Propuesta Proyecto Pedagógico de Educación Para la Primera Infancia con Enfoque Holístico Transformador

Diana Patricia Sandoval Castillo

Código: 04868241

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Instituto de Investigación en Educación

Maestría en Educación Pedagogías y Docencia Universitaria

Énfasis en Ciencias de la Salud

Bogotá, Colombia

2013

Propuesta Proyecto Pedagógico de Educación Para la Primera Infancia con Enfoque Holístico Transformador

Diana Patricia Sandoval Castillo

Código: 04868241

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación Pedagogías y Docencia Universitaria

Director (a):

Ph.D., Doctor, Jacinto Sánchez Angarita

Línea de Investigación:

Maestría en Educación Pedagogías y Docencia Universitaria Énfasis en Ciencias de la Salud

Grupo de Investigación:

Grupo de Apoyo Pedagógico Facultad de Medicina

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Instituto de Investigación en Educación

Maestría en Educación Pedagogías y Docencia Universitaria

Énfasis en Ciencias de la Salud

Bogotá, Colombia

2013

Dedicatoria

Padre Celestial, te dedico este logro y te doy gracias por guardarme como la niña de tus ojos. Tú eres mi roca, mi fortín, mi defensa. Doy gracias a tu nombre, por tu amor y tu verdad.

Dedico éste logro con gran respeto y amor a mis hijas Laura Daniela y Gabriela y a mi hijo David, gracias amados; son el arco iris que alumbra mi existencia

"La Educación como práctica de la Libertad"
Nadie "es", si prohíbe que los otros "sean"(...).

Paulo Freire

Agradecimientos

Agradezco a Luis, mi esposo, quien diseñó la manera de facilitarnos el día a día en el Jardín Infantil Villa Mary, a través de la programación del software, que nos permitió en gran medida la transformación y la movilización de nuestras fortalezas y creatividad pedagógica para educar y fortalecer a 90 niños y niñas en la primera promoción del Jardín Infantil Villa Mary.

Así mismo, agradezco a los maestros, que guiaron éste camino, El doctor Jacinto Sánchez Angarita, la Doctora Leonor Vera Silva y a la Doctora Myriam Parra por confiar en mis propuestas educativas y la posibilidad de investigar y dialogar con la movilización hacia la transformación educativa

A las maestras del Jardín Infantil Cofinanciado, Villa Mary por creer y alegrarse con su misión.

Resumen

El proyecto pedagógico de educación para la primera infancia, se enfocó desde la perspectiva del modelo pedagógico holístico transformador. Se analizaron actividades pedagógicas planeadas por las maestras de los niveles, párvulos, prejardín y jardín, con el fin de proponer una estrategia pedagógica para la educación de la primera infancia teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo corporal cinético, personal social, cognitivo, comunicativo y artístico que transforman y determinan estilos de aprendizaje y el desarrollo humano integral. De la investigación acción participativa nace el desarrollo de un software en lenguaje visual fox pro, en aras de recolectar datos pedagógicos coherentes, ordenados y confiables. El diseño metodológico cualitativo para realizar la elaboración de la propuesta educación de la primera infancia fue la investigación acción participativa, implementando grupos focales con las maestras del jardín infantil cofinanciado por la Secretaría de Integración Social de Bogotá y los equipos interdisciplinarios de educación de la primera infancia en la localidad de Engativá.

Palabras clave:

Educación, primera infancia, estrategias pedagógicas, dimensiones del desarrollo, modelo pedagógico holístico.

Abstract

The pedagogical project for early childhood education, focused from the perspective of holistic pedagogical model transformer. Planned educational activities were analyzed by the teachers of the levels, kindergarten, prekindergarten and garden, in order to propose a pedagogical strategy for early childhood education given the dimensions of kinetic physical development, social staff, cognitive, communicative and art that transform and determine learning styles and integral human development. Participatory action research arises software development fox pro visual language, for the sake of collecting educational data consistent, orderly and reliable. The qualitative methodological design for the development of the proposed early childhood education was participatory action research, implementing focus groups with teachers of kindergarten funded by the Ministry of Social Integration of Bogota and interdisciplinary teams of early childhood education in Engativa.

Keywords:

Education, early childhood, teaching strategies, dimensions of development, holistic educational model.

Contenido

Pág.

Resumen ..... **VI**

Lista de figuras **1**

Lista de tablas **2**

Introducción **3**

1. Capítulo 1: Aspectos Preliminares **7**

1.1 Contextualización problema de investigación……..5

1.2 Justificación educación de la primera infancia …….12

1.3.Antecedentes educación de la primera infancia……..14

1.4.Objetivos……15

1.4.1 Objetivo general…….15

1.4.2. Objetivos específicos…….15

2 Capítulo 2: Marco Metodológico……16

2.1. Nivel de la Investigación……16

2.2. Diseño de Investigación……16

2.3. Población y Muestra…….17

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos……..17

2.4.1Técnica para trabajo Grupal…….....208

3. Capítulo 3: Marco Teórico……21

3.1. Enfoque teórico de la investigación……..21

3.2. Modelos pedagógicos…….23

3.2.1 Historia de los principios pedagógicos……..…24

3.2.2.Pricipios de las teorías pedagógicas…….26

3.2.3.Modelos pedagógicos……30

3.2.4.Estilos de aprendizaje……31

3.2.4.1. Tipologías de los estilos de aprendizaje……33

3.2.4.2.Tipologías según dominancia cerebral……36

3.2.4.3. Tipologías según preferencias sensoriales……..39

3.2.4.4. Tipologías relacionadas con la personalidad……40

3.5. Modelo Pedagógico Holístico Transformador……44

3.6. Propósito del Modelo Pedagógico Holístico Transformador……46

4. Capítulo 4: Marco Contextual del Jardín Infantil Cofinanciado…….51

5. Capítulo 5: Aspectos Administrativos…….53

6. Capítulo 6: Resultados……..60

7. Propuesta y recomendaciones pedagógicas…….65

8. Estrategias Pedagógicas…….70

9. Bibliografía…….. 90

Lista de figuras

Pág.

Figura 1: Pantalla de software - captura base de datos usuarios Jardín Villa Mary……..6
Figura 2: Pantalla de software - diagnóstico inicial en salud al Jardín Villa Mary…….....7
Figura 3: Relación sistemática sobre la importancia de atender la primera infancia…….13
Figura 4: Matriz modelos pedagógicos tradicionales……..23
Figura 5: Principios de las teorías pedagógicas……..26
Figura 6: Autogobierno mental……35
Figura 7: Estilos de aprendizaje Sternberg 1985……43
Figura 8: Estilos de aprendizaje relacionados con preferencias sensoriales…….……...44
Figura 9: Estilos de aprendizaje relacionados con la personalidad……..……44
Figura 10: Nuevos aprendizajes en la educación……45
Figura 11: Propuesta pedagógica alternativa……...…46
Figura 12:Estructura modelo pedagógico holístico transformador……..47
Figura 13: Proceso dimensiones de la innovación educativa……..48
Figura 14: Diagrama estructural pedagógico holístico transformador……....50
Figura 15:Dimensiones de la innovación educativa y pedagógica……..51
Figura 16 Propuesta Inicial de planeación docente……56
Figura 17 Propuesta de inicial de observadores escolares……..57
Figura 18 Formato software observador del desarrollo……..58
Figura 19: Formato software planeador actividades pedagógicas…….59

Lista de tablas

Pág.

Tabla No. 1: Técnica para interpretar información en grupo focal.... **¡Error! Marcador no definido.**20
Tabla No. 2: Cronograma semestral de investigación……54

Tabla No. 3 Categorización propuesta pedagógica grupos focales……79

Tabla No. 4 Propuesta Pedagógica Educación primera infancia……81

Introducción

Existen brechas y retos en la educación de la primera infancia en Colombia. El informe de la UNESCO, "Educación para todos" año 2012, evidencia una alta desigualdad, la cual se manifiesta desde el inicio de la edad escolar, con el retraso de la entrada al sistema educativo, en un 42% de los niños y niñas de hogares más pobres, frente al 11% de los hijos de familias mejor acomodadas socioeconómicamente.

Mialaret, G. (Ed.). (1979), en su informe a la UNESCO sobre la educación de la infancia, planteaba dos conclusiones generales del estudio realizado:

1. la existencia de un grave desequilibrio entre las afirmaciones teóricas, las justificaciones generosas, las condiciones pedagógicas oportunas, utópicas, respecto a la educación, y las realizaciones y puestas en práctica de tales planteamientos.

Introducción

2. la existencia de una distancia entre aquello que se hace y lo que podría hacerse.

Han pasado 33 años de tales conclusiones, la situación general de la educación, y particularmente la educación para la primera infancia en jardines infantiles de índole social, aún se mantiene en un concepto asistencialista, con personal profesional en educación preescolar, o profesional de educación en básica primaria, en el caso particular del jardín infantil que administra la Asociación Condúceme A.C. Humanitaria. Las profesionales en educación para la primera infancia, ejercen un rol de cuidadoras en las aulas preparadas logísticamente para albergar 90 niños y niñas, separados por edades, alimentados bajo la política pública de seguridad alimentaria, debidamente supervisadas por los diferentes entes de control. Para efectos de la grafía en ésta investigación, me permito connotar sobre la meta distrital de fomentar hábitos de vida saludables en los niños y niñas de la primera infancia, para lo cual se ajustan presupuestos y programas distritales, para que nuestros niños y niñas, sean alimentados tres veces al día mientras permanecen en el jardín infantil en un horario de 8:00 a.m. hasta las 4:00 p.m,. Los niños que ingresan a los jardines infantiles, de carácter social deben dormir, después de almorzar, durante una hora, en un horario aproximado de las 12:30 pasado el meridiano, hasta la 1:30 p.m., obligatoriamente sin opción de elegir una actividad acorde a sus intereses. Teniendo en cuenta su zona de desarrollo proximal, se observa un alto

Introducción

descontento en los niños del Jardín Villa Mary, administrado por la Asociación Condúceme A.C. Humanitaria, lo cual inspira el planteamiento de proponer el desarrollo de una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia en los niños que llegan al Jardín Infantil, teniendo en cuenta un promedio de edades entre los 2 y 5 años de edad.

Existen las siguientes evidencias para argumentar una propuesta de estudio investigativo que tenga en cuenta "el todo" y "las partes", de la educación para la primera infancia desde el concepto: "holístico" en el desarrollo de la infancia educada, protegida y feliz.

1. El jardín infantil no cuenta con proyecto pedagógico articulado y argumentado según las edades y particularidades de los niños y niñas de 2 a 5 años de edad.
2. Se hace necesario realizar un análisis cuidadoso con las maestras para que tengan en cuenta el desarrollo evolutivo de los niños y las niñas del Jardín Villa Mary, dado que se encuentra en la práctica docente, una descontextualización entre las dimensiones del desarrollo y los planteamientos teóricos de la educación para la primera infancia según los lineamientos pedagógicos vigentes.

Introducción

3. Las maestras de párvulos, prejardín y jardín, realizan planeaciones sin tener en cuenta la edad y ni las dimensiones del desarrollo de los niños y niñas del jardín infantil.
4. No se ha estructurado una estrategia pedagógica para preparar las aulas y el ambiente de los niños y las niñas en el jardín infantil.

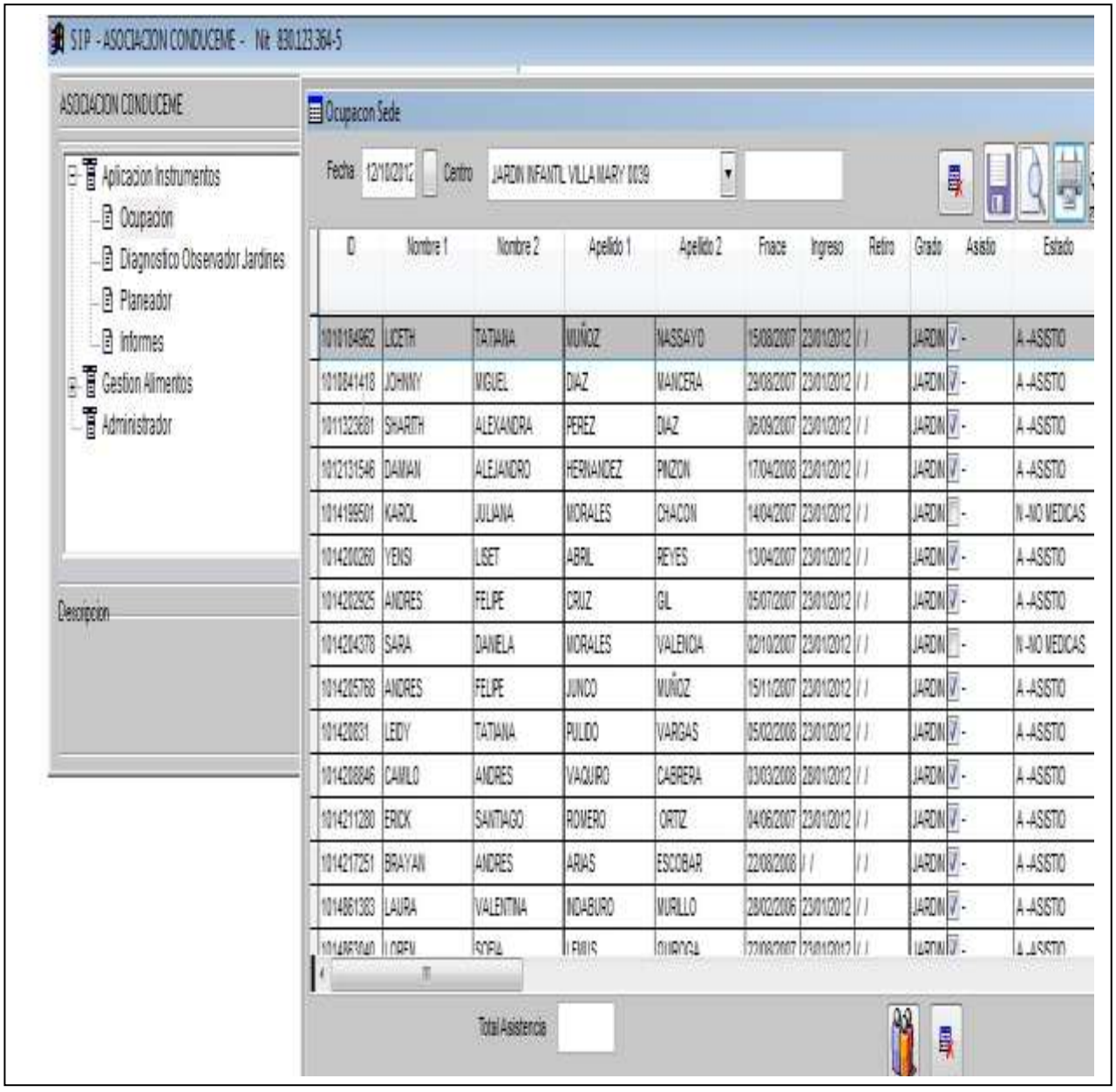
Ausencia de observadores teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo y el aprendizaje paulatino de los niños y niñas, lo cual debe ser planeado acorde con un proyecto institucional educativo para la primera infancia.

1. Capítulo: Aspectos Preliminares

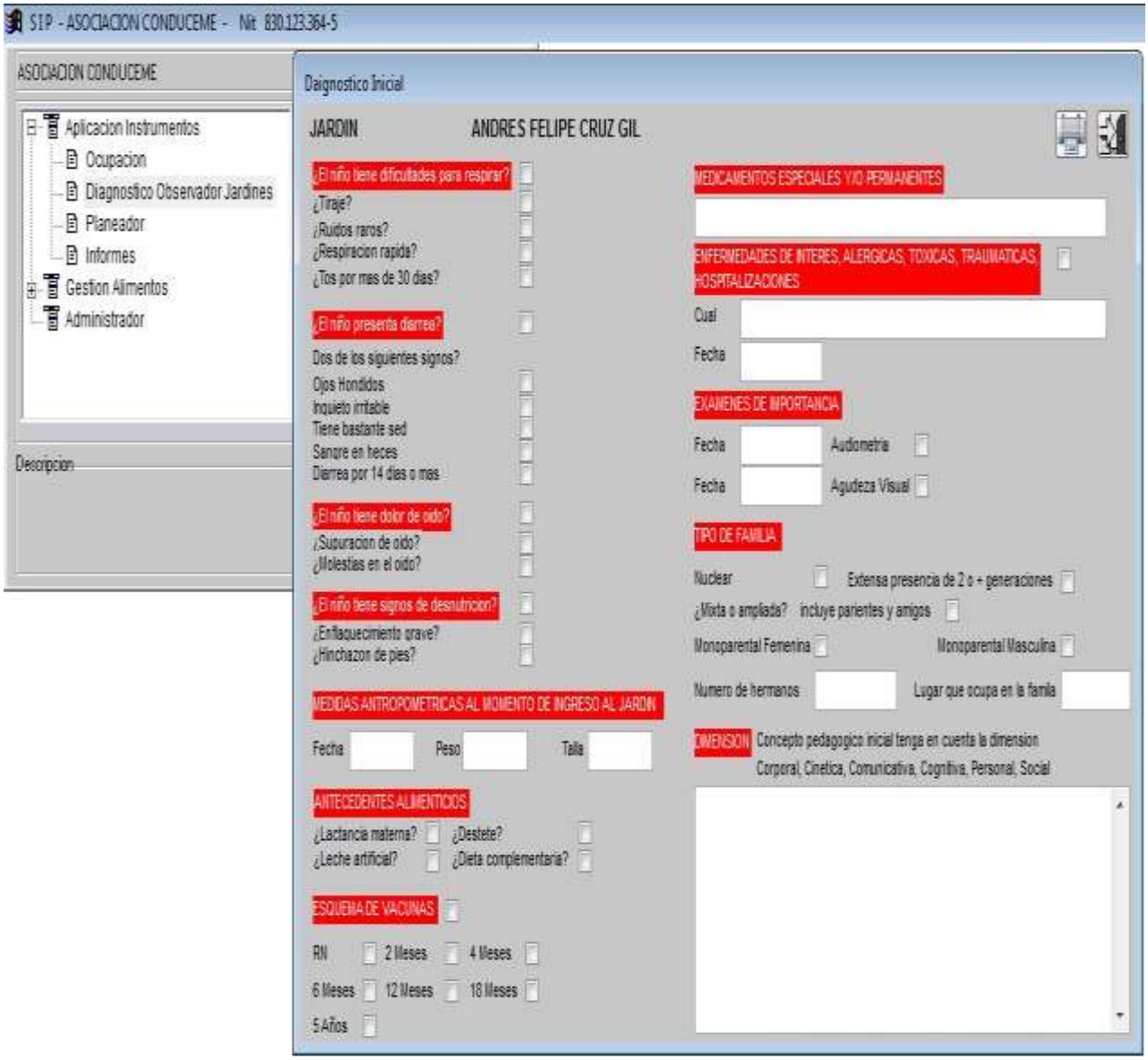
1.1 Contextualización Problema Investigación

Los problemas de la educación de la primera infancia se pueden englobar de manera esquemática en dos grandes apartados. Los correspondientes a la primera infancia como nivel educativo en relación con las demandas que la sociedad impone o señala para la educación de los niños de estas edades. Aquellos que corresponden a su teoría y práctica educativa. Sin duda el más señalado es la falta de recursos para el mantenimiento de los programas educativos existentes, que posibiliten atender de manera suficiente las necesidades de cobertura y de mejora de la calidad de este nivel educativo. Esto es consecuencia de la falta de una vinculación política y económica del nivel educativo con las estructuras que determinan las decisiones presupuestarias, que se refuerzan con la deficiente fundamentación técnica de muchos de estos programas educativos, que en ocasiones no son vistos como una forma de educación, sino simplemente como un medio de cuidado y atención, lo cual se convierte en objeto de constante medición cuantitativa, para lo cual se crean bases de datos de los niños y niñas usuarios de los servicios sociales de la primera infancia, y registros de asistencia diaria, diagnósticos de salud generalizados, lo cual suscita reportes que se logran observar gráficamente en la figura número 1 y 2.

