

**CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE TIENE UNA MAESTRA
DE PREESCOLAR SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA**

ADRY GUTIÉRREZ BERMÚDEZ

**Trabajo de investigación para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**DIRECTOR
JOSÉ APARICIO**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2015**

**CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES QUE TIENE UNA MAESTRA
DE PREESCOLAR SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA**

ADRY GUTIÉRREZ BERMÚDEZ

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2015**

Nota de aceptación

Presidente de Jurado

Jurado

Jurado

CONTENIDO

	Pág.
1.INTRODUCCIÓN	9
2. JUSTIFICACIÓN	11
3. MARCO REFERENCIAL	16
3.1 CONCEPCIONES IMPLÍCITAS	16
3.1.1 CONCEPCIONES DE LA PRIMERA INFANCIA	21
3.2 EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA	32
3.3 CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA	46
3.4 SER MAESTRO DE PREESCOLAR	54
3.4.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS	58
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	62
5. OBJETIVOS	66
5.1 OBJETIVO GENERAL	66
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	66
6. METODOLOGÍA	67
6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	67
6.2. DISEÑO	68
6.3. PARTICIPANTE	68
6.4. LA TÉCNICA	71
6.5 PROCEDIMIENTO	74
7. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	77
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	97
BIBLIOGRAFÍA	100
ANEXOS	114

ANEXOS

Anexo 1:	CUESTIONARIO TIPO LIKERT: REPRESENTACIONES MENTALES	115
Anexo 2:	ÍTEM DE HISTORIAS DE SITUACIONES CON RESPUESTAS MÚLTIPLES	118
Anexo 3:	ENTREVISTA Nº 1: CATEGORIA CONCEPCIONES IMPLICITAS DEL MAESTRO	120
Anexo 4:	ENTREVISTA Nº 2: CATEGORIA CONCEPCIONES SOBRE LA PRIMERA INFANCIA	130
Anexo 5:	ENTREVISTA Nº 3: CATEGORIA SOBRE LA EDUCACION EN LA PRIMERA INFANCIA	133
Anexo 6:	PLAN DE ESTUDIO	136
Anexo 7:	DIARIO DE CAMPO Nº 1: FINES DE LA EDUCACION EN LA PRIMERA INFANCIA	143
Anexo 8:	DIARIO DE CAMPO Nº 2: EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA	145
Anexo 9:	DIARIO DE CAMPO Nº 3: RELACION CURRICULAR CON SU QUEHACER PEDAGOGICO	147
Anexo 11:	DIARIO DE CAMPO Nº 4: EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA	149
Anexo 12:	DIARIO DE CAMPO Nº 5: CONCEPTUALIZACIÓN DEL MAESTRO	150
Anexo 13:	ESTUDIO DE CASO	158

RESUMEN

El propósito es dar a conocer las concepciones que tiene una maestra de preescolar sobre la educación de la primera infancia; se concibió a la maestra co-investigadora como un ser con características propias que lo hacen único ante la sociedad, por las concepciones que ha construido en el transcurso de su vida; que posee un saber-hacer que le permite cumplir su función a la hora de enseñar, y de esta manera, contribuir desde su disciplina intelectual específica en el contexto escolar.

Conocer las concepciones de la maestra co-investigadora permitió establecer sus representaciones mentales, resultado de sus raíces socioculturales y personales. Es esencial caracterizar al docente en un contexto reflexivo e investigativo para posibilitar el mejoramiento de la calidad de su ejercicio profesional.

Se fueron develando en el camino las concepciones implícitas; para ello, se describen algunos aspectos históricos y algunos estudios realizados acerca de las concepciones implícitas, concepciones sobre la primera infancia y también sobre la educación de la primera infancia.

Al final se exponen los hallazgos de la investigación, considerando las representaciones mentales que se tienen sobre la educación de la primera infancia.

PALABRAS CLAVE

Concepciones implícitas, primera infancia, educación de la primera infancia.

DEDICATORIA

El camino de esta meta estuvo iluminado por personas que me impulsaron a emprender esta tarea con todas mis habilidades y destrezas. Por eso dedico con todo el corazón este trabajo:

En primer lugar a Dios, por ser lo más maravilloso en toda la Tierra.

En segundo lugar, a mi tutor, quien guió este proceso formativo.

En tercer lugar a mis seres queridos, familiares, maestros, novio y amigos que me acompañaron en el proceso que ha culminado con éxito.

AGRADECIMIENTOS

La vida tiene grandes recompensas fruto del esfuerzo, dedicación y perseverancia, por eso agradezco a:

Dios, por darme la sabiduría y serenidad suficiente para poder llegar a esta meta.

A mis padres, por su sacrificio, confianza y entrega.

A mi tutor, maestros y maestras por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso que ha culminado con un cúmulo de aprendizaje que me conducen al éxito personal y profesional.

A mi novio y amigos por estar allí siempre.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio *Caracterización de la concepción que tiene una maestra de preescolar sobre la educación en la primera infancia*, se desarrolló en una Institución Educativa Pública de un municipio del Magdalena, que hace parte del proyecto de Jornadas Pedagógicas, un espacio para la reflexión colectiva, donde se estudian las diversas posturas de las maestras en la creación del currículo de preescolar.

Se parte de una presentación teórica sobre concepciones implícitas, concepción sobre la educación, concepción sobre la primera infancia y concepciones sobre la educación de la primera infancia.

En las concepciones se ha estudiado la evolución de este concepto desde la construcción del conocimiento: individual y social; se resalta el enfoque de las teorías implícitas, porque evidencian el proceso de construcción de los saberes. En el estudio de la concepción sobre la educación se explica el transcurrir de la educación en la primera infancia, asociada a la concepción de esta en la historia para finalizar en las concepciones sobre la educación de la primera infancia basada en los progresos de la ley colombiana.

El maestro, por ser uno de los agentes principales en los procesos educativos, fue escogido como co-investigador de esta investigación, concebido como un ser con características propias que lo hacen único ante la sociedad, por las concepciones que ha construido en el transcurso de su vida; porque posee un saber-hacer que le permite cumplir su función a la hora de enseñar, y de esta manera, contribuir desde su disciplina intelectual específica en el contexto escolar.

El objetivo de esta investigación es la caracterización de las concepciones de una maestra de preescolar sobre la educación en la primera infancia, como un proceso para legitimar los rasgos propios, su esencia, significado y sentido al formar.

Al final del estudio se encuentra la metodología, cualitativa, de corte interpretativo, donde se utilizaron instrumentos como cuestionarios, entrevistas, diario de campo y observación no participante. Los instrumentos arrojaron resultados que permitieron caracterizar las concepciones de la maestra co-investigadora, resultados que fueron contrastados con la teoría.

2. JUSTIFICACIÓN

Toda transformación según Carr (2002) conduce a un proceso de reflexión, planificación, implementación y evaluación, por lo tanto, la práctica educativa debe ser una actividad intencional, desarrollada de forma consciente para que tenga sentido, porque en la actividad práctica está implícitamente contenida una concepción del mundo, una filosofía.

Esta propuesta de investigación permitió dar a conocer cómo piensa y reflexiona una maestra de preescolar sobre sus concepciones de la educación en la primera infancia, a partir de los siguientes interrogantes ¿Qué piensa la maestra? ¿Cuáles son sus concepciones que la orientan? ¿Cómo genera procesos de reflexión sobre su propia práctica pedagógica? Este estudio alimenta la línea de investigación sobre el pensamiento y práctica del docente como un espacio de exploración, reflexión, análisis y construcción de conocimientos en torno a las concepciones de la educación en la primera infancia que orientan a la maestra de preescolar.

Se concibe al maestro como un profesional que posee un saber-hacer que le permite cumplir su función a la hora de enseñar y de esta manera contribuir desde su disciplina intelectual en el contexto escolar. Esta tarea resalta al maestro que comparte sus concepciones en el aula e influye en la vida escolar por la forma de enseñar que utiliza; desde allí que se ha hecho necesario un trabajo

comprometido que busque el reconocimiento, la legitimación de las concepciones de una maestra de preescolar sobre la educación de la primera infancia.

Se hace necesario que cada docente construya su propio significado y sentido de la educación desde su propia práctica educativa. Una de las falencias es que la maestra privilegia el cómo enseñar, evidenciado en sus planes de clases donde se resaltan los contenidos, dejando a un lado por qué y para qué enseña. Caracterizar la concepción del maestro posibilita que el proceso de educar sea una actividad consciente, coherente e intencional.

Las concepciones son el producto de un proceso de construcción social e individual que realizan los seres humanos a lo largo de su vida. En el proceso de reflexión el maestro debe tener claros los conocimientos, habilidades, aptitudes (vocación) y actitudes (acciones) que orientan su práctica. El ser más el saber da como resultado un saber-hacer; por lo cual se hace necesario responder al saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué se forma en la primera infancia.

Conocer las concepciones de la maestra co-investigadora permitió establecer sus representaciones mentales, resultado de sus raíces socioculturales y personales (Giordan 1985) Un maestro construye sus concepciones por el contacto sociocultural con su contexto, constituyendo su identidad personal y profesional, según Pozo (2006).

Las concepciones implícitas para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) son representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Las concepciones implícitas no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupos, a través de las prácticas culturales. El ser construye activamente su propia síntesis de conocimiento, a partir de patrones de experiencias obtenidas en su entorno psicosocial, asumiéndolo como propio y ajustándolo a las demandas situacionales y a las metas personales. Las concepciones implícitas son producto de las construcciones sociales y personales que interactúan constantemente; en el reconocimiento y comprensión de estas concepciones existe la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas, al reflexionar retrospectiva e introspectivamente sus procesos.

Es pertinente realizar el estudio de las concepciones sobre la educación de la primera infancia, por ser actualmente una etapa fundamental y necesaria que merece reconocimiento; tal como lo expresa Albornoz (2010): los niños son personas completas, con condiciones para aprender y enseñar, portadores de saberes, haceres y sentires, producto de su particularidad individual y social, con opiniones y deseos propios. El verdadero reconocimiento implica la construcción de acciones que reconozcan a la infancia, edificando una sociedad donde los niños sean capaces de vivir plenamente. Los niños se reclaman como sujetos de derecho más allá de nosotros mismos como adultos; los niños y niñas se recrean y reinventan cada vez por la condición de personas que los asiste, porque la posibilidad de transformación humana despierta a pesar de nosotros porque ellos se interrogan, toman su vida en las manos y le buscan sentido.

La educación de la primera infancia es esencial en la formación del individuo, pues se estructuran las bases fundamentales biológicas, fisiológicas, físicas, psicológicas, personales, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales oportunas y pertinentes, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir las competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos.

En el marco de la Maestría en Educación dentro del “énfasis Infantil”, en el cual se desarrolló esta investigación, abordar el tema de las concepciones sobre la educación de la primera infancia resulta pertinente porque, en este caso, las representaciones mentales que hacen parte de la maestra co-investigadora, pueden permitir el reconocimiento de su papel como investigadora educativa, articulándolo a su desarrollo formativo y a su práctica pedagógica. La maestra debería orientarse hacia la construcción de significado de sus concepciones como ser individual reconociéndolos, haciendo consciencia de ellos y si es posible, crecer a partir de este proceso investigativo. Lo que debería contribuir al análisis y mejoramiento de la educación de la primera infancia, fundamento de la línea de investigación Infancia y Educación de la Universidad de Norte, específicamente del Instituto de Estudios en Educación (IESE).

Esta investigación sirve como base a futuras investigaciones que involucren analizar y cuestionar críticamente el pensamiento y la práctica docente. También se justifica desde el punto de vista metodológico, ya que se realizó a través de

técnicas como la entrevista y el diario de campo, medios que viabilizaron y generaron resultados de orden cualitativo, que al ser analizados arrojaron categorías descriptivas, como sujeto de análisis de la problemática objeto de indagación. Finalmente y no menos importante, el presente trabajo investigativo pretende impactar y beneficiar las siguientes instancias:

En primer lugar, se beneficiará la maestra, quien por medio de esta experiencia investigativa tendrá la oportunidad de identificar sus propias concepciones, especialmente frente al ámbito que ella implementa en la educación de los niños y niñas en edad preescolar.

En segunda instancia se beneficiará la comunidad educativa de la universidad, en especial a los estudiantes de pregrado y postgrado, porque esta investigación ofrecerá medios para la adquisición y consolidación de nuevos conocimientos, además de los adquiridos en la carrera, potenciando nuevas habilidades de pensamiento y las destrezas para desarrollar la praxis pedagógica.

Finalmente, este proyecto de investigación fue viable ya que se contó con el interés de una institución pública del departamento del Magdalena, la cual brindó la disponibilidad horaria y humana necesaria para realizar las actividades programadas de la propuesta de investigación.

3. MARCO DE REFERENCIA

Como marco teórico para la *Caracterización de las concepciones que tiene una maestra de preescolar sobre la educación en la primera infancia* se analizarán a continuación los modelos conceptuales relacionados con las concepciones implícitas, las concepciones de la primera infancia, la educación en la primera infancia, las concepciones sobre la educación en la primera infancia, ser maestro de preescolar y las prácticas pedagógicas reflexivas.

3.1 CONCEPCIONES IMPLÍCITAS

Las concepciones son construcciones individuales, sociales o ambas. Pozo (2006), hace mención a dos grandes líneas explicativas: la individual y la social, planteadas respectivamente por Piaget y Vigotsky.

En primera línea se encuentran, los planteamientos de Piaget (1976). Esta postura hace referencia al conocimiento como un proceso de construcción de lo real, desde la interacción individual, entre el sujeto y el objeto. Desde esta perspectiva, el conocimiento es fruto de la actividad mental del ser humano.

Vygotsky (1985) explica que a medida que el individuo interactúa con el medio social, construirá su propio conocimiento, pues el conocimiento no solo tiene origen en la interacción, sino que es compartido por los grupos sociales, con el fin

de proporcionar a sus miembros ideas, palabras y conceptos que le den sentido al mundo que rodea.

Integrando estas dos posturas se puede determinar que las concepciones son el producto de un proceso de construcción social e individual que realizan los seres humanos a lo largo de su vida. Estas son consideradas como representaciones que se tienen sobre la realidad, gracias a la interacción con otros, y pueden ser modificadas de acuerdo con las vivencias y conocimientos que cada persona construye.

Para Pozo (2006) las concepciones se originan desde tres campos: el perceptual, el cultural y el escolar. El primero de ellos hace referencia a la visión realista, con la que nuestra mente comprende el mundo; el segundo, se refiere a las concepciones que se construyen en la relación del individuo con el entorno social y cultural; y el tercero, son aquellas concepciones trabajadas de manera formal.

Giordan y De Vecchi (1995) consideran que las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se desarrolla en el transcurso de la vida del ser, con raíces socioculturales y personales. Según Pozo (2006) Un maestro construye sus concepciones por el contacto sociocultural con su contexto, constituyendo su identidad personal y profesional.

Las concepciones implícitas son un conjunto de redes interconectadas de representaciones mentales, que se basan en tres principios:

- Epistemológicos: supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento, y sus procesos de adquisición y cambio.
- Ontológicos: tipo de entidades desde las que se interpreta el conocimiento.
- Conceptuales: formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría.

Las concepciones implícitas para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) son representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Las concepciones implícitas no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupos, a través de las prácticas culturales. El ser construye activamente sus propias síntesis de conocimiento, a partir de patrones de experiencias obtenidas en su entorno psicosocial, asumiéndolo como propio y ajustándolo a las demandas situacionales y a las metas personales.

Las concepciones implícitas son producto de las construcciones sociales y personales que interactúan constantemente; en el reconocimiento y comprensión de estas concepciones existe la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas, al reflexionar retrospectiva e introspectivamente sus procesos.

Contreras (2001), considera tres concepciones del profesor: el experto técnico, el reflexivo, y el intelectual crítico, que serán abordadas a continuación.

- En la concepción de experto técnico, la labor del docente está limitada a la solución instrumental de problemas, mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico que ha sido generado por la investigación científica. Desde esta concepción, los fines de la práctica educativa del docente son fijos y bien definidos, y su actuación está orientada por determinados resultados o productos deseados; por lo tanto, el docente requiere dominar los métodos que le permitirán alcanzarlos. El educador no participa en la elaboración de teorías y técnicas, ni en las decisiones que tienen que ver con el establecimiento de los objetivos de la enseñanza.

- El profesional reflexivo: en esta concepción se reconoce que la enseñanza es una actividad en la que se actúa en situaciones inciertas, inestables, únicas y en las que se desarrollan conflictos de valor. Se considera que en la práctica docente el elemento fundamental es el desarrollo de la reflexión. Asimismo, afirma que “el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa”. (Contreras 2001 pág. 146).

- La concepción de intelectual crítico es parte de la acción del docente y se constituye en la vía para la toma de conciencia de los significados ideológicos,

inmersos en su práctica y en la institución educativa, que impiden el cambio. El educador se asume como ser social, histórico, transformador y comprometido con la justicia; a través de su investigación es posible generar teoría educativa.

Dentro de las investigaciones encontradas sobre el estudio de las concepciones de los maestros, se pueden establecer múltiples beneficios.

Kember (1997) realiza un meta análisis y concluye que las categorías de concepciones de enseñanza están orientadas hacia dos principales polos: a) concepciones centradas en el profesor y en el contenido (la enseñanza vista como transmisión de contenidos o conocimientos) y, b) concepciones orientadas hacia el estudiante y su aprendizaje.

El trabajo realizado por López (2011), da cuenta de los fundamentos teóricos de las concepciones y la evolución que ha tenido este concepto desde la construcción individual y social.

Basto (2011) presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo central fue caracterizar las concepciones de un grupo de profesores, mediante el estudio de casos. Los resultados evidencian un contrasentido entre las concepciones y acciones del profesorado.

Y en la investigación de Angulo (2012) se concluye que la concepción de un docente reflexivo apunta a la mejora de la práctica docente, a hacerla más

pertinente, a la vez que atiende a la singularidad y complejidad de las situaciones educativas.

3.1.1. Concepciones de la primera infancia.

Las concepciones sobre la primera infancia son difíciles de determinar desde la historia, por no ser el infante un sujeto de estudio directo; esta ausencia se debe a la incapacidad del adulto de ver al niño como un sujeto histórico. Los niños comienzan a formar parte de la historia desde que son autónomos y hacen parte del mundo de los adultos; en consecuencia, al negarse como niño, tampoco existía su historia.

La infancia ha permanecido en la sombra por muchos siglos; los niños han sido reconocidos como hombres pequeños, que necesitan terminar de formarse para volverse hombres completos. Ni siquiera existía el concepto de niño como tal, solo eran seres necesarios, de los cuales se tienen expectativas, valorados por lo que llegarán a ser, a hacer y a proporcionar; pero no se les estimaba simplemente por lo que ya son, hacen y proporcionan.

La palabra infancia significa primera etapa en el desarrollo de la vida humana. Este concepto proviene del latín *in-fale*, no hablan, de allí se avanzó a que aunque hablen, aún no razonan bien. Casas (2006) considera que las concepciones sociales sobre la infancia se forman fundamentalmente al considerar a los niños como seres distintos e inferiores a los adultos los aún-no. Buena parte del valor

social de la infancia está en el futuro: son los futuros adultos, la sociedad del futuro y resulta difícil pensarlos como los ciudadanos del presente.

La infancia era vista como un periodo transitorio que se debe superar con el tiempo. Durante muchos años, los niños fueron considerados recipientes que los adultos llenaban de conocimientos y experiencias.

En el libro del francés Phillipe Ariés, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, publicado en 1960, considerado el pionero en el estudio de la historia de la infancia, el autor se propone descubrir cómo la actitud de los adultos respecto a la infancia se ha transformado a través del tiempo. Ariés (1973,1986, 1987) ha mostrado el carácter invisible de las concepciones sobre la infancia.

La antigua sociedad tradicional occidental no podía representar bien al niño; la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma. En cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos. El bebé se convertía en seguida en un hombre joven, sin pasar por las etapas de la juventud.

Las concepciones sobre la infancia han cambiado a lo largo de los siglos. Puerto Santos (1980) plantea que desde los años 354-430 hasta el siglo IV se concebía al niño como dependiente e indefenso; durante el siglo XV se observa a los niños como malos de nacimiento; para el siglo XVI la concepción de niño es la de un ser

humano pero inacabado; en el siglo XVII, es visto con una condición innata de bondad; en el XVIII se le reconoce como infante pero como ser primitivo que le falta desarrollo para llegar a ser alguien; hasta finales del siglo XIX el niño es visto como un sujeto de estudio y atención, surgen políticas sociales y a partir del siglo XX se reconoce al niño como sujeto social de derechos.

Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII dan origen al niño escolar. Los principios de organización industrial dan origen a los niños trabajadores y a los aprendices. Los principios de organización familiar dan origen al hijo de familia que realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de los padres. Y el fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del Estado: niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles, como se ve actualmente.

Por otro lado, Pollock (1990), indica que en el pasado no hubo concepto de niñez; deja al descubierto que las concepciones de la infancia no han sido estables sino, más bien variables dependiendo de las distintas condiciones socio-históricas.

A partir del siglo XVIII se deja de ver al niño como un adulto pequeño y se le concibe como un sujeto que ve el mundo diferente de cómo lo ve un adulto; y solo hasta finales del siglo XIX e inicios del siglo XX el niño es visto como un sujeto de estudio y atención, surgen políticas sociales y un cambio radical de paradigma: niños como sujetos de derechos.

Buenaventura (1998) considera el siglo XX como el “siglo del niño”; los grandes cambios sociales y las corrientes científicas transformaron el modo de conocer y de abordar el mundo infantil. De 1850 hasta 1950, lapso en el cual los niños son retirados de las fábricas y colocados en las aulas escolares, se empieza a considerar que la infancia es un derecho de nacimiento, concepción ligada a los estudios biológicos. Por esta misma época comienzan a desarrollarse los estudios psicológicos en infancia, cuyos máximos representantes serían: Eric Ericsson (1971), Arnold Gesell (1945) y Jean Piaget (1991), quienes consideran que el desarrollo del niño está ligado a fuerzas biológicas.

