

PERSPECTIVAS DE
LA ENSEÑANZA EN
EDUCACIÓN
INFANTIL

PROSPECTS FOR TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Cita este libro: _____

Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (Eds. científicas). (2020). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords: _____

Lenguaje, Primera infancia, herramientas tecnológicas y formación de profesores, aprendizaje activo, afrocolombianos, indígenas, diversidad, pedagogía infantil, Etnoeducación, comunidad, identidad cultural.

Language, early childhood, technological tools and teacher training, active learning, Afro-Colombians, indigenous people, diversity, children's pedagogy, ethno-education, community, cultural identity.

Contenido relacionado:

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

PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Editoras científicas:

María Constanza Cano Quintero

Luz Karime Giraldo García

Autores:

Ana Milena Sánchez Borrero, Constanza Bonilla Campo, Deisy Liliana Cuartas Montero, Edilson Monroy Machado, Efraín Muñoz Galíndez, Gloria Milena Escobar Gutiérrez, Heriberto González Valencia, Ingrid Selene Torres Rojas, Jakeline Amparo Villota Enríquez, Johanna Lorena Cano Moya, Marcela Duarte-Herrera, María Claudia Miranda Corzo, Maribel Deicy Villota-Enríquez, Mayerly Salamanca Alarcón, Miguel Enrique Cuesta Ordoñez, Neiver Fajardo Torres, Pablo Cesar Lozano, Virginia Caicedo Bahamonde



Cano Quintero, María Constanza
Perspectivas de la enseñanza en la educación infantil / María
Constanza Cano Quintero y Luz Karime Giraldo García. -- Cali :
Universidad Santiago de Cali, 2020.
198 páginas ; 24 cm.
Incluye índice de contenido
ISBN
1. Educación en la primera infancia 2. Educación de niños 3.
Innovaciones educativas 4. Pedagogía I. Giraldo García, Luz Karime,
autora II. Tít.
371.21 cd 22 ed.
A1660964

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Perspectivas de la enseñanza en la educación infantil

© Universidad Santiago de Cali.

© **Autores:** María Constanza Cano Quintero, Luz Karime Giraldo García Ana Milena Sánchez Borrero, Constanza Bonilla Campo, Deisy Liliana Cuartas Montero, Edilson Monroy Machado, Efraín Muñoz Galíndez, Gloria Milena Escobar Gutiérrez, Heriberto González Valencia, Ingrid Selene Torres Rojas, Jakeline Amparo Villota Enríquez, Johanna Lorena Cano Moya, Marcela Duarte-Herrera, María Claudia Miranda, Maribel Deicy Villota-Enríquez, Mayerly Salamanca Alarcón, Miguel Enrique Cuesta Ordoñez, Neiver Fajardo Torres, Pablo Cesar Lozano, Virginia Caicedo Bahamonde

Cali, Colombia - 2020

ISBN: 978-958-5583-87-0

ISBN (Libro digital): 978-958-5583-88-7

Comité Editorial / Editorial Committee

Rosa del Pilar Cogua Romero
Doris Lilia Andrade Agudelo
Edward Javier Ordóñez
Luisa María Nieto Ramírez
Sergio Molina Hincapié
Alejandro Botero Carvajal
Sergio Antonio Mora Moreno
Luis Felipe Vélez Franco

Proceso de arbitraje doble ciego:
“Double blind” peer-review

Recepción/Submission:
Mayo (Mayo) de 2020

**Evaluación de contenidos/
Peer-review outcome:**
Junio (June) de 2020

Aprobación/Acceptance:
Julio (July) de 2020



TABLA DE CONTENIDO

Pág.

1	La escritura, un reto desde la escuela. Lenguaje, didácticas y sentires.....9 <i>Ana Milena Sánchez Borrero, Deisy Liliana Cuartas Montero</i>
2	“Read it to me”. Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés.....27 <i>Heriberto González Valencia, Johanna Lorena Cano Moya Mayerly Salamanca Alarcón, Virginia Caicedo Bahamonde</i>
3	Las tareas matemáticas en la educación infantil: un acercamiento a la utilización de herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas.....47 <i>Jakeline Amparo Villota Enríquez, Maribel Deicy Villota-Enríquez, Heriberto González Valencia</i>
4	Enfoque centrado en el estudiante: una reflexión acerca de cómo aprenden inglés niños y niñas en la primera infancia a través del aprendizaje activo.....75 <i>Pablo César Lozano</i>
5	Diversidad y primera infancia: relato de la experiencia del trabajo con maestras, líderes comunitarios, familias, niñas y niños de Santiago de Cali.....100 <i>Miguel Enrique Cuesta Ordóñez, Marcela Duarte-Herrera, Edilson Monroy Machado</i>

6		Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral.....	128
		<i>Constanza Bonilla Campo</i>	
7		La práctica pedagógica: un espacio de formación para futuros formadores.....	152
		<i>Efraín Muñoz Galíndez, Gloria Milena Escobar Gutiérrez, Ingrid Selene Torres Rojas</i>	
8		Innovación etnoeducativa en la primera infancia: ecos de tambores.....	170
		<i>María Claudia Miranda Corzo, Neiver Fajardo Torres</i>	
	•		Acerca de los autores.....188
	•		Pares Evaluadores.....195

TABLE OF CONTENTS

1	Writing, a challenge from school. Language, didactics and feelings.....9 <i>Ana Milena Sánchez Borrero, Deisy Liliana Cuartas Montero</i>
2	“Read it to me” A didactic strategy to strengthen the communicative competence in English.....27 <i>Heriberto González Valencia, Johanna Lorena Cano Moya Mayerly Salamanca Alarcón, Virginia Caicedo Bahamonde</i>
3	Mathematical tasks in early childhood education: an approach to the use of technological tools in the teaching of mathematics.....47 <i>Jakeline Amparo Villota Enríquez, Maribel Deicy Villota-Enríquez, Heriberto González Valencia</i>
4	A student-centred approach: a reflection on how children learn English in early childhood through active learning.....75 <i>Pablo César Lozano</i>
5	Diversity and early childhood: an account of the experience of working with teachers, community leaders, families and children in Santiago de Cali.....100 <i>Miguel Enrique Cuesta Ordóñez, Marcela Duarte-Herrera, Edilson Monroy Machado</i>

6		Between knowledge and the classroom, an ethical, political and moral responsibility.....	128
		<i>Constanza Bonilla Campo</i>	
7		Pedagogical practice: an area of training for future trainers.....	152
		<i>Efraín Muñoz Galíndez, Gloria Milena Escobar Gutiérrez, Ingrid Selene Torres Rojas</i>	
8		Ethno-educational innovation in early childhood: echoes of drums.....	170
		<i>María Claudia Miranda Corzo, Neiver Fajardo Torres</i>	
•		About the Authors.....	188
•		Peer Evaluators.....	195

La escritura, un reto desde la escuela. Lenguaje, didácticas y sentires

Writing, a challenge from school. Language, didactics and feelings

Ana Milena Sánchez Borrero*

<https://orcid.org/0000-0003-3816-7597>

Deisy Liliana Cuartas Montero**

<https://orcid.org/0000-0001-6993-2904>

Resumen

El presente escrito nace de las reflexiones de dos trabajos de investigación que giran alrededor de los temas de escritura y lectura en los universitarios y de la concepción de formación docente, vinculada a la idea de ensoñación desde Bachelard; a partir de ahí, se desarrolla una reflexión alrededor de la misma temática pero en la etapa inicial donde se tejen las estructuras fundamentales de los procesos de constitución del sujeto. En ambos trabajos el lenguaje

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ ana.sanchez00@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ dcuartasmontero@gmail.com

Cita este capítulo

Sánchez Borrero, A. M. y Cuartas Montero, D. L. (2020). La escritura, un reto en la escuela. lenguajes, didácticos y sentires. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 9-26). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

y la didáctica hacen parte primordial del sustento de los mismos. En esas relaciones simbióticas entre sujeto, aprendizaje, didáctica y ensoñación se presenta el tema de la escritura en la búsqueda de generar una idea diferente a asumirla como proceso netamente instrumental, sino unirlo a formas diferentes de su abordaje; siendo la niñez una época de mayor apertura al aprendizaje, concebir la escritura desde estos lugares puede hacer la diferencia de mejorar los procesos escriturales en los años posteriores.

Palabras claves

Lenguaje, escritura, didáctica, conocimiento, sujeto, ensoñación.

Abstract

The present writing is born from the reflections of two research works that revolve around the topics of writing and reading in university students and from the conception of teacher training linked to the idea of reverie since Bachelard, from there, it leads to a reflection around the same theme but in the initial stage where the fundamental structures of the subject's constitution processes are woven. In both works, language and didactics are a fundamental part of their livelihood. In these symbiotic relationships between subject, learning, didactics and reverie, the theme of writing is presented in a quest to generate a different idea than to assume it as a purely instrumental process but to unite it with different forms of its approach, and childhood being a time of greater Openness to learning, conceiving writing from these places can make the difference of improving writing processes in later years.

Keywords

Language, writing, teaching, knowledge, subject, reverie.

Introducción

[...] en todos sus dominios, por todos sus caminos y a pesar de todas las diferencias, la reflexión universal recibe hoy un movimiento formidable de una inquietud sobre el lenguaje - que no puede ser más que una inquietud del lenguaje y en el lenguaje mismo.

Jacques Derrida

(Larrosa, 2001)

Cuando se habla de lenguaje es necesario revisar cuál es la concepción que se le confiere a este término. En mayor medida se puede escuchar, lenguaje es hablar y transmitir información, este sería un primer encuentro con una perspectiva poco enriquecida si el lenguaje es limitado solo este aspecto. Por ello la frase de Derrida, “una inquietud del lenguaje y en el lenguaje mismo”.

Como parte de uno de los aspectos del lenguaje, está la escritura por la cual el sujeto expresa su pensamiento de manera gráfica; en este presente escrito se desarrollará la reflexión y crítica frente a dinámicas tradicionales que escinden su carácter creador.

Se conoce que la adquisición de la escritura es un proceso que se gesta desde los primeros estadios de los niños en su entorno familiar; es en esas interacciones, en este contexto donde la relación con la palabra escrita empieza a tener significado. Posterior a ello, aparece la escuela donde se podría decir que es el lugar donde se continúa el desarrollo y se formaliza ese aprendizaje. Esta es una de las tantas responsabilidades de la escuela para el ingreso al mundo de la cultura escrita. En este devenir del aprendizaje de la escritura, el lenguaje es un actor principal que abre los caminos para que se pueda comprender ese “lenguaje escrito”; sin embargo, también

depende de cómo se mire este y los caminos que se abran para pensarse en unas didácticas y sentires que albergan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de la escritura. Se hace imperante que el lenguaje se conciba como eje transversal de todos los espacios escolares y por fuera del mismo, el cual permea no solo el conocimiento, sino que inunda los demás espacios del sujeto; ello permite entender que sin éste no se podría hablar de un sujeto en un sentido completo. Como lo plantea Jorge Larrosa en su poema:

*Es el lenguaje el que da el perfil
y presencia a las cosas en el mero
acto de nombrarlas, el que da el ser
y la forma a las ideas al enunciarlas,
el que da el ser y la densidad al
sujeto hablante en el modo como fija
posición...*

Jorge Larrosa (Borja, 2007)

Y unido a ese lenguaje, la didáctica se constituye en un eje transformador del mismo y del conocimiento que la escuela tiene como función impartir, aunque las palabras deberían ser, expandir y proyectar. Tanto el lenguaje como la didáctica, son las maneras que como se concibe en la escuela, como se relaciona con los sentires de los niños, dando una relación en ambas vías. A partir de este, se plantea el aprendizaje, pero a su vez, las maneras como ese aprendizaje incide en esos sentires. Una relación muy estrecha entre ellos, una reciprocidad esperada. Margaret Meek en su texto *En torno a la cultura escrita*, expone esa concepción del lenguaje en donde se aloja la escritura. Plantea que “la cultura escrita es un asunto del lenguaje, y la primera forma del lenguaje es, claro está, el habla” (2004, p. 25). ¿Y dónde se presenta nuestra primera relación con el habla? Sin lugar a dudas, con la lengua materna, en el seno familiar. Continúa la autora diciendo que “Hablar y escuchar son

actos tan ordinarios que apenas si nos damos cuenta de que son maneras de usar el lenguaje para aprender cómo funciona el mundo y para acumular una comprensión compartida de él” (2004, p. 26). Es una actividad tan natural que a veces se invisibiliza en cuanto a su importancia en el lenguaje y la conformación de los sujetos a través de ella.

Son estos planteamientos los que emergen de unas reflexiones que parten de unos trabajos de investigación sobre la escritura y lectura en estudiantes universitarios y sobre la concepción de formación docente de enseñar el placer de aprender por medio de la ensoñación. En la primera investigación se pudo observar que, contrario a la creencia que los estudiantes a la universidad ya llegan con las competencias de lectura y escritura listas para ese nuevo nivel de escolaridad, por el contrario, se observan los mismos problemas en su concepción, apreciación y aplicación de años anteriores. Por ello, se plantea ir a los niveles iniciales para poder entender cuál podría ser ese origen de las dificultades con la escritura. La escuela se convierte en un espacio de indagación, puesto que estas situaciones son históricas y atraviesan toda la escolaridad de los sujetos. En el segundo trabajo de investigación se rescata ese espacio de ensoñación alrededor de la concepción de Bachelard el cuál sustenta la importancia de estos espacios en los procesos de formación, en especial, en referencia a aquellos docentes en proceso de formación profesional. La importancia de la ensoñación en esos procesos formativos, en la enseñanza y el aprendizaje. Es aquí en donde se plantea el reto de la escuela para combinar aspectos de la escritura, la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y la ensoñación.

¿Y cómo se entiende el lenguaje en la escuela?

Iniciando el texto de *Estándares Básicos de competencias del Lenguaje* del Ministerio de Educación Nacional (2006), el lenguaje ocupa su papel principal, y expresa lo siguiente:

Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad. Pero, ¿realmente se tiene claro por qué es tan importante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida? (p. 18).

Hay procesos de aprendizaje donde se aborda el tema del lenguaje relacionándolo con la lengua de manera unidireccional, un uso netamente lingüístico y gramatical, que restringe la dimensión del mismo al uso del idioma. Cuando esto pasa, su riqueza y significado no se explora ni se transmite desde una concepción amplia que permita al sujeto entenderse en más de una dimensión con respecto a él. “El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (MEN, 2006, p. 18). El sujeto mismo en su interacción comunicativa se constituye en sujeto del lenguaje el cual a partir de su individualidad crea puentes hacia los escenarios sociales. Si se mira de esta manera al lenguaje, se enriquecen los procesos para adquirir las competencias de escritura y lectura en la etapa inicial y demás etapas posteriores a ella.

Alvárez, (2013) menciona en su libro *Didáctica de la lengua para formación de maestros* ubica a ese lenguaje como una actividad humana compleja, que atiende tanto a la comunicación, función esencial en el intercambio social, como a la representación mental, estrechamente relacionada con el pensamiento; a lo que se le

debe agregar, lo emocional y las sensaciones. El conocimiento o la adquisición del mismo se relacionan también con esas situaciones emocionales, siendo algo innegable decir que quién no tenga deseos de aprender no irá por el camino para ello. Esto lleva a pensar muy bien el tema de las estrategias, la didáctica y las intenciones educativas. En varios de los capítulos del libro *El prisma de la formación docente en Colombia: Teoría pedagógica y experiencia didáctica*, los autores expresan algunas de esas situaciones del conocimiento y el aprendizaje.

Las actividades pedagógicas deben surgir de los esquemas e ideas previas de los estudiantes, a nivel cognitivo. Se fundamentan en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (1989), quien considera que un nuevo conocimiento se relaciona con la estructura cognitiva preexistente del que aprende, de manera no arbitraria, sustantiva o no literal no con la totalidad de dicha estructura, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, a los que llama ideas de anclaje (Granja y Cano, 2017, p. 55).

Es importante establecer lo antes mencionado sobre esas ideas previas, salir de esa idea tradicionalista donde los estudiantes carecen de conocimientos e implantar lo que el docente cree que ellos deben saber, sin tener en cuenta la historia de cada sujeto. “Nuestras miradas no sólo deben apuntar al desarrollo del conocimiento que busquen la realización del niño a nivel cognitivo, sino también a la generación de cambios en los paradigmas...” (Cuartas, 2012, p. 54). Una pregunta surge respecto a esto, ¿Qué sujetos estamos dispuestos a ayudar a estructurar para la sociedad? Replicadores o sujetos de lenguajes.

Por otro lado, Ortiz (2015) en su artículo “La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano”, retoma lo dicho por este autor cuando se refiere al lenguaje; para Maturana

y Bloch (2015) “indican que somos humanos en el lenguajear, no usamos el lenguaje para ser humanos, sino que podemos decir que lo usamos porque operamos en el lenguaje” (p. 183). En otras palabras, es el hecho que somos lenguaje lo que nos permite hacer un uso determinado de él.

Esta integralidad del sujeto no debe quedar escindida en su proceso de aprendizaje; no estamos solo frente a lo académico, al desarrollo del conocimiento, sino que tenemos a aquel que está “aprendiendo”; hay que tener en cuenta que este concepto de que quien aprende en el aula es el estudiante tampoco es una concepción del todo cierta, porque tanto maestro como estudiante aprenden de manera recíproca, son sujetos de sentires puesto que están en escenarios de interacción donde se plantea una amalgama de emociones que viabiliza ese acto de aprender y conocer. El aula de clase se convierte en espacio de interacciones personales y desarrollo de tejido social.

El lenguaje contiene ese mundo escrito, y este contiene a las palabras que antes de ser expuestas, de decir las, deben pasar por un complejo proceso de pensamiento, no es un hecho natural para las personas, así como sí es el de caminar. Otros autores le han conferido un especial sentido a estos temas, como lo menciona Argüello en su texto *Los destino de la palabra* expresa:

...antes de que Wittgenstein afirmara que *los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje*, (1973, p. 163), y que después en *Investigaciones filosóficas* dijera que *imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida* (1988, p.31); antes de que, en 1964, Sartre nos ilustrara bellamente en su libro autobiográfico *Las palabras, que había descubierto el mundo a través del lenguaje*, y que por eso tomaba *el lenguaje como si fuese el mundo* (1978, p. 13)” (2011, p. 14).

Lo que presentan en común estos tres autores es la posición central que le confieren al lenguaje. Wittgenstein, desde el llamado giro lingüístico, permite que se le dé una especial mirada al tema del lenguaje, teniendo en cuenta que resulta inverosímil hablar de algo sin que esto se encuentre permeado por el lenguaje. Es a su vez un acto dentro de las cotidianidades y estas hacen parte del mundo. Una concepción que tiene que primar en la escuela.

Bachelard (2014, p. 16) quien aborda el lenguaje de una manera poética, centralizándolo en la emoción misma, permite comprender esa dimensión del lenguaje que durante el texto se quiere evidenciar. Dice de manera clara y bella “aumentar el lenguaje, crear lenguaje, valorizar el lenguaje, amar el lenguaje son otras tantas actividades en las que se aumenta la conciencia de hablar”. Y esta mirada aumentada y valorizada desde los espacios de las emociones, se convierte en una misión del docente quien la debe llevar a los espacios de aprendizajes por medio de su didáctica. Una primera tarea, es que quien “enseña”, esté convencido de este otro lugar y tenga las maneras de así expresarlo. Entender que “La construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos procesos puedan realizarse” (Bethencourt y Amodio, 2006, p. 9).

Es posible que lo anterior de cuenta de una mirada algo romántica del lenguaje, sin embargo, éste ha sido tan instrumentalizado en los escenarios escolares, que ha escindido su carácter social y funcional en los procesos de formación de los sujetos; ello ha dirigido a una reducción de su concepto, de su importancia y de su aplicación en el contexto real.

La escritura al ser lenguaje debe llevar a crear lazos significativos con quienes la aprenden para ingresar al mundo de la cultura escrita. Dimensiones como la lingüística, la gramática, lo morfológico, lo sintáctico hacen parte de esa competencia escritural y ésta también se acompaña de lo semántico y lo pragmático, todas y cada una de ellas deben relacionarse y adquirir igual importancia. Si bien es cierto se debe aprender a escribir correctamente esto no tendría sustento si no entendemos la funcionalidad y utilidad de la misma. Es necesario entender la escritura como una necesidad que es inherente a sujetos que hacen parte de la sociedad y no como un ejercicio que solo es parte de lo escolar.

Aunque se está elaborando el discurso desde lo escrito, se debe mencionar que existe una triada fundamental en la escuela (por fuera de ella también). Se puede decir que esa triada es la que se convierte en centro de los procesos educativos, ella compuesta por la escritura, la lectura y la expresión oral, esta última continuamente confundida con las actividades de carácter expositivo. No solo la escritura conecta el lenguaje entre las personas, la oralidad hace parte de ese contexto del sujeto en el lenguaje, y más aún, teniendo en cuenta que somos pueblos de tradición oral. La tradición oral es parte de la cultura, no se puede perder de vista esta parte de la triada en la escuela.

¿Y la didáctica qué papel juega?

El aula de clase, a través de todos los niveles de escolaridad, desde preescolar hasta la universidad, son lugares de la didáctica. Ella se teje a los espacios de enseñanza, sinónimos de procesos significativos donde el estudiante se van transformando como sujeto individual y social. Una pregunta con respuesta inmediata “¿Quién me devolverá la buena tinta de mi vida escolar?” (Bachelard, 2014, p. 17), no es otra persona que el docente.

Cuando se habla de didáctica, existe un concepto inmediato que surge y es el arte de enseñar. Así como el artesano aplica todo su saber, amor y experticia para transformar una materia prima en algo admirable, y que es por sí mismo, así se planearía ese arte de enseñar, concebir sujetos transformados desde el conocimiento y las emociones con una autonomía de pensamiento y acción desde los espacios críticos.

Concebimos la actividad didáctica como el diseño y la puesta en práctica de acciones de enseñanza y aprendizaje, en ámbitos escolares, académicos y profesionales, para capacitar a los alumnos en el dominio de las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) (Álvarez Ángulo, 2013, p. 13).

A esas habilidades, aunque está inherente en cada una de ellas, se anexa “pensar”, o planteado de una manera más específica, saber pensar y entender su entorno, permitiendo crear posiciones. Una didáctica que sea activa y viva, donde los estudiantes se formen para llegar a un lugar ideal como lo sería la metacognición. Una frase que expone Teodoro Álvarez en su libro y permite entender la importancia de saber hacer en el aula de clase, es “el aprendizaje como proceso y como actividad que persigue resolver problemas que interesan a quien aprende, donde la formulación de preguntas desempeña un papel esencial en la universidad y aulas de primaria” (2013, p. 13).

El aprendizaje pierde su esencia si no tiene la disposición de quienes aprenden. Tanto enseñar como aprender están guiados por los sentires, y se convierten en retos de la escuela.

¿Se interesan aquellos quienes aprenden?

A esta pregunta, y relacionándola con las opiniones de los docentes sobre las dificultades que se tiene para que los niños en la escuela (hasta espacios universitarios) lleguen a un óptimo proceso de aprendizaje, se podría responder que un porcentaje significativo no demuestra ese interés. La búsqueda de respuestas a posibles causas de la falta de interés no puede esperar. Parte importante de una labor docente, es hacerse esta pregunta todo el tiempo, porque es a partir de ella que se irá nutriendo su quehacer. Aprender sin el deseo de ello es arar en el desierto.

Una práctica pedagógica debe tener esta claridad, no asumir que es suficiente con las estrategias que se den para ello, sin tener un concepto amplio del mismo proceso con todas sus características, además, ver al estudiante como sujeto de su propio aprendizaje pero mediado por aquellos que son los expertos en la docencia y que limitan un ejercicio desde la metacognición.

¿Qué hacer con esos sentires en los espacios escolares?

Retomando lo anterior y uniendo esto a una frase que se puede considerar una máxima en la educación, solo se aprende cuando se crea un puente entre aquel que enseña y quien está aprendiendo (existe una doble vía de aprendizaje en el aula de clase, tanto del docente como de los estudiantes). Como seres emocionales, no hay una separación entre el acto de aprender y los sentires que se van dando a través del proceso. La educación es un proceso interpersonal el cual siempre estará mediado por emociones.

Nuevamente Ortiz, en su artículo “La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano”, presenta el lenguaje

desde una dimensión social que aborda diferentes aspectos que configuran al sujeto.

Que el lenguaje emerge a partir de las múltiples interacciones que ocurren a partir de las relaciones entre los seres humanos, en las que es esencial la emoción del amor como aceptación del otro como legítimo en esa convivencia cotidiana (2015, p. 183).

No puede existir el lenguaje sin esas relaciones y esa convivencia con los otros, el carácter de humano también se da a partir de ello. Continuando con lo expresado por Maturana, “lo que el niño aprende al crecer en el lenguaje junto a su madre, padre y familia, es a convivir en coordinaciones conducturales consensuales que surgen en la convivencia, en las coordinaciones del hacer y el emocionar” (Ortíz, 2015, p. 191).

Nuestra sociedad, una manifestación de un continuo fluir emocional de los sujetos que en ella tejen relaciones y significados, por lo tanto, así es la educación.

El lenguaje y la metacognición en la escuela

Muchos autores centran sus reflexiones en torno a la pregunta de cómo se aprende; sin embargo, la respuesta se queda en el aprender sin entender o reflexionar frente a un cómo, confiriendo a este acto una especie de sortilegio que aparece de un momento a otro, obviando los procesos. Aquí la didáctica presenta su labor frente a esos cuestionamientos de acercar la teoría a espacios de aprendizaje aplicados al entorno de los estudiantes. Klimenko y Alvares (2009), en su artículo “Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas”, realizan una reflexión en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son dos procesos distintos pero

que no se pueden dar uno sin el otro si se hace de manera correcta. Relacionan estos con el “aprendizaje autónomo, autorregulado y continuado” (p. 13).

Ellos, al conocimiento, lo mencionan de la siguiente forma en su artículo de investigación pedagógica. “Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas”.

Convertir la información disponible en un conocimiento organizado y con sentido requiere de la capacidad de reflexionar, de tener criterios claros y saber enfrentar la angustia que produce el encuentro con la incertidumbre de no saber respuestas exactas y tranquilizadoras frente a las preguntas que plantea la misma realidad. (Klimenko y Alvares, 2009, p. 13).

Lo que se puede decir, es que el conocimiento debe ser “aterrizado” a la realidad de cada estudiante, para así, ser aplicado en situaciones que se ameriten; expresado de otra manera, un aprendizaje significativo que lleve a procesos de metacognición. Para Klimenko y Alvares (2009) estos aspectos de la metacognición ayudan a que el “aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje” (p. 18).

Esa autonomía en el aprendizaje se puede considerar como paraíso terrenal de la educación en donde se quiere reposar. La metacognición es un hecho realizable, pero para ello, necesita de una serie de acciones didácticas que permitan el camino hacia ella, una responsabilidad del docente.

La palabra dentro del lenguaje

El entendernos sujetos del lenguaje integra a la palabra, aquella que nombra lo existente y lo no existente. El uso de la palabra, escrita y oral, vuelve visible el pensamiento. Y si se está hablando de transformar a quien aprende en sujetos críticos, la palabra es fin e instrumentos al mismo tiempo. Es mediante la ensoñación que se descubre la importancia de ellas y su poder. “Las palabras sueñan que se les nombre” (Bachelard, 2014, p. 79). Continuando con Bachelard que es quien nos da un camino, “En su ser actual, las palabras amasan sueños, se vuelven realidades” (p. 79).

Esta carga casi mística que tienen las palabras no las concibe en una enseñanza tradicional que les desnuda de significado. La enseñanza de una lengua queda sobrecogida por la instrumentalización de la misma, donde lo que importa es el uso correcto de índole gramatical y sintáctico dejando en menor importancia, su carácter semántico y pragmático.

Ese poder de la palabra lo recrea Lewis Carrol en una parte de su libro *A través del espejo*:

Quando yo uso una palabra -dijo
Humpty Dumpty en tono despectivo-
esa palabra significa exactamente lo
que yo decidí que signifique... Ni más
ni menos.

La cuestión es -dijo Alicia- si usted
puede hacer que las palabras signifiquen
tantas cosas distintas. La cuestión es -dijo Humpty
Dumpty- saber quién es el amo aquí.

Eso es todo.

Lewis Carrol (2011, p. 88)

En ese orden de ideas, la posición del docente da esa potestad para darle un uso específico e intencional a las palabras que van haciendo parte del aprendizaje de los niños; por ende, es de vital importancia, no viciarlas y presentarlas con su majestuosidad, desde sus significados, y cómo estos, se enlazan con la realidad de cada uno, signifiante y significado, e igual de importante, su intención comunicativa. Las palabras deben significar, y no se está hablando de significados del diccionario.

Como profesionales de la Educación necesitamos estrategias de un saber hacer, recordar y desarrollar un aprendizaje significativo desde y para el lenguaje y desde los sentires de quienes aprenden (todos). Unas estrategias didácticas que llamen la atención, que generen procesos significativos y motiven a la ensoñación.

Un reto de la escuela que siempre ha existido, pero que solo cuando se nombra se le empieza a dar forma, es entender una concepción del lenguaje en todas sus dimensiones, es aplicar una didáctica que parta desde las inquietudes de quien aprende lo cual lleva a potencializar el deseo de hacerlo, y con ello, llegar a espacios de la metacognición; lo anterior, no puede dejar de estar permeado por lo emocional, por el sentir de los sujetos que están en su proceso formativo. Por ello, el título del presente escrito *Lenguaje, didácticas y sentires, un reto desde la escuela*. Más que un título, se convierte en un objetivo de una visión del aprendizaje

Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo.

Ludwing Wittgenstein

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Argüello, R. (2011). Los destinos de la palabra. De la palabra poética y concreta a la palabra en el archipiélago de las tecnologías. Bogotá: *Palabra Magisterio*.
- Bachelard, G. (2014). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bethencourt, M y Amodio, E. (2006). Lenguaje, ideología y poder. Serie: *Desarrollo del lenguaje y la Comunicación* No. 2. Caracas, Venezuela. IESALC- UNESCO.
- Borja, B. (2007). Lenguaje y Pensamiento. Serie: *Desarrollo del lenguaje y la Comunicación* No 2. Caracas, Venezuela IESALC- UNESCO.
- Cano Quintero, M. (Comp.) (2017). *El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas*. Cali: Editorial Univesidad Santiago de Cali. Facultad de Educación.
- Carroll, Lewis (2011). *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*. Barcelona: Ediciones Brontes S.A.

Cuartas M, D. (2012). Una propuesta de ensoñación para la infancia. En: *Revista de Docencia e Investigación*. Vol. 2 No. Enero – junio, pp. 53 - 63. Universidad Santo Tomás.

Klimenko, Olena y Alvares, José Luis. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28. Retrieved May 29, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200003&lng=en&tlng=es.

Larrosa. J. (2001). Lenguaje y Educación. *Revista Lenguaje y Educación*. Jan/Fev/Mar/Abril. No. 16. pp. 68 - 80.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

Ortiz Ocaña, A. (2005). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 8 (2), p. 182-199.

“Read it to me”. Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés

“Read it to me” A didactic strategy to strengthen the communicative competence in English

Heriberto González Valencia*

<https://orcid.org/0000-0001-9103-2152>

Johanna Lorena Cano Moya**

<https://orcid.org/0000-0002-8689-3254>

Mayerly Salamanca Alarcón***

<https://orcid.org/0000-0002-9604-2840>

Virginia Caicedo Bahamonde****

<https://orcid.org/0000-0001-5576-4807>

* Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. Cali, Colombia.
✉ heriberto.gonzalez@endeporte.edu.co

** Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. Cali, Colombia.
✉ jlorenacanomoya@gmail.com

*** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.
✉ salamancamayerly@gmail.com

**** Universidad Santiago de Cali, Colombia.
✉ virgicai@gmail.com

Cita este capítulo

González Valencia, H.; Cano Moya, J. L.; Salamanca Alarcón, M. & Caicedo Bahamonde, V. (2020). “Read it to me”. Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 27-46). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Resumen

Este artículo da cuenta de la importancia de la lectura de literatura infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés, en niños de grado primero de la básica primaria, en la ciudad de Cali (Colombia). El estudio se encuentra enmarcado en la metodología investigación-acción, formulada por Kemmis y MC Taggart (1988) y fue aplicada durante diez semanas. La realización de este estudio implicó la recolección de una serie de datos a través de entrevistas, encuestas, observación participante y entradas en el diario de campo; los resultados que arrojó ésta aplicación fueron analizados a través de un proceso de categorización, análisis estadístico y el contraste teórico entre los resultados y teorías previas sobre el aprendizaje de las lenguas. Los resultados de este estudio permiten concluir que la aplicación de esta secuencia didáctica fue de beneficio en términos de impacto pedagógico, uso de la lectura de los cuentos de literatura infantil e integración de las herramientas TIC para la maestra orientadora del grupo y sus estudiantes.

