




# Licenciatura en Pedagogía Infantil

Una opción profesional



Elsa Escalante Barrios  
Mariela Herrera Púa  
Fernando Iriarte Diazgranados  
Leonor Jaramillo Certáin  
Margarita Osorio Villegas

  
**UNIVERSIDAD  
DEL NORTE**

Editorial



# LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

---

Una opción profesional

Elsa Escalante Barrios  
Mariela Herrera Púa  
Fernando Iriarte Díazgranados  
Leonor Jaramillo Certain  
Margarita Osorio Villegas

UNIVERSIDAD DEL NORTE  
INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (IESE)



LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL / Una opción profesional  
/ Barranquilla : Editorial Universidad del Norte, 2012.

Elsa Escalante, Fernando Iriarte, Leonor Jaramillo,  
Margarita Osorio, Mariela Herrera.

64 p. : il. ; 21x28 cm.

Incluye referencias bibliográficas (pp. 63-64)

ISBN 978-958-741-240-6

I. La historia. II. Como aspiración. III. Propuesta curricular. IV. Visión del desarrollo humano. V. Enseñar y aprender y su relación con la formación de maestros y estudiantes. VI. Programa de investigación. VII. Plan de estudios. VIII. Recursos para el aprendizaje. Bibliografía.

629.80287 Q7 22 ed. (CO-BrUNB)



[www.uninorte.edu.co](http://www.uninorte.edu.co)

Km 5 vía a Puerto Colombia

A. A. 1569, Barranquilla (Colombia)

© 2012, Editorial Universidad del Norte  
Instituto de Estudios en Educación (IESE)

*Coordinación editorial*  
Zoila Sotomayor O.

*Diseño y diagramación*  
Álvaro Carrillo Barraza

*Diseño de portada*  
Carolina Algarín

*Corrección de textos*  
Mercedes Castilla Marrugo

Reservados todos los derechos de publicación, reproducción, préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar por la Editorial Universidad del Norte, Fundación Universidad del Norte.  
[www.uninorte.edu.co](http://www.uninorte.edu.co).

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.





A través de estas páginas le invitamos a conocer quiénes somos,  
a qué aspiramos, cuáles son los presupuestos teóricos que  
soportan nuestra propuesta curricular y  
nuestro plan de estudios.





# Contenido

## 1. LA HISTORIA 1

1.1. EL INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (IESE) 3

## 2. COMO ASPIRACIÓN 4

2.1. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD 4

2.2. MISIÓN Y VISIÓN DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL 5

2.3. OBJETIVOS 5

## 3. PROPUESTA CURRICULAR 7

3.1. ESTE PROGRAMA Y EL PROYECTO DE NACIÓN DE LOS COLOMBIANOS 8

3.2. PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAN ESTA PROPUESTA CURRICULAR DE FORMACIÓN DEL PEDAGOGO INFANTIL 9

Principios epistemológicos que orientan la propuesta curricular 9; Principio de crítica y autocrítica creativa 9; Principio de apertura 9; Principio del compromiso con la promoción de la calidad de vida 10; Principio de autonomía 10; Principio de responsabilidad 10.





### 3.3. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAN LA PROPUESTA CURRICULAR 11

Relación entre teoría y práctica: coherencia y reflexión crítica 11; La formación del niño es un proyecto en permanente construcción 12; Presupuestos teóricos que fundamentan esta propuesta curricular de formación de educadores 12.

### 3.4. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS 14

### 3.5. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS 15

Concepto de currículo 16; Enfoque pedagógico 16; Concepto de desarrollo humano 17.

### 3.6. Fundamentos sociológicos 17

Marco general 17; Marco específico 20.

### 3.7. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS 21

El niño y la educación 21; Dimensiones sicosociales, cognoscitivas y ético-morales 23, *Dimensión sicosocial* 24; *Dimensión cognoscitiva* 27; *Dimensión ético-moral* 28.

## 4. VISIÓN DEL DESARROLLO HUMANO 29

### 4.1. EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 29

### 4.2. PRESUPUESTOS TEÓRICOS QUE GUÍAN NUESTRA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO HUMANO 29

### 4.3. RESPECTO A CALIDAD DE VIDA 31

### 4.4. LO PROPIO EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 32



## 5. ENSEÑAR Y APRENDER Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y ESTUDIANTES 33

5.1. EL MAESTRO: SUS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS 33

5.2. CONCEPTO DE ENSEÑAR 34

5.3. EDUCABILIDAD, ENSEÑABILIDAD Y CULTURABILIDAD 36

Relación de la enseñanza y el aprendizaje con la educabilidad, cultura-  
bilidad y enseñabilidad 37.

## 6. PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN 42

6.1. LÍNEA INFANCIA Y EDUCACIÓN 42.

## 7. PLAN DE ESTUDIOS 44

7.1. MALLA CURRICULAR (4 AÑOS) 44

7.2. DESCRIPCIÓN DE ASIGNATURAS 46

Condiciones Sociales de la Infancia 46; Cuidado Infantil 46; Desarrollo Motriz 46, Desarrollo del Pensamiento 46; Desarrollo Socioafectivo 47; Desarrollo del Lenguaje 47; Didácticas de la Educación Infantil 48; Didáctica de la Lectoescritura 48; Educación y Aprendizaje 48; Epistemología de la Pedagogía 49; Evaluación Educativa 49; Experiencia Infancia y Familia (Práctica) 50; Experiencia Infancia y escuela (Práctica) 50; Experiencia en Gestión Social (Práctica) 50; Familia, Escuela y Sociedad 51; Fundamentos de Neurodesarrollo Infantil 51; Gerencia de Proyectos Educativos 51; Historia de la Educación y la Pedagogía 51; Inclusión y Educación 52; Investigación Educativa I 52; Investigación Educativa II 53; Juego, Lúdica y Educación 53, Lenguajes Expresivos I 53, Lenguajes Expresivos II 54; Mediaciones en Educación y TIC 54; Modelos Pedagógicos 55; Organización del Centro Escolar 55; Práctica Profesional 56; Teoría y Diseño Curricular 56.





## 8. RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE 57

### 8.1. SALÓN LABORATORIO Y SALA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL 57

Misión del laboratorio 58; Visión del laboratorio 58; Objetivos 59; Marco conceptual 59; Áreas de trabajo en el laboratorio de educación 62.

## BIBLIOGRAFÍA 63





Dra. Leonor Jaramillo de Certain  
Directora del IESE

# Presentación

La Licenciatura en Pedagogía Infantil es un programa de alta calidad acreditado por el MEN a través de la Resolución 3602/2009 del 2 de junio. Recientemente, mediante la Resolución 9248/2011 del 18 de octubre, se modificó el número de créditos del plan de estudios lo que permite a quien ingresa en el primer semestre del 2012 culminar sus estudios en cuatro años. El interés del programa es formar licenciados en Pedagogía Infantil como profesionales de la educación cuya apertura hacia las diferentes teorías del conocimiento pedagógico y los diversos paradigmas de la investigación educativa los muestre en actitud de permanente innovación sobre el quehacer pedagógico y en proyección como gestores de su desarrollo integral y el de sus educandos.



# LA HISTORIA

# 1

Lo que hoy se conoce como Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil es toda una historia de esfuerzos sobre un servicio educativo de alta calidad a la infancia que cumple con los requisitos académicos y administrativos señalados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). A continuación se da a conocer dicho recorrido.

En mayo de 1974, el Consejo Directivo de la Universidad del Norte propuso al ICFES la creación del Programa de Expertos en Educación Preescolar, al cual le fue otorgado la licencia de iniciación de clases mediante Acuerdo 213/1975, de diciembre. La licencia de funcionamiento del Programa de Educación Preescolar quedó establecida por medio del Acuerdo 324/1975, de 12 de diciembre; el 10 de mayo de 1977 se aprobó el programa y la Universidad quedó autorizada para otorgar el título de experto en Educación Preescolar por medio de la Resolución N.º 3981. Este programa presencial tenía una duración de cuatro semestres.

Como opción para continuar la formación el Consejo Directivo de la Universidad acuerda presentar al ICFES la propuesta del programa de Formación Tecnológica, se dio la licencia en el año 1977 para el título de Tecnólogo en educación preescolar con una duración de seis semestres y se inició el programa en 1979.

Luego se modifican la denominación y estatus, ya como Licenciatura en Educación Infantil, mediante los Decretos 272/1998, de febrero; 2566/2003, de septiembre de y la Resolución N.º 1036/2004, de abril, establecieron requisitos de funcionamiento, nomenclatura de los programas de Educación, disposiciones con relación a tiempo, organización académica básica y otros. Esta última variación, no solo representa un cambio de denominación sino de propósitos cuyos fundamentos epistemológicos y conceptuales se desarrollan a través de nuestra propuesta curricular. El presente texto dan cuenta de éstos.

Inicialmente, el Programa de Preescolar fue de modalidad presencial y con inscripción anual. Desde el primer semestre de formación, los estudiantes realizaban prácticas pedagógicas y, a su vez, recibían la formación teórica canalizada a través de asignaturas y de talleres. La tendencia del programa fue mejorar tanto la cali-





Madre comunitaria y niños jugando una ronda infantil - Hogar Infantil "La Playa" - uno de los primeros centros de práctica pedagógica de campo del Programa.

dad de vida del infante como la de los servicios educativos que se le ofrecían, por cuanto se demandaba su presencia activa en proyectos de desarrollo social comunitario (urbano y semirural); estos proyectos se denominaron Costa Atlántica y Zona Negra, y fueron reconocidos por su énfasis en la atención integral a la niñez temprana.

El componente curricular del Programa de Educación Preescolar le permitía a quien egresara desarrollar estrategias alternas y no convencionales en favor de los niños, en especial los menores de 7 años, en medios comunitarios desventajosos. Esto permitió un protagonismo en la aparición y fortalecimiento profesional de las instituciones educativas oficiales y privadas, no solo en Barranquilla sino en toda la región.

El representante legal de la Universidad del Norte mediante comunicación radicada en el Icfes con el número 20014 del 28 de agosto de 1991, solicitó al Instituto la transformación de modalidad del Programa de Tecnología en Educación Preescolar a la de formación universitaria, así como el consiguiente cambio de denominación. El programa pasó a llamarse **Licenciatura en Educación Infantil**; tendría una duración de cuatro años y modalidad presencial.

Posteriormente, cumpliendo con el Decreto 272/1998, de enero, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil se amplió a cinco años a estudiantes que ingresaron en enero de 1999, pero continuó con modalidad presencial. Este programa de nuevo cambió su nombre por el de **Licenciatura en Pedagogía Infantil**, según la propuesta presentada al Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en septiembre de 1999, previamente aprobado por el Comité de División de Humanidades y Ciencias Sociales y el Comité Académico de la Universidad. Recientemente, a través de la Resolución 9248/2011, del 18 de octubre, se modificó el número de créditos del plan de estudios, así que quien ingrese en el primer semestre del 2012 completará lo suyo en cuatro años.

La presencia de las egresadas del programa en el sector educativo es considerable; basándose en los informes de la entonces Secretaría de Educación Municipal, en el año de 1989 estaban inscritas en calendario A, 290 educadoras preescolares, de las cuales 76 tenían carácter oficial y 274 trabajaban en el sector privado; y las propietarias y/o directoras de estos centros eran mayoritariamente egresadas del Programa de Preescolar de la Universidad del Norte.

Si bien hoy el aumento de entidades de formación en el área ha sido significativo, los egresados de la Universidad del Norte gozan aún del reconocimiento de la comunidad costeña en la medida en que el programa ha sido líder en la creación y fortalecimiento de propuestas pedagógicas y proyectos en las instituciones educativas oficiales y privadas a nivel local y regional.

A partir de 1993, el Departamento de Educación Preescolar se transforma en el Departamento de Educación de la Universidad para orientar un proceso de cualificación de todos sus programas por medio del fortalecimiento y orientación de sus comités de currículo. Desde entonces al interior de la Universidad se trabaja para el fortalecimiento del componente pedagógico de sus programas. Atendiendo a los Planes de Desarrollo de la institución, se busca la cualificación pedagógica de sus docentes a través de programas de especializaciones y maestría. Por ello se desarrolló la maestría en Educación en convenio con la Universidad Javeriana entre 1991 y 1998. A partir de 1999 comenzó la apertura de grupos con registro propio, que ofrecen la **Maestría en Educación** teniendo como énfasis Cognición y Educación, Educación Infantil, Medios Aplicados a la Educación o la Enseñanza del inglés.

### 1.1. EL INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (IESE)

En el año 2002 fue creado el Instituto de Estudios en Educación (IESE) como una unidad académica en la cual se desarrollan las funciones sustantivas propias de la educación superior: docencia, investigación y extensión en el área. La creación del





Instituto de Estudios en Educación, desde su perspectiva teórica busca un abordaje interdisciplinario a los problemas de la educación.

El Instituto está compuesto funcionalmente por el Departamento de Lenguas, Departamento de Educación, el Observatorio de Educación, el Programa Psicoafectivo Pisotón y la Unidad de Nuevas Tecnologías, que está adscrita al Departamento de Educación. El IESE depende de la Vicerrectoría Académica de la institución, y está al nivel de una Decanatura. Los programas académicos tanto de pregrado como de postgrado están adscritos a los Departamentos Académicos.

En la actualidad, el IESE cuenta con dos programas de maestría: Maestría en la Enseñanza del Inglés y Maestría en Educación, que ofrece los siguientes énfasis: Cognición y Educación, Educación Infantil, y Medios Aplicados a la Educación. Además, el IESE ofrece especializaciones en: Docencia Universitaria, Educación Mediada por Tecnología, Enseñanza del Inglés, Gerencia de Instituciones Educativas y en Procesos Pedagógicos.

Por otra parte, la función investigativa del IESE está organizada a través de dos grupos de investigación: Lenguaje y Cognición, clasificado en Colciencias en categoría B y Cognición y Educación, que Colciencias clasifica en categoría A1.





# 2

## COMO ASPIRACIÓN

### 2.1 MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

De acuerdo con principios y objetivos estatutarios trazados desde su fundación, la Universidad del Norte tiene como misión fundamental tanto la formación integral de la persona en el plano de la educación superior como la contribución, por medio de su presencia institucional en la comunidad, al desarrollo armónico de la sociedad, del país y de la costa Atlántica.

Esta Fundación lleva a cabo su actividad en la modalidad de educación superior, cuyo campo de acción es la formación universitaria o de pregrado y la formación avanzada o de postgrado (doctorado, maestría y especialización). La modalidad de formación universitaria seguirá caracterizándose por su amplio contenido social y humanístico y por su énfasis en la fundamentación científica e investigativa; mien-



Ceremonia de graduación, año 1979. Plazoleta Central.



tras que la formación avanzada mantendrá como finalidad la preparación para el desarrollo de las actividades investigativa, científica y académica y el desempeño profesional especializado; además, debe contribuir al mejoramiento de la calidad académica de la institución y responder a los requerimientos del progreso de la ciencia y las necesidades sociales de la región y el país.

La Universidad quiere que sus estudiantes se formen integralmente en los niveles propios de la educación universitaria como personas pensantes, analíticas y de sólidos principios éticos, que conciben ideas innovadoras de forma tal que participen de manera activa, emprendedora, responsable, honesta, crítica y pragmática en el proceso de desarrollo social, económico, político y cultural de la comunidad.

Así mismo la Universidad quiere que esta formación la realicen profesores idóneos, calificados y con vocación académica para adelantar su tarea; además, está decidida a contar con los métodos de enseñanza, de educación y de extensión más adecuados y avanzados de la educación universitaria contemporánea. En este sentido la informática educativa, como herramienta muy apropiada de la tecnología de la educación, seguirá siendo uno de los apoyos académicos distintivos de la formación de sus estudiantes.

Por otro lado, mediante el ejercicio de sus funciones académicas (docencia, investigación, extensión y prestación de servicios al sector externo) la Universidad del Norte tiene que estar presente en la vida de la comunidad; procura, así mismo, que tanto sus directivos y profesores como sus estudiantes se mantengan en permanente estudio, análisis e investigación de los problemas concretos de la comunidad.

Esta presencia institucional tiene como objetivo el desarrollo armónico de la sociedad a nivel local, regional y nacional. La Universidad está comprometida desde sus orígenes, en el presente y hacia el futuro, con todas las dimensiones del desarrollo, ya sea social, económico, político y cultural, y se mantiene en su lugar propio de inserción en la sociedad, que es el académico.

## 2.2. MISIÓN Y VISIÓN DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

### • Misión

Preparar pedagogas infantiles con una sólida cultura general, que fijen en el desarrollo del potencial humano los principios sobre los que se fundamenta su profesión, y en la transformación social su compromiso para trabajar con y por los niños y las niñas cuyas edades estén entre los 0 y 7 años de edad.

Tendrá como finalidad formar un educador de las más altas calidades científica y ética, capaz de desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, y de fortalecer la investigación y la reflexión sobre su quehacer docente cotidiano.

#### • **Visión**

Formar pedagogos infantiles dispuestos a asumir y generar los cambios que garanticen la transformación del ser humano por medio de una educación de calidad.

### 2.3. OBJETIVOS

#### *General*

Formar licenciados en Pedagogía Infantil como profesionales de la Educación cuya apertura hacia las diferentes teorías del conocimiento pedagógico y a los diversos paradigmas de la investigación educativa provoque una actitud de permanente innovación sobre el quehacer pedagógico y muestre, ya como gestores, la proyección de su desarrollo integral y el de sus educandos.

#### *Específicos*

- Formar al estudiante del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en los principios históricos, filosóficos y sociales que guían el proceso educativo y brindarle espacios y oportunidades de reflexión para crecer y desarrollarse como persona.
- Formar al estudiante en los principios epistemológicos, metodológicos y pedagógicos con los cuales el educador se oriente hacia la selección, diseño y desarrollo de espacios de socialización formales y alternativos que optimicen su desarrollo personal y el de sus educandos, y que le aporten estrategias innovadoras a la solución de problemas educativos.
- Fomentar en el estudiante la capacidad de integrar experiencias, teorías, así como de aplicar las destrezas básicas de pensamiento y una actitud positiva hacia la investigación como medio para generar y transformar el conocimiento y las condiciones objetivas de la práctica educativa.
- Preparar al estudiante para conocer y comprender los procesos biológicos, psicológicos y sociales que intervienen en el desarrollo de los conceptos lógico-matemáticos y en el aprendizaje de la lectoescritura.



- Brindar la posibilidad al estudiante de valorar la práctica educativa en concepto de proceso en donde confluye con la teoría, y la asume como fuente de posibilidades para la investigación y el desarrollo humano.
- Ofrecer al estudiante la posibilidad de reconocer, valorar y vivenciar los componentes históricos y filosóficos del devenir de la educación en Colombia a través de su práctica.
- Preparar al estudiante para comprender las condiciones de educabilidad de cada niño que está bajo su responsabilidad a fin de proveerlo de contextos de aprendizaje posibilitadores de su desarrollo.
- Fomentar en el futuro licenciado el sentido de iniciativa y la recursividad.
- Reconocerse miembro de una comunidad profesional que identifica su labor de formación como inacabable.