Figura 1. Pantalla de software - registro de asistencia diaria al Jardín Villa Mary.



2. Pantalla de software – Diagnóstico Inicial usuarios Jardín Villa Mary.



Otro problema general es la pérdida progresiva de la especificidad, características y orientación especializada de este nivel educativo, lo cual ha llevado en algunos lugares, al

menoscabo para el desarrollo humano, una educación que puede impartirse de cualquier manera sin que esto implique una consecuencia significativa para el crecimiento de la humanidad, en especial el ciclo vital de la primera infancia.

La aceptación de modelos pedagógicos no pertinentes culturalmente ha sido, en particular en los países del tercer mundo, otro de los problemas serios que enfrenta la educación de la primera infancia. Se sabe que los currículos específicos, no son válidos para todos los contextos. La realidad es, que con frecuencia se asumen modelos pedagógicos provenientes de ámbitos sociales foráneos, realizando extrapolación mecánica a condiciones totalmente diferentes.

Esto es un factor que ha ocasionado la falta de credibilidad de las posibilidades de la educación de la primera infancia, al no alcanzar los logros del desarrollo previstos para los niños. A ello se une el que muchos programas educativos de la primera infancia, carecen de la suficiente calidad curricular y evidencia experimental de sus posibilidades, lo cual está muy relacionado con el criterio de que lo importante en la atención de la primera infancia es tener la cobertura requerida, (ver figura 1 y 2), relegando a un segundo plano lo referente a la calidad de su contenido.

La falta de articulación entre los diferentes sectores que desarrollan programas de atención a la infancia, es otra problemática relevante, lo cual hace que en ocasiones se dupliquen esfuerzos, se sigan líneas divergentes que no tendrían por que serlo, o se desconozca lo que se hace en cada sector.

La problemática de las necesidades de la cobertura, unido a la falta de recursos asignados para la educación de la primera infancia, conlleva a una falta de equidad en la atención a los niños de edades, entre los 0 y 5 años de edad, privilegiando aquellos que

tienen mejores condiciones para recibir este tipo de enseñanza, como son los niños que viven en estratos del 3 al 6, relegando a un segundo plano la integralidad de su atención, como sucede en los niños de las zonas no urbanas o campesinas, de localidades marginadas, de minorías étnicas regionales. Esta falta de equidad no solo concierne a grupos infantiles de población, sino que de igual manera se relaciona con la diferencia de géneros, que hace que los programas educativos, incluso para estas edades, tipifiquen estas diferencias, en los aspectos del contenido, de la organización del aula, en la estructura del centro de educación de la primera infancia, en el comportamiento del educador hacia los niños, y en el ambiente general, algo que el informe Mialaret detectaba en 1979, y que todavía mantiene vigencia en algunos sistemas educativos.

La insuficiente calificación y preparación del personal educador de este nivel educativo continúa siendo un problema no resuelto en el mismo, incluso en los países altamente desarrollados, aunque, claro está, la situación es mucho más dramática en los del llamado tercer mundo. La formación de los profesionales para trabajar en estas edades es muy variada y a veces ni siquiera se exige un grado universitario para ejercerlo, cuando en la educación básica es difícil que se acepte un maestro no graduado. A su vez, la improvisación de personas para trabajar con estos niños es muy habitual, lo cual está ocasionado por el hecho de no considerar a este nivel de educación con el significado que la misma tiene para el desarrollo.

La concepción de asistencia, de realización y prestación de un servicio social, y no de educación es una de las principales causantes de esta problemática, que desafortunadamente tiene una revitalización en los momentos actuales. Así, un concepto

aparentemente ya trascendido como es el de “guardería” para la atención de los niños de estas edades, vuelve a tener una fuerza considerable, echando abajo lo que la ciencia ha comprobado en cuanto a la importancia de la educación en la etapa inicial de la vida. Curiosamente este es un fenómeno que cobra vigencia en los países más desarrollados, que supuestamente tienen un nivel más elevado de concepción teórica y aplicación metodológica.

Un problema a señalar es la falta de legislación expresamente pensada, que posibilita una creciente y mayoritaria acción del sector privado sobre el público en la educación de la primera infancia. Esto es una consecuencia de la falta de atención oficial a las necesidades de la cobertura y la calidad de la educación de los niños de estas edades. Al darse una progresiva concienciación en la sociedad de la importancia de la educación de la primera infancia para el desarrollo infantil, por una parte, y la mayor integración de la mujer al proceso de producción social (que secularmente asumía la función exclusiva de atender a sus hijos pequeños) por la otra, conlleva la demanda de más centros de educación de la primera infancia para atender a estos niños. Al no ser eficiente el Estado para suplir estas necesidades, aparecen numerosos centros de educación de la primera infancia operados por personas particulares sin ningún tipo de preparación.

Esto conlleva a su vez a una doble problemática: una, la falta del necesario control de las autoridades estatales de lo que se hace en dichas instituciones privadas, que hace que puedan proliferar multitud de ”currículos” de acuerdo con los criterios de cada centro, sin cumplimiento de las normas de educación vigentes, y por la otra, el situar en manos de personas no calificadas la dirección de este proceso educativo, por cuanto no es extraño

que en algunos países el “dueño” del centro de educación de la primera infancia ni siquiera sea educador.

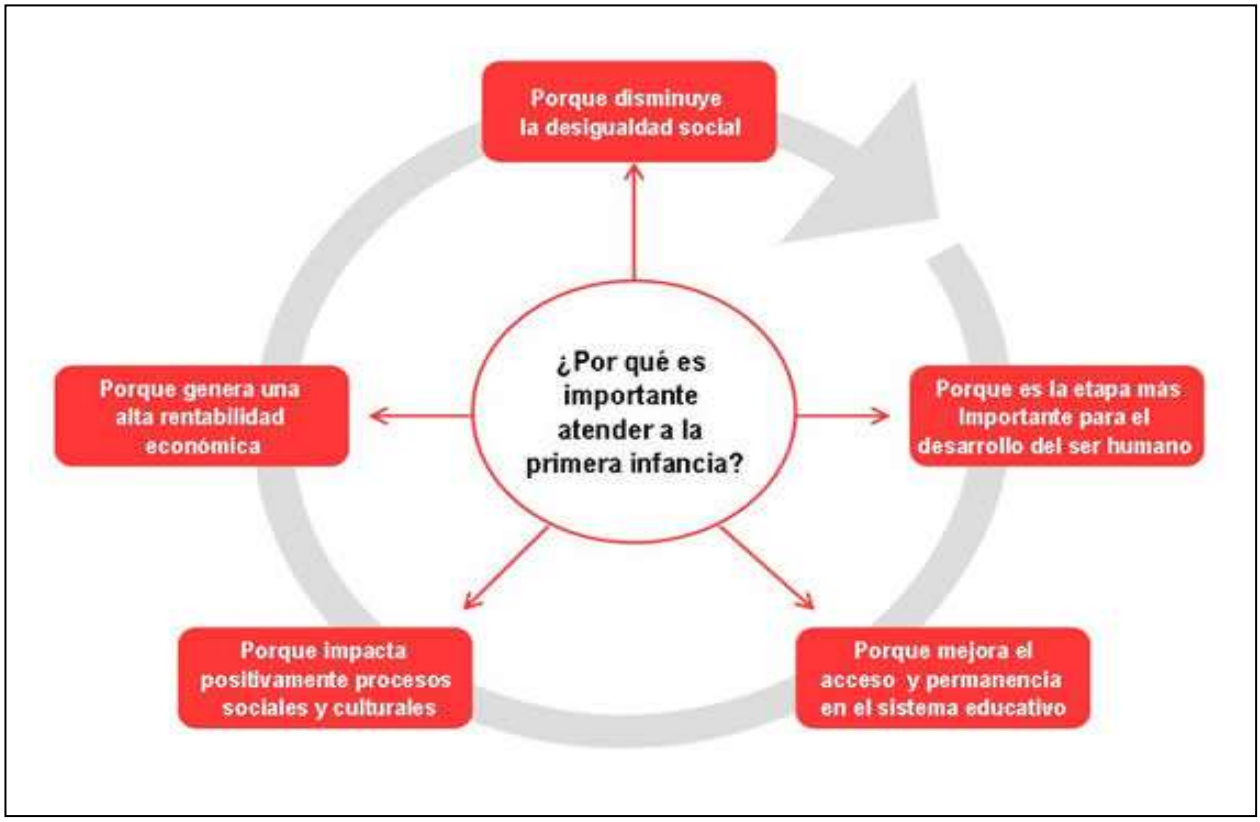
1.2. Justificación Educación de la Primera Infancia

Según el Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, (2010-2014), " se argumenta la atención y educación inicial de la primera infancia, en estudios provenientes de diferentes disciplinas demostrando que los primeros años de vida de los niños y las niñas, son fundamentales para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo. El mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años de vida, el cual depende de los genes, pero también del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones humanas que experimenta. Igualmente se desarrollan las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar, con un gran impacto sobre el aprendizaje y el comportamiento presente y futuro". (MEN, 2010-2014).

Para ilustrar significativamente la gran necesidad de una educación en la primera infancia con atención de calidad e integral, el Ministerio de Educación Nacional, revela en el Manual de implementación del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia, (abreviatura - PAIPI), fase de transición, Estrategia de Cero a Siempre, la creación de centros de desarrollo infantil temprano e itinerante, teniendo en cuenta tres conceptos principales: atención, cuidado y educación para los niños y niñas de estratos 1, 2 y 3 que sean atendidos por el SISBEN, apostándole a la reducción de la inequidad, disminuyendo desventajas propias de los niños, niñas que viven en contextos de pobreza. Así mismo se

nivelan las diferencias económicas y sociales a través del aprendizaje significativo que propende al desarrollo humano, el desarrollo sostenible, logro de la paz y en el futuro generará la estabilidad de las naciones.

Figura 3. Relación sistemática sobre la importancia de atender la primera infancia Según el Ministerio de Educación Nacional Colombiano.



Fuente: Política Educativa de la Educación para la primera infancia. Fase transición.

1.3. Antecedentes Educación Inicial

La Educación Inicial se entiende como un derecho de todos los niños y las niñas a recibir atención integral y una educación que potencie su maduración cerebral, su desarrollo psicomotor, lo cual va acompañado del vertiginoso desarrollo y cambios físicos, emocionales y cognitivos, los cuales determinan el proceso de educación inicial.

Así mismo, al considerarse un derecho la educación inicial, se reconoce que los niños y las niñas nacen en condiciones físicas, culturales y sociales diferentes, por lo tanto es fundamental garantizar la equidad de oportunidades para el proceso enseñanza aprendizaje desde la primera infancia, asumiendo una perspectiva de atención integral.

Cada niño y niña es un ser particular, con una identidad específica: un nombre, un género, una historia, unas características, unos gustos y unas necesidades que lo hacen único e irrepetible. La experiencia de sentirse cuidado, contenido, amado, valorado, escuchado y respetado por los adultos, constituirán las bases relacionales que proporcionarán seguridad emocional y pensamientos constructivos en la formación de sus auto-esquemas personales.

Así mismo, se debe asumir al niño y a la niña como seres integrales, por lo tanto potenciar el desarrollo de las dimensiones corporal, personal social, cognitiva, estética y comunicativa, buscando la educación holística y armónica, teniendo en cuenta las características del niño y la niña. En ese sentido, supera el concepto de Educación Preescolar, ya que se piensa que potenciar el desarrollo, implica trabajar desde las

actividades rectoras de la infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio, pilares que preparan la motivación a la educación escolar.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Proponer proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador en el Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary.

1.4.1.1. Objetivos Específicos

a) Revisar modelos pedagógicos adaptables a la educación de la primera infancia.

b) Revisar y explicar teóricamente dimensiones y pilares del desarrollo en la primera infancia.

c) Describir información sistematizada y ordenada en formatos de planeación pedagógica.

d) Realizar observadores individuales de los niños y las niñas del jardín infantil cofinanciado Villa Mary.

2. Capítulo 2. Marco Metodológico

2.1. Nivel de la investigación: descriptiva.

2.2. Diseño de Investigación

La estrategia que adopta la investigadora del presente trabajo, se enfoca en la resolución del problema planteado, asumiendo investigación de campo, a través de la recolección de datos directamente de la realidad del Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary, sin manipular o controlar variables. Para dar cumplimiento al objetivo de investigación, se adoptará la Investigación cualitativa- metodología investigación – acción – participativa.

En la investigación-acción-participativa IAP, se tienen en cuenta fundamentalmente 5 fases:

a. Se busca la participación de la comunidad investigada y que tiene problemas por solucionar a lo largo de todo el proceso de investigación.
b. Se investiga sobre su propia realidad. En ella los sujetos de la investigación son los protagonistas de su propio proceso investigativo.
c. Se establece una nueva relación teoría práctica (praxis), entendida como la "acción hacia la transformación".
d. Se determinan las necesidades, en éste caso la necesidad es la ausencia de proyecto pedagógico que incida positivamente en la educación para la primera infancia del jardín infantil cofinanciado Villa Mary, en la localidad de Engativá.

e. Se organizan todas las acciones. (propuesta pedagógica enfoque holístico transformador).

2.3. Población y muestra

Población: Los niños, niñas, que participan en el jardín infantil cofinanciado Villa Mary, ciclo vital de la primera infancia, los cuales participan de manera activa en el quehacer diario de las maestras. Así mismo se encuentran los diferentes actores que proporcionan conocimientos y asesoría en la atención y cuidado de la primera infancia, maestras, equipo interdisciplinar, pedagogos asesores educación. de la primera infancia del jardín infantil cofinanciado Villa Mary.

Muestra: Participación activa de las docentes, la coordinadora del Jardín infantil, pedagogos, las familias y la comunidad como protagonistas y agentes de cambio, para generar conocimientos y soluciones frente a los problemas y necesidades en la educación de la primera infancia. La muestra se elige intencionalmente con el fin de dar cumplimiento a los objetivos específicos del presente trabajo de investigación.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de los datos

Observación Participante : La observación es una de las técnicas más utilizadas en el trabajo de campo, es considerada como el único método directo de evaluación. Observar es aplicar uno o varios sentidos a objetos o eventos presentes, en otras palabras observar consiste en establecer relaciones e información entre el observador y lo observado, a partir de lo cual se hace posible el registrar ya sea anecdóticamente y de manera detallada (no estructurada) a partir de unos parámetros establecidos con anterioridad (estructurada).

2.4.1 Técnica para trabajo Grupal

Grupo Focal : Es una modalidad de entrevista cualitativa que consiste en entrevistar a una persona o varias a la vez. Para la utilización de esta técnica se debe tener en cuenta:

1. Un moderador o facilitador: Es la persona que debe conocer la estructura del proyecto social y tener experiencia en manejo de dinámicas colectivas para que se logre el más alto rendimiento de las personas del grupo. Por otro lado debe poseer una personalidad expansiva y comunicativa, así como buenas habilidades comunicativas. Lo más importante del moderador es que debe estar consciente de

que su tarea consiste en presentar la pregunta, recoger las respuestas y guiar la discusión del tópico que se esté manejando.

2. La guía o menú de preguntas: Se desarrolla un listado de preguntas en cada una de las etapas, teniendo en cuenta lo que deseamos obtener.

3. Interpretación de los datos: Este proceso de interpretación de los datos también involucra a los niños/as y a los profesionales que intervienen al finalizar cada actividad o grupo focal según el tema que se esté tratando.

El éxito del grupo focal, o las actividades está en el manejo de los roles que el educador o facilitador genere, para ello es necesario tener en cuenta las siguientes características que facilitarán el proceso:

Para que el entrevistador sepa si realmente comprende y es clara la información que recibe, se pueden usar cuatro técnicas que se describen en la Tabla No. 1:

Tabla No. 1 Técnica para interpretar datos en grupo focal.

TÉCNICA	**DEFINICIÓN**
Clarificación	Se utiliza cuando hay mensajes ambiguos, se hacen preguntas como ¿quiere decir qué…?. Su propósito es favorecer la elaboración del mensaje y comprobar la precisión de este.
Paráfrasis	Es la repetición de una parte del mensaje que describe una situación, acontecimiento, persona o idea. Su propósito es ayudar a centrarse en el contenido del mensaje.
Reflejo	Repetición de los sentimientos o la parte afectiva del mensaje. Su propósito es animar a las personas para expresar sus sentimientos.
Síntesis	Implica unir o repetir dos o más partes diferentes de uno o varios mensajes con el fin de corroborar información, interrumpir una excesiva ambigüedad y resumir información.

3. Capítulo. Marco Teórico

3.1. Enfoque teórico de la investigación

El proceso investigativo que se presenta a continuación está comprometido ética y políticamente con la trasformación de los modelos pedagógicos en educación para la primera infancia.

