
Diferencias individuales Estudios sobre temperamentos Distintas formas en que se enfrentan las personas a las situaciones de la vida.	RUTTER 1990	- La comprensión incluye una reflexión respecto a cómo las distintas personas se ven afectadas por los estímulos estresantes, o bien, sobre cómo reaccionan frente a éstos.
Factores que promueven la resiliencia	RUTTER 1990 QUINTON	<ul style="list-style-type: none"> - La presencia de una relación armónica, cálida y de confianza con la pareja, favorecía que las mujeres criadas en instituciones fueran capaces de ejercer una buena maternidad. - La capacidad de elegir pareja y planificar el matrimonio por parte de jóvenes criadas en instituciones. - La presencia de experiencias escolares positivas.
Factores que promueven la resiliencia	GARMEZY 1993	<ul style="list-style-type: none"> - Características del temperamento - Capacidad intelectual y la forma en que ésta es utilizada. - La naturaleza de la familia. - Disponibilidad de fuentes de apoyo externo.
Factores que promueven la resiliencia	WERNER 1993	- Las familias de niños y niñas resilientes poseen firmes creencias religiosas que les proporcionan estabilidad y sentido a sus vidas.
Características psicosociales de niños y niñas resilientes	FONAGY 1994	- Menor edad en el momento del trauma, ausencia de separaciones o pérdidas tempranas, padres competentes,

		relación cálida con al menos un cuidador primario, mayor autonomía e independencia, mayor tendencia al acercamiento, mayor coeficiente intelectual, motivación.
La resiliencia en el diseño de política social.	BRADLEY 1994	- Se evidencian factores que estimulan la resiliencia como: disponibilidad de juguetes y materiales, variedad de estimulación, responsabilidad paterna, aceptación del comportamiento del niño, y adecuado espacio de privacidad y exploración Estas experiencias han demostrado ser consistentes en el apoyo que le dan a la salud y al desarrollo integral de los niños.
Factores que promueven la resiliencia	FERGUSSON Y LYNSKEY 1996	- Dan cuenta de una serie de factores: inteligencia y habilidad de resolución de problemas, desarrollo de intereses y vínculos afectivos y externos, género femenino, apego parental cálido, relación con pares.
Mecanismos mediadores sobre los factores de riesgo y protección	FERGUSSON Y LYNSKEY 1996	- En adolescentes se encontró que hay factores que diferencian un grupo que se comporta en forma resiliente de otro que no lo hace. - Los jóvenes menos expuestos a los ocho años a la adversidad familiar, tenían un mejor rendimiento intelectual, se relacionaban menos con pares que hubieran realizado actos delictivos y buscaban (con menor frecuencia) participar en actos novedosos que podrían implicar riesgo a los 16 años.

Se evidencia en las investigaciones, una orientación donde se considera la resiliencia, como un proceso dinámico dentro del cual ambiente y sujeto mantienen una relación recíproca que posibilita a las personas adaptarse y funcionar apropiadamente a pesar de la adversidad.

1.4.1.2 En América Latina

OBJETO DE ESTUDIO O INTERÉS	AUTOR(ES)	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
Descubrimiento y promoción de factores protectores del desarrollo infantil como forma de afrontar y transformar los riesgos y adversidades.	PROMUDEH 1998 Perú (Kusisga Wawa)	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución de las relaciones verticales y autoritarias de los adultos hacia los niños. - Los niños son sujetos activos capaces de transformar su realidad mediante nuevos aprendizajes. - Desarrollo de actividades basadas en las potencialidades y recursos de las personas y su entrono cultural.
Estudio con menores de cero a dos años: un sencillo masaje diario es capaz de disminuir el estrés en estos menores y con ello, mejorar su desarrollo.	CEANIM (Centro de estudios y atención del niño/a y la mujer) 2001. Santiago.	<ul style="list-style-type: none"> - La importancia de la estimulación temprana en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niño/as.
Mejorar el conocimiento de la resiliencia y facilitar la promoción de los elementos identificados como componentes de la resiliencia en poblaciones sometidas a distintos factores de riesgo, mediante una correlación entre el	Monferran, Buzella, Giovannelli y Aguilar Universidad del Salvador El Salvador 2002	<ul style="list-style-type: none"> - La capacidad para resolver problemas (autoeficacia), el control sobre la propia vida y la alta autoestima, son prevalentes en las personas que han tenido éxito adaptativo. - Estas personas tienen un repertorio de habilidades cognitivas y emocionales que les permite una mejor resolución de las

<p>éxito adaptativo en situaciones difíciles y resiliencia.</p>		<p>situaciones adversas, poseen un alto nivel de confianza en sus aptitudes resolutivas, mantienen un buen nivel de comunicación interpersonal, son capaces de controlar sus impulsos y emociones y se muestran tolerantes frente a situaciones inmodificables.</p>
<p>Las relaciones positivas en la niñez, fomentan la resiliencia.</p>	<p>CEANIM (Centro de estudios y atención del niño/a y la mujer) 2003 Santiago.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la resiliencia como un mecanismo esencial de prevención en salud mental. - La resiliencia es producto de una interacción positiva entre el componente personal y ambiental de un individuo. - El vínculo que se establece en los primeros años de vida es fundamental. - La relación con un adulto significativo, que reafirme la confianza en sí mismo, que lo motive y que le demuestre su cariño y aceptación incondicional, es un mecanismo protector. - Que los profesores crean en los niños y niñas, pues estos pueden complementar el rol o suplirlo cuando la familia no lo hace.

Estos estudios, realizados especialmente con niños y niñas, han buscado conocer esa capacidad de salir adelante viviendo en contextos adversos generando propuestas que estimulen en éstos su capacidad para enfrentar toda clase de desafíos, logrando transformarse en seres capaces de adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva.

La importancia del vínculo, de las relaciones con personas significativas y con el entorno, la estimulación como factores para el fortalecimiento de las capacidades del sujeto.

1.4.1.3 En Colombia

OBJETO DE ESTUDIO O INTERÉS	AUTOR(ES)	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
Desarrollo proyecto cooperativo empresarial y social en un medio convulsionado por conflictos	Empresa Indupalma. San Juan del Cesar. 2000	<ul style="list-style-type: none"> - La resiliencia es una manera de ver los comportamientos humanos desde una perspectiva multidisciplinaria con el objetivo de mejorar los procesos y resultados de los grupos humanos frente a las crisis. - Trasciende el ámbito empresarial por su concepción holística que tiene su máxima posibilidad en los valores y cultura de la sociedad. Su utilización en los procesos de educación es de vital importancia para lograr mejoras en la calidad de vida familiar, social o empresarial. - Los escenarios de la empresa colombiana son fuente de enriquecimiento del conocimiento y de las prácticas que puede contribuir a la superación de las crisis que se presenten.
Proceso de acompañamiento, construcción de conocimiento y producción de	Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Medicina. 2.004 – 2.005	- Se ha de trabajar con las fortalezas, el desarrollo de competencias, de habilidades y destrezas personales para combatir la adversidad ante fenómenos agresores y hechos

soluciones para grupos de recuperación biopsicosocial "aprender haciendo y sirviendo".		estresantes, en lugar de centrarse en factores de riesgo físico, psicológico o social.
--	--	--

Se observa que la tendencia en las investigaciones sobre resiliencia en Colombia, están relacionadas con la situación violenta del país, enfocando el trabajo a los niños, las niñas maltratado/as y desplazado/as.

El tema de resiliencia actualmente, cobra mayor posicionamiento e interés tanto en el medio como en estudios e investigaciones sobre ella.

De todas las investigaciones revisadas, se referencian sólo algunas que se consideran tienen relación con poblaciones infantiles o con actores que acompañan procesos de atención y formación

De un enfoque de daño y de riesgo, se ha pasado a considerarlo como una alternativa de intervención. Es ahora más común, encontrar estudios donde se ha implementado el enfoque de resiliencia o de desafío para favorecer el desarrollo de los niños, las niñas y sus familias.

Se referencian estudios llevados a cabo a partir de 1990, década que marcó el hito en el posicionamiento de dicha temática en las Ciencias Sociales.

CAPÍTULO II



HORIZONTE TEÓRICO

A continuación se desarrollan algunos conceptos que dan sustento a la investigación, dada su relación con dicha temática.

2.1 RESILIENCIA

El tema de resiliencia ha surgido como una alternativa que permite vislumbrar la esperanza en situaciones de carencia o adversidad. Se ha definido como la capacidad del individuo de hacer las cosas bien, pese a las circunstancias desfavorables; esto implica una capacidad de resistencia y una facultad de construcción positiva.

A lo largo de la historia se ha evidenciado que algunos seres humanos, han logrado superar condiciones adversas e inclusive, consiguen transformarlas en una ventaja o un estímulo para su

desarrollo biopsicosocial, mostrando la existencia de factores de riesgo y factores de protección

Los factores de riesgo, se entienden como aquellos atributos o características del individuo (el temperamento, la autoestima, el sentido del humor, entre otros), o del entorno (relaciones afectivas, estímulos, influencia del contexto, entre otros), que pueden causar daño físico o emocional. Por el contrario, los factores protectores, son aquellas cualidades o atributos de la persona o del entorno que pueden favorecer el desarrollo y disminuir la probabilidad de daño ante situaciones adversas o difíciles.

La resiliencia se enmarca en dos enfoques: uno de riesgo, y otro de resiliencia, llamado también de desafío; son precisamente los resultados de estudios anteriormente citados, los que han determinado un cambio respecto a la forma en que se concibe al ser humano: con potencialidades, capacidades, habilidades que pueden desarrollarse, fomentarse, fortalecerse y promoverse de tal forma que se conviertan en lo que algunos expertos han denominado “verdaderos escudos protectores”.

Infante et al. (2001), refiere que “de un modelo de riesgo basado en necesidades y en enfermedad, se ha pasado a un modelo de prevención y promoción basado en las potencialidades y recursos con que cuenta el ser humano”.

Puerta (2002: 16), señala que “el modelo de desafío o, enfoque de resiliencia, reconoce que los seres humanos no están totalmente desprotegidos y vulnerables, pues algunos poseen una especie de

escudo protector que es la resiliencia, convirtiéndose en una especie de filtro que atenúa los posibles efectos nocivos y logra en ocasiones transformarlos en factores de superación”. De allí el nombre de modelo de desafío, porque la amenaza potencial se convierte en un reto o desafío para que la persona crezca y salga fortalecida.

La resiliencia entonces, busca promover el potencial humano, observando aquellas condiciones que posibilitan encaminarse hacia un desarrollo sano y positivo, edificándola desde las fortalezas de cada uno para construir su proyecto de vida personal, proceso que se da en diversos ambientes educativos, los cuales han de tener las condiciones específicas que propicien el desarrollo de las potencialidades de los niños y las niñas, vivenciando experiencias diseñadas para la interrelación e integración de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales con miras a enfrentar los retos de una forma asertiva y positiva a lo largo de la vida.

El estímulo o no de factores internos como la autoestima, la creatividad; así como factores externos (escenarios favorables, contenidos pertinentes, relaciones con adultos confiables y significativos), afectan o benefician el desarrollo armónico de los menores.

Sin duda alguna, uno de los escenarios en los que interactúa el niño y la niña, es la escuela y dentro de ella, se gestan los ambientes educativos y de relación que contribuyen a desarrollar sus potencialidades.

La resiliencia como parte de ese proceso de formación y enfocada desde un modelo de prevención y promoción de las capacidades y recursos que tiene el propio ser humano, no se distancia en nada de los lineamientos curriculares que para el nivel preescolar tiene nuestro país:

“...los lineamientos se construyen a partir de una concepción sobre los niños y niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. En ellos se insiste en la construcción de una visión de la infancia donde los niños y las niñas son considerados como sujetos plenos de derechos cuyo eje fundamental es el ejercicio de los mismos y una educación preescolar acorde con estos propósitos”. (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998:11).

Desde esta mirada, el enfoque de resiliencia, tiene pertinencia en los planes de estudio de los centros educativos preescolares; creemos firmemente que su implementación, posibilita el desarrollo integral de los niños y las niñas, en tanto permite fortalecerlos interiormente para que puedan afrontar situaciones difíciles.

La resiliencia se ha posicionado en el campo de las ciencias sociales, lo que en la actualidad, permite acercarse con mayor facilidad a la temática, cuando hasta hace poco el término era desconocido; conocer y reconocer sus aportes y sustento a aquellas acciones que pueden llevarse a cabo en cualquier institución educativa.

No pretendemos hacer un desarrollo exhaustivo de la temática resiliencia, nuestro interés se centra en hacer un análisis de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las maestras de la primera infancia con quienes se realiza la investigación; apoyarnos en algunos elementos teóricos que consideramos son fundamentales para incluir en dichas prácticas, con el objetivo de promover esta capacidad en los niños y niñas. Consideramos que la implementación de este enfoque en las instituciones y en las aulas, es una alternativa que posibilita el fortalecimiento de un aspecto en su desarrollo psicosocial.

En este orden de ideas, la puesta en marcha de estrategias para el trabajo con los niños y las niñas basadas en el enfoque de resiliencia, ha de promover lo que algunos autores han denominado los componentes de la resiliencia o el perfil de un niño resiliente. Ellos son: la competencia social, la resolución de problemas, la autonomía y el sentido de propósito y de futuro.

Grotberg (2002: 21-22), otro teórico en la temática, aporta una organización de factores resilientes en cuatro categorías:

Yo tengo:

- Personas en el entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
- Personas que me colocan límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
- Personas que me muestran la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.

- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo, en peligro o necesito aprender.

Yo puedo

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver los problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

Yo estoy:

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.

Yo soy:

- Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro afecto.
- Respetuosa de sí mismo y del prójimo.

Al igual que el autor lo expresa, creemos que cualquier práctica sustentada desde el enfoque de resiliencia, debe plantear acciones encaminadas a que los niños y las niñas tengan vivencias que les permitan incorporar expresiones como estas, dado que en ellas se hacen evidentes la autoestima, la resolución de problemas, la competencia social y el sentido de propósito o de futuro, es decir, los componentes de la resiliencia.

2.2 RESILIENCIA Y EDUCACIÓN

La escuela, al igual que la familia, cumple un papel fundamental en la formación de competencias que les permitan a los niños y las niñas tener mejores relaciones consigo mismos y con los demás. Es también el espacio donde pueden desarrollarse vínculos prosociales, actitudes positivas, formar en valores, y fortalecer todas sus potencialidades de tal forma que puedan convertirse en elementos favorecedores al enfrentar situaciones difíciles o de adversidad.

Desde la postura asumida en este trabajo, consideramos la resiliencia, como una alternativa que puede y debe implementarse en las aulas y en las instituciones y que nos permite formar y educar seres más humanos.

Sin desconocer la responsabilidad que todo maestro y toda maestra tienen frente al afianzamiento del aprendizaje de sus alumnos, consideramos que puede además, establecer relaciones de confianza que le permitan a los niños y a las niñas, sentirse seguros, valorados, y tenidos en cuenta; condiciones inherentes al desarrollo de la resiliencia. Las dinámicas cotidianas en el aula, pueden ser oportunidades para generar valiosas actividades, reflexiones y discusiones para el desarrollo y la práctica de la misma.

Los estudios en resiliencia, indican que los individuos considerados resilientes, en la mayoría de los casos además de otros factores, han contado con alguna persona significativa con quien han establecido vínculos positivos, de aceptación e inclusión. Es aquí, donde el papel de los(as) maestros(as) de la infancia, recobra una función

preponderante en la creación de relaciones significativas para los niños y las niñas. buscando y desarrollando en ellos, virtudes y fortalezas.

Henderson & Milstein (2003: 37) señalan que

Existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones, los docentes como acompañantes y la educación en general, pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los niños y las niñas experimenten las condiciones que promueven la resiliencia.

La resiliencia, entonces, se edifica en los niños y las niñas, creando ambientes escolares agradables, tranquilos y de confianza; interacciones personales, que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas.

Adicionalmente, estos autores proponen la incorporación de seis factores constructores de resiliencia a la estructura curricular, a las estrategias de enseñanza y a los programas de la institución escolar. Esos seis factores han sido agrupados en dos bloques, los tres primeros, posibilitan construir resiliencia y los tres últimos según Hawkins y Catalano (1990, citado en Henderson & Milstein 2003: 31), mitigan el efecto del riesgo en los niños, las niñas y los jóvenes impulsándolos a la resiliencia.

1. Mitigar el efecto del riesgo: consiste en enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes y enseñar habilidades para la vida.
2. Construir resiliencia: tiene que ver con brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas, brindar oportunidades de participación significativa.