En Colombia, el estudio histórico de las concepciones y representaciones de la infancia se encuentra en las obras pioneras de Pachón (1985) y de Muñoz y Pachón (1988; 1989; 1991; 1996). He aquí una descripción de cómo se entendía la infancia en Santa Fe de Bogotá a comienzos del siglo XX: “El niño es ángel, o demonio, hijo de Dios o hijo del diablo, lleno de pasiones, lleno de virtudes. Soldado raso, combatiente el niño es una planta que hay que regar, una tierra que hay que arar.”(Muñoz y Pachón, 1991, p. 374).

Muñoz y Pachón (1996) consideran que la concepción de la infancia experimentó en Colombia, ya a mediados de siglo una seria transformación con respecto a la de principio de siglo, y anotan que “lo demoníaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas del comportamiento y a

las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente”. (Muñoz y Pachón, 1996, p. 248).

La inteligencia ya no era un bien dado sino algo susceptible de desarrollarse. La imaginación no era mal hábito, sino una cualidad que había que ampliar y darle campo libre. Las fantasías y los sueños de los niños no eran algo que debía combatirse, sino formas útiles de comprensión del mundo Muñoz y Pachón (1996)

La curiosidad no debía evitarse, era una cualidad deseable y fomentable. La exploración del mundo y de sí mismo era algo que había que ayudarles a desarrollar. El juego no era tiempo perdido, sino una actividad que debía utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de hábitos Muñoz y Pachón (1996)

En Colombia, a principios de este siglo y desde una visión pesimista sobre la «degeneración de la raza», se percibía la infancia como la etapa en la que más se reflejaba y sintetizaba la «enfermedad de la raza» y era principalmente a ella hacia donde debían dirigirse las iniciativas de protección y redención. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Ahora bien, durante el periodo de 1900 a 1940 se va a ir asentando una visión moderna de la infancia de la mano de nuevos saberes, tales como la paidología –ciencia del niño-, la pediatría y la puericultura, para los que esta etapa es de la mayor importancia en la vida del ser humano. Todos los saberes sobre el hombre, en realidad, desarrollan ramas que se especializan en la infancia; entre otros, la medicina y la higiene infantil, la psicología del niño, la

criminología infantil y la antropometría infantil. Y se convierte así en objeto de investigación científica y de intervención social. El niño en la escuela es observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos «naturales» de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las fallas hereditarias. Se convierte así en semilla, en esperanza de una nación moderna y saludable.

Las concepciones de la infancia de los últimos tiempos, en opinión de Escolano (1980), se enmarcan en tres corrientes. Cada una de ellas destaca a su manera los criterios de preservación y protección de la infancia que van a constituir el núcleo de la visión moderna de los niños:

- La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, postulando el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social.
- Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños.
- El desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y pedagogía, iniciado a finales del siglo pasado y continuado ininterrumpidamente a lo largo del siglo XX, así como los desarrollos de la medicina infantil, proporcionarán las bases necesarias para la dirección científica

de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela.

Para Lloyd De Mause (1991), la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar: cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel y más expuestos están los infantes a la muerte violenta, al abandono, los golpes, el temor, abusos sexuales, entre otros.

Desde una perspectiva psicogenética de la historia de la infancia, De Mause (1991) enseña que las concepciones de infancia están íntimamente relacionadas con las formas de crianza. Se conciben estas como formas de relaciones que han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad.

Las concepciones que van surgiendo en cada una de estas etapas se van superando de generación en generación, donde los padres van superando sus ansiedades y comienzan a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de sus hijos. Esta teoría psicogénica es importante porque plantea que las características de la sociedad en cierta época son el resultado de este acercamiento (padres e hijos); que ciertas costumbres prevalecerán si se continúan transmitiendo de generación a generación o, en todo caso, pueden desaparecer si dejan de transmitirse.

De Mause (1991) establece seis tipos de relaciones paterno-filiales:

1. Infanticidio (antigüedad-siglo IV). Los padres resolvían rutinariamente sus ansiedades acerca del cuidado de los hijos matándolos. Hoy en día estas acciones aún se ven en los grandes porcentajes de abortos realizados constantemente como una salida fácil del embarazo.
2. Abandono (siglos IV-XIII). Una vez que los padres empezaron a aceptar al hijo como poseedor de un alma, la única manera de hurtarse a los peligros de sus propias proyecciones era el abandono, entregándolo al ama de cría, internándolo en el monasterio o en el convento, cediéndolo a otras familias de adopción, enviándolo a casa de otros nobles como criado o como rehén, o manteniéndolo en el hogar en una situación de grave abandono afectivo. La existencia del Bienestar Familiar y los múltiples casos de niños abandonados o dados en adopción, dan muestras de que a pesar de los siglos, muchas situaciones siguen iguales.
3. Ambivalencia (siglos XIV y XVII). El niño, cuando se le permitía entrar en la vida afectiva de los padres, seguía siendo un recipiente de proyecciones peligrosas, la tarea de estos era moldearlo. Al niño se le consideraba como cera blanda, yeso o arcilla a la que había que dar forma. El apego de los padres hacia los hijos es ambivalente: a veces responden a sus

necesidades y otras veces no, ocasionándole al niño grandes incertidumbres e inseguridad.

4. Intrusión (siglo XVIII). Los padres se aproximaban más a los niños y trataban de dominar su mente a fin de controlar su interior, sus rabietas, sus necesidades, su masturbación, su voluntad misma. Llevado al campo de la educación tradicional, *la letra con sangre entra*, da muestra de este tipo de conductas.
5. Socialización (siglo XIX- mediados del XX). La crianza de los hijos consistió en formarle, guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse, socializarle. El centro son los adultos.
6. Ayuda (se inicia a mediados del siglo XX). El método de ayuda se basa en la idea de que el padre sabe lo que necesita el niño en cada etapa de su vida, e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes. Este método exige de ambos padres una enorme cantidad de tiempo, energía y diálogo, especialmente durante los primeros seis años, pues ayudar a un niño a alcanzar sus objetivos cotidianos supone responder continuamente a sus necesidades, jugar con él, tolerar sus regresiones, estar a su servicio y no a la inversa, interpretar sus conflictos emocionales y proporcionar los objetos adecuados a sus intereses en evolución. El centro es el niño.

Un aporte a la infancia es convertir al niño (y no al adulto) en el protagonista de las cuestiones teóricas y de los instrumentos de observación, contemplándolo en estrecha unión con la estructura social-cultural e histórica en el que se encuentra.

Rubiano (2010), entiende a los niños como personas completas, con condiciones para aprender y enseñar, portadores de saberes, haceres y sentires, producto de su particularidad individual y social, con opiniones y deseos propios.

El real reconocimiento de la infancia implica la construcción de acciones que reconozcan a la niñez, edificando una sociedad donde los niños sean capaces de vivir plenamente.

Desde las políticas públicas se vienen adelantando acciones que contribuyen a garantizar el cuidado, la atención, la nutrición y la educación inicial de los niños.

En el orden de las políticas mundiales, se coincide en afirmar que el primer antecedente se encuentra en la Convención sobre los Derechos del niño de noviembre de 1989, en la cual las Naciones Unidas han proclamado y acordado que “toda persona, sin excepción tiene todos los derechos pero que a su vez, la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales”.

La Constitución Política de 1991 y la Ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia parten del enfoque de derechos humanos que plantean que es

necesario garantizar condiciones para que todas las personas puedan preservar la vida, ejercer la libertad y tener lo esencial para vivir.

La Ley 1098 de 2006 reconoce los siguientes 19 derechos exigibles:

DERECHOS GENERALES

1. Derecho a la vida y a la calidad de vida y un ambiente sano.
2. Derecho a la integridad personal.
3. Derecho a la rehabilitación y la resocialización.
4. Derecho a la libertad y seguridad personal.
5. Derecho a tener familia y a no ser separado de ella.
6. Custodia y cuidado personal.
7. Derecho a los alimentos.
8. Derecho a la identidad.
9. Derecho al debido proceso.
10. Derecho a la salud.
11. Derecho a la educación.
12. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia.
13. Derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes.
14. Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes.
15. Derecho de asociación y reunión
16. Derecho a la intimidad
17. Derecho a la información

18. Edad mínima de admisión al trabajo y derecho a la protección laboral de los adolescentes autorizados para trabajar.

19. Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad.

La Protección Integral se materializa con el principio del “interés superior” y la prevalencia de los derechos de los niños. Por ello, las autoridades están obligadas a garantizar el ejercicio de los derechos humanos, los cuales son universales e interdependientes, y que tratándose de niños, son considerados fundamentales.

Entre las investigaciones que soportan esta investigación se encuentra la realizada por Casas (2006), quien presenta un análisis y revisión de los elementos constituyentes de las representaciones sociales mayoritariamente compartidas acerca de la infancia en la sociedad occidental. Como contribución a una mayor comprensión de los procesos de construcción de la infancia actual, se plantea la necesidad de profundizar en las representaciones sociales acerca de la infancia y se defiende la importancia de un cambio psicosocial para evitar que antiguas representaciones sobre la infancia resistentes a modificarse, sigan generando una ruptura de la comunicación entre generaciones.

3.2. EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

La educación no ha faltado en ningún momento de la historia. En toda sociedad desde sus inicios encontramos que el hombre se educa: las primeras civilizaciones educaban al hombre, inconscientemente, aunque no se tuviera idea del esfuerzo

educativo que, espontáneamente, la sociedad realizaba en cada momento; la educación existía como hecho. El hecho educativo no lo presenta la historia como un hecho aislado: se estudia vinculándolo con las diversas orientaciones filosóficas, religiosas, sociales y políticas que sobre él han influido. Se aprecia en qué medida la educación ha sido un factor en la historia y en qué medida la cultura es fuerza determinante de una educación.

La cultura educativa predominante ha sido la construcción de la identidad infantil, ya que por un lado se ha encargado del aprendizaje de los niños, estableciendo un límite entre el mundo de la infancia y el mundo de los adultos. Un medio donde los niños han sido preparados para entrar al mundo de los adultos y así poder enfrentarse a los problemas que se les presenten, convirtiendo la escuela en un agente fundamental en la educación de la infancia, y uno de sus papeles es preparar a los niños para sobrevivir en el mundo exterior.

Los aportes de Ariés (1960), señalan que la educación es un elemento importante en la construcción de la identidad infantil, ya que por un lado se encargará del aprendizaje de los niños sustituyendo así el papel de los padres, y establecerá un límite entre el mundo de la infancia y el mundo de los adultos.

En los siglos XVII y XVIII se da origen al niño escolar, la organización industrial da origen a los niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX, la organización familiar da origen al hijo de familia y el fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a

las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles, como se ve actualmente.

En el siglo XX (Becchi, 1998) el niño se inscribía en un complejo proceso de escolarización masiva, de perfeccionamiento de métodos, sujeto de detallados estudios sobre su desarrollo, creación de nuevos medios para motivar su estada en las instituciones escolares.

La historia de la infancia es la historia de su control, visibilizando la concepción del niño como un ser que necesita protección. Esta construcción se da paralelamente al proceso de pedagogización que surge con el nacimiento de la escuela moderna; la escuela se constituye entonces en una institución disciplinaria. La historia de la infancia está directamente vinculada a la historia de la educación.

La escuela es donde se crea y recrea la categoría moderna de infancia, asignándosele la función continuadora de los valores y tradiciones como un pasaporte hacia el futuro. En tal medida, la infancia, y el interés por esta, se encuentra expresado en dos sentidos: por un lado, como categoría y objeto de estudio; y por otro, como objeto de normalización. La obediencia hacia el adulto se da a cambio de protección, y este será uno de los principios rectores de la institución escolar moderna, la cual finalmente se constituye en un dispositivo de control de la niñez.

En la época moderna la escuela comienza a tener un papel relevante como dispositivo para encerrar a la niñez, no solo desde un aspecto corpóreo sino como afirma Terigi Flavia (2009), “el formato escolar se fundó en la separación del niño de su familia, y en la reunión (encierro) de los niños de una misma edad, a la misma hora y en el mismo lugar, para que desarrollen actividades formativas comunes al comando de un adulto”. En la escuela las normas, tareas y estructura de autoridad le son impuestas al niño. La escuela establece criterios de selección por edades, sexo y otras condiciones, donde el niño aprende a ser niño con la ayuda de profesionales, pedagogos.

La relación del infante con la escuela se reafirma desde dos polos: por un lado está el niño ignorante que no sabe; y por otro, el adulto o docente que tiene el dominio del conocimiento y situación. Hoy en día la escuela no es un ámbito monopólico de conocimiento y de distribución legítima del mismo, puesto que las nuevas tecnologías han logrado en parte democratizar dicho aspecto, permitiendo desfigurar la asimetría entre estudiante y docente.

De Vicenzi (2006) destaca que la infancia es producto de una construcción histórica en la cual la escuela asume un rol destacado. La educación es un monopolio del saber. Sus principales características eran: el maestro como transmisor de un modelo de virtud, único poseedor del conocimiento y aislamiento de la infancia para el mejoramiento de su conducta.

Se institucionaliza la tendencia hacia la privatización de la escuela, la creación de espacios cerrados (internados, escuelas, colegios) para su culturización y socialización metódica, así como para ofrecer la protección debida a su condición de minoría social.

La educación de la primera infancia se consolida con el objetivo explícito de formar a los niños en la lectura, en la escritura en las bases matemáticas, entre otras cosas, extrayendo al infante de su vida familiar y cotidiana.

En el siglo XX la educación estuvo centrada en la infancia. A comienzos de este siglo la actividad educativa se vio muy influenciada por los escritos de la feminista y educadora sueca Ellen Key. Su libro *El siglo de los niños* (1900) fue traducido a varias lenguas e inspiró a los educadores progresistas en muchos países. La educación progresista era un sistema de enseñanza basado en las necesidades y en las potencialidades del niño, más que en las necesidades de la sociedad o en los preceptos de la religión.

Este siglo empezó a considerar que la infancia es un derecho de nacimiento, concepción ligada a los estudios biológicos.

Las sociedades democráticas y numerosos autores advirtieron características especiales en la infancia; comprendieron que tienen formas particulares de ver, de entender, de sentir y que por ello debía haber formas especiales de educarlos; generarles espacios de socialización donde tengan la oportunidad para

experimentar situaciones y sentimientos que le den sentido a su vida; por medio de agentes socializadores como la familia, la escuela y la sociedad.

En esta etapa las estructuras biofisiológicas y psicológicas del niño están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace necesario la estimulación que puede hacerse sobre dichas estructuras; la estimulación permite que estos procesos de formación se estructuren y permitan un nivel de desarrollo óptimo en todas sus dimensiones y competencias.

Era necesario crear un sistema de influencias organizado conscientemente y que partiendo del conocimiento de las particularidades evolutivas de los primeros años del niño, se pueda alcanzar el desarrollo pleno de las competencias de cada ser.

Las primeras instituciones de educación infantil que separaban a los niños de su hogar se fundaron para dar albergue a los niños más pobres, cuyos padres trabajaban; su sentido fue asistencial y en forma ocasional adelantaban acciones de carácter educativo, enseñando letras, algunos juegos y cantos. El programa asistencial de los hospicios, adscritos a hospitales y a entidades de caridad pública, velaba sobre todo por la salud y nutrición de los infantes.

En el año 1968 se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con el propósito de brindar protección a los menores de 6 años, procurar el bienestar y la estabilidad familiar.

El Ministerio de Educación Nacional, en enero de 1976, en el Decreto n.º 088 incluye la educación preescolar en el sistema formal de educación y propone dos grados no obligatorios: su objetivo era “promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual de los niños, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares en acción coordinada con los padres y la comunidad”. Este decreto se complementa con unos lineamientos educativos, curriculares y pedagógicos que orientaban y controlaban los jardines infantiles.

Posteriormente, gracias al influjo de algunos pedagogos europeos y a partir de las ideas principalmente de Federico Froebel (1931) y María Montessori (1991), una comisión de pedagogos alemanes llega a Colombia para crear los primeros jardines infantiles, aunque en sus inicios fueron instituciones de carácter privado dirigido a las clases sociales altas; estos eventos aportan en gran medida a conferir un lugar al niño como miembro importante de la sociedad.

Otro factor que ha contribuido decisivamente en la educación de la primera infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social. Las políticas y los derechos de la infancia “configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales”. (Casas, 1998 pág. 45).

En 1984, con la promulgación del Decreto 1002 se establece un plan de estudios para la educación preescolar, con el fin de trabajar integralmente las dimensiones

del ser propiciando un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica. Este Plan de Estudios no determinó grados ni áreas: consideraba al niño como centro del proceso educativo.

A partir de febrero de 1985, el tema de la institucionalización de la educación preescolar tuvo varios proyectos; por decreto presidencial se adoptó el Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil (SUPERVIVIR). Este Plan buscaba mejorar las condiciones de salud y nutrición de los niños, comprometiendo varias acciones del sector educativo, entre las que se destacan dos programas: "Vigías de la Salud", con estudiantes de educación media y "Educación Familiar para el Desarrollo Infantil" – PEFADI – dirigido a la población rural. Estos programas adoptaron como estrategia básica la educación de la familia, para mejorar prácticas de los adultos responsables del cuidado y la educación de los niños menores de 6 años.

En 1989, las Naciones Unidas aprueban la primera Convención Internacional en la que se acepta que los niños y niñas tienen derechos como todos los seres humanos.

Entre 1991 a 1994 se nombra el grado cero en la educación colombiana. El eje que ha orientado la educación preescolar es el documento de los lineamientos curriculares de 1996, por medio de la Resolución 2343 de junio 5. En 1997, por medio del Decreto 2247 se establecen las normas relativas a la educación

Artículo 1. La educación preescolar hace parte del servicio público educativo.

Artículo 2. La prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así:

1. Pre-jardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad.
2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad.
3. Transición.

En cuanto a las orientaciones curriculares, este mismo decreto establece:

Artículo 11. Son principios de la educación preescolar:

- Integralidad. Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural;
- Participación. Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal;

- Lúdica. Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar.

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

En 1998, el Ministerio de Educación Nacional entregó la Serie Lineamientos Curriculares entre los cuales se encuentra el del Preescolar, para los niños entre los 3 y los 5 años. El MEN partió de una concepción sobre los niños y las niñas “como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión”, tuvo en cuenta una “visión integral de todas las dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual.” De acuerdo con esta visión los núcleos temáticos que propusieron se basaron en una visión de

los niños y las niñas “como sujetos plenos de derechos” y cuyo eje fundamental sería “el ejercicio de los mismos” (Lineamientos Curriculares para el Preescolar, 1998).

En Colombia, específicamente se ha creado la Ley de la Infancia y la Adolescencia (2006), que recoge los conceptos de protección, derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes.

Estas políticas en su conjunto se proyectan como formas de pensamiento y estrategias para la atención de la infancia por parte de los profesionales de la educación, y les permiten reflexionar sobre la sociedad y su futuro. Si bien las políticas están dadas, se necesita que la familia y la escuela enfrenten sus obligaciones de manera conjunta para cumplir con su rol socializador, para que los niños tengan oportunidades que les permitan vivir y desarrollar la autonomía, la creatividad, la flexibilidad, la tolerancia, la cooperación, el respeto por el otro, el cuidado de sí mismo y del medio ambiente.

En el último decenio se aportaron nuevas pruebas de que la buena calidad de la atención y educación de la primera infancia, tanto en la familia como en programas más estructurados, tenía consecuencias positivas en la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el potencial de aprendizaje. Esos programas han de ser integrales, estar centrados en todas las necesidades del niño y abarcar la salud, la nutrición y la higiene, además del desarrollo cognoscitivo y psicosocial. Deberán impartirse en la lengua materna del niño y contribuir a determinar y

enriquecer la atención y educación de los niños con necesidades especiales.
(Dakar, 2000)

El Plan Decenal de Educación 2006 - 2016 establece que la atención integral implica reconocer al niño y a la niña como sujetos titulares de todos los derechos reconocidos por los organismos internacionales y la normatividad nacional, y la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, de garantizarles el ejercicio pleno de ellos. Entre los derechos impostergables de la primera infancia está atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. El fin de la atención integral es lograr que los niños en la primera infancia alcancen su máximo potencial de desarrollo.

La educación inicial es la ofrecida a la primera infancia como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales oportunas y pertinentes, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir las competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos.

En el 2008, el MEN crea la Unidad de Primera Infancia cuya función es definir la política educativa para la primera infancia y velar por su correcta implementación, a través de la asistencia técnica brindada a las entidades territoriales.

En el 2009, el MEN crea la Dirección de Primera Infancia, encargada de: Desarrollar las acciones que permitan la apropiación del Marco de Competencias para la Primera Infancia por parte de los agentes educativos encargados de su atención, como la familia, la comunidad y los profesionales de la educación y otras áreas afines relacionadas con el desarrollo integral. Definir y divulgar orientaciones pedagógicas basadas en lenguajes expresivos como el juego, el arte, la música y la lectura con el fin de lograr interacciones educativas de calidad entre los niños, las niñas, su entorno y los distintos agentes educativos encargados de su atención.

En noviembre de 2009 el MEN entrega el documento n.º 10 “El desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia” que “constituye el marco de referencia sobre desarrollo infantil y las competencias y propone algunas recomendaciones para que los educadores reconozcan, valoren y favorezcan el inmenso potencial que los niños y las niñas tienen y actúen en consecuencia con el mismo, imprimiendo intencionalidad educativa al acompañamiento que les ofrecen en su natural y necesaria marcha hacia la autonomía”.

El Estado se propone contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y los niños menores de seis años a través de la Ley 1295 de 2009, por la cual se reglamenta la atención integral de los niños. Así mismo, se declara que los derechos de los niños y las niñas comienzan desde la gestación y que el Estado les garantizará a los menores, de los cero a los seis años, en forma

prioritaria, los derechos consagrados en la Constitución Nacional y en las leyes que desarrollan sus derechos.

Las Metas Educativas (2011) en la atención integral de la primera infancia basada en el estudio del desarrollo cerebral de los primeros años exploran qué, cómo y cuánto aprenden los niños; dependen ampliamente de las competencias sociales, emocionales y cognitivas que hayan desarrollado en sus primeros años de vida, de la interacción que se produzca con su entorno, la calidad del cuidado que reciben durante su primera infancia, incluidas la nutrición, la salud y la estimulación temprana, y tienen efectos de largo plazo en el desarrollo cerebral (Young, 2000).