Siguiendo la vertiente de la Investigación Acción Participativa (Fals Borda: 1979, 1998), se asume como propósito el avanzar en la apropiación por parte de los agentes sociales de conocimientos críticos para develar la naturalización del concepto reduccionista "cuidadoras" desligitimizando el rol y la práctica docente de la primera infancia. En esta dirección, la investigación que se plantea articula diversas premisas en torno a la IAP, la educación popular y la sistematización de experiencias.

Una de las principales premisas, corresponde a la posibilidad intencionada de generar conocimiento, permitiendo además que la reflexión de los actores sociales sobre sus representaciones y prácticas promueva la transformación de las mismas. La sistematización en lo colectivo da la posibilidad del reconocimiento e interpelación con los otros, las otras y el otro; para visualizar las confluencias y las diferencias, los consensos y los disensos que atraviesan y dan identidad a la experiencia. (Torres,1996, p. 14).

Una segunda premisa conceptual del proceso, es asumir la complejidad de las prácticas sociales sobre las cuales se reflexiona. Al ser la realidad de las múltiples creencias y constructos sobre la educación de la primera infancia, un fenómeno complejo,

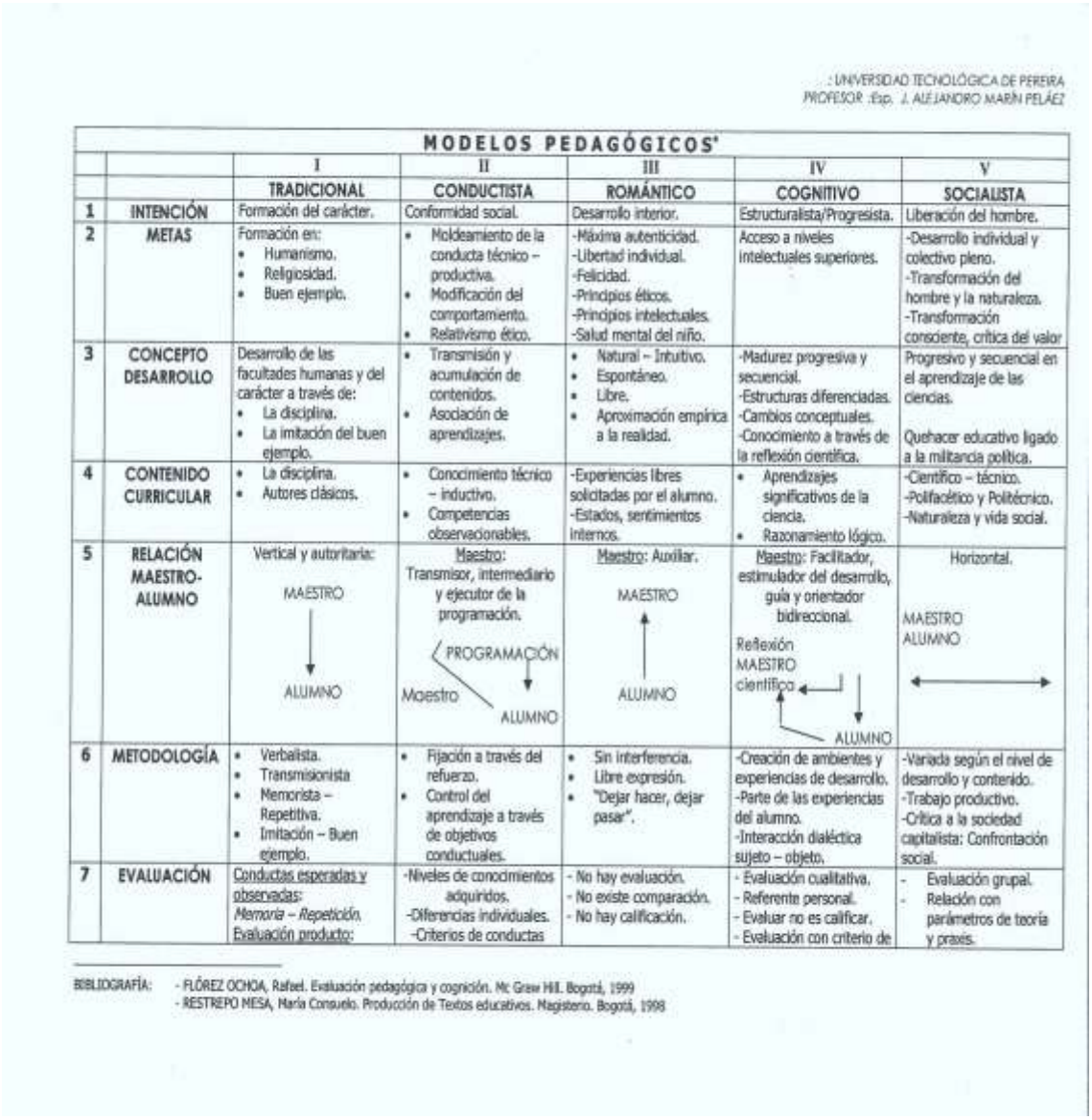
es necesario poner en debate las diversas lecturas e identificar los distintos significados que existen sobre estas experiencias.

Por lo anterior, este proceso de investigación contiene una modalidad participativa de propuesta pedagógica que busca involucrar a los propios actores de la experiencia, brindandoles herramientas suficientes que permitan a cada actor social complejizar su lectura de realidad y deliberar sobre los modos de intervenir en ella (Torres, A, 1996).

Finalmente, es necesario reconocer que el enfoque propuesto plantea simultáneamente propósitos educativos, de investigación y de acción social. Además contienen un carácter emancipador que propende por el reconocimiento de tendencias y escenarios posibles de orientación de la experiencia para reconocer la complejidad política, económica y social de la realidad desde los propios actores sociales, reafirmando sus propias capacidades constructivas y de empoderamiento (Jara, 2006).

3.2. Matriz Modelos Pedagógicos

Figura 4: Matriz Descriptiva y Comparativa Modelos Pedagógicos.



: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
PROFESOR :Esp. J. ALEJANDRO MARÍN PELÁEZ

MODELOS PEDAGÓGICOS*

		I	II	III	IV	V
		TRADICIONAL	**CONDUCTISTA**	**ROMÁNTICO**	**COGNITIVO**	**SOCIALISTA**
1	**INTENCIÓN**	Formación del carácter.	Conformidad social.	Desarrollo interior.	Estructuralista/Progresista.	Liberación del hombre.
2	**METAS**	Formación en: • Humanismo. • Religiosidad. • Buen ejemplo.	• Moldeamiento de la conducta técnico – productiva. • Modificación del comportamiento. • Relativismo ético.	-Máxima autenticidad. -Libertad individual. -Felicidad. -Principios éticos. -Principios intelectuales. -Salud mental del niño.	Acceso a niveles intelectuales superiores.	-Desarrollo individual y colectivo pleno. -Transformación del hombre y la naturaleza. -Transformación consciente, crítica del valor
3	**CONCEPTO DESARROLLO**	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de: • La disciplina. • La imitación del buen ejemplo.	• Transmisión y acumulación de contenidos. • Asociación de aprendizajes.	• Natural – Intuitivo. • Espontáneo. • Libre. • Aproximación empírica a la realidad.	-Madurez progresiva y secuencial. -Estructuras diferenciadas. -Cambios conceptuales. -Conocimiento a través de la reflexión científica.	Progresivo y secuencial en el aprendizaje de las ciencias. Quehacer educativo ligado a la militancia política.
4	**CONTENIDO CURRICULAR**	• La disciplina. • Autores clásicos.	• Conocimiento técnico – inductivo. • Competencias observacionables.	-Experiencias libres solicitadas por el alumno. -Estados, sentimientos internos.	• Aprendizajes significativos de la ciencia. • Razonamiento lógico.	-Científico – técnico. -Politécnico y Politécnico. -Naturaleza y vida social.
5	**RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO**	Vertical y autoritaria: MAESTRO ↓ ALUMNO	Maestro: Transmisor, intermediario y ejecutor de la programación. PROGRAMACIÓN Maestro ↓ ALUMNO	Maestro: Auxiliar. MAESTRO ↑ ALUMNO	Maestro: Facilitador, estimulador del desarrollo, guía y orientador bidireccional. Reflexión MAESTRO científico ↓ ↑ ALUMNO	Horizontal. MAESTRO ALUMNO ↔
6	**METODOLOGÍA**	• Verbalista. • Transmisionista • Memorista – Repetitiva. • Imitación – Buen ejemplo.	• Fijación a través del refuerzo. • Control del aprendizaje a través de objetivos conductuales.	• Sin interferencia. • Libre expresión. • "Dejar hacer, dejar pasar".	-Creación de ambientes y experiencias de desarrollo. -Parte de las experiencias del alumno. -Interacción dialéctica sujeto – objeto.	-Variada según el nivel de desarrollo y contenido. -Trabajo productivo. -Crítica a la sociedad capitalista: Confrontación social.
7	**EVALUACIÓN**	Conductas esperadas y observadas: *Memoria – Repetición.* Evaluación producto:	-Niveles de conocimientos adquiridos. -Diferencias individuales. -Criterios de conductas	- No hay evaluación. - No existe comparación. - No hay calificación.	- Evaluación cualitativa. - Referente personal. - Evaluar no es calificar. - Evaluación con criterio de	- Evaluación grupal. - Relación con parámetros de teoría y praxis.

BIBLIOGRAFÍA:
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Mc Graw Hill. Bogotá, 1999
- RESTREPO MESA, María Consuelo. Producción de Textos educativos. Magisterio. Bogotá, 1998

Fuente: Profesor Alejandro Marín Peláez: Magister Universidad Tecnológica de Pereira. (2010).

3.2.1. Historia de los Principios Pedagógicos.

Solo a principios del siglo XX empieza la reflexión sobre las maneras de enseñar, para lo cual se abrió paso la pedagogía como disciplina independiente, generando pretensiones científicas y metodológicas propias a partir de sus pioneros clásicos, dando lugar a la Escuela Nueva, los cuales aún inspiran las corrientes pedagógicas contemporáneas, definiendo sus propias metas y su misión en la educación.

Se requiere hacer una referencia histórica cuando se trata de la educación y la enseñanza, pues su noción es construida de la mano y los procesos cognitivos de los hombres y las mujeres. El pasado, el presente y el futuro no se repiten, se recrean de maneras diversas, tendientes trasversalmente a obrar con el concurso de la identidad cultural, geográfica, económica y política.

Los diferentes profesionales que se desarrollan con la ciencia del aprendizaje y la enseñanza se caracterizan por sus marcadas preferencias filosóficas, por ejemplo los maestros tienden a enfatizar su quehacer en los procedimientos didáctico-expositivos, los psicólogos en el desarrollo evolutivo de los niños y las niñas, la pasión que fue representada en Herbart y Pestalozzi con la Escuela nueva rompen con la estrategia clásica del verbalismo magistral, hay un sisma con la formación coactiva del carácter a través de la disciplina clásica; forzando la sumisión y pasividad de los niños y las niñas, entonces se llega al extremo del pensamiento capitalista volcando la educación hacia la producción social (según Dewey), pero con una mirada a la aceptación de la pluralidad reconociendo la diversidad de la humanidad. Por otra parte, nombra Flórez a Makarenco, con el

planteamiento de preparar para la vida cultivando la responsabilidad social y cultural; la meta es un individuo integro para una sociedad plena. Así también, los filósofos educativos diferencian los modelos pedagógicos principalmente por la metas axiológicas a lograr en los estudiantes, los sociólogos y psicoanalistas los discriminan según el tipo de relación autoritaria entre el maestro y el estudiante, ó, puede ocurrir, que la relación de autoridad sea mediada por los principios axiológicos propuestos en la filosofía institucional.

Menciona Flórez, O. R. (2005), que La escuela Nueva es definida en sus albores por Ferreire, A. (1910), Otto, B.; impulsaba la escuela nueva en Berlin enfocado en la escuela natural de comienzos de siglo XX, y en Hamburgo por Glaeser, J. (S.F.), con su principio de volver el interés por el desarrollo evolutivo de la niñez, colocando al maestro en atenta observación del desarrollo vital y del lenguaje para el manejo de la educación. Así mismo, surge la escuela progresista o desarrollista, según John Dewey, que es el movimiento de la escuela nueva en los Estados Unidos, que evoca experiencias educativas variadas como el Plan Dalton y el sistema Winnetka, y la Escuela Pedagógica Socialista fundada por Makarenko y reseñada históricamente desde sus inicios por Theo Dietrich.

3.2.2. Principios de las teorías pedagógicas

Figura: 5 Principios Teorías Pedagógicas. Adaptada por Diana Sandoval (autora)

Los principios pedagógicos se contienen de manera circular, y son incluyentes y complementarios entre sí.

Fuente: Adaptación gráfica de la autora para resaltar el concepto holístico de las teorías pedagógicas según planteamiento de Flórez, R. (2005).

Los principios pedagógicos pueden variar en cada corriente, según sus principios axiológicos, e incluso contraponerse, no obstante continúan vigentes en la teoría pedagógica contemporánea diez principios de suma relevancia en el contexto de la educación de la primera infancia, y en general en la formación básica primaria, la secundaria y media vocacional. Tales principios serán mencionados y descritos en adelante: el afecto, la experiencia natural, el diseño del medio ambiente, el desarrollo progresivo, la actividad, la individualidad el anti-autoritarismo, el cogobierno, la actividad grupal, la actividad lúdica y el buen maestro .

El afecto: Commenio y Pestalozzi plantean la afectividad consciente, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía, las cuales son variaciones pedagógicas del principio que relaciona la cabeza con el corazón, la razón con los sentimientos, lo cognitivo con lo afectivo.

Experiencia Natural: según Rosseau y Freinet, se trata del reconocimiento de la naturaleza del niño y la niña, para permitir la expresión espontánea de sus necesidades, talentos, intereses, emociones y saberes en el contexto de su realidad sociocultural.

El diseño del medio ambiente: Herbart y Montessori, proponen la preparación y el diseño del medio ambiente, como un entorno de aprendizaje para influenciar la estructura cognitiva y valorativa en su formación. El medio sociocultural estructurado en ricos diseños interactivos de aprendizaje que respeten la creatividad espontánea y natural del educando, pueden generar un influjo positivo en la formación de la personalidad.

El desarrollo progresivo: Según Rosseau, Montessori, Decroly y los discípulos de Piaget, convergen en que el niño no es un adulto pequeño al que le falta tamaño, conocimientos, o herramientas, su humanización hacia la mayoría de edad se desarrolla durante toda la vida, mediante un proceso constructivo interno, progresivo y diferenciado, que es preciso respetar en la actividad educativa.

La actividad: La experiencia de su propia actividad sobre las cosas o sobre el lenguaje enriquece su pensamiento, definen Dewey, Ferreire y la Escuela Activa de principios del siglo XX. Desde su propia actividad consciente el educando construye sus propias herramientas conceptuales y morales, y contribuye activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior.

La individualización: Los precursores, Dewey, Rosseau, Decroly y Cousionet, conceptualizan que las diferencias de la historia experiencial, el desarrollo mental, estilos para la resolución de conflictos, motivaciones, proyectos y metas personales, y de oportunidades de interacción sociocultural que estructuran las diferencias individuales de los educandos, deben ser atendidas por el maestro para facilitar una enseñanza individualizada.

El anti-autoritarismo y el cogobierno: El estudiante no se forma pasivamente obedeciendo la autoridad del maestro, ni copiando lo que este le dicta o le prescribe. El desarrollo de su inteligencia y de su autonomía desde su propia actividad abarca también su participación activa y deliberante en la definición de las reglas de convivencia de la comunidad escolar a través de experiencias de cogobierno y cogestión. Sus precursores, Dewey, Peterson y Freinet.

La actividad grupal: la actividad y el desarrollo de proyectos en pequeños grupos de alumnos crea una situación de imitación, apoyo y crítica constructiva mutua, que estimula el enriquecimiento del desarrollo intelectual y moral, lo cual genera la aceptación temprana de puntos de vista diferentes y la preparación a lógicas diversas. En los pequeños grupos las responsabilidades y los derechos de los educandos son apremiantes.

La actividad lúdica: Fröebel propone la vida como un juego, donde el hombre se prueba a sí mismo que el juego le proporciona a los niños en general, un equilibrio entre lo estético y moral, entre su interioridad y el medio con el que interactúa. El ejercicio de la función lúdica se torna un factor importante para que los niños y las niñas aprendan a producir, respetar y aplicar las relgas de juego, como prefigurando la vida desde la creatividad y el sentido de curiosidad y de exploración propios de los niños y las niñas.

El buen maestro: Montessori y Vigotsky promueve la idea sobre la inspiración y fuente de comparación que resultan los maestros para jalonar sus propias posibilidades; obteniendo un indicador atractivo de los que puede ser capaz de realizar desde su zona de "desarrollo potencial", dada la idea clásica de que el maestro es considerado superior.

Éstos diez principios o categorías pedagógicas generales han sido derivadas hermenéuticamente por Rafael Flórez Ochoa, profesor titular de la Universidad de Antioquia como propuesta alternativa a la enseñanza tradicional, rutinaria y repetitiva en la que los alumnos reproducen los conocimientos que sus profesores les trasmiten.

3.3. Modelos Pedagógicos

La fundamentación teórica que plantea Flórez (2005), acota que un modelo es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno o una teoría. Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía, la cual se puede representar gráficamente a través de la construcción de mapas mentales.

La formación es el concepto clave en la pedagogía, Flórez (2005), describe cinco criterios claves de elegibilidad que permiten distinguir una teoría pedagógica de otra que no lo es:

a. Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana.

b. Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.

c. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.

d. Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.

e. Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

3.4. Estilos de Aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se estudian teniendo en cuenta dos vertientes: la primera tiene que ver con el estilo del sistema nervioso central para organizar la información a través de la sensopercepción, lo cual se conoce en las ciencias de la educación como el estilo cognitivo. Por otra parte, pero de manera adjunta, se describe la manera como el ser humano aprende, transforma y organiza la información que obtiene a través de su interacción con el medio ambiente que lo rodea. A continuación encontrará la diferenciación del estilo cognitivo y el estilo de aprendizaje.

El Estilo cognitivo Es una categoría más general que se refiere al modo particular en que las personas reciben, analizan y estructuran mentalmente los estímulos para comprender mejor su entorno (Luis Bravo, 1991, pág. 105-111). Los estilos cognitivos son modos relativamente estables con los cuales un individuo percibe, conceptualiza y organiza la información de que dispone (M. Wittrock, referido por L. Bravo, 1991, pág. 105).