Palabras claves

Primera infancia, literatura infantil, competencia comunicativa, lengua extranjera inglés, estrategia didáctica, herramientas TIC, secuencia didáctica, aprendizaje significativo, comprensión oral y escrita, lectura en inglés.

Abstract

This article refers to the importance to reading process as a didactic sequence to improve the communicative competence in EFL using children literature and integrating ITC tools to support a private school in Cali-Colombia. This research followed an action research design applied during a period of ten weeks and formulated by

Kemmis y MC Taggart (1988). The information was gathered through interviews, surveys, participant observation and a field journal. This data was analyzed by a process of categorization, statistical analysis and a theoretical contrast between the results and previous studies about language learning. The findings suggested that this didactic sequence was beneficial in terms of its pedagogical impact, its use of children literature integrating ICT technologies for the homeroom teacher and her students.

Keywords

Early childhood, children literature, communicative competence, English as a foreign language, ICT tools, didactic sequence, meaningful learning, oral and writing understanding, oral production, English reading.

Introducción

El presente estudio tuvo como finalidad diseñar una estrategia didáctica que fortaleciera la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera, por medio de la lectura de literatura infantil y la integración de las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación (TIC), aportando al desarrollo de las habilidades de comprensión oral y escrita, y la producción oral, importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera con enfoque comunicativo y social.

Se escogió la literatura infantil, la cual juega un papel relevante en el mejoramiento de la competencia comunicativa puesto que, ésta despierta en el niño el placer, la creación creativa, la fantasía, el conocimiento del mundo y de los demás. La práctica de lectura ayuda a mejorar la capacidad de concentración y atención, al mismo tiempo que la lectura mecánica y comprensiva repercute en su rendimiento escolar dado que un niño que lee bien estudia

mejor y, en consecuencia, obtiene mejores resultados académicos. De manera que la lectura tiene una participación fundamental en el éxito escolar (Cuevas, 2015). Por consiguiente, es necesario inculcar en el niño el hábito de la lectura ya que este no solo fortalece su aprendizaje sino que le permite alcanzar mejores resultados en su proceso escolar.

En la misma línea, Bettelheim (1977), desde una perspectiva psicoanalítica en la educación de los niños, afirma que la literatura infantil constituye un elemento esencial de la enseñanza-aprendizaje. Ésta a su vez, concede al maestro un rol central como mediador entre el texto y los niños durante las sesiones de lectura. La literatura infantil debe ir cargada de sentido en el estadio del desarrollo del niño. Bettelheim (1977) afirma:

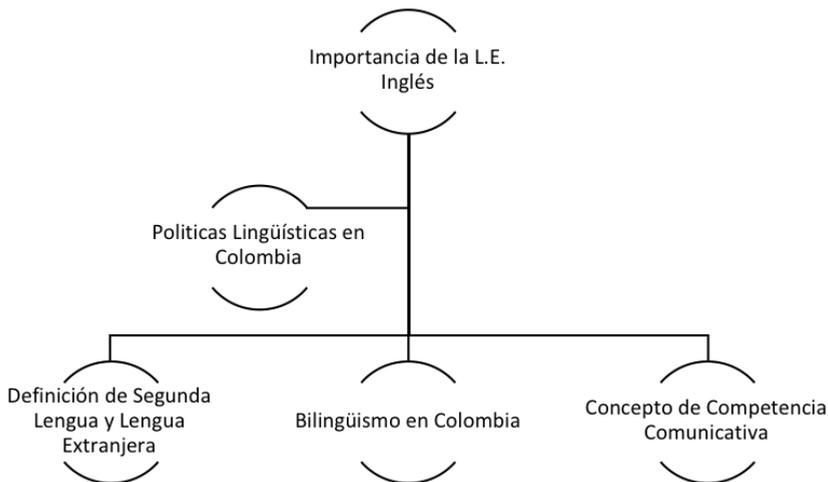
Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan (p. 8).

Dado a lo anterior, es necesario el diseño de una estrategia didáctica basada en la lectura de la literatura infantil que ayude a fortalecer la competencia comunicativa en inglés, integrando las herramientas TIC en el aula para motivar en el niño el deseo por leer, explorar y conocer otros medios didácticos que faciliten el proceso de comprensión de lectura. Villanueva (como se citó en Lugo y Kelly, 2010) afirmó que Colombia se encuentra en la etapa de integración, en la cual se expone la toma de conciencia de los beneficios de las TIC en los procesos de aprendizaje. González (2015) propuso que conseguir un valor significativo de la tecnología como una

herramienta académica en clases de inglés como idioma extranjero, puede ser un factor determinante en la planeación y el desarrollo de las clases.

Algunas iniciativas, como éste estudio, propenden a desarrollar y aportar a la educación desde el quehacer pedagógico en el proceso de aplicación, integración y transformación de los nuevos aprendizajes en el uso de las TIC. Lo anterior, es un reto propuesto para lograr la transformación cultural en el proceso de construir conocimiento, usando estrategias de enseñanza innovadora y creativa en las cuales las herramientas tecnológicas sean integradas dentro las actividades puestas en práctica en el aula.

Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera (L.E)



Fuente: Elaborado a partir de MEN (2006).

Importancia de la lengua extranjera. Inglés

En la actualidad se habla constantemente de un mundo globalizado que avanza según el ritmo de los descubrimientos en la tecnología, la ciencia y el desarrollo socioeconómico de cada país; en busca de espacios comunes para el intercambio de la información, se hace necesaria una lengua que unifique los saberes, como es el caso del inglés como lengua extranjera, la cual ha desempeñado un papel principal en esta interacción mundial.

Dada a la importancia de lo anteriormente expuesto, se hace ineludible fortalecer el dominio del inglés como lengua extranjera puesto que resulta favorable para cualquier sociedad que desee estar inmersa en la dinámica global de tipo social, académico, cultural, político y económico. El mejoramiento de la competencia comunicativa en lengua extranjera permite al hombre ser competitivo, es decir, ser un agente activo en la sociedad, accediendo a mejores oportunidades laborales, académicas, socioeconómicas, que se verán representadas en calidad de vida y beneficio en el reconocimiento de otras culturas ajenas a la propia; aportando de esta manera, al crecimiento individual y colectivo de la sociedad puesto que se incrementan las posibilidades de transformación social.

González (2015) argumentó que:

El inglés es un medio de instrucción en muchos países y es el lenguaje de conexión mundial. Muchos países enseñan el inglés desde la educación básica primaria hasta la educación superior. Es una prioridad en la educación colombiana lograr que los estudiantes alcancen un nivel óptimo en el inglés para un buen desempeño en sus diferentes áreas.

Bilingüismo en Colombia

En “Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés” (MEN, 2006), y en concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), se contextualiza el concepto de bilingüismo como:

A los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera. Es decir que, para que un idioma adquiera el carácter de segunda lengua o lengua extranjera, el contexto, el grado de uso y el individuo juegan un rol decisivo (MEN, 2006, p. 5).

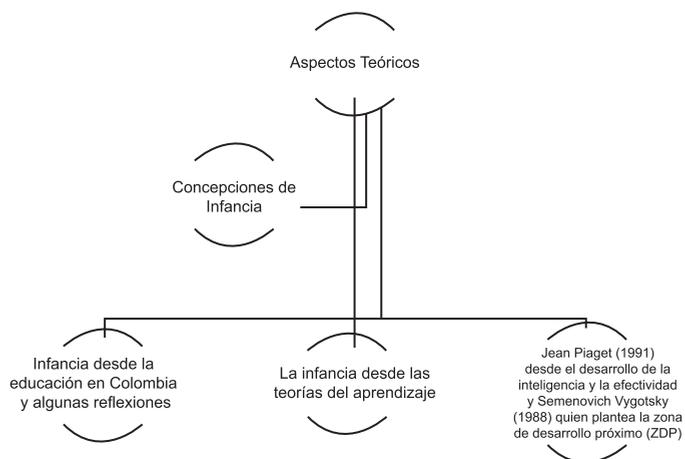
Cabe resaltar, la importancia del MCER en el proceso de conceptualización del bilingüismo para nuestra nación, pues es allí donde se definen los niveles en el conocimiento de un idioma extranjero. A partir de este marco referencial Colombia diseña sus propios Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros en la Educación Básica y Media, contextualizándolos de acuerdo a las necesidades y proyecciones para el desarrollo social y económico del país; de esta manera el estado hace un requerimiento a las instituciones educativas para que se implemente la enseñanza-aprendizaje de una o más lenguas extranjeras, con el fin de lograr un país bilingüe. Según González, Ramírez y Salazar (2018) el bilingüismo se produce en el momento en que un hablante se encuentre en capacidad de usar dos idiomas.

La infancia, un concepto de construcción social

Cillero (1999) afirmó que visualizar a los niños y niñas desde la perspectiva de los derechos de la infancia, pone de manifiesto que los adultos deben desempeñar un rol diferente, el cual consiste en comprender las capacidades de los niños y niñas, y considerar sus alcances en términos de desarrollo evolutivo y autonomía progresiva.

En contraste, Guzmán (2013) afirmó que las concepciones de infancia son variables y cambian según la época y el sector donde se analicen. Con dificultad se podría concebir el concepto de niño y niña alejado de un tiempo, un espacio, un contexto y una perspectiva. Se podría incluso acercar a las características que componen esta noción, diciendo que la infancia es una creación social y un tema de orden público, político e histórico para lo cual se usa el término infancia, en singular, expresando una etapa específica en el desarrollo de un niño o niña, con respecto al otro y no como una concepción única y de iguales características (Guzmán, 2013).

Aspectos y Concepciones de Infancia



Fuente: Elaborado a partir de Zimmerman y Gerstenhaber (2000), Cillero 1999 (en Henao, 2009) y (Guzmán, 2013).

Objetivos

Esta investigación nació del interés por conocer, en mayor profundidad, la influencia de la lectura de literatura infantil como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés; este es un aspecto de gran importancia a investigar, dado que, Colombia se encuentra en el proceso de lograr ser un país bilingüe. El objetivo fundamental se enfocó en diseñar una estrategia didáctica centrada en la lectura de literatura infantil para fortalecer la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado primero de la básica primaria. Para conseguirlo fue necesario:

- Identificar los factores pedagógicos que intervienen en el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés, como lengua extranjera, en estudiantes del grado primero.
- Establecer la estrategia de la lectura de los cuentos infantiles en inglés como facilitadora del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, en estudiantes del grado primero.
- Integrar las TIC como herramientas tecnológicas facilitadoras del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, en estudiantes del grado primero.

Metodología

En lo que se refiere a la metodología empleada, se trató de un estudio de investigación-acción, que se concibe como un método de investigación didáctica. Su propósito fue lograr transformar la realidad diaria del maestro mediante el proceso de observación, autorreflexión y análisis crítico de la pertinencia de la teoría en el trabajo particular de las diversas aulas que le podrían permitir

al maestro suplir sus carencias teóricas y prácticas relativas a su trabajo educativo.

A. Sujetos

Los sujetos participantes fueron 32 estudiantes del grado primero de la básica primaria, con quienes se hizo este estudio; tenían las siguientes características:

Edad: 6 y 7 años.

Género: 12 varones, 11 mujeres.

Estrato: Entre 2 y 5.

Caracterización: son niños con diferentes niveles de desempeño en el área de inglés, algunos con conocimientos a priori del idioma otros que no poseen bases en este mismo (Evaluación diagnóstica).

B. Diseño

El marco del estudio se dividió en cinco etapas; diagnóstico, diseño de la secuencia didáctica, aplicación, evaluación y análisis de datos. En cada una de estas etapas, se implementaron como técnicas de recolección de datos, la entrevista, encuestas, observaciones y diario de campo; y como instrumentos se usaron los formatos previamente diseñados para este fin.

C. Procedimiento

Durante esta etapa de desarrollo de la secuencia didáctica, se plantearon diez sesiones en las cuales se trabajaron tres cuentos infantiles, una selección de poemas, canciones y rondas, videos y actividades escritas y de exploración sensorial. Cada intervención tuvo una duración de dos horas académicas (45 minutos) siguiendo el esquema: inicio, desarrollo y cierre. Durante el inicio se daban a conocer aspectos relacionados con el texto y su autor haciendo uso de diferentes estrategias para el acercamiento (predicción a partir de imágenes, relación con otras narraciones, presentación de los personajes, etc.)

D. Categoría de análisis

Posterior a las etapas de diagnóstico, diseño de la secuencia didáctica, aplicación, evaluación y análisis de datos, se procedió a estudiar de manera crítica los alcances y limitaciones de la presente propuesta. Dicho análisis se llevó a cabo mediante un proceso de categorización y jerarquización de la información obtenida que fue trabajada en función de los objetivos e intereses particulares del diseño metodológico. Estas categorías determinadas fueron: impacto pedagógico, pertinencia de la secuencia didáctica y rendimiento de los estudiantes. Este análisis se obtuvo a partir de las entrevistas, encuestas, evaluaciones, controles, observaciones y el diario de campo. Se siguió un método cualitativo de análisis para determinar los alcances de la presente investigación.

Resultados

Tras haber desarrollado el diagnóstico, el diseño, la aplicación, la evaluación y el análisis de datos de la secuencia didáctica, se procedió a revisar la información obtenida, categorizándola en términos de impacto pedagógico y rendimiento de los estudiantes.

El impacto pedagógico: fue estudiado en cuanto a factores pedagógicos, presentación de estrategias de lectura e integración de las TIC como herramientas tecnológicas, desde la perspectiva y la experiencia de los estudiantes y maestros como participantes activos en el proceso investigado.

Rendimiento de los estudiantes: fue trabajado a través de tres evaluaciones enmarcadas en las habilidades comprensión oral, comprensión escrita y producción oral; todas las anteriores representadas en actividades puntuales dentro de la evaluación diagnóstica, intermedia y final. La siguiente ilustración representa la comprensión de las habilidades mencionadas anteriormente.

RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES – EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA, INTERMEDIA Y FINAL			
	Estudiantes que alcanzaron el logro	Estudiantes que no alcanzaron el logro	Total de estudiantes
Comprensión oral			
Reconoce y relaciona el vocabulario estudiado en clase.	20	3	23
Reconoce los miembros de la familia en su forma escrita y oral.	18	5	23
Comprende e identifica el vocabulario escuchado.	19	4	23
Comprensión escrita			
Relaciona los colores con algunos animales domésticos.	21	2	23
Relaciona imagen-texto con vocabulario estudiado en clase.	17	6	23

Comprende acciones relacionadas con hábitos y rutinas.	20	3	23
Producción oral			
Sigue la secuencia de un cuento corto apoyado en imágenes	17	6	23
Recita y canta rimas que comprende, con ritmo y entonación adecuados.	14	9	23
Responde preguntas de manera oral sobre su información personal básica.	19	4	23

Fuente: Elaboración propia.

Después de haber aplicado la secuencia didáctica se encontró que los estudiantes demostraron un mejor rendimiento en algunos estándares trabajados durante la mencionada secuencia didáctica. En este apartado se hará el análisis respectivo a las causas que dieron origen al nivel de desempeño de los estudiantes en estos estándares y a su vez, se hará este mismo análisis con los estándares cuyos resultados no fueron tan positivos.

En primer lugar se estudiarán los estándares con puntajes más altos en las pruebas aplicadas. Dichos estándares fueron: en la habilidad de comprensión oral, *reconoce y relaciona el vocabulario estudiado en clase*; en la habilidad de comprensión escrita, *relaciona los colores con algunos animales domésticos*; y en la habilidad de producción oral, *responde preguntas de manera oral sobre su información personal básica*.

Los estudiantes lograron un muy buen desempeño en estos estándares básicamente por tres factores relevantes que se demostraron durante la experiencia pedagógica, los cuales son:

En primer lugar, la relación de los temas estudiados en la clase de inglés en las actividades propuestas en el transcurso de las sesiones de la secuencias didácticas, generando una actividad constante entre el conocimiento aprendido y las situaciones creadas entorno a la lectura de cuentos infantiles en lengua extranjera, para hacer una comprensión general del contexto que proponía la estrategia pedagógica, así como una apropiación de las temáticas y el vocabulario, al mismo tiempo que se adaptaron de manera inmediata a la situación comunicativa propuesta en casa sesión.

En segundo lugar, la disposición, la actitud positiva y la motivación que expresaron los estudiantes durante el desarrollo de cada sesión y evaluación, influyó en el proceso de realización de las pruebas, dado que los estudiantes terminaron a tiempo o incluso un poco antes las actividades correctamente diligenciadas, así mismo en los resultados se pudo comprobar la apropiación del vocabulario, temáticas y estructura de los ejercicios. En tercer y último lugar, los materiales que se usaron en el diseño y adecuación de las actividades implementadas en las sesiones como en las evaluaciones diagnóstica, intermedia y final facilitaron en los estudiantes la comprensión de los vocabularios estudiados, la recreación visual y auditiva en los ejercicios y la expresión libre de

la información que se les requería de manera oral, haciendo uso del vocabulario aprendido.

En contraste, los estándares con resultados más bajos fueron: en la habilidad de comprensión oral, *reconoce los miembros de la familia en su forma escrita y oral*; en la habilidad de comprensión escrita, *relaciona imagen-texto con vocabulario estudiado en clase*; en la habilidad de producción oral, *recita y canta rimas que comprende, con ritmo y entonación adecuados*.

Los estudiantes que no alcanzaron a desarrollar las habilidades mencionadas anteriormente, comparten algunas características comportamentales y de hábitos de estudio en diferentes niveles que dificultaron lograr resultados positivos en su proceso de aprendizaje, tales como:

La primera característica reside en el corto tiempo de atención que muestran los estudiantes frente a las actividades propuestas en el aula, por lo que tienden a distraerse con facilidad con sus objetos de trabajo, el diálogo entre compañeros y caminar alrededor del aula. Esto generó que cuando la maestra realizaba la explicación de un concepto o actividad, el estudiante se encontraba entretenido y no lograba comprender lo que se le requería, pese a que se le llamaba la atención y se le explicaba la importancia de su esmero; sin embargo, estos estudiantes tendían a volver rápidamente a la conducta que realizaban antes de que se les hiciera la advertencia. En cuanto a la calidad en el desarrollo de su trabajo, este se vio afectado por el no manejo de los conceptos y por tanto en el no logro de la habilidad evaluada.

La segunda característica que identifica las causas por las cuales los estudiantes no alcanzaron el logro, corresponde a la falta o ausencia de hábitos de estudio en casa que les permitía a los niños realizar

un ejercicio mental en el que volvieran al concepto o actividad estudiado en clase y así trasposicionarlo al contexto de su hogar, a manera de narración, repaso, ejercicio de refuerzo o tarea, entre otros. Y por tanto generar un conocimiento más estable y significativo en su propio proceso de aprendizaje. Cabe anotar que la lengua extranjera es una de las áreas que se olvidan más rápido, dado al contexto sociocultural de nuestro país, en el cual se usa el inglés para uso académico principalmente y no como una lengua de socialización común. Es por esto que, cuando el niño se encuentra en el aula, expuesto al desarrollo de su propio desempeño, se ve limitado en los elementos que le aportan al alcance de las habilidades de comprensión oral y escrita, así mismo como la producción oral.

La tercera característica da cuenta de la motivación que este grupo de estudiantes experimentó en su proceso académico en general, el cual se vio reflejado en su desempeño en el área de inglés; exteriorizado en la poca incidencia de valores como la disciplina, el respeto y el compromiso en las actividades de aprendizaje y práctica del idioma. Valores que se demuestran en la participación espontánea durante la clase, rendimiento en sus trabajos en el aula y tareas en casa; así mismo como la relación entre estudiante-estudiante y maestro-estudiante. Para finalizar, se debe resaltar que el uso de las herramientas TIC en casa, como páginas web, juegos, aparatos electrónicos, entre otros, muchas veces no es direccionado por un adulto que guíe estas actividades como un hacer productivo en el tiempo libre de los niños, por tanto, logre encaminarlos a el aprovechamiento de sus capacidades en un contexto de juego.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados encontrados tras la aplicación de la secuencia didáctica *“Read it to me”* como una estrategia didáctica

para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés, se concluyó con una serie de afirmaciones divididas en tres componentes fundamentales: *impacto pedagógico de la estrategia didáctica desde la maestra y los estudiantes, la lectura de literatura infantil y la integración de las herramientas TIC*. Lo anterior cumple con los objetivos principales propuestos al comienzo de la investigación y el resultado de ésta se expondrá a continuación.

Con relación a la visión de la educadora desde su perspectiva pedagógica y didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la maestra consideró pertinente la secuencia didáctica, afirmando que hubo un impacto positivo debido a la facilidad de trabajo, la lúdica, los materiales, el tiempo en el cual se realizó la intervención y la disposición de los estudiantes para la participación en las sesiones; todos estos factores pedagógicos influyeron en el propósito del fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés (Bruner, 1997).

En lo que se refiere, al rendimiento de los estudiantes la mayoría de ellos realizaban las actividades y evaluaciones propuestas con motivación e interés por completarlos, dado que comprendían fácilmente las instrucciones enunciadas por la maestra, solicitando la supervisión y apoyo de este cuando fuera necesario. En cuanto al rendimiento de los estudiantes, el impacto pedagógico fue positivo pues más del 91 % de los educandos logró alcanzar las habilidades planteadas al principio de la estrategia didáctica, dando cuenta de la comprensión oral y escrita y la producción oral.

En segundo lugar, la lectura de cuentos de literatura infantil para mejorar la competencia comunicativa en inglés, se valoró desde la perspectiva de la maestra y el rendimiento de los estudiantes. La maestra afirmó que los cuentos infantiles lograron desarrollar en los estudiantes el interés en conocer la historia, la capacidad de seguir la secuencia a través de la lectura de imágenes y la

identificación de vocabulario específico como personajes, lugares, animales y situaciones relacionadas con su vida cotidiana. Para la maestra esta estrategia generó en los estudiantes una experiencia significativa en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, puesto que dio respuesta a sus intereses particulares, los cuentos infantiles (Bettelheim, 1977).

En consecuencia, los estudiantes adquirieron el hábito de escuchar, analizar y generar su propio discurso, hilando las historias y las actividades propuestas desde la práctica lectora, en el reconocimiento de sí mismos, y la interacción entre pares y docentes (Piaget, 1991; Vygotsky, 1988). En tercer lugar, las herramientas TIC se valoraron positivamente en términos de elementos pedagógicos que influyeron en la motivación para el aprendizaje del inglés, la contextualización de estrategias didácticas e implementación en el aula de clase; desde la perspectiva de la maestra y el rendimiento de los estudiantes.

En lo que respecta a la integración de las TIC como herramientas tecnológicas en el área de inglés, se pudo observar la motivación en los estudiantes, que generó el uso de estas herramientas multimedia, permitiendo la expresión espontánea de sus sentimientos, al brindarles diferentes actividades proyectadas, como sopas de letras, juegos de preguntas y respuestas múltiples, rompecabezas, identificación de sonidos, entonación de karaokes, y concéntrese que debían resolver trabajando en equipo (Lugo y Kelly 2010).

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. (1977). Psicoanálisis de los cuentos de Hadas. En *B. Bettelheim*. Barcelona, España: Critica Grijalbo Mondadori S.A. Aragón.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. España: Visor.
- Cillero, M. (1999). Infancia, Autonomía y Derechos: Una Cuestión de Principios. En U. -I. Niño y I. A. Senna, *Derecho a Tener Derecho* (Vol. 4, pp. 1-13). Montevideo.
- Cuevas, C. (2015). *Niños lectores, ¿nacen o se hacen?* Obtenido de Niños lectores, ¿nacen o se hacen?: <http://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/lectura/ninos-lectores-nacen-o-sehacen/>
- González, H. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Horizontes Pedagógicos*. 17(1), 53-66. <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/651/693>
- González, H.; Ramírez, A. y Salazar, P. (2018). *Las TIC en el mejoramiento de las competencias en lengua extranjera de los profesores de inglés*. Editorial USC, Cali – Colombia. Recuperado de: <https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/383/1/Libro>
- Guzmán, R. J. (2013). Pedagogía, concepciones de infancia y alfabetización inicial. En R. F. Romero y M. C. Torrado, *Primera infancia lenguajes inclusión social: una mirada desde la investigación* (pp. 327-345). Bogotá, Colombia: USTA. Obtenido: <http://>

www.researchgate.net/profile/Milton_Eduardo_Bermudez_Jaimes/publication/261596705_Desarrollo_Afectividad_y_Cognicin/links/558af27508ae02c9d1f94cf1.pdf#page=327

Henao, D. (2009). Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en Educación Inicial en Colombia. *Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 7.

Kemmis, S. y Mc. Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes. Barcelona: Laertes.

Lugo, M. T. y Kelly, V. (2010). Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación? *V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (p. 6). Buenos Aires: Buenos Aires. Obtenido de Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación?

Ministerio de Educación Nacional. (10 de 2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Recuperado el 30 de 3 de 2015, de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_3.pdf

Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. España: Labor. S. A.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico: Grupo Editorial Grijalbo.

Zimmerman, M. y Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En N. Elichiry, *Aprendizaje de niños y maestros* (p. 125). Buenos Aires: Manantial.

Las tareas matemáticas en la educación infantil: un acercamiento a la utilización de herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas

Mathematical tasks in early childhood education: an approach to the use of technological tools in the teaching of mathematics

Jakeline Amparo Villota Enríquez*
<https://orcid.org/0000-0003-3086-8268>

Maribel Deicy Villota-Enríquez**
<https://orcid.org/0000-0001-7183-9311>

Heriberto González Valencia***
<https://orcid.org/0000-0001-9103-2152>

* Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
✉ id00749939@usal.es

** Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.
✉ mares-696@hotmail.com

*** Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. Cali, Colombia.
✉ heriberto.gonzalez@endeporte.edu.co

Cita este capítulo

Villota Enríquez, J. A.; Villota-Enríquez, M. D. y González Valencia, H. (2020). Las tareas matemáticas en la educación infantil: un acercamiento a la utilización de herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 47-74). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Resumen

Esta investigación describe y caracteriza la implementación de tareas de matemáticas en la educación infantil en Colombia a partir de las herramientas tecnológicas implementadas en la enseñanza de las matemáticas. Este estudio se realizó en la Universidad Santiago de Cali –Colombia, y contó con la participación de 18 estudiantes de VI semestre del Programa de Licenciatura en Preescolar, del que se extrajo una muestra de tres niñas y cuatro niños de educación infantil. La metodología implementada fue cualitativa y descriptiva, utilizando fuentes de recolección de datos de las tareas matemáticas a partir de la observación participante, fotos, videos y diarios de campo propios de los estudiantes de Licenciatura en Preescolar. Los resultados mostraron que los niños de educación infantil a través de la implementación de las tareas matemáticas, fortalecieron conceptos matemáticos establecidos en los estándares curriculares y los lineamientos curriculares implantados por el Ministerio de Educación Nacional MEN, enriqueciendo la práctica pedagógica de las futuras profesoras de Preescolar.

Palabras clave

tareas matemáticas, educación infantil, herramientas tecnológicas y formación de profesores.

Abstract

This research describes and characterizes the implementation of mathematical tasks in early childhood education in Colombia from the technological tools implemented in the teaching of mathematics. This study was carried out at the Santiago de Cali University - Colombia, and included the participation of 18 students from the 6th semester of the Preschool Degree Program, from which a sample of 3 girls and 4 boys from early childhood education

was drawn. The implemented methodology was qualitative and descriptive, using sources of data collection of the mathematical tasks from the participant observation, photos, videos and field diaries typical of the students of Degree in Preschool. The results showed that children in early childhood education through the implementation of mathematical tasks, strengthened mathematical concepts established in the curricular standards and curricular guidelines implemented by the Ministry of National Education MEN, enriching the pedagogical practice of future preschool teachers.

Keywords

Math homework, Elementary Education, Technological tools and Teacher training

Introducción

Las matemáticas están presentes en la etapa de la niñez. Dicho aprendizaje perceptible en las experiencias que se observan en el hogar, escuela, parque, cine y otros espacios, constituye uno de los primeros acercamientos que tienen los niños con acciones como contar, dibujar, ubicarse o relacionar diferencias. Es esta experiencia que se percibe directamente al contacto con la acción, la que podría llegar a fortalecer los conocimientos previos en relación al uso de las matemáticas.

De acuerdo con Lovell (1986):

El niño empieza con preceptos. Pero desde la infancia empieza a discriminar, abstraer y generalizar a partir de los datos de la realidad circundante. Por supuesto, no entiende ni controla este proceso de abstracción (“sacar de”), ni tiene conciencia de él al principio; hasta que no suscita su atención sobre él, ocurre simplemente (p. 25).

La percepción, abstracción y generalización de lo que después se esquematiza en conceptos, son procesos que tienen lugar en la mente, procesos psíquicos que se construyen desde la infancia y con el paso del tiempo, actúan como marco de referencia (Lovell, 1986). Es por esta razón, que el reto de discernir la asociación de actividades vinculadas a la experiencia, pueden solidificar conceptos matemáticos que se complican considerablemente.

Establecer un modelo desde la infancia donde las matemáticas puedan llegar a ser enseñadas de manera agradable como parte del ser humano y tornarse en un lenguaje universal (Gómez, 2012; González, Villota y Villota, 2017), es uno de los problemas más importantes que ha llamado la atención en último siglo, sobre todo en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de los niños en la educación infantil. En países en desarrollo como Colombia, la formación del pensamiento matemático ha generado una profunda reflexión epistemológica, a tal caso de implementar estrategias en relación al fortalecimiento de las competencias docentes, dando pautas a través de lineamientos curriculares (Murcia, y Henao, 2015).

El aprendizaje de las matemáticas, procura innovar mediante la observación, relaciones, herramientas tecnológicas, cuentos, y demás, la solidez del aprendizaje, con un diálogo directo con la experiencia, percibiendo desde una noción propia, experiencias únicas que potencien la capacidad de discernimiento del mundo matemático. Recurrir a la experiencia como un detonante de aprendizaje, genera en particular, que los niños se acerquen a la construcción de los conceptos matemáticos, incluso antes de adentrarse en las matemáticas como una obligación académica. Esta relación es notoria al observar que no es lo mismo enseñar los números en una pizarra o tablero, que diseñar una estrategia o actividad pedagógica que incluya al número en el acto mismo de la experiencia. En esta relación y de acuerdo con Gómez (2012):

Para enseñar matemáticas a un niño no hace falta ninguna regla de cálculo, ni marearle con teoremas y explicaciones complicadas. En realidad, las matemáticas forman parte ya de su vida y de su experiencia: el mundo tiene un orden lógico, los objetos se diferencian o se parecen por su forma y medida. Poco a poco, las matemáticas saltan a su paso, y desde edades muy tiernas, pueden ir despertando a ese panorama racional experimentando en casa (p. 27).

En este aspecto, los profesores de educación infantil tienen un gran reto en la enseñanza de las matemáticas, entre ellos: despertar en los niños el interés por explorar el aprendizaje de las matemáticas; una tarea nada sencilla considerando que esta área abstracta es metafóricamente hablando, el “coco” para muchos, un monstruo cuya forma y figura, está sujeta a la merced del individuo imaginador. En esta relación, la formación de las futuras profesoras en educación preescolar presenta aquí una gran relevancia en cuanto al aprendizaje de las matemáticas, pues si bien el contenido matemático no va a centrarse únicamente en los objetos matemáticos, estos deben ser trabajados con cuidado para luego ser integrados en el campo de la didáctica de las matemáticas.