# 3

## PROPUESTA CURRICULAR

El papel del educador infantil es reconocido por crucial en la medida que el desarrollo posterior del niño se construye sobre los cimientos de una educación preescolar de excelente calidad. Este plan de formación de pedagogos infantiles busca formar un maestro que esté preparado para trabajar con niños en la etapa de la primera y segunda infancia (0-7 años). También se busca formarlos como agentes culturales e investigadores educativos en sus procesos de intervención pedagógica.

El currículo de la licenciatura en Pedagogía Infantil, sus concepciones, principios, relaciones y estrategias resulta de la reflexión sobre la participación que las comunidades educativas deben tener en el diseño, ejecución y evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales pertinentes para construir el ser humano y la sociedad que necesita el país.

El diseño e implementación de la propuesta curricular tiene en cuenta entre otras situaciones el rápido cambio de las prácticas económicas, sociales y culturales de la sociedad colombiana, así como el ritmo creciente de su influencia en la escuela, la familia y la comunidad; la Constitución nacional; las presiones o influencias contemporáneas sobre el desarrollo social, intelectual y afectivo de las personas y grupos poblacionales; los nuevos postulados teóricos y científicos de las Ciencias Sociales en general y de la Pedagogía en particular, los cuales fundamentan la dimensión formativa del ser humano y tienen influencia creciente y continua sobre el campo de producción de conocimiento en la escuela respecto a lo económico y lo social. Estas circunstancias imponen la necesidad de delinear posibilidades a la formación de educadores articulados en los avances del conocimiento y las preocupaciones históricas de la sociedad colombiana. Así, en este programa de formación el análisis, reflexión y construcción de alternativas educativas tiene como uno de sus ejes articuladores la Ley 115/1994 o ley general de educación y el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098/2006).

De ahí que esta propuesta curricular:

Tiene en cuenta los requerimientos que sobre formación de docentes hace la Ley 115/1994 y el Decreto 272/1998 sobre los núcleos básicos y comunes del saber pedagógico para construir el ser humano y la sociedad que necesita el país.

Se desarrolla en diferentes espacios de socialización como asignaturas, módulos, talleres, y otros eventos estructurados. En estos espacios se reflexiona y construye conocimiento sobre la situación de la infancia en Colombia; los factores socioculturales que en ella inciden; la formación de un educador con capacidad de atender no solo el aula de clase, sino también de intervenir otros ambientes de socialización del niño como la familia y la comunidad, que afectan la cotidianidad del niño y, por consiguiente, su desarrollo personal.

El programa ofrece al estudiante la oportunidad de articular en la investigación su desarrollo formativo y la experiencia pedagógica vivida en instituciones de diferente índole como escuelas, centros comunitarios, fundaciones sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales. Estas instituciones ofrecen escenarios de práctica pedagógica en sentido amplio en cuanto al diseño e implementación de proyectos educativos con intención formativa. Es importante notar que en estos espacios, los estudiantes pueden estructurar su acción pedagógica según los propósitos, intereses y preocupaciones educativas, sociales, culturales, tecnológicas o científicas de la región e incluso del país.

En su condición de profesional de la educación, el pedagogo infantil enfrenta el reto de aplicar, crear y desarrollar teorías y prácticas pedagógicas que, basándose en teorías generales respondan a las necesidades particulares de toda Colombia en cuanto país, y de sus diferentes regiones, así como de cada niño en particular. Por ello este programa incluye espacios académicos para la reflexión profunda sobre la dimensión histórica de los problemas estructurales que afectan la educación a nivel nacional e internacional.

### 3.1. ESTE PROGRAMA Y EL PROYECTO DE NACIÓN DE LOS COLOMBIANOS

El programa de licenciatura asume la Constitución colombiana como expresión del proyecto de nación al que aspiran los colombianos. Dicha Constitución llama a consolidar una cultura de la democracia que exige la formación y reflexión sobre los elementos ideológicos y políticos que generan la capacidad de establecer relaciones sociales en los órdenes más diversos. Esto debe ser objeto de especial atención por parte de las Facultades de Educación dado que a partir de aquellos aspectos, estas secciones deben formular sus teorías, prácticas e investigación pedagógica para formar profesionales capaces de ocupar un papel protagónico en el proyecto educativo del país.

En respuesta a las necesidades de formación de maestros para la primera infancia, que plantean la Ley 115/1994 (ley general de educación), el Plan Decenal de Educación 2006-2016, y la Ley 1098/ 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia), el programa decidió transformar los discursos, prácticas y contextos de la formación

y desarrollo profesional de maestros en servicio. En lugar de recomponer habilidades y destrezas para la enseñanza, o replantear los currículos desde una opción cerrada de los objetivos, o introducir modificaciones orientadas a la preparación profesionalizante basada en la transmisión de contenidos, se optó por reconstruir la competencia profesional de los educadores y de producir un nuevo concepto de profesionalidad inspirado en nuevos fundamentos sociales, teóricos, prácticos e investigativos.

Para ello se tuvo en cuenta las exigencias actuales de la internacionalización del conocimiento y de la apertura económica y cultural, que hace necesaria una mayor exigencia académica y mejor calidad de la educación. En el campo de la educación, debe haber correspondencia entre la formación de los educadores y los requerimientos para cada uno de los niveles del sistema educativo. Atendiendo a esta necesidad, este programa hace énfasis en la formación pedagógica y no en la adquisición de técnicas para la solución de problemas prácticos de la enseñanza. Esto no quiere decir que la actuación pedagógica se descuide, sino que la impronta profesional es una práctica pedagógica fundamentada en la teoría, y que se constituye en un espacio de investigación tanto en sí misma, en cuanto objeto de estudio, como en calidad de asignatura. En este proceso de indagación, reflexión y análisis crítico participan profesores, estudiantes y agentes educativos de las agencias en las que se realizan las prácticas de campo.

### 3.2. PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAN ESTA PROPUESTA CURRICULAR DE FORMACIÓN DEL PEDAGOGO INFANTIL

#### • Principios epistemológicos que orientan la propuesta curricular

##### *Principio de crítica y autocrítica creativa*

Este principio reconoce que todo conocimiento es provisional y transitorio, y como conjetura puede ser refutado, y que todo docente y estudiante debe abrirse a la crítica y autocrítica creativa. Igualmente este principio reconoce que el estudiante no solo recibe y reproduce conocimientos mediado por el maestro como agente cultural, sino que él mismo es capaz de producir conocimientos y de mirar su producción con el mismo rigor crítico con el que mira y juzga a la sociedad.

##### *Principio de apertura*

La amplitud mental hace referencia a la aceptación de que existen diferentes saberes científicos, diferentes conocimientos alternativos y otras expresiones culturales. La apertura mental es una condición necesaria para la consolidación de la propia cultura; ella no implica indiferencia ni rendimiento sino la acepta-





ción de que solo en la medida en que los propios conocimientos y creencias sean aprehendidos, comprendidos y enjuiciados como valiosos, así mismo se puede tener el necesario respeto y crítica constructiva por las creencias de los demás. La amplitud mental exige que no haya una inclinación acrítica ante una tradición o costumbre, y menos aún que se les descarte sin estudiarlas juiciosamente, pues aquella es un punto de partida de construcción de los propios paradigmas.



#### *Principio del compromiso con la promoción de la calidad de vida*

Este principio busca la conexión que debe existir entre el aula y el contexto social y cultural en el que la escuela funciona. Según este principio, el maestro debe reconocer que el conocimiento, las diferentes destrezas y valores deben reconstruir permanentemente el valor de la vida, el sentido del trabajo y de la convivencia digna y pacífica. Por tanto, el maestro debe orientar su enseñanza desde y hacia la solidaridad, la legalidad y la reinterpretación del sentido de los bienes materiales culturales en el contexto de la justicia social.

Promover la calidad de vida en el proceso de enseñanza parte de reconocer que todos los estudiantes son dignos, pero que existen diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes inteligencias y que como el proceso mismo de enseñar está al servicio de la calidad de vida, se deben respetar esas diferencias sin violentar al



estudiante con exigencias inadecuadas y, por el contrario, potenciándole sus posibilidades. Un criterio de calidad de vida al interior de las aulas y de las instituciones es la adecuación flexible de los currículos a la satisfacción de necesidades de la comunidad educativa.

#### *Principio de autonomía*

Entendemos por autonomía la posibilidad del ser humano para servirse de su propia inteligencia sin la guía de un tutor que piense por él. El abuso de la fórmula hecha de la moda, de la rutina, del dogma termina sujetando al maestro a un estado de incapacidad mental. Por lo tanto, para lograr y ejercer su autonomía, el maestro debe hacer uso público de su razón, hablar en nombre propio y construir su propio discurso. Solamente el maestro libre de discursos prestados puede asumir posturas críticas sobre lo existente.

#### *Principio de responsabilidad*

Hace referencia a la responsabilidad del maestro con el mundo del mañana, a su compromiso de contribuir [cada día ] a su construcción desde la pedagogía formando los hombres capaces de lograrlo. El maestro sabe que el futuro le pertenece si cultiva la innovación, la investigación, la crítica racional, la imaginación de mundos posibles asumidos en el contexto de la responsabilidad social; por ello consecuentemente gestiona su puesta en escena y trabaja activamente por la construcción de comunidades educativas, especialmente la de la familia y la escuela.

### 3.3. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAN LA PROPUESTA CURRICULAR

La formación de educadores infantiles, como la de cualquier otro sector, se entiende como un proceso de formación de agentes transformadores de la realidad, con la convicción de que la realidad solo se conoce participando activamente en ella y en permanente confrontación con la teoría y la práctica.

Durante los 36 años de funcionamiento, aunque con diferentes modalidades en cuanto al título que otorga, el programa ha construido conocimiento sobre los diferentes aspectos relacionados con la infancia. Este conocimiento inspira algunos de los principios que orientan el desarrollo curricular del mismo programa entre los que se destacan como importantes los siguientes:

#### • **Relación entre teoría y práctica: coherencia y reflexión crítica**

La aplicación de este principio ha permitido identificar problemáticas que atañen a la educación infantil. Se resaltan las siguientes:



Si se recorre la literatura, los **principios que han de orientar la educación infantil** tienen como constantes el planteamiento del desarrollo integral, la autonomía, la adecuación al contexto y el respeto por los intereses de los niños. Sin embargo, durante varias décadas ha prevalecido, en la práctica, un trabajo centrado en el desarrollo de conductas, habilidades y destrezas, que se expresa en un marcado carácter funcional de las acciones del aula.

En Colombia, a partir de los años setenta se ha insistido en la implementación de propuestas de la Psicología Cognitiva sin quizás tomar conciencia de que los sopor-tes del fondo de la discusión entre “procesos” y “resultados” en realidad son inte-reses de tipo social, que en muchos de los casos se opone a la búsqueda de signifi-cación de la eficiencia y el desarrollo de estructuras lógicas a respuestas correctas.

De esta manera, la implementación de propuestas pedagógicas en los centros de educación infantil no obedece solo a las comprensiones del maestro, sino a las de-mandas, exigencias y encargos que a través de la legislación se le hace al sistema educativo con miras a fomentar el desarrollo científico y económico. Es decir, que en general las propuestas curriculares han surgido con una intención transforma-dora, pero sin tener en cuenta las preguntas, avances, dificultades, concepciones y prácticas cotidianas de los maestros, razón por la cual no hay la correspondiente apropiación sino una yuxtaposición de enfoques y modelos.

Superar ese entrecruzamiento de modelos implica asumir que el maestro es res-ponsable de su quehacer; comprender que un cambio de actitud compromete a los colectivos docentes que hacen de la reflexión sobre la práctica pedagógica una primera actitud y una constante que abre paso a la experimentación de innova-ciones, y, además, debe realizar una lectura crítica de las leyes, decretos y normas que regulan y orientan el sistema educativo, pues en estos se aprecia también la urdimbre de concepciones frente al desarrollo del niño.

#### • La formación del niño es un proyecto en permanente construcción

La formación del niño como proyecto es un proceso en permanente construcción, en donde los espacios de participación y reflexión a niños, padres, maestros y co-munidad van creando otras formas de interrelación entre sujetos, el conocimiento y cultura, mediante una búsqueda sistemática y permanente de sentido, que en-cuentra más allá de lo coyuntural nuevos significados para la acción.

Así, la formación del niño ha de ser el eje articulador entre el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto de Aula. Y si bien a los dos los une la misma intenciona-lidad pedagógica, organizativa, cultural, cada uno debe particularizar su relación con el conocimiento.

Por último, es claro que el compromiso de transformación de la cultura en torno a la infancia compete a todas las instituciones o personas directa o indirectamente relacionadas con la niñez.

### • **Presupuestos teóricos que fundamentan esta propuesta curricular de formación de educadores**

La Ley 115 General de Educación 115/1994 impulsa una concepción de la formación de docentes de la más alta calidad científico-humanista y ética, pues busca garantizar una educación de calidad con la que se construye hombre nuevo, integralmente desarrollado, y una sociedad democrática, participativa, pluralista, crítica, creativa, productiva, solidaria y autogestora. Esta propuesta curricular para la formación de Licenciatura en Pedagogía Infantil cobra un significado especial por su proyección en el campo educativo, dado que, según la ley general de educación, la educación de infantes es el punto de partida de la formación del hombre y de la sociedad.

El desarrollo de una propuesta para cumplir los lineamientos de la ley 115/1994 implica, desde sus fundamentos, superar el paradigma positivista de la educación, que reduce lo pedagógico al ejercicio de acciones instrumentales y funcionales, en la medida en que ahora la investigación educativa busca darle respuesta al interés de explicar, predecir y controlar el fenómeno educativo. Por lo tanto, la formación del educador que se requiere, según la ley, implica acercarse a los paradigmas interpretativos y sociocríticos.

Desde el paradigma interpretativo, la formación del educador debe orientarle hacia la construcción del significado educativo de sus acciones como ser individual que tiene un rol social específico, y desde el conocimiento de diferentes disciplinas y con un enfoque interdisciplinar. El educador debe reconocer que en interacción con otros agentes educativos, como son estudiantes y padres, éticamente está obligado a tejer una red de signos, símbolos y significados reconocidos y asumidos como valiosos aportes al desarrollo integral de sí mismo y de los otros.

Desde el paradigma sociocrítico se introduce en la formación del educador la autorreflexión crítica como condición fundamental en su identidad profesional, que ha de verse reflejada en su hacer. Se reconoce la ideología que subyace a sus discursos como factor necesario de develar en la práctica educativa y en los procesos de construcción de conocimiento.

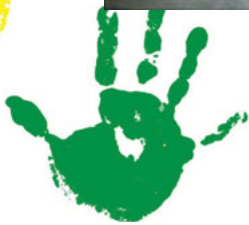
Una postura sociocrítica en una propuesta de formación de educadores requiere: conocer y comprender la realidad educativa como praxis; unir en los procesos de desarrollo humano la construcción de conocimiento, de valores y de destrezas a la acción (de pensar y hacer); orientar el desarrollo personal hacia el logro de la



autodeterminación y emancipación intelectual y moral y, por último, también demanda implicar al docente y al estudiante en un crecimiento a partir de procesos colectivos de autorreflexión.

Por otro lado, la sociedad colombiana se propuso lograr un nuevo proyecto histórico cultural a partir de la reforma constitucional de 1991, que planteó unas condiciones fundamentales para el desarrollo sociocultural, político y económico y reconoció a la educación el carácter de factor esencial para el desarrollo de dicho proyecto. Luego, a través de la Ley 115/1994, Ley general de educación, se dan las directrices pertinentes según las cuales el educador se convierte en un actor clave llamado a dinamizar procesos que hagan realidad la utopía colombiana.

En este sentido, la reflexión sobre la pedagogía significa el cuestionamiento acerca de las bases conceptuales: ¿qué es la pedagogía? Consiguientemente, esto lleva a comprender que el maestro en formación debe tener unos sólidos conocimientos sobre el saber que la pedagogía construye como ciencia fundante de la práctica educativa y eje fundamental para la propia construcción de cara al nuevo milenio. Así mismo, el maestro puede fundamentar su actividad educativa a partir de su saber, trabajar interdisciplinariamente con las otras ciencias de la educación sin la confusión y la dispersión que caracterizan el discurso y la práctica educativa desde el momento en que el pedagogo cedió su protagonismo en la educación al sociólogo y al psicólogo (Osorio, 2003).





Siguiendo muy de cerca a Regenbrecht (1987), aquí la pedagogía se asume como una ciencia cuyo objeto de estudio es el proceso del ser humano en formación dentro de condiciones que garanticen su libertad para autodeterminar sus actuaciones en el mundo y sus relaciones con él. Es competencia de la pedagogía teorizar la praxis que procura esta libertad de ser y crear estrategias y prácticas que provocan que el ser humano en formación pueda ejercer su autodeterminación de manera inteligente y responsable con respecto a los otros seres humanos. Por lo tanto, estos son los lineamientos que sirven de ejes articuladores para orientar las decisiones didácticas y prácticas de enseñanza y que se presentan con la aspiración de que tanto estudiantes (maestros en formación) como egresados los pongan en escena (Osorio, 2003).

*El aula:* Espacio en el que se promueve el desarrollo de las potencialidades humanas de los niños y niñas y así contribuye a lograr el desarrollo integral tanto del infante como del mismo maestro teniendo presente las condiciones y retos del mundo de hoy.

*La ciencia:* al reconocer la historicidad del conocimiento científico, el maestro se asume como constructor de saberes y se reconoce su práctica educativa como el espacio privilegiado sobre el cual se puede teorizar acerca del fenómeno educativo, con el rigor que exige la investigación, y que lleva a validar y hacer uso de un cuerpo teórico elaborado por otros estudiosos de la educación.

*La gestión:* como participante de un colectivo e integrante del estamento docente, la gestión le permite al maestro determinar qué educación necesita una comunidad y un grupo de niños en particular, e, igualmente, buscar e imaginar soluciones creativas a las propias singularidades o especificidades dentro de un contexto regional o nacional.

### 3.4. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Los fundamentos filosóficos que soportan el programa se construyen sobre el reconocimiento de la alta responsabilidad que tiene el licenciado en Pedagogía Infantil de participar de manera crítica y creativa en el desarrollo de las potencialidades del hombre y de la sociedad del siglo XXI teniendo como ejes: la idea de calidad de vida del sujeto y la idea de calidad de la educación.

Para ello, el proceso de formación del infante –en este caso– se orienta hacia el desarrollo de las siguientes capacidades: universalidad, capacidad del ser humano de compartir perspectivas diferentes y de poder integrarse y relacionarse con otras culturas; autonomía, entendida como reconocer que el hombre y las mujeres son capaces de desarrollar la conciencia individual y colectiva de que se es libre para



pensar y actuar reconociendo, valorando y respetando al “Otro”; y diversidad relacionada con aceptar la existencia de las diferencias entre los seres humanos con igualdad de posibilidades de formación para alcanzar condiciones de vida digna.