El estilo cognitivo, intelectual o de pensamiento, se emplea para estudiar las diferencias individuales respecto a la percepción, la personalidad, el procesamiento y la estructuración de la información (Witkin, y Cols., 1997. págs. 105-106). Se ha determinado que las diferencias individuales en los estilos cognitivos guardan relación con:

1. La manera cómo el sujeto procesa cerebralmente la información.

2. Las experiencias de aprendizaje previas.
3. Las condiciones socioeconómicas y culturales en que se desenvuelve el escolar y que impactan su aprendizaje.
4. Los estilos educativos familiares (en especial, de las madres): verbales no verbales, autoritarios reflexivos, permisivos y controladores.

El estilo de aprendizaje, es una variante del estilo cognitivo aplicado al proceso de aprender. Es el modo o tendencia prevalente del discente para recoger información, organizarla, recordarla, realizar tareas, estudiar o responder (Saturnino de la Torre, 1993, pág. 277).

El estilo de aprendizaje es la disposición por parte del ser humano, para adoptar determinada estrategia cuando se enfrenta a un conjunto de actividades o a la solución de un problema (Myers-Myers, Gregorc, Canfield y Canfield; referidos por R. M. Hervás, en M. D. Prieto, 1997, págs. 99-100).

Según Colunga (2000), el estilo de aprendizaje es una categoría integradora que caracteriza la manera en que cada alumno, como sujeto particular, afronta y resuelve las tareas de aprendizaje. Gayle y Guerra (2001), describen rasgos básicos en algunas de las definiciones sobre estilos de aprendizaje; se destacan:

1. El carácter individual personalizado de estos estilos.
2. Su carácter estable (a lo que prefiero precisar: relativamente estable).
3. Los estilos de aprendizaje implican la apropiación de estrategias de aprendizaje.
4. Su vínculo con la resolución de tareas de aprendizaje.

5. La concreción del estilo, la planificación, organización, la ejecución y control de la actividad por parte del sujeto que aprende.

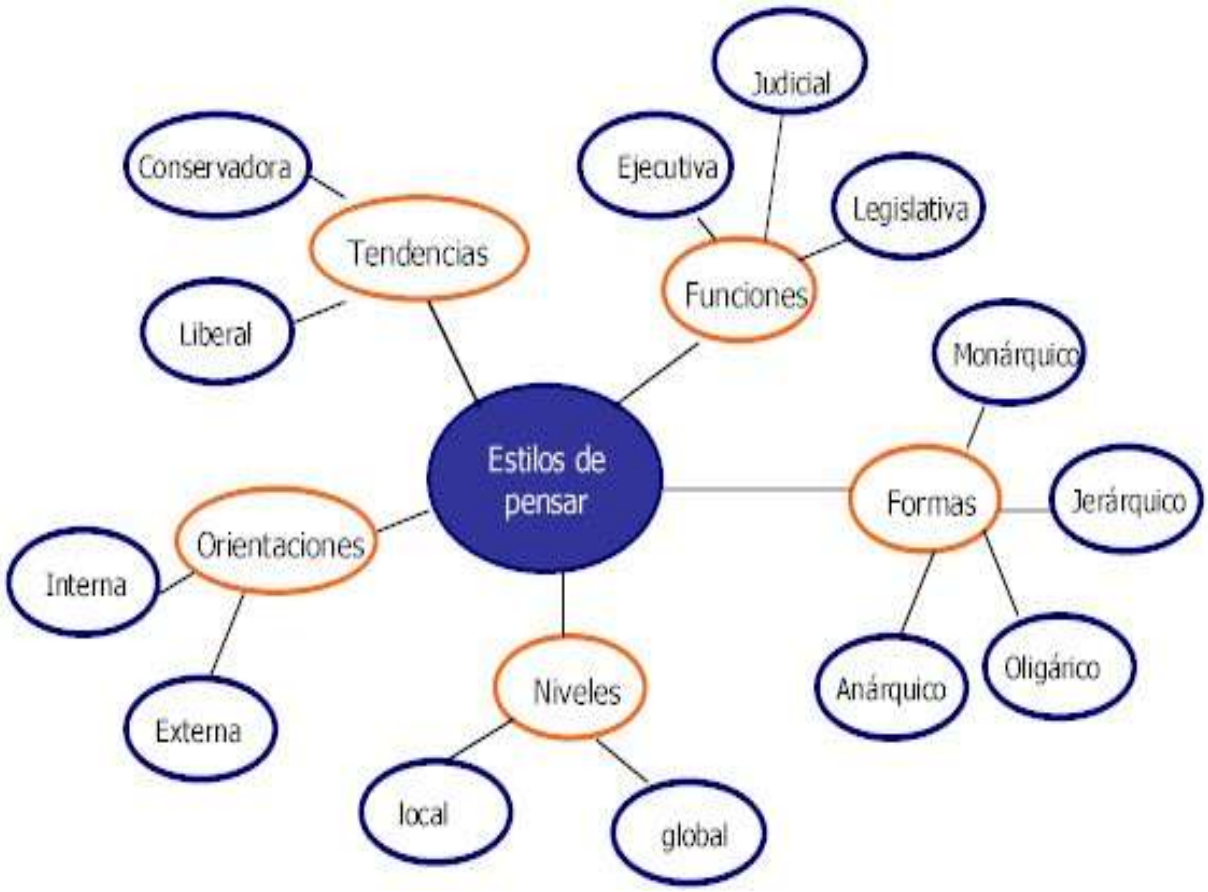
3.4.1. Tipologías de estilos de aprendizaje

En correspondencia con diferentes modelos explicativos de los estilos de enseñanza-aprendizaje, las clasificaciones han tomado en cuenta los siguientes criterios como referentes principales según Sternberg, R.M. (1985):

1. La dominancia de los hemisferios cerebrales.
2. Las preferencias sensoriales para acceder a la información.
3. La personalidad (relación cognición-personalidad).
4. Las características emocionales del sujeto.
5. Las características sociológicas (o sociales).
6. Las características fisiológicas (Por ejemplo: las preferencias del discente acerca de si comer o no durante su actividad de estudio y su rendimiento en una u otra condición, las influencias para el aprendizaje de trabajar durante la noche o temprano en la mañana).
7. Los componentes medioambientales (Por ejemplo: la tendencia a optar por un ambiente formal e informal para aprender; por un ambiente silencioso o sonoro, como pudiera ser el musical).

Algunos ejemplos de tipologías de estilos de aprendizaje.

Figura: 6 Mapa Mental sobre teoría del autogobierno Mental.



Fuente: Adaptado de Sternberg (1992), Howard (1999) y Lozano (2000).

Ya que todos los estilos puede combinarse, es decir, una persona puede tener una característica de cada una de las cinco categorías, Sternberg (1985), establece que más que estilos únicos, lo que hay son perfiles de estilos. (…) "La inteligencia, como el gobierno, ha de ser juzgada en función de diversos criterios (…). Lo que interesa es el perfil de la inteligencia… La eficiencia del autogobierno mental, como la eficacia de los gobiernos

políticos, es producto de muchas cosas y debe ser comprendida y medida desde múltiples perspectivas.”

Sternberg (1985), menciona en la teoría triádica de la inteligencia humana, que las funciones del autogobierno mental, las cuales se distinguen en tres tipos de estilos individuales a continuación descritos.

1. Estilo legislativo. Atiende a la creación, formulación, imaginación y planificación de ideas. Al enfrentarse a un problema o tarea, las personas con estilo legislativo lo definen, seleccionan una estrategia coherente, precisan los recursos necesarios para resolverlo y representan mentalmente toda la información. Disfrutan creando y planificando la solución de problemas. Se sienten cómodos produciendo sus propias normas y haciendo las cosas a su manera. Prefieren las actividades no estructuradas y se interesan por los ejercicios de desarrollo libre y las actividades constructivas.
2. Estilo ejecutivo. Es el “hacedor”. El discente con este estilo procura hacer su trabajo lo mejor posible. Prefiere que se le dé todo planificado, poner en práctica las ideas utilizando procedimientos ya conocidos. Prefiere seguir las normas, realizar tareas estructuradas y con objetivos bien definidos. Además, con frecuencia sienten agrado por el trabajo cooperativo.
3. Estilo judicial. Es propio de los estudiantes a los que les gusta evaluar reglas y procedimientos, disfrutan analizando y juzgando ideas y acciones que han emprendido otros, prefieren trabajar con problemas cuya solución exige analizar y

evaluar hechos e ideas. A los alumnos con este estilo les gustan las tareas en las que hay que contrastar diferentes puntos de vista (la valoración, evaluación y comparación son sus fortalezas). Se inclinan a trabajos de tipo analítico, realizan con soltura la corrección y control de sus propios errores. Son críticos y rigurosos al opinar o emitir juicios.

3.4.2. **Tipología del aprendizaje según dominancia cerebral**

1. Estilo impulsivo. Los discentes con predominancia de este estilo se inclinan a trabajar rápidamente, aunque la planificación y control de sus estrategias suelen ser insuficientes. La impulsividad aparece relacionada con la disminución de la atención y es característica de los escolares con dificultades para aprender. El estilo "derecho" (denominado así porque se vincula a la dominancia del hemisferio derecho) caracteriza a los estudiantes que son generalmente globales, que aprenden con más facilidad en ambientes informales, escuchando música e interrumpiendo la tarea con frecuencia para comer o levantarse. El hemisferio derecho parece estar más ligado a las emociones y las habilidades espaciales.
2. Estilo reflexivo. Los alumnos con este estilo tienen mayor capacidad de concentración y una atención mantenida, preguntan, plantean dudas y hacen cuestionamientos. Tienen una actitud básicamente investigativa, indagadora y metacognitiva. Dedican más tiempo al examen del modelo y al procesamiento de información. Emplean estrategias analíticas, se benefician con tareas de detalles y

analizan sistemáticamente todos los datos del problema para intentar su solución correcta sin errores aparentes. Manejan bloques informativos pequeños.

El sujeto reflexivo tiende a emplear un estilo cognitivo analítico, propio del hemisferio izquierdo. Este hemisferio está más asociado a las habilidades verbales y a la independencia de campo. Tienen una actitud más crítica, original, creativa y divergente del modelo escolar.

Los anteriores estilos guardan relación con los estilos local o analítico (propio de la prevalencia del hemisferio izquierdo) y sintético o global (del hemisferio derecho).

Según Sternberg, R.M., (1985), hay niveles del autogobierno mental.

3. Estilo global. Es propio de los alumnos que prefieren tratar las cuestiones relativamente amplias y abstractas, ignorando con esto los detalles. Les gusta conceptuar y trabajar en el mundo de las ideas. Su abstracción puede llevarles "a contemplar el bosque, pero no siempre los árboles" (Rosa Ma. Hervás, **en** M. D. Prieto, 1997, págs. 108-109). Se sienten cómodos resolviendo tareas que requieren considerar una obra de gran tamaño (por ejemplo, una teoría científica, una novela en su integridad o una época histórica), pero tienen problemas para trabajar con unidades menores de la misma novela, con espacios de tiempo reducidos de un período de la historia o con parcelas de esa teoría. El estilo global es un elemento clave para el pensamiento creativo.

Estilo local. Los sujetos con esta modalidad de estilo prefieren tareas que suponen problemas concretos y requieren cierto trabajo minucioso, actividades de detalles. El local se orienta de forma pragmática, disfruta con actividades en las que haya que resolver múltiples ejercicios sobre pequeños problemas. Las personas locales pueden ser creativas, pero en cosas pequeñas. De manera ideal la persona creativa debería ser más global que local, aunque sin ser totalmente global. Las personas que son muy locales o globales son más efectivas si trabajan con alguien que les complemente. (Sternberg; referido por Rosa Ma. Hervás, en M.D. Prieto, 1997, págs. 105-111).

3.4.3. **Tipología según preferencias sensoriales ó sistemas representativos dominantes**:

1. Estilo visual. Los alumnos con prevalencia de este sistema representativo entienden mejor las órdenes si se les dice y les son mostradas. Miran atentamente a su interlocutor, siguen con los ojos a su maestro mientras se mueve. Recuerdan mejor la información obtenida a través de una fuente visual, consideran detalles y son muy refinados en la presentación escrita de materiales. Su producción oral tiende a ser más limitada.
2. Estilo auditivo. Los alumnos en los que predomina este estilo pueden ser mediocres al escribir pero son brillantes en la obra oral. Saben escuchar, charlan, murmuran, son buenos contadores de historias, anécdotas y relatos.
3. Estilo kinestésico. Los alumnos con este estilo prefieren hacer para aprender, moverse y vivenciar las cosas. Se favorecen con experiencias que los comprometen. Son sensibles, imaginativos y vivenciales. Utilizan movimientos, rutinas rítmicas o poner las manos en el trabajo para aprender. Este estilo generalmente integra las "bondades" de los estilos táctil, cinestésico, olfativo y gustativo, aunque algunos autores diferencian estas cuatro modalidades de estilos. (Sternberg; referido por Rosa Ma. Hervás, en M.D. Prieto, 1997, págs. 105-111)

3.4.4. Tipología de estilos que guarda relación con la personalidad

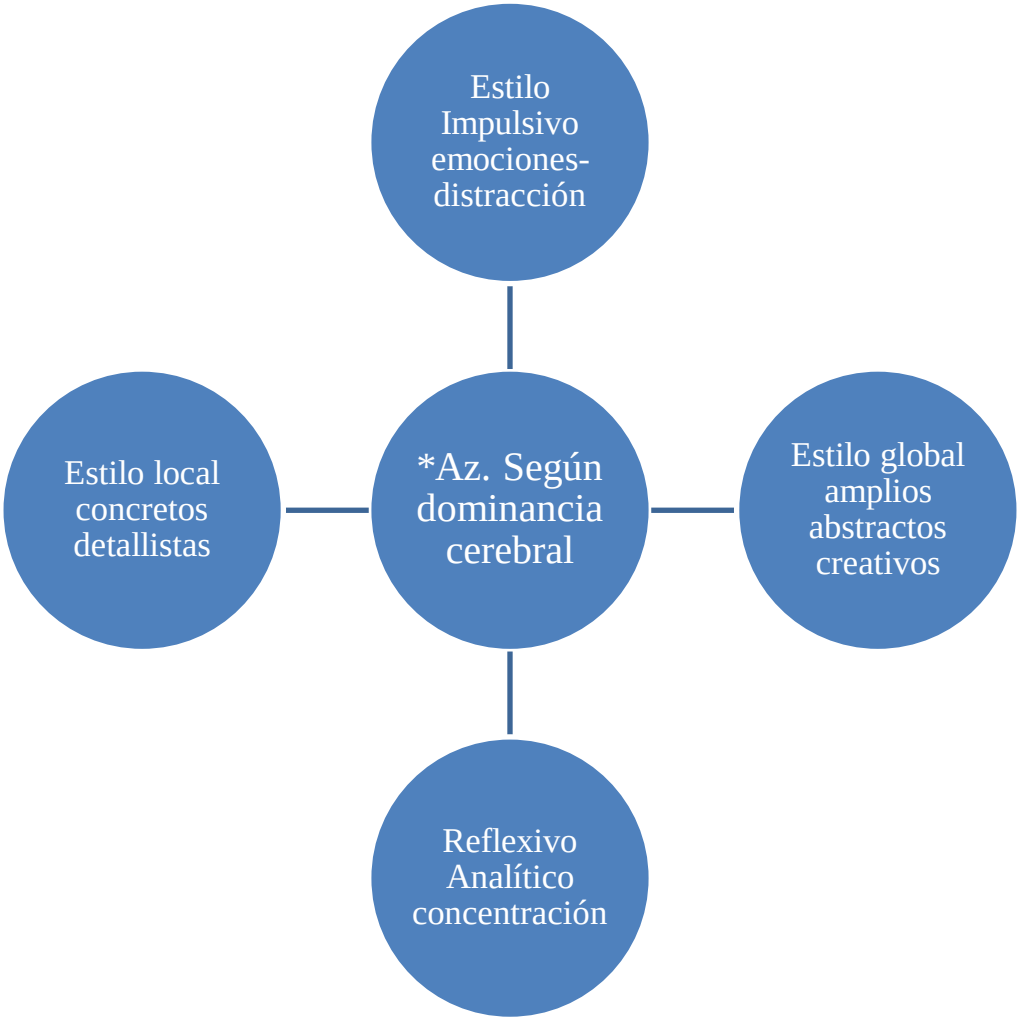
1. Estilo convergente. Funciona mejor donde la deducción conduce a la respuesta correcta. Hace énfasis en la aplicación práctica de las ideas, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Los sujetos con este estilo prefieren situaciones no emotivas, tales como tareas técnicas en lugar de tareas sociales e impersonales.
2. Estilo divergente. El énfasis con este estilo está en la imaginación. Son capaces de analizar situaciones concretas desde todos los ángulos y percibir relaciones. Generan alternativas con facilidad y les resulta cómodo utilizar la imaginación y los sentimientos.
3. Estilo asimilador. Los alumnos con este estilo agrupan las observaciones dentro de las explicaciones integradas y modelos teóricos. El énfasis radica en las ideas, conceptos y teorías abstractas, con menor interés en el valor práctico.
4. Estilo acomodador. Enfatiza en la realización de tareas, la implementación de planes y la involucración en situaciones nuevas. Es un estilo orientado hacia la acción, que implica riesgos y la búsqueda de oportunidades. Los alumnos con este estilo tienen tendencia a la intuición y al empleo de métodos para la resolución de problemas de "ensayo y error". Son capaces de ajustarse rápidamente al cambio.

Sternberg; (1985), refiere obre la importancia de combinar diferentes tipos de estilos de cognición enriquece el trabajo intelectual del alumnado y resulta beneficioso el proceso

enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el desarrollo integral según las dimensiones del desarrollo humano en el marco del aprendizaje escolar.

A continuación encontrará una serie de figuras, las cuales sincretizan los modelos y estilos de aprendizaje para cada una de las diferentes modalidades de aprendizaje, siendo útiles para el abordaje de la propuesta holística transformadora que la autora propone en el presente escrito.