A partir de este planteamiento habría que incluir de alguna manera en los currículos de la educación inicial el desarrollo de los sentidos, la importancia del juego y del descubrimiento, el fomento de las experiencias comunicativas y estéticas, el cuidado de la dimensión afectiva, y el fomento de las señas de identidad cultural, lingüística y personal de cada niño.

La importancia de la educación en esta etapa es fundamental ya que “el aprendizaje comienza al nacer, esto requiere atención temprana en la primera infancia, que se puede proporcionar a través de la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda”. (Conferencia Mundial de Educación para Todos, 1990).

El Ministerio de Educación Nacional (2006) declara: “educar a un niño significa abrirle el mundo y ponerlo a su alcance; significa también tumbar las barreras que pueden impedir realizar su proyecto de vida”.

La pedagogía se constituirá como una rama de saber definida a partir del cuerpo infantil y de la inserción del infante en el contexto escolar. Igualmente, dicho proceso determina la relación pedagógica de enseñanza–aprendizaje, estableciéndose desde este momento una relación estrecha entre pedagogía e infancia. A diferencia de otras ramas del conocimiento que estudian a la infancia como la pediatría y la psicología, la pedagogía se encarga de estudiar la infancia de forma general.

La pedagogía en su estudio de la infancia requiere que la concepción de infancia de los adultos dé respuesta al desarrollo armónico e integral que requiere la atención a esta población, abrirse a nuevos paradigmas donde los niños sean vistos como sujetos de derechos, a quienes hay que desarrollar sus dimensiones, habilidades y competencias.

3.3. CONCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Investigaciones sobre la evolución histórica de la concepción de infancia pueden incidir en el ámbito educativo de la primera infancia en las teorías implícitas construidas por Triana y Rodrigo (1985); Triana (1993).

Estas investigaciones son analizadas mediante una revisión documental historiográfica, que llevó a la selección de siete concepciones implícitas de infancia.

- Teoría homunculista del desarrollo: en la sociedad medieval el concepto de infancia era desconocido. Esto es, no existía un período especial llamado infancia. El niño es como un adulto en miniatura, un hombrecito dentro de un cuerpo infantil. Así, al niño se le ve capacitado para realizar las conductas de los adultos desde los 7 años, época en que ya es capaz de dominar el lenguaje hablado.
- Teoría nurturista: en el siglo XVI, aparece una nueva concepción que hace referencia a la importancia de la alimentación y la salud en el desarrollo físico y psíquico del niño. De esta forma, a través, de la alimentación se espera influir en el ingenio y en el atractivo físico de las personas.
- Teoría roussoniana: a partir del siglo XVII y a comienzos del XVIII aparece el verdadero concepto de infancia, derivado de la teoría roussonianan. Rousseau (1969) destacó la especial naturaleza de los niños, inocente y pura, frente a la corrupta y viciada de los adultos. Ello lleva a considerar a los niños como dependientes, aislados del mundo adulto, necesitados de protección y sin responsabilidades hasta que lleguen a su mayoría de edad. Esta concepción supone el abandono de técnicas de disciplina rigurosa

para dar lugar a una nueva forma de enseñanza más relajada, dirigida a las actividades físicas, juegos, fantasía y experiencias directas, que refuercen las predisposiciones naturales de los niños y sus intereses hasta que alcancen la adolescencia. Con este fin surgen las primeras instituciones escolares.

- Teoría ambientalista: aparece a finales del siglo XVIII. Esta concepción se refleja en la obra de John Locke (1763). Basándose en la metáfora de la mente como *tabula rasa*, el autor considera que en el nacimiento no existe ningún tipo de conocimiento y que son las experiencias sensoriales y la reflexión acerca de estas experiencias las que generan las ideas. Esta teoría enfatiza la importancia de las experiencias educativas y, en general, en los intercambios con el medio para la adquisición de conocimientos y habilidades. Así, los niños se comportarían de forma similar si todos ellos fuesen expuestos a las mismas circunstancias ambientales.
- Teoría innatista: derivada de la religión cristiana, consideraba al niño como el “heredero del pecado original” y, por tanto, postulaba la necesidad de vigilar su conducta. Con el tiempo, esta teoría fue perdiendo su conexión con la religión, adoptando en el siglo XIX, una formulación más laica: la herencia determina al individuo.

- Teoría voluntarista: deriva también del cristianismo. Esta filosofía, expresada a través de autores como Erasmo de Rotterdam y Lutero, asume que el destino del hombre se reduce a la voluntad de Dios. Sin embargo, más tarde Comenio y Calvino le dan un giro más humanista al voluntarismo, postulando que el hombre también tiene voluntad y con ella puede controlar su éxito o fracaso futuro. Estas ideas toman aún mayor relevancia con el ascenso de la burguesía y el avance del capitalismo. Así se considera que el hombre con su esfuerzo, puede obtener lo que se proponga.
- Teoría constructivista: en el campo de la psicología ha sido desarrollada por Jean Piaget. En ella, más que hacer hincapié en el papel de la voluntad, se hace referencia al papel protagonista del niño como constructor de su propio desarrollo. De este modo, el niño ya no se considera como un ser frágil, incompetente, totalmente dependiente de las personas de su entorno; por el contrario, se le atribuyen una serie de capacidades que se le conectan con determinados aspectos de la realidad. Es precisamente este intercambio con la realidad lo que va a favorecer el desarrollo de sus capacidades, con el fin de alcanzar sus objetivos.

A partir de las teorías constructivistas se ha generado a nivel mundial una nueva perspectiva de la concepción sobre la educación de la primera infancia. Un recorrido histórico y legislativo en torno a esta temática, con los discursos que

frente a esta categoría arrojaron los aportes de la legislación educativa colombiana.

- Educación asistencial.

Este tipo de educación solo satisface las necesidades primarias de los niños, por medio de cuidados básicos (como cuidados corporales, comer, dormir) y el desarrollo de habilidades motrices.

Este tipo de educación concibe a la infancia como una potencia; es decir como el capital potencial humano de un país y que por lo tanto demanda la satisfacción de necesidades de protección, educación y cuidado, preparándolo para ser el futuro adulto. Se evidencia en las primeras prácticas de educación infantil desarrolladas en Colombia que carecían de directrices claras para guiar sus procesos educativos.

- Educación cognoscitiva.

Toma como base el Decreto 1002 de 1984, en el capítulo I artículo 3, el que establece como objetivo para el preescolar “Desarrollar integral y armónicamente al niño en sus aspectos biológicos, sensomotores, cognitivo, socio afectivo y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, para propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica”.

Resalta la educación preescolar como una preparación para la vida escolar, se destacan en los procesos de enseñanza-aprendizaje la instrucción, una educación lineal, transmisionista de saberes sin sentido para el niño; surge la preocupación por el aprendizaje de la lectoescritura, el aprendizaje de disciplinas como la matemática, las ciencias naturales, las ciencias sociales que subyacen del interés por preparar para la escolaridad a los niños.

Se persiste en el interés por ver al niño como receptor de la información requerida para el ingreso a la etapa escolar, lo anterior se reafirma en las intencionalidades de llenar de contenidos a los estudiantes, como un legado de las tendencias pedagógicas tradicionales que aún permanecen en el ámbito educativo.

La educación de la primera infancia no puede estar basada en actividades mecánicas y repetitivas sin sentido que solo buscan la transmisión unidireccional (del adulto al niño) de información y contenidos poco significativos y motivantes.

- Atención integral de la primera infancia

La concepción actual sobre la educación de la primera infancia, planteado en las estrategias de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero Siempre (2012), ponen en el centro siempre a los niños, lo cual requiere que se conciben como sujetos de derechos, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos e integrales.

Se constituye en un llamado de atención para repensar la temática de los aprendizajes en esta etapa del ciclo vital, pues dicha concepción reconoce a los niños como sujetos de derechos con capacidades y potencialidades, aboga por una atención integral mediada por el acompañamiento y el afecto, y reconoce las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que se pueden gestar desde la educación inicial.

La Educación de la primera infancia entendida como un derecho de todos los niños a recibir una atención y una educación que potencie al máximo su capacidades y potencialidades. En este sentido, la educación inicial se inscribe en una perspectiva de potenciamiento de desarrollo.

Al considerarse un derecho, la educación de la primera infancia reconoce que los niños nacen en condiciones diferentes: físicas, culturales y sociales, por lo tanto es fundamental garantizar la equidad de oportunidades de desarrollo y aprendizaje desde la primera infancia, ofreciendo unas relaciones de la mejor calidad a fin de que su competencia pueda aflorar y desarrollarse.

La Educación inicial se asume en una perspectiva de atención integral; en ese sentido, los elementos de cuidado característicos de los niños y las niñas de la primera infancia y el potenciamiento del desarrollo, son partes indisolubles en la actividad pedagógica.

La Política Nacional en Colombia plantea una concepción sobre la educación de la primera infancia, donde el niño desde sus primeros años, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. En el marco de esta política, el niño también es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión (Atención Integral a la Primera Infancia de Cero Siempre 2012).

Se comprende al niño como sujeto de derechos y como poseedor de una identidad que debe ser estimulada y fortalecida, con autonomía. Se reconoce también que los infantes no son agentes pasivos sobre los cuales recaen acciones, sino que son sujetos que activos que construyen constantemente sus conocimientos. Así, al reconocer a los niños como sujetos en desarrollo, como sujetos biológicos y socioculturales, desde la política pública y los lineamientos curriculares, se acepta que la incidencia de factores o fundamentos biológicos como el aporte ambiental, nutricional y de la salud, unidos a factores sociales y culturales como los contextos de socialización (familia, instituciones, comunidad) son determinantes y esenciales dentro de su desarrollo.

La política plantea que la intervención pedagógica de la educación en la primera infancia en los ámbitos de aprendizaje estará sustentada en el desarrollo de Competencias Básicas, no de estándares, que le permitan al niño un conocimiento de sí mismo, una interacción con los demás y un conocimiento de su entorno físico y social. Para ello, las competencias estarán acompañadas de unas orientaciones

pedagógicas centradas en el lenguaje, el juego, la lúdica y el arte como las herramientas que potencian dicho desarrollo.

Gutiérrez (2010) considera que las educadoras tienen la obligación de promover y garantizar los derechos de la infancia; pero existe la deficiencia de que muchos educadores desconocen esta obligación de ser garantes de derechos. Es necesario que las educadoras de párvulos analicen sus prácticas pedagógicas y sus representaciones sociales que tienen de la infancia, para así promover de manera efectiva los derechos de los niños.

En la investigación de Guzmán (2010) se hace un estudio de las concepciones de infancia que tienen los maestros del nivel inicial. Afirma que conocer las concepciones personales de los docentes posibilita el replanteamiento de las acciones emprendidas en su formación, al asumir una perspectiva que reconoce la complejidad de este proceso. Los resultados de la investigación con respecto a la concepción de infancia es que se les debe educar para el futuro. Esta idea sugiere una concepción de infancia como etapa de incompletud, en la que hay que aportar elementos que contribuyen a desarrollarlos, para cuando llegue el momento de la vida en que la persona debe estar completa, que sería en la adultez.

3.4. SER MAESTRO DE PREESCOLAR

El maestro de preescolar debe ser consecuente con las demandas y características de la sociedad en coherencia con la política existente, centrado en

el reconocimiento de los niños, en el enfoque de atención integral (educación, salud y protección) y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo, no solo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas, sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral.

La maestra tiene el reto de acompañar, guiar y orientar a los niños, promoviendo a través de su práctica un cambio cultural que abandone modelos tradicionales de enseñanza donde el aprendizaje es visto como una acumulación de conocimientos. Hoy se habla de competencias para la vida y para desarrollarlas es necesario conocer las bases conceptuales del desarrollo infantil y las particularidades de los niños, las características del contexto y los propósitos de la educación inicial en el marco de la política colombiana.

Se debería propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo humano, en la equidad, la inclusión; e igualmente el desarrollo de la autonomía, la confianza, la socialización, la participación, la identidad cultural, el reconocimiento y valoración en la diferencia, la perspectiva de género, la humanización de los niños.

El maestro de preescolar debe ser competente en las áreas del ser, del saber y del saber hacer, un ser completo e integral, autónomo, crítico, creativo, propositivo, líder, asertivo, con capacidad para tomar decisiones y resolver problemas.

La co-investigadora de este trabajo de grado fue una maestra de preescolar de una Institución Educativa pública de un municipio del Magdalena, que hace parte del proyecto de Jornadas Pedagógicas (2012), un espacio para la reflexión colectiva, donde se estudian las diversas posturas de las maestras en la creación del currículo de preescolar.

En este grupo se evidenció la poca reflexión que hacen los maestros de sus concepciones, situación que ha conllevado a que sean muy pocas las modificaciones e innovaciones que hagan al currículo, al no ser conscientes de que los momentos históricos, periodicidades, épocas van cambiando; por ende los procesos de formación deben actualizarse.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que orienta la formación de la primera infancia, implica un cambio cultural que conlleva a reflexionar en torno a: ¿qué es lo que queremos de los niños?, ¿cuáles son las expectativas sobre el proceso de socialización de los niños durante la primera infancia?, ¿cuáles son las capacidades y procesos psicológicos que los niños construyen? Y ¿En qué plano se ubican, una formación asistencial, cognitiva o integral?

Se hace necesario que los maestros sean conscientes y coherentes con sus intenciones formativas, ya que son ellos los responsables de orientar las acciones directas con los grupos de niños; son los mediadores permanentes de sus necesidades e intereses; son los educadores por excelencia y el grupo infantil el medio educativo a través del cual se comienza a formar sistemáticamente al niño en un espacio social nuevo.

Las orientaciones presentadas por el Ministerio de Educación en Atención Integral a la Primera Infancia de Cero Siempre (2012) proponen una formación acorde con los nuevos planteamientos educativos de esta etapa, actualizada y de calidad, donde el maestro acompañe con intención, cree espacios educativos significativos, observe a los niños en sus desempeños cotidianos (conocer su saber previo), propicie la actividad física del niño, brindándole juguetes que promuevan la reflexión y comprensión, generando situaciones y problemas que exijan la movilización de recursos cognitivos, busque la integración de todos los lenguajes expresivos y comunicativos para que el niño construya su propia capacidad de pensar y de elegir, asuma una pedagogía centrada en el placer de aprender, que supere la enseñanza impuesta.

Este perfil del maestro de preescolar está sustentado en las políticas, orientaciones curriculares y competencias educativas para esta etapa inicial, expresado en las publicaciones del Ministerio de Educación.

3.4.1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS

Las prácticas pedagógicas son el espacio propicio que debe orientar la reflexión constante del maestro. De allí surgió un trabajo comprometido que busca el reconocimiento, la legitimación de las concepciones sobre la educación de la primera infancia de una maestra de preescolar co-investigadora de este estudio.

El maestro debe ser competente en conocimientos, habilidades, aptitudes (vocación) y actitudes (acciones), desarrollando el saber-hacer en situaciones concretas que requieran aplicación creativa y flexible; que respondan al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué, y saber para qué forma en la primera infancia.

Para generar aportes a estudios sistematizados que se realizan sobre el pensamiento y práctica del docente desde el punto de vista de la interpretación y comprensión sobre la educación de la primera infancia y así incentivarlo a desarrollar su rol como investigador, por ser uno de los agentes principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, conociendo sus concepciones a partir de la reflexión.

El maestro puede dar a conocer sus concepciones en la práctica pedagógica, contexto cotidiano del saber particular que enseña, donde manifiesta sus formas de construcción del conocimiento y la comprensión que caracterizan su saber, se

considera fundamental que elabore un saber propio donde integre los diversos elementos de su quehacer, que pueden agruparse en tres ámbitos.

- A quién enseña, lo que implica que el maestro conozca a sus estudiantes desde el punto de vista psicológico, conocimiento y comprensión sobre las teorías del desarrollo, aspectos afectivos de su relación con los estudiantes y con el saber mismo, y socio-cultural identificación del ambiente socio-económico y familiar, puesto que ellos afectan la vida escolar y la forma de enseñar que utiliza.
- Para qué enseña, en el cual el maestro tiene en cuenta diferentes aspectos de la formación y el desarrollo armónico de los estudiantes. El maestro se pregunta por lo que su saber puede contribuir en términos de una estructura de formación, una lógica de pensamiento, a un campo intelectual específico.
- Cómo enseña, aspecto del saber del maestro más directamente relacionado con la didáctica, como región del saber pedagógico. Tiene que ver con la forma como percibe el aprendizaje y la construcción de conocimiento, las formas de trabajo y de pensamiento de la disciplina, los aspectos formativos, el ambiente social y económico de la escuela.

La práctica pedagógica es la acción que realiza el maestro en su quehacer: debe tener una filosofía pedagógica clara que oriente todo el proceso educativo; planificar, retroalimentar, ejecutar y evaluar los resultados son pasos fundamentales para garantizar el éxito de esta práctica.

Carr (2002) considera que “los profesionales deben participar en la teorización de la educación, como un aspecto del proceso de mejorar la práctica educativa. (...) Cada maestro debe tomar una postura reflexiva frente a los ideales básicos que fundan su filosofía de la educación...naciones y conceptos...interpretación coherente de la naturaleza y finalidad del papel del educador” (pág. 35)

Porlan (1998) establece conceptos que orientan la práctica educativa:

- Saberes académicos que se refieren a los contenidos curriculares y a los de las ciencias de la educación.
- Los saberes basados en la experiencia, los cuales se adquieren a través de los años de la profesión docente.
- Las rutinas y guiones de actuación; es decir el conjunto de esquemas tácitos, que predicen el curso de los acontecimientos en el aula.
- Teorías implícitas que ayudan a entender la articulación entre el pensamiento y las acciones de los profesores.

Al realizar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas se deben tener en cuenta:

- La relación teoría-práctica, entendida como las diversas relaciones o tensiones que surgen entre el discurso teórico y su puesta en escena en escenarios educativos.
- Ejes de formación docente, que se identifican desde cuatro ámbitos que son: la identidad, las concepciones, el quehacer y la reflexión, los cuales convierten a la práctica pedagógica en un espacio de reflexión social e individual.

Quien es maestro, debe conocer su interior y tener claro cuáles son los fundamentos que orientan su quehacer pedagógico; es necesario que cada maestro construya su propio significado y sentido de la educación.

Es fundamental propiciar una reflexión en el maestro sobre su papel en su práctica educativa que responda los interrogantes básicos: ¿para qué enseña?, ¿cómo enseña?, y ¿a quién enseña?

Vasco Montoya (1996) concluye que las relaciones del maestro con el saber se afectan en forma inmediata por la concepción que ellos tienen de su identidad como maestros y el grado de conciencia y de reflexión en torno a su saber pedagógico, planteando que la investigación es el camino para reflexionar la práctica.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un proceso de formación permanente, donde intervienen todos los agentes sociales: el Estado, la sociedad, la familia, la escuela, entre otros.

La escuela como garante de ejercer el derecho educativo, compromete en gran manera a uno de sus agentes, el maestro; en las últimas décadas, las investigaciones educativas han mostrado que las concepciones influyen de manera significativa en lo que se enseña y cómo se enseña; es decir, es necesario tener conciencia sobre la concepción que se tiene sobre la educación de la primera infancia, porque reconociéndolas se podrá fortalecer la práctica pedagógica reflexiva.

Sin embargo, la realidad de las instituciones que prestan el servicio en educación a la primera infancia es que presentan poca reflexión, como es el caso de una Institución Educativa Pública de un municipio del Magdalena, donde se desarrolla un proyecto de Jornadas Pedagógicas, un espacio para la reflexión colectiva, y se estudian las diversas posturas de las maestras en la creación del currículo de preescolar. En este grupo se evidenció la poca reflexión que hacen los maestros de sus concepciones, situación que ha conllevado a que sean muy pocas las modificaciones e innovaciones que hagan al currículo, al no ser conscientes de que los momentos históricos, periodicidades, épocas van cambiando y por ende los procesos de formación deben actualizarse.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2012) propone brindar una educación inicial de calidad en el marco de una atención integral a la primera infancia. (Ver anexo 11 pág. 151 Conceptualización del maestro) donde presenta sus fines de la educación:

- Pleno desarrollo de la personalidad
- Sentido de identidad y autonomía
- Visión del sujeto como un ciudadano de derecho y deberes.
- Proyecto de vida
- Desarrollo socio afectivo
- Desarrollar una sana sexualidad, conocimiento de sí mismo.
- Formación para la promoción y prevención de la buena salud.
- Crecimiento y desarrollo armónico, equilibrado y saludable.
- Estimulación sensorial
- Desarrollo psicomotor
- Desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas.
- Fomento de a la investigación y el estímulo a la creación artística
- Conciencia para la conservación, protección del medio ambiente.
- Adquisición de hábitos intelectuales y habilidades cognitivas
- Desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva
- Pensamiento democrático
- Aprovechamiento del tiempo libre

Soportado en la ley general de educación, (ley 115 de 1994), pero en la práctica pedagógica se evidenció otra realidad, donde no se propiciaba un ambiente para la formación, promoción y prevención de la buena salud; afectando el buen crecimiento y desarrollo de los estudiantes.

Descrito en la caracterización del participante (Ver metodología cap. 6.3 pág. 71), el contexto educativo es deprimente, no cumple con las normas básicas de saneamiento; la estructura física carece de estética, cuenta con un salón de pocos metros, con recursos educativos desgastados. Su grupo de estudiantes es de 24 niños, que se caracterizan por estar desnutridos, tienen un crecimiento y desarrollo por debajo de lo normal, presentan infecciones en la piel, malos hábitos de higiene, rebeldes, algunos agresivos.

En la comparación entre los fines educativos y la finalidad de la maestra se encontró que ella espera propiciar un aprestamiento adecuado para el ingreso a la educación básica primaria, que no es la finalidad establecida en los fines educativos dentro del marco de una atención integral, donde se comprende al niño como poseedor de una identidad que debe ser estimulada y fortalecida, favoreciendo el desarrollo integral y no solo cognoscitivo.