El ser humano nace con el potencial para desarrollar la universalidad, la autonomía y la diversidad, capacidades humanas que le permiten desarrollar la competencia básica de “aprender a vivir juntos”. Siguiendo a Malaguzzi (1993) y Rinaldi (2011), la naturaleza de estas capacidades hace imposible pensar en la estandarización de acciones educativas dirigidas a los niños pues es razonable esperar en ellos la heterogeneidad y la diversidad. La ciencia ha demostrado la complejidad y la diversidad en el desarrollo de los niños; por tanto, se convierte en un exabrupto enfatizar en una simplicidad unificadora de acción educativa.

### 3.5. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Los fundamentos pedagógicos de donde se derivan los lineamientos que orientan este programa se deciden y construyen a partir de un análisis crítico, informado en la teoría, de la realidad del proceso de formación de maestros.

De acuerdo con esta lectura crítica, aunque es lógico pensar que con una formación y un entrenamiento adecuado de los maestros se puede lograr la calidad deseada de la educación; sin embargo, la preparación que han recibido hasta ahora los maestros no ha sido efectiva. Lo que dice la realidad es que los maestros continúan haciendo las clases de manera expositiva, y que igual ocurre respecto a la formación que reciben los futuros maestros. Por ejemplo, la mayoría de los docentes de América Latina pasaron por lo menos doce años sentados muy quietos en sus pupitres mientras su profesor les hablaba o escribía en el pizarrón, describiendo hechos, dictando definiciones y afirmaciones que tenían que memorizar. Cerca del 80 % de los maestros han asistido a escuelas normales o centros pedagógicos donde se les instruyó en el uso de metodologías de enseñanza activa, pero memorizando los pasos para su práctica o las características de los modelos pedagógicos disponibles. Por ello, más tarde, usaron los mismos modelos pasivos con los cuales fueron formados y transmiten información en vez de incitar al descubrimiento. Es decir, muy pocos maestros han participado en un proceso pedagógico de aprendizaje activo; los afortunados que lo han hecho tienden a pertenecer a escuelas privadas o a las mejores escuelas públicas. Existen muy pocos talleres de maestros (y menos aún en áreas deprimidas) donde se examinen las experiencias de enseñanza-aprendizaje y se reflexione sobre la manera de mejorar las prácticas pedagógicas. (Parra, 2003). Los consiguientes conceptos presentan el fundamento orientador de una nueva práctica pedagógica en los futuros formadores de niños.



### • Concepto de currículo

Conscientes de lo anterior, se asume el currículo como proceso educativo cuya flexibilidad, esencial a toda búsqueda de conocimiento, todo interrogante, crea contextos propicios para la fluidez del pensamiento de los estudiantes en su proceso de apropiación creadora (Flórez 1994); asimismo se asume como pauta viva de ordenamiento de la práctica de enseñanza a través de una serie de actividades que desarrolla el profesor con sus estudiantes; también, como un objeto simbólico y significativo de acción para maestros y estudiantes, que se concreta mediante palabras, imágenes, sonidos, y juegos (Portela & Murcia, 2006); y, por último, una secuencia de procedimientos hipotéticos que solo puede comprenderse y comprobarse en la sesión concreta de enseñanza-aprendizaje (Stenhouse, 2007, 2010). En este sentido, el currículo siempre es hipotético; en todo caso necesita ser comprobado en su vitalidad y efectividad para desatar procesos de construcción en el profesor y sus estudiantes. Todo tema, cada contenido, y el concepto mismo deberá asumirse no como el resultado, sino de manera dinámica como vector, como proceso, como interrogante **constitutivo del conocimiento en cuanto conocimiento**, con miras a la meta más alta de la formación del hombre mediante la reconstrucción reflexiva de la ciencia y el arte, cuyos procesos y criterios no son ajenos a la formación del pensamiento propio y autónomo.

### • Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico, por lo tanto, es de carácter social constructivista y algunos de sus supuestos son los siguientes:

El conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce. El verdadero aprendizaje humano es una construcción de significados por parte de cada estudiante, que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de complejidad y de integración de los significados construidos previamente.

El individuo no se humaniza aislado ni por fuera de la cultura y de la sociedad sino dentro de ellas. El entorno debe constituirse en objetivo y en medio para reconocer y comprender la realidad.

Con base en su propia actividad consciente el educando busca la manera de construir sus propias herramientas conceptuales y su propio aprendizaje, y contribuye considerablemente a los esquemas de coordinación y reelaboración interior de su desarrollo y autoformación, en el sentido de avanzar hacia niveles superiores de racionalidad, libertad y fraternidad.

El educando al lado del maestro eleva su potencial de desarrollo en la medida en que este le muestra posibilidades de acción, horizontes de interrogación y de solu-





ciones hipotéticas que amplían y realizan en el estudiante sus “zonas de desarrollo próximo”, tal como lo formuló Vigotsky (1978).

El educando debe comprender que el niño no es un adulto pequeño, sino que su humanización, hasta la mayoría de edad, y durante toda la vida adulta, se desarrolla por un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado que es necesario respetar en la actividad educativa.

Se parte de la estructura conceptual de cada estudiante, de los preconceptos que este trae, para fomentar un aprendizaje significativo, que se constituye en elemento de motivación intrínseca en cuanto generador de nuevos conocimientos.

El aprendizaje, entendido como construcción de significados, no puede controlarse externamente. Es el estudiante, en tanto que ser creador, quien decide el tipo de conocimientos y las conexiones con aprendizajes previos, con conocimientos de diferentes áreas del saber y con su propia vida. En la medida en que el estudiante sienta la satisfacción de haber aprendido algo de valor para sí mismo, más pronto estará listo para aprender otro tanto.

#### • Concepto de desarrollo humano

Etimológicamente la palabra educación tiene dos orígenes: del verbo *educere*, que significa ir hacia afuera, salir, y del vocablo latino *educãre*, que quiere decir guiar.

Formar un nuevo maestro implica explicitar desde qué concepción de desarrollo humano y educación se hace. Ambos conceptos han sido objetos de varias acepciones a medida que las discusiones filosóficas, antropológicas, económicas, sociológicas, entre otras, han aportado elementos para su teorización.

La educación, al igual que la ciencia, contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida, pero, cada sociedad, de acuerdo con sus características y dinámica histórica define la idea de un hombre y una sociedad ideal y desarrolla formas, crea escenarios, tipos y determina los saberes necesarios dentro de un sistema que orienta el proceso educativo.

### 3.6. FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS

#### • Marco general

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”.

Jacques Delors, 1998.

[...] Es necesario concentrar la educación no solo en el intelecto, sino en crear “alta inteligencia; esa maravillosa combinación de intelecto, emoción y el espíritu que se requiere en América Latina y el Caribe para enfrentar retos del siglo XXI”.

*Comisión Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe, 1998.*

“Son tiempos de profundos cambios que invitan a transformar la escuela. Así como afrontemos el reto, construiremos la escuela del futuro, escuela que dará razón no solo de los cambios sino de las nuevas comprensiones y de los nuevos lenguajes con los cuales ella habrá de decir su palabra”.

*Marco Raúl Mejía*

Como lo indican las ideas anteriores, la educación, y con ella la escuela, necesita de una transformación para que tenga una real correspondencia con la historia y con las posibilidades de ampliar las opciones de gozar una calidad de vida de manera sostenible, a nivel local, regional e internacional. Esa transformación es posible en la medida en que se gesten nuevos pactos, entre Educación-Política-Economía-Cultura y Ciencia. Pactos que ponen de manifiesto que no se trata de darle a la educación el carácter de curialotodo o de omnipotencia, sino que se requiere de un esfuerzo mancomunado en el que participen y converjan los diferentes sectores de la sociedad.

En esta propuesta curricular se tiene presente que si el educador de profesión no esclarece en qué mundo vive y para dónde va, seguirá evaluándolo, viviéndolo y trabajando en él con categorías anacrónicas, con las mismas respuestas y las mismas palabras de siempre. Por lo tanto, un propósito central de este plan de estudios es propiciar espacios académicos complementados con prácticas de campo que faciliten a los estudiantes tomar consciencia de las grandes transformaciones que afectan la educación, como son las grandes mutaciones que de manera global y profunda afectan al mundo desde las últimas décadas del siglo XX, y que se resumen a continuación:

Cayó el comunismo, y esto arrastró tras de sí transformaciones en el mundo político-económico. Creó en el ambiente la impresión de que no hay alternativas al capitalismo, el cual se vuelve “salvaje”. La caída del comunismo fortalece los movimientos culturales de extrema derecha.

Cayeron también los metarrelatos y se plantea el abandono de las certidumbres para interpretar el mundo y el quehacer humano. Este momento histórico está signado por el desconcierto y la incertidumbre en la ciencia y en las demás formas de relacionarse el hombre con el mundo, con los otros y consigo mismo. El fracaso de la razón absoluta comienza a establecerse desde el siglo XIX con la sospecha de que se le entregó a la razón moderna (modernidad) muchas esperanzas que dejaban serios cuestionamientos y críticas en cuanto a la transformación del mundo y



del hombre, pues había dudas sobre la comprensión que ella hiciera del hombre y su relación con la vida.

Los filósofos y académicos postmodernos, a partir de la reflexión sobre las contradicciones de la racionalidad moderna, fundamentan una nueva manera de entender, estar, vivir el mundo, que se abre al pluralismo de los juegos lingüísticos; y renuncia a toda utopía que legitime o deslegitime. Se renuncia a un único lugar hacia el que haya que ir como tendencia.

Se instaló la cuarta revolución productiva y cultural cuyo fundamento es la microelectrónica, que trae profundas modificaciones a la vida del hombre mediadas por la informática, la telemática, la tecnología digital, la ingeniería genética y la robótica. Esta revolución trae cambios en el conocimiento que deben ser vistos de manera integral porque se refieren a sus propios procesos de generación, difusión y utilización, que se hacen visibles en los cambios y en la expansión que han tenido las actividades productivas, los bienes y servicios para satisfacer las necesidades de los individuos y las sociedades; por ejemplo, la tecnología dota al grupo humano de herramientas para responder a los desafíos del medio físico y social y le lleva a desarrollar unas “lógicas de pensamiento” con las cuales se explican e interpretan los fenómenos naturales y sociales, e inclusive con las que se trata de dar sentido a la existencia humana.

Una transformación que vale la pena destacar es que el conocimiento se convirtió en un factor productivo por excelencia. En la informatización, por ejemplo, la mercancía información asume un valor cada vez más caro y está perdiendo rápidamente su dependencia respecto al lugar y al tiempo. La informática se constituye, hoy, en la tecnología intelectual dominante, que provoca nuevas formas de conocimiento, otras formas de memoria, y otras formas de relaciones sociales.

Para el mundo educativo, es evidente que todos estas mutaciones de las últimas décadas del siglo XX requieren, por un lado, de unos replanteamientos que impliquen una reorganización de muchos aspectos del sistema escolar, de su gestión, de los modelos pedagógicos, de los modos de socialización del conocimiento, de la organización de la escuela, sus propósitos, metas, entre otras acciones, y, por el otro, y principalmente, de unos planteamientos que agencien desaprendizajes de aspectos, modelos y procesos tradicionales que hacen difícil e inflexible la actividad educativa de cara al siglo XXI.

Un aspecto importantísimo a considerar en la reconstrucción de la escuela es la profunda reestructuración cultural, que da pie a otras formas de socialización ante nuevas formas de relacionarse con el conocimiento que se enlazan a nuevos comportamientos sociales. Por ejemplo están más ligadas al mundo de la imagen y de



los sentidos y menos al dominio de la razón. Hoy la imagen es el principal vehículo de la mayor parte de la información que se entrega. Ha semiologizado la construcción de la vida cotidiana a través de una industria cultural masificada y transnacionalizada, que privilegia la imagen, redefine la práctica de las habilidades cognoscitiva y conduce a una nueva alfabetización cultural.

Quizás el reto más fuerte que tiene la escuela del siglo XXI es desarrollar la capacidad de hacerse las nuevas preguntas educativo-pedagógicas y didácticas desde las nuevas lógicas de la época, de tal forma que sea posible trazar un nuevo tejido social que una lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo, lo local con lo planetario a fin de compartir la responsabilidad entre todos los sectores sociales respecto a la configuración y armonización de los nuevos intereses, metas y medios para el desarrollo humano.

Construir la escuela del siglo XXI implica atender, por un lado, a los nuevos elementos de la sociedad global que tienen que ver con la actividad escolar en su papel histórico y en la manera como opera ella cotidianamente en sus contextos particulares, pues, la escuela no puede estar al margen de los desarrollos de la ciencia, la tecnología y el valor del conocimiento en la vida productiva de la sociedad; y por otro lado, atender a las necesidades de crear las condiciones de una calidad de vida para todos en búsqueda de la paz, la libertad y la justicia social. Esta construcción de la escuela del presente siglo en Colombia demanda un pacto nuevo entre los estamentos de control y regulación del sistema educativo según las nuevas comprensiones a nivel pedagógico, los desarrollos prácticos de tareas de organización, el desarrollo de lo educativo y la reflexión educativo-pedagógica. Según como se aborden estos tres frentes va a depender el desarrollo de la educación de cara al siglo XXI.

#### • Marco específico

Este marco sociológico específico hace relación a dos ideas básicas que deben orientar los propósitos y las prácticas educativas de la niñez concreta con la cual que se interactúa en esta realidad social.

La primera idea básica es que la educación infantil implica posturas políticas y decisiones a nivel axiológico; por ello todo educador debe ser consciente de que trabajar en torno a la formación del niño y de su calidad de vida implica promover las conductas de colaboración y participación del grupo familiar y de la comunidad local. Por lo tanto, una adecuada acción educativa integral tiene que propender por el establecimiento de las condiciones favorables para el desarrollo de la vida del niño, es decir, la acción educativa del maestro no puede limitarse a crear ambientes para el aprendizaje de la herencia cultural y científica, sino que debe procurar que



el niño desarrolle oportunamente su potencial humano en contextos que lo favorezcan; por eso se debe estimular la participación activa de los padres de familia, a quienes se les considera agentes educativos importantes en la vida de sus hijos.

La segunda idea central es que la educación integral del niño en edades tempranas debe considerar y comprenderla como un proceso cultural mediante el cual el niño se socializa y asimila los valores de su propia cultura; por tanto, es importante evitar las fracturas culturales entre escuela y cotidianidad en la vida del infante.

Si el niño se apropia de los elementos normativos-axiológicos de su cultura, puede adoptar pautas de conducta que lo identifican con esta; de igual forma, al reconocer que los niños no son homogéneos, puesto que pertenecen a contextos sociales y culturales diversos, se les respeta y se tiene cuidado al ofrecer los patrones de cultura distintos a los de su cotidianidad, por lo menos en los primeros años de vida.

Cuando el niño logra apropiarse de su cultura, posteriormente puede acceder a otras sin asumirlas pasivamente, por inercia, copiando los modelos de ser y estar en el mundo de otras culturas hegemónicas y dominantes, pero que no corresponden directamente con su cotidianidad.

### 3.7. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

#### • El niño y la educación

Los estudios psicológicos sobre la infancia experimentaron en las últimas cuatro décadas del siglo XX un impulso considerable y muy particular; que llevó incluso a declararla factor decisivo para el desarrollo y calidad de vida de las naciones. Como resultado de este proceso de investigación, las teorías sobre la infancia constituyen un conjunto amplio y variado; no obstante, son escasos los padres e inclusive los maestros que tienen una idea clara, profunda, amplia, completa y científica de lo que es ser niño y la significación que tiene la primera infancia, como un momento dado de su desarrollo, en el proceso de la educación y en la escolaridad.

El interés por la educación como derecho fundamental del niño es el resultado de un nuevo paradigma social de concepción de desarrollo humano y calidad de vida que se inició, aproximadamente, a partir de la década de los sesenta. La investigación psicológica y sociológica cuestionó y logró refutar con hechos concretos y contundentes la teoría de la inteligencia como factor ligado exclusivamente a las condiciones genéticas y biológicas (raza y sexo), que en consecuencia, condicionaban la pobreza de los pueblos. Las investigaciones científicas demuestran, por el contrario, que la inteligencia (por ende, el desarrollo de los pueblos) está íntimamente ligada a las condiciones del entorno sociocultural de los individuos,





y que este mismo entorno se constituye en un mediador para la construcción del conocimiento que aquellos realizan.

Piaget, Wallon sostienen que el ser humano aprende participando activamente en la construcción de su conocimiento, de tal manera que este es construido en la interacción del sujeto con el objeto y con otros sujetos. A partir de estas teorías empieza a valorarse más el papel que debería desempeñar la educación en la creación de oportunidades que rompan el ciclo pernicioso de la pobreza e ignorancia y faciliten la integración de toda persona como ciudadano a la vida productiva; pues se hace posible desarrollar en los niños las habilidades humanas de pensar de manera lógica y formal y de comportarse de manera socialmente competente.

Henry Wallon señala que las relaciones individuo-cultura están siempre situadas en un espacio y en un tiempo histórico, por tanto, estas relaciones cambian. La educación ha de tomar en cuenta el presupuesto básico de Wallon y preocuparse por entender la manera como la organización de la cultura modela el psiquismo humano especialmente en el inconsciente social. Para Wallon, el hombre es un ser social y esta necesidad lo es genéticamente: el “otro” es el perpetuo acompañante del “yo”.

Wallon al referirse al medio ambiente cultural sostiene que este es el conjunto más o menos durable de circunstancias físicas, humanas e ideológicas donde se desarrolla la existencia de un individuo humano y aclara que en el caso de la educación, no existe un solo medio para un niño determinado o para un grupo de niños, sino múltiples medios ambientes culturales de diferentes niveles y formas que actúan sobre el desarrollo psíquico del individuo.

El medio ambiente cultural cambia históricamente; por eso la ontogénesis (desarrollo del individuo) es concebida como una sucesiva relación con diferentes medios en función de la disponibilidad de ellos para cada edad y para cada microcultura. El maestro debe considerar esto porque sus mediaciones tendrán éxito, o no, si logra integrar significativamente el medio cultural en sus actos de enseñanza.

McViker Hunt contribuyó al debate sobre la educación en la edad temprana con la tesis de que la inteligencia es un fenómeno complejo dinámico y susceptible a la experiencia; sobre todo a la experiencia educativa. Vigostky, al igual que Hunt, le da mucha importancia a la educación, pero hace énfasis que la educación escolar es la que hace posible el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El maestro a través de las experiencias educativas que selecciona para enseñar debe provocar un tipo de interacción dirigida entre sujeto-objeto de conocimiento y medio ambiente, que cause un desequilibrio cognoscitivo adecuado como condición esencial previa para construir nuevas estructuras de conocimiento, es decir, para desarrollar el pensamiento.



