

ESPACIOS PEDAGÓGICOS DE INTERACCIÓN SOCIAL:
Pensar el aula como un escenario para la promoción de la resiliencia infantil.



Informe de proyecto de práctica pedagógica presentado por:

Nuby Johana Betancur Bustamante

Lina Maria Gallego Marulanda

Marlly Yamile López Tamayo

Astrid Elena Muñoz Castrillón

Línea de investigación en resiliencia

Asesora:

Colombia Hernández Enríquez

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL
Medellín, Marzo 27 de 2006

*“A través de la articulación del arte al quehacer pedagógico,
se pretende agudizar en el estudiante la capacidad
para leer e interpretar la realidad de su mundo,
y de esta manera potenciarlo como gestor de alternativas
que enriquezcan sus circunstancias de vida.
Ello significa comprender la escuela y la vida
como componentes de la misma esencia, que la vida es arte
y el arte es vida, y que a través del arte
podemos vivir plenamente la vida.”*

(Sierra, 2001)

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto pedagógico de práctica investigativa ha sido el resultado de un trabajo enriquecido y significado por la participación, apoyo y compromiso de algunas personas, a quienes queremos expresar nuestro reconocimiento:

A los niños y niñas del grupo Jardín C de la Fundación Ximena Rico Llano y a los niños y niñas del grupo transición del Colegio Gimnasio Cantabria, les hacemos una mención especial, porque fueron los iniciales gestores de muchas de las inquietudes desarrolladas a lo largo del proyecto, y nos motivaron a seguir adelante a pesar de las dificultades gracias a su comprensión, su paciencia y sobre todo a su cariño.

A las maestras cooperadoras y demás educadores/as y directivos de las instituciones participantes, agradecemos su compromiso, colaboración, deseo de aprender y de cualificar sus prácticas pedagógicas y su acogimiento para hacer posible este proyecto.

A aquellos docentes del programa de Pedagogía Infantil como Rosmira Marín, quien desde su experiencia, saber artístico y aportes metodológicos contribuyeron a que la propuesta de interacción pedagógica fuera mucho más significativa, tanto para los niños y niñas como para nosotras; Gloria Esperanza García, quien con su paciencia y cariño supo comprendernos y respetar nuestras decisiones; y Colombia Hernández, nuestra asesora, quien con su experiencia y rigurosidad, nos abrió la perspectiva como pedagogas infantiles y contribuyó a la cualificación de nuestro proyecto desde el componente investigativo.

A María Eugenia Herrera, bibliotecóloga del Centro de Documentación de la Facultad de Educación, quien nos brindó apoyo y nos acogió en su espacio de trabajo durante la escritura del proyecto.

Finalmente, a nuestros familiares (padres, madres, hermanos, novios y esposos) y a nuestra compañera y amiga Sarah Flórez, quienes con sus consejos, paciencia, optimismo, escucha y apoyo contribuyeron a mantener la disciplina de estudio y a no decaer en los momentos difíciles.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION

1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACION.....	13
2. OBJETIVOS.....	15
3. REFERENTES	
CONCEPTUALES.....	16
3.1 Resiliencia.....	16
3.1.1 Aproximación al concepto de Resiliencia.....	16
3.1.2 Resiliencia Infantil.....	17
3.1.3 Resiliencia y escuela.....	20
3.2 Concepciones de espacios para el trabajo en Pedagogía Infantil.....	22
3.2.1 Mundo de la vida y espacios vitales.....	22
3.2.2 Espacios pedagógicos.....	23
3.2.3 Espacios escolares.....	23
3.3 De la Intervención a la Interacción pedagógica.....	24
3.3.1 Interacción social.....	25
3.4 Arte infantil.....	25
3.4.1 El arte, medio de expresión en la Infancia.....	25
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	28
4.1 Diseño, enfoque y paradigma que orientan la investigación.....	28
4.2 Contextos en los que se realiza la práctica.....	28
4.3 <i>Actores</i>	36
4.4 Fases y estrategias del proyecto.....	37
4.4.1 Fase de exploración del contexto de práctica y de diseño del proyecto.....	37
4.4.2 Fase de Implementación del proyecto.....	38
4.4.3 Fase de seguimiento, evaluación y sistematización de la práctica.....	39
4.4.4 Fase de socialización y promoción de la apropiación social del conocimiento generado en la práctica.....	40
4.5 Estrategias e instrumentos de registro.....	41
4.5.1 Estrategias.....	41
4.5.1.1. Participar para observar.....	41
4.5.1.2. Entrevista.....	41
4.5.1.3. Conversatorio.....	42
4.5.1.4. Revisión documental.....	42
4.5.1.5. Registros audiovisuales.....	43
4.5.2 Instrumentos de registro.....	43
4.5.2.1 El diario pedagógico.....	43
4.5.2.2 Ficha de información sociodemográfica.....	44
4.5.2.3 Ficha de revisión documental.....	44
4.6 Estrategias para organizar, procesar y analizar la información.....	45
4.6.1 Nivel descriptivo-comparativo.....	45
4.6.2 Nivel Interpretativo.....	45

5.	HALLAZGOS.....	46
5.1	Nivel descriptivo-comparativo.....	46
5.1.1	Tejiendo una idea de investigación.....	46
5.1.2	El aula como escenario, una experiencia de aprendizaje para compartir.....	57
5.2	Nivel interpretativo.....	71
5.2.1	Significados y aprendizajes: aquello que develó el proyecto.....	78
6	BIBLIOGRAFÍA.....	84
6.1	Bibliografía referenciada.....	84
6.2	Bibliografía consultada.....	86

7. ANEXOS

ANEXO 1	Aspecto socio-demográfico
ANEXO 2	Estrategias pedagógicas para la promoción de la resiliencia infantil
ANEXO 3	Pauta de conversatorio
ANEXO 4	Diario
ANEXO 5	Ficha revisión documental
ANEXO 6	Tabla de asistencia y participación
ANEXO 7	Asistencia y participación maestra cooperadora
ANEXO 8	Cuento

INTRODUCCIÓN

Este texto comprende el informe del proyecto de práctica pedagógica investigativa inscrita en la línea de investigación en resiliencia, llevado a cabo durante 3 semestres por cuatro estudiantes de décimo semestre de Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, con niñas y niños entre los 4 y 5 años de edad de la Fundación Ximena Rico Llano y el Colegio Gimnasio Cantabria. Permite conocer dicho proceso a la luz del alcance de unos objetivos y un análisis crítico reflexivo y teórico que relaciona la práctica pedagógica con el componente investigativo desarrollado en los contextos de práctica ya mencionados.

Inicialmente se aborda un capítulo que expone el planteamiento y la justificación de la pregunta de investigación, a partir de los cuales se enmarca la importancia de articular los procesos pedagógicos y educativos a los espacios escolares en instituciones de diferente contexto socio-económico, desde el enfoque de la resiliencia, donde se propone la reivindicación del componente lúdico artístico como eje para replantear las maneras como se acciona y se concibe la educación infantil como educación para el desarrollo humano y para el aprendizaje de la vida; partiendo de ello, se plantea un primer acercamiento que permite explorar y comprender *¿Cómo la creación de espacios pedagógicos de interacción social en el aula, enmarcados en la estrategia pedagógica “el aula como escenario”, puede promover la resiliencia en dos grupos de niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad escolarizados en instituciones de diferente contexto socioeconómico?*

Luego en un segundo capítulo, se realiza la contextualización teórica a partir de referentes conceptuales macro como resiliencia, espacios pedagógicos, interacción social y arte infantil, los cuales constituyen la base para fundamentar el proceso teórico- investigativo y práctico del proyecto.