La maestra guía su currículo a partir de sus concepciones implícitas sobre la educación de la primera infancia (ver anexo 6 Plan de estudios), evidenciándose contradicciones al referirse a procesos de construcción de conocimientos por

medio de la instrucción del estudiante en contenidos a desarrollar. (Ver anexo 2 ítem 1-6-7 Historias de situaciones con respuestas múltiples).

Esta investigación tomó como co-investigadora a una maestra de preescolar, para aportar a estudios sistematizados que se realizan sobre el pensamiento y práctica del docente desde el punto de vista de la interpretación y comprensión de su concepción sobre la educación de la primera infancia.

El maestro debería ser consciente de sus concepciones como ser pensante, que tiene clara su visión de la educación para poder desenvolverse responsablemente en sus espacios de formación.

Es esencial caracterizar al docente en un contexto reflexivo e investigativo para posibilitar el mejoramiento de la calidad de su ejercicio profesional. Para alcanzar este objetivo se hace necesario que el maestro identifique las concepciones que orientan su práctica pedagógica en la educación de la primera infancia, motivando la reflexión constante.

Por todo lo expuesto anteriormente, el investigador plantea y formula el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las concepciones que tiene sobre la educación en la primera infancia una maestra del grado preescolar de una Institución Educativa Pública de un municipio del Magdalena?

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

- Caracterizar las concepciones que tiene una maestra de preescolar de una Institución Educativa Pública del departamento de Magdalena sobre la educación en la primera infancia.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar las representaciones que tiene la maestra sobre los fines de la educación en la primera infancia.
- Describir el modelo mental que construye la maestra sobre las condiciones, procesos y resultados de la educación en la primera infancia.
- Analizar las representaciones que tiene la maestra del currículo educativo que guía su quehacer docente.
- Inferir a partir del discurso de la maestra sus representaciones sobre el valor de la educación durante las primeras etapas del desarrollo.

6. METODOLOGÍA

6.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es cualitativa de corte interpretativo y buscó caracterizar las concepciones de una maestra de preescolar que labora en una Institución Pública del Magdalena, sobre la educación de la primera infancia.

La investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 2000) es la que produce y analiza los datos descriptivos como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas.

En el estudio se buscaba conocer las concepciones implícitas de la maestra, reflejando sus representaciones mentales como fruto de un proceso de construcción, visto a partir de la lógica y el sentir de su protagonista. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través de diálogos, las que se van concretando mediante consensos e instrumentos aplicados.

En este estudio de caso la investigadora se relaciona y se encuentra con una co-investigadora, para caracterizar sus concepciones sobre la educación de la primera infancia. Esto significó entrar en la vida de la otra persona con el sincero interés por comprender sus representaciones mentales, conociendo cómo piensa y cómo interpreta los procesos educativos de la primera infancia.

6.2 DISEÑO

La investigación se fundamentó en un estudio de caso. Stake (2007), considera que una de las ventajas de este diseño es que permite el estudio de la particularidad mediante la interacción de los contextos, lo cual permite entender su complejidad.

Para Walker (1983) el estudio de caso es el examen de un ejemplo en acción, el estudio de unos incidentes y hechos específicos, y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores. Permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (...) Existe en el estudio de caso una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo”.

Teniendo en cuenta los aportes anteriores, puede decirse que la caracterización de las concepciones de la educación de la primera infancia se realizó con base en un estudio donde se analizaron las representaciones mentales de una maestra de preescolar.

6.3 PARTICIPANTE

La maestra co-investigadora viene de una familia conformada por una madre inteligente, muy dedicada a su hogar y bastante estricta con todo; un papá responsable, inteligente, también estricto y trabajador.

Ellos no podían costear la carrera que deseaba (psicología) y para que tuviera un arte al terminar el bachillerato, la colocaron en un colegio con énfasis comercial.

Empezó Educación Infantil ya que no pudo estudiar psicología, así llegó a la docencia. Empezó su experiencia laboral en un jardín con el grado Transición, de allí paso a trabajar en varios colegios privados de gran estatus, donde aprendió mucho por medio de la experiencia, hasta que fue nombrada en un colegio público del departamento del Magdalena, allí se enfrentó a un cambio brusco en todos los aspectos, como el de cambiar de un colegio estrato 5 a uno de estrato 1.

La Institución Educativa Departamental del Magdalena donde labora actualmente tiene 6 sedes, una exclusivamente para atender la secundaria y en las otras 5 sedes se atienden niños de primaria y preescolar.

La institución cuenta con un PEI, pero no es dado a conocer a la comunidad educativa, ni siquiera a sus docentes, por lo que la maestra desconoce los componentes pedagógicos que orientan al establecimiento.

Entre las 5 sedes que atienden preescolar se encuentran 10 grados de transición. Las 10 docentes que atienden esta población decidieron iniciar un Proyecto de Jornadas Pedagógicas (2012) ante la ausencia de directrices y crear un currículo que oriente el quehacer pedagógico de las involucradas. En los encuentros se percibió el poco avance de los objetivos esperados, por lo que surgió el tema de

investigación; la maestra co-investigadora estuvo de acuerdo en colaborar en este proceso.

Ella labora en esta institución desde el año 2007, atendiendo a 6 promociones del grado Transición hasta la actualidad. Menciona que la escuela en convenio con el Bienestar Familiar cubre la alimentación de la primera infancia; pero que esta asistencia es deficiente, los alimentos no son procesados de la mejor manera y las bases higiénicas son lamentables. La población que atiende son niños de 4 a 6 años, con poca preparación anticipada, ya que vienen de hogares comunitarios donde la principal función es la de cuidar a los niños dejando a un lado su formación pedagógica, lo cual hace más arduo su trabajo, al tener que formar en un grado (transición), lo que hacía en 5 grados (maternal, párvulo, pre-jardín, jardín y transición) en las instituciones privadas donde laboró.

El contexto educativo es deprimente, no cumple con las normas básicas de saneamiento; la estructura física carece de estética, cuenta con un salón de pocos metros, con recursos educativos desgastados. Su grupo de estudiantes es de 24 niños, que se caracterizan por estar desnutridos, tener un crecimiento y desarrollo por debajo de lo normal, tener infecciones en la piel, malos hábitos de higiene, rebeldes, algunos agresivos; pero aun con estas características se sorprende de sus deseos por aprender, con una motricidad gruesa muy desarrollada.

6.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Los instrumentos se aplicaron, teniendo en cuenta las siguientes especificaciones:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
<p>Explorar las representaciones que tiene la maestra sobre los fines de la educación en la primera infancia.</p>	<p>Entrevista a profundidad. Diario de campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario: representaciones mentales. • Protocolo de Entrevista nº 1: categoría Concepciones implícitas del maestro. • Protocolo de preguntas de respuestas múltiples. • Protocolo de Diario de campo nº 1: Fines de la educación en la primera infancia.
<p>Describir el modelo mental que construye la maestra sobre las condiciones, procesos y resultados de la educación en la primera infancia.</p>	<p>Entrevista a profundidad. Revisión de la planificación docente. Diario de campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de Entrevista nº 2: categoría concepciones sobre la primera infancia. • Protocolo de Diario de campo n.º 2: Educación de la primera infancia.

<p>Analizar las representaciones que tiene la maestra sobre el currículo educativo que guía su quehacer docente.</p>	<p>Entrevista a profundidad. Diario de campo.</p>	<p>Protocolo de Entrevista n° 3: categoría sobre la educación en la primera infancia. Protocolo de Diario de campo n° 3: Relación curricular con su quehacer pedagógico.</p>
<p>Inferir a partir de su discurso sus representaciones sobre el valor de la educación durante las primeras etapas del desarrollo.</p>	<p>Diario de campo.</p>	<p>Protocolo de Diario de campo n° 4: Educación de la primera infancia. Protocolo de Diario de campo n.º 5: Conceptualización del maestro.</p>

En la aplicación de los instrumentos y técnicas se realizaron los siguientes pasos:

- Cuestionario de tipo Likert, aplicación exploratoria para conocer las representaciones mentales que caracterizan a la maestra, en sus concepciones sobre la educación de la primera infancia, como afirmaciones en una escala tipo Likert.
- Ítem con respuestas múltiples de historias de situaciones que pongan a la co-investigadora en un dilema (Pozo, 2002); ítem extraído de situaciones reales del aula: las posibles respuestas reflejan ejemplos de los diversos

modos de proceder de los maestros de preescolar, y se alienta a seleccionar aquella respuesta con la que se sienta más identificado.

- Entrevista a profundidad: según Cuenca (2010), la entrevista es el proceso de interacción dinámica de comunicación entre dos personas, entrevistador y entrevistado. Teniendo como finalidad conseguir información sobre el objeto de análisis que se plantea. Para este caso, la entrevista tuvo como objetivo conocer lo que la maestra co-investigadora, piensa sobre sus concepciones en la educación de la primera infancia; se tuvo en cuenta una guía orientadora con una serie de preguntas que están pensadas desde tres categorías: concepciones, primera infancia, y educación de la primera infancia
- Planificación docente representa sus fines educativos en la construcción de su guía en las actividades escolares, reflejando sus representaciones mentales.
- Diario de campo (observación y registro cualitativo), para resaltar el papel del sujeto de estudio en la construcción de sus concepciones. Se pueden adquirir por este medio conocimientos profundos, de tal modo que se pueda inferir concepciones valiosas para comprender sus procesos educativos en la primera infancia, “gracias a las recurrencias consignadas en el diario de

campo, por ejemplo, se puede descubrir la manera personal de explicar, el tipo de pensamiento que sirve de base, o aquellas marcas de carácter desde las cuales se establecen relaciones” (Vásquez, 2002, p.113).

6.5 PROCEDIMIENTOS

Para conocer las concepciones sobre la educación de la primera infancia de la maestra sujeto de estudio, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Definir quién sería la maestra co-investigadora, participe del Proyecto Jornadas Pedagógicas, para la creación del currículo de preescolar de una Institución Pública del Magdalena, donde se desarrolla un espacio para la reflexión colectiva, y se estudian las diversas posturas de las maestras en la creación del currículo de preescolar. En este grupo se evidenció la poca reflexión que hacen los maestros de sus concepciones, de aquí surgió el interés por investigar las concepciones sobre la educación de la Primera infancia. Al principio, algunas maestras mostraron resistencia ante el proceso hasta que una de ellas accedió voluntariamente a ser participe por su deseo de seguir aprendiendo.
- Conocimiento y autorización de los instrumentos: la docente co-investigadora aprobó los instrumentos antes de su aplicación y estuvo dispuesta a colaborar en este proceso investigativo, aunque cumplir con

responderlos hizo que el proceso fuera muy lento, por respeto a su tiempo, disposición y voluntad tuvimos que ir a su ritmo.

- Se aplicó un cuestionario de tipo Likert en forma escrita para explorar sus representaciones mentales sobre la educación en la primera infancia.
- Se realizaron 3 entrevistas para profundizar sus concepciones sobre la primera infancia y concepciones sobre la educación en la primera infancia.
- Respondió Ítems con respuestas múltiples de historias de situaciones.
- Brindó acceso a su plan de estudio.
- Entregó su diario de campo después de muchos meses, retardando el proceso investigativo.
- La información recolectada en los instrumentos se organizó en cuadros a partir de las categorías de análisis.
- Se describió la información acerca de los resultados que arrojaron las categorías de análisis.

- Se contrastaron los resultados obtenidos con la teoría, para encontrar la concepción que evidencia la docente con respecto a la educación en la primera infancia.

7. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para interpretar y analizar la información recolectada, se procedió a organizarla en forma descriptiva en el proceso de categorización, agrupando conceptualmente la información recolectada a partir de los objetivos propuestos: representaciones sobre los fines de la educación en la primera infancia, modelo mental sobre las condiciones, procesos y resultados en la educación de la primera infancia, representaciones del currículo y representaciones sobre el valor de la educación de la primera infancia.

De este modo la información se separó y se agrupó en una matriz de datos, para conectar los resultados obtenidos a un cuerpo más grande de conocimiento, lo que permitió interpretarlos y darles sentido.

Representaciones sobre los fines de la educación en la primera infancia

En la exploración de las representaciones que tiene la maestra co-investigadora sobre los fines de la educación en la primera infancia se encontró lo siguiente:

La forma en que se aprende afecta en la forma de enseñar. (Anexo 1 Cuestionario tipo Likert: Representaciones mentales)

La forma como he aprendido siento que ha influido bastante... hago énfasis en el aprendizaje de las letras y las matemáticas que son la base de todo". (Ver anexo 3 entrevista n.º 1 categoría concepciones del maestro, ítem 1)

En este cuestionario está de acuerdo en que su forma de aprender afecta su forma de enseñar.

Resaltado nuevamente en esta entrevista:

1. *¿Usted cómo cree que ha influido la forma como ha aprendido en la forma que tiene de enseñar hoy con sus estudiantes?*

...recuerdo que mi primera escuela fue el patio de mi casa, donde me colocaban tareas con modelos muy tradicionales, creo que el objetivo central era que aprendiera a escribir, leer y las operaciones básicas de las matemáticas... (Ver anexo 3 entrevista n.º 1 categoría concepciones del maestro).

Las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos (Giordan y De Vecchi, 1995).

Según Pozo (2006), se podría afirmar que la maestra co-investigadora ha construido sus concepciones implícitas por el contacto sociocultural con su contexto, constituyendo su identidad personal y profesional.

Se reflejan sus fines educativos en las siguientes respuestas:

Es el preescolar una preparación para la vida escolar. (Anexo 1 Cuestionario tipo Likert: Representaciones mentales).

Afirma que la educación de la primera infancia es una preparación para la vida escolar futura, reafirmando sus representaciones mentales en las siguientes respuestas:

3. *En la edad preescolar la educación debe cumplir la función:*

B. *Preparación para la vida escolar.*

4. *El trabajo formativo del aula en la educación preescolar busca:*

B. *Formar a los niños para el mañana.*

(Ver anexo 2 Ítem de historias de situaciones con respuestas múltiples, representaciones mentales).

Se realizó una comparación entre los fines establecidos por la Ley de Educación y la finalidad de la maestra co-investigadora: se ha encontrado que ella espera propiciar un aprestamiento adecuado para el ingreso a la educación básica resaltando la educación preescolar como una preparación para la vida escolar, instruir, una educación lineal, transmisionista de saberes sin sentido para el niño; surgiendo la preocupación por el aprendizaje de la lecto-escritura y la disciplina

como la matemática, que subyacen del interés por preparar para la escolaridad a los niños.

Los Fines de la Educación emitidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), son:

- Pleno desarrollo de la personalidad.
- Sentido de identidad y autonomía.
- Visión del sujeto como un ciudadano de derecho y deberes.
- Proyecto de vida.
- Desarrollo socio-afectivo.
- Desarrollar una sana sexualidad, conocimiento de sí mismo.
- Formación para la promoción y prevención de la buena salud e higiene.
- Crecimiento y desarrollo armónico, equilibrado y saludable.
- Estimulación sensorial.
- Desarrollo psicomotor.
- Desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad.
- Fomento a la investigación y el estímulo a la creación artística.
- Conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente.
- Adquisición de hábitos intelectuales y habilidades cognitivas.
- Desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva.
- Pensamiento democrático.
- Aprovechamiento del tiempo libre.

Pero en la práctica pedagógica se evidenció otra realidad, donde no se propiciaba un ambiente para la formación, promoción y prevención de la buena salud; afectando el buen crecimiento y desarrollo de los estudiantes.

Descrito en la caracterización del participante (Ver metodología cap. 6.3 pág. 71), el contexto educativo es deprimente, no cumple con las normas básicas de saneamiento; la estructura física carece de estética, cuenta con un salón de pocos metros, con recursos educativos desgastados. Su grupo de estudiantes es de 24 niños, que se caracterizan por estar desnutridos, tienen un crecimiento y desarrollo por debajo de lo normal, presentan infecciones en la piel, malos hábitos de higiene, rebeldes, algunos agresivos.

En la comparación entre los fines educativos y la finalidad de la maestra se encontró que ella espera propiciar un aprestamiento adecuado para el ingreso a la educación básica primaria, que no es la finalidad establecida en los fines educativos dentro del marco de una atención integral, donde se comprende al niño como poseedor de una identidad que debe ser estimulada y fortalecida, favoreciendo el desarrollo integral y no solo cognoscitivo.

La maestra guía su currículo a partir de sus concepciones implícitas sobre la educación de la primera infancia (ver anexo 6 Plan de estudios), evidenciándose contradicciones al referirse a procesos de construcción de conocimientos por medio de la instrucción del estudiante en contenidos a desarrollar. (Ver anexo 2 ítem 1-6-7 Historias de situaciones con respuestas múltiples).

Se persiste en el interés por ver al niño como receptor de la información requerida para el ingreso a la etapa escolar. Lo anterior se reafirma en las intencionalidades de transmitir contenidos a los estudiantes, esto como un legado de las tendencias pedagógicas tradicionales que aún permanecen en el ámbito educativo.

Concepción que se contrasta con la reflejada en los fines educativos emitidos por la Ley de Educación 115 de 1994, donde se comprende al niño como poseedor de una identidad que debe ser estimulada y fortalecida, con autonomía. Se reconoce también que los infantes no son agentes pasivos sobre los cuales recaen acciones; sino que son sujetos activos que construyen constantemente sus conocimientos.

En la perspectiva actual, resulta fundamental que los maestros tengan claridad sobre los fines de la educación, respetando los principios que contribuyen al desarrollo de los niños sustentado en la concepción de Educación Inicial de la política de 2007: “La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida”.

La maestra construye activamente sus propias síntesis de conocimiento, a partir de patrones de experiencias obtenidas en su entorno psicosocial, asumiéndolo como propio y ajustándolo a las demandas situacionales y a las metas personales.

En el cuestionario tipo Likert la maestra estuvo en desacuerdo en dos premisas:

La educación de la primera infancia es un ejercicio de transmisión de conocimientos.

La educación infantil debe ser instruccional, lineal, preocupado por la enseñanza de la lecto-escritura, procesos matemáticos, preparando para la vida escolar. (Anexo 1 Cuestionario tipo Likert: Representaciones mentales).

Que al ser contrastado con otras respuestas se encontraron contradicciones:

1. *Durante el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes, la maestra puede emplear diversos métodos de enseñanza, como:*

A. *Instruir al estudiante.*

6. *La maestra a la hora de planificar sus actividades diarias tiene en cuenta:*

B. *Los contenidos por desarrollar.*

7. *La docente se encuentra reestructurando su propuesta educativa para responder con mayor pertinencia a la atención integral que requiere la primera infancia. En esta medida identifica el principio que la orientará:*

B. *Definir los contenidos teóricos por desarrollar.*

(Ver anexo 2 Ítem 3 de historias de situaciones con respuestas múltiples, representaciones mentales).

Aunque en el cuestionario estuvo en desacuerdo, en la entrevista muestra su inclinación en el ejercicio de trasmisión de conocimientos, enseñando contenidos, fortaleciendo procesos cognoscitivos.

El país en los últimos años viene adelantando acciones para la construcción de políticas públicas que contribuyan a garantizar una educación de calidad, fundamentado en una concepción de atención integral a la primera infancia como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales oportunas y pertinentes, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir las competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos.

Contreras (2001), considera tres concepciones del profesor: el experto técnico, el reflexivo y el intelectual crítico. Desde esta perspectiva, la maestra se encontraría en la concepción de experto técnico, que considera que la labor del docente está limitada a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico que ha sido generado por la investigación científica.

Desde esta concepción, los fines de la práctica educativa del docente son fijos y bien definidos, y su actuación está orientada por determinados resultados o productos deseados; por lo tanto, el docente requiere dominar los métodos que le permitirán alcanzarlos.

Modelo mental sobre las condiciones, procesos y resultados en la educación de la primera infancia

El modelo mental que tiene la maestra co-investigadora sobre las condiciones, procesos y resultados sobre la educación de la primera infancia se refleja en sus respuestas.

Condiciones:

La maestra co-investigadora comenta que llegó “al mundo de la educación por equivocación, realmente deseaba ser psicóloga, pero por factor económico me inscribí en el Sena en Educación Preescolar, salí como técnica y ya dentro de este mundo vi que me gustaba y seguí con la profesión con una universidad a distancia, lo que aprendí en esta época fue un poco más como preparar al niño para el mundo escolar, procesos que hay que tener en cuenta pero poco innovador... Muchas veces en la vida no somos lo que queremos sino lo que podemos” (Ver anexo 3 entrevista nº 1 ítem 1 párrafo 3 categoría concepciones del maestro).

La docente en un principio no aspiraba a la Educación Preescolar, fue una profesión escogida por las circunstancias vividas, en la cual encontró gusto y decidió seguir este camino, esta base se refleja en sus modelos mentales proyectados en su quehacer:

2. *A la hora de enseñar, para usted qué es más determinante:*

- *Enseñar los contenidos básicos del preescolar con didácticas apropiadas.*
- *Enseñar a partir de un diagnóstico que dé respuesta a necesidades específicas de su grupo de estudiantes.*
- *Resaltar los procesos de aprendizaje como un proceso de construcción continua.*

“Pienso que se requiere de los tres aspectos mencionados; es decir, como maestra uno debe tener un plan hacia dónde quiere llegar con sus estudiantes, eso serían los contenidos básicos del preescolar donde hay que tratar de enseñarles didácticamente; por otro lado, uno también se realiza un diagnóstico que le brinda pautas para fortalecer necesidades específicas del grupo de estudiantes; pero este proceso sería para fortalecer al primero; y por último, se dice que el aprendizaje debe ser un proceso de construcción, entre la misma didáctica uno crea espacios de construcción del aprendizaje”. (Ver anexo 3 entrevista n.º 1 ítem 2 párrafo 2 categoría concepciones del maestro).

Es esencial caracterizar el modelo mental que orienta el quehacer del docente. Para alcanzar este objetivo, se hace necesario que el maestro identifique las condiciones que orientan su práctica pedagógica en la educación de la primera infancia, que son: las rutinas escolares, los conocimientos previos de los estudiantes, las experiencias significativas y los contenidos por desarrollar, reflejado en las siguientes respuestas:

Las rutinas escolares son beneficiosas para los estudiantes.

Los niños son sujetos activos que construyen constantemente sus conocimientos.

(Anexo 1 Cuestionario tipo Likert: Representaciones mentales).