Vigostky señaló que la educación tradicional está desenfocada y que frena las posibilidades educativas del niño porque solo provee enseñanzas para el nivel de zona de desarrollo actual del estudiante. En lugar de esto, demostró que las enseñanzas deben dirigirse a la zona de desarrollo próximo, es decir, a las actividades que un individuo puede llevar a cabo con ayuda de otros (adultos, otros niños) pero, no por sí mismo. El niño lleva a cabo por sí solo los aprendizajes relacionados con las enseñanzas relativas al estado actual de desarrollo. No es necesario que le enseñen. Es en la zona de desarrollo próximo donde están en potencialidad de ser desarrolladas las habilidades, destrezas y construcción de conocimientos que trascienden las inherentes al nivel de desarrollo actual.

Para esta propuesta de formación de maestros de básica primaria, se definen unos presupuestos a fin de entender la educación del infante con base en todo lo anteriormente presentado.

En la perspectiva filosófica y psicológica se parte de entender que el niño es un ser distinto al adulto, que está en pleno proceso de desarrollo de su potencial humano y que esto discurre en un momento especial de su desarrollo como es la infancia. En la sociedad occidental, de la cual hacemos parte, el niño aprende una gran cantidad de habilidades cognoscitivas fundamentales, como son el uso adecuado de las diferentes destrezas de comunicación (escuelas, leer, escribir, hablar), de algunas operaciones lógico-matemáticas y del uso de herramientas con sentido conceptual que se podría denominar con Piaget (1975) etapa de operaciones concretas.

Por lo tanto, niños y niñas inmersos en un contexto sociocultural particular actualizarán su potencial humano y desarrollarán esas habilidades en función de la actividad educadora que se genere en dicho contexto. A su vez, el ser humano, para este caso el infante, posee el potencial para trascender las limitaciones y los obstáculos que pueda confrontar en su vida cotidiana; por tanto, esto apunta a reconocer la presencia del principio de libertad, que poco a poco es conquistado por el niño cuando su entorno contribuye a que en él se forme el sentido de responsabilidad de sí mismo y ante la sociedad.

#### • Dimensiones sicosociales, cognoscitivas y ético morales

En esta propuesta curricular se aborda el desarrollo del hombre desde un enfoque evolutivo en donde se reconocen la dimensión sicosocial y la dimensión cognoscitiva.

##### *Dimensión sicosocial*

Erik Erikson (1963) propuso que unas de las metas del ser humano es lograr una personalidad sana y equilibrada, que se va formando y transformando constante-



mente a medida que el hombre interactúa con su entorno social. La personalidad saludable emerge paulatinamente de ocho crisis de naturaleza sicosocial y normativa que afronta cada persona a lo largo de su vida. Dependiendo del éxito en la resolución de una crisis, se establecen las bases para la resolución de la próxima. La tabla 1 presenta la síntesis correspondiente.

**TABLA 1**

Las ocho crisis de naturaleza sicosocial y normativa que según Erikson afronta cada persona a lo largo de su vida

CRISIS	EDAD
Confianza vs. desconfianza	0 a 1 año
Autonomía vs. duda	2 a 3 años
Iniciativa vs. culpa	3 a 6 años
Industriosidad vs. inferioridad	7 a 12 años
Identidad-repudio vs. identidad-difusión	12 a 18 años
Intimidad-solidaridad vs. aislamiento	20 años
Generalidad vs. autoabsorción	30 a 50 años
Integridad vs. desaliento	50 años en adelante

Fuente: autores de esta obra

Los niños recorren las tres primeras fases mientras reciben la educación infantil, pues cuando lleguen a la básica primaria ya debieron de haber pasado la crisis iniciativa vs. duda; luego a lo largo de la escolaridad de la educación elemental ocurrirá la crisis denominada industriosidad vs. inferioridad.

El modelo de Henry Wallon (1980, 1981) considera que el desarrollo infantil tiene un valor básico y fundamental en la formación del hombre. En la infancia se producen momentos muy críticos por lo que se hace necesario vigilar cuidadosamente lo que ocurre en el medio con el cual interactúa el niño en sus edades tempranas. La personalidad del niño se constituye en interacción estrecha con el medio; por ello las relaciones sociales en las que el niño participa desde su nacimiento van configurando la consciencia del yo, y ciertas actitudes para imaginarse la sociedad y para integrarse a ella.

Para Wallon (1980, 1981) la vida psíquica de cada ser humano es el resultado de las relaciones entre un ser organizado y el medio, es decir, para el niño sería el resultado de la plasticidad de su cerebro más todo lo que el medio va configurando en él y lo va haciendo madurar y desarrollar.



Desde la perspectiva de H. Wallon, en el desarrollo humano interactúan unas variables como son: las emociones, las motivaciones, la imitación, el movimiento, las inferencias causales y las predicciones lógicas. Por la emoción y la motivación el niño pasa de ser un ser biológico a uno social. La imitación desempeña un papel relevante en el surgimiento de la función simbólica del lenguaje y del pensamiento y en la estructuración de la personalidad. El movimiento es, a su vez, un factor decisivo en el surgimiento de la emoción, el lenguaje, el desarrollo psicomotriz y el temperamento.

Henri Wallon (1980, 1981) explica el desarrollo de la personalidad mediante la sucesión de etapas caracterizadas por una particular jerarquía entre dos funciones principales: la afectividad vinculada a las sensibilidades internas y orientadas hacia el mundo social, y por la inteligencia vinculada a las sensibilidades externas y orientadas hacia el mundo físico, es decir, hacia la construcción mental del objeto. Estas dos funciones entran en alternancia dialéctica entre los tipos de estadios; en el primero predomina uno y en el siguiente predomina el otro, puesto que las relaciones mutuas entre el individuo como ser biológico y el medio como ser social se transforman continuamente.

**TABLA 2**

Estadios de desarrollo de la personalidad según Wallon (1980, 1981)

ESTADIO DE DESARROLLO	EDAD
Impulsivo	Nacimiento a 6 meses
Emocional	6 meses a 1 año
Sensorio motor y proyectivo	1 a 3 años
Personalismo	3 a 6 años
Categorial	6 a 11 años
Adolescencia	11 años en adelante
Edad adulta	

El estadio impulsivo es un período marcado por la actividad preconscious e inconsciente, pues no existe un ser psíquico completo. Hay poca coordinación en los movimientos y las funciones de los músculos no están diferenciadas. En este estadio incide de manera crítica el entorno humano y los estímulos para la maduración de la sensibilidad.

En el segundo estadio la emoción del niño y del ambiente social que le rodea es dominante y sustenta la diferenciación del tono muscular que está presente en las relaciones con el medio social y natural. En esta etapa la actividad tónica pre-

domina y es factor esencial para la corporalidad y las relaciones con el entorno. La emoción en el niño cumple las funciones de ponerlo en contacto con la sociedad, y de posibilitar la aparición de la consciencia de sí mismo.

El estadio sensorio motor y proyectivo es una etapa muy compleja. Hay un incremento muy sensible de la orientación del niño hacia la exploración del mundo exterior gracias al hecho de poder caminar; esto facilita que el niño incremente su capacidad de explorar, investigar, aun cuando todavía busca la ayuda de otros para hacerlo, la representación y la comprensión temprana de todo lo que le rodea. Aparece el lenguaje que se inicia con la imitación, pero que él enriquece en su afán de comunicarse con los otros seres humanos.

El cuarto estadio –personalismo– ocupa lo que tradicionalmente se cataloga como las edades de la educación preescolar, es decir, de 3 a 6 años. En este estadio hay una consolidación, no definitiva, pero sí de gran proporción de la personalidad del niño, que al reconocer su propio cuerpo y sus propias emociones toma consciencia de su yo personal se sitúa en la base del desarrollo de la autoafirmación y de la autonomía, factores decisivos para su futura independencia.

El quinto estadio–categorial– corresponde al período de escolaridad de básica primaria y se caracteriza por la preponderancia de las conductas, actividades e intereses intelectuales sobre los afectivos. En períodos anteriores, el niño tenía un pensamiento sincrético, es decir, era un pensamiento variable y discontinuo y luego avanza en el categorial hacia un pensamiento más homogéneo, con el cual puede operar sobre la realidad y construir conocimiento. Es decir, sustituye un pensamiento que es una mezcla de confusiones y disociaciones propias de la representación concreta de las cosas por el mundo de las relaciones espaciales, temporales y de causalidad; solamente a partir de los 12 años que es posible razonar con los niños de manera abstracta. Paralelo a este tránsito del sincretismo a la inteligencia operatoria, el niño va adquiriendo la capacidad de prestar atención, de esforzarse y de tener memoria voluntaria, todas tres tan necesarias durante los aprendizajes superiores que luego aborde con éxito.

La adolescencia –sexto estadio– se caracteriza por la presencia de una alta capacidad para conocer, pero acompañada por una inmadurez afectiva, lo cual produce conflictos que el adolescente debe resolver y superar para poder avanzar en un desarrollo sano de la personalidad. El séptimo estadio, o de la adultez, se caracteriza por los éxitos y fracasos en la vida laboral, la familiar y la social.

#### *Dimensión cognoscitiva*

Piaget (1975, 2001, 2007); Vigostky (1979, 1996) y Wallon (1980, 1981) son referentes teóricos dentro de esta propuesta curricular en lo correspondiente al desarro-



llo cognoscitivo. Estas teorías están fundamentadas en la idea de que el individuo es activo y que en función de su interacción con los objetos concretos y con la sociedad, desde su cultura, transforma sus procesos mentales y el entorno en que ambos están inmersos. Postulan que a lo largo del proceso de desarrollo de la dimensión cognitiva se producen cambios cualitativos en el pensamiento que, a su vez, son provocados por la naturaleza de la interacción con el medio ambiente, e influenciados fuertemente por la dimensión afectiva.

Estos teóricos postulan que el desarrollo cognoscitivo es indisoluble de la dimensión emotiva-afectiva pues esta provee la energía necesaria para los procesos cognoscitivos, mientras que lo cognoscitivo provee la estructura. De tal manera eso es importante que la actividad educativa deberá generar actividades integradoras, significativas, pertinentes y potenciadoras de los intereses, fortalezas necesidades y niveles de desarrollo de cada infante.

Además, afirman que el desarrollo de la dimensión cognoscitiva es relativa a las estructuras cognoscitivas de cada persona; por ejemplo: Vigostky, a diferencia de Piaget, quien afirma que hay etapas demarcadas, señala que este proceso es único en cada ser humano, refleja fortalezas y debilidades particulares, y depende tanto de condiciones históricas como de la colectividad social e inclusive biológicas del sujeto. De hecho, Vigotsky es el fundador del enfoque sociohistórico que explica, desde la perspectiva social, cultural e histórica, el desarrollo de la dimensión cognoscitiva en el desarrollo humano. Plantea que el desarrollo cognitivo del niño no se puede comprender ni explicar por fuera del contexto social, histórico y cultural donde se adquieren las funciones del pensamiento, el lenguaje y la conciencia. Es el mundo donde el niño crece el que le ofrece las experiencias que se organizan de acuerdo a las razones culturales y sociales, y que evolucionan históricamente.

El principio que explica la construcción de las funciones superiores cognitivas señala que estas se deben al contexto social y a la interacción interpersonales. Asimismo explica que en el sistema social se hallan los instrumentos psicológicos de la cognición, es decir, los sistemas de lenguaje, los gestos, los signos, las técnicas para el uso de la memoria y el sistema de toma de decisiones y que precisamente en ese sistema ocurren las interacciones interpersonales.

De lo anterior Vigotsky deriva que siempre aparece dos veces cada función superior, así como también ocurre con los instrumentos en el desarrollo del niño: primero a nivel social, es decir, entre las personas (interpsicológico) y luego al interior del niño (intrapsicológico). Asimismo señala que esto igual se aplica a las funciones de la atención –percepción, memoria y formación de conceptos. Al proceso de pasar de lo interpersonal (interpsicológico) a lo intrapersonal o intrapsíquico le denominó internalización.

Para Vigostky, los factores que intervienen en el desarrollo del niño son el lenguaje y la interacción social. El lenguaje es muy importante porque es el medio para transmitir la cultura y tomar consciencia de sí mismo y del mundo, lo cual se logra participando en sociedad a través de las formas de la cultura particular a la que se pertenece. Por ello, el lenguaje y el pensamiento son íntimamente interestructurantes.

La interacción social es fundamental para el desarrollo cognitivo. Es la interacción con un adulto, u otro niño que ya haya logrado desarrollar un conocimiento, lo que guía al niño a potenciar mejor la construcción del conocimiento y las funciones psicológicas asociadas a dicho desarrollo. De ahí surge la noción de zona de desarrollo proximal (ZDP) y la idea de que la escuela debe crear e intervenir siempre dentro de la ZDP; por ejemplo, cada vez que involucra a los niños a nuevas experiencias y actividades sociales que ponen en juego los conceptos cotidianos con los científicos de una manera pertinente al desarrollo general cognoscitivo del niño.

#### *Dimensión ético-moral*

No es posible hablar de desarrollo humano sin un orden moral que cohesione el orden colectivo y le dé sentido a los actores individuales; tal cual lo entendieron los grandes pedagogos como Comenio, Pestalozzi, Froebelt, Rousseau, J. Dewey, entre otros.

Los procesos de construcción de un ordenamiento social implican una eticidad, es decir, un conjunto de principios, y una moralidad entendida como un sistema de normas que fijan la orientación de las acciones interactivas humanas.

Esta dimensión ético-moral nutre la capacidad de ser y actuar libremente. Desde la perspectiva de la psicología evolutiva, Piaget y Kohlberg han estudiado el desarrollo de esta dimensión en el hombre y ambos coinciden al reconocer que los infantes están en una fase de heteronomía (la regla, la ley viene desde afuera), mientras se avanza hacia la autonomía dependiendo, a su vez, de los sistemas normativos de la vida sociocultural en que se desenvuelven.





# VISIÓN DEL DESARROLLO HUMANO

## 4



### 4.1. EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO DESDE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

En Colombia, la Ley 115/1994 concibe la educación como “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” art. 1.º Sobresalen en esta definición dos cosas: una, la de identificar la educación como un proceso de formación y, la otra, propiciar la integridad del ser humano. Además, la educación es concebida a partir de este marco legal general como un proceso capaz de contribuir a la transformación del país y de la sociedad, pues el art. 204 de la misma ley señala que la educación se desarrolla en la familia, en el establecimiento educativo y en el ambiente social, es a partir de la triada familia-escuela-sociedad como se pretende que la educación sea la expresión más auténtica de esa interrelación y que la educación en cuanto factor de desarrollo social debe ser de calidad. El art. 92 de la Ley 115/1994 establece: “La educación debe favorecer el pleno desa-

rollo del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, morales ciudadanos y religiosos que le faciliten la realización de una actividad útil”. Por lo tanto, el rol del educador lo lleva a orientar ese proceso de formación en los niños y jóvenes y a enseñar el acervo cultural que la sociedad determina como valioso.

#### 4.2. PRESUPUESTOS TEÓRICOS QUE GUÍAN NUESTRA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO HUMANO

Emilio Durkheim sostuvo que la educación bajo cualquier aspecto que se le considere tiene siempre el mismo carácter valioso de socialización; y, ya sea que se consideren sus fines o los medios que se emplean, ella siempre responde a necesidades sociales y expresa los sentimientos y las ideas colectivas; por tanto, no es neutra (Durkheim, 1990).

Bernstein (1990), Bruner (2000, 2009), Delors (1996), Freire (1998), Vigotsky (1979, 1999) y Wallon (1980, 1981) entienden el desarrollo humano como el proceso personal de construcción referido siempre al sentido que el hombre le da a sus mundos y que se da a sí mismo como hombre y como sociedad. A la vez conciben la educación como el espacio de encuentro entre sujetos que dialogan, que negocian significados y comprensiones de los sentidos posibles acerca del hombre mismo y sus realidades.

Víctor Guédez (1987) afirma que la educación no es solo un medio o un proceso que en el presente comunica al hombre con el pasado, sino que es esencialmente un recurso que utiliza la sociedad para sensibilizarse hacia el porvenir a partir de identificar un futuro deseable. El sentido de los proyectos educativos es entonces precisamente el de ser estrategias para concretar los futuros posibles.

Flórez Ochoa (1994), en su texto *Hacia una pedagogía del conocimiento*, concibe la educación como el proceso social que garantiza en los individuos el cultivo de la capacidad de asimilar y producir cultura, por tanto, educar tendría como objetivo básico y fundamental desarrollar la capacidad creadora de los seres humanos.

En la perspectiva de desarrollo humano, se plantea el concepto de formación en cuanto noción básica que se refiere a la dimensión espiritual, al desarrollo de una consciencia personal y social que influye notablemente en el ser social personal y sobre la misma actividad práctica del hombre. Para que se genere esa condición se requiere de la acción dialógica, entendida como construcción de significado y sentido del otro, y del mundo como textos, que es lo que hace que un dato, una necesidad o una información sobre algún aspecto de la realidad se convierta en un elemento de auténtica formación.



La teoría de *El desarrollo a escala humana*, de Manfred Max-Neef (1986), implica que inicialmente el desarrollo esté orientado a la satisfacción de las necesidades básicas (fisiológicas) y las sociales (identidad, autonomía, participación) mediante satisfactores, que pueden ser considerados adecuados o no según su capacidad de posibilitar la satisfacción de dichas necesidades. Las necesidades humanas fundamentales se clasifican en: existenciales (ser, estar, tener, hacer) y en axiológicas, como son la identidad, conocimientos, salud, afecto, participación y creatividad. Las necesidades existenciales, **ser y estar**, están relacionadas con las necesidades axiológicas referidas a la identidad, salud, afecto, y las necesidades de **tener y hacer** tienen más relación con las de conocimiento, autonomía y participación.

Esta teoría de desarrollo a escala humana explica de manera integral el desarrollo social de hombres, mujeres, niños y ancianos, pues aborda los diferentes mundos existenciales en el ser humano, a saber: el mundo material, el social, el simbólico y el mundo de la vida; y como la condición esencial para que se dé el desarrollo humano es la libertad del hombre, solamente a través de la educación se puede cultivar en el infante joven esa condición, de tal manera que sus relaciones con la sociedad, lo simbólico, el mundo material y el de la vida sean ético-morales y productivas; es decir, que desarrollen a plenitud el arte de vivir productiva y civilizadamente en sociedad.

En consecuencia, cualquier esfuerzo que se haga desde lo educativo, y específicamente el que se refiere a formar maestros, exige no solo hacer explícita la concepción de desarrollo humano desde donde se construye el plan de formación, sino hacer todos los esfuerzos para que los futuros maestros y maestras lo hagan propio y lo constituyan en marco o principio rector de su práctica educativa.

### 4.3. RESPECTO A CALIDAD DE VIDA

Si bien dicho concepto es inherente a las problemáticas sociales, se le reconoce en función de garantizar un armónico desarrollo humano, lo cual implica la idea de procesos y según el modo de ser de estos. Pensar en calidad de vida implica, entonces, reconocer y comprender que existe una relación entre el sentido del desarrollo humano y los procesos que se ponen a su servicio. Además, dado que el desarrollo humano no se puede promover sin la referencia al modelo social que se pretende generar, la calidad de vida es una condición que siempre está en construcción y tiene como referentes, por una parte, las condiciones sociales-culturales-históricas del presente y, por otra, un deseo, un proyecto más universal del desarrollo de la especie humana. Estos dos referentes, en interrelación e interacción, generan un espacio-tiempo en donde el despliegue de acciones educativas para la formación de los infantes toma un sentido de prioridad porque si estos se toman como cen-

tros de atención para la satisfacción de las necesidades del ser humano, se vuelven catalizadores para el cambio cualitativo de las condiciones de vida de las comunidades y grupos humanos.