En esta relación encontramos que las profesoras de preescolar enseñan diferentes contenidos matemáticos tales como: cantidad, formas geométricas, espacio, tamaños, entre otros a través de materiales tecnológicos. Dichos materiales, inmersos en el desarrollo lógico matemático, ofrecen otras estrategias de pensamiento e integralidad de la relación sensible del concepto. Así lo argumenta Bustamante (2015):

El desarrollo del pensamiento lógico matemático, es una de las dimensiones, que constituye la integralidad del ser humano, (saber ser, del saber aprender, del saber hacer y del saber vivir juntos) que se construye simultáneamente con otras capacidades como: el lenguaje,

la creatividad, la sensibilidad, en la relación con el entorno cultural, natural y físico, aprendizajes adquiridos a través de experiencias e interacciones positivas diversas y significativas (p. 6).

El papel de las profesoras en preescolar entonces, es mediar y acompañar en el proceso de aprendizaje a los niños en la etapa de este relacionamiento. Estas estrategias de enseñanza matemática son el inicio de que el niño a futuro odie o se apasione por el contenido numérico. Lamentablemente no en todas las instituciones educativas, colegios, escuelas, jardines infantiles y demás, se cuenta con las herramientas tecnológicas adecuadas para incentivar al infante frente a los contenidos matemáticos. Nos queda entonces ver qué podemos hacer con las experiencias virtuales, pues este es un gran inicio para aproximar al niño a la secularización del mundo real y virtual (Villota, Bámaca y Villota, 2017). De estas herramientas podemos sustraer por ejemplo la proximidad que el niño tiene con los objetos, el dibujo, los colores, las figuras geométricas que circundan el imaginario del infante. Cuando un niño comienza a dibujar por ejemplo un puente, este no lo hará de igual manera que su compañero, pues la relación entre el objeto matemático y el individuo es complementaria a la experiencia. Este aprendizaje que media entre la percepción de las imágenes, la alusión a temas cercanos del individuo y la interiorización del concepto, es un detonante casi que invisible en las relaciones de análisis del por qué, cómo y cuándo se aprehende a establecer el conector entre concepto y aprendizaje.

Este primer acercamiento del individuo con las herramientas tecnológicas, puede generar la apropiación o desapropiación de los contenidos matemáticos. Una vez el individuo es abstraído de la realidad virtual, se mantiene en la real, en la que la relación se establece como puente, esta vez entre el profesor y el alumno; y es en esta segunda instancia en que los profesores juegan un papel

fundamental en la aprehensión del concepto matemático. Así lo exponen Cardoso y Cerecedo (2008):

Se hace necesario que los profesores conciban a las matemáticas como una asignatura fundamental que posibilita el desarrollo de hábitos y actitudes positivas, así como la capacidad de formular conjeturas racionales y de asumir retos basados en el descubrimiento y en situaciones didácticas que les permitan contextualizar a los contenidos como herramientas susceptibles de ser utilizadas en la vida (p. 2).

Este capítulo de libro permite analizar cómo los futuras(os) docentes de educación en preescolar enseñan matemáticas mediante la utilización de herramientas tecnológicas. Para alcanzar dicho objetivo, se utilizaron diferentes blogs públicos construidos en el curso de “Didáctica de las matemáticas para educación infantil” donde se registraron la implementación y el análisis de las tareas de matemáticas para niños y niñas de educación infantil, curso impartido en la Universidad Santiago de Cali - Colombia durante el II semestre del 2018.

Matemáticas en la educación infantil mediante tecnologías educativas

La educación infantil puede entenderse como un proceso permanentemente y continuo donde la interacción entre las relaciones sociales, culturales, ambientales, pertinentes y oportunas, permiten a los niños potenciar sus capacidades y desarrollar competencias sobre diferentes tipos de conocimientos (González, Villota y Villota, 2017). Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la educación Infantil constituye el periodo o etapa de los niños y niñas desde los cero meses hasta los seis años (MEN, 2014). En esta etapa, la educación infantil es primordial, pues se

atiende de la mano con la atención integral que se brinda desde las políticas públicas gubernamentales establecidas, potenciando de manera intencionada el desarrollo integral de los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años.

En este marco general, el acompañamiento a los niños se hace a través de una figura principal: el docente. Este acompañamiento es trascendental por parte de los profesores de educación infantil, ya que imparten desde aquí el exordio del aprendizaje. En las matemáticas dichos profesores deben incentivar y potenciar en los niños, el desarrollo del pensamiento lógico matemático mediante un material concreto, pues si bien es cierto que los objetos matemáticos están en la abstracción, esto no impide, en etapas tempranas, la utilización de materiales manipulables o herramientas tecnológicas que sirvan para abordar algunos contenidos matemáticos como: conteo, tamaño, conjunto, etc. Este análisis puede profundizarse en el estudio de Alsina, Aymerich y Barba (2008) citado por Friz Carrillo, Sanhueza, Sánchez, Sánchez y Carrera (2009), cuyo argumento de manera general señala que:

Las matemáticas en la educación infantil, tienen contenidos y procesos matemáticos para desarrollar que son propios de estas primeras edades y que los maestros deben conocer. (...) por una parte, exigencias que proceden de sus propias concepciones (conocimientos y creencias) sobre cómo debe ser la enseñanza de las matemáticas y los recursos que poseen para hacerlo y, por otra parte, desde perspectivas externas a ellos mismos se plantean cómo manejar las características del contexto en el que se encuentran (p. 64).

Los profesores de educación infantil necesitan generar nuevas estrategias de enseñanza, para abordar así contenidos matemáticos tal como lo describe Ackermann (2015) citado por Lezcano, Benítez y Cuevas (2017):

Los educadores necesitan establecer alternativas para que ‘ellos mismos y sus alumnos abandonen los senderos trillados de forma segura y exitosa’, sin embargo, muchos docentes se resisten al cambio y persisten en usar los métodos que se han utilizado por siglos. Es por eso que investigaciones como la que se presenta en este artículo pueden ayudar a romper barreras, de manera que la tecnología entre al aula desde edades tempranas, teniendo en mente que debe respetarse el lenguaje de los educandos (p. 170).

Así, no podemos desconocer que aún existe por parte de algunos profesores de educación infantil, resistencia por vincular las nuevas estrategias de enseñanza enfocadas en la implementación de las tecnologías educativas para el aprendizaje de las matemáticas en la educación infantil, pues existen diferentes elementos como la falta de recursos, alfabetización, contexto, etc., que afectan el fortalecimiento de las estrategias de enseñanza de las matemáticas relacionadas directamente, en la mayoría de los casos, con las políticas públicas implementadas por cada país de manera autónoma.

Por otro lado, en la educación infantil las herramientas virtuales como software educativos, plataformas virtuales educativas, blogs, wikis, etc., sirven de puente para abordar conceptos matemáticos. Por ejemplo, Lezcano, Benítez y Cuevas (2017) realizan a través de un sistema multimedia “El Circo de las Matemáticas”, la enseñanza de los números naturales de 1 a 5, evidenciando que la herramienta implementada, recrea un ambiente agradable e interactivo para los niños, usando así un lenguaje acorde con las edades de los infantes. El ejemplo anterior, constituye una muestra de cómo una estrategia de enseñanza, genera un impacto positivo en el aprendizaje de las matemáticas. De acuerdo con Lezcano, Benítez y Cuevas (2017):

La presentación del sistema comienza con la aparición de un asistente, denominado el Mago JJ, que les da la bienvenida a los educandos y los invita a repasar los números. La varita mágica del mago es un botón que conduce a la animación siguiente en la cual los educandos encontrarán el personaje Martina (parte derecha de la que les explica a los estudiantes cómo usar los cinco botones de navegación. Cada botón está asociado a una unidad temática.

Para Edel-Navarro (2010), la tecnología tiene retos que cumplir en la educación; sus alcances no se localizan en el cambio sino en la evolución de las formas de concebir, planear, implementar y evaluar las acciones educativas en el contexto social. Es por eso que las propuestas de enseñanza y aprendizaje del profesor son determinantes para lograr los objetivos académicos y tener unos resultados de aprendizaje significativos al final de los procesos.

En este sentido, es importante que las(os) futuras(os) docentes de educación en preescolar, reflexionen sobre la forma de enseñar los conocimientos matemáticos, pues como hemos venido discutiendo, los objetos matemáticos están inmersos en el mundo de la abstracción, por lo que algunos conceptos relacionados con matemáticas más abstractas, son difíciles de ver o tan siquiera alcanzar a imaginarlos. Sin embargo, eso no debe ser un delimitante para recrearle al niño en la etapa inicial, contenidos matemáticos que pueden ir más allá que los contenidos básicos habituales.

El proceso de reflexión sobre la enseñanza de las matemáticas conlleva a que necesariamente los futuros profesores en preescolar, sientan la importancia de conceptos fundamentales en matemáticas como el conteo, tamaño, espacialidad, notación de número, y demás, ya que se deben tener claro en el proceso de enseñanza, puesto que se reflejará el aprendizaje del niño. Dichas estrategias de enseñanza implementadas, solidifican el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

La exploración de las tareas matemáticas por parte de los niños debe ser valorada de manera positiva por el docente, y no estar sujeta a juicios de juzgamiento de manera ruda e imparcial, pues esto desmotiva al niño a seguir intentando comprender el universo de los números. El descubrimiento de contenidos matemáticos, tal como lo afirma Alonso (2011) debe considerar que:

El docente debe celebrar constantemente y de manera explícita los logros de sus niños, el esfuerzo que realizan, la alegría que genera el trabajo compartido, el respeto hacia la forma de pensar del otro, la posibilidad de lograr acuerdos con el aporte de todos y sobre todo disfrutar del placer de haber resuelto el desafío porque todos contamos con esa capacidad (p. 14).

Los futuros profesores en educación preescolar, constituyen un elemento importante en el aprendizaje de las matemáticas de los niños en la Educación Infantil, pues en esta etapa de formación, serán las personas que acompañen y orienten uno de los procesos más cruciales para el infante.

Metodología

El método de investigación que se utilizó en este estudio fue cualitativo descriptivo, el cual nos permitió analizar estrategias de enseñanza mediadas por las tecnologías educativas para abordar contenidos matemáticos en educación infantil. En esta relación, según Stake (1999, p. 45) citado por Martínez (2003, p. 211):

Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación o casos o fenómenos y buscan modelos de relaciones inesperadas o imprevistas. La función de la investigación (Stake, 1999, p. 45), no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino de ilustrar su complementación.

En esta investigación el método cualitativo descriptivo permitirá profundizar acerca del proceso de enseñanza de las futuras profesoras, por lo que los resultados serán “inductivos, generativos, constructivos y subjetivos” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 32). Los instrumentos a utilizar en el proceso de la recolección de datos fueron: tareas matemáticas y la observación a través del portafolio (*blog*) donde se encuentran fotos, videos y bitácoras centradas en la implementación de tareas matemáticas.

Tareas matemáticas

Las tareas matemáticas serán entendidas como aquellas situaciones de aprendizaje centradas en contenidos matemáticos, donde el estudiante puede explorarlas. De este modo, las tareas matemáticas que se implementaron en esta pesquisa tuvieron como propósito describir los conocimientos previos sobre las matemáticas en los niños de Educación Inicial (Villota, 2019).

Las tareas matemáticas implementadas en este estudio están centradas en contenidos matemáticos como: notación de número, conteo, tamaño (grande y pequeño) y figuras geométricas. Dichas tareas matemáticas fueron discutidas en el semillero GOMATECIN adscrito al grupo de investigación CIEDUS de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali - Colombia.

Observación

La observación es un elemento utilizado en esta investigación para el apoyo de la recolección de datos; particularmente para identificar y describir los conocimientos previos de matemáticas, mediante la implementación de tareas del hogar. Así, Díaz (2011) argumenta que:

La observación es un elemento fundamental de todo proceso de investigación; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos. Gran parte del acervo de conocimientos que constituye la ciencia ha sido lograda mediante la observación (p. 5).

Portafolio

El portafolio en este estudio, se centró en la compilación de las informaciones enfocadas en la implementación de tareas matemáticas, integrándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la educación infantil. Hernández (2006) citado por Murillo (2012) argumenta:

El portafolio constituye un método de enseñanza, y también de evaluación, el cual básicamente consiste en el aporte de producciones de diferente índole por parte de quien es docente o de quien es estudiante. Es a través de estas evidencias que se pueden valorar los desempeños en el marco de una disciplina o curso específico. Dichas elaboraciones dan cuenta del proceso personal seguido por quien elabora el portafolio, ya que refleja esfuerzos, dificultades, logros y propuestas alternativas, en relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos previamente, así como con los rasgos de competencia y los resultados esperados, según el caso (p. 3).

Contexto

El contexto donde se desarrolló esta investigación fue la Universidad Santiago de Cali ubicada en la ciudad de Cali, Colombia, particularmente las salas de aulas del bloque 6, donde se contó con el espacio y los recursos tecnológicos para discutir e implementar las tareas matemáticas.

Participantes

Las participantes de este estudio fueron 18 estudiantes del programa de Licenciatura en Preescolar de la Universidad Santiago de Cali, que se agruparon en tres grupos de seis estudiantes. Adicionalmente, participaron siete niños y niñas de Educación Infantil. Adicionalmente, tres niñas y cuatro niños de Educación Infantil.

Resultados

En esta sección se presentará cada una de las tareas implementadas por las futuras profesoras en preescolar, donde nos enfocaremos en las estrategias de enseñanza utilizadas mediante tecnologías educativas para el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Infantil. Los momentos ilustrados, se plasman a través de un portafolio que se realizó mediante un blog público, en el cual cada grupo realizó lo siguiente mediante las instrucciones de la profesora titular de la disciplina: didáctica de las matemáticas, sus dinámicas y anotaciones respectivas.

En este sentido, identificaremos y describiremos el proceso de implementación de tareas matemáticas mediadas por las tecnologías educativas para los niños y niñas de Educación Inicial, por lo que en cada situación didáctica se presentará el proceso de la implementación de las tareas matemáticas de cada grupo, teniendo en cuenta el blog construido por las futuras profesoras de educación en preescolar. Es importante resaltar que las tareas matemáticas estuvieron constituidas por tres momentos y/o puntos para ser explorados por los niños y niñas de Educación Inicial.

Conjunto de situaciones didácticas 1: Tarea sobre el número natural como representación y conteo

Esta situación didáctica se centra en experimentar contenidos matemáticos sobre el número natural tanto en su representación, como en su cantidad, razón por la que en la implementación de las tareas, se utilizaron herramientas tecnológicas como: videos, imagines, moldes, entre otros, que fortalecieron el aprendizaje de los contenidos matemáticos planteados.

El primer momento de la tarea se denominó: ‘Demos de comer a la Chicha’. Esta actividad tuvo como objetivo principal, fortalecer el conteo de números naturales mediante una mascota llamada Chicha, la cual tenía en su barriga un agujero donde los niños daban de comer a la mascota a través del boquete, insertando diferentes pelotas.

Juego “Demos de Comer a la Chicha”

El segundo momento de la tarea matemática implementada, se llamó: ‘Cuadro matemático’. Esta actividad consistió en mostrar a los niños a través de la proyección del computador y video beam, un cuadro con números naturales y un dado en físico donde cada niño o niña debía lanzarlo y luego señalar el número que sacó en dicho dado en el cuadro proyectado.

Actividad de “Cuadro matemático”

En esta actividad, los niños tuvieron algunas confusiones relacionadas con la representación del número, pues no necesariamente el número que aparecía en el dado, lo señalaban en el cuadro, mostrando que no había una relación entre la notación del número y la cantidad de puntos que sacaban en el dado. No

obstante, se notó que la proyección del ‘Cuadro matemático a través de una herramienta tecnológica’, causaba curiosidad en los niños, invitándolos a explorar e interactuar al momento de la tarea matemática.

El tercer momento de la tarea matemática, consistió en formar grupos de cinco niños, donde a través de una canción, inicialmente cantaban una que conocían, y luego realizaban un baile donde manifestaban el número de pasos que debían dar y la ubicación del mismo lugar.

Actividad de Canto y baile

Esta actividad de la tarea, tuvo como objetivo principal fortalecer en los niños los contenidos matemáticos relacionados con el conteo y la ubicación; es decir con el pensamiento numérico y espacial.

Conjunto de situaciones didácticas 2: Tarea sobre tamaños

En esta situación didáctica se aborda la implementación de las tareas entorno al reconocimiento de tamaños particularmente grandes y pequeños. Para este fin, los niños utilizaron herramientas tecnológicas como: torre de vasos, *twister*, recipientes de tamaños pequeños y grandes, entre otros.

Cabe resaltar que antes de la implementación de tareas matemáticas, estas fueron socializadas en las aulas de clase de Didáctica de las Matemáticas a través de la exposición tanto del material a ser utilizado, como del contenido matemático. El primer momento de la tarea, consistió en que los niños de Educación Infantil, debían armar dos torres con vasos desechables de diferentes tamaños donde cada una de ellas debía ser el doble del tamaño inicial.

Actividad de las Pirámides

Es importante resaltar que para el desarrollo de esta tarea, se vinculó la relación de las *Pirámides de Egipto*, donde se mostraron varios videos de las mismas utilizados para de la orientación de las futuras profesoras de preescolar, con el propósito de que los niños, al acercarlos a la estructura o forma de las pirámides, visualizaran también su construcción y así experimentarán, al realizar la actividad, la sensación de construir una pirámide como las de Egipto, con tres vasos únicamente.

El segundo momento de la tarea matemática, consistió en la exploración del *twister*, donde sobre el suelo del salón, se extendió la base, la cual contenía figuras de colores alusivas a tamaños; entre ellas teníamos: lentejas, nueces y sandias en colores primarios. La actividad consistía en que cada niño debía lanzar un dado que indicaba en qué fruta debería ubicarse; después se giraba una ruleta que indicaba el tamaño del fruto elegido. Por ejemplo, si el dado indicaba una sandía y la ruleta señalaba el tamaño; es decir, si este era pequeño, el niño debía dirigirse a la sandía pequeña.

Actividad de Twister

El *twister* permitió integrar a los niños en la percepción de tamaño en relación a la noción de grande o pequeño, centrándonos en elementos que para ellos hacían parte de su cotidianidad, entre ellas las semillas y las frutas. El acompañamiento de las futuras profesoras de preescolar fue importante para orientar el desarrollo del momento de la tarea.

El tercer momento de la tarea matemática, se centró en la exploración de los tamaños a través del tacto donde los niños hicieron una mezcla formada por harina, agua y colorantes con el

objetivo de hacer figuras que para ellos, representaran los tamaños antes observados en los momentos anteriores.

Poner Título y número a las fotos

En este momento, los niños exploraron diferentes figuras entorno a los objetos que hacían parte en su espacialidad y cotidianidad. Entre las figuras que realizaron, se observaron por ejemplo: ventanas, lápices, círculos, entre otros que evocaban representaciones geométricas. Los colores a utilizar fueron el azul y el rojo, siendo el rojo la representación del tamaño grande, y el azul la representación del tamaño pequeño.

Conjunto de situaciones didácticas 3: Tarea sobre figuras geométricas

En esta situación didáctica, se abordó la implementación de las tareas entorno al reconocimiento de las figuras geométricas como: triángulo, círculo, cuadrado y rectángulo, donde se utilizaron herramientas tecnológicas como videos, imágenes proyectadas a través de video beam, computador y material didáctico que ayudó a los niños a explorar la temática planteada.

En un primer momento, se propuso que los niños explorarán el geoplano, donde a través de varios resortes se construyeron figuras geométricas planas utilizando las figuras del triángulo, el rectángulo y el cuadrado. El geoplano como material didáctico, se utilizó para abordar los conceptos básicos en torno a geometría, permitiéndoles a los niños comprender y asimilar las figuras geométricas que se podían hacer, fortaleciendo el pensamiento espacial y la creatividad del niño que se involucró en la actividad participativa.

Actividad de Geoplano

La representación de las figuras geométricas en los primeros años de infancia, representan para los profesores, una oportunidad interesante a la hora de abordar el aprendizaje de los conceptos de forma lúdica y atractiva para el niño. Dicha estrategia implementada por los profesores para captar la atención del niño, fortalece de sobremanera el desarrollo de la creatividad del pensamiento espacial de infante. En esta dirección, el geoplano constituye una herramienta didáctica importante que puede ser utilizada por el profesor para fortalecer el pensamiento espacial y geométrico, entre otros, que están ligados con las matemáticas.

El segundo momento de la tarea matemática, consistió en la exploración de un circuito construido por figuras geométricas, en que los niños atravesaron un circuito pasando por obstáculos y recogiendo figuras geométricas, para ser depositadas al final del recorrido, en un recipiente que tenía la misma forma de la figura geométrica encontrada. En este momento, la tarea se realizó de manera grupal, donde los niños de manera voluntaria formaron grupos de cinco con el propósito de explorar el trabajo en equipo y debatir posteriormente sus ideas para desarrollar esta actividad lúdica.

Actividad con Figuras geométricas

El tercer momento de la tarea matemática, se enfocó en la exploración del *tangram* para los niños. Esta actividad considerada como herramienta tecnológica, se implementó a través de las orientaciones del profesor y una figura plasmada en una hoja de blog, la cual fue realizada y discutida en la sala de aula por las futuras profesoras de preescolar y la orientadora del curso de 'Didáctica de las Matemáticas'.

Actividad de Tangram

En la actividad de la exploración del *tangram*, los niños entre dos y cuatro años de edad reconocen las figuras geométricas, sin embargo la construcción de la secuencia aún requiere de más fortalecimiento y acompañamiento para lograrlo. Los niños entre cinco y seis años, realizan de manera mucho más satisfactoria la secuencia de la actividad planteada, evidenciando el reconocimiento de figuras geométricas y la secuencia del dibujo y/o estructura que estaba en el documento.

Discusión de los datos

En esta sección se aborda la discusión de los datos presentados anteriormente, los cuales se obtuvieron mediante la implementación de las tareas matemáticas en relación con herramientas tecnológicas para educación infantil. Cada conjunto de situaciones didácticas está relacionado con los diferentes pensamientos matemáticos establecidos en los Estándares Curriculares y Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia como lo son: 1) Pensamiento lógico y pensamiento Matemático; 2) Pensamiento numérico y sistemas numéricos; 3) Pensamiento espacial y sistemas geométricos; 4) Pensamiento métrico y sistemas métricos o de medida; 5) El pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos.

En el conjunto de situaciones, en uno donde se implementó la tarea matemática centrada con el número natural como representación y conteo, se generó el fortalecimiento en el pensamiento numérico en los niños y niñas en Educación Infantil. Bajo este aspecto, se trabajó en el pensamiento numérico en relación con la interpretación que el sujeto tenía de los números, tal como lo afirman González, Villota y Villota (2017):

El pensamiento numérico, como la comprensión en general que tiene cada persona en relación con los números junto con la habilidad y la inclinación a usar esta comprensión en formas flexibles para hacer juicios matemáticos y así desarrollar estrategias útiles al manejar los números. En otras palabras, el pensamiento matemático constituye todas aquellas interpretaciones que cada sujeto tiene sobre los números, ayudándonos a conceptualizar el concepto de número en la cotidianidad (p. 124).

El pensamiento numérico en la educación infantil es de vital importancia para que los niños se acerquen al contenido matemático que está enfocado en la aritmética y al álgebra, por lo que la manipulación de objetos virtuales y concretos facilitan el aprendizaje de elementos abstractos como son los números naturales. Sin embargo, es importante resaltar que el material didáctico utilizado por las profesoras de preescolar en las tareas matemáticas integradas con tecnologías educativas, se implementó con responsabilidad y mucha precaución, pues estos contenidos pueden llegar a generar errores conceptuales en la apropiación de los conocimientos previos de matemáticas, que se verían reflejados en la formalización de los mismos.

En el conjunto de situaciones 2, se implementa la tarea matemática enfocada en los tamaños y se relaciona directamente con el pensamiento métrico, aunque es importante resaltar que en esta tarea solo abordó los tamaños grandes y pequeños, pues para vincular el tamaño mediano, se requería que los niños tuvieran nociones previas sobre estos tamaños. Adicionalmente, la integración de las tecnologías educativas en preescolar fortalece el aprendizaje de las matemáticas tal como lo argumenta Villota (2018):

[...] en Licenciatura en Educación Preescolar sobre la implementación de diferentes herramientas tecnológicas, particularmente el uso de

programas educativos y blogs con el objetivo de discutir diferentes tópicos relacionados a la “Didáctica y Aprendizaje de la matemática”; donde las TIC son elementos que propician el aprendizaje de los estudiantes sobre los contenidos curriculares ligados a este curso (p. 45).

El pensamiento métrico está relacionado con las ideas iniciales que los niños y las niñas en Educación Infantil tienen sobre el tamaño o la cantidad, ligadas a la percepción y la forma de los objetos concretos (MEN, 2014). De este modo, el pensamiento métrico fortalece la representación de número como magnitud; es decir, se pueden establecer patrones que establezcan medidas; por ejemplo, dado un determinado tamaño de un objeto concreto, se puede establecer una unidad de medida mediante las manos, dedos u otras partes del cuerpo.

El conjunto de situaciones 3, centrado en la implementación de tarea sobre figuras geométricas, estuvo relacionado con el pensamiento espacial y los sistemas geométricos. La geometría es una de las áreas agradables para los niños y las niñas en Educación Infantil, tal como lo argumenta Edo (1999, p. 54) citado por Romero (2014):

[...] En cualquier etapa educativa, pero más aún en las primeras edades, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría, debería comenzar por la manipulación, la exploración, la propia experiencia, para, de forma progresiva y mediante acciones cada vez más autónomas, poder llegar a integrar conocimientos realmente significativos en los niños. Con esto quiero decir, que la manera más válida de que un niño aprenda significativamente, es a través de la experiencia, de la propia vivencia de aquello que pretendemos que aprendan (p. 6).

La relación de los objetos concretos como material didáctico y herramientas tecnológicas educativas con la geometría en la

educación infantil es fundamental, ya que si bien la geometría es una disciplina abstracta y sus elementos están en la abstracción, eso no impide que la cercanía a este campo pueda realizarse haciendo uso de los objetos concretos, con el propósito de entender y construir conceptos previos entorno a las matemáticas para luego ser formalizados (Villota, 2018; Villota, González y Villota, 2017; Geist, 2006; Ale, 2016; UNESCO, 1999; Villota, 2016).

Conclusiones

La enseñanza de las matemáticas a través de la implementación de tareas matemáticas relacionadas con las tecnologías educativas, abre nuevas alternativas y metodologías para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil, pues si bien los objetos de las matemáticas habitan en un mundo abstracto, eso no necesariamente impide el uso de material didáctico por parte del profesor. Las diferentes metodologías de las profesoras de educación infantil y el permanente cambio de las formas de aprendizaje, llevan a los profesores a reflexionar y retroalimentar su práctica pedagógica con el propósito de fortalecer el aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil.

La implementación de las tareas matemáticas relacionadas con tecnologías educativas, permitió observar diferentes situaciones didácticas de los niños y las niñas en torno a los contenidos matemáticos primordiales en esta etapa inicial como: el conteo, número, figuras geométricas, entre otras. Es importante resaltar que las tecnologías educativas en la Educación Infantil se abordaron a través de videos, *blogs*, imágenes proyectadas mediante computador y video beam, entre otras, las cuales fueron elementos mediadores para explorar los contenidos matemáticos.

Es importante resaltar que la exploración y diseño de las tareas matemáticas, muestran que los participantes de este estudio son sujetos con conocimientos previos, por lo que no son cajas vacías, sino al contrario están en el proceso de construcción de conocimientos matemáticos. Los niños en relación a la Educación Infantil están ligados al proceso de construcción de conocimientos previos de las matemáticas, que luego se formalizan en una etapa posterior de su aprehensión del mundo. Al respecto se destaca el papel de las futuras profesoras de preescolar que si bien no manejan los objetos matemáticos como personas formadas en el campo de las matemáticas propias, sí acercan al infante al proceso de integración social de los contenidos matemáticos con el mundo real que perciben los niños. Las actividades implementadas por las profesoras de educación infantil, refuerzan en esta primera etapa, relaciones que establece el niño con las matemáticas a través del conteo, seriación, figuras geométricas, etc.

Finalmente, los futuros profesores de preescolar tienen la capacidad de ampliar las perspectivas sobre nuevos elementos que pueden ser integrados en sus diferentes metodologías en aras de fortalecer su práctica pedagógica y por ende el proceso de aprendizaje de las matemáticas en la Educación Infantil, con el propósito de acercarse de manera agradable a los niños y niñas en Educación Infantil al aprendizaje de las matemáticas.

Referencias bibliográficas

- Ale, M. M. (2016). *El Tagram como estrategia para mejorar la resolución de problemas matemáticos en los niños de cinco años de la Institución Educativa Cesar Cohaila Tamayo de la localidad de Tacna en el año 2016*. Perú: Facultad de Educación, Ciencias de la Comunicación y Humanidades. Escuela Profesional de Educación. Universidad Privada de Tacna.
- Alonso, G. (2011). Didáctica de la matemática en el Nivel Inicial. Documento de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado: en: <https://bit.ly/2XeMfIM>
- Bustamante, S. (2015). Desarrollo lógico matemático: aprendizajes matemáticos infantiles. En: Quito-Ecuador. Recuperado de <http://www.runayupay.org/publicaciones/desarrollologico-matematico.pdf>
- Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2008). El desarrollo de las competencias matemáticas en la primera infancia. *Revista iberoamericana de educación*, 47(5), 1-11.
- Díaz, L. (2011). *La observación*. México: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México (UNAD)
- Edel-Navarro, R. (2010). Entornos Virtuales de Aprendizaje: la contribución de lo “virtual” en la educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen XV, Número 44, Enero-Marzo, México. [en línea] <http://goo.gl/W2ueI>
- Friz Carrillo, Miguel, Sanhueza Henríquez, Susan, Sánchez Bravo, Alejandra, Sámuel Sánchez, Marjorie, & Carrera Araya,

- Clemencia. (2009). Concepciones en la enseñanza de la Matemática en educación infantil. *Perfiles educativos*, 31(125), 62-73. Recuperado en 28 de julio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300005&lng=es&tlng=es.
- Geist, E. (2006). Los niños nacen matemáticos: Animando y promoviendo el desarrollo temprano de los conceptos matemáticos en niños menores de cinco años. Ponencia presentada en el 1er Congreso Internacional Lógico Matemática en educación infantil. España. Recuperado en: <http://www.waece.org/cdlogicomatematicas/index.php>. Consultado: 15/06/2018.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed Morata.
- Gómez, M. E. (2012). Didáctica de la matemática basada en el diseño curricular de Educación Inicial nivel preescolar. (Tesis Doctoral) Universidad De León. León, España.
- González, H.; Villota, M. y Villota, J. (2017). Estrategias utilizadas por profesoras que enseñan en preescolar para el desarrollo del pensamiento numérico: una mirada desde la Educación Inicial. En: El prisma de la formación docente en Colombia. *Teoría pedagógica y experiencias didácticas*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Lezcano Brito, M.; Mary Benítez, L. y Cuevas Martínez, A. (2017). Usando TIC para enseñar Matemática en preescolar: El Circo Matemático. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 11(1), 168-181. Recuperado en 20 de agosto de 2019, de <http://>

scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2227-18992017000100012&lng=es&tlng=es.

Lovell, K. (1986). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. Madrid: Ediciones Morata.

Martínez, M. S. (2003). *Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado*. Tesis de doctorado. Departamento de Didáctica de la Matemática y las ciencias experimentales. Universidad Autónoma de Barcelona.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-316845.html>

Murcia, M. E. y Henao, J. C. (2015). Educación matemática en Colombia, una perspectiva evolucionaria. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 9(18), 23-30.

Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 12, núm. 1, 2012, pp. 1-23 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Romero, A. (2014). *La geometría en la etapa de Educación Infantil*. España: Universidad de Almería. Acceso: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3610/1412_Trabajo%20de%20Fin%20de%20Grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO. (1999). El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje. Informe temático: Educación para todos- hacerla realidad. París, Francia.

Villota, J. E. (2016). Estratégias utilizadas por professores que ensinam matemáticas na implementação de tarefas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação de Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Federal da Bahia. Salvador da Bahia. Brasil.

Villota, M. D.; Villota, D. A.; Bámaca, E. & Galindez, P. (2017). Los espacios tecnológicos: un acercamiento al malestar cultural de los medios de comunicación en McLuhan. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 17(34), 179-198.