5. *Cuando una maestra propicia una nueva experiencia de conocimiento los niños:*

C. *Parten de sus preconceptos.*

(Ver anexo 2 Ítem de historias de situaciones con respuestas múltiples, representaciones mentales).

El aprendizaje se construye por medio de experiencias significativas.

(Anexo 1 Cuestionario tipo Likert: Representaciones mentales).

1. *¿Cómo genera usted experiencias significativas a sus estudiantes?*

Las experiencias significativas no son muy usuales. Me gustaría, pero por falta de recursos no es posible tan frecuente; pero trato en lo posible de generar espacios significativos, donde mis estudiantes tengan acceso directo con el conocimiento... (Ver anexo 3 entrevista n.º 1 ítem 3 párrafo 1 categoría concepciones del maestro).

En su discurso se evidencia que su modelo mental sobre las condiciones de la educación de la primera infancia, se centra en los contenidos que tienen los niños.

Procesos:

4. *¿Desde su experiencia, qué aspectos deben desarrollarse en la educación de la primera infancia?*

“En mi aula trato de potenciar las habilidades de mis estudiantes, empezando por el desarrollo motor grueso y fino; a partir de allí lo introduzco al mundo del saber, reconociendo el mundo que lo rodea y sus formas de leerlo, haciendo atractivo el mundo académico para que encuentre gusto en él”. (Ver anexo 5 entrevista n.º 3 ítem 4 categoría concepciones sobre la educación en la primera infancia).

La información proporcionada por la docente, permite inferir desde el propósito mismo de la educación de la primera infancia, característica de concepciones de experto técnico donde la labor del docente está limitada a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico. Desde esta concepción los procesos de la práctica educativa del docente son fijos y bien definidos y su actuación está orientada por determinados resultados o productos deseados; por lo tanto, el docente requiere dominar los métodos que le permitirán alcanzarlos.

Resultados:

2. Un niño evidencia aprendizaje cuando:

C. *Gana el examen.*

(Ver anexo 2 Ítem de historias de situaciones con respuestas múltiples, representaciones mentales).

7. *¿Cómo evalúa usted la educación de la primera infancia en su contexto: responde a las exigencias sociales?*

Evalúo permanentemente en cada clase dada, en esto se encuentra una división: hay niños excelentes y otros no tanto.

(Ver Anexo 5 entrevista n.º 3 categorías sobre la educación en la primera infancia).

Los resultados hacen énfasis en el aspecto cognoscitivo, expresado en el Decreto 1002 de 1984, en el capítulo I artículo 3, el que establece como objetivo para el preescolar “propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica”. Se resalta la educación preescolar como una preparación para la vida escolar.

La perspectiva de la maestra en sus concepciones de la primera infancia hace referencia a los niños como hombres pequeños, que necesitan terminar de formarse para volverse hombres completos.

Son los niños seres incompletos a los cuales hay que ayudarles a superar sus deficiencias. Acuerdo (Anexo 1 Cuestionario tipo Likert: Representaciones mentales).

Desde una perspectiva psicogenética de la historia de la infancia, De Mause (1991), enseña que las concepciones de infancia están íntimamente relacionadas con las formas de crianza.

Las concepciones que van surgiendo comienzan a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de los niños, se puede considerar que la maestra co-investigadora según la teoría psicogenética se encuentra en la

perspectiva de Socialización, que consiste en formar, guiar por el buen camino, enseñar a adaptarse en el mundo social a los niños.

El maestro debería ser consciente de sus concepciones como ser pensante, que tiene clara su visión de la educación para poder desenvolverse responsablemente en sus espacios de formación. Muy especialmente aquellos que interactúan con los niños en edad preescolar, etapa determinante para la concreción de bases sólidas.

Representaciones del currículo.

Las representaciones del currículo es lo que ha originado este proceso investigativo por la participación de la construcción del currículo de preescolar en una Institución Educativa Pública de un municipio del Magdalena, donde se desarrolla un proyecto de Jornadas Pedagógicas, un espacio para la reflexión colectiva, donde se estudian las diversas posturas de las maestras en la creación del currículo de preescolar. En este grupo se evidenció la poca reflexión que hacen los maestros de sus concepciones sobre la educación de la primera infancia, situación que ha conllevado a que sean muy pocas las modificaciones e innovaciones que hagan al currículo, al no ser conscientes de que los momentos históricos, periodicidades, épocas van cambiando y por ende, los procesos de formación deben actualizarse.

6. *¿Desde su práctica, cual es la estructura curricular que orienta su quehacer en el aula?*

Mi plan de estudio que se fundamente en el desarrollo de las dimensiones, constituido por contenidos y objetivos a alcanzar. (Ver Anexo 5 entrevista n.º 3 categorías sobre la educación en la primera infancia).

En ese orden de ideas, al realizar la entrevista a la docente del grado Transición que participó en esta investigación, se pudo constatar sus representaciones sobre el currículo de preescolar, donde se destaca el plan de estudio, constituido por contenidos y objetivos por alcanzar.

PLAN DE ESTUDIO

NIVEL: PREESCOLAR

AREA: Pre matemática

Núcleo temático: Los cuantificadores.

<i>-Unidad temática</i>	<i>Noción de cantidad.</i>
	<i>Más y menos.</i>
	<i>Diferencia entre más y menos.</i>
	<i>Mucho poco.</i>
	<i>Todo nada Igual.</i>

Logros

- Reconoce cantidades menores y mayores.*
- Diferencia entre la noción más y menos.*
- Distingue en un grupo de elementos la noción mucho poco.*

- *Compara y distingue la noción igual, mas, menos.*

(Ver Anexo 6 Plan de estudio)

La maestra por la forma de enseñar que emplea, se puede categorizar en una Educación cognoscitiva, que establece como objetivo principal el aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica, sustentado en el desarrollo de contenidos.

Como maestra, mi principal objetivo es que los estudiantes aprendan los temas contemplados en el plan de estudio, que son mi guía a seguir en cada clase, el que adquieran estos conocimientos significa que estoy enseñando adecuadamente. (Ver Anexo 11 Diario de campo n.º 10 párrafo 1 Educación de la primera infancia).

Se resalta la educación preescolar como una preparación para la vida escolar, donde se destacan los procesos de enseñanza-aprendizaje, transmisionista de saberes; y surge la preocupación por el aprendizaje de la lectoescritura, el aprendizaje de disciplinas como la matemática que subyacen del interés por preparar para la escolaridad a los niños.

Se persiste en el interés por ver al niño como receptor de la información requerida para el ingreso a la etapa escolar. Lo anterior se reafirma en las intencionalidades de llenar de contenidos a los estudiantes; esto como un legado de las tendencias pedagógicas tradicionales que aún permanecen en el ámbito educativo.

En 1997, por medio del Decreto 2247 se establecen las normas relativas a la construcción del currículo:

Artículo 12. El currículo del nivel preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica. Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

Se debe impulsar la actualización curricular, la articulación de los niveles escolares y las funciones básicas de la educación; así como la investigación, las innovaciones y el establecimiento de competencias, prácticas y evaluaciones que propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo, las expectativas, y las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, propias de su contexto y del mundo actual.

Se comprende al niño como poseedor de una identidad que debe ser estimulada y fortalecida, con autonomía. Se reconoce también que los infantes no son agentes pasivos sobre los cuales recaen acciones, sino que son sujetos activos que construyen constantemente sus conocimientos.

La política plantea que la intervención pedagógica de la educación en la primera infancia en los ámbitos de aprendizaje estará sustentada en el desarrollo de competencias básicas, no de contenidos, que le permitan al niño un conocimiento de sí mismo, una interacción con los demás y un conocimiento de su entorno físico y social. Para ello, las competencias estarán acompañadas de unas orientaciones pedagógicas centradas en el lenguaje, el juego, la lúdica y el arte como las herramientas que potencian dicho desarrollo.

Un aporte a la infancia es convertir al niño (y no al adulto) en el protagonista de las cuestiones teóricas y de los instrumentos de observación, contemplándolo en estrecha unión con la estructura social-cultural e histórica en el que se encuentra.

Rubiano Albornoz. E (2010) entiende a los niños como personas completas, con condiciones para aprender y enseñar, portadores de saberes, haceres y sentires, producto de su particularidad individual y social, con opiniones y deseos propios.

Representaciones sobre el valor de la educación de la primera infancia.

El valor que tiene la educación de la primera infancia para la maestra co-investigadora, evidenciado en su discurso, está centrado en la dimensión cognoscitiva de los niños; es decir, su propósito es que ellos aprendan los temas dados, tal como lo expresa textualmente en su respuesta:

“En mi aula trato de potenciar las habilidades de mis estudiantes, empezando por el desarrollo motor grueso y fino, a partir de allí lo introduzco al mundo del saber, reconociendo el mundo que lo rodea y sus formas de leerlo, haciendo atractivo el mundo académico para que encuentre gusto en él”. (Ver anexo 3 entrevista n.º 1 categoría concepciones del maestro).

La información proporcionada por la docente, permite inferir desde el propósito mismo de la educación de la primera infancia, en la perspectiva de experto técnico: desde esta concepción, los fines de la práctica educativa del docente son fijos y bien definidos, y su actuación está orientada por determinados resultados.

Expresado textualmente de la siguiente forma:

“Como maestra de preescolar antes de planear una clase, miro el plan de estudio para ver qué tema me toca dar... mi principal objetivo es que los estudiantes aprendan los temas contemplados en el plan de estudio, que son mi guía a seguir en cada clase... Los contenidos tienen una secuencia lógica que facilita el aprendizaje por procesos... Los conocimientos adquiridos en el preescolar serán la base para su vida escolar en la primaria”. (Anexo 10 diario de campo n.º 4 párrafo 1...2 valor de la educación en la primera infancia).

En este orden de ideas, la docente destaca la importancia de planificar con base en contenidos y objetivos por alcanzar.

Se infiere a partir de su discurso que la concepción que ella tiene sobre la educación de la primera infancia, se centra en la dimensión cognoscitiva de los niños; es decir, su propósito es que ellos aprendan los contenidos dados, su fin formativo es la aplicación de conocimientos teóricos (contenidos), los fines de su práctica educativa son fijos y bien definidos, y su actuación está orientada por determinados resultados o productos deseados.

CONCLUSIONES

Al realizar el análisis de los resultados se llegó a la conclusión de que la concepción que ella tiene sobre la educación de la primera infancia, se centra en la dimensión cognoscitiva; es decir, su propósito es que ellos aprendan los contenidos dados; con respecto a la caracterización de las concepciones sobre la educación en la primera infancia, se puede concluir lo siguiente:

- Con relación a la caracterización de la concepción de una maestra de preescolar sobre la educación en la primera infancia en una Institución Educativa Pública del Departamento de Magdalena, en su discurso se evidencia que la concepción que ella tiene sobre la educación de la primera infancia, se centra en la dimensión cognoscitiva de los niños; es decir, su propósito es que ellos aprendan los contenidos dados.
- En la exploración de las representaciones que tiene la maestra sobre los fines de la educación en la primera infancia, la información proporcionada por la docente, permite inferir que su fin formativo es la aplicación de conocimientos teóricos (contenidos). Desde esta concepción, los fines de la práctica educativa del docente son fijos y bien definidos, y su actuación está orientada por determinados resultados o productos deseados; por lo tanto, el docente requiere dominar los métodos que le permitirán alcanzarlos.
- En la descripción del modelo mental que construye la maestra sobre las condiciones, procesos y resultados de la educación en la primera infancia, se puede considerar que la maestra co-investigadora según la teoría psicogenética se encuentra en la perspectiva de socialización, que consiste en formar, guiar por el buen camino, enseñar a adaptarse en el mundo social a los niños, preparándolos para el futuro.

- En el análisis de las representaciones que tiene la maestra del currículo educativo que guía su quehacer docente, por la forma de enseñar que emplea, se puede categorizar en una educación cognoscitiva tomando como base el Decreto 1002 de 1984, en el capítulo I artículo 3, el que establece como objetivo para el preescolar “el propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica”. Resaltando la educación preescolar como una preparación para la vida escolar, donde se destacan los procesos de enseñanza-aprendizaje, resaltando la instrucción, una educación lineal, transmisionista de saberes sin sentido para el niño; surge la preocupación por el aprendizaje de la lectoescritura, el aprendizaje de disciplinas como la matemática, las ciencias naturales, las ciencias sociales que subyacen del interés por preparar para la escolaridad a los niños.
- En la inferencia a partir de su discurso sobre sus representaciones sobre el valor de la educación durante las primeras etapas del desarrollo se persiste en el interés por ver al niño como receptor de la información requerida para el ingreso a la etapa escolar, lo anterior se reafirma en las intencionalidades de transmitir contenidos a los estudiantes, esto como un legado de las tendencias pedagógicas tradicionales que aún permanecen en el ámbito educativo.
- Como recomendación para la co-investigadora invitarla a reflexionar las políticas actuales sobre la educación integral sustentado en el desarrollo de competencias donde se resaltan los procesos cognitivos (procesos mentales) y así enriquecerse cambiando el énfasis que ella realiza en procesos cognoscitivos (contenidos) y para próximos estudios, se hace necesario investigar sobre las competencias por desarrollar en la educación de la primera infancia, para que haya claridad con respecto a los objetivos de la educación integral de la primera infancia, concepción actual que se constituye en un llamado de atención para repensar la temática de los aprendizajes en esta etapa del ciclo vital. La política

plantea que la intervención pedagógica de la educación en la primera infancia en los ámbitos de aprendizaje estará sustentada en el desarrollo de competencias básicas, no de contenidos, que le permitan al niño un conocimiento de sí mismo, una interacción con los demás y un conocimiento de su entorno físico y social. Para ello, las competencias estarán acompañadas de unas orientaciones pedagógicas centradas en el lenguaje, el juego, la lúdica y el arte como las herramientas que potencian dicho desarrollo.

REFERENCIAS

Abbagnano N. Y Visalberghi A. (1992). Historia de la pedagogía. Fondo de cultura económica. Novena reimpresión. España 1992

Angulo, G. (2012). *Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia*. Instituto pedagógico de Caracas. Universidad pedagógica experimental libertador. Revista de Investigación N° 75 Vol. 36. Enero – Abril 2012

Álzate M. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. Revista de ciencias humanas. Copyright © Pereira - Colombia – 2002.

Álzate M.(2004). El “Descubrimiento” de la Infancia (I): Historia de un Sentimiento. Revista electrónica de educación y psicología. Revista Repes. Año I, numero I, julio de 2004.

Aparicio, J., Hoyos, Y Niebles, R. (2004). De Velásquez a Dalí: *Las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje*. Colombia: Red Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte No 13: 144-168. 2006.

Arabal, A. A. (2008). *Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho, avances y desafíos globales*. Revista Iberoamericana de Educación.

Arbeláez, M. (2009). *Prácticas educativas*.

Aries, PH (1986). *La infancia*. Revista de Educación, 281, 5-17.

Aries, PH. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.

Aries. (1998). *Historia de la infancia*. Buenaventura Delgado. Barcelona.

Ariza, P., García, R. y Pozo, M. (1997). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teorías, métodos e instrumentos*. Enseñanza de las ciencias.

Atención Integral de Cero Siempre (2012). Imprenta nacional. Bogotá.

Balaguer, I. (Coord.) (1989). *La atención a la primera infancia (0-6): Bases para una política socio-educativa de igualdad de oportunidades*. Madrid: Centro de Estudios del Menor

Baratta, A (1999) *Infancia y democracia. El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. (pp.207-235). Volumen 4. Santafé de Bogotá: Unicef.

Basto-torr, S. (2011). *De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios*. Universidad Santo Tomás Bucaramanga, Colombia. Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Becchi, E. (1998). *Historia de la infancia*. París: Edición de Seuil

Berry, D. C., & Broadbent, D. E. (1984). *On the relationship between task performance and associated verbalizable knowledge*. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 36, 209-231.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n. ° 1, págs. 7-43

Blanco, G.R. (2005). *Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas públicas*. Revista enfoques educacionales, Vol. VII.

Bradley, B (1992) *Concepciones de infancia*. Madrid: Alianza. Colmenar, C *Génesis de la educación infantil en la sociedad occidental*. Revista Complutense de Educación. Vol 6, 1, 15-29.

Brazelton, B. Y Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.

Buenaventura, U. S. (2008). *Las esferas del desarrollo en la formación para la primera infancia*. Medellín: USB.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Ediciones Morata

Casas, F. (1992): Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, 27-45.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Casas (2006). *Infancia y representaciones sociales. Política y sociedad*, Vol. 43. Núm. 1:27-42, en <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF>

Castillo, R. M. (1998). *Nuevo papel del docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? XIII semana monográfica "Aprender para el futuro", nuevo marco de la tarea docente*. Madrid. p. 1–22.

Clark, C., Peterson, P. (1997). *Procesos de pensamiento de los docentes*. Capítulo VI. Michigan: p. 449:461

Código del menor (1990) *decreto 2737 de 1989*. Bogotá. Temis.

Colombia por la primera infancia. (2006). *Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Bogotá, Diciembre.

Constitución política de Colombia. (1991). Bogotá.

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. España: Morata

Convención de las Naciones Unidas (2006) Unicef Comité Español. Madrid: Nuevo siglo

Cuenca, C. (2010) *Entrevista Métodos Cualitativos*. (En línea) documentosaraos.googlepages.com/Cualitativo.pdf (consulta: 2 junio 2010)

DAKAR (2000). Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar, Senegal. UNESCO/París.

Da ponte J. *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Universidad de Lisboa, Portugal. Ver: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>

De Vincenzi A. (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*. Educación y Educadores, Vol. 12, No 2

Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Edit. Ariel. Barcelona <http://es.scribd.com/doc/104918100/Delgado-Buenaventura-Historia-de-La-Infancia>.

Delors, J. y otros (1997) *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid.

Delvar. (1998). *Sobre la historia del niño, la infancia y el aprendizaje*. Madrid.

DNP. (2007). CONPES 109. “Política Pública Nacional de Primera Infancia” “Colombia por la Primera Infancia”. Bogotá.

Donald, S. (1992). *La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

ERIKSON, Erik (1971). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Escolano, B (1980) *Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia*. *Studia Pedagógica*. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca, 6, 5-16.

Espinoza, M. V. (2008). *Infancia y escuelas*. Revista Iberoamericana de Educación.

Stake (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata

Estándares básicos en competencias en transición. (2009). *Guía 10 Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio educación nacional. Bogotá.

Estake, R. (2007). *Investigación estudio de casos*. Madrid: ediciones Morata
FINKELSTEIN, B.

Fröbel F. (193) *Der Werdegang eines Menschheitserziehers* [Friedrich Fröbel: carrera de un educador de la humanidad]. Halle/S. Niemeyer.

Gesell, A. (1945). Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Métodos clínicos y aplicaciones prácticas. Buenos Aires: Paidós.

Giordan, A. (1985). *La enseñanza de las ciencias*. Madrid: 2 edición.

Gómez S., A.M. Un proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. Centro de referencia Latinoamericano para la Educación. Cuba

GONZÁLEZ S. (2007). Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica. Dpto. de Psicopedagogía. Universidad de Córdoba. Cacumen la revista nº 1 febrero

Gutiérrez A., Pernil P. (2004). *Historia de la infancia, itinerarios educativos*. UNED. Madrid.

Gutiérrez, E. y otros. (2010). *Educadoras de párvulos garantes de derechos de infancia: ¿un rol sin reflexión?* Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología. Diplomado Niñez y Políticas Públicas. Derechos de infancia y Educación.

Grupo L.A.C.E. Hum 109 (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo).Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Cádiz.

Gundermann Kröll, H. (2008). *El método de los estudios de caso. Observar, escuchar y comprender*. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Porrúa.

Guzmán R. (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores*. Universidad de la Sabana

Jaramillo L. (2007). *Concepción de infancia*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte nº 8 diciembre, 2007, ISSN 1657-2416

Kember, D. (1997). *A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching*. Learning and Instruction 7, (3), 255-275.

Key , E. (1900). *El siglo del niño*. Estocolmo.

Ley general de educación (LEY 115). 1994. Bogotá.

Ley 1098 código de infancia y adolescencia. 2006.

López, D. Y OTROS (2011). *Concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VIII semestre de la licenciatura en pedagogía infantil*. Universidad tecnológica de Pereira.

Maclure, S., Y Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Editorial Gedisa. Barcelona

Mause de, L. (1982). *Historia de la infancia*. Edit. Alianza Universidad. Madrid.

Mause DE, L. (1991). *La evolución de la infancia" Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad. Pp. 15-92.

Medina A. (1999). *El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos*. Asociación universitaria de formación del profesorado. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2 (1). 1999.

Merriam, S. B (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco-California: Jossey-Bass, 1988.

Ministerio de educación nacional. 1998. *Serie Lineamientos Curriculares*. Preescolar. Bogotá.

Ministerio educación nacional. (2000). *Lineamientos curriculares para preescolar*. Bogotá.

Ministerio de educación nacional (2002). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002*. Documento guía evaluación de competencias preescolar. Bogotá 2012

Ministerio de educación NACIONAL (2009). *Orientaciones pedagógicas para el grado de transición*. Contrato MEN-EDESCO, no. 1586 de 2009. Bogotá, D.C.

Monereo, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar sobre el pensar*. *Infancia y aprendizaje*, 50, 3-25

Montessori, María. (1991). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana, México.

Montoya, E. V. (1996). *Maestros, Alumnos y saberes*. Investigación y docencia en el aula. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Müller, V. (1996). *El niño ciudadano y otros niños. Concepciones de infancia en una perspectiva histórica y sus relaciones con el "niño" del Ayuntamiento de Porto Alegre*. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. (Tesis Doctoral).

Muñoz, C y Pachón (1988). *Historia social de la infancia*. Bogotá, 1900-1989. Bogotá: Fundación para la promoción de la investigación y la tecnología. Banco de la República. Vol. 7. 1988

Muñoz, C; Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Bogotá: Planeta.

Musen, Coger & Kagan (1972). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.

Narodowski, M. *La pedagogización de la infancia en: Infancia y Poder*. Aique Bs .As. 1993 Pág. 109-132.

Organización de los estados americanos (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional*. OEA/DEC 2009

Orozco M. *Pasado y futuro de la educación de la primera Infancia*.