En palabras de Cyrulnik (2004:17)

La resiliencia de un niño se construye en la relación con el otro, mediante una labor de punto que teje el vínculo, tejer la resiliencia. La resiliencia resulta de la suma de factores internos y externos y de la interacción permanente, que teje el destino de una vida. La resiliencia implica un deber de reconocer y favorecer las capacidades del niño. Muestra la importancia estructurada de la confianza. Los seres humanos necesitan la confianza de los demás. Para un niño lo importante es verse reconocido, verse aceptado, sólo se puede ser uno mismo si alguien te confirma que te reconoce como persona.

La educación infantil por tanto, tiene como objeto primordial el cuidado “afectuoso e inteligente” de los niños y las niñas, mediante la estructuración de ambientes de socialización seguros y sanos, que les posibilite su desarrollo biológico, emocional, afectivo y cognitivo para la ejercitación de las funciones mentales, habilidades de pensamiento y la construcción de conocimientos y valores necesarios para vivir y desempeñarse en sociedad.

La resiliencia está en relación directa con los contextos de aprendizaje. Si estos generan ambientes de aprendizajes amables, agradables y con tono humano, se logrará en los niños y niñas la motivación y el disfrute. El humor, la fantasía, el afecto, la aceptación de sí mismo, la ilusión, la alegría, el amor, la generosidad, el optimismo realista, la esperanza, son destrezas que pueden ser enseñadas, aprendidas y desarrolladas.

Villalobos & Castelán (2007: 4) dan cuenta de la resiliencia como la condición para desarrollar una pedagogía preventiva, alternativa a la tradicional de riesgo, basada en el respeto y la aceptación incondicional del otro, considerando el derecho al afecto de todo ser humano. Vivir el amor y la afectividad unido al desarrollo de características que revelen la capacidad de una persona de resistir la adversidad y salir fortalecido de ella, son una puerta de entrada para emprender una reflexión sobre los elementos orientados a favorecer conductas socioafectivas en el contexto escolar.

El maestro entonces desempeña un papel fundamental, toda vez que se convierte en una persona significativa para el niño y la niña y como tal, posee conocimientos y actitudes que le permitan realizar con cada uno de los alumnos un acompañamiento consistente en promover y potenciar su desarrollo integral, a través de la orientación de los procesos de aprendizaje y la creación de oportunidades para relacionarse de forma apropiada consigo mismo, con el espacio, con los demás, con la cultura, es decir con el entorno en el cual se hallan inmersos.

CAPÍTULO III



DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se fundamenta en la fenomenología hermenéutica, propuesta por el alemán Martín Heidegger en 1927, como una metodología filosófica para descubrir el significado del ser o existencia de los seres humanos de una manera diferente.

La fenomenología hermenéutica como método investigativo se basa en la filosofía ontológica de Heidegger y como tal, está interesada en entender los fenómenos en sus propios términos. Para lograrlo, se deben descubrir y entender los significados, hábitos y prácticas del ser humano.

La fenomenología estudia los fenómenos, describe las cosas en sí mismas, pone de manifiesto qué hay oculto en la experiencia diaria. Se trabaja con base en un lenguaje descriptivo que hace evidente la experiencia humana a través de la reflexión para descubrir de una forma genuina los propios pensamientos.

Hace énfasis en el significado, como la interpretación que hace el autor de su realidad.

Se sustenta en tres premisas:

- Las personas actúan de acuerdo con el significado que las cosas tengan para ellas.
- Los significados surgen de la interacción social que los une con sus iguales
- Tales significados pueden variar de acuerdo con la interpretación de cada cual.

Para el desarrollo de estudios de este tipo, se debe hacer primero una exploración en la que el interés básico es obtener conocimiento de primera mano de las situaciones sociales que se quieren estudiar.

La validez del conocimiento depende del consenso entre los que interpretan esa realidad, los datos son los discursos sociales y el contexto de significación, es el contexto cultural.

En el ámbito educativo, los estudios se orientan a la búsqueda de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias y/o prácticas pedagógicas como miembros de las instituciones.

Se pretende estudiar el significado de la experiencia humana mediante un lenguaje descriptivo de las vivencias, que tiene el propósito de hacer evidente esa experiencia a través de la reflexión y así, descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos.

Encontramos entonces, que la fenomenología hermenéutica posibilita el estudio del ser en su medio natural y la comprensión de los que lo rodean; por ello, permite comprender aspectos

humanos como significados, experiencias, rutinas y prácticas de la vida cotidiana. Por consiguiente, al ser nuestro propósito, explorar el sentido de la experiencia, ubicamos nuestra investigación en el enfoque fenomenológico bajo un método hermenéutico

Comprender o entender a los seres humanos exige escuchar sus voces, sus historias y su ejercicio respetando la voz y la experiencia descrita en el texto, ello permite comprender desde su experiencia como educadores si favorecen en los niños y las niñas el alcance del máximo potencial de desarrollo.

3.2 LUGAR

Centro de Educación Infantil en el barrio Moravia de la ciudad de Medellín.

3.2.1 Breve descripción del contexto

El sector de Moravia, donde llevamos a cabo este trabajo investigativo, está ubicado en la zona nororiental de la ciudad de Medellín. Está conformado por los sectores de Moravia, El Bosque, El Morro y el Oasis Tropical. Este barrio, cuyo nacimiento está ligado a coyunturas políticas, sociales y económicas de diversa índole, que ha llevado a sus habitantes a valorar con más fuerza su territorio, se configuró alrededor del antiguo basurero municipal.

Esas calles en la que confluyen todas las razas, credos y costumbres, tienen también un significado especial para los habitantes y es que en ellas, hay espacio para las ventas

ambulantes y estacionarias, los comercios, las discotecas y los medios de sobrevivencia de sus moradores. “Moravia le enseña a la ciudad, cómo, en un mismo espacio, convive el derecho al trabajo y derecho al espacio público”.
<http://www.elcolombiano.terra.com.co>

En 1983, cuando Moravia ya tenía varias décadas de vida barrial, y cuando había sufrido la crisis de la suspensión del botadero de basura, lugar de trabajo de los moradores, el Estado se fijó por primera vez en la realidad del sector. A partir de ese momento, diferentes administraciones han planteado proyectos y programas para el mejoramiento de las condiciones de vida: espacio público, vivienda, mejoras de plantas físicas en instituciones educativas, sedes para organizaciones comunitarias, canalización de quebradas y pavimentación de calles.

En 1988 Corvide (Corporación de Vivienda y Desarrollo Social), tuvo la iniciativa de intervenir en el barrio con otras entidades que se involucraron en la elaboración de un diagnóstico socioeconómico y ambiental del sector.

De ahí salieron promotores comunitarios que lideraron el proceso de transformación y reasentamiento de un buen número de familias, pero con la liquidación de Corvide las expectativas de la comunidad no se cumplieron.

El Morro se ha poblado otra vez con familias desplazadas por la violencia, quienes no gozan de los derechos adquiridos por el resto; por ello, es importante tejer una solución concertada y

basada en la confianza con una comunidad aporreada por la pobreza y el incumplimiento.

3.2.2 Historia del Centro Infantil

El centro infantil en que se realiza la investigación, pertenece a una Fundación (ONG), de la ciudad de Medellín dedicada desde 1963, a ofrecer educación preescolar en los barrios de estratos 1 y 2 de la ciudad.

Retomando algunos apartes del Proyecto Educativo Institucional, el Centro Educativo surge a partir de la iniciativa de un grupo de personas que buscan satisfacer las necesidades educativas en el nivel preescolar del sector de Moravia. Es así, como en 1987, se inician diálogos entre la O.N.G y la orden del Santo Sepulcro para atender a los menores tanto en educación como en nutrición.

En enero de 1988, se empezó la construcción del local sobre un lote posterior a la parroquia de Nuestra Señora del Consuelo del barrio Moravia.

El 5 de julio de 1988, fueron nombradas las primeras profesoras y el 25 de julio del mismo año, se entrega el inmueble a la Fundación.

El 27 de julio de 1988, se inician las labores escolares con un total de 57 niños y niñas repartidos en dos grupos.

Actualmente, funciona en dos jornadas con una cobertura, de 272 niños y niñas en los grados de prejardín (3 años), jardín (4 años) y

transición (5 años), para un total de ocho grupos. Se ofrece educación preescolar y complemento alimentario.

En el momento en que se realizó la investigación, el personal docente del preescolar estaba conformado por: una directora licenciada en educación preescolar y ocho docentes: dos licenciadas en educación preescolar, dos normalistas superiores, una bachiller pedagógica, una estudiante de pedagogía infantil, y dos con un curso de auxiliar de preescolar.

3.3 ACTORES

Se vincularon a la investigación, tres docentes de la sede educativa.

Docente 1: Licenciada en Pedagogía Infantil; egresada de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia con cuatro años de experiencia en el trabajo con los niños y niñas en el nivel preescolar.

Docente 2: Normalista Superior egresada de la escuela normal de Copacabana y estudiante de la licenciatura en idiomas en la Universidad de Antioquia. Tiene tres años de experiencia de trabajo con niños de preescolar.

Docente 3: licenciada en educación preescolar de la Corporación Universitaria Luis Amigó, con tres años de experiencia de trabajo con niños en edad preescolar.

3.4 ÉTICA Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

Se lleva a cabo una reunión previa a la realización de la investigación, donde se motiva a las maestras del jardín infantil para su participación; se les hace claridad en el tipo de investigación y las características, tipo de entrevista, consentimiento para la grabación, la importancia de sus relatos, el anonimato que tendrán.

Posterior a esto, tres de ellas se ofrecen voluntariamente dando comienzo al proceso.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Una vez definidas las tres docentes, el procedimiento fue el siguiente:

3.5.1 Relato: Se inició con la elaboración de un relato por parte de cada una de las maestras, como una forma para que ellas produjeran, representaran y contextualizaran en un escrito su experiencia y conocimiento personal y profesional, dando cuenta de cómo ha sido su práctica en el trabajo con los niños y las niñas en la institución (relación maestro - menores, maestros - directivas, relación maestros - padres de familia, planeación, ejecución de actividades, evaluación del proceso de los niños, y anécdotas).

Este fue una primera forma de recolectar e interpretar los datos para la investigación.

3.5.2 Entrevista en profundidad: a partir de la revisión y análisis de cada uno de los relatos por parte de las investigadoras, se planteó la entrevista dirigida a la comprensión de las vivencias que tienen las docentes respecto a su experiencia como maestras y cómo esa

práctica pedagógica, puede fortalecer o no la construcción de resiliencia en los niños y las niñas.

Se organizaron los encuentros así:

1. Primer encuentro con las maestras: Con esta fase pretendimos lograr acercamiento, confianza y comunicación con las maestras. Para ello, se tuvieron en cuenta las siguientes pautas:

- Presentación a las maestras de la idea e interés de la investigación.
- Se aclaró que la participación en la investigación no tendría incidencia a nivel laboral, ni estudiantil.
- Confidencialidad de la investigación.
- Se acordó la intensidad horaria, lugar y día para las sesiones de entrevista
- Se presentó el propósito de la entrevista: entender, comprender, conocer el significado que para ellas tiene la práctica pedagógica.

2. Ideas comunes extractadas de los tres relatos: partiendo de la lectura de los relatos de las tres maestras, se extractan temas comunes que fueron retomadas para construir la entrevista.

3. Preguntas nuevas: teniendo en cuenta el guión de preguntas se fue ahondando en cada uno de los temas que nos permitieran dar cuenta del problema de investigación.

4. Guía de entrevista en profundidad: se estructuró una guía de entrevista para tener muy presente y recordar siempre las temáticas a tratar en los diálogos con las maestras, la cual fue ampliada o revisada a medida que se realizaron los encuentros.

Se realizaron tres sesiones de entrevista con cada una de las docentes, para un total de 9 entrevistas, con una duración de 45 minutos cada una, donde se agruparon los sentidos de las maestras, con el fin de ahondar cada vez más en la consecución de información para el objeto de estudio.

3.6 PLAN DE ANÁLISIS

Una vez recogidos los datos a través de los relatos y las entrevistas en profundidad, las cuales fueron grabadas en cassettes, se procedió a transcribirlas, y posteriormente se hizo una primera revisión de los datos por medio de una análisis intratextual, que permitió detectar en las maestras algunas coincidencias en su práctica pedagógica, así como algunas orientaciones o tendencias que la identifican; ello, nos dio la luz para determinar que los datos estaban listos para el análisis.

Después de tener cada dato se abrió paso a una nueva significación que dio como resultado nuevas interrogaciones, donde se buscaron nuevas preguntas, nuevos enlaces, nuevas características.

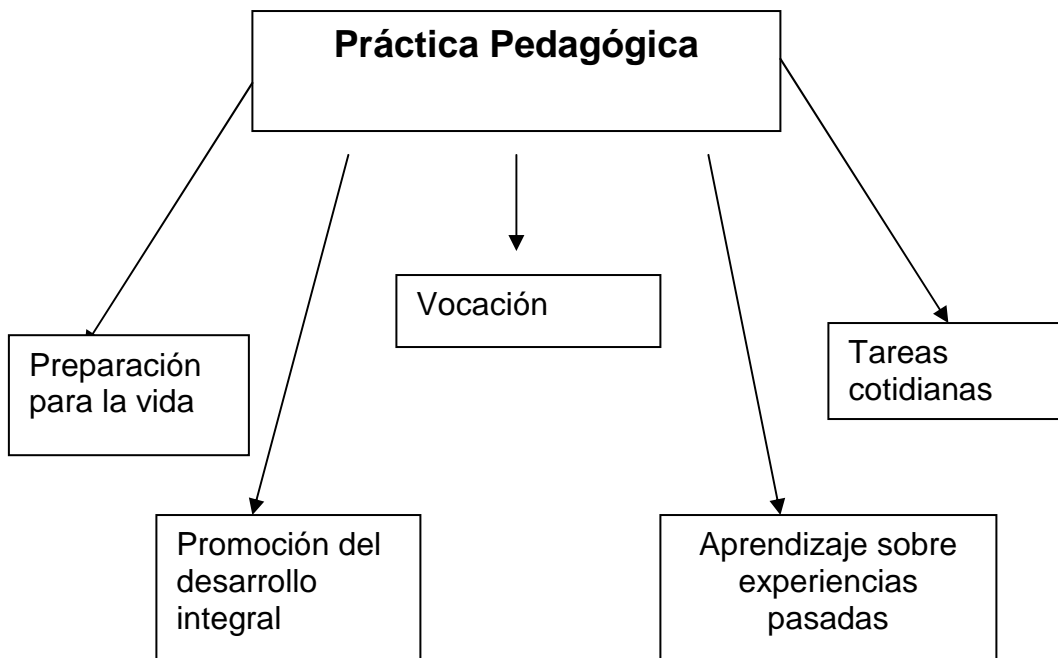
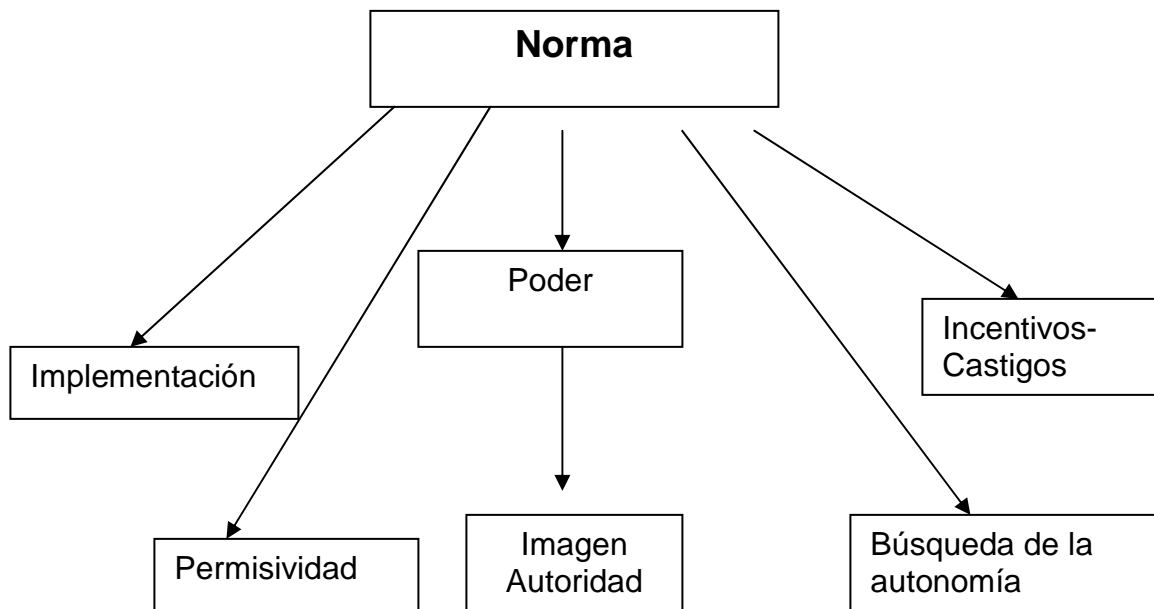
Las entrevistas fueron codificadas de manera abierta y se consignaron en fichas. Los datos permanentemente fueron interrogados y confrontados entre si al mismo tiempo, se hacia revisión bibliográfica: El análisis de los datos se realizó de manera concurrente a su recolección, organizada hasta que fluyeran ejes conceptuales o categorías que iban renovando la búsqueda bibliográfica. Este trabajo de campo duró 24 meses.