Villota, J. A. (2018). Concepções utilizadas por futuros professores: Um olhar desde a integração de TIC na disciplina de Didática das Matemáticas. Em: *Desafios e estratégias para a Educação a Distância 2*. Vol. 2. Editora Atena. ISBN 978-85-455090-4-2. DOI. 10.22533/at.ed.042182706. Brasil.

Villota, J. (2019). Tarefas matemáticas: um olhar desde a formação de professores de matemáticas. *Revista Brazilian Journal of Development Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 2416-2440. ISSN 2525-8761 2416

Enfoque centrado en el estudiante: una reflexión acerca de cómo aprenden inglés niños y niñas en la primera infancia a través del aprendizaje activo

A student-centred approach: a reflection on how children learn

English in early childhood through active learning

Pablo César Lozano*

<https://orcid.org/0000-0003-0470-0795>

Resumen

El propósito central de este artículo es reflexionar y sustentar las razones pedagógicas por las cuales se debe enseñar inglés a los niños desde su primera infancia, con la ayuda del aprendizaje activo y métodos y enfoques relacionados.

En Colombia, la enseñanza del inglés se estableció en todos los niveles escolares desde el año 2004, como parte del proyecto que nació

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ pablo.lozano00@usc.edu.co

Cita este capítulo

Lozano, P. C. (2020). Enfoque centrado en el estudiante: una reflexión acerca de cómo aprenden inglés niños y niñas en la primera infancia a través del aprendizaje activo. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 75-99). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

con el nombre de Colombia Bilingüe, liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005). El enfoque de enseñanza de este importante idioma se ha caracterizado principalmente por el uso de métodos gramaticales con repetición mecánica de palabras y estructuras de la lengua, que conllevan, en la mayoría de los casos, a desmotivación en el niño lo cual le hace perder interés por el aprendizaje del inglés.

En este artículo se referencian trabajos de investigación que han analizado el aprendizaje activo en la enseñanza del inglés en niños y niñas de la primera infancia y de Educación Básica. Estos han arrojado análisis favorables hacia el aprendizaje de este idioma desde temprana edad, debido a factores tan importantes como la edad, la creatividad, la disposición, la facilidad de socializar, y la gran plasticidad cognitiva y afectiva de los estudiantes en sus primeros años.

Palabras clave

Primera infancia, enseñanza, enfoque centrado en el estudiante, aprendizaje activo.

Abstract

The central purpose of this article is to reflect and validate the pedagogic reasons for which English should be taught from early age through the help of active learning and related methods and approaches.

In Colombia, the teaching of English was established in all the scholar levels from the year 2004, as part of the project that was originally called “Colombia Bilingüe” led by the National Ministry of Education (MEN, 2005). The main teaching approach of this important language has been mainly characterized by the use of structural and grammatical methods with mechanic repetition of words and struc-

tures, which leads, most of the cases, to discourage in the child that makes them feel uninterested for the learning of English.

Important research papers have been related in this article that have analyzed the active learning in the teaching of English in children in their first infancy and basic education. These have shown positive results to the learning of this language in the early childhood, due to factors as important as it is age, creativity, disposition, the facility for socializing, and the huge cognitive and affective plasticity of students in their first years.

Keywords

Early childhood, learning, student-centered approach, active learning.

Introducción

Todos los profesores desean que sus estudiantes aprendan, por ende, ellos planean sus clases pensando en la consecución de sus objetivos. El aprendizaje de los niños en su primera infancia se caracteriza por el uso de enfoques y métodos centrados en el estudiante, por el uso de juegos y actividades lúdicas.

Los profesores de primera infancia describen el compromiso de sus estudiantes de diferentes maneras. De acuerdo con Barkley, este plantea que los estudiantes motivados se interesan por lo que están aprendiendo; cuando encuentran sentido en lo que estudian, ellos quieren aprender y exceden las expectativas yendo más allá de lo que es requerido (Barkley, 2009).

Al tratarse de enseñanza de inglés en la primera infancia, este artículo presta gran importancia al concepto de “aprendizaje activo”

que de acuerdo con Bonwell and Eison (1991) se define como “hacer lo que se piensa y pensar en lo que se hace”. Por su parte Edgerton (1997) observa que para realmente entender una idea, un estudiante debe ser capaz de llevar a cabo una variedad de actividades que involucran esa idea. Los niños saben de matemática por medio del repaso y los ejercicios, pero para que realmente puedan aprenderla, ellos necesitan motivarse con el desarrollo de sus tareas.

Otro factor que caracteriza este tipo de aprendizaje es que los estudiantes rompen la inactividad convencional a la cual muchos ya se han adaptado. Aquí nace el concepto de aprendizaje transformativo el cual Cranton (2006) define como “un proceso por el cual previamente las creencias, valores y perspectivas son cuestionadas y por ello son más abiertas, permeables y mejor justificadas. Se requiere que el estudiante “examine lo que se le dice para adaptarlo mejor” (p. 36)

A continuación, se empieza a ahondar en los factores que se deben tener en cuenta al enseñar y aprender inglés en la primera infancia.

Los niños y niñas como actores principales de su proceso de aprendizaje

El objetivo de este primer punto del artículo es enfatizar y reflexionar sobre la manera o forma en que los niños aprenden en su primera edad escolar. Es también tener un primer acercamiento a factores tan importantes como la motivación, el compromiso y el juego en el aprendizaje de inglés en la enseñanza en la primera infancia.

Usando el enfoque centrado en el estudiante, los niños están permanentemente elaborando, construyendo, y organizando información. En el aula y fuera de ella, ellos son parte de sus procesos

de aprendizaje. Este enfoque nos lleva a considerar la fuerte relación entre “*motivación y compromiso*”. Brophy (2004) propone que la motivación por el aprendizaje es una competencia adquirida y desarrollada a través de la experiencia acumulada por un estudiante en situaciones de aprendizaje. Brophy también define el concepto de “*motivación en el aula de clase*” como el nivel de entusiasmo y el grado en el que los estudiantes invierten atención y esfuerzo en aprender (2004, p. 4).

Pese a que se entiende que a un niño se le debe enseñar inglés de forma lúdica, parece que no existe un acuerdo oficial entre profesores para enseñar esta lengua extranjera desde la primera infancia, a pesar de que algunos estudios muestran la importancia de comenzar a enseñar una lengua extranjera desde temprana edad debido a que, según los investigadores (Roche, 1990; Brown, 1994; De Olmos, 1996; Figueroa, 1999; Hearn y Garcés, 2003; Guerra 2004) antes de la pubertad, el cerebro tiene mayor plasticidad para el aprendizaje del lenguaje.

En consecuencia, un ambiente de aprendizaje en el cual los profesores trabajen basados en acuerdos metodológicos, entendiendo las ventajas que tienen los niños para aprender inglés, puede ser significativo para la consolidación del diseño de clases que involucren enseñanza de inglés en la primera infancia. Lozano (2017), por su parte, sostiene que diseñar efectivamente una clase es esencial para lograr los resultados que se esperan del proceso de enseñanza aprendizaje. En el diseño se tienen en cuenta factores tan importantes como la administración que se hace de la misma, los ambientes de aprendizaje, el interés y la motivación de los estudiantes (p. 169).

Cuando se enseña inglés a niños usando maneras lúdicas, los profesores por medio de su creatividad y haciendo uso de su

ingenio, proveen información a los estudiantes mediante sus clases y éstos le dan sentido a este nuevo conocimiento; cuando esto pasa, se puede afirmar que el aprendizaje significativo está emergiendo, y es exactamente en ese punto hacia donde se orienta el aprendizaje centrado en el estudiante; durante el proceso, es el estudiante quien convencionalmente modifica el aprendizaje dependiendo de sus necesidades e intereses.

Hoy, las teorías sobre motivación combinan elementos de necesidad y modelos basados en objetivos y enfatizan la importancia de factores internos del individuo. Brophy (2004) and Cross (2001) observan que mucho de lo que los investigadores han encontrado puede ser organizado dentro de un *modelo de expectativa x valor*.

De otro lado, es conocido que el idioma inglés, desde hace aproximadamente dos décadas es la base de contacto del mundo globalizado, por medio del cual se lleva a cabo la comunicación entre pueblos y socialización de conocimiento. Es por lo anterior que se considera que entre más temprano un niño empiece con el aprendizaje del idioma inglés, mejores opciones tendrá de adquirirlo; por lo tanto, estará mejor preparado al hacerse dueño de las competencias que exige la forma de vida de este siglo. En ese sentido, Gómez (2005) afirma que, “De los cuarenta millones de usuarios estimados de la Internet, la mayoría se comunican en inglés. El 80% de la información del mundo guardada electrónicamente está en inglés” (p. 2). Lo anterior es una clara justificación de la importancia global que tiene el ser competente en el idioma inglés y de la necesidad imperante de adquirirlo desde temprana edad.

En relación con la idea anterior; que hace referencia tanto al mundo globalizado como a la necesidad de aprender inglés en edades iniciales y la importancia de estar motivados para dicho fin, el enfoque centrado en el estudiante se presenta como un aliado para lograr

el dominio y una gran competencia en este idioma. El compartir conceptos e ideas entre estudiantes genera expectativas entre ellos. Cross and Steadman (1996) discuten tres teorías motivacionales que se orientan hacia las expectativas de los estudiantes: la teoría de la autoeficacia, la teoría de la atribución y el modelo de auto valor.

En este punto surge una pregunta muy relevante para nuestro tema sobre el aprendizaje de inglés en la primera infancia y es ¿cuál es el momento y la edad apropiada para estudiar una lengua extranjera? En este sentido, la Teoría del Periodo Crítico del lingüista y neurólogo Eric H. Lenneberg (1967) brinda aportes importantes sobre investigaciones realizadas respecto a la edad como factor determinante del aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo con Lenneberg, el individuo tiene más capacidad para aprender el lenguaje durante la niñez, y este aprendizaje se dificulta cuando se llega a la pubertad. El argumento central de los estudios de Lenneberg, se apoya en la hipótesis de que durante la primera y segunda infancia (0-7) años, los niños son dúctiles para aprender cualquier contenido lingüístico. En relación con esta teoría, este periodo comprendería desde los primeros años del niño hasta los doce años, edad aproximada en que comienza la pubertad.

Lenneberg sostuvo que, en dicha etapa, el individuo construye la gran mayoría de las estructuras lingüísticas. Para este autor, el aprendizaje del lenguaje está estrechamente relacionado con la etapa de desarrollo y de maduración neurológica de los hemisferios del cerebro. De esta manera, el lenguaje se adquiriría con mayor facilidad durante el proceso de lateralización cerebral, el cual se inicia en el niño aproximadamente a los dos años de edad y se fortalece en una edad promedio comprendida entre los cinco años y el inicio de la pubertad.

Otros autores como Brown (citado en Chacón 1996) sostienen que “el periodo crítico tiene que ver más con la plasticidad neuromuscular que poseen los niños que con el proceso de lateralización” (p. 28). Debido a esta plasticidad, el niño tiene mayor facilidad para pronunciar con la fluidez de un nativo, dado que su aparato fonador y sus músculos son más adaptables. Es decir, a menor edad, mayores serán las posibilidades de adquirir la lengua extranjera, particularmente, la pronunciación y fluidez de un nativo (Roche, 1990; Piñango, 1993; De Olmos, 1996; Kang, 2006).

A continuación, se dará una mirada al proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en niños en su primera etapa escolar, desde la articulación de factores culturales, cognitivos y afectivos.

El aprendizaje de inglés en niños y el rol de los factores culturales, cognitivos y afectivos en el desarrollo de la autonomía en la primera infancia

El objetivo de esta segunda parte es analizar el trascendental papel que juega la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera y la importancia de factores cognitivos (motivación, memoria, percepción, atención) y factores afectivos (actitud, voluntad, emociones, sentimientos) en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de primera infancia.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2001) invita a “Fomentar la diversidad lingüística, respetando la lengua materna en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad” (p. 8). Tomando lo anterior, también se puede sostener que enseñar inglés desde la primera infancia

aportaría a niños y niñas las competencias lingüísticas para fomentar la diversidad cultural desde la niñez y darle sentido al hecho de pertenecer a una comunidad.

Si bien es cierto el aprendizaje de una lengua extranjera depende principalmente del individuo que aprende, también es cierto que este individuo generalmente forma parte de una comunidad con su respectiva cultura. Se esperaría entonces que, por medio del estudio de una lengua extranjera, las relaciones sociales, intelectuales e interpersonales de los niños se vean positivamente afectadas.

De nuevo, el aprendizaje activo genera *“comunidades de aprendizaje”*. Cross define las comunidades lingüísticas como un “grupo de personas inmersas en interacciones intelectuales con el propósito de aprender” (1998c). En ese mismo sentido, Bruffee (1993), en su filosofía de construcción social propone que, “nosotros construimos y mantenemos el aprendizaje no examinando el mundo sino negociando entre nosotros por medio de comunidades de conocimientos” (p. 9).

Aquí podemos sumar otros dos importantes conceptos que tienen incidencia directa tanto en el factor cognitivo como en el afectivo del niño, y que influyen en el aprendizaje activo e incrementan logros en el estudiante tales como *“tareas y evaluaciones”*. Uno de los principios fundamentales del aprendizaje es que las tareas deben tener un grado de dificultad tal que signifiquen un reto para los estudiantes, pero no tan difíciles que frustren la voluntad del estudiante hacia el aprendizaje (Mckeachie, 1994, p. 353). En cuanto a la evaluación, Wiggings (1998, pp. 12-13) usa el término *“evaluación educativa”* para definir los dos tipos de evaluaciones; tanto la formativa como la sumativa, las cuales son deliberadamente diseñadas. En la enseñanza a niños, es de gran relevancia tener en cuenta, por un lado, la cantidad de tareas que se le dejan al niño, el propósito de las

mismas y el grado de éxito que el niño pueda tener en el desarrollo de ellas; y por otro lado, la forma de evaluar los conocimientos y el progreso de los niños. Como se dijo anteriormente, adquirir una lengua extranjera implica el uso de factores tanto cognitivos como afectivos, los cuales están siempre presentes en todos los procesos que involucren tanto enseñanza como aprendizaje. Además de los factores anteriormente mencionados; en el proceso de adquisición también se debe tener en cuenta variables del contexto del individuo que aprende, sus factores socioculturales, ambientales y demográficos.

Para realizar un análisis cercano a cómo un niño aprende inglés, se hace necesario usar los conceptos del enfoque natural para la adquisición de una lengua extranjera. En ese sentido, Krashen (1981) hace una diferenciación entre los términos adquisición y aprendizaje en relación con la lengua extranjera. Según Krashen, la adquisición del lenguaje se hace de manera natural e inconsciente en forma de input comprensible, el cual se procesa e internaliza, mientras que el aprendizaje implica aprender de manera consciente las reglas de la lengua. Esta distinción ha sido cuestionada debido a que resulta complejo deslindar ambos términos los cuales forman parte de un proceso continuo entre lo inconsciente y consciente (Richard-Amato, 1996).

Se puede, sin embargo, llegar a un punto de competencia tan buena de la lengua extranjera, que el aprendizaje puede volverse adquisición. Es precisamente por lo anterior que en algunos momentos los términos adquirir y aprender se toman indistintamente debido a que la lengua extranjera puede adquirirse mediante el aprendizaje activo de una manera inductiva y natural que también implica procesos de aprendizaje. Es de suma relevancia por lo tanto mencionar que los aportes de Krashen y Terrel (1983) en cuanto al enfoque natural del lenguaje son trascendentales para el proceso

de adquisición de la lengua extranjera en los niños y sustentan el método de Respuesta Física Total (TPR) propuesto por Asher (1976). Según Krashen y Terrel (1983), el niño adquiere un lenguaje en tres etapas:

Pre-producción. En esta etapa inicial el niño desarrolla la habilidad para escuchar y comprender el lenguaje mediante gestos y acciones; es un periodo caracterizado por el silencio. Por tanto, en esta etapa, es recomendable utilizar el método Respuesta Física Total (TPR) propuesto por Asher (1976), para estimular el desarrollo de la lengua extranjera mediante actividades psicomotoras, sin hacer hincapié en la producción oral.

Producción temprana. Se comienza a producir una o dos palabras y/o frases. Se recomienda centrarse en el significado obviando los errores gramaticales.

Habla extendida. En este periodo, ya el niño está capacitado para producir oraciones completas y participar en conversaciones. El docente debe ahora ayudar al niño a mejorar la fluidez en la lengua extranjera.

El proceso que emprende el estudiante por medio del aprendizaje activo le brinda autonomía y liderazgo. Él empieza a ser consciente de su rol principal en el proceso educativo. Wlodkowski (2008) dice que “Los instructores usualmente establecen los reconocimientos, dejan tareas, hacen evaluaciones, generalmente fijan estándares, frecuentemente controlan el ambiente de aprendizaje, y algunas veces piden la participación del estudiante”.

A continuación, se presentan algunas estrategias para promover la autonomía del estudiante (Wlodkowski, 2008; Raffini, 1996; Brophy, 2004):

1. Brindar al estudiante aprendizajes significativos que le permite entender el propósito de las actividades del curso.
2. Dar al estudiante alternativas entre varias actividades de aprendizaje que reúnen el mismo objetivo.
3. Permitir al estudiante decidir sobre cómo implementar los procedimientos de clase.
4. Permitir al estudiante decidir sobre cuándo, dónde y en qué orden realizar las tareas.
5. Motivar al estudiante a definir, monitorear y autodeterminar objetivos individuales.

El punto que se presenta a continuación, describe elementos clave para hacer posible que factores tan importantes como la motivación y el gusto por el aprendizaje del idioma inglés en niños sean factibles desde la planeación y las actividades de aula.

Importancia del juego, las actividades lúdicas, y el aprendizaje centrado en el estudiante en el alcance de los objetivos de aprendizaje

El objetivo principal de este tercer punto es describir la importancia de una planeación de clase cuando se considera la inclusión de actividades y juegos que le proporcionen placer a la misma. Si bien es cierto un factor principal en el proceso de aprendizaje es lograr los objetivos propuestos al inicio de un curso, también es muy cierto que el juego y la lúdica deben estar presentes en toda planeación y preparación de clases.

Según Uberman (1998), las actividades lúdicas “motivan, entretienen y enseñan al niño a descubrir y valorar la belleza del lenguaje como medio de comunicación” (p. 20). En acuerdo con Uberman, De Borja (1998), manifiesta:

El juego no es sólo una mera actividad espontánea, sino que se pone a disposición del niño para que se cumplan unos objetivos y desarrollen todas sus potencialidades ya que éste permite la socialización de los niños en el entorno escolar, favorece el aprendizaje significativo, estimula la imaginación, potencia el pensamiento lógico, promueve el aprendizaje emocional y propicia situaciones de aprendizaje con sentido crítico (p. 156).

Es importante tener en cuenta que, junto con el juego y las actividades lúdicas, el proceso de aprendizaje también necesita de objetivos claros y razones específicas para que dicho aprendizaje sea verdaderamente significativo. Es clave dejarle saber a los estudiantes al principio de cada curso, cuáles son los objetivos que se espera alcanzar durante el desarrollo del mismo. Una vez los estudiantes conocen los objetivos del curso, ellos están listos para construir su propio aprendizaje.

Las siguientes son algunas fuentes que tienen que ver con los objetivos de aprendizaje: una taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación, una revisión de la taxonomía de Bloom sobre los objetivos de la educación (Anderson, Krathwohl y Bloom, 2001), evaluación centrada en el estudiante (Huba y Freed, 2000), y enseñanza a estudiantes de primer año de universidad (Erickson, Peters, y Strommer, 2006); todas estas fuentes incluyen capítulos enteros sobre la escritura de objetivos de aprendizaje y resúmenes de propósitos y objetivos de aprendizaje.

Hemos hablado del juego, las actividades lúdicas, el aprendizaje centrado en el estudiante, y todo esto se puede relacionar con las actividades que se llevan a cabo en las clases en las cuales estos factores son aplicados. A nuestros estudiantes de hoy les gusta competir, las actividades centradas en el estudiante adicionan

diversión y la sensación de alegría en el aula de clase. Brophy (1987, 2004) y Wlodkowski (2008) ofrecen sugerencias basadas en investigaciones para estructurar una competición apropiada y sacar ventaja de los beneficios mientras se mejoran las dificultades:

1. Haga que la participación en la competición sea una escogencia;
2. Haga que la competición esté basada en el trabajo de equipo y no en el trabajo individual
3. Establezca las condiciones que aseguren que cada estudiante tenga buenas (o al menos iguales) oportunidades de ganar; y,
4. Haga esfuerzos conscientes para asegurar que la atención esté centrada en el objetivo de aprendizaje.

Brophy (1987, pp. 43-44) también anota que la competición es más efectiva para estimular la intensidad del esfuerzo que la competencia en si misma.

A continuación, se reflexiona sobre la importancia no sólo de entender sino también de respetar los factores individuales de cada uno de los niños.

La importancia de tener en cuenta las características individuales y las fortalezas de los niños en el aprendizaje de una lengua extranjera

El objetivo de este apartado es describir, basado en estudios, las ventajas que tienen los niños en el aprendizaje del inglés en comparación con un adulto y así poder, con más bases, estimular la enseñanza de este idioma en edades tempranas.

De acuerdo con la psicología cognitiva, Ausubel (1986) explica que existen diferencias entre las capacidades cognitivas del niño y

del adulto en relación con la cognición y la afectividad, las cuales se manifiestan en la motivación, creatividad, espontaneidad y flexibilidad que caracterizan a los niños y que distan mucho del adulto, quien, por lo general, es más propenso a tener filtros afectivos en el momento de expresarse en otra lengua.

Otros autores como Berko y Bernstein (1999) afirman: “La capacidad que tienen los niños de aprender, comprender, descubrir y formular formas comunicativas en un lenguaje extranjero subyace principalmente en la necesidad de establecer nuevos acercamientos sociales” (p. 467).

Las siguientes son características cognitivas, afectivas, motrices y socioculturales que de acuerdo con investigadores como (Piaget, 1976, Goodman, 1989, Brown, 1994, De Olmos, 1996, Berko y Bernstein 1999), favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera durante la niñez:

a) Cognitivas.

Involucran procesos mentales. Se refieren a la plasticidad auditiva, inmersión estratégica, plasticidad oral, animismo, lateralización cerebral, enumeraciones, observación, percepción sensorial, seriaciones, clasificación, jerarquización y lateralidad espacial.

b) Afectivas.

Implican estados emocionales. Comprenden la capacidad para el riesgo, motivación intrínseca y extrínseca, participación libre y desinhibida, interés y curiosidad, espontaneidad para pronunciar y escribir, autoestima, afecto del docente y de los padres, contribución y plena disposición a participar en actividades grupales, apertura hacia las actividades lúdicas.

c) Motrices.

Se refieren a movimientos corporales, tales como la motricidad gruesa, motricidad fina, facilidad para resolver problemas con el propio cuerpo, lenguaje corporal.

d) Socioculturales.

Involucran la conexión lenguaje-cultura, entre ellas, la facilidad para desarrollar interacciones grupales, interés para conocer la cultura de los hablantes de la lengua extranjera, la amplia difusión de canciones, juegos e informaciones en los medios de comunicación social en el idioma inglés.

Estas características bio-sicosociales facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera antes de la pubertad, así lo manifiestan, Goodman (1989), Roche (1990), Soberon y Villarroel (1994) y Berko y Bernstein (1999). Lo manifestado por estos teóricos sirve como base para considerar la importancia de incluir la enseñanza del idioma inglés en el currículo desde la primera infancia y así aprovechar la potencialidad y las ventajas que dan la edad de los niños en esta primera etapa escolar.

Seguidamente, se describe uno de varios métodos que hacen posible que los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés sean significativos e interesante tanto para el profesor como para los niños.

Respuesta física total (TPR) como método para la enseñanza del inglés en la primera infancia

El objetivo de este último punto es sugerir actividades por medio de las cuales se hace favorable y placentero el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a niños. Entre las actividades

propuestas están la música, el dibujo, la lectura, y los métodos didácticos, entre ellos el método de *respuesta física total*, que es en el cual nos vamos a enfocar.

El TPR (Total Physical Response) es un método enmarcado dentro del conductismo; sin embargo, investigaciones (Guerra, 2004; Ashworth y Wakefield, 2005; Alcedo y Chacón, 2006; LINSE, 2005) realizadas con niños evidencian las ventajas de este método para enseñar inglés en la primera infancia.

Según Asher (1976), los niños desarrollan la habilidad de comprensión antes que la habilidad para hablar; es decir, entienden el mensaje, aunque no puedan expresarse. Esta habilidad la adquieren en la medida en que responden físicamente al lenguaje oral en forma de órdenes o mandatos. Una vez que la comprensión oral ha sido establecida, el lenguaje surge de manera natural (Richards y Rogers, 1998; Ashworth y Wakefield, 2005), lo cual ha sido confirmado en investigaciones posteriores por el mismo Asher (1993), quien afirma que las actividades derivadas del TPR fomentan el desarrollo de los procesos cognitivos, como resultado de la activación de ambos hemisferios.

De acuerdo con Asher (1976), en la enseñanza de una lengua extranjera, el niño responde igualmente con movimientos corporales al recibir instrucciones u órdenes, sin producir ningún efecto negativo en su lengua materna.

En consecuencia, Chacón (1996) afirma que en el trabajo con este método (TPR) se comienza con verbos que expresen acciones, y luego, de manera paulatina se van agregando estructuras lingüísticas hasta formar frases y oraciones cortas. Gradualmente, el niño aprende relacionando el lenguaje con movimientos y acciones en situaciones reales, en la medida en que el docente lo involucra usando TPR.

Con lo anterior se evidencia que, por medio de la utilización de movimientos, gestos, acciones y mímica en actividades como la lectura de cuentos, actividades lúdicas, juegos y canciones, los niños construyen el significado a partir de acciones concretas con el propósito de familiarizar al infante con la pronunciación del idioma extranjero, y fomentar el aprendizaje de vocabulario básico y frases sencillas.

Para profundizar lo anteriormente dicho, Soberon y Villaroel (1994) destacan que la planificación de actividades lúdicas debe promover el aprendizaje de manera inductiva, a través de la experimentación con objetos concretos. Por otro lado, se debe tener en cuenta la repetición es muy importante como metodología de enseñanza en esta primera etapa escolar. La memorización y la creación de hábitos están relacionadas con el éxito de los niños en el andamiaje de su lengua extranjera.

Conclusiones

Para tener un sentido más claro de lo que es un “aprendizaje centrado en el estudiante”, podemos leer el libro de Weimer’s (2002), o Blumberg’s (2009) “la guía para implementar el modelo de Weimer”, o libros de autores con similares puntos de vista (por ejemplo, Cranton, 2006).

Si bien es cierto, el modelo es centrado en el estudiante, el rol del profesor permanece tan importante como siempre lo ha sido. El profesor es activo, está diseñando, interactuando y sobre todo hablando con sus estudiantes. A su vez, los estudiantes en este modelo deben ser capaces de planear, organizar y autoevaluar su propio aprendizaje, de tal manera que la motivación es fundamental aquí.

Ambos, tanto profesores como estudiantes, hacen todo el proceso educativo más placentero, gratificante y valioso de ser vivido. Ambos agentes disfrutan y trabajan el proceso educativo sintiendo que son uno solo.

Las condiciones de vida actual, respecto a los estándares educativos, demandan tener competencia en al menos una segunda lengua. Es precisamente en esa necesidad de dominar más de un idioma en donde nace la propuesta de iniciar el aprendizaje del idioma inglés desde la primera infancia y así iniciar el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, culturales e idiomáticas de los niños en esta primera etapa escolar.

Como tema central de este artículo se ha manifestado que las actividades lúdicas son necesarias en cuanto generan aprendizajes significativos y ayudan a ganar confianza y motivación a muy temprana edad por el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Los estudios relacionados anteriormente, tales como Figueroa (1999), Hearn y Garcés (2003), Guerra (2004), Ashworth y Wakefield (2005), Linse (2005), Snarki (2005), Hines (2005), Kang (2006), Shindler (2006) y Alcedo (2006) evidencian la importancia de usar métodos lúdicos cuando se enseña inglés a los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- Alcedo, Y. (2002). Enseñanza del idioma inglés en niños de la Primera Etapa de Educación Básica. Ponencia presentada en el XVIII Encuentro Nacional de Educadores. Mérida. Venezuela
- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2006). Actividades lúdicas que promueven en los estudiantes el aprendizaje del idioma inglés en la Primera Etapa de Educación Básica. Manuscrito no publicado. Universidad de Los Andes Táchira. Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, San Cristóbal, Táchira.
- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. y Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy educational objectives*. New York: Longman.
- Asher, J. (1976). *Learning another language through actions. The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks productions.
- Asher, J. (1993). *Learning another language through actions*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, Inc.
- Ashworth, M. y Wakefield, H. P. (2005). Teaching the world's children. ESL for ages three or seven. English Teaching Forum, 41, (1), 2-7.
- Ausubel, D. (1986). *Psicología educativa*. Trillas. México.
- Barkley, E. F. (2009). Kross K. P. y Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Berko, G. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. España: McGraw Hill.
- Blumberg, P. B. (2009). *Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, D. C: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Brown H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational leadership*, 5(2) 40-48.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Chacón, C. (1996). Una aproximación a las concepciones del estudiante que cursa la Licenciatura en Educación Mención inglés. Manuscrito no publicado, Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Táchira, San Cristóbal.
- Chacón, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica. Evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*, 12 (2), 104-113.

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass.

Cross, K. P. (1998c). *Learning communities*. Speech presented at Bridgewater State College, April 17.

Cross, K. P. (2001). *Motivation: Er... will that be on the test?* Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College.

Cross, K. P. y Steadman, M. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco: Josey-Bass.

De Borja, M. (1998). *El juego infantil*. Barcelona, España: Aikos-Taus

De Olmos, S. A. (1996). Una experiencia de enseñanza precoz de lenguas extranjeras en la escuela pública. Manuscrito no publicado. España.

Edgerton, R. (1997). *Higher education white paper*. Pew Charitable Trusts.

Erikson, B. L.; Peters, C.B. y Strommer, D. W. (2006). *Teaching first-year students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Figuroa, I. (1999). El idioma inglés como segunda lengua en el Preescolar en niños de 5 años. Tesis de grado no publicada, Universidad Nacional Abierta, San Cristóbal, Táchira.

Gómez, J. (2005). El inglés y la tecnología. Recuperado el 15 de Noviembre de 2005 en www.monografias.com/public.es.

Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Mérida: Editorial Venezolana.

- Guerra, R. (2004). Experiencias didácticas en el aprendizaje del inglés en la segunda etapa de educación básica. Trabajo especial de grado no publicado, Universidad del Valle de Momboy, Trujillo.
- Hearn, I. y Garcés A. (2003). *Didáctica del inglés para primaria*. España: Pearson
- Hines, M. (2005). Story theater. *English Teaching Forum* 41(1), 24-29.
- Huba, M. E. y Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kang, J. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum* 44 (2), pp 2-7.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. United Kingdom: Pergamon Press
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. United Kingdom: Pergamon Press
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Linse, C. (2005). The children's response. TPR and beyond. *English Teaching Forum*, 41 (1), 8-11.
- Lozano, P. C. (2017). *El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Enfoque centrado en el estudiante: una reflexión acerca de cómo aprenden inglés niños y niñas en la primera infancia a través del aprendizaje activo

Mckeachie, W. J. (1994). *Teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers*. Lexington, MA: D. C. Heat.

Ministerio de Educación Nacional (2005). Colombia bilingüe. *Al Tablero*, 37. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>.

Piaget, J. (1976). *La construcción de lo real en el niño*. México: Editorial Morata.

Piñango, S. (1993). *La adquisición del idioma extranjero en el niño*. Barcelona: Herder.

Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Richard-Amato, P. (1996). *Making it happen. Interaction in the second language classroom. From theory to practice*. New York: Longman

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roche, A. (1990). *Estudio de las lenguas modernas*. Barcelona: Luís Miracle.

Shindler, A. (2006). Channeling children's energy through vocabulary exercises. *English Teaching Forum*, 44(2), 8-12.

Snarki, M. (2005). A plan for using "Save the lofty trees". *English Teaching Forum*, 41 (1), 46-56

Soberon, A. y Villarroel M. (1994). *Inglés para los más pequeños. Enseñar N-0*, España: C.E.P. de Móstoles.