Pabón C. *Reflexiones sobre el que hacer pedagógico*. Profesora Titular Universidad Pedagógica Nacional

Pachón, X (1985) *Consideraciones acerca de la evolución de la infancia*. En: Revista colombiana de antropología. Vol. XXV.

Perafán, G. A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica: una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.

Perafán, G. A. (2004). *La epistemología de los profesores obre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, G (1994). *El método de estudios de caso: aplicaciones prácticas*. En: *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes*. Vol. 1. Métodos. Madrid: Muralla, 1994, pp. 79-136.

Pérez M. Echeverría, P. Y Pozo, J. I. (2002). *Estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual* (Proyecto 06/0031/1999). Madrid: Comunidad de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1976). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.E. (Trad. castellana 1969, La psicología del niño. Madrid: Morata, Ed. original 1965).

Piaget J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Editorial Labor. S. A. Arago. 1991 Primera edición.

Picardo O. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Barcelona, Agosto 2002.

PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006 -2016

Pollock L. (1900) *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

Pozo, JO. Y Cols. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Porlán, R., (1998). *Investigación didáctica enseñanza de las ciencias*. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla.

Puerto, Santos. (1980) *La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia*. Málaga: Ediciones Jaime Aljibe

Reyes, A., y Rosas, A (2007) *Develar imaginarios de infancia, niño y niña también es cuestión de escuela*. Formación Docente y Proyección Social. Diálogos entre universidad y escuela. Fundación Universitaria Monserrate. Bogotá, Colombia. 2007. Pág. 73-87.

Rios M. Módulo historia de la infancia. Luis amigo fundación universitaria.

Rodrigo M.J.; Rodríguez A.; Marrero J., (1993). *Las teorías implícitas*. Primera edición. Madrid: Visor.

Rojas, S. (2010). *Educación inicial e infancia ¿Qué piensan los maestros en formación inicial de la infancia?* Congreso Iberoamericano de educación. Metas 2021. GRUPOS DE INVESTIGACION “EDUIN”, CEDINPRO, Y “GESTION VITAL” UNAD Rojaspatty20@gmail.com; investigacionescedinpro@gmail.com

Rubiano E. (2010). *A la escucha de la infancia*. Revista educare artículos arbitrados, año 14 (49), 297-303.

Sáenz, J.; Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. de Antioquia. Medellín. 2 volúmenes.

Salazar, M.C. (1984) *Educación preescolar: la definición social de la primera niñez*. Revista Colombiana de Educación. No. 13, pp.49- 76.

Sánchez, J. (1997) *La nueva educación infantil*. España: AMEI

Sánchez, J. (2002) *La nueva educación infantil*. Congreso Internacional de Educadores Infantiles de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Realizada en Barquisimeto, Venezuela. Junio 7 del 2002

Sandoval C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, icfes. Copyright: ICFES. Módulos de Investigación Social.

Schon, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A

Steinberg Y Kincheloe (2000). *Culturas infantiles y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia*. Ediciones Morata, 2000.

Taylor, S. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós

Terigi, Flavia (coord.), Perazza, R. y Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madri Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Triana, B (1993) *Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento Cotidiano*. (pp.203-242). Rodrigo, M; et als (editores). Barcelona: Visor.

UNESCO, (1990) Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jontiem, Tailandia. UNESCO/Paris.

Unicef (2006). *Convención sobre los derechos de los niños. Unidos por la infancia*

Unidad de la primera infancia MEN. 2008
<http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177838.html>

Vargas, E. & Marín O. *Tendencias actuales en Educación Infantil*. Revista Electrónica Ciencia Humana, 30.

Vasco, C. (1996). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio

Vásquez, F. (2002). *El Diario de Campo. Una herramienta para investigar en el aula*. Bogotá: Enlace Editores. MEN- ASONEM.

Vygotsky, L. L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade, 1985

Walker, R. (1983) *La realización de estudios de casos en educación*. Narcea. Madrid

YIn, R. K (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Bervely Hills-California: Sage, 1984.

YIn, R. K (1993). *Applications of Case Study Research*. Washington, D. C.: Cosmos Corporation/ Applied Social Research Methods Series, Volume 34, July, 1993.

Young, M. E., (2000) Introduction and Overview. En: Mary Eming Young (ed.). *From early child development to human development: investing in our children's future*. The World Bank. Washington.

Zapata, V (1995) *Historia del niño*. Facultad de Educación-Universidad de Antioquia: Medellín. Derecho, infancia, y políticas sociales en América Latina. (Vol. 2.) pp. 42-50. Santa Fé de Bogotá: Unicef.

Zapata, B. E. & Ceballos, L. (2010). *Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 1069-1082.

Zapata B. Y Ceballos L., (2010). “*Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia*”. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1069 -1082.

Zoila S. (2007). *Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia*. México. Takwá/ Núms. 11-12 / Primavera-Otoño 2007 / pp. 31-50

Zuluaga O. (2004). *Las relaciones entre Psicología y Pedagogía. Infancia y prácticas de examen*. Medellín: Universidad de Antioquia.

ANEXOS

Anexo 1.
CUESTIONARIO TIPO LIKERT

Objetivo: conocer las representaciones mentales de la maestra

Escala: representaciones de la maestra sobre la infancia y educación de esta etapa.

Indique por favor si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

AFIRMACIÓN	ACUERDO	DESACUERDO
La forma en que se aprende afecta en la forma de enseñar.	X	
Es la sociedad quien determina qué clase de su educación se debe brindar.		X
Las rutinas escolares son beneficiosas para los estudiantes.	X	
El aprendizaje se construye por medio de experiencias significativas.	X	
La educación de la primera infancia es un ejercicio de transmisión de conocimientos.		X
Son los niños capaces de construir su propio conocimiento.	X	
La labor docente está definida por los objetivos y		X

contenido a enseñar.		
La práctica educativa debería ser reflexiva.	X	
Los métodos de enseñanza tradicionales pueden transformarse.	X	
La educación es para formar a los adultos del mañana.	X	
Son los niños recipientes vacíos que deben ser llenados.		X
Son los niños buenos por naturaleza y la sociedad los corrompe.	X	
Al decidir sobre abortar se debería tener en cuenta los derechos de infancia.		X
El que madre y padre trabajen implica algún tipo de abandono en los niños.		X
Son los hijos recipientes de las proyecciones de los padres.		X
“La letra con sangre entra” es aun muestra de nuestra realidad.	X	
El papel del maestro es el de ser guías en el desarrollo natural del infante.	X	
Se requiere conocer como aprenden los niños en la primera infancia.	X	
Son los niños sujetos de derechos.	X	
Son los maestros garantes de los derechos de la infancia.	X	
Son los niños seres incompletos a los cuales hay que ayudarles a superar sus deficiencias.	X	
Debe la educación ayudar a formar la identidad infantil.	X	
Es la escuela un medio de transmisión de valores y tradiciones como un pasaporte al futuro.		X
La función de la escuela es implantar normas, tareas y ser estructura de autoridad.		X
Es el maestro un ser lleno de conocimientos y el niño una tabula rasa.		X
La función de la educación infantil es asistir al niño en sus necesidades básicas.		X

Es el preescolar una preparación para la vida escolar.	X	
En la primera infancia se debe desarrollar las dimensiones y competencias de cada niño.	X	
La atención integral busca el máximo desarrollo de las potencialidades de la infancia.	X	
La educación infantil debe ser instruccional, lineal, preocupado por la enseñanza de la lecto-escritura, procesos matemáticos, preparando para la vida escolar.		X
Los niños son sujetos activos que construyen constantemente sus conocimientos.	X	

Anexo 2

ÍTEM DE HISTORIAS DE SITUACIONES CON RESPUESTAS MÚLTIPLES

OBJETIVO: conocer las representaciones mentales de la maestra

Por favor escoja una respuesta en los siguientes ítems de opción múltiple, los ítems son extraídos de situaciones reales del aula. Todas las preguntas que se incluyen corresponden al tipo de selección múltiple las cuales constan de un enunciado y de tres opciones de respuesta identificadas con las letras A, B, y C.

1. Durante procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes la maestra puede emplear diversos métodos de enseñanza, como:

- A. Instruir al estudiante**
- B. Generar un estímulo para propiciar una respuesta
- C. Propiciar experiencias significativas

2. Un niño evidencia aprendizaje cuando:

- A. Repite lo que dice la maestra
- B. Aplica en su contexto el nuevo conocimiento
- C. Gana el examen**

3. En la edad preescolar su educación debe cumplir la función:

- A. De cuidado y bienestar
- B. Preparación para la vida escolar**

- C. Potencializador de habilidades
4. El trabajo formativo del aula en la educación preescolar busca:
- A. El desarrollo integral
 - B. Formar a los niños para el mañana**
 - C. Procesos de socialización e integración
5. Cuando una maestra propicia una nueva experiencia de conocimiento los niños:
- A. Son tabulas rasas
 - B. Asimilan y acomodan la nueva información
 - C. Parten de sus preconceptos**
6. La maestra a la hora de planificar sus actividades diarias tiene en cuenta:
- A. Las habilidades a desarrollar
 - B. Los contenidos a desarrollar**
 - C. La etapa a desarrollar
7. La docente se encuentra reestructurando su propuesta educativa para responder con mayor pertinencia a la atención integral que requiere la primera infancia. En esta medida identifica el principio que la orientara:
- A. Privilegiar experiencias significativas que propicien la construcción de conocimientos
 - B. Definir los contenidos teóricos a desarrollar**
 - C. Partir de los preconceptos de los estudiantes

**Anexo 3
ENTREVISTA N° 1
CONCEPCIONES IMPLICITAS DEL MAESTRO**

OBJETIVO: Explorar las representaciones que tiene la maestra sobre los fines de la educación en la primera infancia.

IDENTIFICACIÓN

Nombre de la maestra: coe-investigadora

Lugar de trabajo: institución educativa publica del magdalena

Grado: transición Estrato socio económico: 1

Jornada de atención: diurna

REPRESENTACIONES MENTALES

- 1. ¿Usted cómo cree que ha influido la forma como ha aprendido en la forma que tiene de enseñar hoy con sus estudiantes?**

Mi educación empezó en casa, con mis padres, al ser hija única tuve toda su atención en mí, recuerdo que mi primera escuela fue el patio de mi casa, donde me colocaban tareas con modelos muy tradicionales, creo que el objetivo central era que aprendiera a escribir, leer y las operaciones básicas de las matemáticas, en eso mis padres eran muy exigentes, aunque también tenía mi tiempo de juego, recuerdo mi niñez con mucha alegría, siento que mis padres me dieron lo mejor que estuvo en ellos brindarme.

Esa dedicación hizo que desde muy corta edad me destacara en lo académico al entrar a la escuela, siempre fui buena estudiante, responsable, en casa me reforzaban; recuerdo que muchas clases no me gustaban, me parecían aburridas y hasta sin sentido, pero aun así las aprendía, fui poca creativa.

Llegue al mundo de la educación por equivocación, realmente deseaba ser psicóloga, pero por factor económico me inscribí en el Sena en Educación Preescolar, salí como técnica y ya dentro de este mundo vi que me gustaba y seguí con la profesión con una universidad a distancia, lo que aprendí en esta época fue un poco más como preparar al niño para el mundo escolar, procesos que hay que tener en cuenta pero poco innovador.

Ahora fuera del ambiente universitario he visto nuevos discursos, nuevas formas de ver la formación de los niños de preescolar, soy algo inquieta en investigo, todo suena tan lindo, pero llevarlos a la realidad no es tan fácil.

La forma como he aprendido siento que ha influido bastante, primero de mi familia, trato de brindarle todo lo que puedo para que puedan surgir, me entristece el poco respaldo que tienen mis estudiantes en sus hogares, hace que uno se desgaste más, hago énfasis en el aprendizaje de las letras y las matemáticas que son la base de todo, pero igual enseño los contenidos básicos del preescolar lo más didáctica que pueda.

2. A la hora de enseñar para usted que es más determinante:

- Enseñar los contenidos básicos de preescolar con didácticas apropiadas
- Enseñar a partir de un diagnóstico que dé respuesta a necesidades específicas de su grupo de estudiantes.
- Resaltar los procesos de aprendizaje como un proceso de construcción continua.

Pienso que se requiere de los tres aspectos mencionados, es decir como maestra uno debe tener un plan hacia dónde quiere llegar con sus estudiantes, eso serían los contenidos básicos del preescolar donde hay que tratar de enseñarles didácticamente, por otro lado uno también se realiza un diagnostico que le brinda pautas para fortalecer necesidades específicas del grupo de estudiantes, pero este proceso sería para fortalecer al primero y por último se dice que el aprendizaje debe ser un proceso de construcción, entre la misma didáctica uno crea espacios de construcción del aprendizaje.

3. ¿Cómo genera usted experiencias significativas a sus estudiantes?

Las experiencias significativas no son muy usuales, me gustaría pero por falta de recursos, no es posible tan frecuente, pero trato en lo posible de generar espacios significativos, donde mis estudiantes tengan acceso directo con el conocimiento, como es el paseo a una finca cercana, allí tienen la oportunidad de interactuar con el contexto que enriquece su aprendizaje, aunque es una experiencia abierta, de forma indirecta voy dando directrices que le permitan descubrir el objetivo planteado ante esa salida, y ha sido enriquecedora para todos, incluso para mí, porque al preguntarles tienen mil cosas que decir, expresan lo que ven y lo que perciben por medio de sus sentidos, igual los he llevado al zoológico, al centro comercial, a la biblioteca del pueblo y definitivamente cada salida ha impactado a mis estudiantes.

EXPLORACION PERSONAL

- **Breve historia:** Descripción sobre cómo surgió su interés por ser maestra de preescolar, así como el proceso que ha llevado a ser lo que es hoy en día.

Muchas veces en la vida no somos lo que queremos sino lo que podemos, vengo de una familia conformada por una madre inteligente, muy dedicada a su hogar y bastante estricta con todo; mi papá súper responsable, inteligente, también estricto y trabajador.

Ellos no podían costear la carrera que realmente deseaba (psicología) y para que tuviera un arte al terminar el bachillerato, me colocaron en un colegio con énfasis comercial.

Al terminar la secundaria el colegio hizo un convenio con el SENA y envió a las 10 mejores estudiantes de la promoción para que nos evaluaran y si pasábamos podríamos estudiar en el SENA, yo pasé, pero no era mi anhelo, no quería ser secretaria, ni auxiliar contable.

Un día leí un aviso en el periódico “Si deseas estudiar una carrera y no puedes por falta de recursos, llámanos”... adivina que hice, era a cambio de votos pero mi papá me vio tan entusiasmada que me apoyó, ellos sólo me sirvieron de impulso porque como buenos políticos no cumplieron con todo lo que prometieron, pero bueno, la cuestión era que con la universidad donde había lo que yo quería estudiar no tenían convenio, que cosa, pero bueno me inscribí en una donde íbamos a dar psicología (psicopedagogía), pero Dios tenía otros planes, ya ese programa no recibía más estudiantes y me dijeron que me inscribiera en “Educación Infantil” y al semestre siguiente me cambiara.

Al semestre siguiente ya me había encarrutado con “Educación Infantil” y a pesar de la falta de palabra de los políticos(que raro) mi papá se dio cuenta que me había ido bien y que yo estaba entusiasmada y comenzó hacer sus sacrificios, prestaba, se liquidaba, hacíamos crédito, pero me sacó adelante, mi bello padre.

Entonces, así llegué a la docencia, no soy psicóloga titulada, pero los planes de Dios eran que estuviera en esta profesión donde hay que aplicar la psicología y hasta más.

Mientras estudiaba surgió la inquietud de trabajar antes de graduarme para tener experiencia, fue así como me presentaron a una señora que tenía un jardín acreditado e inicié al año siguiente con Transición eran 7 niños, delicioso el trabajo allí, pagaban poquito, sólo para mis cosas personales, mi papá asumía lo demás, la idea era ganar experiencia y tener que colocar en la hoja de vida.

Ese año iniciamos las prácticas en sala cuna, después en preescolar me asignaron en IDPHU, yo ni idea de que se trataba, después descubrí que estaba en ligas mayores, afortunadamente les gustó mi práctica y un día me llamaron para preguntarme si me gustaría trabajar con ellos, imagínate, ese era otro mundo en todos los sentidos y el sueldo era 5 veces más de lo que me ganaba, jajaja

Dios es grande, acepté y comencé aprender más que en la propia universidad, duré dos años allá.

Después el manejo de la sede quedó en manos del esposo y queríamos que fuésemos sus mucamas, renuncié.

Comencé a buscar trabajo pero en colegios grandes de aquellos donde yo pudiese aprender, ya me había graduado y tenía relativa experiencia. Para ese año no salió lo de la Salle que era a donde aspiraba, pero trabajé en un jardín pequeño pero también muy significativo en aprendizaje.

En agosto me llamaron de La Salle y comenzó el proceso para el año siguiente y allí trabajé durante 10 años de 1° a 3° grandes enseñanzas recibí de esa institución y siento que mucho de lo que aplico en mi profesión, filosofía, actitudes, formación docente, etc. Lo aprendí allí, mi gratitud eterna en ese sentido.

Quedé cesante, hice una licencia en el Anglo colombian school, calendario B, di matemáticas de 1° a 5° gran reto, les gustó el trabajo y me llamaron trabajé con ellos dos años hasta que me salió el nombramiento para trabajar en Sitio nuevo, cambio brusco en todos los aspectos, acostumbrada a recibir y acá hay que dar, pero contenta siento que Dios me hizo pasar por todos estos grandes lugares como preparación para darles a quienes más lo necesitan, no soy la mejor tengo muchas falencias y todavía tengo muchísimo por aprender.

- **MISIÓN DE VIDA**

La percepción que tengo de mi misión es procurar el bienestar a quienes me rodean y ofrecerles experiencias que puedan enriquecer su vida, mostrarles que existe un mundo más allá y que si nos esforzamos podremos alcanzarlo. Siempre procuro hacer bien lo que la vida me encargue hacer.

- **VISIÓN**

Deseo convertirme en una gran rectora o coordinadora de una I.E, conformar un equipo de trabajo motivado y con ganas de transformaciones.

- **VALORES**

Responsabilidad, honestidad, energía positiva, creatividad, entrega, pasión, entusiasmo.

DESCRIPCIÓN DE SU PRACTICA PEDAGOGICA

- **DESCRIPCIÓN GRUPO DE ESTUDIANTES**

Mis estudiantes son niños con edades que oscilan entre los 4 y los 6 años, algunos con alto grado de desnutrición.

Son muy activos para juegos competitivos, tímidos para participar en clases pero hay excepciones, puntuales la gran mayoría y con poco acompañamiento familiar en el proceso de aprendizaje.

Asisten con una presentación personal buena, limpia y peinada.

- **DESCRIPCIÓN INSTITUCIÓN SEDE N° 5**

UBICACIÓN: Carrera 14. Barrio San José.

1. De los estudiantes

En cuanto a los aspectos inherentes a los estudiantes, se puede considerar:

- Aspectos fisiológicos: Son niños cuyas edades oscilan entre los 4 y los 6 años, de sexo masculino y femenino, con condiciones generales de salud aceptables a pesar de que algunos niños presentan problemas de desnutrición, bajo peso y anemias.

- Aspectos cognoscitivos, afectivos y motrices:

Cognoscitivos: En términos generales los docentes de la sede anotan que a la mayoría de los estudiantes les cuesta sintetizar, resolver problemas, recordar a largo plazo y otros procesos que facilitan el aprendizaje, por lo que se dificulta o hace más lento el proceso. Durante las clases poco aportan y participan, requieren bastante motivación para hacerlo.

Afectivos: Son niños que disfrutan de juegos competitivos como el fútbol y las carreras, pero en medio de estos juegos priman los juegos bruscos y las peleas, algunos durante los descansos suelen quitarse los zapatos, y camisas, se meten en los kioscos, tumban objetos, rayan paredes, patean las rejas, mostrando no tener sentido de pertenencia por su colegio. Se muestran intolerantes, agresivos y con mucha falta de afecto, también se debe resaltar que existe un grueso número de niños y niñas cariñosos(as) y llenos(as) de respeto hacia los demás.

Motrices: Se observa un buen desarrollo de la motricidad gruesa y la mayoría presenta dificultades en su motricidad fina, ya que en la adquisición de las habilidades para escribir son más lentos.

- Aspectos familiares y socioeconómicos

Los estudiantes pertenecen a familias de escasos recursos económicos, algunos son desplazados o trabajadores de tendales, casas de familia, ventas ambulantes, agricultores o pescadores.

Las familias están integradas por uno de los padres, algunos son cuidados por sus abuelos, tías y en menos porcentaje viven con padre y madre; es usual las historias de niños dejados al cuidado de otros familiares porque las madres se van con una nueva pareja y dejan a sus hijos.

Viven en casas muy humildes, la mayoría son de ladrillo, otras son de tablas y plásticos, algunas con piso de cemento y la gran parte tiene pisos de arena.

El nivel de instrucción de los adultos cuidadores, en términos generales cursó algunos grados de la primaria y en menor porcentaje pero significativo encontramos madres analfabetas, se deduce entonces el motivo de la falta de acompañamiento significativo en el proceso de aprendizaje de sus hijos, es usual encontrar tareas sin realizar y en algunos casos las presentadas tienen errores.

2. Del ambiente escolar

La institución cuenta con 13 aulas amplias que cuentan con su puerta y reja de seguridad, toma corrientes y abanicos, las paredes se encuentran en buen estado pero los pisos necesitan reparación y posee 3 kioscos pequeños, sin tomacorrientes, con abanicos pero funciona uno sólo los otros 2 presentan problemas se dañaron.

En muchas ocasiones los jóvenes lugareños tiran piedras o cualquier objeto molestando las clases.

También existe un espacio relativamente amplio con techo que es usado como salón múltiple para los actos cívicos, culturales y reuniones de padres de familia.

El aula destinada como sala de profesores dio paso al salón de informática recientemente dotada con portátiles y aire acondicionado (aún no instalado) falta además que habiliten el Internet.

Cabe resaltar que con la ayuda de la administración se superó el inconveniente que se tenía con las redes eléctricas y ahora la luz funciona de manera normal y se pueden usar los electrodomésticos como la nevera.