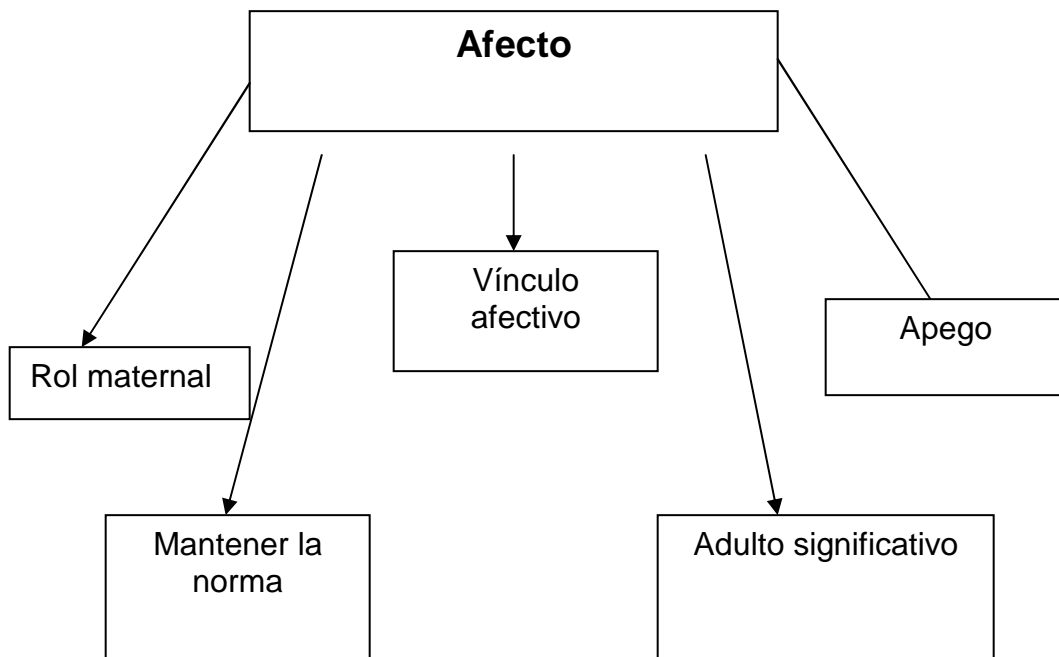
Las fichas se organizaron de la siguiente manera:

- Título. Se le da un nombre de acuerdo a las unidades de significado encontradas en la frase
- Código invivo: ejemplo detallado de las transcripciones para apoyar cada interpretación.
- Código sustantivo: interpretación, lo que investigador analiza frente a cada frase
- Memo teórico: en qué referente teórico se puede fundamentar lo expresado en las frases

Luego se procedió a agrupar las que tenían similitud y se crearon unas categorías iniciales, las cuales se nombraron según lo más relevante, que hacía identificarlas, para luego relacionarlas, fusionar algunas, dando paso a los mapas conceptuales, que permiten a su vez interrelacionarlas, ayudando a una mejor comprensión de los sentidos.

Las categorías evidenciaron unas tendencias, que posibilitaron el análisis sustentado y confrontado en referentes teóricos; posteriormente se realizó la interpretación mediante la construcción de un texto que recoge los asuntos favorables de los sentidos y sus tendencias frente a la construcción de resiliencia en los niños y las niñas; además, se incluyen otros sentidos no tan representativos, pero que igualmente fueron encontrados en la interpretación de la información.





3.7 VALIDEZ Y CREDIBILIDAD

Esta metodología busca validez y credibilidad con parámetros claros: la interacción teoría- testimonio, la implicación del investigador en el estudio, la fidelidad en las transcripciones de las entrevistas realizadas, la constante revisión de la información recolectada, la interpretación densa y crítica de los datos obtenidos en la relación con el actor social. Las categorías y conceptos teóricos que emergen se están cruzando permanentemente con los datos que les dan origen para dar solidez.

CAPÍTULO IV



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Como producto de la lectura y análisis de los relatos y entrevistas en profundidad realizadas a las tres maestras de la primera infancia, emerge la caracterización de sus prácticas pedagógicas y las categorías que evidencian sus experiencias cotidianas en torno a las mismas.

4.1 REGISTROS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS CON RESPECTO A LAS CATEGORIAS

En esta sección se transcriben apartes de las entrevistas realizadas a las maestras. Dichos testimonios, son agrupados en tres categorías que emergen tanto en el relato inicial como en las entrevistas. Ellas son: práctica pedagógica, norma y afecto.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El concepto de práctica pedagógica que manejan las docentes en su discurso es amplio, está relacionado con planeación, ejecución, evaluación, comunicación, motivación, asombro, aprender del error mediante la generación de espacios y situaciones de aprendizaje donde los niños y niñas participan, reflexionan, confrontan y construyen su aprendizaje.

“Práctica pedagógica es planear, es motivar, es educar en valores, es vocación, es capacitación, es llegar más allá, es asombrarse, es entregarse totalmente al trabajo, es comunicación, es diálogo, es también aprender de los errores, de las situaciones difíciles no decaer, seguir adelante”.

“Una práctica pedagógica, involucra participación de los niños, de la profesora, involucra creatividad, involucra análisis, reflexión, que los niños aprendan a reflexionar a analizar en cuanto a situaciones x pues que uno les presente, involucra dedicación, uno está todo el tiempo como en pro a los niños, involucra ganas de hacer lo que uno hace, una práctica pedagógica es mucho, involucra una buena planeación no pues una improvisación, aunque a uno a veces le toca... llevó una clase y a los niños no les gustó y entonces no los puedo dejar haciendo una cosa que no les gusta... entonces improvisemos algo bueno. Entonces, involucra una

buena planeación y también la creatividad para el momento x improvisar pues”.

Expresan que se da cuenta de la práctica, al tener una planeación pertinente con las necesidades, gustos e interrogantes de los niños y las niñas, planteando acciones para lograr el conocimiento de algo interesante para ellos.

No obstante, se evidencia que no siempre las actividades se planean y que no siempre lo que se planea es lo que se hace; hay momentos en que se debe improvisar para atender necesidades o solucionar situaciones que se presentan en la cotidianidad del trabajo con los niños y niñas.

Consideran que una actividad es efectiva dependiendo del grado de concentración y entusiasmo que los niños y las niñas demuestren.

“Uno a veces escribe, pero como escribe no hace las cosas”.

“Una práctica pedagógica es mucho, involucra una buena planeación no pues una improvisación, aunque a uno a veces le toca... llevó una clase y a los niños no les gustó y entonces no los puedo dejar haciendo una cosa que no les gusta... entonces improvisemos algo bueno. Entonces, involucra una buena planeación y también la creatividad para el momento X improvisar pues”.

“¿Cuándo decís que no te dio resultado? Cuando uno ve que los niños no se entusiasman para eso, como que

eso... o de pronto es que a veces no tiene un fin muy claro y los niños se alborotan mucho”.

Una de las estrategias utilizadas en el trabajo con los niños y las niñas es el juego y dentro de éste, el juego libre; al cual no le dan mucho valor, pues consideran que a través de éste los niños y las niñas no aprenden. El juego libre es un momento pedagógico que no es bien evaluado por las docentes, pues no lo planean con una intencionalidad clara.

“La que es más maluquita, que no es porque sea maluquita si no porque realmente uno no la planea mucho, es la del juego libre, porque como lo dice el nombre, es como más libre”.

Admiten que en su práctica retoman algunos aspectos de la educación tradicional, a pesar de que existe una connotación negativa para el tradicionalismo. En alguna medida lo impregnan su práctica, advirtiendo que retoman lo que les sirven, sin entrar del todo en dicho esquema.

“Pero una cosa es que se retomen cosas que de pronto sirvan a que sea una cosa tradicional del todo”.

“Aunque no podemos dejar de decir que dentro de la práctica pedagógica no vayan a existir espacios en los que se vea el tradicionalismo”.

Reconocen que las prácticas pedagógicas son diferentes en todas las personas, pues cada una impone un toque personal en ellas que la hacen diferente a las otras; cada una, tiene unas bases, una forma de proyectar su saber y de acompañar el proceso de formación de los niños y niñas. Igualmente, las diferencias de los grupos, determinan las estrategias y actividades.

“Yo creo que de todas maneras, todas las prácticas en toda persona son diferentes”

“Tenemos el mismo... los mismos ítems para preparar clases, pero no es la misma manera como cada quien las aplica, la diferencia de los grupos es mucho, yo creo pues que el grupo, es más que todo el grupo lo que hace que las prácticas de uno sean diferentes a las de las otras”.

Resaltan que el objetivo del proceso enseñanza aprendizaje, es el desarrollo integral de los niños y las niñas, mostrando preocupación por propiciarlo; mediante un trabajo equitativo en todas las dimensiones del ser humano; vinculando a la familia.

“Desarrollo integral es como integrar de manera lúdica, de manera espontánea y de manera natural y transparente la educación de los niños y también llevando esto o una invitación a todos a los miembros de la familia y a la comunidad educativa”.

“El objetivo es formar los niños en valores, nutrirlos tanto de alimentos como de amor también, enseñarles muchas cosas que puedan ser valiosas para ellos en su vida cotidiana”.

Dentro del proceso de desarrollo integral de los niños y las niñas, tienen en cuenta sus intereses y necesidades; a partir de éstas planean las actividades en las que los niños y niñas tienen un papel activo y participativo en relación con su desarrollo. Se esfuerzan por implementar estrategias de enseñanza que dinamicen la labor pedagógica mediante la generación de ambientes agradables, enriquecedores y de bienestar para los niños y niñas.

“Siempre se tiene en cuenta la necesidad de los niños o a las inquietudes que tienen los niños”

“A bueno pues, mi planeación privilegia pues como esas habilidades... que... como los procesos mentales en los niños, como las habilidades mentales, que por ejemplo yo no todo se los doy pues, si no que ellos mismos indaguen, que consulten, que investiguen, busquemos en libros, yo les presto cuentos para que busquemos, que ellos sepan comprender, que analicen, que reflexionen, que participen mucho, que no les de miedo hablar, que se puedan expresar fácil pues porque muchos son muy tímidos y ya han ido despertando pues mucho”.

Expresan que en la cotidianidad del aula hacen un trabajo equitativo en todas las dimensiones del desarrollo humano.

“Yo trato de que todo sea muy parejo y equilibrado para que no sobresalga una dimensión más que la otra, sino que todas las trabajemos”.

Para ellas, la motivación, es un aspecto vital en el proceso tanto para los niños y las niñas que presentan alguna dificultad comportamental, cognitiva o emocional, como para el resto de los pequeños. Igualmente, se preocupan por brindar confianza y seguridad a los niños y niñas; ello favorece su participación.

“Los más quedaditos, yo siempre los motivo, entonces yo quiero brindarles a esos niños mucha confianza y seguridad, que ellos también participen, animarlos alegrarlos, motivarlos, estimularlos”.

Resaltan en su discurso, la importancia de la participación e inclusión de los padres de familia en las actividades educativas, pues se trasciende en la práctica educativa fuera de las aulas haciendo una cadena que refuerce la labor y la formación de los menores desde los padres y la comunidad educativa en general.

Yo también pienso que el trabajo con la comunidad y con los padres, también hace parte de la práctica pedagógica.

En el acompañamiento que hacen en el desarrollo de los niños y las niñas, demuestran interés por establecer y transmitir expectativas elevadas; no centran su atención solamente en prepararlos para la escuela, sino para la vida, invitándolos a través de mensajes y el ejemplo a la superación.

“Esos diálogos que uno tiene con ellos, los lleva a interiorizar en su yo, por qué es importante estudiar y por qué es importante aprender y por qué es importante ser alguien en la vida y que cuando seamos grandes qué vamos a ser y no quedarse ahí”.

Un aspecto que también resaltan y que para ellas determina una práctica pedagógica de calidad, es la vocación. En su discurso se hace evidente uno de los aspectos presentes en la vocacionalidad: complacencia por lo que se hace; sienten satisfacción al brindar a los niños muchas cosas y por estar haciendo lo que realmente querían y eligieron ser, ayudar a otros desde esa parte social en la que fueron formadas.

“Fue un sueño como siempre lo he dicho porque siempre me he enfocado desde muy pequeña en la labor social y en la ayuda a los mas necesitados entonces como que Dios me puso mira te voy a poner ahí porque eso lo que tu quieres y es el regalo que te voy a dar”.

Ven la vocación como algo fundamental para poderse desempeñar con el corazón en lo que se hace y unido a ello, una formación y preparación para el cumplimiento de sus funciones de maestra. Labor

que se va fortaleciendo con el tiempo, por los aprendizajes que logran a través de la experiencia y que no ven en la universidad.

Valoran lo aprendido en la cotidianidad del trabajo con los niños y niñas, porque enriquece su quehacer; pues el enfrentarse a la resolución de situaciones de diferente índole, les ha aportado verdadero aprendizaje.

“Muchas de las cosas que uno no las ve en la U. Y aprendizajes personales, porque yo creo que uno cada día aprende”.

El hecho de estar cercano a realidades llenas de carencias hace que el maestro evalúe su interior, su escala de valores y se reacomode de acuerdo a esta vivencia.

“Uno aprende mucho a valorar lo que tiene aunque sea poquito; aprende que hay tantas cosas a las que no les daba valor y aprende mucho de la división que se ve en los niños de un contexto como éste”.

“Lo ayudan a uno mucho a crecer como maestra y como persona, pues que aprende uno a ser tan agradecido con lo que tiene... una casa, una familia... Entonces son experiencias que lo ayudan a crecer mucho a uno tanto como maestro como persona”.

AFECTO

Es evidente en el discurso de las maestras, la presencia de expresiones que denotan o caracterizan unas prácticas pedagógicas cimentadas en el afecto como condición indispensable del trabajo con niñas y niños que, según ellas, se enfrentan a experiencias difíciles. Dentro de sus discursos, el afecto y el cariño son tomados en cuenta como ingredientes indispensables dentro de dicha práctica. Se resaltan relaciones amistosas entre las docentes, los niños y las niñas que rompen con la relación convencional favoreciendo la confianza y el aprendizaje.

“Para mí es muy importante saber que puedo brindarle amor a esos niños que tanta falta les hace y he tenido pues experiencias muy difíciles con los niños”.

“No. En cuanto a la relación con los niños, no yo creo que ha sido la misma. La misma relación que tuve el año pasado, la misma que tuve este año. Trato pues como de estar muy cerca de ellos, que ellos me vean como su amiga, como su compañera, y así mismo fue el año pasado. Entonces pues, no he notado como muchos cambios en cuanto a la relación con ellos, no”.

“Fuera del trabajo educativo con los niños, hay un componente prioritario y es el afecto”.

Se podría pensar que el entorno escolar o ambiente educativo, es concebido no sólo como el espacio donde se construyen aprendizajes y

conocimientos, sino también como aquel donde se tejen y construyen relaciones y vínculos afectivos entre pares y con los adultos.

“Ellos llegan al jardín infantil y llegan a vivir otras experiencias distintas a la casa”.

“Me encanta que puedan tener relación con otros amigos, con profesores, que aprendan a respetar, que aprendan cómo es el trato que deben de dar... pues me encanta saber que soy alguien importante para ellos porque pues, ellos se lo hacen sentir a uno, que la profesora para ellos es fundamental, les interesa la profe y lo quieren mucho a uno”.

Pese a esto, aparecen expresiones que no dejan entrever con claridad la concepción de las relaciones afectivas que se construyen allí, pues con regular frecuencia, éstas son referidas a situaciones de apego, relaciones que en palabras de las maestras, son catalogadas como “lindas”.

“A ver, lo que pasa es que yo soy como muy del corazón, entonces yo me apego mucho a los niños y es como una relación muy linda”.

Aunque a la categoría de afecto se le ha dado un lugar fundamental en la interacción maestras-alumnos, y se hacen claras expresiones como el diálogo y la confianza, se hace también evidente una gran preocupación, por implementar la norma, porque el aprendizaje se fundamente en ella. El discurso vislumbra una dualidad entre afecto

y autoridad, pues se teme perder autoridad, si, por el otro lado, está de manifiesto la afectividad.