El diseño metodológico, constituye un tercer capítulo en el que se da cuenta de algunos matices metodológicos de tipo investigativo que se señalan en el proyecto entre los que se encuentran la investigación cualitativa, el interaccionismo simbólico y el paradigma crítico-constructivista, además muestra las fases y estrategias metodológicas para la recolección de información y análisis del proceso.

Finalmente, se presenta un capítulo que hace referencia a los hallazgos evidenciados a partir del análisis teórico-práctico del proceso, relacionados con el objetivo de la investigación y que sustenta algunos de los alcances y aprendizajes del proyecto.

1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACION

Invertir en la infancia ha comenzado recientemente a ser considerada una de las principales apuestas que los gobiernos y los organismos internacionales pueden implementar para mejorar los niveles de desarrollo humano de las comunidades del mundo. Dentro de estas apuestas, la inversión en la educación infantil, ha sido una estrategia fundamental para alcanzar esta meta.

Desde el inicio del nuevo milenio, diferentes políticas de primera infancia acogidas desde el Plan de Acción de la ONU (2002) sobre Niñez y Adolescencia, dieron lugar, en países como Colombia, al diseño de políticas públicas de Educación Inicial, lideradas por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de promover el desarrollo integral de los niños y las niñas a través de servicios de educación de calidad para todos los grupos sociales.

En Antioquia, en seguimiento a estas políticas nacionales se han adelantado programas orientados a garantizar a los niños y niñas de la región un desarrollo integral, sostenible y equitativo que contribuya al mejoramiento de su calidad de vida. En el ámbito educativo, se ha trabajado en la ampliación de cobertura y en el mejoramiento de la calidad, entendiendo la educación como un derecho fundamental para transformar y optimizar las condiciones de vida de las nuevas generaciones.

En el acercamiento a dos centros de práctica que atienden niños y niñas de estratos socioeconómicos diferentes (Uno atiende población de estratos 1, 2 y 3 y el otro atiende entre estratos 4, 5 y 6) se ha evidenciado que en concordancia con el alcance de los fines educativos que políticamente se establecen, las condiciones que brindan se fundamentan en dinámicas de trabajo dirigidas en atender y dar respuesta a las exigencias académicas y/o necesidades básicas del estudiante como cuidado, salud y alimentación.

Ahora bien, aunque éste es sólo el panorama político con relación a la educación infantil, más allá de lo que dentro de dicho marco se denomina como educación y promoción del desarrollo integral de los niños y las niñas, los pedagogos infantiles

están llamados a pensar el papel de la escuela y de sus prácticas pedagógicas en la formación de los infantes donde puedan crear y aplicar estrategias pedagógicas en las que tengan en cuenta no solo las exigencias políticas sino las que se presentan social y culturalmente.

Para esto se requiere de una reflexión crítica sobre la forma como se dinamizan, intencionalmente, las actividades de trabajo en los espacios escolares. Se trata entonces, de reconocer los espacios pedagógicos en el contexto escolar como posibilidades formativas, las cuales no deben limitarse a la adquisición de conocimientos puntuales o al asistencialismo, sino que debe trascender hacia la formación personal y social de los seres humanos en estado de infancia, donde los niños y las niñas aprendan y desarrollen habilidades para la vida que les posibilite superar de manera exitosa y constructiva las adversidades que viven.

Esta capacidad de enfrentar situaciones adversas, también llamada resiliencia, es una potencialidad humana susceptible de ser aprendida y por consiguiente enseñada, como parte de las habilidades sociales y personales que el trabajo escolar debe promover. Es por ello importante que desde los espacios pedagógicos que se propician dentro del aula, se generen propuestas de formación en donde los niños y las niñas aprendan desde pequeños a establecer relaciones de trabajo colectivo constructivo, orientadas por el aprecio y por el respeto consigo mismos y con quienes los rodean, y encaminadas a adelantar proyectos que les permitan mejorar o resolver situaciones de adversidad. Así pues, con el propósito de resignificar en los dos centros de práctica la importancia de la creación de espacios abiertos, significativos y contextualizados en el ámbito escolar que posibiliten el despliegue de la expresión, la creatividad, la sensibilidad, el pensamiento crítico-reflexivo y las competencias sociales, desde un enfoque pedagógico que promueva el desarrollo de la resiliencia, se plantea un proyecto pedagógico investigativo partiendo del siguiente interrogante:

¿Cómo la creación de espacios pedagógicos de interacción social en el aula, enmarcados en la estrategia “el aula como escenario” puede promover la resiliencia en dos grupos de niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad escolarizados en instituciones de diferente contexto socioeconómico?

2. OBJETIVOS

General:

Reconocer el aula como un espacio pedagógico en el cual es posible promover el desarrollo de procesos formativos de interacción social para la promoción de la resiliencia en dos grupos de niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad escolarizados en instituciones de diferentes contextos socioeconómicos

Específicos:

- ✓ Identificar en el aula las dinámicas de interacción social entre los actores que allí se desenvuelven.
- ✓ Diseñar, implementar y evaluar una estrategia pedagógica, que genere espacios de interacción social formativa para la promoción de la resiliencia.
- ✓ Analizar cómo los espacios pedagógicos aportan a la promoción de la resiliencia infantil

3. REFERENTES CONCEPTUALES

El proyecto está enmarcado teóricamente desde referentes conceptuales centrales como *resiliencia*, *concepciones de espacio para el trabajo pedagógico*, *interacción social y arte infantil*, entre otros integrados a estos como resiliencia infantil, resiliencia y escuela el mundo de la vida y espacios vitales, espacios pedagógicos y espacios escolares, interacción pedagógica y los recursos expresivos en la infancia. Fundamentos, que de manera articulada enriquecen los diferentes procesos investigativos y prácticos del proyecto.

A continuación presentamos algunas construcciones conceptuales a partir de los mismos:

3.1 Aproximación al concepto de resiliencia

La resiliencia es una capacidad que ha acompañado al hombre a lo largo de la historia, esto se sustenta en la forma en que muchas personas y comunidades pudieron sobrevivir a la destrucción (Basile, 2002). Sin embargo, se viene a tener conocimiento científico de este fenómeno a finales de la década del 70, gracias a un estudio de epidemiología social que realizó Emmy Werner, el cual tenía como objeto seguir el proceso de crecimiento y desarrollo hasta la edad adulta, de aproximadamente quinientos niños que habían crecido en situaciones de extrema pobreza, donde descubrió que muchos de ellos crecieron sanos y equilibrados a pesar de las condiciones adversas a las que se vieron expuestos durante las primeras etapas de su vida.

Después de los estudios realizados por los científicos, se encontró que el término resiliencia, utilizado en la ingeniería civil para hacer referencia a aquellos materiales que eran capaces de recobrar su forma original después de haber sido sometidos a severas presiones transformadoras, podía adaptarse a las ciencias sociales para nombrar aquello que caracterizaba a las personas que, pese a vivir en condiciones riesgosas, se desarrollaban psicológicamente sanas y exitosas (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997 citado por Puerta, 2004).

Algunos autores tomaron la resiliencia como sinónimo de invulnerabilidad (característica intrínseca constitucional de la persona que facilita la resistencia a la adversidad); y otros lo relacionaron con conceptos como robustez (característica de la personalidad que actúa como reforzadora de resistencia al estrés) y competencia (habilidades positivas para afrontar algunas situaciones adversas); sin embargo, la diferenciación de estos conceptos, se presenta en tanto que la resiliencia no es una cualidad permanente y absoluta de las personas, sino una cualidad inestable, dinámica, que se crea y se mantiene en la dialéctica persona-situación, aspecto que determina el proyecto de vida de cada persona (Uriarte, 2005).