Se reconoce que desde el quehacer educativo se debe promover el mejoramiento de las condiciones objetivas para el desarrollo integral del niño. Por ello se considera fundamental que este programa de formación de maestros de niños menores de siete años incluya dentro de sus propósitos y contenidos no solo los derechos del niño, sino también la necesidad de crear la consciencia de que es imperativo crear una cultura para su defensa.

Reconocer y aceptar la diversidad y la heterogeneidad de los niños según razones de diferente índole, pero principalmente por sus condiciones reales y objetivas, lleva a la necesidad de preguntarse continuamente sobre los niños reales con los cuales se despliega la práctica educativa. En consecuencia, tomar en serio a los niños implica desarrollar la tarea de la investigación pedagógica en donde el problema real es mejorar siempre la práctica educativa.

Así, cuando se pretende formar educadores al servicio del desarrollo de la calidad de vida del niño, se hace imperativo que este maestro aprenda a incidir sobre la familia y la sociedad a fin de crear una consciencia colectiva que practique y defienda los derechos del niño y que le reconozca como persona en proceso de formación.

#### 4.4. LO PROPIO EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La educación es un fenómeno complejo e interhumano en el que como dice Emmanuel Kant **“el hombre solo puede llegar a ser hombre por la educación”**. El desarrollo de la praxis educativa supone la acción intencionada, entre las personas, orientada a provocar el aprendizaje o el desarrollo humano. Esa acción intencionada se configura a partir de las representaciones de la vida de los sujetos en sociedad; de esta manera los principios éticos de la sociedad, sus necesidades de desarrollo práctico, los requerimientos de potencialización y transformación personal son generadores del sentido de la educación y formalizan o configuran el contexto desde el cual se piensa y dinamiza “el proyecto humanizador” como referente de la calidad de la educación.

Desde esta perspectiva, la calidad de la educación se recrea y se construye permanentemente con el esfuerzo orientado a aproximarse al ideal de hombres y sociedad que se expresa en un proyecto común de vida y que se manifiesta y materializa en las prácticas educativas. Por ello las acciones orientadas a provocar el aprendizaje y desarrollo humano han de realizarse en relación con las circunstancias so-





ciales, culturales e históricas no solo presentes, sino también las posibles futuras, de las que aprenden; asimismo con los procesos y métodos de acción formativa existentes, y los que se creen para tal fin; también con el obrar interhumano, que es más que las relaciones humanas; así como con el comportamiento que busca fortalecer la autonomía, el respeto y la convivencia en la diversidad.

La calidad de la educación se construye y se formaliza en las acciones de formación humana. Estas acciones son un permanente hacer, situado en los diferentes ambientes de aprendizaje, razón por la cual el sentido de la calidad de la educación traspasa los límites del aula de clase, por cuanto se ubica en todos los espacios físicos y convivenciales.





# 5

## ENSEÑAR Y APRENDER Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y ESTUDIANTES



### 5.1. EL MAESTRO: SUS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

En un momento en que a los actores de las comunidades educativas se les requiere que ejerzan un papel activo y protagónico en el diseño, ejecución y desarrollos de los Proyectos Educativos Institucionales o PEI (nueva manera de entender la organización escolar), el maestro que Colombia necesita deberá tener un grado

alto de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica en el aula, en la comunidad y en la escuela; ello demanda adaptabilidad a las situaciones conflictivas, cambiantes y coyunturales del aula y del contexto social, sabiendo poner en juego los principios pedagógicos que sustentan una práctica educativa de calidad, cuyo propósito es la formación del hombre y del ciudadano. Por lo tanto, los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica; de la tecnología y del arte. Se trata entonces de un conocimiento científico pedagógico complejo, práctico, que incluye un saber-hacer.

En las últimas décadas al reevaluar como propio del rol del maestro enseñar, aparece con fuerza la función de profesor investigador, constructor de escenarios, saberes, elaborador de juicios que transformen la realidad educativa a fin de hacerla compatible en su vinculación dinámica y activa a un proyecto común educativo y a unos procesos autónomos de perfeccionamiento profesional ligados a su ejercicio docente en el aula, dado su poder real de intervención en las diferentes fases del currículo; en fin; supone todo esto un compromiso que va más allá de lo técnico, pues afecta los ámbitos de lo personal (sí mismo), lo institucional y hasta lo socio-cultural en lo comunitario inclusive.

En consecuencia, no basta con que el maestro sea reflexivo y tenga un grado mayor de autonomía sino que también la lleve a la práctica, al mundo real y concreto, y así mismo vaya creando nuevas tradiciones de pensamiento y de cultura profesional. Esto deja claro que una formación del maestro centrada en actitudes y valores –especialmente de la vertiente unida al compromiso social– es un componente prioritario, al igual que los ligados a la formación como investigador.

En ese orden de ideas el maestro ha de ser no únicamente trabajador de la enseñanza sino también un agente de cambio, que interviene de manera individual y colectiva y para ello no solo debe saber qué hay que hacer y cómo sino principalmente por qué y para qué hay que hacerlo.

Este enfoque propone que el maestro se capacite y desarrolle conocimientos, destrezas y actitudes para ser asimismo investigador, innovador; para ello uno de los ejes del currículo que aquí se plantea para formar licenciados en básica primaria considera proporcionarles los instrumentos de conocimiento y las destrezas (mirar núcleos del saber art. 4.º del capítulo correspondiente 272/1998) que faciliten la reflexión y los juicios sobre la propia práctica docente, de formas colaborativas, y que tiene como meta aprender a interpretar, explicar, comprender y transformar la enseñanza y la realidad educativa y social de forma comunitaria. Así, bajo esta perspectiva adquiere relevancia otro eje formativo del currículo; el carácter ético de responsabilidad de la actividad del docente. Aparece así la referencia predominante y constante de la práctica profesional cuyo espacio en el plan de estudio



serían las actividades de prácticas estudiantiles de aplicación o de ejercitación que hacen, en condición de docente novato, en las instituciones escolares.

La finalidad de esos dos ejes es la formación de maestros capaces, competentes para evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación en la práctica educativa; que posean destrezas básicas en el ámbito de la estrategias de enseñanza, de diseño, de diagnóstico y de evaluación; que posean habilidades para interactuar y aprender con sus iguales, trabajar en equipo, relacionarse con el conocimiento mediante formas de educación continua y con el entorno sociocultural para complementarlo, comprenderlo y potenciarlo como mediador en la formación de los niños y jóvenes.

## 5.2. CONCEPTO DE ENSEÑAR

Este Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil reafirma que tiene como propósito general básico formar maestros capaces de enseñar a partir de unos propósitos fundamentados en la teoría pedagógica y en las ciencias auxiliares de la educación. Es decir, hay un propósito de fondo que es hacer competente en el trabajo profesional que se denomina enseñar al futuro maestro y a la maestra.

Entender qué es enseñar comprende el significado que tienen los elementos del plan de estudio, su organización y las competencias que deben desarrollarse. De modo general enseñar es una actividad práctica y valorativa que busca producir en las personas a quienes se les enseña logros valiosos en su formación; para ello desarrolla procesos que implican tareas generales y específicas relacionadas y organizadas entre sí, experiencias estructuradas o no, y aprovecha situaciones coyunturales asumidas de manera creativa para alcanzar fines formativos. La enseñanza implica, como proceso formativo, una relación interpersonal que vincula a los que enseñan y a los que aprenden dentro de un determinado contexto cultural y social.

El enseñar (la enseñanza) formalmente, para el caso de la educación en el ámbito escolar, es una actividad teleológica y axiológica que intenta producir en las personas un aprendizaje consciente, valioso y significativo. De ahí que en el contexto escolar, el concepto de enseñar solo se hace claro y significativo cuando se aborda el de aprendizaje. Se considera que un maestro está en el aula de clase con la intención de suscitar en los estudiantes el aprendizaje que orientado a desarrollar su condición humana plena; es decir, a que construyan conocimientos valiosos, destrezas de pensamiento, motoras, sociales, y actitudes valiosas que les permitan interactuar de manera inteligente y ética con el medio social y natural.

Es decir, que el alcance de enseñar y aprender dentro de la práctica escolar depende del concepto de educación, pues este encierra el significado que tiene el educar-



se, y la manera como se asumen los sujetos que enseñan y los que son enseñados. Es por ello que preguntas como: ¿vale la pena educarse?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿es el hombre un ser perfectible?, ¿cómo se educa el hombre? son claves para aclarar la filosofía educativa mediante la cual se hallan las razones del sistema de orientación y propósitos que tienen en las instituciones educativas. Estas preguntas deben responderse, en primera instancia, para asumir una posición ante ellas y así significar y valorar el enseñar y aprender como dos procesos ligados estrechamente a la conquista de la condición humana. En el contexto educativo colombiano enseñar es el proceso mediante el cual un sujeto, generalmente llamado maestro, contribuye a la formación o educación de otro(s) sujeto(s) que aprenden y que al aprender se educan.

En este programa, la educación se entiende no en condición de una actividad concreta sino en cuanto proceso complejo organizado internamente por una serie de criterios para la sobrevivencia de los grupos sociales alrededor de unas formas y productos culturales percibidos como esenciales, los cuales requieren ser conservados y transmitidos de generación en generación. Por ello la escuela nace como el lugar especial donde se piensa sobre los bienes culturales valiosos para un grupo humano históricamente configurado. La escuela se constituye alrededor de las acciones de seleccionar, organizar y transmitir dichos bienes culturales a través de un conjunto de actividades, experiencias, situaciones de enseñanza y aprendizaje mediante las cuales los individuos se convierten en personas educadas, cultas e instruidas. Una persona educada tiene un sistema de ideas vivas que le permiten ordenar y conducirse de manera ética, eficiente e inteligente ante los problemas de su mundo y de sus prácticas; igualmente cuando autotransforma de manera consciente su manera de entender el mundo; aplica lo que ha aprendido y así se autorregula, crece, madura, avanza en su desarrollo personal.

### 5.3. EDUCABILIDAD, ENSEÑABILIDAD Y CULTURABILIDAD

Las reflexiones sobre el enseñar y el aprender ponen de manifiesto que existe una conexión esencial entre dos cualidades inherentes al que aprende y al conocimiento científico que se enseña; estas son respectivamente: la educabilidad y la enseñabilidad.

La educabilidad depende de las condiciones individuales particulares de los aprendices en tanto tienen capacidades, potencialidades, condiciones naturales, contextos culturales y estados de desarrollos evolutivos diferentes. La educabilidad guarda relación con las formas posibles en que los contenidos de las enseñanzas puedan adecuarse, recontextualizarse con miras a hacer competente al aprendiz en el conocer, hacer y ser a través de los contenidos que internaliza y entran a formar parte del sí mismo.



La enseñabilidad depende de la estructura lógica interna de cada saber y disciplina con miras a ser comunicada a otros en condiciones de difusión de la ciencia y demás saberes. La enseñabilidad plantea que todo saber es comunicable a partir de aclarar su estructura o lógica interna. Este presupuesto básico implica que para enseñar, el maestro debe comprender la dimensión epistemológica del saber o disciplina que enseña, conocer como evolución histórica, sus implicaciones en el desarrollo de las estructuras de pensamiento en los individuos y su misma dimensión ético-social. Conocer todo esto multiplica las posibilidades de presentar un saber al estudiante de manera adecuada y significativa para aprender. En este sentido hoy, en el siglo XXI, se amplían las posibilidades de comunicar saberes cuando se utilizan de manera crítica y creativa las nuevas herramientas tecnológicas interactivas y la informática.

La culturabilidad remite a la construcción del mundo y a la relación con el mismo: por la culturabilidad el hombre es un ser capaz de utilizar su tiempo en fabricar soluciones para situaciones o necesidades ante las cuales no se ve necesariamente obligado a dar una única y determinada respuesta.

En esta propuesta curricular se reafirma en que el maestro debe enseñar de la mejor forma, consecuente con unos propósitos elegidos a partir de una fundamentación; por un lado, en la educabilidad, culturabilidad y enseñabilidad de la ciencias y, por el otro, en los aportes de las ciencias auxiliares a la Pedagogía como la Psicología, la Sociología, y la Antropología, para afrontar los asuntos prácticos de la educación.





## • Relación de la enseñanza y el aprendizaje con la educabilidad, culturabilidad y enseñabilidad

En general se entiende por educación el conjunto de prácticas sociales complejas y permanentes que buscan ofrecer una serie de estímulos y circunstancias, de manera relativamente deliberada y estructurada, para provocar en las personas el aprendizaje. Estas prácticas se dan en contextos no especializados y en contextos institucionales. Estos últimos tienen como función específica y razón de ser la transmisión del acervo cultural local y nacional, así como diferentes tipos de conocimientos.

En el caso de la escuela, la tarea de recrear y transmitir saberes se apoya en teorías y modelos pedagógicos que iluminan prácticas de enseñanza–aprendizaje orientadas a garantizar y a certificar ante la sociedad el aprendizaje en los niños, jóvenes y adultos. Por tanto, en la escuela se hace imprescindible que sus actores problematicen de forma crítica y creativa los diversos factores, mecanismos, contextos y procesos relacionados con el aprendizaje. Entre estos, el entorno educativo y la enseñanza son los principales factores a esclarecer deliberadamente, pues están íntimamente correlacionados con el aprendizaje.

El entorno educativo está constituido por el ambiente que rodea al aprendizaje, es decir, su clima organizacional, la infraestructura adecuada, materiales o recursos didácticos, el tiempo-jornada escolar, tecnologías aplicadas a la enseñanza y recursos humanos. Algunos estudiosos del desarrollo social sostienen que mejorar la calidad de la educación significa mejorar la organización de las escuelas dado que esta organización tiene un solo propósito: que los estudiantes aprendan los contenidos y aspectos culturales que una sociedad considera valiosos. De otra manera se puede señalar que el ambiente de aprendizaje, además de quién enseña y a quién se enseña, consiste en: qué se enseña, cómo se enseña y en cuál contexto se enseña. En este sentido hay un recurso valiosísimo: **el proceso de enseñar**, que conduce hacia otro proceso, el de aprender. Y precisamente para saber si un ambiente es de calidad, se requiere auscultar y observar el progreso de los estudiantes en sus aprendizajes.

El maestro, en su condición de actor importante en el ambiente de aprendizaje, tiene un rol privilegiado como líder en la escuela; por tanto, debe formarse permanentemente para que responda exitosamente a través de su práctica pedagógica, como su quehacer básico y esencial, a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de sus estudiantes, pues estos deben aprender de manera sistemática y creativa de los contenidos de la ciencia, tecnología, arte y otros saberes, con miras al desarrollo y formación plena de su personalidad, y que luego les permita vivir productivamente en sociedad.

Para ello, el maestro, no solo conoce contenidos específicos de la cultura, que debe saber comunicar a otros, sino que también lo hace comprendiendo su relación con los aprendices mediada por contextos históricos y culturales específicos que determinan los modos de comunicación de esos saberes. Educar es comunicarse con otros de manera significativa.

En sus prácticas pedagógicas, a través de sus procedimientos para enseñar y sin distorsiones, el maestro debe traducir los saberes con sus respectivas estructuras básicas a formas lingüísticas próximas a los esquemas mentales propios del pensamiento del aprendiz, de modo tal que los estudiantes se apropien de ellos como instrumentos conceptuales suficientes que les permitan abordar de manera lúcida e inteligente los saberes en referencia, reinterpretarlos desde sus propias experiencias, y crear unos nuevos conocimientos por cuenta propia.

El maestro es entonces un trabajador de la cultura, que se incorpora a la educación de manera flexible y abierta cuando integra el mundo del quehacer pedagógico con el cultural y con el del saber científico. Por tanto, el maestro debe hacer un esfuerzo por aclarar, para sí, las preguntas claves de carácter pedagógico que entrecruzan las vivencias humanizadoras de la cultura y la educación. Esas preguntas pedagógicas ponen frente a la educabilidad y la culturabilidad. La educabilidad ubica en la concepción de lo humano y la actividad concreta ejecutada, que se piensa y se actúa respecto de lo humano en un momento histórico. Por la educabilidad, la cultura es construida y se transmite, y dado que el ser humano es capaz de generar autoconsciencia y autoelaboración personal entonces el hombre emerge, existe y se retroalimenta en la cultura ante las diferentes opciones iniciadas en la propia complejidad personal.

¿Qué tipo de maestro? ¿Para qué cultura y para qué educación? Estos interrogantes llevan a reafirmar que todo acto humano, cultural y educativamente perfilado en un contexto es una búsqueda continua de acción progresiva en el ámbito de la educabilidad, que desde un determinado campo de juego apuesta por un tipo de maestro y de ambiente de aprendizaje.

Es decir, hay un propósito de fondo que es hacer que el maestro de preescolar, aquel que brinda la educación sobre la cual se construyen los aprendizajes durante la vida, sea competente en su trabajo profesional ya que este, además de enseñar, asimismo involucra las funciones de proteger y cuidar, que no se reducen a la interacción directa con el niño, sino que velan por el cumplimiento de las leyes que garantizan sus derechos. En síntesis, se puede decir que enseñar es una actividad práctica y valorativa que desarrolla procesos complejos, estructurales y coyunturales (cada acto de enseñar es conyuntural) para alcanzar con los estudiantes fines, metas formativas. Como proceso formativo, la actividad de enseñar implica una



relación interpersonal-dialógica que vincula estrechamente a los maestros y a los estudiantes dentro de un determinado contexto cultural y social; es decir, en el escenario formativo se perfila o se presenta la proyección valorativa de una cultura dialógica.

La enseñanza es el proceso planeado según unos fines de orden formativo para que los aprendices se apropien de una porción del conocimiento sobre la realidad, conocimiento que puede ser del orden científico, estético, cotidiano, etc.

Por su parte, la pedagogía comúnmente se refiere al discurso sobre la educación y sus prácticas (socialización). En sentido estricto, la pedagogía en tanto ciencia de la acción es la teoría de una praxis” (Regenbrecht, 1987).

Siempre que se habla de educabilidad y, en consecuencia, de cualquiera de sus subtemas, como aprendizaje, enseñanza y desarrollo humano se toca el terreno de lo proyectable en un ámbito de valores, de los “sentidos”, los contenidos y formas, en virtud de los cuales se decide recorrer la cotidianidad escolar en sus formas ocultas y expresas, explícitas e implícitas. Esa proyección, que esencialmente es valorativa, se da desde un punto de “arranque” y hacia la consolidación de un tipo de cultura deseable, la cual es históricamente elegida y susceptible de modificarse según se den las necesidades que produce la dinámica evolutiva de la sociedad.