“Ser muy cariñosa, ellos me peinan, me hacen masajes, no me gusta que el niño sienta de que yo soy la profe y que no me toquen, no; yo salgo despeinada todos los días, entonces me gusta que ellos sepan que tengo autoridad como maestra, pero que también soy su amiga”.

“Yo quiero que los niños sientan respeto pero no temor, los niños sientan que la profe es la autoridad y que hay un respeto, pero que no sientan miedo, que yo también sea su amiga, dialoguemos, conversemos en los momentos difíciles, también conversamos sobre la vida diaria, ellos me comparten a mi todo”.

En su discurso, las maestras dejan ver compromiso y responsabilidad frente a la labor que realizan; además, complacencia y satisfacción al brindar muchas cosas a los niños y las niñas.

Se valora la importancia que reviste la presencia de un adulto significativo en la interacción con los niños y las niñas, dando entonces al papel de la maestra, un protagonismo en dicho suceso.

“Me encanta que puedan tener relación con otros amigos, con profesores, que aprendan a respetar, que aprendan cómo es el trato que deben de dar... pues me encanta saber que soy alguien importante para ellos

porque pues, ellos se lo hacen sentir a uno, que la profesora para ellos es fundamental, les interesa la profe y lo quieren mucho a uno”.

NORMA

Algunas veces se recurre, no a construir con ellos la norma, sino a implementar las que ya ha establecido previamente el maestro o la institución; por lo tanto, ella no surge de la construcción, sino más bien desde la imposición, aunque en ocasiones, se hagan con ellos ciertas reflexiones, teniendo en cuenta el contexto donde están.

“A uno le hablan maravillas de los niños, que ellos no, que uno no les puede alzar la voz, que uno no puede utilizar x o y estrategia con ellos, pero que uno al momento de estar trabajando, uno se da cuenta que eso se tiene que implementar”.

En algunas situaciones, fomentan el diálogo para solucionar dificultades entre los niños y niñas y procuran concienciarlos de forma detallada, de su comportamiento para visualizar conjuntamente acciones y acuerdos que lleven a mejorar sus actos.

“Pero los niños son de los que hay que recordarles como que siempre lo mismo, ellos ya no recuerdan que eso era la norma pero yo trato de utilizar el diálogo con ellos y los pongo mucho a reflexionar”

“Es también a través del diálogo, no es como de gritos, ni regaños, ni de juzgarlos ni nada, sino que ellos se concienticen de que se portaron mal, tuvieron un mal comportamiento y que lo logren cambiar”.

Se percibe una sensación de impotencia frente a los resultados que esperan de los(as) niños(as), como respuesta a la norma, encontrando como justificación, la clasificación de los(as) niños(as) “difíciles”, entendiendo que éstos(as) son los que no obedecen, son dispersos y no mantienen canales de comunicación. Los(as) niños(as) que dificultan la labor del maestro son los que tienen problemas con la norma, los que no la graban e introyectan.

“Y desde el año pasado han sido como niños “niños difíciles” y a mi me tocaron esos niños este año... difícil porque no acatan bien la norma, algunos son como desatentos y son niños respondones”.

“Porque a veces a uno nada le sale, como que a ellos como que no alcanza uno a ser, esa autoridad para ellos, porque todos son diferentes”.

El tener a cargo “niños difíciles”, les ha permitido aprendizajes significativos respecto al manejo de la norma. Cuando los niños y las niñas que al parecer tienen una coraza infranqueable, responden, se refuerza que el manejo fue adecuado.

Un aspecto importante hace referencia, al aprendizaje frente a la norma, donde se encuentra una valoración de lo aprendido en la

experiencia cotidiana, que hace enriquecer su saber, pero a su vez, hace notorios, los vacíos, que deja la academia.

De alguna manera, lo que se aprendió en la universidad, no ayuda a resolver, las múltiples dificultades encontradas. La realidad y el continuo enfrentamiento a la resolución de dilemas de diferente índole, les aportan de una manera más tangible, haciendo de ello un aprendizaje más significativo, lo cuál se convierte en una herramienta eficaz, en el trabajo con los niños y las niñas.

“Soy de las que he dicho, que uno aprende más en la práctica real que en la Universidad”

“Creo que este año, he aprendido mucho, el manejo de la norma porque los niños de este año, son siempre como duritos, entonces yo he aprendido mucho”

Una de las estrategias para trabajar con los niños y las niñas la norma es la socialización a través del diálogo al igual que la utilización de mensajes escritos, donde permanentemente, la profesora está repitiéndole e indicando los objetivos que se deben cumplir.

“Trabajamos mucho la norma, entonces hacíamos carteles de lo que debíamos hacer bueno... ah... que debemos comer todo el almuerzo, debemos respetar al compañero debemos mantener el delantal organizado, entonces ya ellos la sabían”.

Un requisito indispensable para impartir la norma, es tener una imagen de autoridad; por lo tanto, sienten temor a perderla frente a los niños y las niñas cuando establecen con ellos relaciones de cercanía, afecto y confianza, ya que de alguna manera creen que la autoridad se pierde con estas manifestaciones.

“Que uno a pesar de ser amiga, también es como la autoridad para ellos”.

Se percibe un sentimiento maternal frente a los niños y las niñas, los sienten de su propiedad, son sus hijos en el jardín infantil, por tanto, son ellas las responsables de educarlos en valores y normas, sustentadas en el amor que saben brindarles.

En el proceso formativo frente a la norma, se da una mezcla de amor vs rigurosidad, los menores no se les pueden salir de las manos y se comparan con una mamá, que aunque brinde un amor incondicional, también es autoridad ante los hijos.

“Quiero mucho, pero también exijo, entonces por eso te decía yo, que es como el papel de mamá que es como educar a los hijos pero con autoridad, que es una fortaleza que puedo tener, los niños saben que yo los quiero mucho pero ya por ejemplo están con juegos demasiado agresivos.”

Dejan ver en su relación con los niños y las niñas, dosis de afecto y caricias. Pero a su vez, una necesidad de controlarlos. El ser exigente y estricto, ayuda en el cumplimiento de la tarea como maestro.

“La norma la trabajo con ellos siendo a la vez también muy exigente, pero en el momento en que los niños tienen ciertas dificultades de comportamiento, que ellos interioricen, que tuvieron un mal comportamiento y que lleguen a cambiarlo”.

Existen dos situaciones que se oponen y que impiden la implementación de la norma: por un lado, la imagen maternal-permisiva y de otro, la autoridad y rigurosidad, siendo la primera la que se convierte en un obstáculo para que la segunda sea efectiva.

“Y como que a mejorar, creo que de pronto, no ser tan permisiva, ser autoritaria...!No!...pero como aprender a manejar mejor la norma”.

La exigencia y la rigurosidad siempre deben estar acompañando su desempeño, para lograr cambios en el comportamiento de los niños.

“Algo que me ha ayudado mucho en mi labor docente, es que yo soy muy exigente, me gusta que todo salga bien y con los niños igual”.

Hay latente una gran preocupación por mantener el orden y el poder sobre los niños y las niñas, pues en el desempeño como maestras, el control del grupo, es uno de los aspectos más importantes

“Quiero mucho pero también exijo, entonces por esto te decía yo, que es como un papel de mamá, que es como educar a los hijos pero con autoridad”

En cuanto a los incentivos y los castigos, las maestras motivan a los niños y las niñas para que crean en sí mismos, se tengan confianza y se valoren, contribuyendo a que éstos salgan adelante, a pesar de las dificultades.

“Yo les digo: vamos a dar un aplauso al amiguito que se portó muy excelente. ¿Vieron que él si sabe portarse bien? Es que él es muy juicioso, entonces le damos el aplauso.....porque eso también a los niños, como que los anima mucho”.

Los niños y las niñas que en lo cotidiano no responden a las expectativas de las maestras, cuando lo hacen, la forma de resaltar dichos méritos es, felicitándolos en público, frente a sus compañeros, sintiendo con esto, que ellos adquieren mayor confianza.

Es notorio hacer explícito y público, dicho reconocimiento, no sólo por éstos, sino también por ellas, sienten que es un merecimiento a su labor, a un logro propio.

“Lo que hago a veces, es que les hago unos muñequitos a todos les doy... así... a mi si me gusta mucho hacerles cositas. O uno muchas veces los abraza, les da un besito, les dice como te portaste de bien”.

En contravía, se encuentran acciones que incitan conductas equivocadas y violentas en los niños y las niñas, que pueden hacer perder el norte, del ideal de la norma, al cual pretenden llegar.

“¡Muchachos! Ay, ayúdenme, (dice la profesora,) Diego no hace sino pegarme ¡Defiéndanme! Y se fueron detrás de él, y lo cogieron y le empezaron a pegar, pues tampoco, pues que le pegaran horrible, pero sí, le pegaron sus cuantas pataditas... y yo les dije a los niños “bueno, ya no más”

Otra situación que de alguna manera agrava lo anterior, es cuando se evidencian públicamente, los aspectos negativos de los alumnos.

***“No Diego, usted por qué, usted por qué no aprende, no le pegue a la profesora, ni a los compañeros.
“Respételos”.***

4.2 CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La caracterización de la práctica pedagógica se elaboró luego de haber transcrito, leído, revisado y analizado los relatos y las entrevistas en profundidad, identificándose particularidades que le dan un toque a las prácticas de las tres maestras con referencia a: relación maestro-niño y niña, concepciones, formación, compromiso, participación de la familia en el proceso educativo. Estas se caracterizan por:

CATEGORÍAS PROPIAS DE LAS PRÁCTICAS	CRACTERIZACIÓN
Relación maestra niños-niñas	<ul style="list-style-type: none"> - La apertura de espacios para el establecimiento de relaciones afectivas cercanas entre maestros y alumnos. - La utilización del diálogo para que los niños y las niñas entiendan y recuerden las normas establecidas en el aula y en la institución. - La combinación afecto, amor, exigencia, autoridad en la relación con los menores. - Una relación de apego para con los niños.
Concepción de niño-niña	<ul style="list-style-type: none"> - La importancia que dan a desarrollar integralmente a los niños y las niñas, de ahí que además brindar conocimientos, también propendan por el desarrollo humano de quienes tienen a su cargo.
Formación	<ul style="list-style-type: none"> - La vocación que tienen frente al quehacer de maestro, pues ha sido básica en la elección de la profesión. - La elaboración de una planeación acorde con las necesidades de los niños y las niñas. - La valoración que dan a la experiencia y al trabajo cotidiano, como forma de mejorar su desempeño. - Acciones de aprendizaje memorístico y repetitivo en el quehacer diario. - El uso de elementos de una educación de corte transmisionista en su quehacer diario. - Desconocimiento de los estilos de aprendizaje, lo que impide que se favorezca el aprendizaje en todos los

	<p>niños y las niñas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La marcada diferencia que ven entre la práctica pedagógica de quienes fueron sus maestras y las de ellas en cuanto a contenidos y estrategias implementadas para llevar a los niños y a las niñas al aprendizaje. - La relación que hacen de la práctica pedagógica con dar clase, tener todo planeado y dispuesto, exponiendo contenidos y haciendo un manejo instrumental de métodos de enseñanza. - Las docentes demuestran tener claridad con relación a los avances metodológicos en la enseñanza, en donde el niño y la niña aprende mediante acciones concretas, vivenciales, analíticas y reflexivas, en una relación entre ambiente, objeto de conocimiento y los otros, y a través del rol facilitador del docente.
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> - El clima de confianza que ofrecen a los niños y las niñas en el aula. - El marcado interés por la formación de los niños y las niñas en valores.
Participación de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - La apertura de espacios para atender, escuchar y brindar información a los padres de familia sobre sus hijos; permitiéndoles su participación en actividades específicas de la institución.

Esta caracterización da cuenta de unas prácticas pedagógicas similares entre las tres maestras relacionadas con un ejercicio docente enmarcado en las tareas cotidianas, las relaciones con los

niños, las niñas, padres de familia y demás particularidades en su desempeño

Son varios los teóricos que han conceptualizado sobre práctica pedagógica. Teniendo en cuenta que no se abordaron en su totalidad, retomamos las contribuciones de algunos que consideramos, dan soporte a la misma.

En palabras de Rodríguez (2006:1) “La práctica pedagógica es una convicción metodológica y teórica que busca devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, poner en sus manos lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio: la enseñanza. Es una vía que permite la recuperación de la identidad con el saber, que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser en el entorno formativo que construye con su acción”.

Desde esta mirada, existe una intencionalidad permanente en el quehacer de las maestras entrevistadas, reconociendo que se preocupan por el saber, el hacer y el ser del niño y la niña.

Restrepo (2001: 11), afirma que: “el educador tiene un papel protagónico en el proceso educativo, pues debe tener un dominio tanto del saber específico que enseña, como de su saber pedagógico”. Por consiguiente, si el maestro somete su práctica a reflexión permanente, a transformación, a experimentación sistemática y a evaluación de efectividad de los cambios; el resultado será una sostenibilidad de la calidad educativa brindada con un maestro actualizado y con eficacia”

Desde esta perspectiva, el discurso de las maestras no evidencia reflexiones acerca de su práctica pedagógica, ubicando como referencia el saber y el pensar. Tampoco es evidente, la validación de sus conocimientos al interior de sus prácticas, para llegar a la edificación de su propia práctica pedagógica.

4.3 LOS SENTIDOS FRENTE A LA EXPERIENCIA COTIDIANA

- **La afectividad como mediadora de la práctica pedagógica**

El tema de la afectividad en la escuela, en el aula de clase, en la institución educativa, se ha soportado desde diferentes autores, quienes a partir de diversos enfoques, han planteado propuestas para implementar programas educativos sustentados en él.

Se entiende la afectividad, como un vínculo que se establece entre personas que se relacionan. Chávez (1995: 18:49-53. citado en González 2000) afirma: “la afectividad es un conjunto de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier contexto social que estén inmersos los individuos”.

Podría aseverarse, que la escuela, entendida como cualquier ámbito educativo, se convierte en un espacio, en un contexto donde a través de acciones, los individuos expresan sentimientos y emociones, donde se establecen relaciones y vínculos que pueden convertirse en experiencias positivas, o, por el contrario, experiencias no gratificantes. Para Maturana (1997:23), “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio

de las acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro legítimo en la convivencia”.

A pesar de que en el discurso de las maestras se hace explícita la importancia del afecto en sus relaciones con los niños y niñas, también se evidencian contradicciones en dicho discurso. La primera de ellas, es relacionar el dar afecto, con la pérdida de autoridad como si estos dos elementos no pudiesen cohabitar en el espacio educativo. La relación que se establece entre maestro-alumno y, que está sustentada en el afecto, desde ningún punto de vista, puede convertirse en dominio del otro.

Surge entonces la pregunta ¿son las prácticas pedagógicas actos liberadores?

¿Hay conciencia en las maestras que la educación como acto liberador debe admitir y asumir la renuncia de no convertir lo que en palabras de Meireiu (2001: 72), es una relación de filiación, en una relación de posesión?

“La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia” (Arendt: 2003:147). Contrario a lo anterior, un acto educativo cifrado en la libertad, no puede admitir ningún asomo de violencia y de poder. Deja de lado el deseo de “hacer al otro” y se pone en la tarea de “dejar ser al otro” incluso, si ello implica para el alumno, tomar distancia y seguir el camino solo. Dicha labor no es de ninguna manera, una tarea fácil, dada la tradición de las instituciones educativas: allí se va de un lado, a impartir conocimientos, y, de otro

a recibirlos, puesto que son necesarios para el desenvolvimiento del individuo en la vida.

Esta primera contradicción, puede tener relación con el tipo de acción que las maestras llevan a cabo: mantener el orden, la autoridad, prepararlos desde sus carencias.

Retomando a Silvia Di Segni Obiols (2004:104), “uno de los objetivos básicos de la educación infantil, es la socialización del niño”, y dentro de ella, el derecho al buen trato, a oportunidades para su desarrollo integral, al juego y al disfrute de la cultura. Sin embargo, la convivencia al interior del ambiente escolar está caracterizada comúnmente, por el desconocimiento de los derechos del otro, el abuso de poder, incipientes procesos de participación, y la resolución de los conflictos escolares por vía de la fuerza y la violencia.

En este mismo sentido, la responsabilidad implícita en el acto de formar, educar y enseñar, se limita con frecuencia a “transmitir conocimientos”, sin tener en cuenta que la relación que se establece con los alumnos y alumnas es un acto de amor, responsabilidad, solidaridad y acompañamiento en tiempos de desconcierto, ruptura o cambio.

Posicionarnos entonces desde una perspectiva afectiva en el ámbito escolar, concebido como espacio socializador, implica una concepción diferente de ese otro con quien nos relacionamos. Ese otro, en su individualidad y subjetividad, debe comprenderse; en palabras de Heidegger (citado por Levinas pag:17) comprenderle, implica la

apertura del ser; para él, “comprender es entrar en relación con lo particular como existente único”.