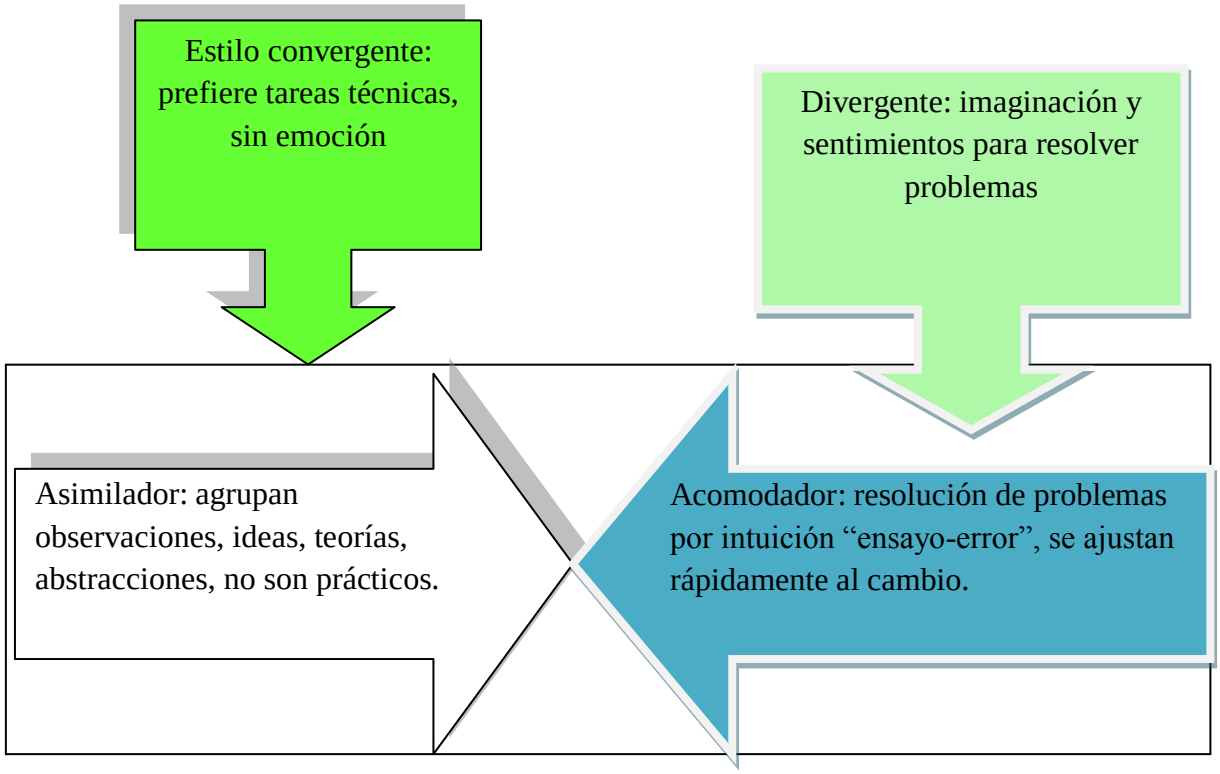
Figura No. 7 Estilos de aprendizaje según dominancia cerebral: hemisferio izquierdo y derecho respectivamente según Sternberg (1985) .



El Hemisferio superior, medio e inferir izquierdo, ejerce funciones de análisis, lógica, matemática, basado en hechos, es organizado, secuencial, planificado, detallado controlado. Así mismo el hemisferio superior, medio e inferior derechos compila funciones holísticas, intuitivas, integradoras, creativas, interpersonales, deja fluir los sentimientos, kinestésico, emocional y música, predomina el sistema límbico, el cual deja fluir las emociones, la creatividad.

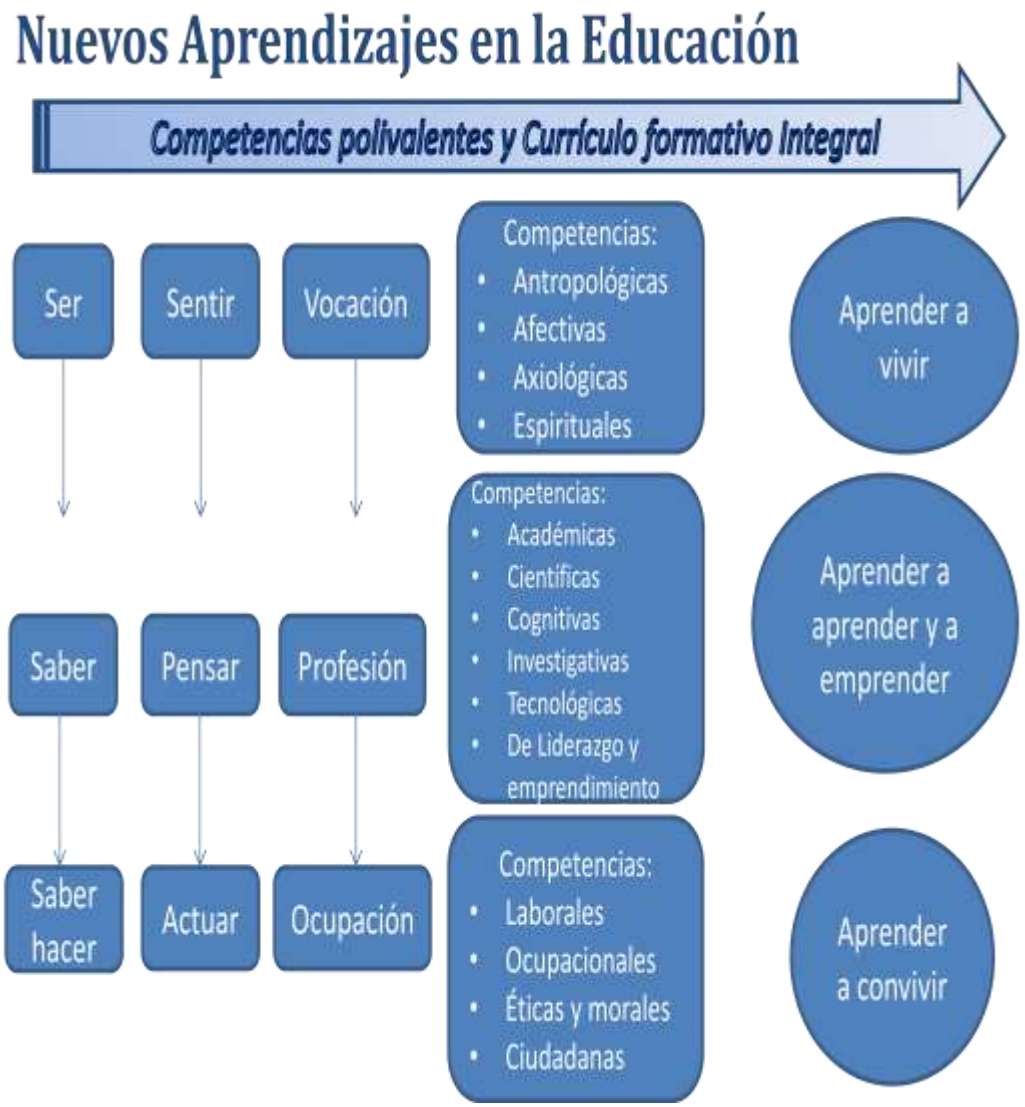
Figura No.8 Estilos de aprendizaje según preferencias sensoriales

Figura No 9 Estilos de aprendizaje relacionado con la personalidad



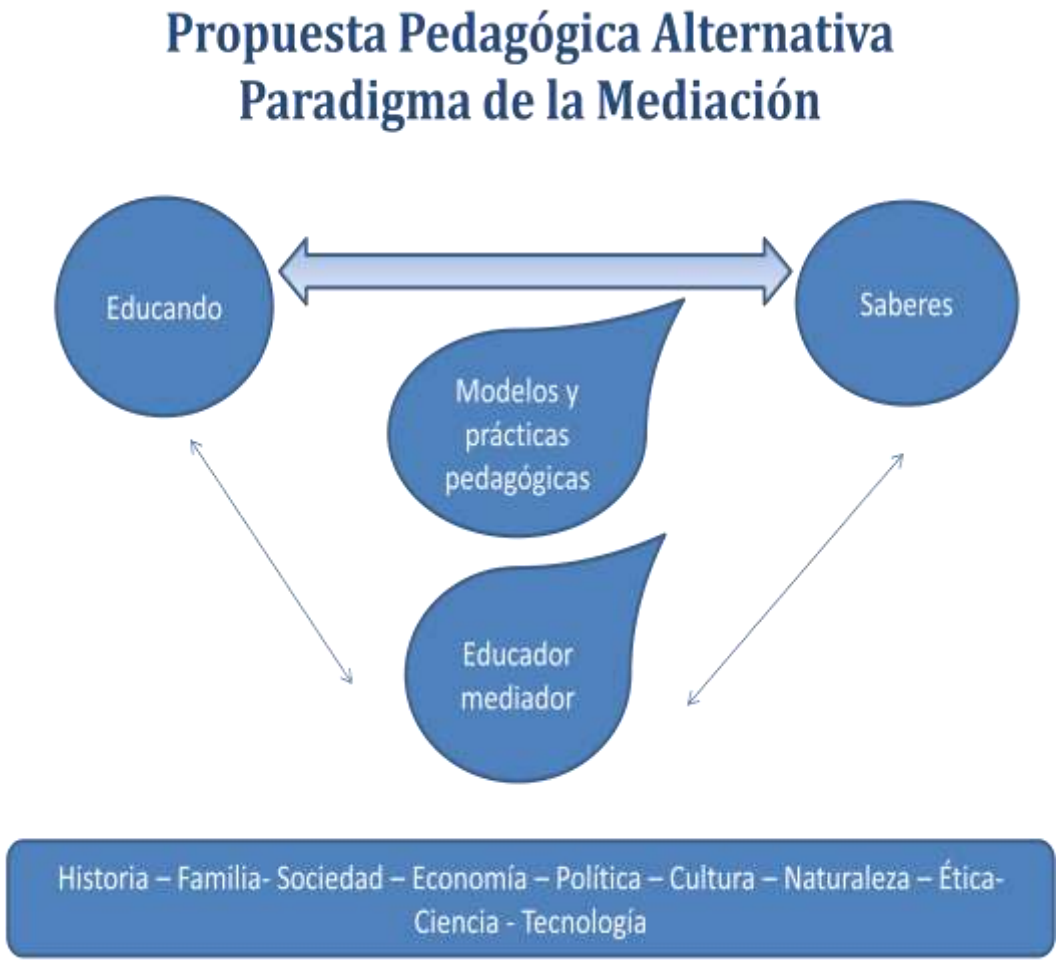
3.5. Modelo Pedagógico Holístico Trasformador

Figura 10: Modelo Pedagógico Holístico Transformador currículo formativo.



Fuente: Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Competencias polivalentes y currículo formativo integral. Giovanni Marcello Iafrancesco V. (2011).

Figura 11: Evolución de los roles en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la formación



Según propone Iafrancesco, G. M. (2011). La Escuela Transformadora tiene como misión formar al ser humano, en la madurez integral de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa, incluso haciendo resignificación de los roles y las relaciones tradicionalistas entre el educador y el educando.

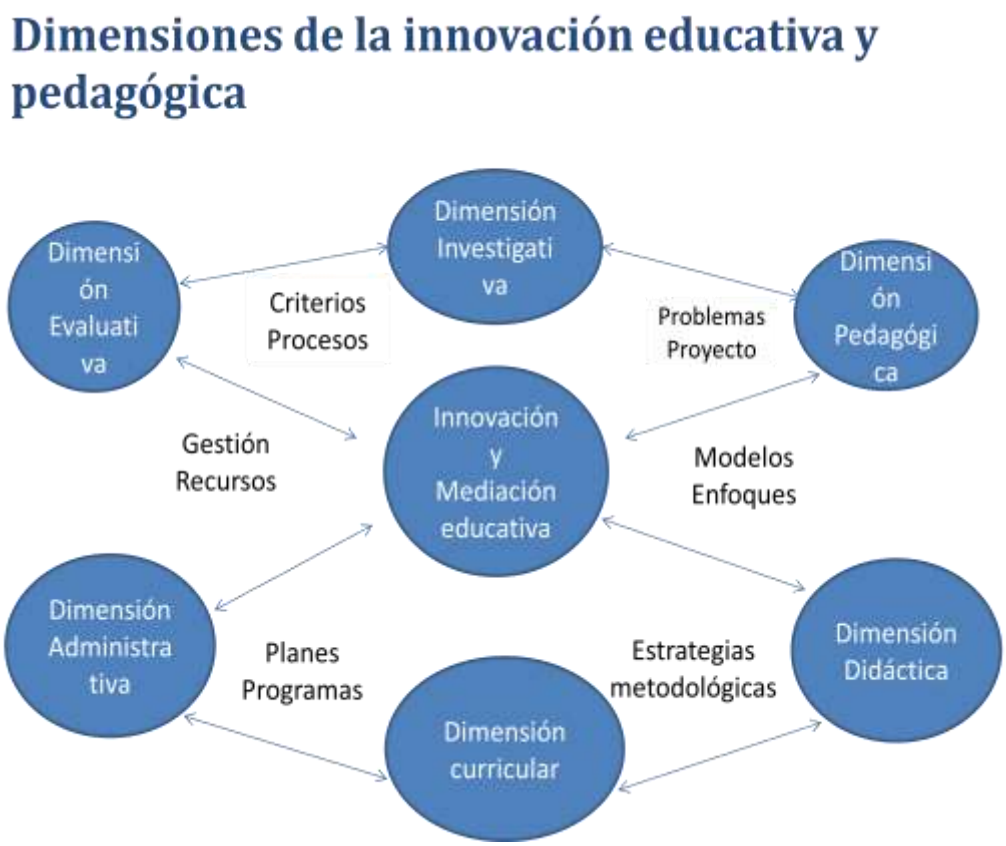
3.6. Propósito del Modelo Pedagógico Holístico Transformador

Formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya el conocimiento y transformar su realidad socio-cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular.

Figura 12: Estructura del Modelo Pedagógico según Iafrancesco (2011).

Fuente: Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Giovanni Iafrancesco (2011).

Figura 13: Proceso relacionar de las dimensiones de innovación educativa y pedagógica.



Fuente: Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Giovanni Marcello Iafrancesco. (2011).

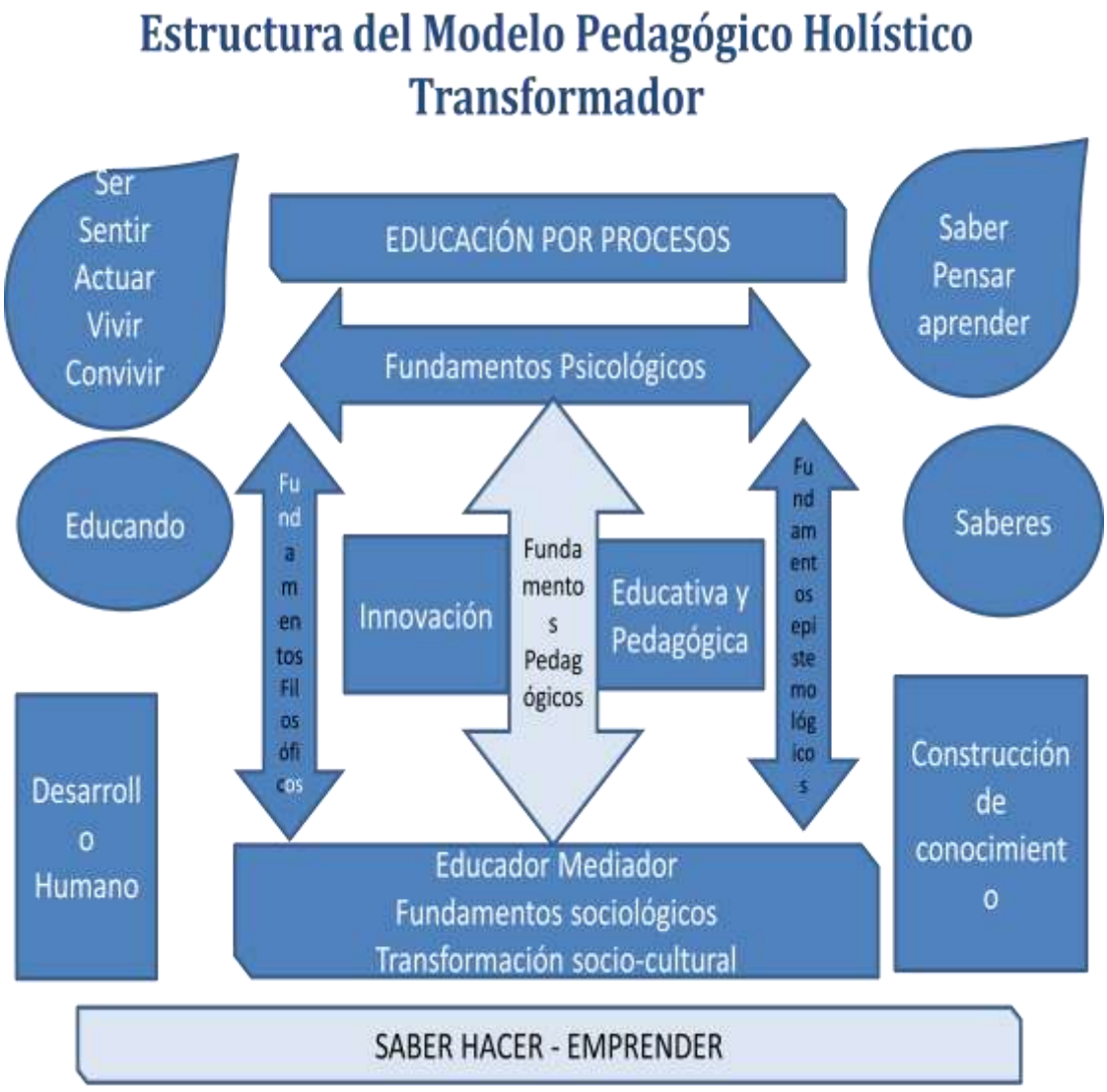
Para responder, desde la formación integral, a la tarea de una Educación procesos y por ciclos, desde una perspectiva de educación, escuela y pedagogía transformadora, las instituciones educativas deben organizar en su proyecto educativo institucional los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos que respondan a la necesidad del desarrollo de las siguientes dimensiones:

- Dimensión Bio-psico-social
- Dimensión corporal-motriz
- Dimensión afectiva

Relación de correspondencia entre las dimensiones de la educación con la: Educación por procesos y por ciclos