Durante los años 1999 y 2000, las investigaciones en torno a la resiliencia se orientan hacia un enfoque interaccional – ecológico, basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el cual considera la resiliencia como un proceso dinámico entre el ambiente y el sujeto, para adaptarse y funcionar apropiadamente a pesar de la adversidad en la cual se encuentre inmerso. Teniéndose en cuenta, además, dentro de esta nueva concepción, tres elementos: la adversidad, entendida como trauma, riesgo, o amenaza para el desarrollo del ser humano; la adaptación positiva, que se refiere a la superación de la adversidad; y el proceso, que toma en cuenta la interacción dinámica para lograr un apropiado nivel de desarrollo humano (Infante, 2002 citada por Puerta de Klinkert, 2004).

En la actualidad se visualiza la resiliencia como una cualidad susceptible de ser promovida y desarrollada, teniendo en cuenta los atributos individuales, las características de la familia y los sistemas sociales en donde los individuos se desenvuelven. Así entonces la promoción de la resiliencia viene a concebirse además, en ámbitos como el educativo, en el que se articula como parte del proceso formativo y tiene la ventaja de adelantarse y preparar al individuo desde la infancia para aprender a afrontar adversidades que devienen en su diario vivir.

3.1.1 Resiliencia infantil

Como lo plantea Grotberg (1996, citada por Melillo 2002), en su texto Nuevas tendencias en resiliencia, “*la resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento*

humanos...” así, las características resilientes se manifiestan y promueven de diferentes maneras teniendo en cuenta el ciclo de vida de los sujetos. Esta misma autora crea de acuerdo a esto, un modelo para caracterizar a un niño resiliente a partir de la identificación en su lenguaje de las expresiones: “yo tengo”, “yo soy”, “yo estoy”, “yo puedo”(Grotberg, 2002, citada por Puerta de Klinkert, 2004) que develan factores de resiliencia como la autoestima, la confianza en sí mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social.

Dicho modelo es significado de la siguiente manera por la misma autora:

Tengo:

- Personas en derredor en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

Soy:

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

Estoy:

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

Puedo:

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

Puerta de Klinkert (2004), clasifica las expresiones planteadas por Grotberg (1996) en las siguientes categorías: “yo tengo”, aquellas que se relacionan con el apoyo que el niño percibe o puede recibir, es decir, expresan *perspicacia e interrelación*; las que se relacionan con fortalezas intrapsíquicas del niño expresan *la autonomía*, y le permiten afirmar “yo soy y yo estoy”; y las que hacen referencia a las habilidades del niño para relacionarse y resolver problemas expresan además de la *interrelación*, la *creatividad*, la *iniciativa* y la *ética*, es decir, el “yo puedo”.

Munist (1998) en el Manual de Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Adolescentes, hace referencia a algunos atributos que caracterizan un niño resiliente, entre los que se encuentra la *competencia social*, la cual incluye cualidades como estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales; la *resolución de problemas*, que comprende la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales; la *autonomía*, que refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno; y, finalmente el *sentido de propósito y de futuro*, relacionado con el sentido de autonomía y el de la eficacia propia, así como con la confianza de algún grado de control sobre el ambiente.

De igual manera, se han identificado diferencias que comprenden la resiliencia infantil en cuanto al tipo de situaciones adversas o estresantes a las que se enfrentan los niños, las cuales tienen que ver tanto con el nacimiento de un hermano, el ingreso a la escuela y los exámenes escolares, como la separación o muerte de los padres, la hospitalización, etc., denominadas algunas situaciones de estas como *normales* o *anormales* (Basile, 2002:18).

En cuanto a los factores *protectores sociales* que caracterizan la resiliencia en los niños según Basile, (2002) comprenden: el propiciamiento de un ambiente cálido, pacífico y armónico, el apoyo familiar, la existencia de padres estimuladores y con buena salud mental, el autocontrol del niño sobre las situaciones socioeconómicas, una comunicación abierta en la familia, una estructura familiar sin disfunciones,

buenas relaciones de hermandad y amistad, además, de *sistemas de apoyo externo* como la escuela, instituciones de culto, etc., que gratifican las competencias del sujeto y le proporcionen un sentido de vida y un lugar de control interno, donde el niño siente que cuenta con un entorno favorecedor de su desarrollo, que le facilita fortalecer sus competencias personales y le brinda un soporte mínimo y suficiente para enfrentar, superar y transformarse ante situaciones de riesgo. Así, las interacciones en los distintos grupos sociales e instituciones de la comunidad, la escuela, la familia, el grupo de pares, etc., posibilitan en algunos casos el fortalecimiento de los rasgos positivos o factores protectores personales considerados como propios.

3.1.2 Resiliencia y escuela

Como se viene planteando, la resiliencia es una cualidad trascendental en la vida de los sujetos, y constituye un compromiso no sólo personal sino también social para su desarrollo y fortalecimiento. El sujeto, entonces, no es el único responsable e interesado en que esta se favorezca, sino también la familia, la escuela, el estado y la sociedad, están llamados a constituirse y comprometerse en sistemas de apoyo que aporten a su promoción (Puerta de Klinkert, 2004).

Entre los muchos ámbitos sociales que se encuentran en el medio, la escuela se constituye como uno de los escenarios más propicios para el desarrollo integral de los educandos y, más aún, cuando tiene los difíciles desafíos, de garantizar resultados socialmente aceptables y asegurar a su vez, que éstos se “formen en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (...) para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Constitución Política de Colombia, 1991:Art. 67).

La escuela, al tener un papel relevante en la sociedad, se convierte en un contexto clave para que los sujetos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad y adquieran competencias sociales, académicas y vocacionales necesarias para salir adelante en la vida. En este sentido, el espacio escolar aporta factores protectores ambientales y brinda las condiciones necesarias para que se fomenten los factores protectores individuales en la comunidad estudiantil.

Henderson y Milstein (2003) proponen una estrategia denominada “la Rueda de la Resiliencia” para la promoción de ésta en la escuela, la cual está constituida en seis pasos, los primeros tres (enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida) hacen referencia a mitigar los factores de riesgo en el ambiente y su efecto en la vida de los sujetos, y los tres últimos (brindar afecto y apoyo, brindar oportunidades de participación significativa y establecer y transmitir expectativas elevadas) aluden a construir resiliencia en el ambiente escolar. En su aplicación el maestro juega un papel fundamental para la consecución de los logros o metas que ésta pretende, puesto que se considera que desde su ser y hacer pedagógico puede constituirse para sus estudiantes en un adulto significativo al generar el *clima educativo apropiado, es decir, emocionalmente positivo, abierto, orientador y regido por normas* (Basile, 2002), en el que sus estudiantes desarrollan la capacidad resiliente.

El maestro, entonces, es uno de los principales factores protectores que incide en la promoción de la resiliencia en los estudiantes, al constituirse en un agente educativo de trascendencia en la formación y desarrollo integral de éstos. Su relación y papel en este proceso implica que él mismo se constituya en sujeto resiliente para que sea modelo de resiliencia, pues como lo plantean Henderson y Milstein (2003: 57) “sería poco realista pretender que los alumnos fueran resilientes si sus docentes no lo son”. En este mismo sentido, Lamas y Lara (1998:13) afirman que el maestro es uno de los *recursos personas* que cumple una función protectora al constituirse en “*modelo social que aliente un enfrentamiento constructivo de las situaciones*”, donde de igual forma promueva la escuela como *recurso social* en el cual los estudiantes encuentren una *red social de apoyo* para superar las adversidades de manera positiva, aprendan y desarrollen mecanismos protectores y encuentren en ésta un espacio en el que sus competencias sean gratificadas.