Con el indicativo de cultura dialógica se afirma que el máximo atributo del conjunto de características de la actividad de enseñar en la sociedad del siglo XXI es el diálogo. Este se constituye en lo esencial de la convivencia, de los encuentros entre los que enseñan y aprenden entre sí, y pone en juego las ideas, creencias valores, lenguaje, temores, y sentimientos.

Este programa busca formar el maestro para el siglo XXI, es decir, alguien que remarca su interés por clarificar, por estar y obrar en valores, en el proyecto de humanizar la sociedad y en el sentido de vivir en la búsqueda de una cultura de la comunicación dialogante.

En el ámbito de la educación formal, enseñar es una actividad teleológica y axiológica que intenta producir en las personas un aprendizaje consciente, valioso y significativo. El que enseña, el maestro, está orientado a provocar en los estudiantes aprendizajes en el orden de conocimientos valiosos, destrezas de pensamiento, motoras, sociales, actitudes y valores, que les permitan interactuar de manera inteligente, autónoma y solidaria ética con el medio social y natural.

En el contexto educativo colombiano, y su legislación, enseñar es el proceso por el cual un sujeto, generalmente llamado maestro, contribuye a la formación o educa-



ción de otros sujetos que cuando aprenden se educan. Así, una persona educada tiene hacia adentro un sistema de ideas vivas, que le permiten ordenar y conducirse de manera ética, eficiente y productiva ante los problemas de su mundo y de sus prácticas; así, cuando autotransforma de manera consciente su manera de entender el mundo, aplica lo que ha aprendido y con ello se autorregula, crece, madura, es decir, avanza en su desarrollo como persona.

En cuanto a la relación educabilidad-enseñar, esta se diferencia de informar e instruir porque para el caso enseñar se ciñe al criterio medio-fin, pues medios y fines interactúan de tal forma que contenido y forma son inseparables; por tanto, los medios-procesos a través de los cuales se enseña son la educación misma. Ahora bien, en el contexto de la educabilidad y culturabilidad aparece la necesidad de esclarecer el concepto de enseñabilidad de los diferentes saberes, especialmente los denominados saberes científicos.

Como señala Rafael Flórez Ochoa, en su texto *Hacia una pedagogía del conocimiento* (1994), la diferencia y distancia entre el proceso cognoscitivo del sujeto individual y el de la ciencia abre la posibilidad del espacio para el desarrollo de la Pedagogía como disciplina científica que se ocupa de descubrir y comprender las condiciones y regularidades que presiden el acercamiento e integración entre tales procesos, es decir, la educabilidad y la enseñabilidad en un mismo sujeto aprendiz y mediante una misma acción sistemática llamada enseñanza.

La enseñabilidad en las ciencias es una de sus características distintivas, porque lo que en ella es lógico-racional, de suyo es argumentable, y, en consecuencia, se puede comunicar a otros y enseñar. La enseñabilidad es parte sustancial del estatuto epistemológico de cada ciencia (su objeto, su estructura interna, sus leyes, principios, teorías, su método). Su formulación debe ser comunicable, traducible con rigor y transmitida no solo a los demás miembros de una comunidad científica, sino también a neófitos y a aprendices escolares. La enseñabilidad no se debe confundir con el proceso concreto de enseñar una ciencia, ni con la Pedagogía.

Todo lo planteado anteriormente pone de manifiesto que existe una conexión fundamental entre la educabilidad y la enseñabilidad; en donde la última depende de la estructura lógica interna de cada disciplina y saber que se aspira a comunicar a otros para que la ciencia o el saber sea difundido y desarrollado; y la primera depende de las condiciones particulares de los aprendices en tanto tienen capacidades, potencialidades condiciones naturales, contextos culturales con los que conviven, estados de desarrollo evolutivos, que dada su relación con los contenidos de las enseñanzas pueden adecuarse, ajustarse, recontextualizarse con miras a hacer competente al estudiante o aprendiz, pues las internalizan y las hacen parte de sí mismo.



Así, la enseñabilidad plantea que todo saber es comunicable a partir de aclarar su estructura o lógica interna; lo cual pone de manifiesto que su contenido pueda ser o no fácilmente comunicado cuando se presenta de un determinado modo. Eso conduce a que, para enseñar, el maestro debe conocer bien la dimensión epistemológica del saber que enseña, saber cómo ha evolucionado y sus implicaciones en el desarrollo de las estructuras de pensamiento de los estudiantes y la dimensión ético-valorativa que tiene. La enseñabilidad de cada ciencia si bien no sustituye a la pedagogía, sí es uno de sus puntos de partida necesarios para no caer en la práctica de didactismos generalistas, es decir, en una inadecuada conexión o articulación entre ciencia y pedagogía.

El maestro, el que enseña, ha de ser una persona que piensa y organiza creativamente su entorno de enseñanza como correlato indiscutible de ambiente de aprendizaje de sus estudiantes, y para ello debe reconocer las posibilidades de comunicar saberes utilizando de manera crítica y creativa las nuevas herramientas interactivas y la informática. Solo así trabajará responsablemente de cara a los desarrollos del siglo XXI.







# 6

## PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN



Antes de desarrollar su trabajo de grado el estudiante proponía un tema de su interés y debía buscar un docente en el Departamento de Educación o de Psicología que fuese su tutor. Posteriormente, acatando las directrices del MEN y de Colciencias según las cuales una de las funciones de la universidad como institución es la investigación y la consideración de los grupos de investigación como la unidades básicas para la creación de conocimientos científicos y tecnológicos, se estructura la investigación en el IESE y en el programa de licenciatura. Para la concreción de sus actividades, los investigadores activos se reúnen alrededor de objetivos comunes que ellos mismos se fijan, con base en el desarrollo de capacidades y competencias para enfrentar problemas, y proponen los temas de investigación dentro de áreas específicas, desde cuyas líneas se hacen los proyectos. Los investigadores cuentan con un plan estratégico que orienta sus actividades, una infraestructura física y técnica, personal competente y recursos financieros. En este marco adminis-

trativo–académico se hizo necesario desde el programa crear la línea de “Infancia y Educación” en el año 2008, a partir de allí todos los trabajos de grado, a nivel de pregrado, parten de la línea de infancia o cualquiera otra temática propuesta siempre que se esté desarrollando en los proyectos de investigación del IESE.

## 6.1. LÍNEA INFANCIA Y EDUCACIÓN

Desde el Ministerio de Educación Nacional, la educación para la primera infancia debe ofrecer los espacios y experiencias para que al niño, desde antes de su nacimiento y hasta los seis años, se le garantice el desarrollo pleno, integral y armónico de sus dimensiones, como sujeto de derechos. Esto exige de acciones corresponsables de todos los agentes educadores. La universidad, en calidad de agente social de transformación, debe contribuir a la generación de teorías, procesos y valores que apoyen y actúen frente a las problemáticas que afectan a la sociedad: la infancia, merece ahí un espacio central desde la investigación y la proyección social. En este sentido, la Universidad del Norte, más específicamente el Instituto de Estudios en Educación (IESE), a través de los procesos de investigación realiza esfuerzos a fin de contribuir al análisis y mejoramiento continuo de la situación educativa del infante, que es parte importante de su calidad de vida. Para ello se creó la línea de investigación *Infancia y Educación*, que tiene como objetivo generar una dinámica de carácter científico académico alrededor de la relación entre la educación y la infancia, y en beneficio de la calidad de los programas de formación de formadores y de la prestación del servicio educativo en las instituciones que atienden al infante.

Esta línea de investigación trabaja en torno de dos núcleos:

### **Agentes educativos y funciones sociales de la educación infantil**

Este núcleo dinamiza su accionar investigativo alrededor de los siguientes temas:

- Concepción de infancia.
- Agentes educativos en la educación infantil: tipología, funciones, formación, competencias, prácticas.

La educación en la primera infancia involucra las acciones que realiza la familia, la escuela, la Iglesia, los medios de comunicación, entre otros agentes claves a fin de brindar a los niños y niñas experiencias de socialización que los vincule con el mundo, al tiempo que se favorece la construcción de la individualidad del niño como sujeto social de derechos.

## **El currículo, las didácticas y la evaluación en la educación infantil**

Este núcleo dinamiza su accionar investigativo alrededor de los siguientes temas:

- Diseños curriculares y didácticas en la educación infantil (formal y no formal).
- Evaluación de y en la educación infantil (formal y no formal).

La infancia temprana es considerada la etapa más significativa en la formación de un individuo, pues en ella se estructuran las bases fundamentales del desarrollo humano, de la personalidad del futuro ciudadano. Teniendo en cuenta que por lo general en esta etapa se inicia la escolaridad, se hace necesaria la investigación alrededor del currículo, las didácticas y la evaluación en y desde la educación infantil, temática central de esta línea de investigación.

El estudio, el análisis y la discusión crítica alrededor del currículo, sus didácticas y formas de evaluación y retroalimentación implica un acercamiento al marco teórico, epistemológico y pedagógico, que se constituye en un desafío para la construcción y re-creación de modelos, fundamentos, procesos hacia el mejoramiento permanente de la calidad educativa en el ámbito de la educación infantil. Es decir, que el objeto de investigación está centrado en los procesos curriculares para el desarrollo de la educación infantil.



# PLAN DE ESTUDIOS

## 7



### 7.1. MALLA CURRICULAR (4 AÑOS)

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
<b>Competencias Comunicativas</b>	Competencias Comunicativas II	Electiva en Ciencias Sociales	Electiva en Ética	Electiva en Filosofía	Electiva en Historia	Electiva en Emprendimiento	Práctica Profesional
<b>Electiva Razonamiento Cuantitativo</b>	Electiva en Humanidades	Condiciones Sociales de Infancia	Organización del Centro Escolar	Didácticas de la Lectoescritura	Inclusión y Educación	Mediaciones en Educación y TIC	Formación Complementaria Libre I
<b>Electiva Ciencia y Tecnología</b>	Electiva en Estudios del Caribe	Desarrollo del Pensamiento	Desarrollo del Lenguaje (Lecto)	Desarrollos de Lenguajes Expresivos I	Evaluación Educativa	Familia, Escuela y Sociedad	Formación Complementaria Libre II
<b>Educación y Aprendizaje</b>	Cuidado Infantil	Modelos Pedagógicos	Didácticas de la Educación Infantil	Desarrollo Socioafectivo	Desarrollos de Lenguajes Expresivos II	Gerencia de Proyectos Educativos	Formación Complementaria Libre III
<b>Fundamentos de Neurodesarrollo Infantil</b>	Desarrollo Motriz	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Experiencia, Infancia y Familia	Experiencia, Infancia y Escuela	Experiencia en Gestión Social	
<b>Historia de la Educación y Pedagogía</b>	Epistemología de la Pedagogía	Juego, Lúdica y Educación	Teoría y Diseño Curricular				
			Examen comprensivo I			Examen comprensivo II	

**FORMATO DE MALLA**

NOMBRE DE LA ASIGNATURA				
COD	HT	HLAB	HTI	CR
PRE-RE	CO-RE			

**COD** Se Coloca el código de la asignatura. Si es nueva se deja en blanco.  
**HT** Son las horas de contacto de carácter teórico en el salón de clase (por semana)  
**HLAB** Son las horas de contacto en el laboratorio, salas de usuario, clínicas y refuerzo (por semana)  
**HTI** Son las horas de trabajo independiente del estudiante (por semana)  
 Además cursos tales como investigación, prácticas profesionales, etc  
**CR** Es el No. de créditos del curso

Color utilizado para la formación complementaria libre

Color utilizado para el componente Básico

Color utilizado para el componente Básico Profesional

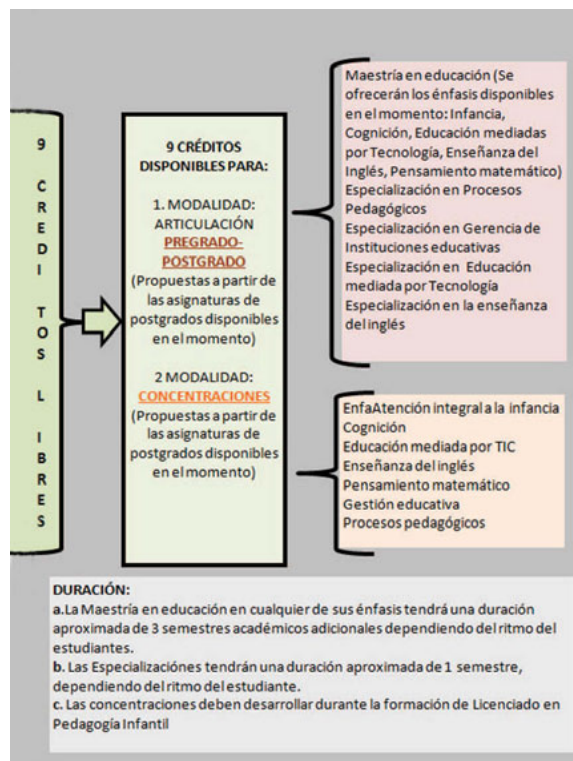
Color utilizado para el componente Profesional



1 SEMESTRE	2 SEMESTRE	3 SEMESTRE	4 SEMESTRE	5 SEMESTRE	6 SEMESTRE	7 SEMESTRE	8 SEMESTRE
Competencias comunicativas I CAS 3020 3 0 6 3	Competencias comunicativas II CAS 3030 3 0 6 3	Electiva en Ciencias Sociales ELG 1190 3 0 6 3	Electiva en ética ELG 1170 3 0 6 3	Electiva en Filosofía ELG 1160 3 0 6 3	Electiva en Historia ELG 1140 3 0 6 3	Electiva de Emprendimiento EDU 3 0 6 3	Practica Profesional EDU 3 0 12 6
Electica Razonamiento cuantitativo ELG 1120 3 0 6 3	Electiva en Humanidades ELG 1130 3 0 6 3	Condiciones Sociales de Infancia EDU 3 0 6 3	Organización del centro escolar EDU 3 0 6 3	Didácticas de la Educación Infantil EDU 3 0 6 3	Inclusión y educación EDU 3 0 6 3	Mediaciones en educación y TIC's EDU 1 2 6 3	Formación complementaria libre I ELP 4030 3 0 6 3
Electiva Ciencia y Tecnología ELG 1150 3 0 6 3	Electiva en Estudios del Caribe ELG 1180 3 0 6 3	Desarrollo de Pensamiento EDU 3 0 6 3	Desarrollo del Lenguaje (Lecto) EDU 3 0 6 3	Desarrollo de Lenguajes Expresivos I EDU 2 1 6 3	Evaluación Educativa EDU 2000 3 0 6 3	Experiencia en Gestión Social EDU 3 0 12 5	Formación complementaria libre II ELP 8090 3 0 6 3
Educación y aprendizaje EDU	Cuidado Infantil EDU 2 1 6 3	Modelos pedagógicos EDU 3 0 6 3	Familia, escuela y sociedad EDU 3 0 6 3	Desarrollo socioafectivo EDU 3 0 6 3	Desarrollo Lenguajes de expresivos II EDU 2 1 6 3	Gerencia de proyectos educativos EDU 3 0 6 3	
Fundamentos de neruodesarrollo infantil PSI 2 0 4 2	Desarrollo motriz EDU 1 2 6 3	Investigación Educativa I INV 4090 2 0 4 2	Investigación Educativa II EDU 2 0 4 2	Experiencia Infancia y familia EDU 3 0 12 5	Experiencia Infancia y Escuela EDU 3 0 12 5	Ser Docente EDU 3 0 3 3	Formación complementaria libre III ELP 3 0 6 3
Historia de la educación y pedagogía EDU 3 0 6 3	Epistemología de la Pedagogía EDU 2 0 4 2	Juego. Lúdica y Educación EDU 2 1 6 3	Teoría y Diseño Curricular EDU 7150 3 0 6 3	Examen Comprensivo I EDU 0 0 0 0		Examen Comprensivo II EDU 0 0 0 0	
<b>TOTALES</b> COD HT HLAB TI CR 17 0 34 17	<b>TOTALES</b> COD HT HLAB TI CR 14 3 34 17	<b>TOTALES</b> COD HT HLAB TI CR 16 1 34 17	<b>TOTALES</b> COD HT HLAB TI CR 17 0 34 17	<b>TOTALES</b> COD HT HLAB TI CR 14 1 36 17	<b>TOTALES</b> COD HT HLAB TI CR 14 1 36 17	<b>TOTALES</b> COD HT HLAB TI CR 13 2 33 17	<b>TOTALES</b> COD HT HLAB TI CR 12 0 30 15

DIRECCION : \_\_\_\_\_  
 TELEFONO : \_\_\_\_\_  
 FECHA INGRESO : \_\_\_\_\_

Total horas teóricas   
 Total horas laboratorio   
 Total horas trabajo independiente   
 Total de horas contacto   
 Total de créditos





## 7.2. DESCRIPCIÓN DE ASIGNATURAS

### • Condiciones Sociales de la Infancia

Esta asignatura pretende conceptualizar la evolución histórica de la categoría social de la infancia con sus consecuencias en las prácticas sociales y mostrar a las y los estudiantes las condiciones sociales de la infancia colombiana, especialmente de la costa Atlántica, enmarcándolas en el contexto socioeconómico, social y cultural que las caracteriza, y con énfasis en las condiciones de pobreza en que se encuentran la mayoría de ellos. Igualmente pretende analizar las causas estructurales e históricas asociadas a casos concretos de la vida real de estos niños. Por último, se revisarán alternativas existentes y a partir del rol del educador se propondrán soluciones, a problemáticas particulares de los casos reales y concretos observados

### • Cuidado Infantil

La asignatura ha sido diseñada para preparar a los estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil en aspectos como las actividades de la vida diaria que involucran la alimentación, el aseo e higiene, el vestido, el sueño, el juego y, dependiendo de la edad, el trabajo escolar. Estas actividades son importantes durante la etapa preconcepcional, en la de gestación, así como en el nacimiento y vida de un niño.

Esta asignatura busca desarrollar habilidades en cuanto a la creación y ejecución de actividades que contribuyan al cuidado del niño, que en la práctica son activas, participativas y creativas, además de adquirir destrezas para adoptar metodologías de acompañamiento y capacitación a las familias y cuidadores de los niños.

### • Desarrollo Motriz

Con esta asignatura se busca proporcionar las bases indispensables para lograr una sólida formación en cuanto al conocimiento del desarrollo motor infantil, a la creación y ejecución de actividades que contribuyan a la valoración y desarrollo de niñas y niños entre los cero y los siete años. Para lograr este objetivo, es necesario analizar los conceptos y las características básicas de la motricidad (funciones, elementos y cualidades), y desarrollar habilidades de observación a fin de que se diseñen y ejecuten programas de sensoriomotores para niñas y niños de cero a siete años y se puedan realizar evaluaciones del desarrollo sensoriomotor.