El acto educativo, nos sitúa en escenarios de relación, donde podemos sentirnos admitidos o amenazados, dado que está marcado por interpretaciones y relaciones que involucran formas diferentes de vivir, de sentir, diversas formas de pensamiento y de cultura, que de una u otra forma, determinan el mismo acto: ¿educar al niño?, ¿transformarlo?, ¿fabricarlo?. Estos interrogantes, indudablemente, enfrentan a los actores del proceso, a algunas de estas tensiones. Como señala Meirieu et al. (2001):

“hemos hecho un niño y queremos hacer de él un hombre libre... ¡como si eso fuera fácil! Porque si se le hace, no será libre, o al menos no lo será de veras; y si es libre, escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador”.

En la mediación educativa, suelen crearse dudas en torno a que el afecto puede desplazar la autoridad y el poder dado que comúnmente, estos espacios de socialización ya están creados, los niños llegan a formar parte de ellos, pero no han participado de su construcción.

Meirieu et al. (2001) sostiene que, no podemos darnos la vida por sí mismos, ni tampoco la identidad; no se elige el nombre.... “El mundo existe, ya estaba ahí; se forma parte de él, y debo introducirte en él. Para ello, se deben enseñar las normas y someterse a ellas”.

Dentro de este contexto, el acto educativo, debe ser ante todo ético. Y en palabras de Mélich (2002:51), la educación es ética, cuando es una

relación responsable con el otro; dicha responsabilidad implica, que el otro (alumno/discípulo), pueda ser en todo el sentido de la palabra, diferente a su maestro.

Es aquí, donde se hace alusión a la segunda contradicción en el discurso de las maestras; la relación que establecen entre la dificultad del acto de educar con las problemáticas o características de los niños y las niñas, como si la pretensión primera fuera la homogenización de los otros; esos otros que participan o están involucrados en el acto educativo.

De por sí, el acto de educar en toda su esencia, es difícil y complejo. “Es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar” (Meireiu et al., 2001).

El problema no se centra sólo en los métodos; también tiene que ver con la formación y la actitud misma de los maestros, que tienden a responder más a la norma y al acatamiento de la misma, cuando la cosmovisión del niño es diferente; niños y niñas con relaciones diferentes con la palabra, con capacidad de discernimiento, de razonamiento. El mundo cultural, está destinado a la autonomía, mientras que el maestro educa en la heteronomía.

El cambio de la sociedad es vertiginoso: nuevos lenguajes, tecnología cada vez más avanzada, formas diferentes de leer y vivir el mundo. Esto lleva a preguntarnos: ¿Puede la escuela responder a esta transformación si todavía los maestros y maestras implementan métodos, desarrollan contenidos, y asumen actitudes y poseen concepciones tradicionales sobre el sujeto a quien se educa,

concepciones tradicionales sobre cultura?, ¿Se forman maestros conscientes de estos cambios?, ¿Desde dónde es necesario pensar el desarrollo y la educación?

Indudablemente, estos interrogantes pueden de una u otra manera causar desconcierto, motivar rupturas y/o cambios.

Desconcierto, con respecto a las relaciones y formas de “poder” que se dan en las prácticas cotidianas, lo que puede llevar a pensar ¿cómo perder la autoridad que se ha ejercido durante tanto tiempo?

Ruptura a partir de nuevas concepciones sobre el sujeto y sobre la cultura.

Al primero, es necesario concebirlo como un sujeto que llega a la escuela con conocimiento además que lo está construyendo permanentemente; es Homo Videns, posee lenguajes y formas diferentes en las relaciones con los otros y con el mundo.

La segunda, “la cultura”, implica concebirla de manera distinta; deja de ser exclusivamente un conjunto de valores y costumbres ligadas a la tradición de normas. Se convierte en espacio de identidades; en lugar de articulación, de encuentro, de relaciones diferentes a las que se han dado. Identidades individuales o colectivas que no tienen que ver con lengua, raza o nación.

Tiene que ver con la construcción de significados a través de las innumerables relaciones entre los humanos y que comprende los anhelos, los proyectos y los sueños.¹

Cambio que invita a la transformación de la escuela como gestora de construcción de conocimiento y cultura, como posibilitadora de espacios para el crecimiento individual y colectivo; condiciones que implican resignificar la escuela y el sentido de la educación, proponer posibilidades de comunicación intergeneracional y poner en diálogo la escuela, los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías.

Cobran aquí importancia los adultos que acompañan a los niños y a las niñas en sus procesos educativos, pues éstos necesitan ser acogidos. Acogidos en su individualidad y singularidad. Por ello, las acciones educativas y los actores involucrados en ellas, tienen grandes desafíos: introducir a los discípulos/alumnos al universo cultural, sin someterlos, como por décadas lo ha hecho partiendo de la premisa de que vivir juntos, lleva implícito la necesidad de hacerlo y por otro lado una inmensa dificultad.

Tendencia

- **Rol maternal**

Podríamos entonces afirmar que en los discursos de las maestras entrevistadas, se develan sentidos que le dan a sus prácticas pedagógicas.

¹ Notas tomadas del Seminario Socialización y Cultura. Germán Muñoz González. 4 Septiembre de 2004.

De un lado, encontramos la concepción de un “amor maternal” dirigido a los niños y las niñas o, como ellas mismas lo afirman, “soy como una mamá en el jardín”. Esta situación tiene connotaciones importantes: la primera de ellas, es que a la mujer por naturaleza, se le ha encomendado la labor de ser madre, es la mujer quien debe tener a los hijos, es ella quien provee el amor materno. En segundo lugar, la presión a la que las maestras de niños y niñas se enfrentan: suplir sus carencias y necesidades, dado que sus verdaderas madres se encuentran ocupadas; y, por último, la feminización de esta profesión.

En este orden de ideas, consideramos el papel preponderante que ha tenido la cultura sobre el rol que ha de desempeñar la mujer en los distintos espacios; es natural de su condición, brindar amor materno, ternura, cariño.

Esta situación ha derivado en muchos casos, en que las maestras asocian su tarea con dar afecto y protección a sus alumnos. Suelen entonces, asumir actitudes maternas y de protección, justificando dichas actitudes en la concepción de que los niños y las niñas tienen carencias que deben suplirse en el contexto escolar.

Otro elemento importante a tener en cuenta, y como lo expresamos anteriormente, es el relacionado con la feminización de la profesión, que aunque históricamente ha determinado la incursión de la mujer en el campo laboral y concretamente en la educación de niños pequeños, aún siguen prevaleciendo demandas asistencialistas. En palabras de Zaccagnini (2002), aparece la imagen del docente como

una suerte de institutriz, niñera, que hace de todo menos lo específico: enseñar.

Si relacionamos estos sentidos que dan las maestras a sus prácticas, con el enfoque de la resiliencia, encontramos entonces, que si bien el afecto, el respeto, la cooperación y el crecimiento mutuo, son condiciones importantes en las relaciones que se establecen entre alumnos y maestros, tiene igual importancia entender que un ambiente educativo que propicie la resiliencia debe favorecer antes que anteponer el apego y el afecto maternal, el enriquecimiento de los vínculos, el establecimiento de límites claros y firmes, la enseñanza de habilidades para la vida, y la transmisión de expectativas elevadas.

Por ello, nos queda por decir, que para que la institución se convierta en un verdadero espacio para la construcción de la resiliencia, es necesario la transformación de las prácticas y la adopción de decisiones que comprometan a todos los actores involucrados en el proceso: personal administrativo, docente, padres de familia

- **Tensión entre norma y afecto**

De otro lado, en el discurso de las maestras se hace evidente que la norma es indispensable para llevar a cabo la práctica pedagógica; es un requisito esencial para controlar el grupo y mantener el orden.

Para las maestras cobra vital sentido, la transmisión de normas previamente establecidas por ellas, las que se brindan de forma paralela a los demás procesos cognitivos. La norma se convierte en soporte, donde se respalda la relación docente-niños y niñas, aquella que protege y sobretodo da al maestro empoderamiento.

Para las maestras, el ambiente de aprendizaje está atravesado por la norma como eje central; en la práctica, las acciones normativas con frecuencia son impuestas y no responden a acciones acordadas, replanteadas y reformadas en el aula; no siempre se da la participación de los niños y las niñas en la construcción de un ideal de comportamiento, invisibilizando de alguna manera, sus concepciones, sus vivencias, y su historia.

En palabras de Gómez et al. (2002), “la norma se establece como ese diálogo de saberes que se relacionan para instaurar los mecanismos de estabilidad y compensación que garanticen el orden y la armonía; ayuda a tomar conciencia de sí mismo, de las cosas, de las demás personas para conducir a la reflexión personal y la toma de decisiones”.

Por tanto, las acciones del maestro han de estar enmarcadas en el intercambio de puntos de vista con los niños y las niñas y por ende en la apertura de un clima escolar de análisis y reflexión que facilita la toma de conciencia de las acciones que obstaculizan la convivencia.

Se trata de organizar el espacio y el tiempo para que tenga un encuadre claro y a la vez, facilitar su participación en el planeamiento; proponer formas de regular la convivencia, como un reglamento claro y ajustado al grupo; habilitar un espacio de debate y decisión autónomo, considerar que cada conflicto requiere la comprensión de todos los involucrados y una resolución creativa en la que todos ganen.

Si se consigue crear gradualmente un clima de seguridad basado en la autoestima personal, en la participación de los niños y las niñas, en la toma de decisiones acerca de sus actividades, su espacio de trabajo y sus normas de convivencia, se estará dejando de lado ese control disciplinario.

Frente al manejo disciplinario en el aula, lo relacionado con la implementación de la norma y la forma como se afronta el cumplimiento o no de ésta, se encuentran manifiestas dos formas de abordarla. Una, tiene que ver con los estímulos y otra, con la sanción. Respecto a la primera, se resalta como aspecto positivo, que las maestras estimulan en los niños y las niñas sus fortalezas. En cuanto a la sanción por el incumplimiento en la norma, se observa una dicotomía, ya que por un lado, las maestras pretenden formar en valores y fomentar comportamientos de urbanidad, convivencia, tolerancia, y el diálogo; y por otro, en algunas oportunidades, con sus actitudes, desdibujan lo anterior permitiendo que los niños asuman actitudes violentas en la resolución de conflictos (defender a alguien que ha sido ofendido).

Con estas actitudes las maestras desvirtúan su quehacer y dejan en entredicho su labor; pueden además, perder relevancia frente al hecho de ser un adulto significativo, dado que éste, con frecuencia, se convierte en referente para los niños y las niñas.

Hay que tener en cuenta, que según el modelo de desarrollo moral que plantea la teoría del aprendizaje social señalado por Berk (2004: 631), una de las formas de adquisición de saberes en los niños y las

niñas se hace a través de reforzamiento y modelado, entendiéndose este último como el ejemplificar.

Los niños y niñas pequeños imitan conductas moralmente esperadas, si éstas son vistas y verbalizadas por los adultos. Para ellos, los adultos se convierten en modelos, de ahí la importancia de que exista coherencia entre las acciones y la palabra, entre el decir y el actuar.

Otro aspecto encontrado, tiene que ver con el señalamiento público que hacen las maestras, en cuanto a las actitudes negativas de los menores, creyendo de esta manera, que ellos al estar en evidencia, van a evitar dichas conductas en el futuro.

Un modelo educativo que genere cambios en los niños y las niñas, deberá centrarse en el fortalecimiento de los aspectos positivos y su exaltación, como una manera de estimular la autoestima, y así poder entrar desde el mismo niño y niña a modificar los comportamientos no deseados, ya que si se realiza al contrario, éstos no se verán motivados para cambiar, continuando igual o en algunos casos peor, ya que lo bueno o malo que haga, se verá siempre en forma negativa.

Las investigaciones de Piaget citado por Kleimann, Andiñach, Tedesco, Leibovich & Núñez (2005: 3), han dado cuenta de que la moral se construye gradualmente al igual que otros aspectos del pensamiento, y no por medio de la sanción o de la coacción.

La sanción sostiene el cumplimiento de la norma, pero con base a la autoridad externa. Poner al niño en evidencia no sólo no es

constructivo, sino que es contraproducente, puesto que podría dañar su autoestima.

Este tipo de conductas en determinado momento pueden frenar comportamientos inadecuados, pero a largo plazo, no logran que el niño interiorice la norma.

La disciplina mirada sanamente consiste en ayudar al niño y la niña a construir la norma, a asimilar las condiciones apropiadas para lograr una interacción social y comunitaria e inculcarle amor, estableciendo límites y fomentando el autocontrol.

Parece que no hay claridad sobre ello o hay temor, o no confían en que el niño y la niña dentro de su mismo proceso de desarrollo, pueden construir de una forma paulatina la norma.

Para (Gómez et. al, 2000), una de las finalidades de los procesos de crianza y educación de los niños y las niñas, es el desarrollo de un adecuado sentido de la disciplina y de la autonomía. Para ello, se ha de contar con las condiciones adecuadas para construirla a lo largo de su proceso de desarrollo y con el acompañamiento de adultos realmente significativos para el niño.

Por ende, la base sobre la que se empieza a construir el sentido de la disciplina es el apego, la admiración y confianza en sus maestros, pues harán suyos los valores de quienes quiere y admira.

Por tanto, exigir obediencia e imponer respeto y autoridad no es el modo para realizar un buen acompañamiento en el proceso educativo de los niños.

Se destaca la relación de confianza que se fomenta entre los niños, las niñas y las maestras, como uno de los principales elementos constructores de resiliencia encontrados en el jardín infantil, lo cual hace que ese adulto significativo cobre vital importancia transmitiéndole a los niños y niñas que son importantes, convirtiéndose por tanto en factor decisivo para el fomento de la resiliencia.

Sumado a lo anterior está la importancia que para ellas tiene el vínculo afectivo, altamente notorio en ellas, convirtiéndose en uno de los factores protectores, que favorecen la resiliencia, ya que la relación afectiva con un adulto significativo, se ha descrito, como uno de los más relevantes, para el desarrollo integral, ya que ello hace que el niño y la niña, pueda relacionarse de manera cálida, confiable y estable, permitiendo, que este afronte más fácil las crisis inesperadas.

- **La transmisión de conocimiento como un elemento que brinda seguridad frente al aprendizaje de los niños y las niñas.**

Una tercera tendencia que se advierte en las maestras, es la inclinación hacia la transmisión del conocimiento, el cual se fundamenta en la percepción pasiva del niño y la niña, quien graba la información presentada por el profesor y posteriormente deberá recuperarla en situaciones de tipo evaluativo realizada a lo largo del año escolar.

Cada unidad o fragmento de conocimiento es almacenado arbitrariamente en la estructura cognitiva. Morales (2005: 1) expresa “los conocimientos adquiridos de modo mecánico solo sirven para ser aplicados en situaciones muy semejantes a las que se aprendieron y se olvidan tan pronto como se ha cumplido la finalidad para la que se aprendieron, es decir pasar unos exámenes y obtener buenos resultados”.

Esta segunda tendencia que se advierte en las maestras, se evidencia cuando expresan la presión que existe por parte de las instituciones donde continúan los niños y las niñas sus estudios frente al aprendizaje por parte de contenidos puntuales y una muy buena preparación en todas las dimensiones del desarrollo para poder presentar el examen de admisión y buscar un puesto para ingresar a la educación básica primaria. Ello hace que en ocasiones realicen su trabajo, sin tener en cuenta la calidad de las estrategias mediadoras para el aprendizaje, llevando a cabo planes de acción magistrales, sin la participación de los niños y las niñas. Ello deriva en las maestras una práctica transmisionista, dada desde la oralidad.

Se deja de lado la posibilidad de construcción del conocimiento en los niños y las niñas, partiendo de los saberes previos que presentan y desde una permanente interacción social con pares y el docente.

Parece que lo citado aún es intermitente en el quehacer de las tres maestras, ellas le dan valor a metodologías transmisionistas, reproductoras de saberes, con el fin de cumplir con los objetivos y

contenidos del plan de estudios de la institución, aunque reconocen los cambios, transformaciones y avances en las metodologías de trabajo con los niños y las niñas.

Ello demuestra que el proceso de enseñanza aprendizaje liderado por las tres maestras, no logra en su totalidad fomentar la resiliencia en los niños y las niñas, pues hay falencias en el trabajo a nivel de pensamiento lógico, pensamiento creativo, pensamiento ético, estímulo de actitudes y en las estrategias para presentarles las temáticas y contenidos de aprendizaje, aspectos que frenan el proceso de los menores, en cuanto al manejo y enfrentamiento de situaciones de riesgo en su vida y en el desarrollo permanente de una actitud positiva frente a las circunstancias; que no son otra cosa que resiliencia.