- Uberman, A. (1998). Using games. *English Teaching Forum*, 36(1), 26.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggings, G. P. y McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO. Paris, 2/11/2001. Recuperado el 4 de enero de 2008 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- UNESCO (2007). Task force on languages and multilingualism: compendium on ongoing activities concerning languages and multilingualism (2006-2007). Recuperado el 9 de septiembre del 2007 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001508/150831e.pdf#xml>

Diversidad y primera infancia: relato de la experiencia del trabajo con maestras, líderes comunitarios, familias, niñas y niños de Santiago de Cali

Diversity and early childhood: an account of the experience of working with teachers, community leaders, families and children in Santiago de Cali

Miguel Enrique Cuesta Ordóñez*

<http://orcid.org/0000-0003-1231-2119>

Marcela Duarte-Herrera**

<http://orcid.org/0000-0001-5800-2381>

Edilson Monroy Machado***

<http://orcid.org/0000-0001-7799-5446>

* Universidad del Valle. Cali, Colombia.

✉ miguel.cuesta@correounivalle.edu.co

** Universidad del Valle. Cali, Colombia.

✉ marcela.duarte@correounivalle.edu.co

*** Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle (SUTEV)
Cali, Colombia.

✉ prensasutev@gmail.com

Cita este capítulo

Cuesta Ordóñez, M. E.; Duarte-Herrera, M. y Monroy Machado, E. (2020). Diversidad y primera infancia: relato de la experiencia del trabajo con maestras, líderes comunitarios, familias, niñas y niños de Santiago de Cali. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 100-127). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Resumen

En este artículo, se plantea la experiencia de acercamiento a la caracterización de la primera infancia afrodescendiente, indígena y con diversidad funcional, atendida en 20 instituciones de Educación Inicial de Santiago de Cali. En esta investigación tipo acción-participación, se reconocen las voces de las familias, maestras, personal de apoyo, niños y niñas, sobre atención diferencial y atención a la diversidad, mediante la implementación de observaciones participantes, talleres con maestras, maestros y agentes educativos, referentes familiares y entrevistas semiestructuradas con los niños y las niñas beneficiarios de los centros encargados de la Educación Inicial en la ciudad. Adicionalmente, se hizo un análisis documental de los Planes Operativos para la Atención Integral (POAI). A modo de problematización y aporte a la discusión sobre la inclusión en contextos educativos de infancia, se plantean los resultados de investigación, así como algunos temas a trabajar para el fortalecimiento de la Educación Inicial con enfoque diferencial, donde se considera vital para el desarrollo infantil, abordar como eje transversal la temática de la identidad y el respeto a la diversidad.

Palabras Clave

Educación Inicial, enfoque diferencial, primera infancia, afrocolombianos, diversidad funcional, indígenas.

Abstract

In this article, the experience of approaching the characterization of afro-descendant, indigenous and functional diversity early childhood, attended by twenty (20) institutions of initial education in Santiago de Cali, is presented. In this action-participation research, the voices of families, teachers, support staff, boys and girls

on differential attention and attention to diversity are recognized, through the implementation of participant observations, workshops with teachers and educational agents, family referents and semi-structured interviews with the children benefiting from the centers responsible for initial education in the city. Additionally, a documentary analysis of the Operational Plans for Comprehensive Care (POAI) was made. By way of problematization and contribution to the discussion about inclusion in childhood educational contexts, research results are raised, as well as some issues to work for the strengthening of initial education with a differential approach, where it is considered vital for child development, address as a transversal axis the theme of identity and respect for diversity.

Keywords

Initial education, differential approach, early childhood, afro-colombians, functional diversity, indigenous.

Introducción

La Educación Inicial, en el marco de “una educación para todos” (Ainscow y Miles, 2008; UN, 2014; UNESCO, 2015), busca promover las oportunidades de acceso e inclusión social y educativa para los niños y niñas, como estrategia para el crecimiento de las naciones (Ancheta, 2013). En esta medida, se espera que los programas de atención integral a la primera infancia en Colombia, reconozcan y valoren las distintas condiciones de vida y la diversidad cultural de los niños y niñas, lo que les ayuda a conformar su identidad como sujetos inmersos en una cultura, a partir de las experiencias que faciliten los agentes encargados de su socialización primaria (Berger y Luckman, 1986). En ese sentido, la diversidad debe aportar a la riqueza intercultural en una ciudad como Santiago de Cali por la configuración étnica racial y de diversidad funcional.

Dos elementos fueron considerados en este análisis. En primer lugar, se identificó el contexto social y étnico racial de la población asociado a la diversidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros de desarrollo infantil y las unidades de servicio donde acontece la Educación Inicial. En segundo lugar, son consideradas las prácticas pedagógicas en la atención integral a la primera infancia que dan cuenta de la monocultura y/o el “ideal de normalidad”, como elemento unificador del aprendizaje en la primera infancia. En ambas dimensiones, se encuentra una negación de la diversidad como elemento de identificación y convivencia social, o en un factor de exclusión al centrarse en un solo grupo poblacional (Guzmán, 2011; Aguilar y Bello, 2014).

En este capítulo, se relata la experiencia de acercamiento a la caracterización de 20 instituciones –Centros de Desarrollo Infantil (CDI), Unidades de Servicio (UDS) y Modalidades Familiares (MF) –, que brindan Atención Integral a la Primera Infancia de Santiago de Cali, teniendo en cuenta el enfoque diferencial, particularmente con poblaciones afrodescendiente, indígena y/o con diversidad funcional. A partir de esta experiencia los investigadores problematizan algunos hallazgos y establecen ciertas conclusiones, que podrían aportar al debate sobre la educación inclusiva y las prácticas de inclusión/exclusión en la Educación Inicial.

Metodología

En la presente investigación, se problematiza la Educación Inicial diversa, en el contexto de la primera infancia, tomando como referencia el trabajo realizado por la Universidad del Valle en el convenio con la Secretaría de Educación Municipal denominado “Fortalecimiento de la atención integral en Educación Inicial a niños y niñas de la primera infancia en el municipio de Santiago de Cali”.

En este trabajo, se llevó a cabo un proceso de caracterización y acompañamiento in situ en 20 instituciones donde acontece la Educación Inicial en la ciudad, mediante observaciones participantes, talleres con maestras, maestros y agentes educativos, referentes familiares y, por supuesto, con los niños y las niñas que son el alma viva del proceso de la primera infancia, sumado a entrevistas semiestructuradas con el personal que atiende a las niñas y niños. Así mismo, se tomó información de los registros del Plan Operativo para la Atención Integral (POAI) de los CDI, MF y UDS. Esta labor permitió reconocer algunas características de las comunidades, sus dinámicas relacionales y algunas de sus prácticas socioculturales, así como sus saberes y creencias en relación a la Educación Inicial y los procesos de atención diferencial.

Resultados

¿Por qué hablar de diversidad en primera infancia?

La atención y el cuidado en la Educación Inicial como primordial para sentar las bases de los procesos que la educación formal ha de potenciar, nos lleva a pensar que un sistema educativo puede ser de calidad y al mismo tiempo, reconoce los elementos determinantes para que los procesos físicos, sociales, emocionales y cognitivos, se desenvuelvan apropiadamente y contribuyan a ampliar las opciones de los niños y niñas a lo largo de su vida. La Educación Inicial al ser un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, posibilita a la niñez potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos, por lo cual se requiere considerar las infancias diversas para facilitar el proceso de aprendizaje.

Esa visión particular de infancias diversas, la encontramos referenciada por Fayad (2015), en tanto, hace saber que en los pueblos indígenas y afrodescendientes se dan unas tradiciones y particularidades en las formas de cuidado y crianza. Además, que existen, o hay unos modos culturales o rasgos propios que determinan y definen al indígena o al afrodescendiente, aunque de manera más directa, en la interacción comunitaria en sus territorios de origen, donde la identidad cultural manifiesta se ve representada en tradiciones orales, expresiones musicales, la vestimenta, los arrullos o alabaos, entre muchos otros elementos que hacen parte de esa riqueza o influencia cultural que permea las familias y por supuesto a las infancias de manera distinta de las poblaciones urbanizadas.

En esa medida, la diversidad de las infancias que se encuentran en la Educación Inicial en primera infancia en la ciudad Cali obedece a la misma configuración y mixtura cultural de su población. De hecho, en las familias afrodescendientes es importante poner en consideración las huellas de africanía y sus diversas formas culturales, en tanto, las prácticas culturales ancestrales de esta población hacen parte de la tradición oral que representa el legado de sus rastros históricos en la diáspora africana donde hombres y mujeres llegados al territorio colombiano afrontaron afectaciones de orden social, político y cultural dadas en la esclavización impuesta para asegurar un modelo de dominación eurocéntrico.

Las culturas indígenas, desde sus cosmovisiones, reconocen la etapa de la primera infancia dentro de los ciclos de vida, que es una relación entre naturaleza, humanidad y cultura. Por tanto, sus procesos de Educación Inicial están íntimamente ligados a sus prácticas culturales, donde las lenguas maternas juegan un rol preponderante en la significación de esas prácticas. Al igual que las poblaciones afros, dentro de sí mismas las poblaciones indígenas

cuentan con una amplia diversidad expresada en distintos pueblos o naciones originarias, cada una con sus propias prácticas culturales que pueden variar en los modos de hacer y de ser. Ejemplo de ello es la diversidad cultural que se encuentra en las Unidades de Servicio y Centros de Desarrollo Infantil, a los cuales llegan niñas y niños pertenecientes a los cabildos indígenas Nasa, Inga, Quichua y Yanakuna de la ciudad de Santiago de Cali.

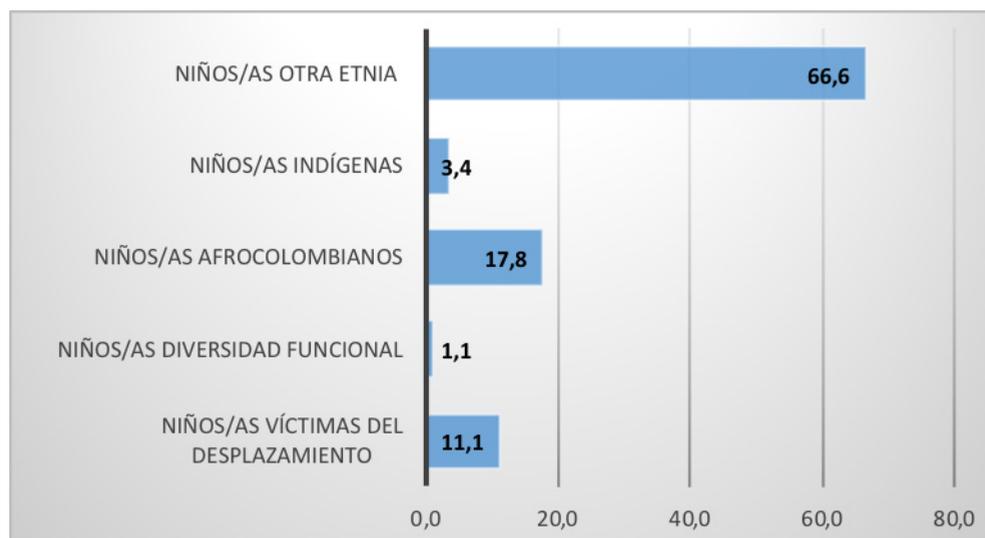
Otro elemento que es transversal a estas poblaciones, es la diversidad funcional o con capacidades diversas de algunos de los infantes atendidos en los procesos de Educación Inicial. En este caso, la narrativa que se conoce o se tiene de las mismas es que convocan a población con limitaciones en alguna de sus esferas del desarrollo físico, cognitivo, sensorial o psicoafectivo, en un medio o contexto de relación determinado que, a su vez, se reconoce con el potencial de afianzar otras de sus capacidades (Moscoso, 2011). Este factor, tiende a estar mediado por el “no saber”, y la dificultad para concebir al niño/niña en esta condición, siendo aún asociada la condición de vida con un fallo o limitación para la vida (emociones dolorosas asociadas a dicha posibilidad).

La Figura 1, nos muestra que el 17,8% de la población infantil atendida en CDI y UDS está reconocida como afro, el 3,4% hace parte de grupos indígenas. En tanto el 11,1% es víctima del desplazamiento forzado y el 1,1% tiene alguna diversidad funcional. El porcentaje más alto: 66,6%, corresponde a las niñas y los niños que no están reconocidos o identificados en las categorías anteriores. Por tanto, hace referencia a la población denominada como “blanca-mestiza” o “monocultural”.

Esta distribución de la diversidad poblacional está asociada a la composición socio-geográfica de Cali, donde la población indígena se sitúa en la zona de ladera (relacionada con el territorio de origen

por ser montañosa) y la población afrocolombiana que habita el oriente de la ciudad (conocido como un distrito de riego, que podría asociarse a los territorios de origen afro por su cercanía a las riberas de los ríos). En estos dos lugares de la ciudad la gente cuenta con mayores índices de necesidades insatisfechas, pero, además, son los territorios a los que llega la población víctima del desplazamiento forzado. Mientras que el grueso de la población infantil considerada monocultural o blanca-mestiza habita, en mayores proporciones, la zona céntrica de la ciudad.

Figura 1. Distribución porcentual de niños y niñas en Educación Inicial en UDS y CDI según diversidad étnica, funcional y situación de desplazamiento forzado.



Fuente: Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, 2016.

La diversidad de los niños y niñas elemento enriquecedor y factor que dificulta proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Inicial

La premisa de la Educación Inicial desde su concepción, es reconocer y trabajar a partir de los imaginarios de los niños y niñas, los personajes que representan y lo que les gusta, donde aparecen modos culturales y de inserción a la cultura, lo cual juega un papel importante en el reconocimiento que posibilita valorar las cualidades personales, familiares y comunitarias. ¿En lo práctico cómo reconocer y realizar esas prácticas diferenciales? Considerando que en los primeros años de la vida se construyen los referentes de identidad, es pertinente importante contar con el acompañamiento de la familia y la sociedad. Los modelos y símbolos representan, significan y aportan a la formación y por ende a la construcción de una identidad. Es por eso que para la inserción en la cultura y aprensión del lenguaje es importante valorar y dar sentido a estos momentos de imaginarios y representación de identidades (Ancheta, 2013; *De Cero a Siempre*, 2014).

¿Qué significa ser niño o niña afro o indígena en el contexto urbano?

Ser niño o niña afrocolombiano o indígena carga consigo un peso cultural e histórico y más estando en el contexto urbano, en tanto no es lo mismo serlo en el área costera o rural, que implica a veces no ser reconocido por el nombre propio. En ese sentido, cada niño y cada niña representan un rasgo de identidad fundamental. Razón para no emplear apelativos referidos a su condición étnica racial que podrá vulnerar su ser, en tanto el lenguaje verbal tiene un poder que condiciona o realza al otro. Puesto que a veces, “la identidad personal de todo ser humano es construida mediante

actos sociales con sentido [...] los acervos sociales de conocimiento son construidos, mantenidos y en algunos casos transformados y divulgados en procesos comunicativos” (Luckmann, 2008, pp. 153 - 154), que pasan del plano subjetivo al objetivo de los sujetos, en este caso los niños y niñas.

Lo cotidiano de las prácticas materializan las relaciones de los niños y niñas; éstas prácticas mediadas por creencias en torno al otro y a sí mismo, pueden conformar su realidad objetiva, determinada por construcciones subjetivas que intervienen en sus relaciones sociales. Razón para que los discursos, creencias, ideologías y posturas perpetúen en ocasiones la exclusión que hacen más distante el desarrollo e inserción social de los niños y niñas afro e indígenas. En el sentido que Goffman (2006) da al término, la construcción de la imagen del otro relegada, tiene que ver con la identidad social estigmatizada creada como marca para exhibir lo malo o poco habitual de lo que nos diferencia a unos de otros.

Poniendo en consideración, la identidad étnica afro e indígena cimentada en la diversidad cultural, cosmovisiones, ancestralidad y saberes tradicionales potencia en los niños y niñas el auto reconocimiento de ser afrocolombiano o indígena, en tanto, la auto valoración desde la primera infancia mediada por su Educación Inicial. Posibilita el reconocimiento de la identidad colectiva y la construcción, reconstrucción y resignificación de la identidad étnica. Todo esto, respondería a la discriminación, estigmatización y exclusión, también a considerar los aportes históricos, cosmovisiones y valores que contribuyan a la erradicación de estereotipos infundados desde los primeros años en la Educación Inicial.

¿Qué significa ser un niño o niña con diversidad funcional en una sociedad “normalizadora”?

Según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2010), en el municipio de Santiago de Cali se registran 7.764 niños, niñas y adolescentes con “alguna situación de discapacidad”. Pese a lo anterior, el reconocimiento de la diversidad funcional por fuera de la noción de “anormalidad”, resulta una primera barrera para el reconocimiento de esta condición, transitoria o de vida. La cuestión radica en ¿Cómo puedo reconocirme “distinto(a)” sin sentirme excluido?

La atención a la diversidad es sin duda el mayor reto pedagógico y didáctico que enfrenta actualmente la Educación Inicial. En tanto desde ahí, se determinan las capacidades para las relaciones vinculares afectivas que, en otras etapas de la vida, serán difíciles o casi imposibles de construir; se da el reconocimiento de sí mismo/a y del entorno físico y social, que luego se refleja en la construcción del auto concepto, autoimagen y de interacciones con el mundo, y se sientan las bases de la personalidad y de los procesos de comunicación individual y colectiva. Es importante que los elementos culturales de las comunidades afro e indígena, aparezcan en la Educación Inicial para no alejar a los niños y niñas de sus orígenes y tampoco del reconocimiento de sí mismos (Instituto de Educación y Pedagogía, 2016).

Espacios de aprendizaje

Según lo observado por el equipo caracterizador, así como lo manifestado por la Comunidad Educativa de las UDS, MF y CDI, en las entrevistas y talleres ejecutados, se encuentra la percepción común que “los niños, niñas y familias con diversidad funcional

desertan en gran medida de los procesos, pues no se cuenta con las condiciones necesarias, tales como: rampas, material lúdico especializado, literatura inclusiva, personal capacitado y conocimientos especializados por parte de las maestras”. En algunos casos, las UDS reportan nunca haber atendido población con estas características, o bien, no poseen las competencias para detectar estos casos (se conoce la categoría “discapacidad”, pero no es claro cuáles pueden ser los abordajes pedagógicos con esta población).

Figura 2. UDS de Cali



Fuente: Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, 2016.

Teniendo en cuenta las prácticas y rituales identificados por el equipo caracterizador en la población intervenida (maestras, coordinadoras, equipo psicosocial, niñas y niños), se encuentra que se reconocen en los espacios educativos promovidos por las UDS, como “oportunidades para preparar a los niños y niñas para la vida adulta”, mejorando idealmente, las condiciones de vida de sus

familias de origen. En la planeación y ejecución de las actividades rectoras, se encuentra presente el referente técnico de ICBF, pero en algunos casos, se toman como entidades aisladas, que no se integran en una misma acción educativa.

Dentro de los talleres propuestos, se reconoce una mayor claridad conceptual frente a la diversidad étnica/cultural versus la diversidad funcional, mediada esta última, por temores y prejuicios (“sabemos que deben estar, pero no tenemos claro qué hacer con ellos”). Esto se evidencia en la realización de eventos o actividades donde se realiza la diversidad étnica/cultural, pero no se reconocen asuntos tales como las afectaciones por la violencia, el género o las capacidades diversas.

En algunas familias, como en el caso del CDI P3 el concepto de diversidad funcional se desdibuja, para equipararlo o generalizarlo a la diversidad étnica/cultural (lo anterior, se evidencia en el proceso de elaboración y socialización de un elemento gráfico, donde se muestran las “capacidades diversas”). Pese a este fallo en la delimitación conceptual, se destaca el lugar que las madres y abuelas participantes de los talleres dan a la convivencia pacífica y a la aceptación del otro en su diferencia.

En los niños y niñas participantes, se evidencia el reconocimiento del concepto de diversidad funcional, puesto en “limitaciones o dificultades visibles” (Actividad a partir del cuento “Chocó encuentra una mamá”), pero dada la edad de los participantes, la información se extrae de los comportamientos que se manifiestan a través de la narración del cuento (literatura), la elección y representación de los animales (juego y exploración del medio), así como la elaboración de un elemento artístico (arte).

La intervención con la población infantil, si bien resultó un interesante ejercicio para reconocer y validar la percepción de los niños y las niñas frente a este tema, también resulta un modelo o ejemplo para las maestras, frente a la posibilidad de realizar actividades rectoras que involucren los distintos procesos, y que permitan la participación y aprendizaje, potenciando los distintos estilos representacionales.

El establecimiento de prácticas, que tienden a generalizar sin plantearse la diversidad, puede asociarse a la búsqueda de ejecución de actividades que respondan a los planteamientos técnicos para la atención integral a la primera infancia, y en cierta medida, a los imaginarios de maestras y familias sobre las necesidades a suplir en un entorno de ciudad, en contextos mediados por la violencia, desplazamiento, pobreza y marginación (Guzmán, 2011; Aguilar y Bello, 2014; Madrid, Sánchez, y García, 2011). En el caso de la MF A1, destaca la experiencia de una madre indígena de un niño con Síndrome de Down, donde manifiesta realizar “prácticas de crianza normales”, sin establecer el rótulo de diversidad funcional.

En el proceso de ejecución de los talleres, se evidencia cómo existe un énfasis en la integración de elementos étnicos/culturales, según la población mayoritaria de la comuna. Como factor común de las UDS dónde se registran niños y niñas con diversidad funcional (quince delimitadas, dónde en no todas se identifica población con estas características), se encuentra la realización de las actividades rectoras sin plantearse múltiples maneras de involucrarse, esperándose que todos participen y aprendan de “igual manera”.

En este sentido, se encuentra que, en algunos casos, como el de UDS M4, la diversidad se reconoce, pero no se nombra de manera explícita en la relación con las familias y las niñas/niños, así como en las actividades que con ellos se proponen. Se maneja el concepto de

“discapacidad”, identificando los derechos propios de esta condición, de participar de los espacios ofertados para el fortalecimiento de las familias y la primera infancia. Dada esta desconexión entre el saber y las prácticas enunciadas, se señala la necesidad de trabajar tanto procesos de sensibilización como formación frente al tema.

En la UDS L5, existe un proceso inicial de inclusión, donde todos los niños y niñas tienen la posibilidad de aprender y participar en las distintas actividades rectoras planteadas por la maestra. En los talleres con maestras, se encuentra una construcción de la diversidad funcional “desde la limitación evidente”, equiparando el concepto a las limitaciones en el desempeño motor.

En el caso del CDI/MF D7, se encuentra como las maestras manifiestan entender el trasfondo y la necesidad de reconocer el enfoque diferencial, sin establecer mecanismos directos o indirectos de discriminación. Sin embargo, manifiestan que la atención de los niños y niñas debe responder a la cultura y las prácticas de sus familias y del entorno (relación de responsabilidad externa). Los acercamientos de las prácticas pedagógicas con las realidades de niños y niñas se han realizado, pero de manera particular y no estructural (no se refieren a reflexiones colectivas puestas en prácticas comunes). Consideran que el acercamiento es importante, pero no encuentran respaldo del ICBF ni de la coordinación para transversalizar el componente en toda la UDS.

Destaca en todas las UDS acompañadas, la habilidad y recursividad de las maestras para elaborar y transferir conocimiento a las familias, en el proceso de elaboración de material didáctico con elementos reciclables, cuestión que se considera una fortaleza a potenciar en los espacios de capacitación sobre el reconocimiento de las capacidades diversas de los niños y niñas, y cómo dichos elementos pueden facilitar los procesos de participación y aprendizaje.

Como barrera común para el acceso a las modalidades de atención, así como a los espacios de recreación de las distintas comunas/ barrios donde se encuentran las UDS, es la violencia cotidiana, entendida como actos de robo, expendio de sustancias alucinógenas, pandillaje y agresión que infunden miedo en la comunidad, especialmente, entre los cuidadores de los niños y niñas. En la MF EC, al hablar sobre los juegos de su infancia, donde la interacción se daba en las calles con otros niños y niñas, las familias manifiestan que hoy en día se han dejado de jugar por miedo a que les pueda pasar algo malo, como una bala perdida.

Otro de los asuntos que se destaca con relación a la infraestructura y disposición de las UDS es el aprovechamiento del espacio. En algunos casos, como el CDI A2, se encuentra un sub-aprovechamiento del espacio de las instalaciones (1.972 m² para atender a 180 niñas/niños), y en otras, como en el caso de la UDS M18, son muy pequeñas, pues no cuenta con los espacios adecuados para el desarrollo de las actividades.

Algunas de las UDS se encuentran dispuestas en más de un nivel, con diversos accesos; al encontrarse en zona de montaña presentan terrenos irregulares sin contar con rampas o ascensores para población con limitación en la movilidad. Todas las UDS visitadas, cuentan con planes y lugares de concentración en caso de emergencia. Sin embargo, estos no cuentan con planes de contingencia para la atención de población con diversidad funcional.

En general, se encuentra en las instituciones que las baterías sanitarias permiten el acceso de los niños y niñas (en algunos casos, incompleta), pero no cuentan con el espacio suficiente para el acceso de personas con compromiso motor, o señalética apropiada para población con limitaciones de tipo sensorial. Lo anterior, puede asociarse a que dichos espacios no han sido diseñados

para la atención de familias, niñas y niños en la primera infancia, mucho menos reconociendo desde su planeación y construcción la necesidad de crear espacios accesibles para toda la población.

Materiales didácticos: entre lo general y lo particular

En todos los CDI y las UDS se encontró material didáctico-literario que hace referencia a la cultura occidental o blanco-mestiza que es la que predomina en la nación colombiana. En menor relación se halló material con referencias particulares hacia otras culturas, en especial de la población afro, específicamente en las UDS CMF y EC. En la primera se ubicó un cuento que se llama “Amaranta”, donde se representa una niña afro, y otro con enfoque de género; una niña que se asume distinta de lo que es ser mujer, con intereses diferentes a los cuentos de hadas y a todo lo rosa. No se evidencia en la literatura representación de lo indígena ni de la diversidad funcional.

En el caso de la MF E7, los cuentos presentes en esta unidad de servicio están adjuntos a la planeación del mes. Son cuentos impresos de la web, buscados específicamente para la temática que se trabaja en la semana o en el mes. Hacen un mayor énfasis en parábolas reflexivas sobre los valores; aunque también encontramos cuentos que hacen referencia a la diversidad étnica y física, tales como: “Chocó Encuentra una Mamá”, “La Princesa Goldi” y “Cuatro Esquinas de Diferencia”.

En la mayoría de los CDI manifestaron que la dotación de material didáctico por parte del Ministerio de Educación Nacional no les ha llegado. Lo que se pudo ver, de lejos y de cerca, es que la mayoría de material didáctico-literario habla de los cuentos de Disney, princesas, la Bella y la Bestia, Hércules y hadas, que están

más relacionados con la cultura de occidente, o con lo comercial. También hay cuentos para aprender colores y números. Algunos vienen con personajes de Pooh, Barney, Monster Inc., textos de iniciación al reconocimiento de letras que están en inglés. De otro lado, tienen el cuento del Patito Feo, pero en este el concepto de fealdad está ligado al color, es un pato negro.

Por lo anterior se destaca las UDS que dentro de sus materiales tienen cuentos o textos que dejan avizorar un tanto la diversidad cultural del país. Lo que habría que contrastar en esta parte es la relación de esa literatura con las prácticas pedagógicas de las maestras, maestros y auxiliares pedagógicos. ¿Qué tanto y cómo se trabajan estos textos en el quehacer educativo de las niñas y los niños?

Algo similar ocurre con las carteleras temáticas e informativas. Hay una representación más fuerte del niño o niña blanca-mestiza. Lo afro aparece menos, pero en el caso de lo indígena y la diversidad funcional está mucho más ausente. Así se evidenció en la UDS C11, en donde las carteleras sólo muestran una representación afro. Aquí vale decir que en una de las paredes de los salones se encuentran autorretratos que los niños y las niñas han realizado, en ellos la mayoría reconoce su identidad étnica, pues los dibujan con rasgos afro, ojos, boca, cabello, color de piel, cabello trenzado –para el caso de las niñas–; aunque en la literatura no estén tan presentes.

En las paredes de la UDS E9 las carteleras informativas y otras decorativas están acompañadas con ilustraciones de niños y niñas blancas, rubias y de ojos azules. Lo curioso es que en esta UDS participan algunas familias indígenas y algunas actividades se trabajan pensando en tener en cuenta otras realidades culturales, aunque no de manera constante.

Con respecto a algunos de los juguetes que estuvieron al alcance de nuestra vista se logró observar cómo el rol de lo femenino y lo masculino se encuentra marcado en el material de juego. Situación que se repite en la mayoría de los CDI, MF y las UDS. Hay casas de princesas, estufas, ollas y otros implementos de cocina, lavaplatos, tocadores, peluches. Igualmente, balones de fútbol, carritos, martillos, motos, herramientas, grúas, rompecabezas, cubos, legos, bolos, bolas pequeñas y medianas, caballitos de madera, máscaras de animales, juegos ensamblables de madera (figuras).

Los CDI y las UDS cuentan con títeres que en su mayoría son blancos, rubios y uno que otro pelinegro. No se evidencia presencia de componente diferencial. No hay representación de las comunidades afro e indígena, o con diversidad funcional. Una parte importante de estos títeres son personajes de Disney, princesas, magos y animales (burro, canguro, vaca, pingüino).

Otros materiales que pueden ser importantes para el trabajo pedagógico con los niños y las niñas son los instrumentos musicales como tambores y palos de agua. En el caso de la UDS F13, los niños y las niñas reciben clases de música de profesoras particulares que son pagadas con recursos que gestiona la misma institución. De este modo, esto puede ser un potencial en el trabajo de exploración y arte dentro de las actividades rectoras.

Finalmente, en este tema de los materiales didácticos cabe destacar la elaboración de juguetes y objetos a partir de material reciclable que son usados para ambientar los salones y para la interacción del juego. Móviles, rompecabezas, elementos decorativos, cortinas, dibujos con tapas, materas con envases, cubetas de cartón donde vienen los huevos para adornar paredes, y mucho más, hace parte de la gama de posibilidades que brindan

estos materiales que además ayudan a reutilizar varios objetos considerados desechables y puede aportar a la conservación del ecosistema.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los aprendizajes, hallazgos y oportunidades de mejora identificadas en las UDS visitadas, se establecen las siguientes conclusiones o aportes para la construcción de espacios de atención integral a la primera infancia que respondan a las diversas necesidades de participación y aprendizaje de los niños, niñas y sus familias:

Se requieren fortalecer los espacios de sensibilización y capacitación para maestras, maestros, coordinadores, profesionales de apoyo psicosocial, niñas, niños, familias y demás actores involucrados en las UDS M4 y CDI P3 de Santiago de Cali, en los temas de atención diferencial, reconociendo la importancia de “valorar la diferencia” y “reconocer el potencial individual y grupal”. Ello implica pensar en el otro como un interlocutor válido que “al ser distinto a mí” no desconoce o niega “mi lugar como individuo”, así como mi posibilidad de interactuar con múltiples sistemas o personas. Se recomienda que este tipo de intervenciones, abarque a todas las instituciones sin importar si registran o no población con diversidad funcional, trabajando la promoción de derechos, prevención de situaciones de exclusión, y atención/adaptación pedagógica y social (Instituto de Educación y Pedagogía, 2016).

Figura 3. Representaciones sobre diversidad funcional de las familias participantes de la MF



Fuente: Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, 2016.

En esta misma vía, se plantea la necesidad de formular actividades que permitan que los niños, niñas y sus familias se involucren y den respuesta de las mismas por múltiples medios o canales de comunicación. Para ello, se recomienda reconocer los diferentes canales de aprendizaje de los beneficiarios de los servicios para la atención a la primera infancia, de modo que puedan adaptarse a las necesidades de cada individuo/grupo. Se recomienda implementar las recomendaciones del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje), donde se reconocen las distintas maneras de aprender, potenciando las fortalezas y habilidades de cada ser humano.