Debido a la cercanía con el río, el pueblo es bastante caliente y las temperaturas son altas, a pesar que la mayoría de los salones cuentan con sus abanicos, éstos llegan a ser insuficientes en las épocas de sequía e intenso calor, la situación se torna intolerable en los kioscos que no tienen tomacorrientes y que sus abanicos se encuentran dañados, convirtiendo la clase en un verdadero sauna sin las condiciones mínimas para un óptimo ambiente de aprendizaje.

La sede cuenta con una alberca que almacena el agua para el aseo de los baños y algunos otros lugares, a la salida de los baños existe un tanque grande para que después de hacer uso de los baños se laven las manos y vacíen los desechos, para los estudiantes, sobre todo los varones prefieren orinar afuera del baño o fuera del inodoro y en horas de media día los olores no se resisten en esa zona.

Mobiliario: El número de mesas, sillas y pupitres es el necesario para los estudiantes, se está realizando dotación de nuevas sillas con brazo.

Cada docente posee su escritorio, no todos los salones cuentan con estantes para organizar su material.

Recursos didácticos: Cada salón cuenta con su tablero acrílico o de cemento, existen algunos elementos como mapas, balones, cuerdas, preescolar posee mejores materiales, sin embargo se han perdido muchos de ellos, también existe una buena dotación de cuentos, faltan textos guías actualizados para cada grado.

A la mayoría de los salones les falta una mejor ambientación que cree un clima de estudio y reflexión alrededor de las temáticas de estudio según el plan de estudio.

Los docentes son licenciados, algunos normalistas, otros realizaron especializaciones, el personal está capacitado para ejercer la profesión docente.

Anexo 4
ENTREVISTA Nº 2
CONCEPCIONES SOBRE LA PRIMERA INFANCIA

OBJETIVO: Describir el modelo mental que construye la maestra sobre la primera infancia.

INFANCIA

1. ¿Es la primera infancia una etapa de solo cuidado y protección?

El cuidado es esencial en esta etapa, los responsable de los niños deberían estar comprometidos en este aspecto, como es su salud, nutrición, protección entre otros aspectos; los primeros responsables son los padres, pero los maestros debemos velar para que se cumplan sus derechos y denunciar cualquier tipo de abuso.

2. ¿Qué palabras relaciona con Primera infancia?

Cuidado, protección, juego, felicidad, crecimiento, desarrollo.

3. ¿Son los infantes sujetos de derecho?

Si, a nivel mundial los niños como seres humanos gozan de protagonismo por parte de los Estados miembros, lastimosamente aunque conocemos sus derechos muchos aún se violan.

4. ¿Hay que preparar a los niños para el futuro o para el presente?

Para los dos, es cierto que debemos ver a los niños tal cual como son, con sus características propias, enseñándoles lo que necesitan para que en un futuro puedan ser personas de bien y así puedan contribuir a la sociedad, porque en ellos recae la responsabilidad de nuestro futuro.

5. ¿Es la infancia un periodo transitorio donde deben prepararse para ser adultos?

Los niños como tal deben vivir su infancia pero a su vez hay que ir preparándolos para que sean responsables, enseñarles el mundo que los rodea, porque poco a poco tienen que ir aprendiendo a madurar.

6. ¿Es el niño un multiplicador de la cultura o un constructor de ella?

Transmitir la cultura es esencial, nuestro lenguaje, formas de comportamiento, símbolos propios de nuestro contexto que le permitirán adaptarse al medio, aunque cada ser también le aporta algo nuevo a la cultura.

7. ¿Cuándo una mujer decide abortar debe primar su derecho como mujer o el derecho del niño?

Debatible este punto, fácilmente se podría decir que prima el derecho a la vida, pero hay muchos embarazos no deseados que solo traen al mundo niños infelices, aunque suene poco ortodoxo creo que es un derecho de la mujer, en casos extremos como violación, evitar el nacimiento de alto riesgo o con problemas de salud o falta de preparación.

8. ¿El desinterés de los infantes hacia el estudio es suficiente para que sean abandonados a su suerte en su vida académica?

El desinterés es una realidad, y no es abandonado académicamente, pero tampoco es solo responsabilidad de la escuela, los padres de familia también deben comprometerse porque aunque uno se esfuerce como maestro en

motivarlos no es suficiente al final un gran porcentaje de estudiantes dejan la escuela, apenas comienzan a trabajar que es a corta edad.

9. ¿Es el niño una tabla rasa al que hay que instruir para que llegue a ser alguien en la vida?

No son una tabula rasa, todos los niños nacen con capacidades que debemos descubrir, además desde muy pequeños cada contacto con su mundo externo le va generando conocimientos así cuando llegan a la escuela tiene un gran cumulo de conocimientos y ese debería ser nuestro punto de partida, sus propias experiencias para después si instruirlos y brindarles los conocimientos que ellos necesitan.

10. ¿Es la educación un medio de manipulación y control hacia los estudiantes o una guía para enseñarles el buen camino en la adaptación al mundo de los adultos?

El mundo educativo trabaja con grandes grupos de seres humanos, al compartir ideologías o pensamientos de alguna forma se influye, solo se espera que sea de manera positiva y si veo a la escuela como un camino que en cierta forma prepara para el mundo, no en todos los aspectos porque hay otros que cae la responsabilidad sobre sus padres.

11. ¿Requiere la infancia ser reconocida como una etapa vital donde son capaces de construir sus conocimientos y reinventarse en cada aprendizaje?

Hay nuevas teorías donde se invita hacer de la infancia nuestro centro, esto hasta cierto punto es positivo, pero por otra hay que tener un equilibrio, si antes en la manera tradicional los niños eran más restringidos, habían muchos formas de maltrato y castigos, también es cierto que hoy hay muchos niños malcriados que se creen los reyes del mundo, irrespetuosos; el equilibrio es esencial en este punto brindándole espacios de aprendizaje donde puedan desarrollar sus habilidades naturales, porque cada uno es diferente y eso hay que tenerlo en cuenta a la hora de enseñar.

Anexo 5 ENTREVISTA N° 3

CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACION EN LA PRIMERA INFANCIA

OBJETIVO: Analizar las representaciones que tiene la maestra del currículo educativo que guía su quehacer docente.

EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA

1. ¿Por qué es importante la educación de la primera infancia?

La educación de la primera infancia es un espacio para desarrollar de manera integral todas las habilidades siendo de gran importancia porque es la base de todo el proceso educativo, aquí se debe preparar para que esté en condiciones óptimas, dispuesto a adquirir nuevos aprendizajes día tras día.

2. ¿Qué papel jugo la educación en su infancia?

Uno esencial, allí aprendí sobre todo valores como el de la responsabilidad, adquirí mis primeros pininos al mundo escolar, tuve las bases para afrontar el mundo académico de manera exitosa, y aquí resalto mucho el respaldo de los padres en la formación de sus hijos.

3. ¿Cómo madre que habilidades espera usted que le desarrollen a su hija en su proceso educativo como infante?

Espero que su escuela le brinde las bases esenciales, como el desarrollo de cada una de sus dimensiones, permitiéndole ser hábil demostrando sus conocimientos en el hacer diario, un saber práctico.

4. ¿Desde su experiencia que aspectos deben desarrollarse en la educación de la primera infancia?

En mi aula trato de potenciar las habilidades de mis estudiantes, empezando por el desarrollo motor grueso y fino, a partir de allí lo introduzco al mundo del saber, reconociendo el mundo que lo rodea y sus formas de leerlo, haciendo atractivo el mundo académico para que encuentre gusto en él.

5. ¿Para usted cuales son los componentes para ofrecer una atención adecuada a la primera infancia?

Tener condiciones óptimas para brindarle una atención adecuada, lastimosamente en el mundo escolar del sector público las condiciones mínimas no se cumplen y hay muchos factores que inciden en los procesos de aprendizaje de forma negativa. Este aspecto es muy difícil de cumplir.

6. ¿Desde su práctica cual es la estructura curricular que orienta su quehacer en el aula?

Mi plan de estudio que se fundamente en el desarrollo de las dimensiones, constituido por contenidos y objetivos a alcanzar.

7. ¿Cómo evalúa usted la educación de la primera infancia en su contexto, responde a las exigencias sociales?

Evalúo permanentemente en cada clase dada, en esto se encuentra una división hay niños excelentes y otros no tanto, los padres colaboran poco en estos procesos pero se quejan constantemente y no hacen su parte.

8. ¿Es la educación infantil un medio para preparar a los niños al mundo de los adultos?

Si, esta es la base para que ellos potencialicen sus habilidades siendo promesa de los adultos que dirigirán el mundo del mañana

9. ¿Qué rol desempeña el maestro dentro del proceso de enseñanza en la educación de la primera infancia?

El maestro es un guía que orienta y dirige los conocimientos que deben adquirir los estudiantes, proporcionándole espacios ricos de aprendizaje.

10. ¿Es la educación infantil una preparación para el mundo escolar o para la vida?

Para las dos, primero se prepara para el mundo escolar, garantizar que realizara un buen primero y si logra llevar una vida escolar exitosa se podría decir que se ha

preparado para la vida, pero hay mucho pienso que la mayoría no alcanzan estos objetivos.

11. ¿Debe el preescolar solo atender las necesidades básicas de los infantes asistencialmente velando por su salud, nutrición y cuidado?

Si debe atenderlas, pero no deben ser las únicas, esto es solo una parte, el factor educativo debe ser el más importante.

12. ¿Existe la demanda que desde el preescolar los niños aprendan los números, operaciones básicas, lecto-escritura porque el conocimiento cognoscitivos garantiza una vida escolar exitosa, está usted de acuerdo con estas demandas sociales?

Por algo se llama PRES-escolar, no es lo mismo que la primaria, si los padres entendieran esto, y si los maestros se enfocaran en enseñar lo que corresponde a esta etapa, no pasaría, los padres deben comprender que somos los maestros quienes nos preparamos para atender a sus hijos, no pueden venir ellos a decir que enseñar solo para decir q su hijo repite los números o letras sin comprenderlas

13. ¿La educación de la primera infancia se fundamenta en una atención adecuada que posibilita potenciar sus dimensiones, habilidades y competencias para la vida en función de un desarrollo pleno?

Si esta es la esencia del preescolar el desarrollo integral de todas las habilidades de los infantes.

Anexo 6 PLAN DE ESTUDIO

NIVEL: PREESCOLAR

AREA: Pre matemática

Núcleo temático: Los cuantificadores

Propósito:

Capacidad para reconocer dentro de un grupo de objetos, cantidades mayores y menores que le permitan solucionar situaciones y problemas lógicos, matemáticos mediante el dominio de acciones concretas y vivenciales.

-Unidad temática Noción de cantidad
Más y menos
Diferencia entre más y menos
Mucho poco
Todo nada
Igual

Núcleo temático: Tamaño y peso

Propósito:

Establecer diferencias, semejanzas y comparaciones teniendo en cuenta criterios de peso y tamaño, para facilitar una serie de situación que permita al niño desarrollar el análisis de los procesos lógicos matemáticos.

- Unidad temática Noción de tamaño
Grande, pequeño
Grande, pequeño, mediano
Diferencias de tamaño
Clasifiquemos por tamaño

- Unidad temática Noción de peso
Liviano, pesado
Diferencia de peso
Clasifiquemos por peso

- Núcleo temático: Agrupemos objetos por color y forma.

Propósito:

Clasificar objetos de acuerdo con los distintos criterios a través de la exploración, observación y el contacto directo con los objetos que conlleve a la adquisición de las nociones de forma y color.

- Unidad temática

Los colores primarios
Amarillo
Azul
Rojo
Clasifiquemos por color
Discriminemos por color
Seriación por color

- Unidad temática

Colores Secundarios
Verde
Anaranjado – Morado
Agrupemos objetos por color
Seriación por color

- Unidad temática

Objetos por su forma
El círculo
Cuadrado
Triángulo
Rectángulo
Esfera
Cubo
Clasifiquemos por su forma
Seriación

- Núcleo temático: Los números**Propósito:**

Aplicar el concepto de número en su vida práctica, generando situaciones de aprendizaje que conlleve al inicio de situaciones matemáticas y relacionándolas con la cantidad a través de experiencias que le permitan adquirir un aprendizaje significativo.

- Unidad temática

Noción de números cardinales
Números del 1 al 10
La decena
Relación de números con el
Objeto
Composición y descomposición
de un número
Números del 10 al 20
Secuencia de números del 1 al 20
Números del 20 al 30
Números del 30 al 40
Números del 40 al 50

Secuencia de números del 1 al 50

- Unidad temática

Números ordinales
Primero
Segundo
Tercero
Cuarto
Quinto al décimo
Ordenemos filas

- Núcleo temático: Nociones temporales especiales

Propósito:

Ubicar en el tiempo y en el espacio eventos y situaciones vivenciales que le permitan diferenciar actividades realizadas y tomarse como punto de referencia para asumir a través de su experiencia cotidiana su propio conocimiento.

- Unidad temática

Relaciones espaciales
Cerca – lejos
Arriba – abajo
Encima – debajo
Dentro – fuera
Abierto – cerrado
Delante – detrás
Izquierda – derecha.

- Unidad temática

Nociones temporales
Antes – después
Ayer – hoy, hace mucho.

Núcleo temático: Camino y trayectoria

Propósito:

Adquirir habilidades y destreza que le permita desarrollar su motricidad fina a través de actividades que conlleven a la percepción óculo Manual.

- Unidad temática:

Percepción
Visual
Visomotora
Diseminación óculo manual
Laberintos
Figura – Fondo

- Unidad temática

Trayectoria
Direccionalidad
Secuencias
Línea vertical
Línea horizontal
Línea curva

Núcleo temático: Conjuntos

Propósito:

Representar conjuntos mediante vivencias que le permitan desarrollar su capacidad intelectual, relacionando el todo y las partes.

-Unidad temática

Conjuntos
Representamos conjuntos
Conjunto lleno
Conjunto vacío
Conjunto unitario
Diferencia entre conjuntos
Comparación entre conjuntos

Logros

- Reconoce cantidades menores y mayores.
- Diferencia entre la noción más y menos.
- Distingue en un grupo de elementos la noción mucho poco.
- Compara y distingue la noción igual, mas, menos.
- Establece diferencia entre objetos grandes – pequeños-
- Clasifica objetos tomando en cuenta la noción tamaño.
- Analiza y agrupa objetos por su tamaño, Grande, mediano, pequeño.
- Discrimina objetos por su peso.
- Asocia objetos teniendo en cuenta la noción pesado – liviano.
- Ubica objetos de acuerdo al criterio del color.
- Identifica objetos por su color y las diferencia de otros.
- Reconoce en objetos cotidianos su color y los relaciona.
- Ordena diversos objetos mediante patrones dados.
- Mezcla colores para obtener otros.
- Diferencia actividades realizadas en un lapso de tiempo.
- Asocia la noción del tiempo con actividades realizadas en su cotidianidad.
- Identifica la posición que ocupa los objetos en su espacio.
- Señala objetos que están a la derecha e izquierda.
- Reconoce el espacio que ocupan los objetos.
- Diferencia la noción cerca – lejos.
- Identifica objetos que están dentro y fuera de.
- Adquiere habilidad y destreza en su motricidad fina.
- Recorre camino y trayectoria correctamente.

- Resalta el contorno de figuras – fondo.
- Ordena secuencias conservando el orden.
- Diferencia líneas verticales, horizontales y, curvas.
- Reconoce la posición natural de los objetos.
- Identifica escribe correctamente los números del 1 al 10.
- Conoce y escribe la secuencia numérica del a1 al 20.
- Agrupa objetos con el criterio de las decenas.
- Relaciona el número con la noción de cantidad.
- Cuenta ordenadamente con correspondencia de números y objetos.
- Realiza secuencias de números del 1 al 50.
- Descompone y compone números de 1 al 50.
- Reconoce el orden natural de los números del 1 al 50
- Ordena objetos y eventos mediante criterios dados.
- Realiza conteo de números ordinales hasta el 10.
- Representa conjuntos y los determina.
- Determina la relación entre conjuntos y elementos.
- Realiza en conjunto correspondencia univoca.
- Determina conjunto lleno – vació.
- Identifica conjunto con un solo elemento.
- Representa el conjunto vació.
- Distingue entre conjunto lleno y unitario.
- Ubica dentro de un conjunto número de elementos.

AREA: Pre lecto-escritura
Núcleo temático: Aprestamiento

Propósito:

Iniciarlo a lo que antecede al período de la lectura y escritura para que adquiera habilidades y destreza viso-motoras que, conlleve al desarrollo del pensamiento comunicativo, la motricidad fina y a la lectoescritura.

-Unidad temática

Técnicas no gráficas

Rellenado

Puyado

Rasgado

Picado

Recortado

Ensartado

Punteado

-Unidad temática

Técnica gráficas

Garabato

Trazos

Propagandas

Trabalenguas

Series mudas

Láminas – Historietas

Lectura de imágenes

Líneas ascendente y
descendentes

Rectas – curvas

Figura fondo

Fuga de detalles

Laberintos

Núcleo temático: La lengua como instrumento de comunicación.

Propósito:

Evidencia de manera práctica que la lengua es un instrumento de comunicación aplicado a la solución de problemas y a la interacción con otros desarrollando su capacidad intelectual en la construcción de textos orales y escritos.

-Unidad temática

La narración

Cuentos

Poesías

Narraciones

Adivinanzas

Secuencias
Dramatizaciones
Retahílas

Unidad temática

Las vocales
Identificación de las vocales
Escritura de las vocales
Pronunciación de las vocales

-Unidad temática

Consonantes y fonemas
Identificación de algunas consonantes
Fonemas de m, p, s, l, n, t, r, d, b, f.
Construcción de palabras con los distintos fonemas
Fonemas frases cortas.

Logros

- Expresa con claridad cualquier mensaje.
- Compara cosas nuevas con las que ya conoce.
- Compara láminas semejantes y encuentra diferencias.
- Construye rompecabezas y los arma sin dificultad.
- Percibe imágenes de forma rápida.
- Memoriza secuencias de objetos y hechos.
- Discrimina auditivamente sonidos.
- Reproduce formas y las retiene.
- Identifica palabras de sonoridad parecida.
- Juega con lotería asociando figuras y fonemas.
- Maneja adecuadamente el espacio.
- Demuestra habilidad en la utilización y manejo del lápiz al escribir.
- Interpreta adecuadamente gestos y movimientos del cuerpo.
- Identifica diferentes sonidos.
- Pronuncia y valoriza con claridad.
- Memoriza sencillos trabalenguas.
- Describe historietas en láminas mudas.
- Realiza trazos en diferentes direcciones.
- Observa fuga de detalles en figuras sencillas.
- Realiza garabateos libremente.
- Reconoce las vocales.
- Identifica y escribe correctamente las vocales.
- Disfruta en la narración de cuentos.
- Dramatiza cuentos sencillos.
- Reconoce y escribe algunos fonemas.
- Forma palabras uniendo sílabas dadas.
- Participa en conversaciones espontáneas e informales.
- Narra experiencias reales o imaginarias.
- Narra y escucha historias con atención.

Anexo 7
DIARIO DE CAMPO Nº 1
FINES DE LA EDUCACION EN LA PRIMERA INFANCIA

OBJETIVO: Explorar las representaciones que tiene la maestra sobre los fines de la educación en la primera infancia.

Describa a grandes rasgos que tiene en cuenta a la hora de planificar las clases del grado preescolar.

Ficha del observador:

Como maestra de preescolar antes de planear una clase, miro el plan de estudio para ver qué tema me toca dar, ejemplo:

ÁREA: pre-matemática

Núcleo temático: Los cuantificadores

Propósito:

Capacidad para reconocer dentro de un grupo de objetos, cantidades mayores y menores que le permitan solucionar situaciones y problemas lógicos, matemáticos mediante el dominio de acciones concretas y vivenciales.

Unidad temática	Noción de cantidad Más y menos
------------------------	-----------------------------------

Este conocimiento lo adapto en el plan de clases en el nivel en que se encuentran mis estudiantes.

INICIO

Reúno a los estudiantes en grupos con diversos grupos de objetos (tapitas, canicas, juegos lógicos, entre otros)

Interactúan de manera natural con el grupo de objetos realizando las acciones que surjan espontáneamente entre los niños.

DESARROLLO

Los niños en sus respectivos grupos seguirán las indicaciones dadas por las maestras, que pedirá diferentes cantidades de objetos, al traerlos ella preguntará quien tiene más o menos, estando atenta a cada intervención de cada niño para determinar si maneja la noción de más o menos.

CIERRE

Al final los estudiantes tendrán el compromiso de dibujar en conjuntos más o menos cantidad de acuerdo a lo indicado.

En el desarrollo de esta planeación tengo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, provoqué interacciones para que el aprendizaje sea activo y tengan ellos la oportunidad de construir sus propios conocimientos y desde la práctica reforzar esta noción.

Anexo 8
DIARIO DE CAMPO Nº 2
EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA

OBJETIVO: Describir el modelo mental que construye la maestra sobre las condiciones, procesos y resultados sobre la educación en la primera infancia.

Describa a grandes rasgos la clase planeada partiendo de los procesos llevados en el aula de clase.

Ficha del observador:

Al llegar al salón de clases le dije a los niños que les había traído una sorpresa y pregunte quien deseaba verlo, todos deseaban ver la sorpresa y les indique que se sentaran en divididos en tres grupos, al estar sentados fui sacando en tres bolsas un conjunto de tapitas, otro de canicas y uno de juegos lógicos.

Se entusiasmaron al verlo y solicite orden, indicando que el grupo que no estuviera sentado no recibiría nada, acataron la orden y cada grupo le entregue una bolsa.

La abrieron y comenzaron a jugar con ellas, el primer grupo de tapitas comenzaron a armar caminos muy largos, el segundo grupo el de canicas jugaron a bolita oñita el que metiera gol iba ganando las canicas y el último grupo armaron con los juegos lógicos diversos objetos.

Después de 10 minutos indique que debían agrupar el conjunto de objetos que había entregado por grupo y pregunte ¿Cuál grupo tenía mayor cantidad?