### • Desarrollo del Pensamiento

En esta asignatura el futuro formador encontrará las bases teóricas para comprender la naturaleza y el desarrollo del pensamiento como concepto estructural, sus características, sus formas de expresión, su tipología y algunas de los programas



y estrategias para desarrollarlo. Los contenidos de la asignatura servirán de pretexto para desarrollar, de manera transversal en los estudiantes, la competencia básica del pensamiento sistemático así como la competencia profesional de saber investigar la realidad educativa y de la infancia. Para lograr estos objetivos se utilizarán diversas estrategias metodológicas (talleres, solución de problemas, foros) centradas en el alumno y se tomarán como aportes básicos las teorías de autores como Jean Piaget, Bruner y Vigotsky. Se desea propiciar en el estudiante un cambio de actitud hacia su propia formación, ya que esta asignatura ofrece un enfoque profundo de aprendizaje y acerca del comportamiento de autorregulación, la dedicación y el esfuerzo necesarios para formarse como un profesional competente.

### • Desarrollo Socioafectivo

Esta asignatura está orientada hacia el estudio del desarrollo psicológico, desde la Psicología, ciencia que cada vez más aporta una amplia y compleja comprensión sobre el comportamiento del ser humano a lo largo de su ciclo vital. Los educadores deben estar en capacidad de comprender el comportamiento apropiado y no apropiado, esperado y no esperado, sano y patológico de los seres humanos, de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentren, en el contexto de las diferencias particulares y los requerimientos del medio en el que se desenvuelven. Se espera que esta asignatura promueva un cambio en su visión del comportamiento de los niños de edad preescolar y escolar, y a la vez les facilite proponer estrategias educativas que enriquezcan su intervención educativa teniendo en cuenta que el conocimiento del desarrollo socioafectivo le da la posibilidad al educador de comprender el desarrollo humano de los niños en su proceso de adaptación al medio social donde se desarrollan, y de alejarse de concepciones de desarrollo tan solo ligadas al proceso de maduración

### • Desarrollo del Lenguaje

Los conceptos centrales de este curso son: *Lenguaje y Desarrollo*, sobre cuyas bases teórico-prácticas los estudiantes conocen los factores determinantes del desarrollo lingüístico oral durante la primera infancia y establecen patrones de desarrollo de acuerdo a cada nivel escolar; asimismo les permiten proponer y organizar actividades grupales favorecedoras de estos indicadores y sensibilizar frente a las manifestaciones lingüístico-comunicativas de los niños derivadas de su realidad particular y social a través de observaciones dirigidas hacia agencias educativas, solución de casos y adecuación de actividades grupales. Finalizando el curso, los estudiantes habrán desarrollado las competencias necesarias para estructurar posteriormente, en su práctica profesional un plan educativo cuya perspectiva de dimensión comunicativa vaya de acuerdo a su experiencia personal, necesidades e intereses de sus estudiantes y exigencias del Ministerio de Educación Nacional.



### • Didácticas de la Educación Infantil

La asignatura se orienta hacia el desarrollo de la competencia institucional “pensamiento crítico”, y de la competencia profesional “saber enseñar a los niños y niñas en la perspectiva del desarrollo humano”. El curso se desarrolla con metodologías distintas de aquellas tradicionales usadas para formar maestros, y así mismo promover el cambio y la transformación en las prácticas pedagógicas en el aula. La puesta en escena del currículo de la asignatura se guía por los principios epistemológicos y pedagógicos que orientan la zona de desarrollo proximal, los cuales reconocen el carácter social, cultural e histórico del proceso de enseñanza–aprendizaje y estrategias de la pedagogía dialógica como: eliminación del miedo a expresar la propia voz y a equivocarse, el estímulo a preguntar más que a responder, abrir espacios para la reflexión, la duda y la incertidumbre.

### • Didáctica de la Lectoescritura

Es una asignatura que conlleva la exploración de las habilidades y competencias comunicativas en los niños y las niñas, y que hace énfasis en el análisis del papel que cumple el docente en el desarrollo de dichas habilidades. Bajo este análisis se brinda la oportunidad de observar y evaluar métodos existentes para el diseño de diferentes estrategias metodológicas en la enseñanza de la lectoescritura donde la interacción con estudiantes, docentes, especialistas y padres de familia será significativa dentro del proceso. Para que el estudiante tome decisiones fundamentadas, se tiene en cuenta que en la actualidad se desarrollan múltiples métodos y teorías que fundamentan la lectoescritura. Unos hacen énfasis en los aspectos más formales del aprendizaje y tratan el proceso desde las partes hacia el todo: en este aspecto, parten de las letras hacia las sílabas, posteriormente toman las palabras, luego las frases y oraciones. Otros métodos tienden a una perspectiva constructivista y atienden a teorías que insisten en que la percepción del niño comienza siendo sincrética, es decir, captan la totalidad y no se centran en los detalles, en este caso, parten del todo presentando las palabras completas con su correspondiente significado.

### • Educación y Aprendizaje

Esta asignatura está planeada para favorecer un cambio conceptual y de representación en la forma de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es necesario guiar teniendo en cuenta los factores individuales y contextuales que pueden influir en la producción de un cambio significativo en los aprendices. El cambio conceptual que se propone debe ir acompañado de un cambio personal que implique, en primer lugar, asumir una actitud diferente hacia el propio aprendizaje. Por tanto, se promoverá el desarrollo de habilidades de metacognición y autorregulación, y el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje. Esta asignatura contribuirá con ese propósito ayudando a comprender la dinámica del aprendizaje humano,



y a abordar este complejo fenómeno desde una perspectiva multidimensional e inter y transdisciplinaria. En la práctica, esta comprensión debe ir acompañada de la adquisición de destrezas a fin de adoptar metodologías activas, participativas y creativas que generan escenarios significativos para el aprendizaje. Es necesario que el maestro en formación desarrolle su capacidad de actuar como guía y mediador de los procesos de aprendizaje, así como sus habilidades para observar y provocar la actividad de los aprendices mediante una comunicación efectiva y el uso de estrategias de enseñanza participativa. Lo anterior debe ocurrir en el marco de un interés permanente por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por valorar la amplia variedad de contextos en los que ello es posible. Los contenidos teóricos que servirán de base a este proceso de cambio implican la reflexión sobre los diversos tipos de aprendizajes posibles (conductuales, sociales, verbales y procedimentales), e identifican las teorías más pertinentes para entender y actuar eficazmente en situaciones de enseñanza-aprendizaje de cada uno de estos tipos de contenidos.

#### • **Epistemología de la Pedagogía**

La asignatura se desarrolla con la metodología de seminario-taller. Los contenidos se abordan a través del desarrollo de actividades diseñadas para lograr que el estudiante desarrolle pensamiento crítico (competencia institucional) y pueda **saber qué es, cómo se procesa y para qué la Pedagogía Infantil** (competencia profesional). Los contenidos y actividades están orientados a que el estudiante comprenda y aplique, de manera lúdico-recreativa, en situaciones de la cotidianidad de la familia y la escuela teorías sobre la pedagogía y pedagógicas.

#### • **Evaluación Educativa**

La presente asignatura se orienta hacia el desarrollo de las competencias institucionales “pensamiento crítico” y “conciencia histórico-cultural y ambiental” y de las competencias profesionales “saber evaluar sistemas y prácticas educativas” y “saber diseñar, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos”.

La asignatura contribuye a la reflexión y el análisis crítico en torno a la evaluación educativa como experiencia formativa, de reconocimiento y valoración del otro, del niño, siempre que acerca al estudiante de licenciatura en Pedagogía Infantil a la realidad educativa en la cual se encuentra el infante: de esta manera procesos de indagación, reflexión, y análisis lo llevan a comprender los significados de las prácticas educativas actuales en relación con sus ideales: políticas, estándares, modelos, metas. Las competencias profesionales en las que se hace énfasis es saber evaluar sistemas y prácticas educativas y saber diseñar, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos. El curso se caracteriza por su carácter teórico-práctico; sus actividades permitirán al estudiante desarrollar habilidades para evaluar



las necesidades y desarrollos alrededor de las dimensiones del niño, así como los entornos, interacciones y procesos educativos en los que participe a fin de tomar decisiones eficaces, adecuadas, oportunas y pertinentes que retroalimenten y mejoren permanentemente la calidad de la educación infantil.

#### • **Experiencia Infancia y Familia (Práctica)**

Este curso se orienta al desarrollo de la competencia básica institucional denominada “emprendimiento y autodirección” y de la competencia profesional denominada “identidad profesional”. El curso se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitan al estudiante de la licenciatura en Pedagogía Infantil:

1. Conocer los fundamentos pedagógicos, sociales, éticos, filosóficos y legales que soportan el rol del educador como agente corresponsable y garante de la calidad de vida de los niños.
2. Desarrollar la habilidad de ejercer el rol de educador de manera crítica, auto-crítica y reflexiva frente a mujeres gestantes, agentes educativos, y niños entre cero y dos años de edad.
3. Asumir una actitud positiva, crítica, de automejoramiento y de responsabilidad hacia el logro de objetivos con los que se emprendan acciones para mejorar la calidad de vida de los niños. La metodología del curso integra dos contextos complementarios: seminario y trabajo de campo. Estos espacios ofrecen al estudiante la posibilidad de desarrollar las competencias, profesional e institucional, señaladas a través del diseño y ejecución de proyectos pedagógicos para niños entre cero y dos años de edad y mujeres gestantes. El seminario usa, entre otras estrategias, estudios de caso, discusiones en grupo y talleres. El contenido del seminario se articula en las políticas nacionales sobre primera infancia y educación.

#### • **Experiencia Infancia y Escuela (Práctica)**

La asignatura la integran dos espacios que se complementan (seminario y práctica de campo) para ofrecer al estudiante la posibilidad de desarrollar su capacidad de emprendimiento (competencia institucional) e identidad profesional (competencia profesional) a través del diseño y ejecución de proyectos pedagógicos dirigidos a niños entre 3 y 6 años de edad.

#### • **Experiencia en Gestión Social (Práctica)**

Esta asignatura se constituye en un espacio académico que posibilita a los y las estudiantes del programa la apropiación de los conceptos teórico-metodológicos de la investigación social, para identificar y analizar críticamente temas de interés en la pedagogía infantil; desde el escenario de las agencias de prácticas, para problematizarlos y construirlos en objeto de investigación, susceptibles de ser intervenidos.



### • Familia, Escuela y Sociedad

Familia y Educación es una asignatura del área básica profesional que hace referencia a la importancia del rol de la familia en la formación del niño y su necesaria interacción con la institución escolar. Se sustenta en el concepto postmoderno de familia, de sus funciones y su influencia en la formación del niño. Se desarrolla a través de actividades teóricas y prácticas, en las que se analizan fundamentos teóricos y utilizan herramientas que indagan sobre la realidad educativa de la primera infancia, y revisan diversas estrategias para mejorar y fortalecer los vínculos escuela/ familia, enfatizando en la Escuela de Padres como una de las estrategias curriculares requeridas en la gestión de los proyectos educativos institucionales y por tanto competencia directa de maestros y maestras corresponsables de la educación, protección y formación del niño y de la niña.

### • Fundamentos del Neurodesarrollo Infantil

Asignatura teórico-práctica que integra los conocimientos fundamentales del neurodesarrollo infantil, haciendo énfasis en las bases biológicas de las diferentes dimensiones del desarrollo, especialmente en relación con los procesos de aprendizaje y memoria. De manera paralela a las clases, se realizarán observaciones grupales a niños, de tal forma que se puedan observar los diferentes procesos aprendidos en clase.

### • Gerencia de Proyectos Educativos

A través de esta asignatura se propone abordar las bases conceptuales para el diseño, desarrollo y ejecución de proyectos educativos. En una primera unidad se busca una comprensión conceptual sobre los proyectos educativos, los componentes y sus formas de estructuración, de tal manera que en la segunda unidad se pueda profundizar en la teoría acerca de su diseño buscando desarrollar esta competencia en los estudiantes. En la tercera unidad de una manera práctica se enfatizará en la gestión técnico-académica y administrativo-financiera teniendo en cuenta las bases conceptuales del módulo dos. Finalmente, en el módulo tres se abordarán las temáticas referidas al seguimiento, evaluación y control de los proyectos educativos. Para el desarrollo de la asignatura y el logro de las competencias definidas se plantean espacios de discusión, construcción colectiva, análisis de casos y proyectos, trabajo colaborativo y talleres prácticos, que permitan la apropiación conceptual y la aplicación en el contexto de la educación inicial.

### • Historia de la Educación y la Pedagogía

Esta asignatura está ubicada en el área de fundamentación básica profesional y tiene como propósitos principales aclarar las diferencias y relaciones entre educación y pedagogía; revisar los hitos históricos en sus desarrollos y despertar el inte-



rés por profundizar la comprensión de las prácticas educativas y de la Pedagogía concebida como ciencia fundante entre las Ciencias de la Educación. La asignatura busca favorecer un cambio conceptual en las y los estudiantes que les permita reflexionar de manera crítica las funciones sociales tanto de la Pedagogía como de la educación. Los contenidos teóricos implican reflexionar sobre la educación en cuanto proceso social y las formas que ha asumido en la historia como el eje de las relaciones sociales y sistemas de producción para la producción, transmisión, apropiación de saberes. Se realizarán constantemente referencias a los contextos sociohistóricos en que dichos procesos de producción, transmisión, apropiación de saberes se entrelazan y generan desigualdades sociales y diferencias por defecto en el acceso a la escuela y dominio de las tecnologías. Se tematiza y reflexiona, entre otros temas, sobre las estructura de niveles y ciclos de los sistemas educativos, tipos y modalidades de interpelación/constitución de sujetos educados. Como acercamiento a la historia de la educación y de la pedagogía se hará una revisión de cada estadio de la historia y el respectivo paradigma educativo-pedagógico en donde el análisis se centrará en los enfoques pedagógicos referidos a la educación tradicional y educación activa/progresista con algunos de los pedagogos representativos.

#### • **Inclusión y Educación**

El curso ofrece un acercamiento al estudio de la evolución del tratamiento que históricamente se le ha dado a las necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad de la población infantil. Esto permite que los licenciados en formación, a partir de la revisión documental, observación en trabajo de campo, estudio de casos, entre otras estrategias, logren caracterizarlas, analizarlas y proponer prácticas educativas inclusivas que den respuesta a dichas necesidades.

#### • **Investigación Educativa I**

Los seminarios de investigación del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil tienen como propósito ofrecer un espacio para que los estudiantes adquieran las herramientas conceptuales, metodológicas y procedimentales relacionadas con la investigación educativa. En este caso se enfatizará en la competencia “saber investigar la realidad educativa y de la infancia”, teniendo como categoría central el análisis del paradigma positivista. En el Seminario de Investigación II, los estudiantes analizarán las características, tipos de diseños, procesos metodológicos propios del paradigma empírico-analítico. El curso se constituirá en un espacio para la reflexión documentada de la realidad, que vincula las situaciones y prácticas educativas con la teoría a través de la exploración, revisión y análisis de experiencias de investigación cuantitativa; lo anterior en el contexto de la metodología activa apoyada en estrategias pedagógicas como videoforos, análisis de casos, mesas redondas, exposiciones y el aprendizaje basado en problemas (ABP).

## • Investigación Educativa II

Esta asignatura introducirá los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil a la aplicación de la investigación cualitativa en el campo educativo. En el marco de desarrollo de las competencias institucionales de pensamiento investigativo y de saber investigar la realidad educativa y de la infancia, el seminario busca que los estudiantes profundicen en su comprensión de la investigación educativa y pedagógica como un proceso sistemático y riguroso. Igualmente, que se apropien del enfoque cualitativo como una opción metodológica necesaria y legítima para comprender y plantear soluciones respecto a fenómenos educativos. El seminario presentará a los estudiantes varios enfoques, modalidades y técnicas en la opción metodológica cualitativa haciendo énfasis en la etnografía, las historias de vida y la investigación-acción. Se presenta también cómo se da la implementación y gestión del proceso de investigación ligado al rigor metodológico en la opción cualitativa. La metodología del seminario se basa en el desarrollo del pensamiento inductivo, de manera que a través de la revisión y análisis de diferentes tesis, trabajos de investigación y artículos científicos, y con el abordaje cualitativo, se precisen los elementos básicos de la metodología y sus diferentes formas.

## • Juego, Lúdica y Educación

En esta asignatura se plantea la recreación como práctica para el desarrollo humano, teniendo en cuenta que el juego es una de las actividades vitales para el desarrollo personal y colectivo del hombre, especialmente en la etapa de la niñez. Durante el semestre se desarrollará en el estudiante la conciencia lúdica y una serie de competencias en el área de la recreación asumir una actitud creativa e innovadora frente a su quehacer como gestor pedagógico-recreativo, elemento fundamental en su rol como profesional en educación. Para ello es fundamental desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo frente a las prácticas lúdico-pedagógicas y juegos de la sociedad a fin de construir y reconstruir conceptos y teorías sobre estas importantes temáticas.

Con el propósito de orientar la construcción, sistematización y reconstrucción de conceptos y teorías se utilizan diferentes técnicas y estrategias de la investigación formativa con las que el estudiante observa, interpreta, analiza y transforma la realidad social de la recreación y el juego, como derechos fundamentales del ser humano, y en especial de la primera infancia.

## • Lenguajes Expresivos I

La asignatura pretende generar un espacio para el estudio, interpretación, comprensión y desarrollo de lenguajes expresivos en concepto de elementos fundamentales tanto para la formación de la primera infancia como para la formación del profesional en educación inicial. Se pretende contribuir al fortalecimiento de la



competencia institucional de *emprendimiento* mediante la exploración de nuevos campos de acción y la posibilidad de analizar las tendencias cambiantes del entorno profesional del pedagogo, adaptar el conocimiento de acuerdo con esos cambios y proponer proyectos de desarrollo o innovación que contribuyan a la solución de problemas concretos, y cuya expresión sea el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan en diversos escenarios de aprendizaje.

Como parte fundamental de la asignatura son relevantes las diferentes propuestas pedagógicas para el desarrollo de los lenguajes expresivos en la primera infancia desde la perspectiva de Howard Gardner, John Dewey y Loris Malaguzzi, así como el análisis de las diferentes formas de expresión a partir de la exploración de materiales, sus características y respectivas técnicas, dado el propósito de desarrollar en el estudiante la competencia de diseñar, desarrollar y evaluar ambientes de desarrollo y aprendizaje, actividades, experiencias y propuestas didácticas que contribuyan a la comunicación y la sensibilidad estética en la infancia.

### • Lenguajes Expresivos II

Esta asignatura presenta a los estudiantes una gama de herramientas que brindan la música y la expresión corporal por cuanto la sensibilidad ante otros tipos de lenguajes los lleva a enriquecer su futura actividad profesional. Este acercamiento a la música como lenguaje expresivo comienza con el estudio de su origen, de los fundamentos de la enseñanza musical y de las cualidades del sonido, además del estudio de los elementos más importantes de la expresión corporal, y el impacto que tienen en la formación del profesorado, la educación inicial y, por supuesto, en el desarrollo humano.