En lo que refiere a los espacios y disposiciones arquitectónicas de las UDS, se encuentra que se requiere tener en cuenta las adaptaciones

de accesibilidad necesarias, para que la población con diversidad funcional pueda dar un adecuado aprovechamiento de estas. Entre éstas está la implementación en todas las UDS, MF y CDI de rampas de acceso, señalética para población con limitación sensorial, baterías sanitarias para población con limitación motora, mejores condiciones de iluminación, espacios acordes a los usos y número de personas que los emplean, entre otros. Contar con espacios vitales para la formación de la primera infancia culturalmente diversa como por ejemplo la huerta o tul, el fogón o tulpa hace parte del reconocimiento de otras formas de aprendizajes desde su contexto sociocultural y que permitirá trabajar en el fortalecimiento de la identidad y pervivencia de los pueblos indígenas en la ciudad de Cali.

Figura 4. Representaciones sobre comunidades indígenas de las familias participantes de la MF



Fuente: Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, 2016.

La propuesta de un nido indígena que permita fortalecer la cultura propia de cada pueblo, así como las relaciones con otras culturas podrían ser posibles perfilando una propuesta de nido intercultural en el cual puedan compartir espacios las distintas culturas indígenas (Kichwa, Nasa, Yanakuna e Inga), afrodescendientes y población general o monocultural. Un ejemplo que puede ser tenido en cuenta es la Escuela Intercultural de los Cabildos de Santiago de Cali, ubicada en la sede Eustaquio Palacios de la Institución Educativa Santa Librada. Esta experiencia ha permitido un intercambio cultural de diferentes comunidades indígenas en lugares comunes que habitan en la cotidianidad escolar. Así se amplía el universo cultural de cada niño o niña y se van fortaleciendo las relaciones interculturales necesarias para avanzar hacia la consolidación de una convivencia fraterna y solidaria en el marco cultural del buen vivir como filosofía de los pueblos amerindios (Cabildos Indígenas de Santiago de Cali, 2016).

La naturaleza como fuente de conocimiento y la familia como primera escuela de los niños y las niñas deben ser tenidas en cuenta en los proyectos pedagógicos de la primera infancia. En ese sentido, la modalidad familiar debe mantenerse para fortalecer la relación entre madres, padres o cuidadores/as con sus respectivos hijos, hijas o protegidos. De algún modo se trata de proteger el presente y el futuro de la cultura Nasa y la familia está llamada a un papel o un rol protagónico donde se enseñe lo fundamental desde el saber y el conocimiento ancestral de abuelos y abuelas y familiares para que en los espacios de los nidos, se pueda fortalecer y poner en diálogo con pares y con quienes asumen los procesos de Educación Inicial de modo que se reconozca e incluya una mirada distinta a la general en la formación de niños y niñas que en años posteriores incidirán con sus ideas y decisiones en el futuro de sus culturas.

La lucha permanente por la exigencia de derechos no puede perder de vista la posibilidad de generar autonomía e independencia por parte de los cabildos y sus comunidades para que sean ellos y ellas mismas quienes propongan sus proyectos y condiciones de acuerdo a sus necesidades e intereses culturales (Fayad, 2015).

Se trata de realizar un trabajo consciente, intencionado, con humildad, fe y esperanza (Freire, 2005) en quienes están bajo su orientación para que se les permita ser, en el juego, en la exploración del medio, en la literatura u oralidad y en el arte como medios para expresar lenguajes del alma: creatividad e ingenio por parte de niños y niñas, pero también de quienes están involucrados en su atención integral. Se debe estar dispuesto a aprender de la primera infancia, pero también de pares que con su experiencia pueden aportar a mejorar su práctica pedagógica o profesional en el ámbito o área que se desenvuelva; reconocer sus límites como ser humano y profesional, para que pueda estar en constante formación e investigación del campo laboral para mejorar su trabajo; conocer sobre su cultura, su origen, cosmovisión y prácticas ancestrales que se mantienen vigentes y que hacen parte del legado de generaciones.

La educación propia intercultural como propuesta pedagógica que se origina en la naturaleza, se socializa en la tulpá, se hace práctico en el tul y se fortalece en el nido o espacio de formación de niñas y niños al interactuar con niños de su misma cultura y de otras. Esa posibilidad del encuentro permite el reconocimiento mutuo de diferencias y semejanzas que son tenidas en cuenta en las relaciones que se tejen para hacer comunidad intercultural basada en el respeto y en la posibilidad de retroalimentarse en conocimiento y cultura.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. R. y Bello, J. (2014). Educación y Derechos Humanos en el contexto de la justicia social. En: E. B. Velázquez, M. L. Quintero y L. R. López (Ed.). *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de los “otros”* (pp. 217-235). México D. F., México: Maporrúa.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 37 (1). p. 17-44.
- Ancheta, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención a la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, pp. 145-176.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Cabildos Indígenas de Santiago de Cali (2016). *Lineamientos y orientaciones técnicas para aplicación de enfoque diferencial primera infancia indígena*. Cali, Colombia: Alcaldía de Santiago de Cali.
- Canimas, J. (2014). ¿Discapacidad o Diversidad Funcional? *Siglo Cero*, 46 (2), pp. 79-97.
- Consejo de Santiago de Cali (2006). *Acuerdo No. 0197 “Por medio del cual se adopta la política municipal de Atención a la discapacidad y el plan indicativo de Atención a la discapacidad, en el municipio de Santiago de Cali y se dictan otras disposiciones”* Recuperado de www.cali.gov.co/ipc/descargar.php?id=1455

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010). *Caracterización de personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>
- Díaz-Posada, L. . E y Rodríguez Burgos, L. P. (2016). Educación Inclusiva y Diversidad Funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos a la práctica. *Zona Próxima*, 24. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/5963>
- De Cero a Siempre (2014). *Documento 20. Sentido de la Educación Inicial*. Colombia: De Cero a Siempre. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos341487_doc20.pdf
- De Cero a Siempre (2014). *Documento 50. Modalidades y condiciones de calidad para la Educación Inicial*. Colombia: De Cero a Siempre.
- Fayad, J. (2015). Educación inicial con infancias diversas indígenas y afrodescendientes. En Quiceno Castrillón, H., *Construcción de un saber y una cultura de Educación Inicial en Cali* (pp. 33-65). Cali: Universidad del Valle.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Grueso, M. (2016). *Documento Memoria del Diplomado de en Primera Infancia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Guzmán, M. (2011). La atención a la diversidad y la construcción de la diferencia: entre las posibilidades e imposibilidades de la inclusión educativa. En: J. Bello (Ed.), *Educación Inclusiva*.

Diversidad y primera infancia: relato de la experiencia del trabajo con maestras, líderes comunitarios, familias, niñas y niños de Santiago de Cali

Una aproximación a la utopía (p. 73-97). México D. F., México: Castellanos Editores S. A.

Instituto de Educación y Pedagogía (2016). *Fortalecimiento de la atención integral en Educación Inicial a niños y niñas de la Primera Infancia en el municipio de Santiago de Cali. Aproximación a la caracterización*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Instituto de Educación y Pedagogía (2016). *Lineamientos para la atención a la diversidad de niños y niñas con capacidades diversas*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y sociedad: Ensayos sobre la acción, religión y comunicación*. España: Trotta

Madrid, D.; Sánchez, P. y García, D. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y Diversidad*, 5 (1), pp. 23-31.

Mañas, C. e Iniesta, A. (2011). Diversidad Funcional, Género y Educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (14). pp. 353-362.

Ministerio de Cultura (S. F). Afrocolombianos, población con huellas de africanía. Ministerio de Cultura. República de Colombia.

Moscoso, M. (2011). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *Dilemata*, 3 (7), pp. 77-92.

OEI (2011). *Lineamiento pedagógico para la Educación Inicial indígena en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Integración Social y la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Organización de las Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2007). *Observaciones a la Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General N° 9 Los derechos de los niños con discapacidad*. Comité de los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/index.htm>

Rodríguez, S. y Ferreira, M. A. V. (2010). Desde la dis-capacidad a la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68 (2). pp. 289-309.

UN (2014). *Objetivos de desarrollo del milenio: Informe de 2014*. Nueva York, E.U.A.: United Nations. Recuperado de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>

UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. París, Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

UNICEF, UNESCO e HINENI (2001). *Inclusión de Niños con Discapacidad en la escuela Regular*. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf

Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral

Between knowledge and the classroom, an ethical, political and
moral responsibility .

Constanza Bonilla Campo*

<https://orcid.org/0000-0002-1814-2723>

Resumen

Los ejercicios de formación en la práctica docente están sujetos a complejas tramas de intervención cultural que pueden llegar incluso hasta la violencia simbólica cultural. Este documento da cuenta de las tensiones en torno a la práctica de formación docente que realizan las estudiantes de la licenciatura en infancia en algunos hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en la ciudad de Popayán. Una ciudad de raigambre colonial y tradicional, pero receptora de grandes contingentes de personas con distinta complejidad cultural, origen étnico y victimizadas por el conflicto armado. Las narraciones recrean virtualmente estas tensiones. Para tal fin, se recurrió a la etnografía educativa, buscando develar

* Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Popayán, Colombia.
✉ bonillacampo@gmail.com

Cita este capítulo

Bonilla Campo, C. (2020). Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 128-151). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

situaciones vividas en el contexto escolar en tensión con la cultura caucana. Efectivamente, mediante la observación participante y la categorización de diarios de campo se encontraron una serie de metarrelatos que perviven en la escuela y que dan cuenta de los procesos de aprendizaje por fuera de discurso oficial. Finalmente, se aporta al diseño de la intervención en el quehacer docente y a la investigación en el aula, dando cuenta de la heterogeneidad de los niños y las niñas menores, lo que implica además repensar el modelo didáctico y pedagógico hacia horizontes metodológicos, que reconozcan el origen de los educandos y su particularidad identitaria.

Palabras Claves

Formación docente, Práctica, identidad, diversidad

Abstract

Training in teaching practice exercises are subject to complex patterns of cultural intervention that can reach even up to the cultural symbolic violence. This document gives an account of the tensions over the practice of teacher training students of the Bachelor of performing in infancy in some children's homes of the Colombian Institute of family welfare in the city of Popayan. A city of colonial and traditional, but receiving roots of large contingents of people with different cultural complexion, ethnic and victimized by the armed conflict. The narrations recreate virtually these tensions. For this purpose, we used educational ethnography, seeking to reveal situations lived in the school context in tension with the Cauca culture. Indeed, by observing participant and the categorization of field diaries found a series of goal stories that survive in school, and who realize the learning processes outside of official discourse. Finally, is it brings to intervention design in the teaching activities

and research in the classroom, giving account of the heterogeneity of the minor children, which involves also rethinking the didactic and pedagogic, model towards horizons metodològic you, who recognize the origin of learners and their characteristic identity. Indeed, by observing participant and the categorization of field diaries found a series of goal stories that survive in school, and who realize the learning processes outside of official discourse. Finally, is it brings to intervention design in the teaching activities and research in the classroom, giving account of the heterogeneity of the minor children, which involves also rethinking the didactic and pedagogic, model towards horizons metodologic you, who recognize the origin of learners and their characteristic identity

Keywords

Teacher training, practice, learn teaching, diversity.

Introducción

La construcción de escenarios de socialización, alrededor de la educación inicial ha sido tradicionalmente abordada al margen de las implicaciones desde, dentro y al exterior de la matriz cultural. (García, 2001). Pero semejante, asunción ha alimentado escenarios de reproducción social cargados de arquetipos simbólicos que se recrean en una suerte de pedagogía de la cultura nacional. Bajo este escenario, se insiste en modelos educativos que recaban en la instrucción y la unidad sin diferenciación social, perdiendo de paso la riqueza intersubjetiva, y compleja propias de la práctica docente, pero que yacen ajenas a la necesidad de reconocer a los niños y las niñas en su particularidad identitaria y en nuevas lógicas de enseñanza-aprendizaje que enriquezcan y cualifiquen los resultados de la política educativa.

En contraste, como lo plantea De Tezano (2006), el maestro es el responsable de tomar una postura política-cultural que le permita tomar decisiones frente a la práctica pedagógica y que se vea reflejada en la calidad educativa, en tanto él como sujeto histórico es el encargado de asumir el desempeño de las competencias de desarrollo de los estudiantes. En ese sentido vale preguntarse ¿Qué tipo de tratamiento e implicaciones pedagógicas comporta la orientación docente frente a la formación de los niños y niñas mestizas, afrocolombianas y/o indígenas en contextos educativos instruccionalistas pero rodeados de modelos formales pluriétnicos y multiculturales? enseguida, ¿de qué manera esta experiencia está siendo abordada por las futuras docentes ¹en las instituciones educadoras de la ciudad de Popayán donde realizan las prácticas pedagógicas?

Articular a las prácticas saberes acorde con las necesidades de las niñas y los niños, permite que se reconstruyan nuevos saberes pedagógicos. En este sentido, los diarios de campo se erigen en instrumentos eficientes y de carácter simbólico para obtener la información del entorno, la interacción entre maestras y estudiantes, registrar las actividades pedagógicas, el material didáctico empleado en cada actividad, los juguetes, las cartillas, el mobiliario y la decoración del aula. Fuera de ello, son elementos centrales en el trabajo de campo que nutre el diseño metodológico etnográfico, al describir, transcribir, explicar e interpretar los datos que llevaron a generar nuevas categorías emergentes que se constituyeron en los hallazgos.

¹ Se usa esta expresión en femenino dado que no participaron hombres en la experiencia que se relata en este documento. Cabe anotar que la intención de la autora no es excluir a los docentes de género masculino.

Con estos antecedentes, se pudieron identificar tres categorías emergentes que recogen las tensiones de las actividades de intervención educativa y de formación docente. Estas mismas orientarán la disertación en este trabajo. Efectivamente, bajo el rotulo *En el aula aprendo*, se despliega la transmisión de contenidos, clases expositivas, actividades estructuradas y homogéneas centradas en el docente y donde se desconoce la diversidad de los niños y niñas, las características y necesidades de los distintos aprendizajes que cada uno tiene; es así como estos elementos aún persisten y se encuentran inmersos en las instituciones; cosa que sirvió para identificar las convergencias o divergencias de la enseñanza frente al modelo tradicional. Después, está la rúbrica *Me identifico y me reconozco*; mediante el entorno socio-cultural en el cual nos desenvolvemos la identidad es uno de los rasgos predominante de la distinción entre los grupos sociales y étnicos con características propias que los hacen diferentes. En ese sentido la escuela es el espacio de transformaciones donde se legitiman costumbres, saberes y tradiciones rastreadas a través de las estrategias, los patrones de identificación y los conflictos identitarios presentes en las prácticas de aula. Posteriormente, con la traza *Entre cuadernos y lápices, enrédate con la sabiduría*, la escuela como depositaria de la función social, generadora de valores, de cambio y donde ocurre el ejercicio profesional del docente hace que se le otorguen responsabilidades éticas, políticas y morales pues en ella circulan múltiples aprendizajes y se fundamenta la convivencia, se develan las interacciones entre estudiantes y docentes en términos de las rutinas sociales, la construcción de la agenda vs. oraciones, canticos etc. y la ejecución de las mismas. De esta forma, se identifican las rupturas, transiciones o confluencias en las actividades diarias en el campo de lo simbólico y lo cultural contrastando el nuevo contexto étnico- racial que vive Popayán

Me identifico y me reconozco

Pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y las de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible, conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales. (...) Pensar en la diversidad no supone pensar en unos a diferencia de otros, se trata de pensar en todos, es hacer una escuela para todos (Gairín, 1999, pp. 89-90).

Pensar en la práctica como formación para los futuros docentes, es apostarle a un hacer reflexivo a favor de la enseñanza y del aprendizaje como el espacio vital donde se tejen los saberes desde la dimensión pedagógica y que tiene la responsabilidad ética, política y moral de la construcción de escenarios de socialización. En ese sentido, la práctica en la Licenciatura en Infancia apunta a la formación de docentes comprometidos con la niñez que busca ofrecer un enfoque interdisciplinario e intercultural para comprender las infancias en perspectiva de la diferencia étnica, cultural, y de los procesos pedagógicos más pertinentes en su escolarización.

A este respecto, aunque siempre han existido los infantes en todas las culturas, no siempre son percibidos de la misma forma como se ven al presente; así pues la infancia es una construcción que a través de la historia se ha pensado en diferentes momentos y en diversos contextos socio culturales, y por estos eventos la noción que se tiene de la infancia implica reconocer que no coexiste un solo tipo de infancia en las instituciones, y los saberes y las prácticas de los docentes son también diversas, histórica y culturalmente, y por tanto reconocer la multiplicidad de concepciones y prácticas comprometidas en la relación con dichas infancias hace necesario entender los modos específicos de cada uno que nos permita ver diferencias y similitudes.

En consecuencia, es importante señalar que las familias de la población infantil menor de seis años del hogar infantil provienen de la Costa Pacífica, víctimas del desplazamiento y el conflicto armado que conduce a profundas rupturas con sus entornos culturales y sociales constatadas en el contexto colombiano por los organismos internacionales. De los 125 municipios que la ONU definió como los del posconflicto en Colombia, el Cauca es el que mayor número aporta: 20 en este contexto. Popayán viene presentando un crecimiento significativo de su población (Macuacé, 2007), el cual va de la mano con el crecimiento de los asentamientos humanos, ya bien sean estos legales e ilegales, normales o subnormales.

Es así como en términos educativos, 830 víctimas se encontraban cursando en 2013 el nivel educativo preescolar, del cual se destaca una mayor densidad de población en el grado Transición (95.8%).

En este caso plantear la formación docente de licenciados desde los postulados de Stenhouse (1985) que “define al profesor como investigador con el fin de promover un desarrollo efectivo del currículo. Señala cuatro características esenciales en estos educadores, a los que denomina profesionales amplios” (p. 196).

1. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que ellos mismos imparten .
2. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar .
3. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica
4. Una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor –directamente o a partir por ejemplo de diferentes recursos audiovisuales– y discutir con ellos con confianza, sinceridad y honradez.

Stenhouse afirma que no puede producirse desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de sus capacidades reflexivas. Es necesario entonces, la adopción de los profesores de una “actitud investigadora”, que la define como (Stenhouse, 1985, p. 209):

“(…) una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”. Distingue además teoría y práctica y sostiene “en esta situación (se refiere a la actitud investigadora), el profesor se preocupa por comprender mejor su propia aula. En consecuencia, no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor”. (Stenhouse, 1985, p. 209).

Atendiendo a estas consideraciones, los infantes son seres únicos en sus formas de ver, sentir, y de ocupar un lugar en el mundo como seres que se sienten incluidos en procesos colectivos como objetivo del rescate conjunto de identidad. “La particular dotación con la que venimos al mundo, el uso que hacemos de nuestras cualidades, la singularidad de los contextos por los que transitamos, la peculiar asimilación que hacemos de esos contextos y las iniciativas individuales que tomamos, hacen de cada uno una persona con una biografía y una idiosincrasia singulares” (Gimeno, 1999, p. 68).

Es importante mencionar, que nuestra cultura se ha valido de las formas usuales de la vida de los seres humanos para valorarlas más por su aproximación a los patrones homogeneizantes donde la “diferencia aparece como algo no deseable, y constituye, por tanto, un problema” (Del Carmen, 2000, p. 7).

En muchas ocasiones, cuando se habla de diversidad en el aula, se piensa en estudiantes con dificultades, lo mismo se piensa a nivel social; al dialogar de diversidad se hace referencia a todos aquellos que “están fuera de la norma”; desconocer elementos socio-culturales, en el proceso formativo no es más que reproducir los patrones de exclusión y marginación (Ainscow, 2001).

Las estudiantes de la licenciatura en Infancia comentan a este respecto:

En la práctica pedagógica se puede evidenciar que las docentes en su quehacer pedagógico no manejan en las actividades, elementos didácticos y pedagógicos para trabajar desde la diversidad, si en el aula hay niños y niñas mestizos, indígenas y afrodescendientes (DC4. CDISP. ME 34). La maestra les solicita a los niños y a las niñas que colorean la figura humana con el color rosado, porque si colorean con otro color se ven feo (DC4. CDISP. ME 35). La maestra le dice a los niños que llego la hora del cuento y toma de la biblioteca el cuento de “ricitos de oro”, para explicar cómo se deben dibujar las niñas el pelo, los ojos, las manos y como se debe colorear la piel y los niños se deben dibujar como el príncipe del cuento, le reparte a cada uno una ficha con los dibujos respectivos. (DC4. CDISP. ME 36). La maestra lleva al aula imágenes con un personaje indígena el cual esta con taparrabo y plumas, un personaje afrodescendiente con cadenas y medio desnudo y un hombre blanco-mestizo con traje, corbata y saco, ella comienza a explicar que existen diferentes razas y que los blanco-mestizos son los que tienen el derecho de ir a la escuela pues tienen más posibilidades de aprender, enseguida les pasa una cartilla donde colorean la imagen que se parece a ellos (DC5.CDISP. ME124). La maestra invita a las niñas y a los niños a jugar con los juguetes que tienen en un canasto, saca carros, ollas, vasos, platos de colores vivos, estufas pequeñas, palas, baldes, de diferentes colores,

muñecas grandes y pequeñas, rubias, con ojos azules y vestidos de color rosado (DC5.CDISP.ME126).

El desarrollo de la identidad personal es un proceso dinámico que se implanta entre las múltiples actividades y relaciones del niño en las situaciones diarias que se producen en el hogar, en la comunidad y en el jardín de infancia. La mejor manera de describir la identidad es el resultado de procesos, de construcción, co-construcción y reconstrucción, llevados a cabo por el niño mediante las interacciones con sus padres, maestros, compañeros y las demás personas.

Estos procesos dinámicos comprenden la imitación y la identificación en las actividades compartidas, como por ejemplo la interpretación de roles imaginarios (Göncü, 1999). Tanto la comunicación no verbal como el diálogo y, más tarde, los medios textuales y electrónicos, son recursos clave para la construcción del sentimiento que los niños tienen de quiénes son en relación con los demás. Los conflictos cotidianos que los niños presencian (y a los cuales contribuyen incluso cuando aún son bebés o están dando los primeros pasos) son otra fuente importante para la formación de la identidad personal (Dunn, 2004). El desarrollo de la identidad personal es dinámico también en otros sentidos. Desde el principio, el niño es un actor social con autonomía personal y con conciencia de sí mismo “como sujeto” (es decir, de un “yo”). El complemento de dicha conciencia es el sentido de sí mismo “como objeto” (o sea, de un “a mí”), que va emergiendo, cambiando y reflexionando con mayor gradualidad (Miell, 1990). La identidad abarca tanto el “yo” como el “a mí” (Bame Nsamengautor, 2010 p. 10)²

² Este autor ejerce como director del Centro de Recursos para el Desarrollo Humano de Bamenda, en Camerún.

La identidad es el núcleo agencial de la personalidad mediante el cual los seres humanos aprenden progresivamente a establecer diferencias y a ejercer control tanto respecto a sí mismos como respecto al mundo. Da un sentido y una razón de ser a la vida y una perspectiva a los esfuerzos humanos. Mediante ella, los individuos consiguen colocarse, por ejemplo, en una situación de pertenencia a una “raza”, un lugar, un grupo étnico, una nacionalidad, un sexo o una cultura en particular.

A este tenor, es importante decir que la diversidad y el fortalecimiento de identidad, se plantea como escenario de formación manifiesto en el currículo, a través de elementos pedagógicos, metodológicos y didácticos; en esa medida las prácticas educativas están intencionadas desde la reflexión y comprensión del contexto. Así las cosas, la práctica en el aula, es un elemento clave en la formación de los futuros docentes como el espacio vital de actuación donde se evidencian los saberes, las competencias en el quehacer pedagógico y el ejercicio ético-político de la acción docente.

Entre cuadernos y lápices, enrédate con sabiduría.

Uno de los retos a los que se ve enfrentada la reflexión educativa es discutir sobre las problemáticas referentes a una educación pertinente y de calidad, al reconocer los contextos en los cuales a los y las futuras docentes les corresponde ejercer su labor formadora. Uno de los aportes relevantes para entender este proceso deriva de los estudios elaborados a partir del trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo. Muestra como el docente en formación debe superar las dificultades que se le presentan en el aula escolar. (Schön, 1992). El profesional se ve obligado a “centrar el problema”, a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar.

Los siguientes relatos permiten mostrar situaciones donde los y las futuras docentes en formación se enfrentan a problemas de naturaleza práctica.

La jornada inicia a las 7:30 de la mañana cuando llegan los niños, la docente los recibe en la puerta y los va dirigiendo hasta el salón de clases donde cada uno de los niños y niñas se van sentando en las sillas que la docente titular previamente ha acomodado, (DC4. CDISP. ME 37). La docente cierra la puerta se dirige al salón de clase donde se dispone a llamar a lista, cada vez que la docente nombra a cada niño ellos responden presente, (DC4. CDISP. ME 38). Luego la docente hace la oración del día y los niños y niñas repiten, enseguida La docente inicia la actividad de enseñarles a los niños los números del 1 al 10, (DC4. CDISP. ME 39). La docente se observa descompuesta, los grita para que se callen y se sienten en sus puestos, les dice que si siguen haciendo bulla les coloca el doble de planas (DC4. CDISP. ME 40). La docente les solicita el cuaderno para colocarle la plana de los números, y a los niños y niñas que estaban molestando les coloco dos planas más para que quedan quietos (DC4. CDISP. ME 41). Enseguida le solicito que me permita colaborar con la actividad pues la observo descompuesta y gritando a los niños; ella me dice que sí y les propongo a los niños jugar a “Patitos al agua” a lo que responden gritando “sí”, (DC4. CDISP. ME 42). Como el tema es los números los hago enumerarse y así va pasando cada uno. La actividad terminó bien pues los niños jugaron, y se divirtieron. Esto me permitió a mí como practicante sortear una situación que no estaba prevista. (DC8. CDISP.ME180).

En otras palabras, en la labor docente se realizan acciones inmediatas abordando las situaciones que se presentan en el aula de clase y es de esa manera que se resuelven los conflictos que emergen, Así lo plantea también Montero al decir que:

“... la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -una de las marcas de las profesiones cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades –situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional– ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores” (Montero, 2001: 87).

Sin duda, la docencia situada en estos parámetros motiva a la necesidad de una práctica reflexiva en el arte de enseñar, un docente reflexivo de sus propias acciones, en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías, como con las acciones de transformación. Con esta finalidad la educación debe ser un compromiso de todos los ciudadanos, pero sobre todo de los que han asumido la responsabilidad de guiar la sociedad. Las instituciones educativas cumplen una misión específica, pues la organización social les ha encomendado la formación humana para sus propósitos individuales y colectivos. La cultura y el conocimiento, son el contenido para el desarrollo del intelecto, la formación de la personalidad, las aptitudes y valores.

El docente reconocido por ser el que enseña un determinado tema y que posee unas habilidades pedagógicas, las cuales son llevadas al aula escolar a través de un método de enseñanza, es percibido como aquel que trasmite saberes; el maestro prepara sus lecciones, las desarrolla, valora el trabajo y los aprendizajes de sus estudiantes, toma en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, decide y emplea materiales didácticos de acuerdo a los

contenidos que enseña y las condiciones y características de los estudiantes (De Tezano, 2006). En esa perspectiva el maestro es el responsable de tomar una postura política-cultural que le permita tomar decisiones frente a la práctica pedagógica y que ésta se vea reflejada en la calidad educativa, en tanto él como sujeto histórico es el encargado de asumir el desempeño de las competencias de desarrollo de los estudiantes.

En el aula aprendo

Los siguientes relatos muestran la identidad del oficio de ser maestro:

La docente les solicita a los estudiantes que se sienten en el piso y formen un círculo, entonces empieza a mencionar que el tema del día es la “colombianidad” y que la actividad del día será también sobre el mismo tema, ella pregunta a los niños y niñas ¿a qué les suena parecido esa palabra?, algunos de ellos levantan la mano para hablar, la docente les da la palabra y ellos responden que a Colombia, la docente responde “sí tiene mucho que ver con Colombia nuestro país” (DC3.CDISP.ME111).

La docente propone a sus estudiantes cantar la canción de la bandera de Colombia que ya se habían aprendido anteriormente, así empiezan a cantar en grupo (DC3.CDISP.ME112) la docente explica a los niños y niñas sobre la importancia de querer y respetar a nuestro país, sus raíces indígenas, mestizas y negras de las culturas, la música, y la gente (DC3.CDISP.ME113) para finalizar la docente , hace preguntas a todos los niños y las niñas sobre los temas que se trabajaron en la clase, las imágenes que miraron y los niños que lo recordaban le responden (DC3.CDISP.ME114).

La docente ubica a los niños y niñas en las mesas de trabajo, en grupos de cuatro (DC3.CDISP.ME115) la docente pregunta, ¿Cuántas lanas les entregue? y ¿de qué color?, seguido, les explica cómo hacer un nudo en la mitad, no todos los estudiantes captaron la idea y se paran de sus asientos para pedirle explicación a su docente, cuando todos tienen el nudo, la docente les indica que es una manilla que se la deben poner en la mano derecha, para esto les dice “alcen la mano derecha”, y pasa por cada uno de los puestos, atando la manilla. (DC3.CDISP.ME116) seguido la docente indica que los que tienen el color rojo deben dirigirse hacia la figura que corresponde al color rojo, los que tienen el color azul deben dirigirse hacia la figura que corresponde al color azul y los que tienen el color amarillo deben dirigirse hacia la figura de color amarillo, luego les dice como se llama cada figura y se las muestra (DC4.CDISP.ME117).

La docente les dice a los niños y niñas que cada uno deberá formar la figura que más le guste, con el engrudo encima del papel. (DC4.CDISP.ME118) la docente les dice que se hagan en parejas y les hace una demostración de cómo pasar cada obstáculo, de esta manera la primera pareja inicia saltando, después caminando, seguido deben correr, y finalmente intercambiar de pies saltando, así sucesivamente cada pareja. Terminando la pista de obstáculos llegan a tras de la fila para esperar nuevamente su turno. (DC4.CDISP.ME119).

La docente pregunta “¿qué ven en esta imagen?” Y los niños responden que una finca, que animales, que el río y árboles, entonces la docente comienza a nombrar los elementos de la imagen, comienza señalando el cielo, les dice “el cielo es de color azul”, “las nubes blancas”, “el sol amarillo”, entonces pregunta ¿Qué otras cosas de esta imagen tienen los mismos colores?, a lo que responden “los pollitos son amarillos igual que el sol”, entonces también les pregunta ¿Cuántos pollitos hay? De esta manera señala los pollitos y en coro los estudiantes hacen el conteo y responden que 4, después dicen el agua del río tiene el

mismo color de cielo azul y las ovejas y los patos son blancos como las nubes” (DC5.CDISP.ME120) les pregunta ¿Qué cosas son de este color? Uno de los niños se pone de pie e indica que el pasto y las hojas de los árboles son de este color, la docente lo felicita y le dice que es correcto, y hace que sus compañeros le aplaudan, posteriormente los niños y niñas dicen “la vaca tiene color negro y en el árbol hay frutas rojas (DC5.CDISP.ME121).

La docente también les dice a sus estudiantes que libremente expresen sonidos que conocen de la naturaleza, de los animales que hay en el mural, entonces algunos niños y niñas empiezan a hacer como los pollitos, otros como la vaca, como la oveja y los pajaritos (DC5.CDISP.ME122) La docente pregunta ¿les gusto la actividad? A lo que todos responden “si...” y la docente pregunta ¿Por qué? Y responden porque jugamos y aprendimos (DC5.CDISP.ME123). La maestra les dice a los niños y a las niñas que en el día de hoy van a trabajar en la cartilla Nacho Lee con la letra (L) enseguida sacan todos el lápiz y realizan las planas (DC5.CDISP.ME125).

La Educación Inicial se ha convertido en un nivel educativo fundamental en lo que respecta al desarrollo de los niños y niñas, por esta razón, la mediación de las capacidades cognitivas y en la estimulación de todas las áreas de desarrollo son fundamentales en el momento de planear las actividades pedagógicas; al respecto Egido (2000b) asume que:

Las desigualdades económicas y sociales presentes en el seno de nuestras sociedades se ven sostenidas y reforzadas por las existentes en las condiciones de vida de los niños durante las primeras etapas del desarrollo. Como en una espiral sin fin, los niños más desfavorecidos cultural y económicamente ven limitado su desarrollo mental y su preparación para la escolaridad, quedando rezagados respecto de

los que tienen mayores posibilidades y siendo relegados a peores condiciones de vida como adulto (p. 22).