El grupo numero 3 el de juegos lógicos decía q tenía más porque eran más grandes los objetos de su conjunto, pero el grupo numero 1 mostraba y comparaba que aunque sus tapitas eran más pequeñas tenían mucho más que el grupo número 3, el grupo numero 2 el de canicas también decían que tenían muchos.

Les propuse hacer una gran fila de sus objetos y luego contarlos para verificar cual tenía más, de un extremo del salón al otro armaron el camino de objetos, siendo más largo el grupo numero 3 el de juegos lógicos, le seguía el número 1 y por último el número 2.

El grupo numero 3 estaba feliz porque decían que tenían más y para ellos se notaba en su fila que era más larga, por lo que les propuse contar cada uno de los objetos y ganaría el que tuviera más cantidad.

Al contar el grupo numero 1 obtuvo 30 tapitas, el grupo numero 2 obtuvo 20 canicas y el grupo numero 3 obtuvo 20 juegos lógicos.

El grupo numero 3 insistía después de haber contado que tenían más porque su fila era más larga y aunque les explique que habían más tapitas, quedaron inconformes con el resultado.

Al terminar la clase les explique la tarea del cuaderno, que era dibujar los 3 conjuntos, uno de tapitas, otro de canicas y el último de juegos lógicos.

Anexo 9
DIARIO DE CAMPO N° 3
RELACION CURRICULAR CON SU QUEHACER PEDAGOGICO

OBJETIVO: Analizar las representaciones que tiene la maestra del currículo educativo que guía su quehacer docente.

A partir del currículo analice las estrategias metodológicas implementadas en el salón de clases.

Ficha del observador:

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las estrategias a utilizar serán vivenciales en la cual el niño a través de experiencias lúdicas y pedagógicas construya y se apropie del conocimiento. Estas actividades deben facilitarle al niño y niña la curiosidad por la exploración de su entorno, el descubrimiento, discusión, análisis, reflexión y, situaciones que fomenten actitudes, respeto, tolerancia, cooperación, auto estima y autonomía, para un desarrollo integral y armónico.

En la educación del preescolar los niños aprenden a través de juegos creativos, interacciones sociales y expresión natural debe estar basada en la idea de la importancia del juego en la formación de los niños. En un ambiente en el que se intenta educar a los niños libremente, utilizando juegos, canciones, materiales especialmente elegidos para trabajar, e historias dirigidas a las necesidades de los pequeños de 5 años de edad. El Preescolar debe servir como una etapa de introducción a la escolarización formal subsiguiente.

El concepto de la educación Preescolar ha extendido a casi todos los países, demostrando que el juego es la actividad a través de la cual los niños aprenden en los centros educativos para tal fin. (Extraído del plan de estudio de la maestra)

Reflexionando sobre la clase ejecutada de pre-matemáticas sobre el tema de cantidades más-menos, trate de ser fiel a lo planificado, respetando la temática a dar, la clase fue dinámica, los niños interactuaron mucho, expresando sus

conocimientos previos y sus conclusiones aunque algunas fueron erradas por su nivel es fácil que se den como fue el caso del grupo número 3 que al ver que su fila era más larga no comprendía que tenían menos que el grupo número 1 ya que su fila era más corta, este tema debo ampliarlo y seguir haciendo este tipo de ejercicios hasta que logren tener conciencia que el tamaño no influye en la cantidad de más o menos.

Al final aunque quedaron algunas dudas considero que la clase fue un éxito porque fueron ellos mismos quienes construyeron sus propias percepciones por medio del juego, de manera dinámica, estipulado en mi currículo a seguir.

Anexo 10
DIARIO DE CAMPO N° 4
VALOR DE LA EDUCACION EN LA PRIMERA INFANCIA

OBJETIVO: Inferir a partir de su discurso sus representaciones sobre el valor de la educación durante las primeras etapas del desarrollo.

Describa a grandes rasgos cuál es su objetivo a la hora de enseñar en el preescolar.

Ficha del observador:

Como maestra mi principal objetivo es que lo estudiantes aprendan los temas contemplados en el plan de estudio, que son mi guía a seguir en cada clase, el que adquieran estos conocimientos significa que estoy enseñando adecuadamente respetando sus procesos de aprendizajes, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, generando experiencias significativas, por medio de juegos.

Los contenidos tienen una secuencia lógica que facilita el aprendizaje por procesos, la evaluación es cualitativa, no me interesa que mis estudiantes pierdan sino que alcancen los logros propuestos cada uno a su ritmo.

Los conocimientos adquiridos en el preescolar serán la base para su vida escolar en la primaria.

**Anexo 11
DIARIO DE CAMPO Nº 5
CONCEPTUALIZACIÓN DEL MAESTRO**

OBJETIVO: conocer el saber que tiene la maestra acerca de su área disciplinar concreta y sus representaciones curriculares.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

1. Sus fundamentos legales

Cada institución según su entorno, cultura, ubicación y necesidades de la comunidad, requiere del soporte específico de leyes y decretos que la Nación le ampara a sus comunidades, por eso, con el fin no solo de justificar la importancia de la reformulación del PEI, sino de citar el marco legal sobre el cual el Ministerio de Educación Nacional y otros Ministerios han emitido, citamos la siguiente legislación como el marco legal del PEI.

Centrado en alcanzar un alto nivel de formación de “capital humano”, prestando atención prioritaria al aprendizaje, mejorando las condiciones de aprendizaje.

El entorno del aprendizaje será sano, seguro y protector. Para ello se requieren: buenas instalaciones hidráulicas y sanitarias; acceso a los servicios de sanidad y nutrición o relación con ellos; políticas y códigos que favorezcan la salud física, psicosocial y emocional de profesores y alumnos; y contenidos y prácticas de la educación que lleven a adquirir los conocimientos, actitudes, valores y aptitudes prácticas necesarias para la autoestima, la buena salud y la seguridad personal.

La educación estar encaminada al desarrollo pleno de la personalidad humana y del sentido de su dignidad; impulsando la actualización curricular, la articulación de los niveles escolares y las funciones básicas de la educación, así como la investigación, las innovaciones y el establecimiento de contenidos, prácticas y evaluaciones que propicien el aprendizaje y la construcción social del conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo, las expectativas y las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, propias de su contexto y del mundo actual.

Construyendo currículos pertinentes que respondan a los fines y propósitos de la educación, donde se privilegie la investigación, el desarrollo de competencias, el acceso al conocimiento, a la ciencia, la técnica y la cultura, en coherencia con los procesos de formación, mejoramiento continuo de los maestros para generar impacto social, desarrollar y fortalecer una cultura de la investigación y la innovación acorde con los

objetivos específicos de los diferentes niveles educativos, con criterios sociales y de autonomía.

Diseñando currículos que garanticen el desarrollo de competencias, orientados a la formación de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral.

Al tenor de lo anterior, en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, el economista francés Jacques Delors (1996) propone rescatar una educación que propenda al desarrollo integral del ser humano, contrario a la educación que prioriza solamente a la adquisición de conocimientos. Especialmente en el preescolar, en donde los niños y niñas encarnan la autonomía y la libertad proclamadas en uno de los cuatro aprendizajes fundamentales, el “aprender a ser”

2. Fines educativos que orientan su quehacer

En el Proyecto Educativo Institucional propone brindar una educación inicial de calidad en el marco de una atención integral a la primera infancia.

(PEI, 2012). Teniendo como fines de la educación:

- Pleno desarrollo de la personalidad
- Sentido de identidad y autonomía
- Visión del sujeto como un ciudadano de derecho y deberes.

- Proyecto de vida
- Desarrollo socio afectivo
- Desarrollar una sana sexualidad, conocimiento de sí mismo.
- Formación para la promoción y prevención de la buena salud.
- Crecimiento y desarrollo armónico, equilibrado y saludable.
- Estimulación sensorial
- Desarrollo psicomotor
- Desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas.
- Fomento de a la investigación y el estímulo a la creación artística
- Conciencia para la conservación, protección del medio ambiente.
- Adquisición de hábitos intelectuales y habilidades cognitivas
- Desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva
- Pensamiento democrático
- Aprovechamiento del tiempo libre

Soportado en la ley general de educación, (ley 115 de 1994)

3. Filosofía educativa

Tiene como principal objetivo educar con sentido, vista la educación como una misión de vida, un proceso permanente, que involucra todas las edades, esferas y actividades de la vida, mediante el cual una persona dentro de un contexto general y específico, global y situado, desarrolla sus potencialidades en búsqueda de crecimiento, bienestar y felicidad.

El sentido de la educación es crear espacios propicios para la construcción del conocimiento, donde se forme para la vida de manera holística, fundamentada en una concepción integral de la persona humana.

El fin de la educación es formar seres humanos que tenga en cuenta:

- Aprender a ser: el hombre debe aprender a hacerse humano, desarrollo pleno de la personalidad.
- Aprender a convivir: para vivir eficazmente el hombre debe conocer la realidad y sus leyes y para vivir contento debe establecer relaciones armoniosas con todo lo que existe. Educar para la convivencia es educar para el amor.
- Aprender a conocer: el acceso al conocimiento y desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva, analítica y creativa. Entender y practicar los procesos de pensamiento para poder utilizarlos eficazmente.
- Aprender a hacer: aprender a vivir, a comportarse eficazmente en nuestro mundo, maximizando la productividad vital y el bienestar general. Conocedor de leyes, causas y procesos, para tener iniciativa e ingenio. Tener una visión lucida y coherente con la realidad, comprenderse a sí mismo, a su entorno social y los procesos de cambio, tener capacidad de

comunicación, relación e influencia y habilidad en la toma de decisiones, tener conciencia de su dignidad, grandeza y responsabilidad social.

- Aprender a tener o administrar: vivir con desapego, aprender a manejarnos a nosotros mismos, a utilizar nuestro tiempo, a manejar nuestras relaciones, administrar nuestros bienes, a utilizar cuanto nos rodea con responsabilidad pero con disfrute y generosidad.
- Aprender a disfrutar: vivimos para disfrutar y ser felices, la enseñanza debe hacerse en el gozo y para el disfrute. Experimentar enriquecedoras emociones en forma serena y permanente. La comprensión del mundo nos abre las puertas para vivir con alegría, dignidad y eticidad. El aprendizaje es una experiencia gratificante y permanente que solo se logra en un ambiente de confianza y gozo y donde haya libertad de pensar, de debatir, de investigar, de expresarse, de decidir.

Una filosofía de vida que promueva valores, emociones, actitudes, competencias y habilidades tales como el respeto, el amor, la alegría, el interés, el asombro, la observación, la escucha, el compartir, el análisis, la reflexión, la creatividad, el compromiso, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la solución de problemas, entre otros.

4. Perfil del maestro

El maestro es el guía y facilitador del aprendizaje, en el proceso de crecimiento y desarrollo de los estudiantes, potencializando sus habilidades y capacidades de manera integral y así cada alumno tenga la posibilidad de encontrar el sentido de su existencia y visualice su proyecto de vida.

El maestro comparte sus conocimientos, para crear una base en la vida de los estudiantes y estos crean su propio aprendizaje a partir de sus experiencias y reflexiones.

Es un estimulador de las actividades de los estudiantes y un facilitador de los procesos educativos, el guía, el orientador; es flexible, tolerante, de una mentalidad abierta, vocero de la libertad y de la creatividad.

Para enseñar el maestro requiere de un conocimiento amplio de un saber, plan de estudio y estándares; entusiasmo, una forma de ser cariñosa y un amor por el aprendizaje; conocimiento de tácticas de disciplina y manejo de un salón; y un deseo de hacer una diferencia en las vidas de las personas.

5. Perfil del estudiante

Los estudiantes son seres únicos y auténticos que tienen sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, que se encuentran dentro de un proceso de formación permanente.

Es esencial que el estudiante desarrolle plenamente su personalidad y autonomía dentro de un proceso formativo integral, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ético, cívico y demás valores humanos.

El rol del estudiante es el construir su propio conocimiento, respetando su iniciativa y libertad; aprendiendo por medio de la experiencia y habilidades mentales de acuerdo a su etapa evolutiva.

**Anexo 12
ESTUDIO DE CASO
Maestra de preescolar**

- **Datos generales de la maestra co-investigadora**

Edad: 35 años

Género: Femenino

Especialidad: Lic. Educación Infantil

Ciclo en el que forma: transición

Perfil del sujeto: El sujeto de estudio surgió de un Proyecto de jornadas Pedagógicas, un espacio para la reflexión colectiva, donde se estudian las diversas posturas de las maestras en la creación del currículo del preescolar.

El sujeto de estudio para la realización de este trabajo de grado es una maestra de preescolar de una Institución Educativa Pública de un municipio del Magdalena, quien participa de esta investigación donde se pretende identificar las concepciones que orientan su quehacer pedagógico en la educación de la primera infancia.

La maestra co-investigadora proviene de una familia conservadora, que cree en el estudio como un medio de superación personal, estudio Educación Infantil, y trabajo en diferentes colegios privados de gran estatus donde aprendió mucho por medio de la experiencia, hasta que fue nombrada para trabajar en un colegio público del departamento del Magdalena, donde se enfrentó a un cambio brusco en todos los aspectos, cambiar de un colegio estrato 5 a uno de estrato 1.

Ella labora en esta institución desde el año 2007, atendiendo a 6 promociones del grado Transición hasta la actualidad, menciona que la escuela en convenio con el Bienestar Familiar cubre la alimentación de la primera infancia, pero que esta asistencia es deficiente, los alimentos no son procesados de la mejor manera y las bases higiénicas son lamentables. La población que atiende son niños de 4 a 6 años, con poca preparación anticipada ya que vienen de hogares comunitarios donde la principal función es el de cuidar a los niños, dejando a un lado su formación pedagógica, lo cual hace más arduo su trabajo, al tener que formar en un año, lo que hacía en 5 años en las instituciones privadas donde laboro.

El contexto educativo es deprimente, no cumple con las normas básicas de saneamiento, la estructura física carece de estética, cuenta con un salón de pocos metros, con recursos educativos desgastados, su grupo de estudiantes es de 24 niños, que se caracterizan por estar desnutridos, tener un crecimiento y desarrollo por debajo de lo normal, tener infecciones en la piel, malos hábitos de higiene, rebeldes, algunos agresivos, pero aun con estas características se sorprende de sus deseos por aprender, con una motricidad gruesa muy desarrollada.

- **Categorización de la información:**

Concepciones: Las concepciones implícitas son un conjunto de redes interconectadas de representaciones mentales, Giordan y De Vecchi (1995) consideran que las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se desarrolla en el transcurso de la vida del ser, con raíces socioculturales y personales. Un maestro construye sus concepciones por el contacto sociocultural con su contexto, constituyendo su identidad personal y profesional según Pozo (2006).

La maestra sujeto de estudio considera que sus concepciones son resultado de su experiencia de vida, construcciones que ha desarrollado a partir de la reflexión o hábitos cotidianos; para Pozo (2006) las concepciones son el producto de un proceso de construcción social e individual que realiza el ser humano en el transcurso de toda su vida.

“Este proceso investigativo me ha permitido reconocer y comprender mis representaciones mentales, ahora trato de ser más consciente del quehacer pedagógico, sin querer he cometido muchos errores, sé que tengo el conocimiento pero llevarlo a la práctica requiere de un mayor esfuerzo, no siempre hacemos lo que pensamos o decimos.”

Primera infancia: La concepción que se refleja en la maestra sobre la primera infancia tomando como referencia su propia infancia, su papel como madre y como maestra, es que la infancia debería ser una etapa feliz, en sus escritos hace referencia a su niñez como una etapa de regocijo, con padres sobreprotectores, que le ofrecían lo mejor que podían, muy asistencial, recuerda que a pesar de no provenir de una familia adinerada, no paso necesidades, sus derechos básicos fueron suplidos, no le sobro pero tampoco le faltaba lo esencial, quizás por ignorancia sus padres no desarrollaron en ella sus potencialidades, por medio de estímulos, su educación preescolar fue fundamentada en el aprendizaje de las letras y operaciones básicas, la educación era muy importante para sus padres y entre más rápido aprendiera, más la elogiaban, se destacó por ser buena estudiante.

Como madre ha tratado de mejorar el ejemplo que le dieron sus padres de los que no se queja, porque sabe que le brindaron lo mejor, con su hija ha tratado de estimularla en las habilidades que se destaca, además de la educación que recibe en el colegio, en casa profundiza los temas, le exige bastante, y reconoce que para ella es muy importante que sea una excelente estudiante, también su hija se destaca en su vida académica y tiene grandes proyecciones en ella.

Como maestra sin querer compara a sus estudiantes con su hija, no se explica el descuido tan grande que encuentra en sus estudiantes, en ellos no se cumplen los derechos básicos de los niños, desnutridos, enfermizos, con mala presentación personal, descuidados, con malos hábitos de higiene, costumbres no adecuadas, es mucho el trabajo el que hay realizar en ellos, llegan al grado de transición con habilidades poco desarrolladas lo que dificulta y atrasa el proceso educativo esperado para este grado, se esfuerza por brindar lo mejor pero solo es aprovechado por pocos estudiantes, la realidad es que un buen porcentaje de los estudiantes no alcanzan los logros esperados.

Un aporte a la infancia es convertir al niño (y no al adulto) en el protagonista de las cuestiones teóricas y de los instrumentos de observación, contemplándolo en estrecha unión con la estructura social-cultural e histórica en el que se encuentra. Rubiano Albornoz. E (2010) entiende a los niños como personas completas, con condiciones para aprender y enseñar, portadores de saberes, haceres y sentires, producto de su particularidad individual y social, con opiniones y deseos propios. El real reconocimiento de la infancia implica la construcción de acciones que reconozcan a la infancia, edificando una sociedad donde los niños sean capaces de vivir plenamente. La infancia se reclama como sujetos de derecho más allá de nosotros mismo como adultos, los niños y niñas se recrean y reinventan cada vez por la condición de personas que los asiste, porque la posibilidad de transformación humana despierta a pesar de nosotros porque ellos se interrogan, toman su vida en las manos y le buscan sentido.

Educación de la primera infancia: La maestra ve a los niños como el futuro del mañana, cree que la educación es el camino para el progreso, y este proceso requiere de la familia como núcleo de la sociedad y primer garante de los derechos de los niños y la escuela como esa oportunidad de superar la realidad en que se encuentra, quizás la única que le ofrezca una opción diferente a lo que su entorno le brinda.

Desde la perspectiva psicogenética de Mause (1991) la concepción de infancia de acuerdo a este contexto se ve el abandono, padres desconectados de su deber, fácilmente lo dejan al cuidado de otros familiares (abuelos, tíos, hermanos mayores, entre otros.) o peor aún a su propio cuidado a pesar de su corta edad, niños que pasan el mayor tiempo fuera de casa, cuando no están en la escuela, se

encuentran en las calles, como si fueran adultos pequeños, desarrollando otras competencias no propias de la infancia.

La maestra en esta perspectiva se refleja en relación paterno filial con su hija, en “Socialización”, su función es guiarla por el buen camino, enseñarle lo necesario para una vida exitosa, entre las oportunidades que el contexto le ofrece a su vez esta visión también la tiene con sus estudiantes a los que le brinda una visión más amplia de lo que su contexto les ofrece, haciéndolos soñar con lo que pueden hacer en futuro, alentándolos a prepararse para salir adelante y mejorar sus condiciones de vida.

La maestra puede tener una representación mental con respecto a los niños de incompletud, donde hay que educarlos para el futuro, brindándoles los que les hace falta en su primera etapa de vida para prepararlos para su vida adulta.

El modelo mental de la maestra sobre la educación de la primera infancia se fundamenta en la creencia de un buen proceso educativo, donde es importante planificar los métodos de enseñanza a aplicar, teniendo en cuenta los objetivos, contenidos, actividades y logros. Es la escuela el medio donde se perfecciona al ser, se llena de conocimientos que le permitirán ser productivos en su vida adulta.

La educación de la primera infancia tiene un gran valor para la maestra sujeto de estudio entre las categorías asistencial y cognoscitiva; la primera requiere del respaldo familiar para satisfacer las necesidades básicas que tienen que ver con la nutrición, salud, higiene, nutrición y la garantía de los derechos de los niños, en esta categoría la primera infancia es vista como un potencia, es decir como el capital humano de un país que por lo tanto demanda la satisfacción de necesidades de protección, educación y cuidado, preparándolo para ser el futuro adulto. La segunda categoría cognoscitiva la maestra busca la preparación del niño para el mundo escolar, donde se resalta la enseñanza por medio de contenidos, afianzamiento de la lecto-escritura y los procesos matemáticos.

A partir de las teorías constructivistas se ha generado a nivel mundial una perspectiva de la concepción sobre la educación de la primera infancia, se constituye en un llamado de atención para repensar la temática de los aprendizajes en esta etapa del ciclo vital, pues dicha concepción reconoce a los niños como sujetos de derechos con capacidades y potencialidades, aboga por una atención integral mediada por el acompañamiento y el afecto, y reconoce las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que se pueden gestar desde la educación inicial.

La Política Nacional en Colombia plantea una concepción sobre la educación de la primera infancia, donde el niño desde sus primeros años, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. En el marco de esta política, el niño

también es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. (Colombia, 2006).

Se comprende al niño como sujeto de derechos y como poseedor de una identidad que debe ser estimulada y fortalecida, con autonomía. Se reconoce también que los infantes no son agentes pasivos sobre los cuales recaen acciones, sino que son sujetos que activos que construyen constantemente sus conocimientos. Así, al reconocer a los niños como sujetos en desarrollo, como sujetos biológicos y socioculturales, desde la política pública y los lineamientos curriculares, se acepta que la incidencia de factores o fundamentos biológicos como el aporte ambiental, nutricional y de la salud, unidos a factores sociales y culturales como los contextos de socialización (familia, instituciones, comunidad) son determinantes y esenciales dentro de su desarrollo.

La política plantea que la intervención pedagógica de la Educación en la primera infancia en los ámbitos de aprendizaje estará sustentada en el desarrollo de Competencias Básicas, no de estándares, que le permitan al niño un conocimiento de sí mismo, una interacción con los demás y un conocimiento de su entorno físico y social. Para ello, las competencias estarán acompañadas de unas orientaciones pedagógicas centradas en el lenguaje, el juego, la lúdica y el arte como las herramientas que potencian dicho desarrollo.