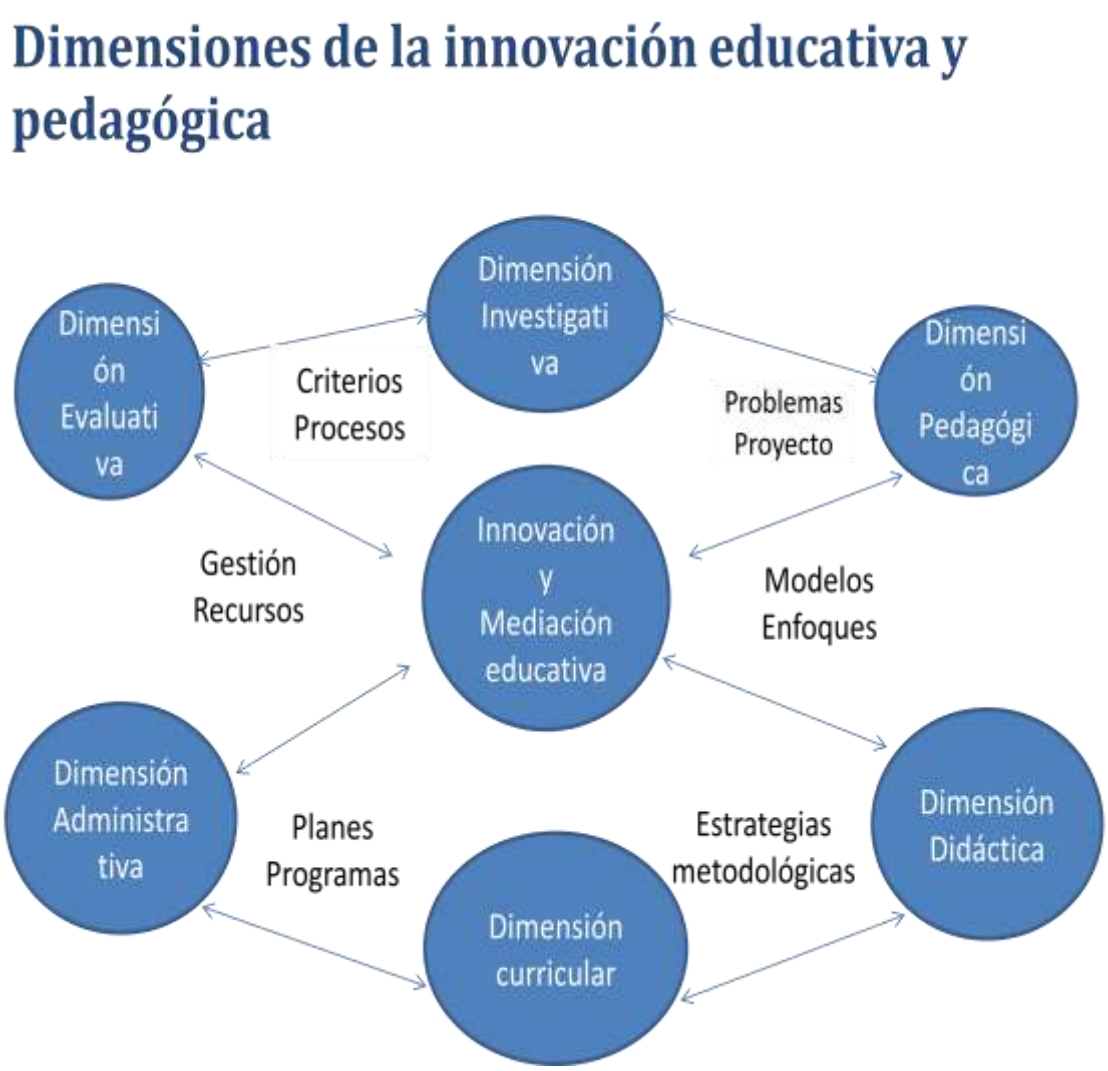
- Dimensión espiritual
- Dimensión artística estética
- Dimensión política

Figura 14: Diagrama estructural del modelo pedagógico holístico transformador



Fuente: Iafrancesco, Giovanni Marcello (2011). Fundamentos, dimensiones, programas y proyectos de la escuela transformadora.

Figura 15: Dimensiones de la innovación educativa y pedagógica Iafrancesco (2011).Modelo Pedagógico Holístico Transformador.



Creando los programas, las líneas y los proyectos educativos institucionales teniendo en cuenta la primera infancia, y aún los ciclos vitales del desarrollo humano aterrizado al contexto local y la lectura de la realidad, se permite a la comunidad educativa describir, delimitar, definir, plantear, formular y caracterizar los problemas a los cuales deben darse solución integral.

Para lograr estos propósitos desde la perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT-, las instituciones educativas deben tener inspiración: filosófico-antropológica, psicológico-cognitiva, sociológica, epistemológica, científico-tecnológica, pedagógica y empresarial y, desde éstas, fundamentar y cumplir su misión.

4. Marco Contextual del Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary

El Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary se encuentra ubicado en la calle 67ª N° 110 B – 25 en él barrio Villa Mary localidad de Engativa upz 10 en la ciudad de Bogotá. Limitando al norte con el humedal Jaboque, Villas Del Dorado y San Antonio ll sector, al nororiente con el barrio san Antonio, al noroccidente con el barrio san Vicente y al sur con el barrio Marandú. Este barrio fue fundado en el año 1996 por el señor Marcos Vivas, el cual se apropio de varios terrenos para luego venderlos, En honor a su hija nace el barrio Villa Mary, que abarca 350 lotes de tres por doce y kilómetro y medio del humedal Jaboque, careciendo actualmente de una instalación administrativa. El Jardín Infantil es otra de las entidades cofinanciadas y reguladas según los artículos primero y segundo del decreto 138 de 2004, por la secretaria distrital de integración social de la subdirección local de Engativa.

El propósito inicial y principal del Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary es ayudar a aquellas familias que necesitan un lugar seguro para brindar las garantías de bienestar y de nutrición a sus hijos. Tal como lo menciona el decreto 057 de 2009, "(…) son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema

completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial".(…).

Nuestra población está constituida por familias en las que predominan madres cabeza de hogar, familias que por diferentes situaciones se ven desplazadas de sus sitios de origen y llegan a esta ciudad buscando un mejor futuro, familias en condiciones de absoluta pobreza con factores de riesgo físico y emocional; de igual forma familias con pocas oportunidades de empleo que se ven en la necesidad de acudir al reciclaje como actividad laboral.

En el Jardín Infantil se realiza una labor social, pedagógica y formativa, garantizando el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del proceso de los niños y las niñas de 2 a 6 años de edad, así lo establece el decreto 057 de 2009 y el proyecto 0497 "Infancia y Adolescencia Feliz y Protegida Integralmente" de La Secretaria Distrital De Integración Social.

5. Capítulo 5. Aspectos Administrativos

5.4.1. Recursos Humanos.

- Director del trabajo de Grado, Doctor. Jacinto Sánchez Angarita Docente Asociado, Grupo de Apoyo Pedagógico, Universidad Nacional de Colombia, Doctora. Leonor Vera Silva Docente Titular de la Maestría en Educación, Pedagogías y Docencia Universitaria, Diana Patricia Sandoval, Psicóloga Especialista Clínica, aspirante Master en Educación y Docencia Universitaria, maestras del Jardín infantil Cofinanciado Villa Mary y Educadora Especial de la Secretaría de Integración Social, localidad de Engativá.

5.4.2. Recursos Financieros

- Material fungible como papel, cartuchos de impresora laser, dinero para movilización y transporte a las instalaciones del Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary, fotocopia de material bibliográfico, compra de libros y software especializado para realizar las planeaciones pedagógicas, observadores de los niños y las niñas, entre otros materiales de trabajo pedagógico para implementar las diferentes estrategias didácticas.

5.4.3. Recursos Materiales

- Instalaciones del Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary, Instalaciones Universidad Nacional de Colombia, Residencia investigadora, computador portátil, impresora láser, insumos de escritorio y manejo de archivo documentación, escritorio de trabajo entre otros insumos de uso cotidiano que intervienen en el desarrollo de la investigación.

5.4.4 Cronograma

Tabla No. 2. Cronograma de actividades investigación semestral.

Cronograma de Actividades				
Actividades	Año 2010/2	Año 2011/1	Año 2011/2	Año 2013/1
Selección del tema				
Definición del tema				
Preguntas de investigación				
Objetivos de investigación				
Justificación				
Diseño de investigción				
Cronograma				
Entrega Anteproyecto				
Documentación bibliográfica				
Elaboración del marco teórico				
Elaboración de los instrumentos				
Elaboración del software				
Recolección de los datos				
Procesamiento de datos				
Trabajo de campo				
Análisis de datos				
Redacción de la Propuesta pedagógica				
Revisión y correción de la propuesta				
Sustentación pública de la propuesta				
Presentación trabajo final de Tesis				

6. Resultados

El equipo pedagógico se reúne cada quince días para realizar aportes al trabajo de investigación en aras de fortalecer el cuidado de los niños y las niñas del Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary y crear la propuesta pedagógica de educación para la primera infancia, edades comprendidas entre los 2 a 6 años de edad.

Tabla No. 5 Primera categorización información grupos focales

CATEGORIAS INICIALES	**FUENTES DE INFORMACIÓN**			
	Grupo focal 1	Grupo focal 2	Grupo focal 3	Grupo foca 4
Concepto Planeación Pedagógica	Cuaderno con adornos y sin secuencia	Análisis etapas del desarrollo presentes para la planeación de actividades pedagógicas	Las maestras proponen un formato de planeación en hojas o cuadernos por nivel	Se estructura formato "Planeador actividades pedagógicas
Concepto del rol maestra	No hay concepto estructurado "cuidadoras"			Apropiación ética del cuidado y empoderamiento rol educadoras.
Conocimiento	Olvido	No hay	Se deben	

de estrategias pedagógicas	estrategias,cumplen sistemáticamente roles.	conocimento lineamientos teóricos política pública ni estándares de educación inicial	esforzar para recordar e implementar diversas estratégias pedagógicas	
Conocimiento Dimensiones del desarrollo infantil	No hay conocimiento de las dimensiones del desarrollo			

6.1. Resultados

Figura: 16 Propuesta inicial maestras: observador escolar usuarios Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary.

JARDIN INFANTIL COFINANCIADO VILLA MARY
OBSERVADOR ESCOLAR

JARDIN B

MES	***VERIFICACIÓN***
MAYO	
JUNIO	
JULIO	
AGOSTO	
SEPTIEMBRE	
OCTUBRE	
NOVIEMBRE	
DICIEMBRE	

OBSERVACIONES GENERALES:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

DIRECTORA DE PROYECTO *DOCENTE A CARGO*

6.2. Resultados

Figura: 17 formato planeación pedagógica inicial Jardín infantil Cofinanciado Villa Mary.

<table>
<tr><td colspan="4">NOMBRE DE LA ETAPA:_desarrollo artístico_____
TEMA:_exploración del cuerpo_____</td></tr>
<tr><td>Número de Participantes:
Mínimo:15
Máximo: 40</td><td>Cuánto Tiempo?
2horas</td><td>Objetivo: (Tenga en cuenta los pilares, dimensiones y ejes pedagógicos)
Fortalecer desarrollo autónomo</td><td>Tipo de Actividad:
Abierta:_____
Cerrada:_____x___
Salida lúdico-pedagógica:_____</td></tr>
<tr><td>MATERIALES:
plastilina
tabla
colores

ANEXOS:
Instrumentos y formatos creados para actividades con los/as niños/as.</td><td colspan="3">PREPARACIÓN RUTINAS DE ALIMENTACIÓN Y ABC:
Hora aproximada inicio Desayuno :_____
Hora aproximada finalización Desayuno :_____
Hora aproximada inicio Almuerzo :_____
Hora aproximada finalización Almuerzo :_____
Hora aproximada inicio onces :_____
Hora aproximada finalización onces :_____

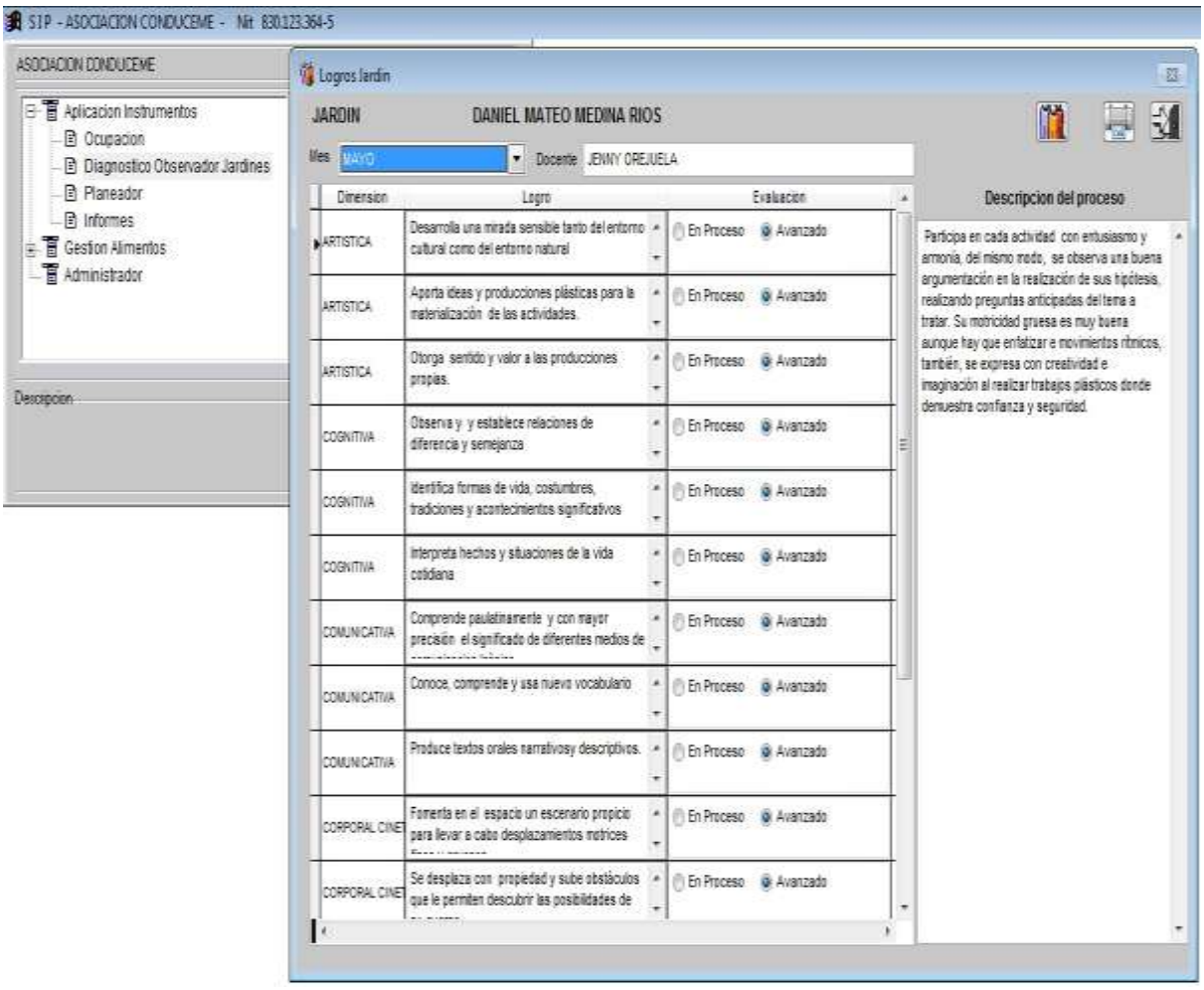
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD CENTRAL: (descripción detallada de la actividad pedagógica - paso a paso).
_____
_____
_____
_____
_____

EVALUACIÓN SEMANAL ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS:

<table><tr><td>INDICADORES DE LOGRO:_____
_permitio
_____
_____</td><td>FORTALEZAS
_____
_los nilos llaman por su nombre lkas partes del cuerpo</td><td>DEBILIDADES:
Deben simplificarse los materiales</td></tr></table></td></tr>
</table>

Resultados

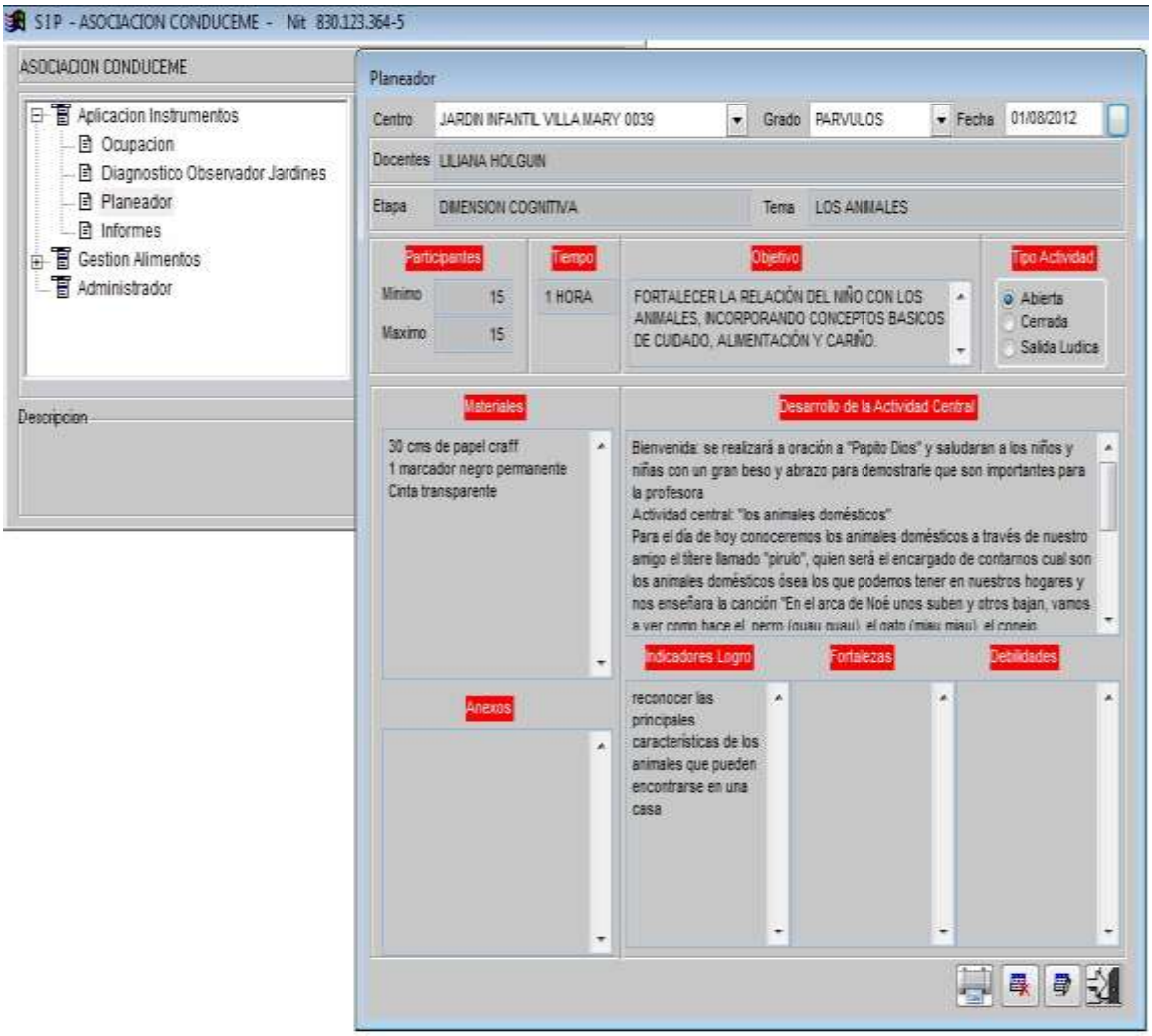
Figura: 18 Pantalla Software Producto del Trabajo interdisciplinar y pedagógico se realiza una exhaustiva revisión teórica y práctica con la evolución y participación activa de las maestras en los grupo focales donde se propone un **Observador del** desarrollo evolutivo con base en las dimensiones del desarrollo ciclo vital primera infancia.