Se hace necesario entonces frente al trabajo de la resiliencia en el aula, focalizar los recursos personales y ambientales de que disponen los sujetos de aprendizaje, para llevar a cabo un trabajo promocional que descubra y fortalezca las capacidades y recursos en las personas, de lo contrario será difícil propiciar la construcción de resiliencia en los niños y las niñas.

- **La transmisión de conocimiento como un elemento que brinda seguridad frente al aprendizaje de los niños y las niñas**

Una tercera tendencia que se advierte en las maestras, es la inclinación hacia la transmisión del conocimiento, le dan gran valor a que los niños y las niñas aprendan los contenidos estipulados en el

plan de estudios y que estén muy bien preparados para el ingreso a un grado superior de la educación básica; en ocasiones, sin tener en cuenta la calidad de las estrategias mediadoras para el aprendizaje, llevando a cabo planes de acción magistrales, sin la participación en algunos casos de los niños y las niñas .

Ello deriva en las maestras una inclinación hacia una práctica transmisionista, dada desde la oralidad; donde el conocimiento se fundamenta en la percepción pasiva del menor, quien graba la información presentada por el profesor.

Se deja de lado la posibilidad de construcción del conocimiento en los niños y las niñas, partiendo de los saberes previos que presentan y desde una permanente interacción social con pares y el docente.

Morales expresa (2005:2) que “la relación entre el sujeto y el objeto es dinámica y no estática; el sujeto es activo frente a lo real e interpreta la información proveniente del entorno. El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos, lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende”.

Parece que lo citado, no se ha posicionado en el quehacer de las tres maestras, ellas le dan valor a metodologías transmisionistas, reproductoras de saberes, con el fin de cumplir con los objetivos y contenidos del plan de estudios de la institución, aunque reconocen los cambios, transformaciones y avances en las metodologías de trabajo con los niños y las niñas.

Otra inclinación que se halla en la experiencia de las maestras frente a la transmisión del conocimiento tiene que ver con las estrategias utilizadas en el proceso enseñanza – aprendizaje, hay una mezcla entre acciones que llevan al niño y a la niña a la construcción del conocimiento, (participación, reflexión y análisis frente a diversas situaciones; partir de las necesidades e inquietudes de los niños para plantear situaciones de aprendizaje, apertura al diálogo y la indagación) y prácticas retomadas del modelo tradicional.

Ello demuestra que el proceso de enseñanza aprendizaje liderado por las tres maestras, no logra en su totalidad fomentar la resiliencia en los niños y las niñas, pues hay falencias en el trabajo a nivel de pensamiento lógico, pensamiento creativo, pensamiento ético, estímulo de actitudes y en las estrategias para presentarles las temáticas y contenidos de aprendizaje, aspectos que frenan el proceso de los menores, en cuanto al manejo y enfrentamiento de situaciones de riesgo en su vida y en el desarrollo permanente de una actitud positiva frente a las circunstancias; que no son otra cosa que resiliencia.

Se hace necesario entonces frente al trabajo de la resiliencia en el aula, focalizar los recursos personales y ambientales de que disponen los sujetos de aprendizaje, para llevar a cabo un trabajo promocional que descubra y fortalezca las capacidades y recursos en las personas, de lo contrario será difícil propiciar la construcción de resiliencia en los niños y las niñas.

CAPÍTULO V



CONCLUSIONES

El grupo de investigación, ubicado en el modelo de desafío o enfoque de resiliencia lugar desde el cual ha indagado el sentido que las maestras de la infancia le dan a su práctica pedagógica, concluye:

- Existe de forma generalizada en las maestras, y en su práctica pedagógica, el sentimiento de amor por su que hacer; es claro que lo que hacen fue por decisión y deseo propio, además de evidenciarse el afecto que sienten por los niños, sentimientos fundamentales y que de alguna manera son prerequisites para la construcción de resiliencia.
- La práctica pedagógica es referida a tareas cotidianas más no es concebida desde la reflexión, el análisis y la construcción de un saber propio de la profesión.
- Predomina una visión sobre la norma y la autoridad como ejes que permiten controlar, mantener el orden y disciplinar.

Todavía no se posiciona como algo que puede construirse y en lo cual los niños y las niñas pueden participar.

- Prevalen concepciones de que formas de trabajo donde se tienen a los niños y niñas realizando actividades dirigidas y controladas por las maestras, son más importantes que aquellas donde éstos(as) realizan actividades lúdicas. El juego no es concebido, como un espacio de construcción, de conocimiento y de relaciones consigo mismo y con los demás.
- Una característica encontrada en las prácticas de los maestros, es una educación de corte transmisionista, aquella donde los niños y las niñas son más receptores que constructores del conocimiento.
- En las relaciones que se establecen con los niños y las niñas, se asumen actitudes maternas y de protección, sustentadas en las carencias que se dice tienen los niños y las niñas. El rol de maestra, se modifica por el que la cultura le ha asignado por tradición a la mujer: el rol maternal.
- En conversaciones formales e informales con las maestras, se evidenció un somero conocimiento sobre la temática de resiliencia. Sin embargo, no se tiene conciencia sobre ésta, como un enfoque que puede implementarse en el aula y en la institución.

- Algunas acciones de las maestras contribuyen al desarrollo de la capacidad de resiliencia de los niños y las niñas. Otras, por el contrario, no la favorecen.
- Si se consigue crear gradualmente un clima de seguridad, basado en la autoestima personal y en la participación de los niños en la toma de decisiones acerca de sus actividades, su espacio de trabajo y sus normas de convivencia, se estará camino de poder abandonar el control disciplinario.
- Es evidente que cambiar la educación de tal manera que niños y niñas adquieran las habilidades intelectuales y prácticas requeridas en los nuevos entornos del conocimiento y el trabajo, invita a modificar las instituciones, cambiar sus relaciones jerárquicas, reconocer los avances de la ciencia en relación con el aprendizaje, rebautizar los procedimientos, cambiar los objetivos y eliminar todas las formas de homogenización de los niños y las niñas.
- Un ambiente constructivo de resiliencia, deberá tener en cuenta a niños, niñas, familia y comunidad como actores activos dentro del proceso, quienes de igual manera participarán y evaluarán el proceso.
- La posibilidad de comprender la resiliencia en educación, significa la calidad y profundidad de la reflexión pedagógica sobre los factores que intervienen en las situaciones que viven los niños y las niñas. Sin esta comprensión, la resiliencia no

tiene sentido y no podrá ser incorporada a los procesos de formación.

- Un sistema normativo que propenda por la resiliencia debería organizar el espacio y el tiempo para facilitar su participación en el planeamiento; proponer formas de regular la convivencia, como un reglamento claro y ajustado al grupo; habilitar un espacio de debate y decisión autónomo, como una asamblea de clase y considerar que cada conflicto requiere la comprensión de todos los involucrados y una resolución creativa en la que todos ganen.

- La escuela, además de la familia, se convierte en un ámbito generador de resiliencia. Es por ello, que investigaciones como ésta abren la posibilidad de explorar el campo de la resiliencia como un enfoque de intervención en el trabajo con los niños y las niñas.

- Es importante sensibilizar a los(as) docentes, para que dirijan su reflexión hacia las formas de relación que establecen con los niños y las niñas, de tal manera que empiecen a reconocerlos como tales y a tenerlos en cuenta como realmente deben hacerlo, los ambientes y los agentes educativos.

CAPÍTULO VI



RECOMENDACIONES

- El propósito de implementar el enfoque del desafío o de la resiliencia en las aulas de clase, no es suficiente; es necesario capacitar y brindar apoyo a los maestros para que de una manera efectiva puedan realizar transformaciones o cambios en sus prácticas.
- Es necesario poner en marcha intervenciones educativas que promuevan y doten a los niños y las niñas de un rico capital psíquico, para que puedan afrontar las dificultades que la vida va a poner enfrente, para superarlas y salir reforzado de ellas.
- Se invita a reflexionar sobre la responsabilidad que tienen los docentes frente a la selección de los contenidos y a la organización de los mismos, valorando así, su contribución al mejoramiento de las relaciones entre actores del proceso educativo.

- Esta investigación permite abrir diversas posibilidades de acción y de investigación sobre el tema. Es necesario retomar la resiliencia como un modelo de intervención que puede implementarse en el aula de clase y en las instituciones educativas.

- Consideramos que si bien, se tiene un mayor acceso a la bibliografía sobre resiliencia, esta investigación abre un abanico de posibilidades para seguir indagando en este campo, pues es relativamente reciente, el trabajo de dicha temática en la educación.

- Una inquietud que nos surge y que podría ser motivo de futuras investigaciones, sería el realizar investigaciones con estas mismas características, pero con niños, niñas, y maestras de otros contextos sociales, con el fin de analizar si esto tiene una mayor o menor relevancia , frente a ambientes que posibiliten la capacidad de resiliencia.

- Se hace necesario abrir espacios de reflexión, discusión sobre las prácticas pedagógicas, la norma, las relaciones afectivas, el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. Igualmente, sobre el enfoque de resiliencia como una alternativa posible de implementar en el trabajo con éstos.

CAPÍTULO VII



BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

- ARENDT, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BERK, L. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- CYRULNIK, B. (2001). *La maravilla del dolor: El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- CYRULNIK, B., TOMKIEWICZ, S., GUENARD, T., VANISTENDEAEL S., & MANCIAUX, M. (2004). *El Realismo de*

la Esperanza. Testimonio de experiencias profesionales en torno a la resiliencia. Barcelona: Gedisa.

- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisa.
- DELORS, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.* Madrid: Santillana.
- DI SEGNI OBIOLS, S. (2004). *Adultos en crisis jóvenes a la deriva.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder.* España: La Piqueta.
- GÓMEZ, J.F., POSADA, A. & RAMÍREZ, H. (2000). *Puericultura: el arte de la crianza.* Bogotá: Editorial médica panamericana.
- GROTBORG, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A., & Suárez, E., (comp), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas.* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- HENDERSON, N. & MILSTEIN, M. (2004). *Resiliencia en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.
- INFANTE, F. (2002). La resiliencia como proceso. En Melillo, A. & Suárez, E. (comp), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-53). Buenos Aires: Paidós.
- LAGARDE, M. (1992). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* Madrid: Horas y Horas.
- LEVINAS, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro.* Valencia: Pretextos.
- MATURANA, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política.* Santafé de Bogotá: Dolmen TM Ediciones.
- MEIRIEU, P. (2001). *Frankenstein Educador.* Barcelona: Laertes
- MÉLICH, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder.

- MUNIST, M., SANTOS, H., KOTLIARENCO, M., SUÁREZ, E., INFANTE, F. & GROTBORG, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Bogotá: O.P.S y Fundación W.K. Kelloggs.
- POSTIC, M. (1982). *Estudios Psicológicos de la Relación Educativa*. Madrid: Narcea.
- PUERTA DE KLINKERT, M.P. (2002). *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Sánchez, E., Colmenares M.E., Balmer, Ch., Balengo L., Mejía, A., MEJÍA, C., OLAYA, M. & VILLALOBOS, M.E. (2002). *La resiliencia: responsabilidad del sujeto y esperanza social*. Cali: Rafue.
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos aires: Paidós.
- VANISTENDAEL, S. (1996). *Cómo crecer superando los percances*. Ginebra: Bice.
- VANISTENDAEL, S., Lecomte, J. (2000). *La Felicidad es posible. Despertar en niño maltratados la confianza en si mismo: construir resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- VINUESA, M. (2002). *Construir valores*. Bilbao: Desclée.
- VYGOTSKY, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: La Pléyade.

INFORMES TÉCNICOS O DE INVESTIGACIONES DE UNIVERSIDADES O CENTROS DE INVESTIGACIÓN

CARDONA, D., GRANADA, P., & TABIMA, D. (2002). *Resiliencia en la vida cotidiana: Estudio caso*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad Ciencias de la Salud.

ENCICLOPEDIAS

KLEINMANN V., ANDIÑACH M., TUDESCO G., LEIBOVICH E, & NÚÑEZ, Z. (2005) *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla*. (Primera ed, Tomo.1). Buenos Aires: Cultural Internacional.

REVISTAS

- GUYOT, V. & VITARELLI, M. (1996). El oficio del profesor: hacia una nueva práctica docente. *Revista Enfoques Pedagógicos*, 12, 71 – 77.
- MUÑOZ, V. & DE PEDRO, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 1, 107-124.
- PUERTA DE KLINKERT, MP. (2004). Una propuesta de crianza para lograr niños y niñas resilientes. *Corporación Región*, 41, 5-34
- ZACCAGNINI, M.C (2002). Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Septiembre.

PAGINAS INTERNET

- ATEHORTÚA, M. (2002). Resiliencia: otra perspectiva de las experiencias sociales y personales dentro de la empresa. [Versión electrónica]. *Estudios gerenciales*. Cali, Colombia. 82, 47-55.
- GONZÁLEZ, M. & GONZÁLEZ, A. (2000). La afectividad en el aula de clase [Versión electrónica]. *Colombia médica*. 31, 1-3.
- GONZÁLEZ, R. (2005). Un barrio con corazón de pueblo. [Versión electrónica]. *El Colombiano*. Medellín.
- KOTLIARENCO, M.A., CACERES, I., & FONTECILLA, M. (1997). Estado de arte en resiliencia [Versión electrónica]. *Organización panamericana de la Salud*. CEANIM Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer. Chile. 1-60.
- KOTLIARENCO, M.A. (s/f). Algunas consideraciones sobre el desarrollo cerebral. *Neurobiología del Desarrollo. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. Extraído en Julio 2006 de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/neurob.pdf
- LEIVA, V. (2004). Maternalización de la enseñanza básica en el aula. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"* 5, Extraído en Agosto, 2006 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-2005/archivos/maternalizacion.pdf>.
- MANGRULKAR, L., WHITMAN, CH., & POSNER, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. [Versión electrónica]. *Organización panamericana de la Salud*. Washington. 1-65.

- TAMAYO, A. (2000). Formación pedagógica del docente universitario. [Versión electrónica]. *Consejo Nacional de Acreditación* Bogotá. 1-9.

PONENCIAS O CONFERENCIAS EN SIMPOSIO, CONGRESO, REUNIONES Y OTROS

- MORALES, M. (2005, abril). *¿Qué significa aplicar el modelo constructivista en el aula? Algunos alcances*. Ponencia presentada en VII Congreso Latinoamericano de Educación para el Desarrollo del Pensamiento, Bogotá, Colombia.
- POSADA, A. (2002, julio). *Resiliencia en la niñez y la juventud*. Ponencia presentada en el III Encuentro de Educación Infantil, Medellín, Colombia.
- RESTREPO, B. (2001, septiembre). *Maestro investigador y calidad de la educación*. Ponencia presentada en el II Encuentro de Educación Infantil: El Jardín Infantil un Espacio de Vida con Calidad, Medellín, Colombia.
- SUÁREZ, N. (1997). Seminario internacional sobre aplicación del concepto de resiliencia en proyectos sociales. En UNla (ed), colección salud comunitaria: fasc 1, Perfil del niño resiliente. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- TORRES, E. (2006, febrero). *Relaciones interpersonales positivas: base de un clima favorable en el aula*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Educadores. La Innovación en la Práctica Pedagógica: Un reto para el siglo XXI, Lima, Perú.

LIBRO O INFORME DE ALGUNA INSTITUCIÓN

- Fundación Bernard Van Leer. (2002). *Resiliencia en programas de desarrollo infantil temprano: estudio de revisión en cuatro programas de América Latina*. La Haya: Autores.
- Fundación Bernard Van Leer. (2001). *La resiliencia como un aporte a intervenciones sociales sustentables*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. Autores.
- Fundación Educadora Infantil Carla Cristina. (2005). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín: Autores.
- Junta de Acción Comunal de Moravia. (1998). *Moravia, una historia entre la basura y la pobreza*. Medellín: Autores.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: preescolar*. Bogotá: Autores.

ANEXOS

GUIÓN PARA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

▪ **Rapport**

Con esta fase pretendemos lograr acercamiento, confianza y comunicación con las maestras. Para ello tendremos en cuenta las siguientes pautas:

1. Aclaración de que su participación en la investigación no tendrá incidencia a nivel laboral, ni de estudios.
2. Expresarles la confidencialidad de la investigación.
3. Si desean aparecer en la investigación con seudónimo, con su nombre y no lo desean.
4. Contarles el interés de la investigación.
5. Acordar intensidad horaria, lugar y día.
6. Presentarles el propósito de la entrevista: entender, comprender, conocer el significado que para ellas tiene la práctica pedagógica.
7. Y qué se espera: a partir de las experiencias que compartan, el grupo investigador tratar de darle sentido a las prácticas de un maestro.