Las estrategias planteadas en la materia se diseñan favoreciendo el alcance de la competencia institucional de “sensibilidad estética” y la profesional “saber enseñar a los niños y niñas en la perspectiva del desarrollo humano”, pues esto le permite al estudiante desarrollar la sensibilidad estética necesaria usando la música y la expresión corporal como lenguajes expresivos en un ambiente altamente pedagógico. Para ello los estudiantes tendrán la oportunidad de apropiarse de la realidad de cada niño y de cada niña en cuanto a su ser musical, y de comprender cuán valioso resulta propiciar así ambientes altamente sensibles y aptos para desarrollar un aprendizaje integral en la primera infancia.

### • Mediaciones en Educación y TIC

A través de esta asignatura se propone desarrollar con los estudiantes el estudio de las mediaciones sociales, enfatizando en aquellas provenientes de la escuela y los medios y tecnologías de la información y comunicación, a fin de conocer sus interrelaciones con respecto a los procesos de socialización y educación. Así mismo,

la asignatura se plantea como espacio de reflexión y discusión de las problemáticas asociadas a la situación antes descrita, de tal manera que los estudiantes estén en capacidad de asumir posiciones y determinar estrategias de intervención para su práctica profesional; para ello se incluyen actividades de conceptualización sobre la temática, análisis de estudios desarrollados sobre mediaciones, ejercicios de observación e investigación en la escuela y la familia, ejercicios de observación de medios, y construcción de propuestas educativas.

El tema específico de las TIC como mediaciones educativas, les permitirá a los futuros licenciados en Pedagogía Infantil adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes con el uso didáctico de las diversas tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación y durante el trabajo con niños en escuelas, hogares y otros contextos donde esté presente la tecnología, mientras apoya el desarrollo infantil y favorece procesos de aprendizaje. Durante el desarrollo del curso se les proporciona a los estudiantes oportunidades para analizar y comprender cómo la tecnología puede ser un agente mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje según las prácticas con las que vivencian este proceso. Se pretende que el estudiante desarrolle habilidades para la selección, evaluación y uso adecuado de la tecnología en edades tempranas, y conozca sus riesgos y beneficios de acuerdo a cada etapa de desarrollo infantil.

#### • Modelos Pedagógicos

La asignatura se inicia diferenciando los conceptos de paradigma, modelos, enfoques, escuelas y corrientes pedagógicas. Luego se definen las preguntas esenciales a las que debe responder un modelo pedagógico, y en función de que los estudiantes comprendan y contrasten diferentes modelos tanto hetero como auto e inter estructurantes.

#### • Organización del Centro Escolar

Los contenidos de esta asignatura están encaminados a conocer la historia de la educación infantil en Colombia, el marco legal y los diferentes componentes del desarrollo y organización de centros escolares para la atención de la primera infancia. Los contenidos se estructuran en cuatro unidades las cuales buscan que se conozca en profundidad todo aquello que compete a la creación y funcionamiento de los establecimientos educativos. La primera unidad está referida a los aspectos históricos de la educación infantil a nivel nacional; la segunda hace énfasis en la legislación de la educación inicial, según la Ley de Educación 115/1994 y la Política Pública de la Primera Infancia; la tercera corresponde a la comprensión de las estructuras orgánicas, administrativas y académicas de los centros de educación infantil, y la cuarta profundiza en la gestión académica del centro escolar para primera infancia.





### • Práctica Profesional

El desarrollo de esta asignatura requiere de dos espacios académicos: seminario y trabajo de campo. Se espera que a través de estas experiencias los estudiantes desarrollen sus habilidades de emprendimiento (competencia institucional) y afinen la identidad profesional (competencia profesional). Además, en esta asignatura el estudiante encuentra tres áreas de desarrollo profesional como opciones para realizar la práctica de campo: **enseñanza**, que incluye el desarrollo de proyectos pedagógicos en instituciones que atienden primera infancia; **investigación**, donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades investigativas básicas al desempeñarse como asistentes de investigación y **administración-organización** en la que los estudiantes se desempeñan como asistentes de los jefes administrativos y académicos del departamento.

### • Teoría y Diseño Curricular

El Programa Teoría, Diseño y Evaluación se convierte en el espacio para analizar, discutir y reflexionar sobre las diferentes teorías y modelos que han enmarcado la práctica educativa. En este sentido el objetivo principal de este programa es preparar a los y las estudiantes con los conocimientos y competencias para:

1. Comprender la concepción de currículo como un proceso de co-construcción de proyecto cultural y resignificación; aplicar la teoría curricular a través de la evaluación o diseño de la articulación de una asignatura al currículo de una determinada IE.
2. Analizar críticamente y comprender las conexiones entre el hacer pedagógico del maestro en el aula de clase y las políticas educativas a niveles distrital, departamental nacional e internacional.
3. Aplicar y evaluar la información disponible en las páginas electrónicas de las diferentes agencias encargadas nacional y globalmente (como el MEN y la Unesco) de orientar y/o administrar el servicio educativo.





# 8

## RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE



Existe en general la tendencia a considerar los recursos para el aprendizaje como elementos externos al sujeto, que se pueden adquirir. La Universidad reconoce en la persona su principal recurso; por ello se considera que el estudiante es responsable de su aprendizaje, y gran parte de este dependerá de su propia capacidad para descubrir y solucionar problemas. Para facilitar estos procesos es preocupación central de la Universidad ofrecer a los estudiantes condiciones que faciliten sus procesos de aprendizaje y la realización de las propuestas curriculares de los distintos institutos y programas que desarrollan funciones de docencia e investigación de la Universidad del Norte.

En este sentido, la Universidad pone a disposición del estudiante la infraestructura necesaria para que pueda desarrollar, en las mejores condiciones posibles, su experiencia de aprendizaje. Así, los estudiantes reciben apoyo de la biblioteca, servicios académicos y audiovisuales. Además, el programa cuenta con su propio laboratorio de Educación Infantil con recursos didácticos para las distintas dimensiones del desarrollo del niño y una sala de informática con *software* especializados.

### 8.1. SALÓN LABORATORIO Y SALA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

La meta de lograr excelentes profesionales de la educación requiere escenarios de práctica donde las futuras profesionales puedan desarrollar las competencias necesarias para desarrollar con éxito su labor. Por esa razón, además de los convenios con las instituciones donde realizan sus prácticas académicas, se creó el laboratorio de educación en Pedagogía Infantil.

El laboratorio permitirá organizar actividades en torno a la docencia, la investigación y la extensión para que los profesionales, docentes, y educandos reciban una formación acorde con los avances de la tecnología y los métodos pedagógicos innovadores, como las aulas virtuales según un modelo educativo centrado en los alumnos y en los procesos colaborativos en donde el uso de tecnologías de vanguardia apunte al desarrollo del pensamiento crítico y una visión global de la cultura.

Si se desea brindar una formación científica que responda las necesidades de este tiempo y condiciones actuales del entorno, debe proporcionarse un ambiente educativo que compita con las más altas instituciones académicas del país.

En la actualidad, grandes universidades del mundo, que son reconocidas por su calidad y nivel de formación, cuentan con laboratorios altamente especializados que les brindan las oportunidades necesarias para el buen desarrollo de un conocimiento científico-práctico.

#### • Misión del laboratorio

El Salón Laboratorio de Licenciatura en Pedagogía Infantil, acorde con los principios y fines que lo guían desde su creación, tiene como misión la promoción de la investigación y el desarrollo científico, así como el acercamiento a las nuevas tecnologías que enriquecen la formación de sus estudiantes, docentes y demás usuarios para así responder al progreso de la ciencia y las necesidades sociales del entorno donde se encuentran inmersos.

Este espacio busca presentar a los usuarios nuevos campos de acción docente, motivando la participación activa, crítica y responsable en el nuevo rol de la educación dentro de la sociedad. Para ello se vale de recursos informáticos, audiovisuales y herramientas tecnológicas como apoyos principales para dicha misión.

Se pretende con ello que sus usuarios, especialmente los estudiantes y los docentes pertenecientes al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil se mantengan en permanente estudio, análisis e investigación, por medio de la promoción de actividades académicas que promuevan el desarrollo en el área educativa, científica y de esta sociedad en general.

### • **Visión del laboratorio**

El Salón Laboratorio de Licenciatura en Pedagogía Infantil se constituirá en corto tiempo en un espacio pedagógico donde prime el intercambio de ideas innovadoras, conocimientos, experiencias y propuestas que promuevan el progreso de las ciencias y el incremento de la actividad investigativa por medio del trabajo interdisciplinario; en cuanto a abrir nuevos campos para el docente y responder a las necesidades sociales existentes, especialmente en el área de la educación.

### **Objetivos**

#### *Objetivo general*

El Salón Laboratorio de Licenciatura en Pedagogía Infantil tiene como objetivo crear un espacio pedagógico para la promoción de la investigación y la ciencia, así como el acercamiento a las nuevas tecnologías, con el fin de abrir nuevos campos para el docente y responder a las necesidades sociales existentes, especialmente en el área de la educación.

#### *Objetivos específicos*

- Brindar a los docentes del Programa de Licenciatura en Educación un espacio de apoyo a las cátedras en lo referente a la fundamentación teórico-práctica e investigativa de sus educandos.
- Brindar a los estudiantes un servicio integral en las áreas: Nuevas Tecnologías, Desarrollo Cognitivo, Psicomotora, Material Didáctico, y de Investigación, para el óptimo desarrollo de sus actividades académicas e investigativas.
- Ofrecer cursos de asesorías y asistencia a la comunidad educativa.

Hasta el momento, este proyecto ha tenido resultados significativos para el programa. Sin embargo, como resultado del proceso de autoevaluación con fines de acreditación se han generado una serie de planes de mejoramiento entre los que



se destaca el rescate del valor educativo del salón laboratorio en cuanto espacio para la experimentación, la investigación y la confrontación entre teoría y la práctica, elementos fundamentales para el docente de hoy.

Desde esa perspectiva se requiere mantener la esencia del laboratorio en concepto de espacio destinado a la investigación y el apoyo pedagógico de asignaturas como Lenguajes Expresivos, Cuidado Infantil, Psicomotricidad, Problemas de Aprendizaje, entre otras. Por esta razón, la Universidad constantemente apoya la compra de los recursos y su constante actualización.

### • Marco conceptual

Existe una divergencia entre aquellos que piensan que los conceptos se aprenden asimilando sus atributos (rasgos que los caracterizan) de manera independiente, principalmente por asociación y acumulación, y aquellos otros que consideran que los conceptos forman parte de una estructura superior de significado, no atomizada, que se caracteriza sobre todo por las relaciones que se establecen entre ellos, y, por tanto, su asimilación supone una modificación de la misma; es decir, una reestructuración. En el primer caso, el cambio producido en la persona como consecuencia del aprendizaje es más cuantitativo, y se consigue agregando cada vez un mayor número de atributos. Mientras que en el segundo tiene lugar un cambio de la propia estructura de conocimiento a través de la reordenación de esquemas, de manera que adquiere así más importancia la comprensión que la acumulación; es decir, se produce una variación principalmente cualitativa.

La concepción del aprendizaje por reestructuración es la que aquí se fundamenta con el laboratorio como una propuesta de actuación en clase, y conforme las siguientes referencias a tres autores se tiene que:

El primero de ellos, J. Piaget, considera que el modo de conocer el mundo que nos rodea, y, por tanto, el progreso de la propia estructura de pensamiento, no se debe a la suma de pequeños aprendizajes sucesivos, sino que se produce mediante un proceso que denominó “equilibrio”, por el cual las personas aprenden cuando se enfrentan a una situación de desequilibrio cognitivo, que se produce cuando no coinciden sus concepciones sobre la realidad y lo que realmente ocurre en esta, por lo que es necesario encontrar respuestas que les permitan restablecer el equilibrio necesario para ajustar sus acciones.

Los aportes de Vigotski permiten dar un paso más, en la medida en que el autor entiende que los alumnos aprenden contenidos culturales aceptados socialmente, y, por tanto, que necesitan de la aprobación y ayuda de otras personas. El proceso de equilibrio (Piaget) indicado anteriormente, ocurre en la zona de desarrollo poten-





cial (ZDP), (Vigotski), y que este autor define como la diferencia que existe entre el nivel de conocimiento electivo que tiene una persona, es decir, lo que puede hacer por sí sola, y el nivel que podría alcanzar con la ayuda de otras personas y con los instrumentos adecuados. Es decir, que el alumno no debe aprender necesariamente por descubrimiento los distintos contenidos propuestos.

De este modo adquiere relevancia la participación de los docentes; ellos en calidad de profesionales son los que van a ayudar a los alumnos a recorrer ese camino, actuando como mediadores entre estos y los contenidos de aprendizaje.

Ausbel y su propuesta aprendizaje significativo proporciona el complemento necesario para orientar la práctica de los docentes. En primer lugar, indica que los aprendizajes realizados por el alumno deben incorporarse a su estructura de conocimiento de modo significativo, es decir, que las nuevas adquisiciones se relacionen con lo que él ya sabe, según una lógica, con sentido, y no arbitrariamente.

Para que se consigan aprendizajes significativos, según este autor, es preciso reunir las siguientes condiciones:

- a) El contenido propuesto como objeto de aprendizaje debe estar bien organizado, de manera que se facilite al alumno su asimilación mediante el establecimiento de relaciones entre aquel y los conocimientos que ya posee. Junto con una buena organización de los contenidos, también es preciso una adecuada presentación por parte del docente, que favorezca la atribución de significado a los mismos por el alumno.
- b) No basta con que el contenido esté bien organizado; además, es preciso, que el alumno haga un esfuerzo por asimilarlo, es decir, que manifieste una buena disposición ante el aprendizaje propuesto. Por tanto, debe estar motivado para ello, tener interés y creer que puede hacerlo.
- c) Las condiciones anteriores no garantizan por sí solas que el alumno pueda realizar aprendizajes significativos si su estructura cognoscitiva no cuenta con los conocimientos previos necesarios y dispuestos (activados) a enlazar los nuevos aprendizajes propuestos. De manera que se requiere una base previa suficiente antes de acercarse al aprendizaje en un primer momento, y que haga posible establecer las relaciones necesarias para aprender.

Estas concepciones sobre el aprendizaje, de las que se han destacado brevemente sus aspectos más relevantes para el presente tema, se integran en lo que se ha llamado el constructivismo, que es un conjunto de aportes de distintos autores cuyas



explicaciones y orientaciones fundamentan y mejoran la acción de los docentes en el contexto de la educación, en este caso universitaria.

Las distintas concepciones constructivistas coinciden en considerar que el aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el alumno y los contenidos, de manera que provoca en aquel un cambio en su estructura de pensamiento, por el cual se perfeccionan sus teorías sobre el mundo, y que, por tanto, favorecen su intervención en él.

Este proceso de construcción de los aprendizajes por parte del alumno no depende solo de su relación con los contenidos propuestos, sino que, además, requiere la aportación mediadora del docente, a través de una ayuda ajustada a las características de ambos, y con la que alcance adecuadamente los aprendizajes propuestos, que serán tanto más significativos cuanto más ricas sean las situaciones y el ambiente de enseñanza diseñadas por el docente.

Esta planificación de la enseñanza debería desarrollarse mediante enfoques globales, que tengan en cuenta la aportación de los cuatro elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje (alumno, docente, contenido y ambiente), así como las numerosas y complejas relaciones que se establecen entre ellos.

En este sentido, el modelo de aprendizaje que corresponde mejor con la adopción de enfoques globales es aquel que realiza el alumno cuando establece conexiones entre los conocimientos que ya posee y aquellos que se le propone aprender a medida que va construyendo significados y le atribuye un mayor sentido a lo aprendido, es decir, mediante el aprendizaje significativo.

Por tanto, cuanto más global es un aprendizaje, más significativo, y viceversa, ya que los alumnos no proceden en su aprendizaje mediante acumulaciones sucesivas de contenidos, sino que van estableciendo relaciones cada vez más variadas y ricas entre los mismos, lo que favorece una aproximación más global y completa al conocimiento.

#### • Áreas de trabajo en el laboratorio de educación

*Nuevas tecnologías:*

La educación infantil frente al nuevo milenio no puede desarrollarse al margen de las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ello implica que los y las estudiantes de la licenciatura no solo tengan la oportunidad de relacionarse con ellas, sino también el espacio y los medios para desarrollar sus habilidades en los distintos medios y sus experiencias tanto de diseños didácticos como de investigación. La creación del laboratorio les permitirá



desarrollar programas e investigaciones para el mejoramiento y actualización de procesos educativos y hacia el futuro brindar a la comunidad educativa servicios de asistencia y asesoría.

### *Salón de clases*

El área de clase del Salón Laboratorio de Licenciatura en Pedagogía Infantil, la conforma el conjunto de recursos: tablero; un televisor y VHS, los cuales pueden ser utilizados y compartidos tanto por estudiantes como por funcionarios; un computador y *video beam*. Cuenta con un closet para guardar materiales y un lavamanos con estanterías para las actividades que lo requieran. Mediante la integración de estos recursos es posible el desarrollo de aquellas actividades académicas. Se tiene un parque de psicomotricidad y una pared de espejo que apoya las actividades con los niños. El objetivo primordial de la sala de clase es poder brindarle al estudiante un área en donde el ambiente físico se convierta en parte gestora del aprendizaje, razón por la cual se le debe garantizar en el horario de clases a todos los grupos el acceso para que puedan realizar sus clases aquí.





## BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Durkheim, É. (1990). *Educacion y pedagogía*. Bogotá: Procesos Editoriales Icfes.
- Flórez, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1990). El acto de estudiar. En: P.Freire (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. p.p. 29-32. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*. Boulder: Westview Press.
- Freire, P. (2006 a). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006 b). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guédez, V. (1987). *Educación y proyecto histórico-pedagógico*. Caracas: Kapeluz.
- Malaguzzi, L. (1993). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ministerio de la Protección Social & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). *Código de la Infancia y de la Adolescencia. Ley 1098 de 2006*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Max-Neef, M; Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago, Chile: Cepaur.
- Osorio, M. (2003). La pedagogía: conceptualización obligatoria en los programas formadores de maestros. *Zona Próxima*, 004, 74-81.
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Medellín: SENA Antioquia.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España.: Ares y Mares.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Portela, H. & Murcia, N. (2006, julio-diciembre). Repensar el currículo: una perspectiva de deconstrucción mediada por los mundos simbólicos y sus imaginarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (2), 83 – 102.
- Regenbrecht, A. (1987). El objeto de la ciencia pedagógica. *Universitas*.
- Rinaldi, C. (2011). En diálogo con Reggio Emilia. *Escuchar, investigar, aprender*. Lima, Perú: Grupo Editorial Norma.



- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Volumen I y II. Madrid: Pablo del Río, Editor.
- Wallon, H. (1981). *Psicología y educación. Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa*. Madrid: Pablo del Río, Editor.









Lo que hoy se conoce como Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte es toda una historia de esfuerzos sobre un servicio de alta calidad para la infancia que cumple con los requisitos académicos y administrativos señalados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Este documento da a conocer dicho recorrido.



Editorial