Fuente: Software informática ld_5000 Ltda. Ingeniero Luis Sarmiento Sarmiento.

Resultados

Figura: 19 Pantalla Software Planeador de Actividades Pedagógicas, teniendo en cuenta dimensión del desarrollo, estrategia pedagógica, habilidades lúdicas, cumplimiento de objetivos , manejo del tiempo, materiales, tema a tratar, evaluación de las actividades pedagógicas en términos de indicadores de logro, fortalezas y debilidades. Se realizaron 620 planeaciones pedagógicas, las cuales permiten sustentar la validez de la información.



Fuente: Software informática ld_5000 Ltda. Sarmiento Luis.

7. Propuesta y Recomendaciones Pedagógicas

Teniendo en cuenta estos aspectos y reconociendo que los niños y niñas son sujetos con derechos, se presenta el Proyecto educativo institucional – PEI - **"Proyecto Pedagógico Holístico Transformador"** que involucra a padres, madres, docentes y toda la comunidad educativa siendo consecuente con la realidad

de los niños, niñas y sus familias. A partir de esto se pretende brindar un cuidado calificado y potenciar el desarrollo afianzando las capacidades, habilidades y destrezas en las competencias básicas por medio de métodos didácticos, recreativos y culturales dentro de un **contexto de investigación pedagógica** que cualifique y transforme la práctica cotidiana, siendo el juego el principal elemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que estimula en los niños y las niñas el desarrollo de sus dimensiones y paralelamente enriquece sus cualidades.

El Perfil del niño y la niña educado desde la perspectiva holística transformadora es un niño seguro, sano, libre, sensible, generoso, innovador, propósitivo y líder de su proyecto de vida.

El **"Proyecto Pedagógico Holístico Transformador"** fortalece y guía el saber natural de los niños y niñas en la primera infancia, impartiendo una educación con calidad basada en los valores, implementada por estrategias y contribuyendo a formar niños y niñas nuevos(as), respetuosos, honestos, responsables, felices, críticos, creativos, sociables, investigadores y solidarios sin dejar de lado la asesoría y orientación a padres, madres y cuidadores, garantizando de forma articulada los derechos de los niños y las niñas, basándonos en las teorías y metodologías que soportan resultados positivos., enmarcados dentro de un modelo constructivista y significativo, no olvidando que la integralidad del ser humano y su relación e influencia con la familia y la sociedad, teniendo en cuenta que los niños y niñas son seres humanos alegres y espontáneos, titulares de sus propios derechos y deberes;

miembros activos de una familia y una sociedad que interviene en la formación de sus valores, sin desligar que son seres integrales, autónomos, libres, con fortalezas, necesidades y capacidades para convivir en dentro de un contexto determinado.

El jardín presta el servicio de educación inicial a niños y niñas de 2 a 5 años de edad, sin embargo cuida y protege el estado nutricional de los niños y niñas, adicionalmente divulga esta información mediante piezas comunicativas diversas según la necesidad de la comunidad educativa.

Igualmente se realiza la respectiva verificación del estado de vacunación de los niños y niñas observando que esté completo según el esquema del PAI correspondiente a la edad, lo anterior se hace solicitando periódicamente la copia del carnet de vacunas y se promueve el adecuado cuidado del crecimiento y desarrollo de los educandos.

Se implementan estrategias de promoción con el fin que los padres, madres y docentes desarrollen practicas para la prevención, detección y manejo de enfermedades como la EDA, ERA, fiebres y brotes que se puedan presentar en los niñas y niñas que se educan en la primera infancia. El personal conoce y acata los protocolos de atención a estas enfermedades, de igual forma se hace participe en las capacitaciones establecidas por la SDIS, o la Secretaría de Salud a través de su red de Hospitales. Se debe notificar a los padres y madres en caso de presentarse un proceso febril o cualquier signo o síntoma de alarma que ponga en riesgo la salud y la calidad de vida del educando.

La institución educativa para la primera infancia, construye un plan de saneamiento básico con el cual pretende obtener un concepto higiénico sanitario favorable, siendo este el documento base a seguir para implementar prácticas adecuadas de limpieza y desinfección, manejo de residuos sólidos y líquidos, control integral de plagas y abastecimiento de agua potable.

Trabajo colaborativo y de redes institucionales con el fin de fortalecer la calidad de vida y el desarrollo holístico transformador de los educandos los cuales potencien sus inteligencia lingüística, musical, inteligencia logicomatemática, espacial, cinestesicocorporal, personal, la socialización de las inteligencias humanas mediante los símbolos. (Gadner 1994 - 2010)

Con principios pedagógicos como el del buen trato hacemos referencia a la igualdad de derechos, a la integridad, a la vida y el afecto que implican mucho más que los modales o las formas aprendidas, como hábitos que involucran a toda la comunidad. Por lo tanto queremos resaltar la individualización, la experiencia, la complejidad, la actividad natural, el interés, el ambiente pedagógico, la investigación – acción y el juego ya que todos estos señalan que cada Niño y Niña son seres únicos e irrepetibles. Esto implica que cada uno piensa, siente y actúa diferente, por lo tanto el que hacer pedagógico reconocerá y respetara la diversidad infantil.

De acuerdo a los valores establecidos en A.C. Humanitaria Asociación Condúceme: "**ética, templanza, trabajo, innovación y generosidad"** se pretende

lograr el desarrollo integral de los niños y niñas, partiendo de la labor diaria realizada por la comunidad educativa, en el marco de la escuela transformadora.

Teniendo en cuenta que la comunicación es un campo de estudio que trata de explicar cómo se realizan los intercambios comunicativos, la forma en que estos afectan a la sociedad y que es una forma en la que las personas interactúan entre sí, podemos establecer como ejes de trabajo pedagógico la expresión corporal y verbal, en razón a que nuestra institución posee personas críticas, autónomas, líderes y sociales capaces de expresar sus sentimientos y necesidades de forma clara y espontánea.

Por medio de la expresión verbal, queremos lograr niños y niñas que utilicen el diálogo como medio primordial en la comunicación en cada uno de los contextos posibles que se puedan desarrollar, logrando en ellos, un vocabulario amplio, una expresión segura y argumentada, teniendo en cuenta siempre el principio de la verdad y la honestidad.

En cuanto a la expresión corporal, cuando pensamos en ello, buscamos conseguir que los niños y las niñas a través del manejo libre, adecuado y espontáneo de su cuerpo, se expresen y manifiesten con gestos o diversos movimientos dependiendo de sus estados de ánimo, y así mismo que adquieran tono muscular firme, manejo espacial, seguridad al momento de una intervención y autocontrol corporal con lo cual podrán explorar e interactuar con facilidad en su entorno, para ello se promueven espacios de reconocimiento cinestécico-corporal.

Cada una de las personas que componen el equipo laboral, aportan al proceso de potenciamiento de los ejes de trabajo con los niños y niñas, brindando comportamientos de espontaneidad y naturalidad, para escuchar y expresar saberes o despejar inquietudes por medio de acciones y posturas corporales o gestuales, permitiendo que el proceso de comunicación sea cada día enriquecedor y aporte en los niños y niñas elementos para un mejor desempeño en la edad adulta.

8. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Cuando se habla de estrategias pedagógicas nos referimos a formas de trabajo organizadas que se han construido desde ciertas posturas sobre la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido se comparte la definición de Stenhouse (1991): "Entiendo por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversas estrategias de enseñanza. "Estrategia de enseñanza" parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y de conceder más importancia al juicio del profesor." Esta definición de "estrategias", que se catalogan en este documento como "pedagógicas", lo son porque como se ha dicho, cuando hablamos de "lo pedagógico", hacemos referencia a las propuestas y reflexiones sobre el hecho educativo y aquí nos situamos en el contexto escolar. En Síntesis, las estrategias como los "rincones", los "proyectos", los "talleres" y a otras más actuales como la "canasta de los tesoros", entre otras, que posibilitan planear y organizar momentos, ambientes, interacciones y experiencias que llenan de sentido el quehacer cotidiano de una maestra o agente educativo con un grupo de niños y niñas.

Se presentan aquí las estrategias con mayor trayectoria en la pedagogía de la educación inicial. Algunas de estas estrategias, pueden ubicarse específicamente en un autor, como en el caso de los proyectos que se adjudican a John Dewey y su alumno Kilpatrick. Sin embargo, la mayoría de pedagogos de la Escuela Activa, desarrollaron propuestas de vínculo entre la vida y la escuela y lo que hoy en día se conoce como trabajo muchos pedagogos, que se han "actualizado" con los

> desarrollos actuales de diferentes saberes y que le aportan a la pedagogía, como es el caso de las teorías "constructivistas del aprendizaje", desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XX, que se concretan en el postulado hoy en día generalizado, de que los niños y niñas van construyendo conocimientos y saberes desde que nacen, lo que implica ser activos constructores de significado.

Ahora bien, sobre estas estrategias, se encuentra una variedad de miradas, dependiendo de autores o de países, la intención es mostrar lo más genérico de cada una de ellas.

Será el trabajo grupal de las maestras y agentes educativos del Centro de Desarrollo, quienes a partir de su formación inicial y su posterior formación continua a través de sus propias indagaciones, experimentaciones y reflexiones, o a partir de capacitaciones específicas, que construyan su propia mirada frente a cómo trabajar estas estrategias, orientadas por los principios en que ellas se fundamentan. Las estrategias pedagógicas son, entonces, siempre cambiantes, pues ellas se actualizan o se crean en relación directa con los desarrollos de la pedagogía o de las diferentes disciplinas que la nutren.

La autora hace un planteamiento general en el sentido en que, cada pilar tiene unas estrategias que les son propias y que posibilitan el desarrollo dentro del mismo, pero es importante plantear que en una estrategia se pueden desarrollar varios pilares, como es el caso de los rincones, o los talleres, por ejemplo. La idea entonces, es conocer una variedad de estrategias que desde luego se pueden utilizar a lo largo del día o de la

semana e ir pensando si estamos trabajando con las actividades propias de la infancia o pilares y a su vez si estamos desarrollando todas las dimensiones. Pues como ya decíamos aunque éstas en la actividad misma de los niños y niñas no pueden separarse, no quiere decir, que siempre las estemos trabajando todas. Como hemos dicho reiteradas veces, nuestra "cultura pedagógica", tiende a priorizar una mirada de preparación para la escuela, más que una mirada de potenciamiento del desarrollo temprano de los niños y las niñas, de allí la necesidad de realizar este análisis a partir de las estrategias pedagógicas adoptadas.

Canasta de los tesoros: El trabajo pedagógico con las primeras edades, es tal vez el más reciente y el que a menudo tiene menos desarrollos en la formación de maestros y agentes educativos, si bien los maestros conocen las teorías del desarrollo y de allí algunas propuestas para el trabajo individual con los niños y las niñas, es difícil encontrar propuestas para el trabajo con varios niños y niñas simultáneamente.

Se presenta la estrategia desarrollada para las primeras edades (seis meses a dos años) por las especialistas en educación infantil Goldschmied y Jackson (2007), quienes aconsejan la "Cesta de los Tesoros". Esta cesta o (canasto en nuestro español), como ya lo veíamos, va posibilitar un trabajo con los niños y niñas de estas edades que es, desde luego, muy individual por las características de la edad, pero que se puede realizar con varios niños y niñas en las aulas de estas edades, con la permanente participación de las maestras, maestros y otros agentes educativos. La "cesta de los Tesoros" posibilita, la exploración de los objetos y el juego, como actividades propias

de esta edad, igualmente como la mayoría de actividades está acompañada de lenguaje y afecto.

Es una canasta, con una base firme (pues los niños y niñas la usan de soporte para pararse), en donde se colocan una variedad de objetos, la mayoría de la vida cotidiana en diversos materiales. Las autoras son muy enfáticas en aconsejar los objetos en materiales naturales, como por ejemplo: Objetos que se encuentran en la naturaleza: Piedras de rio, conchas, plumas grandes, piedra pómez, tapones de corcho de diversos tamaños, trozos de esponja, entre otros objetos. Artilugios manufacturados de materiales naturales: Pelotas de lana, canastos de diversas formas, calzadores, cepillos de baño, cepillos de uñas, de dientes, brochas, pinceles, objetos de madera: cajas de diversos tamaños, silbatos de caña, pinzas de tender la ropa, bolitas de colores enhebradas en un cordel, carretes, anillas de cortina, cucharas.

Otros materiales recomendados son los siguientes: Objetos metálicos como: cucharas, tapas, batidoras manuales, llaveros con llaves, trompetas, tarros cerrados que contengan arroz y otros granos, sonajeros, entre otros.

Objetos de goma, pelo o piel: monederos de cuero, bolsita de cuero con cremallera, pelota de trapo, oso de peluche, muñeca de trapo, estuche de gafas, pelotas de todos los materiales, fajo de cintas de colores. Objetos de papel cartón, papel satinado, papel de aluminio, cajas de cartón pequeñas, postales, pequeños álbumes con páginas ilustradas. En fin, se trata de objetos de la vida cotidiana. La manipulación de estos objetos llevan al niño y la niña a preguntarse ¿esto qué es? Y posteriormente ¿qué puedo hacer con

esto? Los bebes pasan de llevárselos todos a la boca, a tenerlos en las dos manos y luego a observarlos. El papel de la maestra o el agente educativo es, fundamentalmente, organizar estos materiales y estar cercana a los niños y niñas, sin participar mucho. Si la cesta de los tesoros la está usando un solo niño o niña, la maestra puede estar observando a cierta distancia y conteniéndolo. Cuando la usan tres o más bebes, si es aconsejable estar con ellos, para evitar contactos bruscos o pequeños accidentes.

Posteriormente, para los niños y niñas de 1 a dos años, cuando ya caminan, las profesoras Goldschmied y Jackson, plantean una ampliación del cesto de los tesoros y van a hablar de los "juegos heurísticos", para lo cual retoman el concepto de aprendizaje heurístico, "como un sistema de educación en el que al alumno se le enseña a descubrir por si mismo las cosas". Este sistema no es una fórmula sino que por el contrario estimula la creatividad de los adultos, ya que a partir de las observaciones que realizan de lo que hacen los niños y niñas, piensan en diversas posibilidades tanto de materiales como de uso.

En la exploración de los materiales no se considera la manera correcta o incorrecta de usarlo, sino que en la misma exploración los niños y niñas van encontrando lo que los materiales hacen o no hacen, si encajan o no, si se pueden meter en un orificio. Así mismo llenan y vacían recipientes, tantean si suenan y cómo, los juegos heurísticos son actividades individuales que posibilitan el desarrollo de la capacidad de concentración, ya que los intentos y las repeticiones les llevan espacios prolongados de tiempo. Los objetos, en general son los mismo que se plantean en el cesto de los tesoros, sin

embargo aquí lo que varía es la cantidad y su organización. Se aconsejan objetos de 15 variedades y de cada uno no menos de 20 o 30, los cuales deben estar guardados en bolsas. Para cada niño y niña se dispone no menos de 15 objetos y dos o tres tarros. El juego heurístico tiene dos momentos: el del juego o exploración en sí, en donde la idea es que el niño o niña elija los objetos, explore y actué sobre los ellos (los encajará, los apilará, los agrupará, entre otras alternativas). El papel de las maestras, maestros o agentes educativos, es disponer el ambiente y fundamentalmente observar y contener a los niños y niñas, como en el juego anterior, la presencia de los adultos da seguridad y confianza. El segundo momento es el de la recogida, en donde las maestras, maestros u otros agentes educativos, le pedirán a los niños y niñas que guarden los objetos en sus bolsas correspondientes, aquí el lenguaje oral tiene su mayor papel, pues la maestra nombrará y le pedirá a cada uno que recoja los objetos, nombrándoselos y dando indicaciones sobre donde se deben guardar.

Los rincones: los rincones son tal vez una de las estrategias pedagógicas más comunes en la educación inicial, que implica una organización diferenciada del ambiente y de los materiales en el aula o centro. Sin embargo, en nuestro país es muy poco trabajada, casi se podría afirmar que no forman parte de nuestra "cultura" pedagógica. Como ya lo decíamos la práctica más recurrente es el trabajo en mesas, mayoritariamente el trabajo de actividades de lápiz y papel, donde a todos los niños y niñas se les solicita realizar la misma "guía" y aunque no necesariamente se espera que todos la realicen de la misma manera, si existe una uniformidad en el material que

incita a que todos hagan los mismo y al mismo tiempo. Trabajar por rincones implica un rompimiento con esta forma homogenizante de trabajo, ya que posibilitan un trabajo individual o en pequeños grupos, simultáneamente; de acuerdo con los intereses de los niños y niñas. Tal vez, el mayor objetivo de los rincones es posibilitar un trabajo autónomo y diferenciado de los niños y niñas, donde cada uno pueda estar en él, respetando sus particularidades y sus ritmos, lo que a su vez, le permite a la maestra, maestro u otro agente educativo conocer de cada uno sus gustos intereses, formas de jugar, aprender y trabajar. Los rincones implican un orden y una organización muy planificada, y será esto, otro de los grandes aportes a la formación de los niños y niñas. En general los materiales deben estar clasificados y agrupados en cajas o canastos de manera llamativa y así mismo deben permanecer al terminar la actividad. Este aspecto es uno de los que más genera preocupación a las maestras y agentes educativos, pues da la sensación de que el trabajo es muy desorganizado, que los niños y niñas van moverse de un rincón hacía el otro sin mayor orden y por tanto esto genera un cierto "caos". Sin embargo, la experiencia muestra que la organización se va logrando paulatinamente y ya después serán los mismos niños y niñas quienes se auto - regulen y velen por una adecuada organización. Se podría incluso decir, que el trabajo por rincones es tan interesante y valioso para los niños y niñas que ellos y ellas se encargaran de mantener las normas que se construyan en colectivo.