Así pues, el maestro y el contexto escolar se constituyen en referentes fundamentales para construir y estructurar ambientes y espacios pedagógicos generadores de resiliencia en la escuela.

3.2 Aportes de las concepciones de espacio para el trabajo en Pedagogía Infantil

El espacio, como objeto de estudio, comenzó a ser conceptualizado por las ciencias geográficas, las cuales lo toman como un producto social, es decir, el espacio como lugar o territorio es transformado y organizado según los valores, intereses y necesidades de la sociedad. Además ha trascendido hacia una *relación recíproca entre los procesos de transformación de las estructuras sociales y el individuo con relación al espacio* (Santos, 2000). Lo cual lo hace ver como un complejo conjunto de sistemas de objetos y de acciones en las que la explicación, la interpretación y la generalización del espacio, ha requerido de una visión y reflexión interdisciplinaria que se ha ido adentrando a los espacios más privados.

A continuación se presentan algunos conceptos que tienen que ver con el espacio, desde una mirada socio-fenomenológica y antropológico-pedagógica que proponen los profesores Klauss y Muñoz, (2005) los cuales definen el espacio en términos de los procesos formativos:

3.2.1 Mundo de la vida y espacios vitales

Los autores al respecto, toman el mundo de la vida como un espacio de historias sedimentadas y como marco situacional del ser humano que le permite una ubicación contextual y una experiencia vivida centrada en su cuerpo, marcada por tradiciones socioculturales y socializadas con otros. De esta manera, el ser humano como ser-corporal-en-el-mundo es, como sujeto, gracias a su entorno que lo forma y que forma incluso con la posibilidad de su transformación. Así, el espacio se convierte en espacio vital, dejando de ser un lugar para convertirse en una dimensión, gracias al sentido y a la resignificación que el sujeto le da a lo vivido cotidianamente en este. El mundo de la vida y los espacios vitales tienen que ver, entonces, con aspectos corporales, temporales, simbólicos y perceptivos.

Según los autores, es importante ir en “búsqueda” de los mundos de la vida para rastrear, a partir de allí, como se configuran los espacios pedagógicos y los espacios

escolares con sus respectivas orientaciones hacia la formación, lo cual puede posibilitar la tematización y la problematización de la constitución de estos espacios.

3.2.2 Espacios pedagógicos

Los espacios pedagógicos, como lo consideran los autores, se establecen sobre el trasfondo de los mundos de la vida y los dilucidan incluso como aquellos espacios diferentes a los de la escuela, tomando como relevante y problemático no el espacio como espacio físico sino el sentido, es decir, la intencionalidad pedagógico-formativa que se da en el mundo de la vida. Sin embargo, para que los espacios pedagógicos se legitimen como tal, estos deben asumir ciertas dimensiones pedagógicas que según Osorio (1990, citado por Klaus y Muñoz, 2005) se dan *a nivel de las prácticas educativas directas, a nivel de las prácticas instituyentes de la organización como institucionalización de una propuesta pedagógica consensualmente válida y mantenida en el espacio de las estrategias de acción y a nivel de las prácticas como movimientos de dirección*.

Se podría decir, entonces, que la “principal característica de los espacios pedagógicos es la autogeneración en contextos reflexivos de los mundos de la vida, lo cual presupone ciertos ideales formativos de perfeccionamiento y formas de enfatizar la excentricidad humanas” Klaus y Muñoz (2005, p. 77).

3.2.3 Espacios escolares

Se entiende por espacios escolares, básicamente los espacios de la escuela que tienen una estructuración y una intencionalidad que obedecen a ciertos fines e intereses, históricos, sociales y culturales.

“Los espacios escolares responden a ciertos discursos sobre ser humano, niñez, procesos de aprendizaje y supone también unos ideales de formación que facilitan, condicionan, obstaculizan, le agregan o suprimen contenidos y significados a la educación y a los procesos de formación humana”. De esta manera, la tarea de una antropología histórico-pedagógica, sería sacar a la luz las “intencionalidades” de las disposiciones de los espacios escolares para mostrar que tipo de formación y de

sujeto en formación se puede estar haciendo referencia en la escuela, para así, buscar y orientar la educación hacia nuevas maneras a partir de situaciones sociales e individuales cambiantes en las que tiene mucho que ver las disposiciones espaciales. Klauss y Muñoz (2005, pp. 78-79).

En la escuela y en los espacios escolares que esta propicia confluyen, cobran sentido, se transforman y se desarrollan los mundos de la vida de los múltiples sujetos que la conforman y por ello se hace necesario realizar una observación de los mundos de la vida.

3.2.4 De la intervención a la interacción pedagógica

La intervención ha sido asumida como aquellas acciones que se realizan sobre un objeto o sujeto con la intención de modificar algo en éste, y se ha implementado en diversas disciplinas como la medicina, la psicología y la educación. En el ámbito educativo se ha utilizado la expresión “intervención educativa” o “intervención pedagógica” para “indicar la acción intencional y sistematizada de influir en un proceso o en alguno de sus elementos en orden a inducir determinados efectos educativos en quienes participan en el mismo” Gil (1997, p. 337). Estas acciones son planeadas por el docente, quién desde su lugar de poder puede ejecutarlas en los estudiantes.

Sin embargo, se encuentra que la función del maestro no es la de modificar conductas en los discípulos, como supone la intervención, sino que su labor se sostiene en la formación; entendiéndose esta como los efectos que trae consigo la interacción maestro-alumno, en la transformación de la vida y de las relaciones que han establecido estos sujetos con el mundo (Toro, 2005).

En este sentido, por tanto, pasar de una intervención a una interacción pedagógica presupone, no sólo que el maestro lleve a cabo acciones intencionadas para la formación de los estudiantes, sino también, reacciones significativas y transformadoras para ambos. Es decir, la interacción pedagógica se fundamenta en representaciones y saberes a partir de los cuales los individuos desarrollan ideas entrecruzadas de los otros, de ellos mismos y de las relaciones que mantienen entre sí

(Casado, 2002), constituyéndose de esta manera en una reflexión constante de la práctica misma del maestro y del papel activo que juega el estudiante frente a su formación.

3.3 Interacción Social

Los seres humanos son seres sociales que construyen relaciones con sus semejantes a partir de las cuales crean y recrean la realidad social y cultural. “Todo individuo se ha desarrollado y tiene siempre que desarrollarse en un medio social. Sus respuestas adquieren mayor sentido o aumentan en inteligencia sólo porque viven y actúan en un medio de significados y valores aceptados.” Dewey (1997, p. 249)

La interacción social consiste o apunta hacia acciones conjuntas intersubjetivas que implican la dinámica social o bien como plantea John Dewey: (1997, p. 37)

“tener las mismas ideas sobre las cosas que los demás tienen, ser de espíritu semejante a ellos, y ser así realmente miembros de un grupo social, es por consiguiente, atribuir el mismo sentido a las cosas y a los actos que los demás. De otro modo, no habrá una inteligencia común ni una comunidad de vida, pero en una actividad compartida, cada persona refiere lo que está haciendo a lo que hacen los otros, y viceversa. Es decir, la actividad de todos se coloca en la misma situación en general”

La escuela, como ya se dijo anteriormente, es el espacio en el que confluyen las subjetividades, la historia de los educandos y es por tanto la más propicia para crear y posibilitar experiencias formativas que “impliquen una intensificación de las interacciones del estudiante con el maestro, con los estudiantes, con el conocimiento y con el medio extra-escolar por medio de la constitución de una comunidad de entendimientos, intereses y acciones... Sáenz (2006, Congreso internacional de educación, investigación y formación docente).