▪ **Ideas Comunes Extractadas de los Tres Relatos**

Partiendo de la lectura de los relatos de las tres maestras, extractamos algunas ideas que fueron comunes en sus narraciones, las cuales retomaremos para iniciar la entrevista con cada una de ellas, luego de la presentación inicial (la descrita arriba).

1. ¿Qué sientes trabajando en esta institución y esta comunidad?

2. ¿Cómo crees ha contribuido tu práctica pedagógica en la institución y en la comunidad?
3. ¿Qué cualidades te caracterizan como maestra?
4. ¿Qué vivencias significativas como maestra has tenido?
5. ¿Qué experiencias has adquirido a través de esas vivencias como maestra?
6. ¿Has variado tu quehacer pedagógico a lo largo de tu recorrido laboral?
7. A partir de la culminación de tus estudios ¿qué cambios o transformaciones la has hecho a la educación a partir de lo que aprendiste?

◆ **Otra Sesión**

1. ¿Cómo caracterizas tus prácticas pedagógicas?
2. ¿En que se parece tu práctica pedagógica con las de tus maestras cuando eras niña?
3. ¿En que se diferencia tu práctica pedagógica con las prácticas de tus maestras en la infancia?
4. ¿Cuáles crees son las tareas pedagógicas implicadas en la práctica pedagógica?
5. ¿Cómo realizas tu planeación?, ¿Qué privilegios en ésta?, ¿A qué le das mayor importancia y a qué no?

CAPÍTULO VIII



PROPUESTA EDUCATIVA

Esta propuesta fue realizada para el área de educación de la maestría, con el fin de propender por al formación de los maestros de la infancia para que propicien en su practica pedagógica espacios constructores de resiliencia.

NOMBRE: COMPROMISO SOCIAL FRENTE AL DESARROLLO INFANTIL

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDA

Esta propuesta educativa está dirigida a estudiantes de pregrado y a aquellos actores que están responsables de asegurar la vigencia de los derechos, la calidad de vida y la felicidad de los niños y las niñas.

REFERENTE CONTEXTUAL

Retomando el Marco referencial de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, se hace alusión a la nueva concepción de formación de los estudiantes de pregrado que a partir del año 2000, “centrada ya en los sujetos que enseñan y orientan los procesos de formación, en los sujetos que aprenden, se forman y avanzan en su desarrollo y la familia o los adultos y demás personas que los acompañan.

Respecto a la educación infantil, se partió de la reconceptualización a nivel mundial sobre la Educación Infantil que rescata las particularidades de lo que internacionalmente se conoce como Educación Inicial, dirigida a los seres humanos en sus primeros seis años de vida², y desde la cual las primeras experiencias

Parte de los conflictos de constitución del campo de la Pedagogía Infantil ha sido la exploración de una denominación que le permita establecer una identidad que articule su quehacer y sus búsquedas, al cuerpo de conocimientos existentes sobre la Pedagogía pero que a la par deslinda sus preocupaciones particulares. En ese proceso han aparecido las denominaciones de *Educación Inicial*, *Educación Infantil*, *Atención y Desarrollo de la Primera Infancia (ADPI)*, que han pretendido establecer un campo

educativas, no se subordinan a la preparación para el ingreso a la escuela, se reconocen las necesidades propias de los momentos particulares del crecimiento y del desarrollo durante esta etapa, se amplían las modalidades educativas y de atención a la infancia, no restringiéndose solo a las de tipo convencional.

En esta dirección se retomaron los aportes de José Rivero, consultor de la UNESCO, en un texto producido en 1999 por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles –AMEI- en el que señala como prioridades estratégicas de la Educación Inicial para el tercer milenio las siguientes:

1ª. Prioridad: Consolidación de una nueva cultura de la infancia con educación inicial para todos los niños y las niñas, enfatizando estrategias en favor de los niños de familias pobres y en situación de vulnerabilidad.

2ª. Prioridad: Diseño de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo afectivo y motriz del niño y la niña, reconociendo y estimulando las capacidades infantiles.

3ª. Prioridad: Vinculación de la familia como agente educador y socializador, propiciando la reflexión y comprensión de su papel en el desarrollo de la infancia.

4ª. Prioridad: Fortalecimiento del conocimiento científico sobre la infancia, su familia y comunidad a través de la investigación.

5ª. Prioridad: Aproximación a las nuevas tecnologías con predominio de los criterios pedagógicos.

6ª. Prioridad: Búsqueda del educador de excelencia para la educación inicial.

7ª. Prioridad: La educación inicial en el sistema educativo: mejor articulación del nivel inicial con la educación primaria y mayor influencia sobre ésta”.

En el Congreso mundial de Pedagogía Infantil, Peralta (2000), plantea las condiciones, los desafíos y cambios paradigmáticos a los que se enfrenta la Educación Inicial.

La Educación Parvularia, Inicial o Infantil, se mira hoy desde una concepción renovada, ya no restringida a la preparación exclusiva para las demandas escolares de los niños y las niñas entre los tres y los seis o siete años, sino como la que se lleva a efecto en forma intencional a través del desarrollo de un currículo en el período que va desde el nacimiento hasta los seis o siete años de vida. Esta postura desde la licenciatura en Pedagogía Infantil es revaluada, puesto que la curricularización de la educación inicial la ubicaría en el plano netamente formal, y circunscribiéndola a las acciones pedagógicas realizadas directamente con los niños y las niñas en los márgenes de edad que comprende dejando de lado las acciones realizadas con los adultos acompañantes de los procesos formativos y las acciones posibles de realizar desde las modalidades educativas no formal e informal.

Según lo anterior, podríamos pensar que la Educación Superior ha empezado a involucrarse en una formación con mayor pertinencia y responsabilidad social, que permite de alguna manera posicionar al individuo frente a una sociedad, retribuyéndole a ésta el conocimiento adquirido para beneficio de ambos.

Actualmente, una de las pretensiones de las reformas curriculares, es formar al individuo, no como ser aislado, sino como aquel que está inmerso en la sociedad frente a la cual tiene un compromiso.

El estudiante universitario debe tener una formación más holística, que le permita más que un desarrollo disciplinar, un crecimiento del ser y por ende de su entorno, el cual en Colombia se enfrenta por un lado, a factores negativos como: violencia, pobreza, desplazamiento, entre otras; y por otro, a los efectos de la globalización, que imponen a la sociedad, nuevos sentidos de competitividad. Lo anterior hace necesario el crear nuevos enfoques educativos donde él tenga un rol participativo en la resolución a estos problemas.

Bajo este panorama y siendo la niñez la que ejercerá el relevo generacional de nuestros jóvenes, es imprescindible que estos últimos, vuelvan la mirada al interior e identifiquen las formas como deben comprometerse para que los niños y niñas tengan un adecuado desarrollo.

JUSTIFICACIÓN

Para el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas se requieren cambios que incorporen nuevas actitudes culturales a favor de la infancia. Hacer valer los derechos humanos de los niños y las niñas constituye una de las lecciones más importantes dentro de una sociedad marcada por el conflicto interno, las condiciones de pobreza, el desplazamiento la violencia, la poca accesibilidad a los servicios de salud y educación.

Conocedores de la importancia que tiene el desarrollo bio-psico-social en los primeros años de vida y la influencia que tienen los ambientes, se hace necesario plantear una propuesta que desde nuestro quehacer permita el fortalecimiento de aquellos factores posibilitadores de un adecuado desarrollo humano desde la infancia.

Un ambiente propicio para el sano desarrollo de la niñez implica el establecimiento de vínculos afectuosos y fructíferos entre los adultos y los niños y las niñas, además de la toma de conciencia sobre la importancia de los primeros años de vida.

Como profesionales que trabajamos por la infancia, tenemos el reto de contribuir en la formación de aquellos actores que de una u otra forma están relacionados con la niñez.

Dado el avance en los conocimientos de las diferentes disciplinas humanas y sociales que dan cuenta de la importancia que tiene para el desarrollo del ser humano el ambiente que le ofrece el entorno, en los primeros seis años, pretendemos abrir espacios en los diversos programas de educación, para promover el desarrollo infantil, mediante la difusión de aspectos relacionados con la atención a la niñez.

OBJETIVOS

- Crear espacios que permitan a los responsables de la atención y educación de los niños y las niñas el fortalecimiento de prácticas educativas y pedagógicas.

- Fortalecer espacios de reflexión sobre el papel que tienen todos los actores que acompañan el proceso de desarrollo de los niños y las niñas.
- Crear conciencia en los actores que trabajan con los niños y las niñas frente a la importancia de los ambientes educativos en su desarrollo psico-afectivo y de la estimulación de sus capacidades.
- Instaurar una nueva cultura de la infancia que permita visualizar estrategias de intervención a favor de los niños y las niñas en situaciones de vulnerabilidad.

BASES EPISTEMOLÓGICAS DE LA PEDAGOGÍA Y CORRIENTES PEDAGÓGICAS

Concepciones básicas:

- Niñez: es el estado del ser humano que está en formación y que luego del nacimiento se halla en proceso de crecimiento y maduración; en donde se da aumento de estatura y peso; así como la formación paulatina de estructuras cognitivas y la estructuración y consolidación de una identidad.
- Educación: proceso de relaciones sociales que se da para formar los rasgos de la personalidad del ser humano y prepararlos para la vida.
Proceso que dura toda la vida que le lleva a la formación completa de su persona por medio del desarrollo de las capacidades individuales y la influencia del exterior.

- Formación: proceso de constituirse a si mismo a través de la relación del ser humano con las cosas, con los otros.
Involucra el amor, la relación consciente, la búsqueda y el descubrimiento del otro, el respeto, la disponibilidad para aprender. Es una experiencia que da la oportunidad de obtener seres humanos excelentes.

- Desarrollo: posibilidad de satisfacción de las necesidades del ser humano. Satisfacción que reconoce lo similar y lo diferente de las características de cada grupo cultural.
Crecimiento continuo y permanente. Despliegue de las potencialidades.
Es un proceso que se da desde la gestación y dura toda la vida. La herencia, las condiciones ambientales y las oportunidades para dar cuenta de sus potencialidades y capacidades inciden enormemente en el desarrollo del ser humano.

- Desarrollo humano: proceso que implica comprender las interrelaciones entre las dimensiones ética, espiritual, estética, corporal, cognitiva y comunicativa posibilitando un desarrollo integral, dándose la evolución de forma complementaria.

- Pautas de crianza: son acuerdos que conciertan los padres que preparan y planean la llegada de sus hijos, comprometiéndose con responsabilidad a acompañar y a

generar espacios que potencien el desarrollo humano de sus hijos.

- Ambientes: son los espacios físicos y el establecimiento de vínculos afectuosos y productivos entre padres e hijos, así como la provisión de los cuidados básicos.
- Cultura: Manifestación del ser humano en sus costumbres, vivencias, espacio-tiempo. Relación permanente e íntima con el contexto, espacio y congéneres, la cultura se construye con los sujetos.

Corriente Pedagógica

Corriente activa, pues nuestra idea es promover esas nuevas formas de concebir a los actores, los escenarios, los contenidos, los recursos, la metodología de tal manera que se de un proceso participativo, motivante y para la vida.

PROPUESTA DE UN HORIZONTE PEDAGÓGICO DESEABLE

Criterios	Identidad pedagógica
	<ul style="list-style-type: none">▪ Piaget: “Postura constructivista del conocimiento. Conocimiento activo y no pasivo. Cognición = función adaptativa”. Enseñanza no transmisionista.▪ Ausubel: “Aprendizaje significativo, que se pueda aplicar en diferentes contextos y

<p>Orientación</p>	<p>situaciones”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perkins: “Escuela inteligente: conocimiento frágil, débil, pobre”. ▪ Gardner: “Inteligencias múltiples”. ▪ Vigotsky: “Construcción social del conocimiento”. ▪ Louis Not: “Pedagogías del conocimiento”. ▪ Dewey: “Educación es una modalidad de acción política, pues obliga a la reflexión y valoración de dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y morales de la sociedad”. Trabajo por proyectos como una estrategia de indagación e investigación” ▪ Freinet: “Su pedagogía fue actividad concreta, vivida como técnicas de vida, con la idea de una escuela libre; experimental, con una gran confianza en la naturaleza. siempre con la intención de innovar en el aula y crear al mismo tiempo producción de material educativo. ▪ Habermas: “El conocimiento como el medio a través del cual se organizan las experiencias diarias. Intereses humanos en términos de tres categorías: control técnico, comunicación, emancipación. Relacionados con los medios sociales del trabajo, el lenguaje y el poder”. <p>Nota: Citamos estos autores entre otros, pues consideramos que sus premisas o postulados orientarían el horizonte pedagógico deseable.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partir del nivel de desarrollo del alumno. ▪ Asegurar la construcción de aprendizajes

<p>Discursos y prácticas</p>	<p>significativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento. ▪ Establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes. ▪ La construcción social del conocimiento. ▪ Inteligencias múltiples
<p>Enfoque</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría constructivista: el conocimiento es una construcción del ser humano, mediante los esquemas que ya posee y la relación con el medio (Piaget). ▪ El aprendizaje es una actividad social. Los procesos superiores se adquieren en un contexto social (bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz), y luego se internalizan (Vigotsky). ▪ Aprendizaje significativo. Dar la posibilidad al aprendiente de relacionar la nueva información con lo que ya sabe. Es decir se asimila el nuevo conocimiento al conocimiento que se posee (Ausubel).
<p>Énfasis</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis ▪ Crítica ▪ Habilidades de pensamiento ▪ Reflexión ▪ Comprensiones del entorno ▪ Fortalecimiento de la autonomía ▪ Autocrítica. ▪ Autorregulación.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación. ▪ Interacción social ▪ Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad en el conocimiento. ▪ Pensamiento divergente. ▪ Crecimiento personal.
<p>Intencionalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construcción permanente y dinámica. ▪ Aprendizaje en y para la vida. ▪ Deconstrucción y construcción permanente. ▪ Procesos cognitivos con prácticas sociales. ▪ Construcción social y humana. ▪ Apropriación y transformación de la realidad.
<p>Perspectiva de desarrollo humano</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De las potencialidades: donde se asume el desarrollo como el avance progresivo que se vive. Está centrada esta perspectiva en el sujeto. Se expresa en modificaciones estructurales o comportamentales. Se configura gracias a un complejo entramado de relaciones entre las esferas del desarrollo; cada una de ellas se encuentra relacionada con una potencialidad particular de lo humano. Las potencialidades del ser humano están determinadas por la estructura biológica que lo sustentan permitiendo construir lo cognitivo. ▪ De los derechos: posibilitar a los niños y a las niñas acceder a un nivel de desarrollo sano y a una vida decorosa, mediante la garantía por parte de la sociedad en su conjunto, de los derechos que le otorga su condición humana, los cuales deben estar favorecidos en este período de la vida.

	Teniendo en cuenta el conjunto de derechos que establece la convención, estos pueden agruparse en cuatro categorías: derecho a la vida y a la supervivencia, derecho a la protección, derecho a la participación y derecho al desarrollo, lo que remite a que los niños y las niñas cuenten con oportunidades para un sano desarrollo y una apropiada calidad de vida.
--	--

Principios pedagógicos

- Actitud reflexiva: Es el desarrollo en el ser humano de su capacidad para revisarse, autoevaluarse, autocorregirse y asumir la responsabilidad de sus actos.

La actitud reflexiva propicia en el sujeto la interiorización de valores, normas y principios y por ende a entender las consecuencias de sus actos y asumir la responsabilidad de sus acciones.

Este principio se pone en acción en los espacios ofrecidos a los actores que atienden y educan a los niños y a las niñas para que se piensen en los actos y relaciones de crianza y en los ambientes que han de ofrecerles para posibilitar el desarrollo de sus potencialidades.

- Integridad permanente: es el reconocimiento a la persona en su totalidad, abarcando las dimensiones del desarrollo humano, para potencializarlas y lograr niveles de humanización necesaria para desenvolverse en sociedad.

Debe reconocerse al ser humano como hacedor (hace uso de su cuerpo y utiliza instrumentos para obtener fines), comunicador (recurre al lenguaje para comunicar sus ideas y su subjetividad) y con una historia (con intereses, con afectos, con sentimientos, con capacidad de hacer valoraciones).

La operatividad de este principio se logra en los escenarios de preparación a los actores que atienden y educan a los niños y niñas donde se les tenga en cuenta como un todo: con sentimientos, conocimientos, temores, angustias, que mediante diversas actividades individuales y grupales se van concientizando de hacerles un acompañamiento desde todas las dimensiones del desarrollo.

- Pertinencia y equidad: es la posibilidad de construir conjuntamente un proyecto de vida como actores en la atención y educación de los niños y las niñas y aceptar el compromiso de participar en la construcción de un mundo mejor.

Este principio se pone en acción cuando se da a cada uno aquello a lo que tiene derecho; además, haciéndolo partícipe del desarrollo de su contexto social.