Los rincones se organizan de acuerdo a la edad y características de los niños y niñas y la idea es posibilitar la satisfacción de las necesidades de juego, de

movimiento, de exploración, de experimentación, de relación, de comunicación, de cooperación (La guía, Vidal, 2010).

En general, se pueden organizar, para los más pequeños, rincones: sensoriales, de construcción, de plástica, de Juego simbólico (casa, disfraces, médico, peluquería), rincón de los cuentos, entre otros. Para los más grandes, además de los anteriores se podrían plantear los rincones de: inventos, juegos didácticos, juegos de mesa, entre otros. La sugerencia es que los rincones tengan un horario "relativamente" fijo en la jornada escolar, que sea claro para los niños y niñas y que forme parte de las diferentes experiencias planificadas que se proponen. Pero fundamentalmente cuidar de que no se conviertan en el "relleno", es decir que solo se usen cuando van acabando una actividad, o mientras se empieza otra. El papel de la maestra, maestro y otros agente educativos, además de ser responsables de la organización y el mantenimiento de los rincones con la participación de los niños y niñas, puede ser también el sugerir actividades para los mismos y sobre todo, ir observando para luego conversar con ellos y ellas sobre las experiencias que han tenido con el fin de potenciarlas.

Los talleres de trabajo libre: Para algunos autores no existe diferencia entre rincones y talleres, sin embargo aquí se va plantear una diferencia entre estas dos estrategias referida fundamentalmente tanto a la orientación de la maestra o agente educativo, como a los mismos fines que se persiguen. Los talleres tienen una mayor estructuración en términos de la planeación de la actividad que se va proponer.

Lo anterior va depender tanto de la edad de los niños y niñas, como de los mismos objetivos que se persigan. Se puede empezar a hablar de los talleres en educación inicial tomando la siguiente cita: Los talleres entendidos como espacios de crecimiento garantizan a las niñas y los niños la posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo incitan a la reflexión sobre lo que están haciendo. El taller es un lugar especializado y en él se desarrollan actividades meditadas. En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa. Puede ser también una diversión y un juego. Es hacer por el placer de hacer. El taller ayuda a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer (Quinto, 2008, p.17).

La anterior definición de taller, lleva a pensar en una planeación flexible de la maestra o agente educativo, que posibilite que los niños y las niñas de forma individual o en pequeños grupos, a partir de la experiencia propuesta, asumir y reelaborar significados que los lleve a enriquecer y descubrir nuevas rutas a fin de suscitar una variedad de interpretaciones. Los talleres son una estrategia que posibilita el trabajo alrededor de las diferentes manifestaciones artísticas, de la variedad de exploraciones del medio. Incluso muchos de los talleres pueden provocar diferentes tipos de juego.

Los proyectos de aula: Los proyectos de aula son una estrategia cada vez más conocida en la educación de la primera infancia, estos se plantean a partir de las preguntas de los niños y niñas, preguntas que en muchos casos son precisadas por los maestros o agentes educativos. En este sentido, se sugiere que los proyectos se

trabajen a partir de los tres años, es decir, cuando los niños y niñas ya han avanzado en su lenguaje, pues ellos son los protagonistas de los proyectos.

Se trata, de ampliar y profundizar ciertas preguntas, teniendo siempre en cuenta el desarrollo de los niños y niñas y las características de su pensamiento. Los proyectos buscan ampliar e intentar dar respuestas, pero a su vez dejar interrogantes sobre las inquietudes, lo que implica que los proyectos puedan realizarse en un tiempo relativamente prolongado dependiendo de la pregunta y el interés de los niños y las niñas (centros de interés en la educación universitaria o lo relacionado con la andragogía para el adulto).

La idea de los proyectos no es enseñar contenidos, sino comprender la complejidad de lo que se está indagando. Si se está haciendo un proyecto sobre el zoológico, seguramente las preguntas serán: ¿Qué animales hay? ¿De dónde los han traído? ¿Quién los cuida?, ¿Por qué se cobra la entrada?.. Como la misma autora plantea (Kaufmann, Serulnicoff, 2000), en el proyecto del zoológico no se trata de contar las patas de los animales pues esto no forma parte de las preguntas de los niños y las niñas. Sin embargo, este proyecto nos puede llevar a otro proyecto, sobre cualquier animal específico, el zorro, por ejemplo. Cuando estamos buscando información sobre los zorros, si vale la pregunta, cuánto miden cuando nacen y cuánto miden cuando son adultos, aquí si entra el pensamiento matemático para resolver una pregunta del proyecto.

En los proyectos, se posibilita abordar preguntas, que son en general poco clásicas en la educación infantil, pero que por la exposición de los niños y las niñas a los medios de comunicación, en especial a la televisión, se han vuelto parte de él. No en vano muchos jardines infantiles trabajan temas como los dinosaurios, los planetas, el mar, entre otros temas.

En cuanto a las actividades que se proponen hay que tener en cuenta una vieja premisa de la educación y que en la educación infantil cobra toda su fuerza, y es el que la actividad propuesta no se pueda resolver solamente con lo que los alumnos ya saben, pues pierden todo su interés, pero que a su vez es importante que se tengan algunos conocimientos que los pueda involucrar y asumir el reto que se les plantea, no hay que olvidarse que en general las preguntas surgen de los conocimientos que se tienen. Sobre lo que no se conoce nada, es muy difícil que surjan preguntas. Entre las actividades que se proponen en los proyectos están: las salidas; la invitación de expertos; la búsqueda de información en libros, en películas, fotos, internet; los experimentos; ente otras. Los proyectos, en general, se van construyendo y van dejando huellas, es decir, las actividades en si se van registrando, las paredes del aula y la escuela, se convierten así en una "galería", en donde los mismos niños y niñas, los compañeros, los padres de familia, pueden ir observando el desarrollo de los mismos.

Los proyectos así como se inician, se cierran y este es tal vez, uno de los momentos más importantes del mismo, pues se revisa y evalúa tanto lo que se ha hecho, como lo que se ha aprendido.

Aulas especializadas: Se trata de que cada aula, como su nombre lo dice, va ha ser especializada en alguna de las temáticas que ha optado la institución. Se podría afirmar que es una variación de los rincones, sin embargo, debido a sus condiciones, no cumple, en la mayoría de casos, con uno de los principios de los rincones y es el de que los niños y niñas van a ellos a realizar actividades de forma libre o relativamente libre, según su interés. Las aulas en la mayoría de los casos, están organizadas como: aula de los libros, aula del arte plástico, aula de música, aula de juegos didácticos, aula de juegos simbólicos, aula de ciencias o exploración.

A las aulas especializadas, va el grupo de niños y niñas con su maestra, maestro u otro agentes educativo y en ella se realizan las actividades que los materiales del aula sugieren y que la maestra ha preparado. La mayor característica de las aulas especializadas es la rotación de los grupos de niños y niñas por las diferentes aulas, lo que les va a permitir, el aprovechamiento de las particularidades de cada una y a su vez de todas ellas. Sin embargo, cada aula, es de un grupo de niños y niñas (los de dos, los de tres…), y se busca que sea la más cercana a las características de su edad. En esta aula los niños y niñas que les corresponde, llegan, organizan sus objetos personales, realizan sus actividades de rutina de llegada, entre otras y posteriormente se da inicio a la rotación de los grupos por las diferentes aulas.

Desde luego, el trabajo en aulas especializadas implica una organización de los horarios, muy específica, tal como: los niños y niñas de tres años van al aula de libros, los lunes, miércoles y viernes de 11 a 12, porque los de dos años, van los lunes, jueves

y viernes de 10 a 11. Igual podríamos decir del aula, del juego simbólico, o la de plástica.

Asamblea: La asamblea es una de las estrategias más desarrolladas en el movimiento de Escuela Activa, pues posibilita uno de los principios fundamentales de ella, que es la participación de los niños y niñas. Ya más en la actualidad y para el caso de la Educación Inicial, se convierte en una de las estrategias que mayormente posibilitan el desarrollo del lenguaje oral, aunque desde luego, no es el único momento para ello, ya que podríamos decir que, en general, en todos los momentos hay lenguaje y una de las grandes finalidades de la Educación Inicial, es como ya se ha planteado, el enriquecimiento del lenguaje oral.

La asamblea puede darse en variados momentos, pero desde luego hay unos especiales como son por ejemplo, la bienvenida, luego de la llegada, que es el momento donde se van a organizar las actividades del día; allí se recordara qué se hizo con anterioridad, en qué se iba y cómo se podría continuar, o según el caso, qué se hará posteriormente. Igualmente podríamos decir que al final de la jornada o de alguna actividad que lo amerite se realice una asamblea o una puesta en común, de la forma como se ha llevado a cabo la actividad o sobre lo que ésta ha suscitado. Las asambleas son también momentos de conversación, a veces libre sobre algún acontecimiento que los convoca a todos porque ha sucedido en el momento, o sucesos que le han acontecido a un niño o una niña en especial, pero que ha llamado la atención de varios: el tener un hermanito, la visita de un familiar, esto da la oportunidad para que "todos" hablen sobre su experiencia o sobre lo que les rememore la misma. La construcción de

las normas de convivencia en el aula y en el jardín es una de las actividades más valiosas, tanto para el desarrollo de la dimensión personal social, como para la misma vida del aula. Las asambleas van a ser el momento ideal para ello. Aquí se darán verdaderos “debates” y “argumentaciones”, que van posibilitando a su vez una estructuración mayor del lenguaje. Al igual que en las demás estrategias, las asambleas son espacios, privilegiados para el conocimiento de cada niño y niña referido tanto a sus propias particularidades, como de su comportamiento y en este caso de su lenguaje en el ambiente social. Se hace entonces muy importante el que la maestra o agente educativo propicie la participación de todos” los niños y las niñas.

8.1. Propuesta enfoque holístico transformador de educación para la primera infancia.

Tabla No. 3 Categorización información grupos focales y observación participante. Diana Patricia Sandoval

Estrategia pedagógica (diseño del medio ambiente	**Dimensiones del Desarrollo presentes en el aprestamiento – educación 1ª. Infancia**	**Principios de las teorías pedagógicas**	**Estilos de aprendizaje según preferencias sensoriales: Educación Diferencial e incluyente**
Canasta de los tesoros	Las dimensiones son indisolubles en la primera infancia : están presentes todo el tiempo de exploración en el ámbito "escolar-aprestamiento" Lógica del pensamiento	- Afecto -Experiencia natural -Desarrollo progresivo -La actividad con sentido -Individualización -Compartir -Autonomía	Auditivo visual Kinestésico Gustativo Olfativo
Rincones pedagógicos			
Los talleres			
Aulas especializadas			
Asambleas			

	Personal-social Corporal – cinética Comunicativa	Cogobierno -Actividades lúdicas	

Tabla No. 4 Formación con enfoque transformador

Identidad Holística	Creaciones Pedagógicas	Unidades de transformación holística
Dimensión socioafectiva	Convivir de manera armónica, alegre, propositiva con su propio desarrollo	Asumir la afectividad, roles y compromisos con los otros y consigo mismo.
Estética y expresión artística	Comunicar estéticamente sus simbología y comprensiones del mundo que los rodea	Sensibilizarse ante situaciones artísticas, culturales, y conocer las diferentes técnicas de la expresión artística.
Espiritualidad y educación en valores	Comprender el significado de la creación, su lugar y su misión en el mundo.	Comprender las diferentes manifestaciones de la fe, y vivir en un camino de coherencia y total comprensión de si mismo y del par.
Comprensión y responsabilidad social	Aproximar científicamente a la comprensión del mundo social a través de la lectura de realidad.	Establecer relaciones histórico culturales., establecer relaciones ético políticas.

Comunicación y significación	Reconocer a sus pares como interlocutores válidos, comunicar y participar en construcciones de sentido.	Comprender, escribir , reflexionar, y crear textos desde la autonomía de la comunicación, crear significados.

Conclusiones

Se debe formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya el conocimiento y transformar su realidad socio-cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular.

La educación en la primera infancia, no puede estar arraigada al concepto de fragilidad social, se deben co-crear nuevas posibilidades para las el acceso de todos y todas a sistemas de aprendizaje abiertos, flexibles, seguros e interesantes para los niños y las niñas, aún cuando existan dificultades económicas y sociales.

Promover la construcción del conocimiento mediante estrategias pedagógicas y didácticas que facilitan el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.

Formar líderes emprendedores transformacionales, contextualizados y con conciencia social, pero autogestionarios, pro-activos, protagónicos, laboriosos, productivos, crítico-constructivos, participativos, comprometidos con su comunidad y con el progreso personal y social.

En acuerdo con el autor Iafrancesco (2011), Gardner (1994), Desarrollar la estructura mental de los educandos, sus inteligencias múltiples, sus procesos de pensamiento, su capacidad intelectiva, sus funciones cognitivas, sus habilidades mentales, sus competencias y cualificar sus desempeños, desarrollándoles habilidades y destrezas en el uso y manejo de nuevos métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos y herramientas tecnologías e informáticas.

Desarrollar la estructura mental de los educandos, sus inteligencias múltiples, sus procesos de pensamiento, su capacidad intelectiva, sus funciones cognitivas, sus

habilidades mentales, sus competencias y cualificar sus desempeños, desarrollándoles habilidades y destrezas en el uso y manejo de nuevos métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos y herramientas tecnologías e informáticas.

Recomendaciones

A modo de gran conclusión y recomendación me permito retomar literalmente las siguientes líneas de Howard Gardner (1994), de su libro "estructuras de la mente" capítulo, cimientos biológicos de la inteligencia: (…) Difícilmente pudimos haber sobrevivido como especie durante muchos milenios sin una probabilidad segura de que todos podríamos hablar, percibir y recordar muchas clases de información en modos relativamente similares. En efecto, también existe clara plasticidad en el sistema nervioso, y , en especial, durante los tempranos períodos del crecimiento, con su retoñar y podar, en el sistema bien puede haber tremenda elasticidad y adaptabilidad. La cultura y la educación nos permiten hacer redes ventajosas desde el principio de nuestras vidas, examinar el desarrollo y aplicación de las competencias intelectuales desde una diversidad de perspectivas.

9. Bibliografía

Cerda, H. (1996). Educación preescolar Historia, legislación Currículo y Realidad Socioeconómica. Bogotá, Magisterio.

Colunga, S. y Cols. (1999). Potencial comunicativo, técnicas de imaginería mental e incremento de la autoestima en escolares con dificultades para aprender". En Actas II, VI Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba, enero de 1999, páginas 896-899.

Colunga, S. (2000). Intervención educativa destinada al incremento de la autoestima de escolares con dificultades para aprender. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey. 118 páginas.

Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) (2010), celebrada desde el 27 al 29 de septiembre en Moscú.

Congreso de la República. Senado de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de Julio de 1991.

De la Torre, Saturnino. Glosario de términos. En Didáctica y Currículo. Dykinson, S. L., Madrid, 1993, páginas 271-280.

Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una Educación Inicial para el Siglo XXI", Santiago de Chile, marzo del 2000.

Decreto 057 Abril (2009). Alcaldía Mayor de Bogotá.

Estupiñan, J. (1997). Algunos aportes de la obra de Edgar Morín en el desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas. Revista aportes a la Psicología, 3, 25-45.

Fals Borda, Orlando (1979). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá, Punta de Lanza.

Fandiño, G. y Cols. (2012). Política de educación para la primera infancia. Colombia.

Flórez, O. R. (2005). Pedagogía del conocimiento segunda edición. "Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias". Páginas 158 – 199. Mc Graw Hill: Colombia.

Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, abril de 2000, "La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos colectivos"

García, María del C. y colaboradores. (S.F.). Concepción de una estrategia didáctica que considere los estilos de aprendizaje. Instituto Superior Pedagógico de Holguín. Disponible en: http://www.en soporte electrónico.

Gardner, H.. (1994). Estructuras de la Mente. *La teoría de las inteligencias múltiples.* Fondo de Cultura Económica S.A.. México D.F.

Gaviria, T, C. (1994). Ley General de Educación. Ley Número 115 de 1994. Editorial Unión Ltda. Bogotá: Colombia.

Hervás, R.M. (1997). Los estilos intelectuales como mecanismos de autogobierno mental del superdotado. (págs. 760- 765). Universidad Complutense de Madrid.

Iafrancesco, G. (2011). Modelo Pedagógico Holístico Transformador. Fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora. CORIPET: Colombia. (pp 22-207).

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, (1990). Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, Bogotá

Jara, O (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano. Una aproximación histórica.

Jomtien, (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de Las necesidades básicas de aprendizaje"., Tailandia, Marzo de 1990

Kolb, D.A (1981). Inventario de los Estilos de Aprendizaje, Copyright 1981, revisión de 1985, Mc Ber and Company.

Martí, José. Obras Completas, Tomo II, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1975.

Merlino, A. Y Cols. (2011). Investigación cualitativa en ciencias sociales. Cengage Learning: Argentina.

Ministerio de Educación Nacional, (1998). Preescolar, Lineamientos Pedagógicos. Bogotá,

Ministerio de Educación Nacional. (1984). Currículo de Pre – escolar (niños de 4 a 6 años). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1992). Propuesta Curricular para el Grado cero: Marcos Político, Conceptual y Pedagógico. Bogotá.

Monereo, Carlos. Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Editorial Graó, Barcelona,

Montero, M. (2002). "Construcción del otro, liberación de sí mismo". En: Utopía y Praxis Latinoamericana. Universidad de Zulia, Venezuela, pág. 44.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: a triarchic theory of intelligence. Cambridge University Press. (págs. 105-108).

Torres, A (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica. Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile.

Uribe, V. A., Toro D. F, Palacios, B. D., (2006). Ley 1098 por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia. El Adedul Diario Oficial No. 46446. Poder público, rama legislativa República de Colombia.

Zubiria, J.. (2007) Los Modelos Pedagógicos Instituto Alberto Merani. Marco de Acción Regional, Santo Domingo del 10 al 12 de febrero del 2000, los países renovaron en el Ministerio de Educación Nacional, (1996) La comprensión del Nivel de educación preescolar desde el espíritu de la ley general de educación. Bogotá.