Los relatos citados expresan todo un cúmulo de saberes que circulan en la escuela y que le dan identidad al quehacer de ser maestro, al comprender y contribuir en la construcción de la identidad étnico-racial, en las costumbres culturales y tradiciones de los estudiantes. En ese orden Geertz, C. (1992, p. 20) afirma, “que la cultura se presenta como una ‘telaraña de significados’ que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados”. Al estar presente la cultura como patrón de significados, es inevitable relacionarla con el concepto de identidad. Así, nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad (Giménez, 2012). Por consiguiente, los conceptos de identidad y de cultura son inseparables, y deben ser abordados de manera simultánea. Así, el término identidad engloba múltiples definiciones y distinciones como son la identidad personal, social, étnica, colectiva o cultural. Así, Jordán, Ortega y Mínguez (2002) señalan que la identidad personal es, el *propium* de cada ser humano, es decir el conformado desde la edad más temprana, y construido mediante interacciones con los demás en contextos cada vez más plurales, y donde la influencia de factores sociales, culturales, emocionales, familiares e históricos dan lugar a la formación y evolución de dicha identidad personal (Merino, 2004), a fin de que la formación docente se generen de nuevos saberes en y para la educación, al indagar, escribir y reflexionar apostándole a unas prácticas pedagógicas menos segregadoras y más humanizantes como lo plantea De Tezanos (2006), quien considera a la educación como una institución social a la cual la sociedad le encarga la función de formar individuos.

Conclusiones

El modelo universalista que se niega a deslindarse de la tradición hispánica intentando conciliar sin éxito con la utopía de la diversidad y unas prácticas pedagógicas que a través de una trayectoria virtualmente caótica, reivindica la presencia de las comunidades en otrora lejanas a la sociedad mayor con manifestaciones culturales que rescatan --de pronto-- en el inconsciente la presencia amerindia y las huellas de africanía, llevaron a este estudio por un camino de observaciones etnográficas, que sugirieron rutas de análisis permitiendo mostrar, cuan paradójica y retardataria puede ser la escuela oficial cuando desconoce el contexto cultural. De este estudio que se inicia en los Hogares Infantiles del ICBF, desarrollado por las estudiantes de la Licenciatura en infancia, en el marco de las prácticas pedagógicas, se puede concluir que:

- Con este estudio emergieron nuevas categorías entorno a la identidad cultural en la educación inicial.
- El proyecto “En el aula aprendo”, se despliega la transmisión de contenidos, cosa que sirvió para identificar las convergencias o divergencias de la enseñanza frente al modelo tradicional.
- Bajo la rúbrica “Me identifico y me reconozco”, se rastrea las estrategias, los patrones de identificación y los conflictos identitarios presentes en las prácticas de aula.
- Posteriormente, con la traza “Entre cuadernos y lápices, enrédate con la sabiduría”, se develan las interacciones entre estudiantes y docentes en términos de las rutinas sociales, la construcción de la agenda Vs oraciones, canticos etc. y la ejecución de las mismas.
- De esta forma, se identifican las rupturas, transiciones o confluencias en las actividades diarias en el campo de lo simbólico y lo cultural contrastando el nuevo contexto étnico-racial que vive Popayán.

Por otra parte, si algo debe ser tema para otras investigaciones, es sin duda alcanzar un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los pueblos desde una política cultural que argumente la necesidad en la transformación del currículo, que asuma los conocimientos que aportan estas poblaciones.

Reconocer, que en buena medida los fenómenos del racismo y la exclusión que se vive en el país demanda una profunda revisión de las prácticas formativas y pedagógicas que se vienen agenciando en las escuelas.

Generar ambientes de aprendizaje relacionados con el contexto socio-cultural de las niñas y los niños mestizos, indígenas afrodescendientes, en relación a la identidad, con lleva a reconocer la relevancia de los contextos y las tramas culturales en las cuales los niños y las niñas caracterizan su individualidad, tejen sus primeros vínculos sociales y despliegan todas sus habilidades.

Reflexionar en torno a la identidad para que las niñas y los niños se descubran en los procesos educativos; lo que representa unas prácticas docentes donde el fuerte sea aprender y enseñar de nosotros y desde nosotros.

En las observaciones realizadas se evidencia que no se tienen en cuenta los ambientes educativos, la didáctica y la metodología para atender a la población con peculiaridades étnico-raciales en un contexto como el caucano; eso se desprende de cuestiones como los ejercicios de formación en la práctica docente que están sujetos a complejas tramas de intervención cultural, que pueden llegar incluso hasta la violencia simbólica cultural al no verse representados las niñas y los niños mestizos, indígenas, y afrodescendientes en las actividades diarias, en los textos, cuentos y en la iconografía

del aula, aludiendo a las diversas formas de accionar en la escuela, al imponer modelos pedagógicos que reproducen relaciones de poder y de dominación que han contribuido a generar formas de violencia solapadas como la invisibilización, pues no se valora, ni se tiene en cuenta el bagaje cultural de estas poblaciones.

Popayán como ciudad receptora, y considerada como un territorio de alta vulnerabilidad económica, política y social dado el contexto de guerra, atraso económico y deterioro social, cuenta con los Hogares Infantiles del Cauca (ICBF), para atender a la población infantil, focalizada teniendo en cuenta la edad, comprendida entre los dos y seis años de edad, y priorizan a las familias con vulnerabilidad económica y social; quiere decir, que los niños y las niñas que forman las futuras licenciadas³ en infancia son niños desplazados, víctimas del conflicto armado, en pobreza extrema (provenientes de la Costa Pacífica, sur del Cauca, del Putumayo, indígenas desplazados por la tragedia del río Páez e indígenas pertenecientes a resguardos). Eventos que permiten evidenciar una movilización geográfica, social y política que da lugar a nuevas formas de relaciones, implica reconocer que no coexiste un solo tipo de infancia en las instituciones, por ende la formación está sujeta a unas prácticas de poder que recaban en la instrucción y la unidad sin diferenciación social, perdiendo de paso la riqueza intersubjetiva. Están fundamental e inextricablemente entrelazados con otros y nuestro ser es, en primer lugar, un “ser en relación” (Merleau Ponty, 1945/1985) y se concibe de acuerdo a las necesidades individuales y colectivas, complejas, propias de la práctica docente, pero que yacen ajenas a la necesidad de reconocer a los niños y las niñas en su particularidad identitaria y en nuevas lógicas de enseñanza-aprendizaje que enriquezcan y cualifiquen los resultados de la política educativa.

³ Se usa esta expresión en femenino dado que no participaron hombres en la experiencia que se relata en este documento. Cabe anotar que la intención de la autora no es excluir a los docentes de género masculino.

Los saberes y las prácticas se establecen en espacios de diálogo donde se reconozca la singularidad de las identidades. Es pues una apuesta por la visibilización de la infancia en la ciudad de Popayán desde los contextos educativos.

Referencias bibliográficas

- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Egido, R. (2000b). Educación Infantil y Estimulación Adecuada. [Documento en línea]. Disponible: http://www.campus-oei.org/revista/frame_152_novedades.htm [Consulta: 2017, octubre,22]
- Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata.
- Gallego, C. I. y Gallego, M. M. (2003). Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música. *Filomúsica*. Revista mensual de publicación en internet, 37, sin paginar
- García, S, J. (2001). *La etnoeducación afro “Casa adentro”: Un modelo político pedagógico en el Pacífico colombiano. Cuentos de la Creación*. Comarca Territorial del Norte de Esmeraldas, FEDARPOM
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Giménez, G. (2012). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1-27

Jordán, J. A.; Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca*, 14, 93-119.

La Primera Infancia en Perspectiva (Early Childhood in Focus). Serie de publicaciones editada por el Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) de The Open University (La Universidad Abierta), del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer.

Liston, D. y Zeichner, K.M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Merino, M. D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca*, 16, 49-64.

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales*. Bogotá: Universidad Pedagógica. Cooperativa Ed. Magisterio

Tezano, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá. Cooperativa Ed. Magisterio.

Universidad Nacional (2000). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.

TY - JOUR AU - PAVIÉ, Alex TI - Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente PY - 2011 Y1 - 2011 KW - Formación inicial docente, Enfoque por competencias, Transferencia, Competencias docentes, Profesional competente. KW - Initial teaching training, Competency-based approach, Transference, Teaching competencies, Competent professional. RP - IN FILE SP - 67-80 T2 - *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* - 14 IS - 1 AB

Wilson, D. (1999). Indagación organizacional: apoyo a las escuelas y al desarrollo individual, en *Cerrando la brecha: Primer encuentro de tutores latinoamericanos en línea*. Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard – Proyecto Cero - julio 2002 – Miami.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Eds. Foro Nacional de Colombia.

La práctica pedagógica: un espacio de formación para futuros formadores

Pedagogical practice: an area of training for future trainers

Efraín Muñoz Galíndez*

<https://orcid.org/0000-0002-1824-5722>

Gloria Milena Escobar Gutiérrez**

<https://orcid.org/0000-0002-9375-3081>

Ingrid Selene Torres Rojas***

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

Resumen

El presente documento es un ejercicio reflexivo de las prácticas pedagógicas, tema coyuntural en el proceso formativo de los futuros profesionales de la educación. La iniciativa de escribir sobre

* Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Popayán, Colombia.
✉ efrain.munoz.g@uniautonomo.edu.co / munozefrain6@gmail.com

** Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Popayán, Colombia.
✉ milenaescobarnjp@gmail.com

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

Cita este capítulo

Muñoz Galíndez, E.; Escobar Gutiérrez, G. M. y Torres Rojas, I. S. (2020). La práctica pedagógica: un espacio de formación para futuros formadores. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 152-169). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

este tópico es el resultado de las conversaciones y diálogos entre colegas, debido a la importancia que tiene en la formación de los estudiantes y en la malla curricular del programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (Popayán). En el desarrollo del texto se plantea una discusión teórica de conceptos afines al tema central; posterior a ello se plasma una reflexión del ejercicio profesional del formador de formadores, para finalizar a modo de conclusiones se comparten algunas apreciaciones que invitan a mirar los diferentes matices y realidades de las prácticas para hacer resignificación de estas.

Palabras clave

Práctica pedagógica, docentes en formación, interdisciplinariedad y educación infantil

Abstract

The present document contains a reflective exercise of pedagogical practices; topic in the formative process of the future education professionals. The initiative to write on this topic is the result of conversations and dialogues among colleagues due to the importance they have in the training of students and in the curriculum of the Bachelors Education Program in Early Childhood of the Education Faculty of the Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (Popayán).

A theoretical discussion of concepts, related to the central theme, is performed in the development of the text. Subsequent to it, a trainer of trainers' reflection, on the professional practice, is shown. Finally, to conclude, some considerations from different purviews regarding the practice process are posed, in order to comprehend them from some other approaches.

Keywords

Pedagogical practice, teachers in formation, interdisciplinarity, early childhood

Introducción

El Ministerio de Educación en Colombia, desde la Resolución 5443 (2010), manifiesta que “la Educación Superior deberá organizar el programa de formación profesional en educación con una concepción integral, interdisciplinar y flexible que fortalezca las competencias básicas y desarrolle las competencias profesionales de los educadores” (p. 1). Lo expuesto permite evidenciar que el reto de las universidades, en cuanto a la formación de profesionales de la educación, es complejo y requiere de esfuerzos institucionales y de la disposición de los futuros maestros que tendrán el compromiso de formar a los niños y niñas del país, que se caracterizan por su diversidad y multiculturalidad. Por ello, la necesidad de formar profesionales integrales que tengan la capacidad de intervenir asertivamente en los diferentes contextos educativos. En este sentido, es relevante destacar la autonomía, pero a la vez la responsabilidad que tienen las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) para estructurar la malla curricular de acuerdo con de las necesidades y demandas sociales.

En este orden de ideas, el plan de estudios debe ser pensado desde un enfoque investigativo, teórico y práctico, para que los estudiantes tengan la oportunidad de poner en escena lo aprendido en el proceso formativo y consecuentemente, vivencien las tensiones y emociones que se tejen dentro del aula de clase. La práctica pedagógica además de transversalizar los contenidos de la estructura curricular, es un espacio en el cual los estudiantes conocen diferentes contextos donde se desempeñan profesionalmente y aprenden de los docentes a quienes acompañan para propiciar un aprendizaje

colaborativo. Esta práctica según la Resolución 5443 (2010), requiere que el estudiante de pregrado interactúe presencialmente con estudiantes de preescolar, básica o media, cuyos criterios son definidos por cada IES, así como la evaluación y acompañamiento a cada estudiante para analizar los resultados obtenidos y mejorar aquellas debilidades encontradas.

Materón, Lizarazo y Mora (2006) aluden que las prácticas pedagógicas son el eje central para los futuros profesionales de la enseñanza y que es necesario reestructurarlas teniendo en cuenta las demandas de los contextos educativos. Por tanto, es oportuno repensar, ahondar en estos interrogantes: ¿cómo?, ¿para qué? y ¿por qué? el desarrollo de las estas prácticas. Así mismo, Freire y Sacristán (citados por Morin, 2002), afirman que el plan de estudios debe ser pensado desde un enfoque teórico y práctico, para que los estudiantes tengan la oportunidad de poner en escena lo aprendido en el proceso formativo y, consecuentemente, vivencien las tensiones y emociones que se tejen dentro del aula de clase.

De ahí la importancia de reflexionar en temas coyunturales como las prácticas pedagógicas, y cómo éstas repercuten en los procesos formativos de los futuros docentes. Martínez (2015) realizó una investigación en México denominada “Los fundamentos pedagógicos que sustentan la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa”, el cual permite entrever que las prácticas pedagógicas además de intervenir en la formación de los maestros, tienen un impacto directo en el proceso de aprendizaje de los educandos. Junto a lo anterior, en un estudio desarrollado por Cometta, Bentolila, Clavijo, Domeniconi & López (1995), se concluye que el cambio de las prácticas pedagógicas debe surgir a partir de la transformación curricular, y para ello es menester hacer ejercicios de reflexión e investigación que permitan evidenciar las fortalezas y debilidades

en cada uno de los escenarios donde se promuevan las prácticas pedagógicas.

Referentes conceptuales

La práctica pedagógica escenario de aprendizaje

La práctica pedagógica es reconocida como el espacio de observación, reflexión e investigación, que tiene el futuro docente para articular su quehacer con la fundamentación teórica; esto con el firme propósito de instruirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje y proyectarse como uno de los agentes educativos responsables en la educación (MEN, 2013). Compleja labor que se desarrolla en medio de transformaciones tecnológicas, sociales, culturales y políticas, que inquietan por el nuevo conocimiento a los estudiantes. Por lo tanto, como lo menciona Imbernon (2010) el acto de aprender puede ser tan complejo, como el acto de formarse como docente, exigiendo en el maestro un compromiso profesional y competente. Para ello, como afirma (Silva, 2010) es importante que los canales de comunicación sean eficientes y asertivos, con el fin de fortalecer las responsabilidades académicas; esto requiere que en los procesos de calidad educativa se exija de acuerdo a las necesidades de los diversos contextos.

Por lo anterior, los programas de Licenciatura deben asegurar a sus estudiantes parte de su preparación en el espacio de la práctica pedagógica, de manera que se trascienda el conocimiento teórico a la comprensión y apropiación de las didácticas en el aula, acordes a la diversidad del contexto. Así mismo, identificar las diferencias de los grupos poblacionales de tal manera que su disciplina se perfeccione para ponerla al servicio de la docencia (Resolución 02041, 2016), articulando la pedagogía como uno de los ejes esenciales del docente

en formación, con los ambientes de aprendizaje y las didácticas que se fortalecen en los espacios de la práctica pedagógica, motivo por el cual deben existir dentro de los planes de estudio (MEN, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, el sistema educativo colombiano plantea tres tipos de práctica: en primera instancia, la observación, espacio en el cual el docente en formación tiene un acercamiento inicial al contexto; la segunda denominada práctica formativa, con la posibilidad de interactuar en los ambientes de aprendizaje, con el acompañamiento del docente de aula; y por último la práctica profesional, espacio en el que se promueve la participación permanente en un período establecido por la institución oferente del programa (MEN, 2014). Por lo tanto, es preciso reflexionar que el soporte del saber pedagógico es finalmente el maestro, quien, en su rol de transformador, movilizador y mediador logra el acto de enseñar, de tal manera que sus prácticas pedagógicas van tejiendo el camino hacia el aprendizaje significativo, incidiendo en los diversos contextos donde se encuentra este maestro (Zuluaga, citado por Castillo y otros, 2017).

En este sentido, se debe asegurar el cumplimiento de las finalidades de la formación de educadores que plantea la Ley 115 (1994), orientados hacia la calidad científica y ética, la articulación de la teoría y la práctica pedagógica, el fortalecimiento y promoción de la investigación en el campo pedagógico y su disciplina. Finalmente, formar docentes a nivel de pregrado y posgrado en los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo, logrando así un impacto educativo y social, que contribuya de manera oportuna y pertinente a la sociedad (Zuluaga, 2019).

Interdisciplinariedad: eje transversal en procesos formativos e investigativos

Las prácticas pedagógicas como eje transversal en los procesos formativos no deben desligarse del ejercicio de la investigación, puesto que ésta invita al maestro en formación a cuestionarse y a mantener una mirada epistemológica de las realidades educativas, debido a que todo profesional de la educación deber ser un agente propositivo, que desde sus acciones asertivas reconfigure el contexto donde se desempeñe.

Por tanto, es oportuno repensar las prácticas pedagógicas desde las facultades de Educación de las IES teniendo en cuenta la interdisciplinariedad, la cual invita a reconocer el papel que tienen otras profesiones como un constructo holístico, que requiere ser analizado desde diferentes aristas, como lo refiere Uribe, (2013):

Hacia finales de los años sesenta del siglo XX se cristaliza un movimiento de científicos y académicos europeos a favor de la interdisciplinariedad como modo de superar la hiperespecialización del conocimiento, en busca de un abordaje complejo de los problemas estudiados y en pos de la integración del saber (p. 27).

Así mismo, para Basarab (citado por Morin, 2002) la interdisciplinariedad permite articular la transmisión de los métodos que tiene una disciplina, de tal manera que puedan relacionar el ejercicio de la investigación y lograr el cumplimiento de los objetivos establecidos, a través de un trabajo cooperativo que promueva la reflexión y el compartir experiencias y conocimientos propios de su disciplina. Sin embargo, Morin (2002) refiere que al culminar la meta acordada, “Cada campo disciplinar olvida el potencial que ofrece la integración disciplinar y vuelve a los viejos hábitos de la especialización” (p. 41). Por tanto, es importante que

la interdisciplinariedad no pierda la esencia al concluir un objetivo, sino que se constituya en eje indispensable para continuar con la práctica de la investigación.

Madrid-Vivar, Mayorga-Fernández y Río-Fernández (2013) refieren que la interdisciplinariedad implica analizarla asumiendo una postura crítica frente a la complejidad del contexto. De igual manera, Duque (2001) menciona que el paradigma disciplinar es “aquel en donde el conocimiento científico se organiza por disciplinas, las cuales establecen la división y especialización del trabajo, de acuerdo con los diversos campos de las ciencias” (p. 129). En este sentido es necesario conocer los paradigmas disciplinares que dinamizan, determinan e influyen en los procesos metodológicos y pedagógicos de una determinada área.

Con lo anterior, se reafirma la importancia de la interdisciplinariedad en el ejercicio de la investigación a través de la práctica pedagógica, con miras de apoyar transformaciones curriculares que propicien el desarrollo del conocimiento a partir de la pedagogía y la didáctica. Por su parte, las estrategias de interdisciplinariedad y flexibilización que plantea el MEN (2014), son referidas en primer lugar a su existencia dentro del plan de estudios; en segundo lugar, a brindar la continuidad en estudios de posgrado para fortalecer los procesos de investigación, y por último, hacer posible la educación inclusiva a través del reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad. En este sentido, para Carvajal, (2010), la interdisciplinariedad en la práctica pedagógica propicia pensamientos flexibles a favor de las transformaciones educativas, donde se facilita el acceso al conocimiento y se articula las habilidades para ejecutarlos en los diversos contextos. Así mismo, para Torres (citado por Gallego, 2010):

(...) la interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad...Es un objetivo nunca alcanzado por completo, de ahí que deba ser permanentemente buscado. No es un planteamiento teórico, es ante todo una práctica. Su perfectibilidad se lleva a cabo en la práctica, en la medida en que se hacen experiencias reales de trabajo en equipo, se ejercitan sus posibilidades, problemas y limitaciones, es una condición necesaria para la investigación (p. 4).

Este proceso tiene una gran ventaja al contemplarse desde diferentes ópticas, generando mayor cantidad de estrategias y herramientas para intervenir en los contextos, así como lo plantean Díaz-Gibson, Cívís y Carrillo (2015) “la dinamización activa de la discusión interdisciplinar es más susceptible de producir procesos y soluciones creativas” (p. 77).

En consecuencia, los procesos de investigación deben estar inmersos transversalmente en la formación, especialmente en las prácticas pedagógicas, con el propósito de educar y formar profesionales críticos y reflexivos. Promover la interdisciplinariedad, entendida como un entramado de saberes, posturas y modelos desde las diferentes disciplinas, permitirá a los futuros maestros tener una mirada holística del contexto, para comprender los fenómenos educativos que hacen parte de su realidad.

La docencia más allá de lo disciplinar

En las prácticas pedagógicas se presentan diferentes situaciones que hacen que el maestro construya de manera dinámica sus saberes pedagógicos, y es en este espacio donde se definen los modos de relacionarse con las personas que hacen parte de estos contextos so-

ciales y educativos, llevándolo a hacer reflexiones de configuración del conocimiento y de sus propias motivaciones. El “saber hacer” como lo define el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, es un campo específico, es una fuerza que define las posibilidades para desarrollar las diferentes prácticas (Villalta y Martinic, 2013).

Un aspecto fundamental que tiene relación con este proceso son las emociones que tiene un maestro. El bienestar emocional en los docentes como lo afirma Marchesi (2008) tiene relación con su desempeño y es en este espacio donde expresa un papel determinante en la satisfacción profesional y personal. En esta medida es necesario preocuparse por su bienestar emocional, pues algunos de ellos consiguen que predominen las emociones positivas en su actividad, y otros al sentirse abrumados por exigencias y/o dificultades cotidianas los llevan a un predominio de emociones negativas, lo cual a su vez se ve reflejado en su quehacer dentro del aula.

Así en el estudio de Palomera, Gil-olarte y Brackett (2006) se determinan requerimientos por edades y por sexo, sugiriendo que los docentes iniciadores en su labor educativa, requieren de una formación en la atención y reparación emocional, lo cual indica que aprendan estrategias orientadas a regular las emociones, mientras que los maestros con mayor experiencia requieren comprender y nombrar las emociones, especialmente a nivel lingüístico. En cuanto al sexo se encuentra que las mujeres requieren desarrollar estrategias que fomenten la reparación emocional, mientras que los hombres necesitan prestar mayor atención a sus propias emociones.

Por otro lado, el maestro en formación al interrelacionarse con los contextos de las diferentes prácticas en el transcurso de su carrera desarrollan una infinidad de competencias pedagógi-

cas que favorecen su rol de educador; este proceso se da en mayor medida cuando estas se presentan en el intercambio al interactuar con el otro, proceso denominado de “Alta Exigencia Cognitiva refieren a la experiencia profesional ganada en el ejercicio efectivo de la docencia” (Villalta y Martinic, 2013, p. 230). Los maestros en formación experimentan en las prácticas sentimientos de amor hacia los estudiantes, los cuales pueden variar de acuerdo con las experiencias que van vivenciando, estas pueden incrementar o disminuir este factor motivacional, llevándolos al proceso de reconocimiento de la “vocación” que se tiene. Siendo definida como la “inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio a los demás” (Martínez, 2010, p. 50). Por esta razón el maestro va modificando sus estilos de enseñanza y difícilmente podemos encontrar maestros que orienten de manera idéntica las clases a pesar de tener una misma asignatura en diferentes cursos.

Reflexiones del formador de formadores

Para nosotros es gratificante ser parte del grupo de docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, que orienta a aquellas personas que han elegido la docencia como profesión; por ello antes de culminar consideramos importante exponer algunas experiencias académicas en las prácticas pedagógicas, puesto que es ahí donde los estudiantes ponen en escena lo aprendido durante la carrera, reconfiguran sus creencias y saberes, pero sobre todo tienen la oportunidad de desempeñarse como docentes.

Durante el camino recorrido hemos podido darnos cuenta que todas las asignaturas del currículo son de suma importancia, pero son las

prácticas las que brindan herramientas pedagógicas y didácticas para que se desempeñen dentro del aula de clase, laboratorio donde todo pedagogo hace las mejores alquimias para que sus estudiantes se enamoren de lo que se les enseña. En los comités académicos entre colegas conversamos, debatimos y reflexionamos sobre la importancia de las prácticas en los procesos de formación de las estudiantes, ejercicio que ha permitido reestructurarlas, para brindar experiencias significativas que faciliten comprender el quehacer del docente.

De igual manera, con los estudiantes se han tenido encuentros, en contextos formales e informales, para conversar sobre las experiencias vividas en las aulas de clase; en estos espacios manifiestan que las prácticas les han brindado la posibilidad de tener contacto directo con los niños en calidad de maestros, son escenarios que desmitifican que la labor docente es fácil, se dan cuenta si es la carrera que realmente les gusta, enfrentan desafíos y retos que las sumergen en un mundo de incertidumbres que los desorienta, pero les permite encontrarse con ellas y ellos mismas, sus pares y niños que son el cuerpo y alma de las escuelas.

Cuando los estudiantes expresan lo que sienten sin el temor a ser juzgados, se genera un clima de compañerismo que permite identificar fortalezas y debilidades del acompañamiento que hace la Universidad con los coordinadores de práctica y del apoyo de las maestras titulares de las instituciones educativas donde son asignadas, pero ante todo se hace catarsis y se promueven procesos de resiliencia que aportan a la formación personal y profesional.

Los formadores de formadores tenemos un gran compromiso y responsabilidad con las futuras maestras, maestros, niños y niñas de nuestro país, con los profesionales en formación porque han depositado su confianza en nosotros para que los acompañemos en

este proyecto de vida y con los niños porque serán las personas con quien trabajarán nuestros egresados. Lo expuesto anteriormente, invita a que las facultades de Educación y los docentes que la conforman piensen, reflexionen e investiguen las prácticas pedagógicas como un todo y no como una parte del currículo académico, puesto que en ellas coexisten la teoría y la didáctica. En este sentido, podríamos decir que las prácticas van más allá de ir a un aula de clase para poner en escena lo aprendido en la universidad, pues en ellas hay un entramado de realidades que desdibuja los bosquejos predeterminados o planeados en la universidad.

Conclusiones

Es necesario que las prácticas pedagógicas sean el epicentro de los debates y las reflexiones académicas, para buscar caminos que aporten a una formación holística y resignifiquen la labor de los practicantes dentro de las aulas de clase. Pensando en una mejor educación para los niños y niñas de nuestro país, es necesario trabajar en la formación de los maestros y maestras, pues son ellos quienes pueden disminuir la brecha de desigualdad en el ámbito educativo. En este sentido, es oportuno que las facultades de educación piensen y reflexionen los procesos formativos de sus futuros y futuras maestras, manteniendo una mirada epistemológica de las prácticas pedagógicas que hacen parte del currículo académico y son la esencia de los procesos formativos.

Por ello, los formadores de formadores, tienen un alto grado de compromiso con los futuros profesionales y con la sociedad en general, debido a que los futuros maestros son los llamados a aportar en la formación de los niños y niñas de nuestro país, respondiendo a sus necesidades y a las demandas de una sociedad globalizada. Lo anterior, cumpliendo con un compromiso establecido la Ley 115 (1994,

art. 109), referido a las finalidades de la formación de educadores que tienen unos fines generales por efectuar, los cuales radican en formar maestros de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la praxis pedagógica como parte esencial del saber del docente en formación, fortaleciendo la investigación y preparándolo para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

La formación en los programas de Licenciatura está llamada a cumplir no solo con los objetivos de la educación superior, sino también, a ofrecer a los aspirantes a maestros, planes de estudio coherentes con las necesidades de los diversos contextos educativos en consonancia con los objetivos de la educación en Colombia. En esta dinámica las prácticas pedagógicas se convierten en un escenario de aprendizaje significativo, donde los estudiantes construyen su identidad profesional desde las vivencias, experiencias, emociones y relaciones que se tejen dentro del aula de clase con la comunidad educativa.

Este espacio que además de configurar la identidad profesional, constructo dinámico y correlacional que dinamiza el despliegue del maestro, permite el cuestionarse y buscar soluciones a partir de ejercicios investigativos, que contribuyen a la formación de profesionales emprendedores y competentes para tomar decisiones con liderazgo, asertividad y capacidad para trabajar en equipo.

Finalmente, el repensarse en una educación de los maestros en formación que realmente eduque en la vida y para la vida, es anclarse con su vocación y pensar en formarse primero, requiriendo el reconocimiento de sus emociones y el manejo de estas de manera interna y la forma como son expresadas ante los demás. Estas son habilidades, capacidades y aptitudes que se deben ir moldeando en este profesional, al ser un aspecto importante para la construcción del país que tanto anhelamos.

Referencias bibliográficas

- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul, julio-dici(31)*, 156–169. <https://doi.org/1909-2474>
- Cometta, A.; Bentolila, S.; Clavijo, M.; Domeniconi, R., & López, Z. (1995). *La innovaciones como prácticas emergentes en el proceso de enseñar. Aproximaciones a su estudio en carreras de formación docente de la UNSL*. Argentina: UNSL.
- Díaz-Gibson, J.; Civís, M. y Carrillo, E. (2015). El liderazgo y la Gobernanza Colaborativa en Proyectos Educativos Comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 59–83. Retrieved from http://10.0.28.11/PSRI_2015.26.03
- Duque, R. (2001). Disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad: Vínculos y límites (II). *Semestre Económico*, 4(7), 1–12. Retrieved from <http://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1412/1469>
- Gallego, T. (2010). Sobre la interdisciplinariedad en los programas de formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia Estado actual y proyecciones. *Uni-Pluri/Versidad*, 10(2), 1–15.
- Imbernon, F. (2010). La Profesión Docente en el contexto educativo II Seminario Internacional Relfido. En *Nuevos retos de la profesión docente* (pp. 5–7). España: RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente). Retrieved from http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RE-TOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf

- Ley 115 (1994). Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación: Diario Oficial: 41.214. Retrieved from: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Madrid-Vivar, D.; Mayorga-Fernández, M. y Río-Fernández, J. (2013). Proyecto interdisciplinar de innovación para la formación inicial del maestro de educación infantil. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 28, 117–131.
- Marchesi, A. (2008). Las Emociones y Los Valores del Profesorado. *Revista Ábaco - CICEES Centro de Iniciativas Culturales y Estudios Económicos y Sociales*, 2a Época, 68–77. Retrieved from: <https://bit.ly/2TUN3u4>
- Martínez, F. L. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43–51. Retrieved from goo.gl/tr1Qhk
- Martínez, M. (2015). Los fundamentos pedagógicos que sustentan la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 129–144. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(15\)30007-X](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(15)30007-X)
- Materón, S.; Lizarazo, R. y Mora, D. (2006). *Evaluación de las prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes de formación de las facultades de educación, filosofía y teología de la Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá: Una Propuesta Educativa para mejorar la calidad de los futuros profesionales*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá.

MEN (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Colombia: Mineducación. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

MEN (2014). *Lineamiento de Calidad para las licenciaturas en educación (Versión preliminar - mayo 5 de 2014)*. Colombia: Mineducación.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Palomera, R.; Gil-olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341(Septiembre-diciembre), 687–703.

Resolución 02041 (2016). Ministerio de Educación Nacional.(03 de febrero de 2016) Diario Oficial No. 49.776 de 4 de febrero de 2016. Retrieved from: <https://bit.ly/2yReCxe>

Resolución 5443 (2010). Ministerio de Educación Nacional. (30 de junio de 2016). Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-243531_archivo_pdf_res5443.pdf

Silva, P. (2010). La profesión docente y la mejora de la calidad educativa. En *Nuevos retos de la profesión docente* (pp. 8–11). España: Latinoamericana de Formación e Innovación Docente.