3.4 Arte Infantil

3.4.1 El arte, medio de expresión en la infancia

A través de tiempo el arte ha sido considerado como una actividad plenamente humana, como una manifestación cultural en la que los sujetos expresan y comunican por medio de distintos medios y formas su riqueza interior, y como un espacio en el que la sensibilidad se constituye en un elemento imprescindible para el encuentro consigo mismo y con los demás. Sin embargo diferentes enfoques como la ciencia, lo conciben como “un conocimiento verificable, práctico que se realiza a través de una técnica determinada” (Prada, 2002:26), perdiendo de vista la trascendencia que tiene en la vida del hombre como posibilidad de expresión.

En la infancia como afirma Prada (2002), el arte, ese potencial creativo “está ahí como un caudal inagotable, como una savia que recorre y fortalece, que enriquece todo por donde pasa, como la herramienta mas preciada para percibir y resolver los problemas cotidianos”, para expresar sus estados de ánimo, impresiones, sentimientos y conflictos, para informarse y comunicarse con el mundo exterior a través de un lenguaje más icónico y menos abstracto que el de las palabras, para experimentar con diversos materiales, para plantear y resolver conflictos de diferente índole (Flórez, 2006). En este sentido, las diferentes manifestaciones artísticas develan las formas de expresión que los niños y las niñas han utilizado para organizar sus pensamientos, sus propias emociones y experiencias mediante la creación, a saber:

- La Expresión gráfico-plástica: Resulta ser uno de los recursos más empleados por los niños para expresarse, a través de él plasman sus fantasías, sus miedos y la forma como perciben el mundo que los rodea (Sánchez, 2000). Esos maravillosos trazos de colores, que realizan los niños en sus creaciones, no son más que sus palabras, a través de ellos “expresan mucho más que su inteligencia o su nivel de desarrollo mental. son una especie de proyección de su propia existencia y de la ajena, o más bien de la forma como sienten que existen y sienten existir a los demás” (Prada, 2002: 26). Para Lowenfeld (1970 citado por Prada, 2002) esta forma de expresión se constituye en el lenguaje del pensamiento, en la válvula reguladora entre el intelecto y las emociones, donde puede convertirse en el amigo al cual retorna naturalmente cada vez que algo le molesta o al que recurre cuando faltan las palabras.

- La Expresión rítmico-musical: Ha desempeñado un papel importante en la historia del hombre. Tiene posibilidades expresivas excitantes, sedantes y terapéuticas que produce un gran efecto en los sentimientos humanos, como alegría, gozo, tranquilidad, tristeza, seriedad y reposo; además estimula la capacidad creadora y expresiva, constituyéndose en una de las mejores formas de expresión y comunicación que posee el niño en todas las edades (Borda y Páez, 1995).
- La Expresión corporal: Es la aptitud específicamente humana que, partiendo de la vivencia del propio cuerpo, permite a los infantes conectarse consigo mismo y como consecuencia expresarse y comunicarse con los demás. Gracias a esta expresión “se desarrolla la capacidad de exteriorizar sensaciones, emociones o pensamientos por medio del cuerpo, no solo como descarga de impulsos, sino como aprendizaje de exteriorización de contenidos, en acciones significativas que le permitan comunicarse e interactuar creativamente con otros” (Borda y Páez, 1995, p. 36).
- La Expresión lingüística: Recoge todos aquellos recursos derivados de la palabra oral que el niño emplea como un sistema de representación para comunicar de manera libre y espontánea sus sentimientos y emociones. En este tipo de expresión, los infantes tienen sus propios códigos para explicar ante la mirada de los adultos su punto de vista sobre lo que les rodea, dándoles a conocer su capacidad de asimilar y de afrontar el mundo que la sociedad y la cultura les muestran.

Lo que expresan los niños y las niñas a través de estas manifestaciones artísticas, en suma es la auto-expresión, aquello que en sí mismos son, lo cual cumple un papel fundamental en tanto alude a sus necesidades reales, convirtiéndose a su vez en algo que transversaliza su hacer y le da sentido a su vida. Por ello debe ser aprovechado y estimulado desde los diferentes ámbitos sociales, especialmente el educativo, donde el maestro se constituya en un orientador que apoye las experiencias artísticas de los infantes y las tome como fundamento para su desarrollo integral.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Diseño, enfoque y paradigma que orienta la investigación

El diseño metodológico en el cual se enmarca nuestro proyecto parte de los fundamentos de la *investigación cualitativa*, la cual busca conceptualizar sobre la realidad con base al comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas (Bonilla y Rodríguez, 2000). A partir de ello, nuestro interés es captar la realidad social a través de la percepción que tienen los niños, las niñas y docentes de su propio contexto escolar y la manera como interactúan en este.

De igual forma, el proyecto integra aspectos de los paradigmas *crítico-constructivista*, en tanto tienen como meta, realizar una lectura crítica de las realidades sociales, [en este caso de las escolares], mediante la confrontación e incluso el conflicto, así como llevar a cabo un proceso de comprensión y reconstrucción de las realidades (Guba y Lincoln, 1994), que los niños, maestras e investigadoras inicialmente sostienen, en busca de un consenso que apunte hacia el mejoramiento de los ambientes de interacción social en el entorno escolar.

La propuesta tiene algunos fundamentos del *interaccionismo simbólico*, cuyo centro de análisis es “el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden los actores vinculados al mismo, lo que significa un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no sólo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad” (Coulon, 1995). En este sentido se tiene en cuenta las interacciones que se dinamizan dentro del entorno escolar, donde los espacios pedagógicos se constituyen en escenarios de lectura, a partir de los cuales los sujetos construyen diferentes significados de las situaciones, de las personas, de las cosas y de sí mismos.

4.2. Contextos en los que se realiza la práctica

- *Fundación Ximena Rico Llano*

Información general:

Es una institución privada sin ánimo de lucro, de carácter social y utilidad común ubicada en la zona centro del municipio de Medellín, que brinda atención en educación, salud, alimentación y protección a niñas y niños entre los 0 y los 7 años de edad provenientes, la mayoría de ellos, de Medellín y el área Metropolitana, cuyas condiciones económicas, familiares y sociales atentan contra él y su bienestar (PEI, 2002).

Ésta comenzó sus labores en enero de 1989 con niños del sector de Niquitao que se detectaron en situación de mendicidad, y se propuso brindarles protección y atención con el propósito de mejorar sus condiciones de vida. La población que atiende, según lo estipulado en los documentos institucionales (modelo pedagógico y PEI, 2002) viven en situaciones de delincuencia, prostitución y padecen de otros actos que van en contra su integridad: maltrato físico y psicológico, abuso sexual, abandono parcial o permanente, son obligados a trabajar como mendigos o vendedores ambulantes.

La Fundación realiza actividades de educación y protección basadas en la incorporación de hábitos de autocuidado, Higiene, alimentación y nutrición en aras de la adecuada salud y sano desarrollo. Su trabajo educativo se da desde todos los grados del nivel preescolar: prejardín, jardín y transición y otros grupos denominados bebes, caminadores y párvulos, atendiendo así a una población de 300 niños y niñas aproximadamente. Teniendo el juego como principal estrategia.