- Reconocimiento a la diferencia: El individuo accede al conocimiento desde el nivel de sus propias elaboraciones y desde lo que es como persona.

Es reconocer esa individualidad y hacer reconocer la de sus compañeros.

PROYECTOS EDUCATIVOS

Características de la población a la que va dirigida.

Esta propuesta educativa, va dirigida a padres, cuidadores, docentes y maestros en formación; es decir, adultos responsables de la educación, crianza y cuidado de los niños y las niñas, pues éstos al estar en contacto directo con ellos y en un tiempo considerable, deben interrogarse permanentemente sobre su quehacer y cuestionar su responsabilidad.

La delicada tarea de formar, cuidar o educar debe estar mediada por la pregunta sobre la incidencia del comportamiento del adulto sobre los niños.

El desempeño de la población puede estar suscribirse en los siguientes aspectos:

- Amas de casa.
- Cuidadoras(es) de los niños y las niñas.
- Madres comunitarias.
- Educadoras de la infancia.
- Futuros padres de familia.
- Otros adultos significativos (familiares), de los niños y las niñas.

Características culturales

La población a quien va dirigida esta propuesta educativa, necesariamente tiene o tendrá relación con niños y niñas.

Los contenidos que en ella se abordan abren espacios de reflexión, discusión, análisis y cuestionamiento sobre las prácticas de crianza, las prácticas educativas y pedagógicas que se ejercen con la población infantil, dado que no en todos los casos dichas prácticas posibilitan el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas.

AMBIENTES EDUCATIVOS

Componente Físico	Componente Psico-social
<p data-bbox="298 457 833 743">El espacio se concibe en esta propuesta educativa, como un lugar amplio, iluminado, sin interferencias visuales y auditivas. Dotado de equipos y materiales que permitan la construcción individual y colectiva.</p> <p data-bbox="298 814 833 1052">Dicho espacio, debe permitir diferentes formas de organización del grupo: mesa redonda, panel, semicírculos, disposición de pequeños subgrupos.</p>	<p data-bbox="859 457 1393 947">El espacio estará caracterizado por un ambiente donde primen las relaciones horizontales; donde se permita la diversidad o diferencia, la escucha; donde las normas de convivencia se construyan en conjunto; cada participante, tendrá una función diferente pero complementaria para una buena dinámica grupal.</p> <p data-bbox="859 968 1393 1255">La comunicación se dará de manera permanente, con el objetivo de retribuir favorablemente a la propuesta. Para la toma de decisiones se tendrá en cuenta el sentir de todos los participantes.</p> <p data-bbox="859 1325 1393 1461">Se hará permanentemente reconocimiento a los aportes de cada uno de los asistentes.</p>

CURRÍCULO

- **Perfil del/a Egresado/a**

Núcleo-problema o necesidad	Componente del problema	Saber	Saber hacer	Ser
Relaciones autoritarias	Exclusión de los niños y las niñas del grupo.	Características de los niños en cada una de las dimensiones del desarrollo.	Conocimiento, reflexión y análisis de las características de los niños y niñas en cada una de las dimensiones del desarrollo.	Crea ambientes de seguridad y de cuidado. Modela relaciones cariñosas hacia sus alumnos y alienta las relaciones afectivas y de cuidado entre ellos.
	Amenazas constantes que se cumplen y otras no se cumplen.	Etapas del desarrollo moral de los niños (Kohlberg).	Reconoce los diferentes niveles del desarrollo moral de los niños y las niñas.	Respeto frente a las diferencias individuales de los niños y las niñas.
	Burlas y críticas no constructivas.	Derechos y deberes de los niños y niñas.	Tiene en cuenta los derechos y deberes de los	Tolerancia frente a las acciones de los niños y las

			niños y las niñas en su interacción con ellos.	niñas. Respeto a cada uno de los niños y niñas como seres humanos con derechos.
	Ridiculizar a los niños y niñas frente a otros.	Derechos y deberes de los niños y niñas.	Tiene en cuenta los derechos y deberes de los niños y las niñas en su interacción con ellos	Sensibilidad frente a los problemas de los niños y las niñas
	Actitud de no escucha a los niños y niñas.	La comunicación con los niños. Condiciones para establecer la comunicación con los niños y niñas.	Practica diferentes formas de comunicación (verbal y no verbal) con los niños y las niñas.	Asume una actitud de escucha frente a los argumentos y expresiones de los niños y las niñas.
	Coartar la libre expresión.	Desarrollo de la autonomía moral e intelectual.	Tener habilidad para entender, escuchar y observar a los niños.	Enseña a dialogar escuchando

			Posibilita la participación de los niños y las niñas en la toma de decisiones.	con empatía las ideas de los otros para construir conocimiento juntos.
Relaciones no afectuosas	<p>Inhibe expresiones de afecto de los niños y niñas hacia los mayores o hacia los pares.</p> <p>Recompensa de manera diferente las actuaciones de los niños y niñas.</p> <p>Imparte normas de manera</p>	<p>Desarrollo socio-afectivo de los niños y niñas.</p> <p>Diferentes formas de expresión del ser humano.</p> <p>Crecimiento personal.</p> <p>Pilares de la educación.</p> <p>Teoría de las inteligencias múltiples.</p> <p>Competencias ciudadanas.</p> <p>Pilares de la educación.</p> <p>Teoría de las</p>	<p>Planea y ejecuta actividades que posibilitan las diferentes expresiones del ser humano: artísticas, corporales, afectivas, cognitivas.</p> <p>Acuerda con los niños y niñas normas de convivencia.</p> <p>Escucha los argumentos de</p>	<p>Percibe y motiva las diferentes manifestaciones afectivas de los niños y niñas.</p> <p>Establece relaciones de equidad con todos los miembros del grupo.</p> <p>Establece relaciones de equidad con</p>

	<p>inequitativa.</p> <p>Muestra preferencias por características dadas por el género</p>	<p>inteligencias múltiples.</p> <p>Desarrollo de la autonomía moral e intelectual.</p> <p>Deberes y derechos de los niños y niñas.</p> <p>Desarrollo psico-afectivo de los niños y las niñas.</p>	<p>los demás.</p> <p>Tiene en cuenta a los niños y a las niñas para la toma de decisiones en cada una de las actividades.</p>	<p>todos los miembros del grupo.</p> <p>Se relaciona con los niños y las niñas contemplando los principios de equidad de género.</p>
<p>Desconocimiento del potencial de resiliencia de los niños y niñas</p>	<p>Subrayar o tener en cuenta solamente las carencias o déficits que presentan los niños y las niñas (de sectores deprimidos).</p>	<p>El concepto de resiliencia.</p> <p>Procesos de vulnerabilidad y protección.</p> <p>Características psicossociales de los niños y niñas resilientes.</p>	<p>Conoce e identifica claramente, el concepto de resiliencia, con sus factores protectores.</p> <p>Establecer relaciones de confianza que posibilitan el desarrollo de los niños y las niñas.</p>	<p>Resalta los aspectos positivos que muestran los niños y niñas de los sectores deprimidos.</p> <p>Establece relaciones de confianza en su interacción con los niños y las niñas.</p>

		<p>Ambientes de aprendizaje.</p> <p>Derechos y deberes de los niños y niñas.</p> <p>Etapas del desarrollo humano.</p>	<p>Implementa en su trabajo estrategias y metodologías que posibilitan en los niños y las niñas gusto y realización personal.</p>	<p>Se relaciona con los niños y las niñas de manera respetuosa teniendo en cuenta las diferencias individuales.</p>
	<p>Ignorar las diferentes formas de expresión frente al contexto que permitan conocer más a fondo a los niños y las niñas.</p>	<p>Dimensión comunicativa del ser humano.</p>	<p>Identificar las diferentes expresiones de los niños y las niñas: llanto, aislamiento, silencio, agresividad.</p>	<p>Asume una actitud permanente de escucha y análisis frente a las formas de comunicación de los niños y las niñas.</p>
	<p>Relación distante y poco cariñosa con los niños y las niñas.</p>	<p>Dimensión socio-afectiva.</p>	<p>Tiene en cuenta los derechos y deberes de los niños y las niñas en su interacción con ellos.</p> <p>Modela</p>	<p>Brinda confianza, seguridad y respeto en su relación con los niños y niñas.</p>

	Ambientes educativos hostiles, tradicionales que no favorecen el pleno desarrollo de los niños y las niñas.	Componentes de los ambientes educativos.	relaciones cariñosas hacia los niños y las niñas. Crea ambientes educativos favorables al sano desarrollo, dando cabida a otras iniciativas, concertando las decisiones.	Crea ambientes de seguridad y cuidado. Tiene en cuenta a los niños y las niñas para la toma de decisiones.
Desconocimiento de las pautas y prácticas de crianza.	Trata de igual manera a todos(as) los niños y niñas. Implementa acciones educativas homogenizantes sin tener en cuenta las diferencias en los grupos.	Definición de las pautas y prácticas de crianza. Caracterización de las pautas y prácticas de crianza de la(s) familia(s) de los niños y las niñas. Concepto de representacio	Parte de diagnosticar los ámbitos socio-culturales de los niños y niñas para implementar sus prácticas educativas. Conoce y analiza las prácticas de crianza de las familias de los niños y niñas	Se preocupa por conocer las características de crianza que las familias llevan a cabo con los niños y niñas. Respeto las pautas y prácticas de crianza. Implementa acciones

		<p>nes sociales. Componentes de las representaciones sociales.</p> <p>Identificar las diferentes manifestaciones del maltrato y el abandono.</p>	<p>con las que lleva a cabo su labor para determinar sus prácticas.</p> <p>Realiza evaluación exhaustiva para determinar signos de maltrato o abandono en los niños y las niñas.</p> <p>Reporta a sus superiores el hallazgo de signos de maltrato y abandono en los niños y las niñas</p>	<p>educativas, partiendo de los diagnósticos socio-culturales de la población con la cual trabaja.</p> <p>Se interesa por el bienestar y cuidado de los niños y las niñas.</p>
--	--	--	--	--

▪ **Selección y organización de contenidos**

NÚCLEO I	
Una mirada al interior	
Contenidos	Tiempo
Mi historia personal.	4 horas
Personas que marcan mi vida.	4 horas
Identidad de género.	4 horas
Experiencias lúdicas y placenteras.	4horas
Vivencias significativas.	4 horas
Abordaje de la diversidad.	4 horas
Contacto y reconocimiento personal.	4 horas
Total horas Núcleo I	28 horas
Metodología:	
<p>Este Núcleo se llevará a cabo a través de Talleres Reflexivos: “es una construcción colectiva que permite a los participantes conocer, construir y reflexionar acerca de las propias experiencias” El conocimiento se construye entre todos los participantes incluyendo el guía del taller.</p>	
<p>Componentes del taller reflexivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encuadre: Se plantea al grupo, el acuerdo de trabajo que regirá dentro del taller. 2. Reencuadre: Se recuerda al grupo el acuerdo establecido debido a que éste lo está incumpliendo (cuando haya infracción). 3. Construcción inicial o preliminar: Se asigna al grupo individualmente o en subgrupos una breve labor para realizar allí mismo (reflexión en subgrupos, sociodrama, etc.) 4. Recolección de datos o informes: Se comparten los informes o elaboraciones que se realizaron en la fase anterior. Se hace 	

oralmente y con todo el grupo.

5. Plenaria: Fase de reflexión grupal y debate con el grupo en pleno.

6. Devolución y aportes: Constituyen la conclusión del taller. El tallerista le brinda al grupo la retroalimentación señalándole los elementos más significativos.

Tomado de: GUTIÉRREZ, Guillermo. El Taller Reflexivo. U.P.B, Medellín, 1999.

NÚCLEO II	
Movimientos en el mundo y en Colombia en pro del desarrollo infantil	
Contenidos	Tiempo
Convenciones, Cumbres e Informes mundiales sobre niñez (Jomtien, Dakar, Convención sobre los derechos del niño, Estado mundial de la Infancia).	4 horas
Derechos y deberes de los niños y las niñas.	8 horas
Políticas de infancia.	8 horas
Programas e instituciones de atención a la infancia.	4 horas
Total horas Núcleo II	24 horas
Metodología:	
Este núcleo se llevará a cabo con charlas magistrales, con expertos en las temáticas, realizando durante el proceso conversatorios que permitan la interacción de los participantes con el o los especialistas.	

NÚCLEO: III	
Promoción del desarrollo infantil	
Contenidos	Tiempo
La visión del niño desde las dimensiones del desarrollo. Características de los niños en cada una de las dimensiones del desarrollo.	4 horas
Algunos fundamentos teóricos sobre el desarrollo infantil.	4 horas
Desarrollo psico-afectivo.	4 horas
Teoría de las Inteligencias múltiples.	4 horas
Desarrollo de la autonomía moral e intelectual.	4 horas
Etapas del desarrollo moral de los niños (Kohlberg).	4 horas
Total horas Núcleo III	24 horas
Metodología:	
Este núcleo se llevará a cabo con charlas magistrales, con expertos en las temáticas, realizando durante el proceso conversatorios que permitan la interacción de los participantes con el o los especialistas.	

NÚCLEO: IV	
Creación de ambientes para el sano desarrollo de los niños y las niñas	
Contenidos	Tiempo
Definición de las pautas y prácticas de crianza.	8 horas
Caracterización de las pautas y prácticas de crianza de la(s) familias(as) de los	6 horas

niños y las niñas.	
Pilares de la educación.	6 horas
Ambientes educativos.	6 horas
Enfoque de resiliencia como alternativa de trabajo con los niños y niñas.	12 horas
Estrategias para construir resiliencia en los niños, las niñas y en los adultos.	8 horas
Total horas Núcleo I	44 horas
<p>Metodología: Este Núcleo se trabajará a través del Taller Reflexivo. (ver Núcleo I)</p>	

EVALUACIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	PRETENDE
Matriz S.Q.A (ver Anexo Estrategias de evaluación)	A partir de las experiencias y los conocimientos previos de los participantes y de las expectativas sobre cada temática, se hace una comparación con los aprendizajes adquiridos.
Comunidad de indagación	Permite la argumentación, la comparación y la complementación de los conocimientos adquiridos por parte de todos los participantes.
Mapas de ideas.	Identificar ideas principales de las diferentes temáticas abordadas permitiendo la puesta en común.
Análisis de casos	A partir de la presentación de un caso determinado, analizar desde las conceptualizaciones adquiridas.
Mapas conceptuales	Permite visualizar las relaciones entre conceptos y explicaciones sobre una temática o campo de conocimiento.

SISTEMATIZACIÓN Y DISEMINACIÓN DE PROCESOS EDUCATIVOS

La sistematización de la propuesta educativa, se llevará a través de estrategias como las siguientes:

- Registro en los protocolos de cada encuentro de los logros y dificultades que se presentan en las sesiones.
- Portafolios: El portafolio es un expediente donde se reúnen evidencias tanto de los principales logros y fortalezas del proceso, como aquellos aspectos que se deben mejorar. Como en el caso de cualquier proceso de evaluación, elaborar un Portafolio supone recoger información, sistematizarla, valorarla y tomar decisiones.
- Cuadernos de notas, que permiten reconstrucción, análisis y conclusiones de la propuesta educativa.

La diseminación se llevará a cabo

- Un **plegable**, que de cuenta del contenido de la propuesta educativa y que motive a las personas que atienden a los niños y niñas a vincularse a esta propuesta educativa.
- Una serie de **Folletos educativos**, que desarrollen las temáticas de cada uno de los Núcleos. Con ello se pretende multiplicar el contenido de la propuesta: “COMPROMISO SOCIAL FRENTE AL DESARROLLO INFANTIL”
- Un **video**, que de cuenta de algunos talleres realizados, con la pretensión de divulgar la metodología empleada en el desarrollo de la propuesta educativa.
- Producción de un **documento** de reflexión, de circulación en diferentes ámbitos de atención a la niñez.

- Una serie de **cartillas pedagógicas**, de cada uno de los temas que sirvan de material de apoyo a instituciones y personal que trabaje con la infancia.

BIBLIOGRAFIA

- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. (2004). *Marco Referencial Licenciatura Pedagogía Infantil*. Proceso de Autoevaluación. Informe final. Diciembre.
- PERALTA, M.V. (2000). Nuevos Paradigmas en la Pedagogía Infantil del Siglo XXI, Memorias del Congreso Mundial de Pedagogía Infantil.
- GUTIÉRREZ, G. (1999). *El Taller Reflexivo*. Medellín: U.P.B.
- ROLDAN, O, ALVARADO, S., HINCAPIE, C., OCAMPO, E., RAMIREZ, J., MEJIA, M., OSPINA, H. (2001). *Educación el Desafío de Hoy*. Bogotá: magisterio.