Uribe, C. (2013). *La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea: reflexiones y estudios de caso. Primera edición*. Bogotá,

Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lx-h&AN=100723737&lang=es&site=ehost-live>

Villalta, M. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221–233.

Zuluaga, O. (2019). GHPP Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Retrieved from <http://historiadelapracticapedagogica.com/acerca-del-grupo/fundadores/81-olga-lucia-zuluaga-garces>

Innovación etnoeducativa en la primera infancia: ecos de tambores

Ethno-educational innovation in early childhood: echoes of drums

María Claudia Miranda Corzo*

<https://orcid.org/0000-0003-2561-6023>

Neiver Fajardo Torres**

<https://orcid.org/0000-0003-1909-9955>

Resumen

En este artículo se socializa la propuesta pedagógica: “INNOVACIÓN ETNOEDUCATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA; “*ECOS DE TAMBORES*” la cual se desarrolla con estudiantes del grado de

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ maria.miranda00@usc.edu.co

** Institución Educativa Inmaculada Concepción. Sede el Paraíso
Cali, Colombia.

✉ neiver286@hotmail.com

Cita este capítulo

Miranda Corzo, M. C. y Fajardo Torres, N. (2020). Innovación etnoeducativa en la primera infancia: ecos de tambores. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 170-187). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

transición de una escuela del sector oficial del corregimiento de Villagorgona, Valle del Cauca, la cual nace por la falta de reconocimiento de identidad cultural del contexto; éste que los invisibiliza y los desconoce cómo riqueza cultural y ancestral del mundo en el que habitan. En este sentido y para el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica, se integraron experiencias desde la identificación de sus costumbres y tradiciones, las cuales fueron abordadas desde las experiencias de cada uno y trabajadas a partir de las actividades rectoras, reconocidas como estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos en los niños y niñas de primera infancia. Lo anterior permitió contribuir al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural, rescatando el valor ancestral y creando espacios de integración de la comunidad donde el eco de sus tambores se convirtió en la cosmovisión de su memoria ancestral.

Palabras claves

Etnoeducación, identidad cultural, afrocolombianidad, ancestral, comunidad e infancia.

Abstract

This article socializes a pedagogical proposal called “ETHNO-EDUCATIONAL INNOVATION IN EARLY CHILDHOOD; “ECHOES OF DRUMS”, developed with kinder garden students in a public school in Villagorgona, Valle del Cauca. The program is born by the lack of recognition of the cultural identity of the context; which makes them invisible and ignores them as cultural and ancestral richness of the world in which they live. In this regard, and for the development of the pedagogical intervention proposal, experiences were integrated from the identification of their customs and traditions, which were approached from the experiences of each one and worked from the guiding activities,

recognized as teaching strategies for achieving meaningful learning in early childhood children. This made it possible to contribute to the recognition and strengthening of cultural identity, rescuing the ancestral value and creating spaces for the integration of the community where the echo of its drums became the cosmovision of its ancestral memory.

Keywords

Ethno education, cultural identity, afrocolombian fellowship, ancestral, childhood.

INTRODUCCIÓN

La innovación etnoeducativa en la primera infancia: *Ecos de tambores*, recoge la experiencia de una propuesta pedagógica implementada en la Institución Educativa la Inmaculada Concepción de Villagorgona, Valle del Cauca sede El Paraíso, la cual se desarrolla particularmente en el grado transición y se robustece con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, enriqueciendo la identidad étnica y cultural, así como el reconocimiento de sus raíces, la pluralidad y multiculturalidad, características que se derivan de ese contexto vallecaucano.

La propuesta pedagógica nace de la necesidad de los estudiantes afrocolombianos del grado de Transición, para que se reconozcan culturalmente, visibilizando sus raíces ancestrales y/o culturales. Así mismo reconocer los mitos, leyendas, su música, su gastronomía, el arte, los cantos y su memoria corporal, así como sus prácticas en salud y formas de sanarse. Para López (2012), la diversidad afrocolombiana entreteje prácticas culturales en salud específicas. Los sanadores tradicionales son poseedores de una costumbre milenaria en el cuidado de la salud, pero todo ello se pierde,

se ensombrece, a pesar del gran legado cultural que tiene, y lo fragmenta de su relación con la naturaleza. Desde este contexto, la propuesta busca transversalizar el plan de estudio en todas las dimensiones del desarrollo humano, a través de estrategias pedagógicas y didácticas, donde por medio del arte, la literatura, el juego y la exploración del medio, se posibilitará el desarrollo de la misma con un sentido pedagógico.

También vincula a las familias, actores importantes en esta construcción colectiva para el desarrollo de las actividades. Entender que detrás de un niño y una niña hay una familia, aun y a pesar de las concepciones que hoy en día se tienen de ella, es reconocer que existe un grupo de personas que está a cargo y conviven con ellos. Por ello y tal como lo menciona la Declaración Universal de los Derechos Humanos, le asigna a la familia ser “elemento natural y fundamental de la sociedad” (Art. 16,3). Por su parte, la Constitución Política de Colombia declara: “El Estado ampara a la familia como institución básica de la sociedad” (Art. 5). Por consiguiente, la familia es “una comunidad de personas, la célula social más pequeña y, como tal, es una institución fundamental para la vida de toda sociedad”. Todo ello implica que debe ser tenida en cuenta como núcleo y elemento fundamental en el desarrollo e historia de vida para cada uno de los estudiantes. Por otro lado, las ambientaciones implementadas en los espacios utilizados para el desarrollo del proyecto son fundamentales, ya que posibilitan el hacer invocaciones, es decir, hacer visibles elementos culturales que permiten involucrar universos propios de su contexto y que hacen parte de su cotidianidad. Lo anterior permite contribuir y fortalecer la identidad cultural como sello de la personalidad, no sólo de los estudiantes de Transición de la institución, sino de toda la comunidad educativa donde se revive el pasado ancestral, a través de las estrategias metodológicas anteriormente mencionadas, llegando a promover el autoconocimiento, la investigación y

difusión entre otras. Por otro lado, se da paso a mejorar la autoestima, a enorgullecerse de sus raíces, a quererse, a sentirse valioso, pero no solo a creerlo, sino a afirmarlo actuando conforme a sus creencias, respetándose a sí mismo y a los demás y así ayudarlos a tener una mejor adaptación social

Ecoss de tambores

Aspecto legal

En Colombia existen cuatro grupos étnico-raciales que son: afrodescendientes, indígenas, mulatos (afro + español), mestizos (indígena + español), zambos (afro + indígena), cada uno con una historia, una cultura, y con sus tradiciones. En el caso particular de los afrodescendientes, hay una ascendencia familiar proveniente del África traída a América en contra de su voluntad, siendo sometida a la esclavitud; así pues, se consideran afrodescendientes, no sólo por el color de su piel, sino también por su ancestro genético, étnico, cultural y espiritual.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta pedagógica se inspira en el pasado ancestral de la afrocolombianidad, hasta llegar al presente y así poder, con los niños y niñas, proyectar su futuro. Se propone entonces la creación de un proyecto de vida que posibilite el reconocimiento de la identidad étnica y la reconquista de los valores culturales.

Para iniciar se revisa la constitución política de 1991, que reconoce la diversidad étnica y cultural del país. La Constitución Política de 1.991 en su Artículo 7 reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía para proponer modelos

de educación propia y acordes con su forma de vida.

En la Ley 115, artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles se dice que es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: “Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos”.

El Capítulo 3 de la misma Ley define Educación para grupos étnicos en su artículo 55: Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

La Ley 70 de 1.993, en sus Normas Reglamentarias define la normatividad relacionada con las comunidades afrocolombianas.

El artículo 55 de la Constitución Política de 1.991 tiene por objeto reconocer a las comunidades negras el derecho a la propiedad colectiva, la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico; así mismo el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad Colombia. También está el Decreto 1122 de junio 18 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. Entre sus artículos están los siguientes:

Artículo 1°. Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Artículo 2°. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

En la biblioteca virtual del Banco de la Republica se registra que identidad étnica afrocolombiana “es el conjunto de aportes y contribuciones, materiales y espirituales, desarrollados por los pueblos africanos y la población afrocolombiana en el proceso de construcción y desarrollo de nuestra nación y las diversas esferas de la sociedad colombiana. Son el conjunto de realidades, valores y sentimientos que están integrados en la cotidianidad individual y colectiva de todos”. (Banco de la Republica, 2009).

Por lo tanto, “Innovación Educativa en Primera Infancia: Ecos de tambores”, se sustenta desde el marco legal y se desarrolla en la Institución Educativa Inmaculada Concepción sede el Paraíso,

ubicada en Villagorgona, municipio de Candelaria, con un grupo de transición. Contextualizando un poco, la comunidad, y de acuerdo al censo de 2005 en los corregimientos de Villa Gorgona y Buchitolo hay 17.139 habitantes, en donde el 49% son hombres y el 51% mujeres. Un 35% son afrocolombianos, 50% mestizos y un 15% indígenas. Existe una permanente interacción entre estas diversidades culturales, por lo que el Ministerio de Educación declara a la Institución Educativa como etnoeducadora. En concordancia con ello, en la Institución los docentes deben promover actividades etnoeducativas como parte de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sensibilizando a la comunidad, por lo cual deben iniciar el proceso que será continuado en los otros grados de escolaridad y de esta manera hacer visible esta riqueza cultural que está presente en cada uno de los contextos nacionales. En este orden de ideas, se hace urgente contribuir con la visibilización de la diversidad cultural y étnica, para que sus actores principales se sientan parte valiosa del mundo que los contiene.

Construyendo Identidad

La palabra identidad hace referencia a un conjunto de rasgos propios del ser humano o de una colectividad que lo caracterizan ante los demás (López G, 2011 p. 42); se refiere a que la identidad es el resultado de diversas relaciones y prácticas sociales, siendo una producción simbólica que se dio en el pasado y hasta el día de hoy continua transformándose; en síntesis somos un producto inacabado. Buerger y Luckmann (1968), afirman que “La construcción de identidad es un proceso que surge de la interacción entre el individuo y la sociedad, por medio del proceso de socialización en su entorno escolar y familiar, los niños reciben información, saberes, costumbres, tradiciones y experiencia que se quieren conservar y que se transmiten de generación en generación”.

Es así como se aprenden de los padres y de los abuelos, aspectos que identifican un grupo familiar y que permiten que se conserven en el tiempo las tradiciones y costumbres. “Los niños de cuatro a seis años absorben valores y actitudes de la cultura en que se educan... viviendo un proceso de identificación con otras personas” (Guerra Labrada, 2003). Se transmiten a los niños tradiciones, de donde ellos toman valores y costumbres y con los que ellos se sienten identificados.

Gonzales (citado por Grimaldo, 2006) afirma que la cultura es el conjunto de expresiones que objetivan con mayor sentido las expresiones de un pueblo, y Grimaldo (2006) refiere la cultura “como la forma de ser, sentir, pensar, y actuar de los seres humanos”. La cultura educa por medio de las tradiciones y costumbres de los antepasados.

En consecuencia con lo anterior, una de las experiencias pedagógicas que se desarrolla al inicio del año escolar para trabajar la identidad, es el reconocimiento de “quién soy yo”; es decir trabajar el autoconocimiento, permite a los niños y niñas, en compañía de sus padres, realizar su biografía personal. Para ello recurren a fotografías, el árbol genealógico, el análisis del mismo, ayudando a la contextualización, es decir, reconocer su pasado como una manera de acercarlo hacia la cultura viva de su comunidad. Por otro lado, en el aula se aborda la diferencia entre niños y niñas por medio de la observación de sí mismos y la de sus compañeros, las cuales se realizan utilizando un espejo. Se les invita a que se observen, para encontrar semejanzas y diferencias con respeto a sus compañeros, donde en su diálogo y a través de la escucha pedagógica por parte de la docente, se reconocen y se encuentran similitudes en relación al cabello, facciones y accesorios en su vestuario entre otros.

En otro momento, la docente pone imágenes de niños de diferentes etnias alrededor del salón como parte de la ambientación, y por medio de una dinámica dirigida, los niños se desplazan hacia la lámina que los identifica. Se hace la reflexión con ellos, del porqué escogieron la imagen y qué saben de la llegada de los africanos a Colombia dando lugar a las etnias reconocidas en el país.

Así mismo, a través de videos, láminas y dinámicas se logra que se reconozcan como afros e indígenas ya que algunos no se aceptan como son y tienden a discriminar a otros; se escuchan expresiones como “yo soy chocolatico, no negro”. Otro aspecto que vale la pena mencionar es que, al realizar la caracterización del grupo familiar, los padres de familia en el ítem referente a la etnia a que pertenecen, son pocos los que marcan afros o indígenas, aspecto que corrobora que no hay una identidad cultural de la comunidad, ya sea por desconocimiento, rechazo o negación.

De acuerdo a Flores (2005) dentro de un grupo social los integrantes consideran un sentimiento de diferenciación entre y con otros grupos, reconocen a otros grupos sociales como “otros” y ellos entre sí como un “nosotros” por lo que ese sentimiento de diferenciación produce pertenencia hacia un grupo.

El proyecto de vida

Después de reconocer sus raíces africanas o colombianas, se inicia el proyecto de vida, que comprende: Quién soy, Quién quiero ser, Cómo lo voy a lograr. Para ello se parte de la historia de vida, con sus padres, hermanos, momentos que han marcado su existencia, costumbres, ritos, referentes culturales que permitan evidenciar prácticas ancestrales desde su música, danza y gastronomía entre otros. Estas narraciones, van acompañadas del árbol genealógico,

de fotos de los padres, abuelos, tíos, que hacen parte del proyecto de vida y son desarrolladas en colaboración de sus progenitores; se incluyen aquellos que relatan momentos significativos, creencias y costumbres familiares y donde se plasma una historia enriquecida de experiencias gratas o no tan gratas, pero que son reales y forman parte importante de su huella o pasado. A través de este relato, los padres dan un nombre a esta historia y explican el porqué del mismo. Hay títulos que infieren sucesos y que transportan a un imaginario de escenas que ambientan la mente de cualquier persona. Los amigos, los juegos que le gustan, las comidas preferidas, personas importantes en la vida y anécdotas entre otras.

Un aspecto importante en la vida del niño es la familia, materna y paterna; hay muchos cuentos sobre la familia, para este momento se tiene en cuenta la literatura como forma de expresión artística la cual contribuye al desarrollo social, emocional y cognitivo del niño. Desde pequeños, tanto los padres como los maestros deben inculcar en el niño el hábito de la lectura a través del ejemplo, la práctica; es por ello que, para este proyecto, se selecciona el cuento “La mejor familia del mundo” escrito por Susana López e Ilises Wensell, que resalta la importancia de pertenecer a una familia, así como la noble opción de adopción para incluir aquellos casos en los cuales los niños no pertenecen a su familia real. A partir de aquí se trabaja la familia nuclear (papá, mamá e hijo), la extensa (papá, mamá, abuelos, tíos, primos) y la familia monoparental (se forma con uno de los padres y los hijos).

Continuando con las estrategias implementadas y que hicieron parte del ejercicio metodológico de la propuesta, los niños además investigan y llevan imágenes de los platos típicos de la familia, para trabajar las costumbres gastronómicas, respondiendo a interrogantes como: ¿qué tiene de base el pescado?, ¿cómo se hace el punsandao de bagre, encocao de pescado, el tapado, el sancocho? entre otros,

dando a conocer la historia de muchos de los platos típicos de las regiones. Del mismo modo se conoce la historia de los afros traídos a Colombia, éstos que añoraban su tierra y lo expresaban por medio de la música, los bailes, utilizando los instrumentos musicales como el tambor y la marimba, destacándose el currulao, abozao y la juga, entre otros.

Otra forma de expresión de los afros es por medio de los dichos, coplas, anécdotas, las rondas, los mitos, leyendas, frases y refranes que identifican lo cotidiano. Del ahogado, aunque el sombrero, cuando el rio suena piedras trae, quien calla otorga, nadie es profeta en su tierra. Así mismo se deben mencionar los tejidos con hojas de palma, para elaborar los sombreros, los peinados y turbantes que significan desde un mapa de fuga, una forma de demostrar la grandeza y realeza de los afros.

El lenguaje es inherente al ser humano y está presente en las distintas sociedades dispersas por el mundo. Por lo tanto, cada lenguaje se asimila según las condiciones de vida de una comunidad determinada (contexto), puesto que la lengua es una herencia de antepasados (la cual se activa o se aprende con los distintos procesos sociales) que marca de manera inconfundible la identidad de un pueblo. Por medio del lenguaje se crean los vínculos de conexión entre los miembros de una cultura, puesto que con él se comunican y se identifican como integrantes de ella. En los diferentes procesos de socialización la cultura se cohesiona mediada por la lengua; su uso identifica el conjunto de conocimientos compartidos por los integrantes de una comunidad. (Ramírez, 2012, p. 2).

Lo anterior nos deja ver que el lenguaje, como interacción mutua, permite la identidad de un pueblo y es una forma de entender la vida y reafirmar su historia, permitiendo además fortalecer los valores para una mejor armonía.

Otra de las actividades que hace parte en la construcción del proyecto de vida son “Los juegos tradicionales”, aquí los niños tuvieron la oportunidad de investigar los juegos de los abuelos y sus padres; una estrategia que se utiliza es realizar un programa artístico con trajes y peinados de representen la época, los niños comparten juegos como el escondite, palmita de manteca, tinderero y canciones como cocorobe, manteca de iguana, el negro Cirilo, el Negrito aquel, maquerule; así como las dramatizaciones y juego de roles, las cuales se convirtieron en una estrategia que hace recordar y permite identificar las costumbres propias de su cultura. Recuperar estas tradiciones conlleva a preservar la cultura de cada región, según Irma Salazar, Jefa de Desarrollo de Proyectos de la Corporación Día de la Niñez, su importancia radica también en que estos transmiten reglas y hacen seguir instrucciones y normas que se han creado y vienen de generación en generación y que no sólo contribuyen a la formación de los niños, sino que son un espacio para fortalecer el vínculo afectivo entre hijos y padres.

El picnic literario es otra de las actividades realizadas donde los invitados especiales fueron los abuelos; los niños llevaron sabanas, cojines y objetos míticos propios de su cultura. Esta actividad es muy enriquecedora, ya que, la oralidad como sistema simbólico de expresión, da la posibilidad para que abuelos y abuelas transmitan sus conocimientos y tradiciones, actividad que enriquece nuestro saber y se convierte en una experiencia que marca de manera significativa la propuesta de intervención. En este sentido comentan Casalmiglia y Tusón (1999), que la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales, pues la mayoría de las actividades cotidianas se lleva a cabo a través de la oralidad; tanto que las relaciones se interrumpen cuando se deja de hablar a alguien.

En coherencia con lo anterior, se propicia la narración de cuentos, mitos y /o leyendas, coplas, retahílas, la poesía o adivinanzas. En grupos dibujaron el mito o la leyenda que más les gustó y se propuso el desfile de los abuelos con trajes, de acuerdo a lo que hacían cuando trabajaban, es decir su oficio.

Al terminar el picnic literario los abuelos hablaron sobre los juegos tradicionales que más les gustaban cuando eran pequeños, e invitaron a sus nietos a jugar algunos de ellos. Después de buscar en el pasado, los niños inventan un cuento sobre qué les gustaría ser cuando fueran grandes y lo acompañan con algunas imágenes.

Este tipo de actividades, representan una perspectiva de la realidad; es además una oportunidad para formarse como sujetos comunitarios que dan valor a su existir y el de su comunidad, es decir, es mostrar que el conocimiento se construye entre el yo y su entorno. Tal y como menciona Freire (2006) no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres, no es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. En este sentido, los niños en todo su proceso de formación podrán participar activamente en el desarrollo de su región y de la nación, tomando como base fundamental el presente en el que viven, reconociendo sus potencialidades y dándole valor a su cultura.

Posteriormente y después de conocer el pasado de la familia y sus tradiciones, se mira el presente y el futuro, quién quiero ser y cómo lo lograré. El padre les envía una carta a los hijos sobre el compromiso que asumirán ellos, para apoyarlos, para que logren lo que quieren ser cuando sean grandes. El proyecto de vida se construye con la colaboración de los padres y va acompañado de fotos y dibujos. Todo lo anterior, se construye a fin de seguir acompañándolos en su proceso donde no sólo los padres estarán

presentes, sino la comunidad educativa, en especial los docentes que hacen parte de su proceso y formación integral. Por lo tanto, los docentes, deben propiciar experiencias que reafirmen la identidad cultural, para que no se pierdan las huellas de vida, “la tunda, el rivel, el duende, los bombos, los cununos, las marimbas, la alegría y colorido de las danzas, la variedad de ritmos musicales, el ritual mágico, la familia extensa, el respeto por la palabra de los mayores, son en un solo conjunto, expresión inagotable resistencia cultural de los negros en Colombia” (García, 2009, p. 153).

A manera de conclusión se evidencia que este tipo de proyectos son un claro ejemplo en el que primero se deben identificar las necesidades y/o intereses de un contexto, reconocer sus problemáticas, las cuales deben atenderse desde un sentido pedagógico que posibilita pensar la educación como un medio para construir sociedad, para conservar la cultura, para trabajar por y para ella; es visibilizarse con pequeñas pero sentidas actividades para que cobren valor y se materialicen a luz de los seres humanos.

Involucrar las actividades rectoras como el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio como pilares estratégicos para el aprendizaje significativo en primera infancia, contribuyó no sólo a identificar, reconocer, valorar, proponer experiencias para otras investigaciones que puedan generarse de este proyecto, sino que brindó espacios donde las vinculaciones de las familias se convirtieron en un baluarte importante para la construcción de identidad, autonomía y aceptación.

Incluir actividades investigativas para el desarrollo de propuestas en la comunidad, da paso a mirar el proceso de enseñanza como el espacio o lugar donde se reconocen las problemáticas sociales, donde se diagnostican las situaciones escolares, para trabajar de manera colectiva sobre las realidades de una sociedad.

La propuesta Ecos de Tambores permite encarnar las creencias y costumbres de una comunidad, y se convierte de cierta manera en el grito de una memoria ancestral invisibilizada por sistemas sociales donde la desigualdad, la miseria, y la poca autoestima por sus raíces los llevan a un olvido total.

En consecuencia, es necesario que se sistematicen las experiencias, que el registro de evidencias sea el impulso para seguir trabajando y seguir contribuyendo al rescate de los orígenes ancestrales como legado cultural.

Lo inmaterial se convierte totalmente en material cuando se protege, se conserva, se preserva y archiva. Cuando se establecen políticas de preservación cultural a través de imágenes fotográficas, filmaciones en video, o grabaciones sonoras, los resultados se perciben en las producciones de materiales concretos y físicamente corpóreas: cintas de video/ sonido, análogas o digitales, material fotográfico, material fílmico y similares (...) Es decir, se conserva el patrimonio inmaterial a través de medios materiales (Romero Cevallos, 2005, p. 46).

Referencias bibliográficas

Calsamiglia Blancfort, H. y Tuson Valls, A. (2008). *Cosas de decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Constitución política de Colombia (1991). De los derechos fundamentales: artículos 7, 8, 13, 27, 55.

El Espectador (2010). Al rescate por los juegos tradicionales. <https://www.elespectador.com/articulo199754-al-rescate-los-juegos-tradicionales>

Decreto 1122 de junio 1998. Normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombiano.

Freire, P. (2006). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Flores, I. (2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenecía a un espacio social. Una discusión teórica. recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/345/2005136P41.pdf?sequence=1>

García R., J. E. (2009). *Sube la Marea. Educación propia y autonomía en los territorios Negros del Pacífico*. Pasto: Edinar.

Grimaldo, M. (2006). *Identidad y política cultural en el Perú*. ú. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v12n12/a03v12n12.pdf>

Ley 115 de 1994, artículos 70, 71, 72.

Ley 70. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 555 de la Constitución Política. Bogotá. Agosto 27 de 1993

López, L. López, H. Velásquez, V. (2011). Diversidad Cultural de sanadores tradicionales afrocolombianos: preservación y conciliación de saberes, *Aquichan*, Vol. 11, Núm. 3, diciembre, pp.287- 304

Ministerio de Educación Nacional (2001). Catedra de estudios Afrocolombianos, lineamientos curriculares, Bogotá, MEN.

Ocampo Javier. (1984). *Música y folclor de Colombia*. Bogotá: Plaza y Janes Editorial

Ramírez, P. N. (2012). *La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima Colombia*. Barcelona: Departamento de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona.

ACERCA DE LOS AUTORES

About the Authors

María Constanza Cano Quintero (Editora)

<https://orcid.org/0000-0002-9245-2308>

mariacanoq@usc.edu.co

Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación, Suficiencia Investigadora y DEA en Currículo, Sostenibilidad y Transversalidad, Especialista en Docencia para la Educación Superior, Licenciada en Música, Licenciada en Preescolar. Investigadora y Docente de Tiempo Completo Universidad Santiago de Cali.

Luz Karime Giraldo García (Editora)

<https://orcid.org/0000-003-2757-180X>

luz.giraldo04@usc.edu.co

Lic. en Educación Preescolar, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, Magíster en Educación.

Ana Milena Sánchez Borrero

<https://orcid.org/0000-0003-3816-7597>

ana.sanchez00@usc.edu.co

Doctoranda en Humanidades, Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Docente Tiempo Completo Universidad Santiago de Cali.

Constanza Bonilla Campo

<https://orcid.org/0000-0002-1814-2723>

bonillacampo@gmail.com

Especialización en Gobierno y Políticas Públicas, Magíster en Educación Universidad del Cauca, licenciada en Educación Preescolar, Docente universitaria, Corporación Universitaria Autónoma de Cauca- Popayán, Grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades GICSH.

Deysi Liliana Cuartas Montero

<https://orcid.org/0000-0001-6993-2904>

dcuartasmontero@gmail.com

Doctora en Educación, Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana, Docente Universidad Santiago de Cali.

Efraín Muñoz Galíndez

<https://orcid.org/0000-0002-1824-5722>

efrain.munoz.g@uniautonomia.edu.co

munozefrain6@gmail.com

Magíster en Educación con Mención en Política y Gestión Educativa, U. Austral de Chile y profesional en Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, U. del Cauca. Docente Investigador del Grupo de Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humana (GICSH) de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca.

Gloria Milena Escobar Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0002-9375-3081>

milenaescobarnjp@gmail.com

Magíster en Educación desde la diversidad U. de Manizales y profesional en Licenciatura en Educación Preescolar de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Docente investigadora del Grupo de Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humana (GICSH), Adscrita al Semillero de Investigación Desarrollo de Habilidades Socio Afectivas (DHASA) de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca.

Heriberto González Valencia

<https://orcid.org/0000-0001-9103-2152>

heriberto.gonzalez@endeporte.edu.co

Doctorando en Investigación y Humanidades Artes y Educación. Magister en Educación Superior. Especialista en Enseñanza en Educación Superior. Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés. Investigador Junior Colciencias. Profesor investigador del Grupo de investigación EDUCAR 2030.

Ingrid Selene Torres Rojas

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

ingrid.torres.r@uniautonomia.edu.co

iselenetr@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación U. Cuauhtémoc; Magíster Gestión Educativa U. de la Rioja; Especialista en Docencia Universitaria U. Cooperativa de Colombia, profesional en Psicología

U. Santo Tomás y normalista superior. Docente investigadora del Grupo de Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humana (GICSH), coordinadora del Semillero de Investigación Desarrollo de Habilidades Socio Afectivas (DHASA) de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca.

Jakeline Amparo Villota Enríquez

<https://orcid.org/0000-0003-3086-8268>

id00749939@usal.es

Ph(C) en Educación. Mg. Enseñanza, Filosofía e Historia de las Ciencias. Licenciada en Matemáticas. Universidad de Salamanca-Universidade Federal do Para.

Neiver Fajardo Torres

<https://orcid.org/0000-0003-1909-9955>

neiver286@hotmail.com

Magíster en Educación. Institución Educativa Inmaculada Concepción. Sede el Paraíso.

Marcela Duarte-Herrera

<http://orcid.org/0000-0001-5800-2381>

marcela.duarte00@usc.edu.co

Magíster en Educación. Especialista en Familia. Psicóloga. Docente de la Universidad Santiago de Cali.

Maribel Deicy Villota-Enríquez

<https://orcid.org/0000-0001-7183-9311>

mares-696@hotmail.com

(e)PhD Ciencia, Tecnología y Sociedad. Mg. Ciencia, Tecnología y Sociedad, Universidad Federal de Sao Carlos, Brasil. Ing. Física y Antropóloga. Investigadora Grupo de Estudios Sociales y Comparativos GESC – Departamento de Antropología, Universidad del Cauca.

Pablo Cesar Lozano

<https://orcid.org/0000-0003-0470-0795>

pablo.lozano00@usc.edu.co

Magíster in Teaching English as a Foreign Language, especialista en Educación Superior, licenciado en Lenguas Modernas con énfasis en traducción y turismo, Analista Químico Industrial, Docente TC Universidad Santiago de Cali.

Edison Monroy Machado

<http://orcid.org/0000-0001-7799-5446>

prensasutev@gmail.com

Licenciado en Educación Popular. Editor Audiovisual del programa de televisión Educación y Cultura en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle (SUTEV).

Johanna Lorena Cano Moya

<https://orcid.org/0000-0002-8689-3254>

jlorenacanomoya@gmail.com

Licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés, Especialista en Pedagogía Infantil, Magíster en Gerencia para la innovación Social.

María Claudia Miranda Corzo

<https://orcid.org/0000-0003-2561-6023>

maria.miranda00@usc.edu.co

Doctoranda en Educación. Docente de Tiempo Completo Universidad Santiago de Cali.

Mayerly Salamanca Alarcon

<https://orcid.org/0000-0002-9604-2840>

salamancamayerly@gmail.com

Especialista en Pedagogía Infantil. Universidad Santiago de Cali.

Miguel Enrique Cuesta Ordoñez

<http://orcid.org/0000-0003-1231-2119>

miguel.cuesta@correounivalle.edu.co

Magíster en Sociología. Licenciado en Educación Popular. Docente de la Universidad del Valle.

Virginia Caicedo Bahamonde

<https://orcid.org/0000-0001-5576-4807>

virgicai@gmail.com

Especialista en Pedagogía Infantil. Universidad Santiago de Cali.

PARES EVALUADORES

Peer Evaluators

Nelson Contreras Coronel

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2264-8225>

Universidad Tecnológica de Pereira

Hoover Albeiro Valencia Sánchez

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9193-2089>

Universidad Tecnológica de Pereira

Ricardo Antonio Torres Palma

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4583-9849>

Universidad de Antioquia, Medellín.

Luis Alfredo Gonzalez Monroy

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7249-4677>

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

Universidad Libre

Jorge Ladino Gaitán Bayona

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>

Universidad del Tolima

Maury Almanza Iglesia

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3880-4683>.

Universidad Simón Bolívar de Barranquilla

Alejandro Alzate

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0832-0223>

Universidad Icesi y Universidad Católica

Arsenio Hidalgo Troya

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6393-8085>

Universidad de Nariño

Ana Isabel García Muñoz

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4455-4534>

Universidad de Boyacá

Centro de investigación de la Cultura física (CICFI), de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.

Marcela América Roa

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1481-211X>

Universidad de Boyacá

Jean Jader Orejarena

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

Universidad Autónoma de de Puebla, México

Mildred Alexandra Vianchá Pinzón

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9438-8955>

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Alexander Luna Nieto

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>

Fundación Universitaria de Popayán

Distribución y Comercialización /
Distribution and Marketing
Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC
Bloque 7 - Piso 5
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: (57+) (2+) 518 3000
Ext. 323 - 324 - 414
✉ editor@usc.edu.co
✉ publica@usc.edu.co
Cali, Valle del Cauca
Colombia

Diagramación / Design & Layout by:
Diana María Mosquera Taramuel
diditaramuel@hotmail.com
diagramacioneditorialusc@usc.edu.co
Cel. 3217563893

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Libre
Baskerville en sus respectivas variaciones a 10 puntos en el
contenido y títulos a 14 puntos.

Impreso en el mes de Agosto de 2020,
se imprimieron 100 ejemplares en los
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.
Popayán - Colombia
Tel: (57+) (2) 8235737
2020

Fue publicado por la Facultad de Educación
de la Universidad Santiago de Cali.