Acoge los lineamientos curriculares de Preescolar establecidos por el MEN y el modelo pedagógico de la Fundación Educadora Carla Cristina el cual conjuga elementos de la corriente constructivista y la pedagogía social.

Además sus principios y postulados de trabajo se encuentran inspirados en una visión cristiana y ética del ser humano y de la sociedad. Su acción se fundamenta en el trabajo personal y voluntario, y en la responsabilidad del sector empresarial, buscando que en forma conjunta con la familia y el Estado contribuyan a resolver los problemas de la pobreza y de la exclusión de la niñez en Colombia, de acuerdo con la Declaración de los Derechos del Niño, las políticas internacionales del Pacto Mundial por la Infancia y las orientaciones gubernamentales relacionadas con la atención integral a la niñez (PEI, 2002).

Tiene como objetivos principales propiciar experiencias que estimulen en niñas y niños el desarrollo integral; atender necesidades básicas: salud, alimentación, nutrición, protección y educación de acuerdo con los rasgos de edades de la niñez atendida; tomar decisiones y emprender acciones que disminuyan riesgos sociales: gaminismo, drogadicción, delincuencia, violencia, etc.; vincular hábitos de autocuidado que potencien el desarrollo biológico apropiado para la edad y en consecuencia posibilite el desarrollo de sus dimensiones humanas; contribuir a un proceso de socialización y propiciar su participación en la sociedad y en la cultura; aportar para su posterior integración al proceso educativo escolar. Además su principal meta para este año es, alcanzar el certificado de calidad, por lo cual han emprendido diversas acciones de mejoramiento como la capacitación y formación de las maestras.

Cuenta con un equipo de trabajo conformado por:

- Personal administrativo: Directora, secretaria y asesora de mercadeo.
- Personal docente: asesora pedagógica, maestras –madres comunitarias con capacitaciones en educación infantil- y un profesor de educación física.
- Personal de áreas de la salud como médico, psicóloga y nutricionista.
- Personal del aseo y cocina.
- Otros agentes:
 - personas voluntarias para el trabajo con los niños y niñas.
 - practicantes de la universidad de Antioquia, del Instituto Tecnológico de Antioquia y otras instituciones.

Estructura física:

La institución cuenta con un espacio físico conformado por 2 casas de concreto y techo de teja. En la primera casa están situados 3 salones correspondientes a los grupos: párvulos y caminadores; además está la oficina de la asesora pedagógica y la psicóloga, un salón de juego de roles, un patio con juegos, los servicios sanitarios y baños para los niños y niñas. En el segundo nivel de esta casa, hay 4 salones para los grupos: prejardín y jardín, un salón para la ludoteca, un patio pequeño y los servicios sanitarios. En el tercer nivel, se encuentra el comedor de los niños, la

cocina, un patio para el recreo, el consultorio médico, una cocineta, una sala de reuniones, el salón para bebés, servicios sanitarios y 2 oficinas de administración.

En la segunda casa, están ubicados 4 grupos 2 de jardín y 2 de transición. En su primera planta se encuentra: un salón para reuniones y presentación de actos culturales, un salón con diverso material didáctico, servicios sanitarios, un patio para hacer el cepillado de dientes a los niños y donde se guardan algunos implementos de aseo. Por último está ubicado el salón de uno de los grupos de transición. La segunda planta consta de 4 salones, en 2 de estos trabajan dos grupos de jardín, en otro, un grupo de transición y el restante está especialmente organizado para el juego de roles, actividad en la que participan semanalmente los niños del grado de jardín. En ésta planta también hay una cocineta en la cual se realiza el desayuno de los niños y las niñas.

Cabe señalar, que cada salón de trabajo cuenta con la cantidad de sillas suficientes que corresponde al número de niños que asisten a cada grupo. Los niños y niñas se organizan en mesas en las que trabajan 5 ó seis niños por cada una. Cuentan con el material de trabajo necesario: colores, crayolas, lápices, borradores, sacapuntas, hojas, cuentos y demás material para uso de la maestra y los estudiantes.

La dinámica de trabajo

Los niños y niñas asisten a la fundación desde las 8:00 a.m. hasta las 4:00 p.m. Durante esta jornada los más pequeños (los párvulos, caminadores y bebés), son inicialmente bañados por las profesoras, algunas madres y otro personal de la fundación.

Seguidamente se hace el ABC (actividad básica cotidiana) que consta de saludo, oración y actividad de ambientación, luego los infantes van al comedor a desayunar y vuelven a su salón y realizan una actividad dirigida por la profesora. Posteriormente, algunos de los grupos, como prejardín toman un complemento o media-mañana y realizan otra actividad (actividad proyecto, actividad grupal, clase de educación física, etc.), luego, el cepillado que lo realiza una persona encargada para esta

actividad, en muchas ocasiones, después de éste, sigue el recreo o descanso, luego la hora de sueño, el almuerzo, actividades dirigidas por las maestras según su planeación, el algo y la despedida. Las maestras ingresan a la institución a las 7:00 a.m. y salen a las 5:00 p.m.

Durante toda la jornada se realiza trabajo voluntario, la mayoría, señoras que apadrinan niños y niñas. También se cuenta con la presencia de algunas madres de familia que trabajan como personal de aseo y asistentes de las maestras en el cuidado de los niños y las niñas.

▪ ***Colegio Gimnasio Cantabria***

Información general:

El Colegio Gimnasio Cantabria es un centro de enseñanza precoz, que retoma sus orígenes en el año de 1989 en un local ubicado en el barrio Calazans de Medellín con 15 niños entre 3 y 15 años, el cual pretendía introducir en el medio una metodología nueva de enseñanza temprana, particularmente en preescolar, con un carácter de innovación educativa.

En 1991 el colegio se traslada al barrio el Poblado de Medellín, año en el cual se inició con la primaria, donde la Secretaría de Educación concedió al colegio la licencia de funcionamiento para preescolar y la básica primaria con carácter provisional, debido a que era un caso de innovación. Para 1996 recibió de nuevo la licencia de funcionamiento para de esta manera comenzar en 1997 la primaria en la sede de Envigado. Luego, para 1998 se abrió la básica secundaria.

A finales de 1998 el colegio logró adquirir un lote de terreno en el Municipio de La Estrella, en el corregimiento de Pueblo Viejo, en el cual se traslada la planta física iniciando labores en enero de 1999.

El colegio desde su misión plantea “desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje donde a temprana edad, con una estimulación rica y dentro de un ambiente de sana alegría, para fomentar ciudadanos éticos, autónomos, creativos y críticos” (PEI, 1999). De igual forma su objetivo general está dirigido a propiciar una

metodología que respete y tenga en cuenta las características personales de cada niño, sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, pero que a la vez ofrezca retos y metas que les permita avanzar y conquistar estadios más altos de formación. Pretendiendo que niños y jóvenes se formen sin distingo social, político, étnico, religioso, ni de otra índole, dentro de criterios de justicia social, respeto a los demás, amor a la libertad, tolerancia, reconocimiento de sus derechos y deberes, promoviendo en ellos desde temprana edad, en un ambiente grato, el aprovechamiento de su enorme potencial intelectual, con una rica estimulación y métodos pedagógicos modernos, en el marco de una estrecha cooperación padres – educadores–directivos, con la mira de formar para el mañana ciudadanos autónomos, creativos, críticos de una excelente formación académica, solidarios, con sentido nacionalista, pero abiertos a la cultura universal (PEI, 1999).

Actualmente, la institución está categorizada como una de las instituciones de mayor nivel académico certificado por el ICFES, donde su principal meta es continuar trabajando de manera sostenida con el fin de elevar cada vez más su calidad educativa y permanecer en los primeros lugares a nivel nacional

La metodología que lleva a cabo el Colegio parte de un trabajo cognitivo fundamentado en el método de Doman¹, utilizando estrategias metodológicas acompañadas de manera sistemática por actividades de refuerzo consistentes en esencia en la repetición periódica de los contenidos vistos con apropiadas variaciones de presentación y en general con la profundización o ampliación del contenido original.

Estructura física y dinámica de trabajo

El colegio está ubicado- en un sector montañoso, rodeado de fincas, algunas de estas son de recreo y otras son granjas que se dedican al trabajo equino y avícola. También cerca de la Institución se encuentra el colegio Soleira, que es una

¹ Su metodología de intervención se basa en aprovechar al máximo las posibilidades del individuo desde su edad más temprana a través de los bits de Inteligencia, para dotarlo de una inteligencia notable, sin excluir a priori al parálítico cerebral, al Down, al disléxico, etc. Sus métodos son basados en movimientos progresivos, tanto en áreas motrices como en áreas más intelectuales, centrándose en el trabajo con los reflejos. Una de las teorías que fundamenta su método de enseñanza es que el aprendizaje y la maduración de los niños vienen como consecuencia de la experimentación espontánea de una serie de esquemas, su repetición hace que al final se consoliden estos patrones de movimiento y actuación. Los niños que no experimentan esto de un modo espontáneo deberán ser guiados y expuestos a los mismos estímulos para que se desarrollen adecuadamente.

Institución Privada, casas residenciales, una cancha de arena que en algunos casos es utilizada por el mismo colegio, al igual que una finca aledaña con piscina.

Los niños de primaria y bachillerato ingresan a las 7:00 a.m. y los de preescolar a las 8:00 a.m. en transporte escolar o en carros particulares que los llevan hasta los bloques correspondientes para recibir sus clases; cuando entran al colegio, al lado derecho se encuentra la vivienda de los mayordomos, que presentan los servicios de aseo y portería. Al lado izquierdo hay zonas verdes con juegos infantiles, patio en arena y en grama. Seguidamente se puede observar la cancha cubierta para micro y baloncesto, al fondo del mismo se encuentra un escenario que es utilizado para actos cívicos y por el profesor de educación física en las clases de baile.

Hacia el mismo lado se encuentra un bloque donde funciona: la rectoría, la secretaria, la coordinación, la sala de profesores, psicología, la oficina de dirección administrativa, baños y cocineta. Seguidamente esta la cafetería y unos comedores que son utilizados para estudiar y para consumir los alimentos en el momento del descanso. Por último se encuentra un bloque conformado por enfermería, biblioteca y laboratorio.

Los salones de la Institución están distribuidos en tres bloques: en el primero se ubica a los párvulos, prejardín, jardín y transición, el cual está conformado por 11 salones: uno para vídeo, otro para gimnasia, otro para calentar los almuerzos de los niños y para realizar las fiestas de cumpleaños, los demás son utilizados para el desarrollo de las clases; estos salones son aptos para trabajar entre 12 a 15 niños. También cuentan con tres servicios sanitarios que son usados por niños y maestras, 2 lavamanos, un lavaplatos y una poseta. En el mismo bloque hay una zona verde con juegos infantiles.

Cada uno de los salones aptos para las clases cuenta con:

- Un lugar denominado: mis cumpleaños
- Decoraciones del abecedario y las vocales en letra pegada, los números, signos de operaciones básicas, figuras geométricas, portapocillos, espacio para los bolsos, fichas, cuentos y material de trabajo.
- 3 mesas, con 6 sillas cada una

- un tablero de marcador
- una mesa para la maestra
- papelera
- grabadora

En estos espacios inicialmente, la maestra o auxiliar les recibe las maletas o cuadernos a los niños y a las niñas, luego procede a hacer el trabajo cognitivo en el salón con fichas en las áreas de matemática y lecto escritura, mostrándose rápidamente información, frases, palabras, cantidades de números en puntos rojos que deben ser memorizados, luego de esto se hace la tarea en el cuaderno y cartilla de reteñido con letra cursiva. Posteriormente de 9:30 a.m. a 10:30 a.m. toman la media mañana y luego salen a descanso, donde aquel niño que no se tome el refrigerio no puede salir a jugar; luego entran a clase de gimnasia, después a lecto escritura o matemática repitiendo y reforzando el trabajo del inicio para después salir al segundo descanso de 11:30 a.m. a 12:30 p.m. tiempo en el que almuerzan y juegan en las zonas verdes. De 12:30 a 2:00 p.m. realizan clase de estética y de música donde tienen un espacio especial para el trabajo con xilófono. Por último esperan a que llegue el transporte por ellos, donde las asistentes de transporte se encargan de ir por los niños a los salones y subirlos a los carros con sus pertenencias.

En el segundo bloque se encuentra 10 salones que corresponden a primaria, uno para computadoras y 9 para el desarrollo de las clases. De igual forma cada salón tiene decoración y material de trabajo, los baños están divididos unos para los hombres (cuenta con sanitario y lavamanos) y otros para mujeres (cuenta con dos sanitarios, lavamanos y espejo)

El tercer bloque tiene 6 salones para bachillerato, cada salón cuenta con las sillas, tablero, pero sin material de trabajo, ya que los estudiantes llevan lo que requieren para cada una de las clases, estas aulas son aptas para el trabajo entre 15 y 20 alumnos y los baños están contruidos de igual forma que los de primaria. Finalmente se encuentra un espacio para las clases de música y para guardar el material de Educación Física.

Cabe señalar que las construcciones existentes en el colegio son prefabricadas, los salones tienen cuatro ventanas que permiten una adecuada ventilación e iluminación.

4.3 Actores

Las personas que participaron en el proyecto pedagógico fueron las siguientes:

- 27 Niñas y niños entre los 4 y 5 años de edad del grupo Jardín C de la Fundación Ximena Rico Llano, provenientes de algunos barrios de Medellín y el área Metropolitana como Niquitao, Caicedo, La milagrosa, El Salvador, Buenos aires, Pablo Escobar, Ladera, Centro, La loma y San Diego , pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3. Según el diagnóstico institucional estos niños y niñas “crecen en un ambiente difícil, sin la alimentación necesaria para su adecuado desarrollo; carecen de estímulos a todo nivel; tienen un atraso considerable en todas las áreas del desarrollo...”. (PEI, 2002).

Las familias de las niñas y los niños usuarios de la fundación, se desempeñan como vendedores ambulantes, empleadas domesticas, oficios varios y mendicidad, donde la mayoría de las madres de familia son cabeza de hogar (ver anexo 1A). Viven en pobreza extrema, son víctimas de maltratos, violencia intrafamiliar y/o desplazamiento forzado además, en su mayoría han experimentado abandono de uno o ambos padres.

- 17 niños y niñas del grado transición 2 del Colegio Gimnasio Cantabria con edades comprendidas entre los 4 y los 5 años, provenientes de diferentes lugares entre ellos la Estrella, San Antonio de Prado, Envigado, El Salvador, Poblado, Los Colores y Belén las Palmas, los cuales se encuentran ubicados en estratos 4, 5 y 6. En cuanto a su caracterización sociofamiliar, la mayoría de los infantes viven en familias nucleares, parecen ser estables afectivamente, cuentan con solvencia económica, los padres tienen un nivel educativo superior y se desempeñan como profesionales de diversos campos. (Ver anexo 1B)
- Maestras cooperadoras de las instituciones:

- La maestra del grupo jardín C de la fundación Ximena Rico Llano se ha desempeñado como docente en esta Institución durante 4 años en diversos grados. Su formación se ha basado en talleres, cursos y conferencias que la fundación le ha brindado y en estudios sobre educación preescolar que actualmente cursa en la Normal de Antioquia. Su trabajo pedagógico se fundamenta en la metodología por proyectos.
- La maestra titular del grupo transición del Colegio Gimnasio Cantabria, es egresada de la Universidad de Antioquia, ha brindado un servicio como docente en la Institución desde hace 7 años en los grados prejardín, jardín y transición, utilizando la metodología pedagógica que se propone desde el PEI, (Método Doman)
- Cuatro Maestras en formación de décimo semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia integrantes del Grupo de Estudios en Pedagogía Infancia y Desarrollo Humano (GEPIDH).

4.4 Fases y estrategias del proyecto

El desarrollo del proyecto está constituido por 4 fases: exploración del contexto de práctica y diseño del proyecto, implementación, evaluación y sistematización, y socialización. Las cuatro fases tienen un carácter interactivo, lo que significa que se nutren y se confrontan entre sí durante todo el proceso de investigación.

4.4.1. Fase de exploración del contexto de práctica y de diseño del proyecto

Esta fase tiene como objetivo realizar acercamientos iniciales y de exploración en los centros de práctica para construir las bases del proyecto pedagógico investigativo, a través de un proceso de interacción con la comunidad educativa de las dos instituciones (personal docente y administrativo, niñas y niños, padres y madres, y otros agentes de la comunidad). Además se eligen los participantes del proyecto, se formula el planteamiento de la pregunta de investigación, se diseñan los instrumentos de registro de la información, se elaboran reseñas y se inicia con la construcción del

texto escrito y el diseño de una propuesta pedagógica enfocada en la promoción de la resiliencia.

Durante esta fase se tienen presente estrategias como la observación, entrevistas informales a niños y niñas, padres de familia, maestros y demás integrantes de la comunidad, revisión de textos y documentos institucionales como el PEI y hojas de vida o fichas de ingreso de los infantes donde se indaga por sus características personales y socio-demográficas, con el fin de recolectar información sobre el contexto escolar y los actores que lo conforman. La información obtenida es registrada en instrumentos como el diario pedagógico, fichas de caracterización socio-demográfica y fichas de revisión documental.

4.4.2 Fase de Implementación del proyecto

Esta segunda fase incluye a su vez tres momentos que enriquecen y cualifican el trabajo de investigación pedagógica, a saber:

- En el *primero*, se realiza un proceso de interacción inicial con los 2 grupos de niños y niñas participantes con el objetivo de recontextualizar y reajustar el planteamiento inicial del proyecto de acuerdo a las características de los niños y las dinámicas escolares que se establecían en el momento. Para su desarrollo, se llevan a cabo diferentes estrategias y actividades para la recolección de información como la observación del ambiente y dinámica escolar e implementación de una propuesta de actividades las cuales se registran en el diario pedagógico.
- En el *segundo* momento, teniendo en cuenta los aspectos observados y la información recolectada y analizada en el momento anterior, se reestructura y se implementa la propuesta de interacción pedagógica, fundamentada en una macroestrategia denominada “*El aula como escenario*”, la cual está constituida por las subestrategias: *el capitán amigo, inter-actuando, expreso y comparto lo que pienso y los títeres espías*, que se dinamizan de manera interrelacionada durante todo el proceso para el propiciamiento de ambientes de interacción social en el aula, en tanto promotores de la resiliencia infantil. (ver anexo 2)

Por otro lado, la propuesta incluye un trabajo con maestras y maestros de las instituciones, desde la elaboración de carteleras informativas, comunicativas e interactivas, hasta la realización de talleres mensuales a partir de los cuales se pretende promover la organización de ambientes y estrategias pedagógicas para la promoción de la resiliencia en los estudiantes.

La información que se obtiene en este proceso parte de estrategias como la observación, registros audiovisuales de la dinámica en el aula y el taller dirigido a maestros, lo cual es registrado en instrumentos como el diario pedagógico, formato de asistencia y participación de los infantes y docente cooperadora, cuadro categórico por estrategias pedagógicas y cuestionario de preguntas del taller.

- El *tercer* momento comprende la finalización de la implementación de la propuesta de interacción pedagógica con la presentación de la obra de teatro creada por los niños y las niñas de cada uno de los Centros de Práctica y el proceso de cierre del proyecto con los participantes, a partir de encuentros en los que se indaga por aquellos aspectos que suscitó la experiencia.

4.4.3. Fase de seguimiento, evaluación y sistematización

Esta fase, se desarrolla durante todo el proceso del proyecto y tiene como fin dar seguimiento, evaluar y sistematizar los distintos momentos de la práctica. Comprende por lo tanto, la implementación de formas de registrar el proceso llevado a cabo, de entrar en diálogo de manera crítica y reflexiva con sus diversos participantes y de procesar y analizar toda la información recolectada, integrándola en el presente informe final.

En este sentido cada maestra en formación asume una posición autocrítica permanente de su hacer, es decir que analiza los logros obtenidos en sus acciones pedagógicas, la calidad de las planeaciones, su desempeño como investigadora;

autorreflexión sobre aquellos factores intrínsecos y extrínsecos que influyen de manera positiva o negativa sobre el proceso que lleva a cabo en el centro de práctica, y a su vez identifica y construye las acciones correctivas a favor del mejoramiento de su proceso. De igual forma entre el equipo de maestras en formación, se realiza una coevaluación, en la que se analiza el desempeño del grupo en general, los aspectos positivos y aquellas falencias o errores que se presentan durante el trabajo investigativo. Además la asesora hace una heteroevaluación sobre los procesos de los aprendizajes de las maestras en formación y del proceso que se lleva en la práctica pedagógica.

Los centros de práctica realizan al finalizar el proyecto una evaluación del desempeño de las maestras en formación requerida por la Facultad de Educación a través de un formato. Los niños y las niñas participantes también aportan recomendaciones o sugerencias para la cualificación del trabajo al finalizar cada una de las sesiones de interacción pedagógica y en el proceso de cierre del proyecto. Las maestras cooperadoras de ambas Instituciones a través de un conversatorio evalúan el proceso, dando a conocer sus percepciones sobre el trabajo realizado y las implicaciones de nuestro proyecto en su hacer pedagógico.

La sistematización constituye la implementación de diversas estrategias de organización, análisis e interpretación de la información a través de reseñas, tablas de frecuencia, categorías descriptivas y de análisis, informes descriptivos de formatos, entre otros, que permiten hacer legible la experiencia investigativa desde los distintos actores, saberes y procesos de legitimación. Además implica la escritura del presente informe final, para dar cuenta de la práctica desde sus dimensiones: descriptiva, comparativa e interpretativa.

4.4.4. Fase de socialización y promoción de la apropiación social del conocimiento generado a partir de la realización del proyecto

Esta fase comprende la presentación del proyecto y de los avances de su implementación a los niños y niñas, a la comunidad académica de la Facultad de Educación y a los directivos y maestros de cada una de las instituciones participantes, con el fin de promover la apropiación de los aportes generados por el

proceso y de recibir información que aporte a su cualificación. Las estrategias para llevar a cabo esta finalidad, incluyen la entrega de un informe final a un evaluador externo, experto en el tema, así como la incorporación al texto, de las recomendaciones que este evaluador sugiera para mejorarlo. Igualmente comprende la socialización del mismo y la escritura de un artículo divulgativo que sigue las normas de elaboración fijadas por la Revista Educación y Pedagogía, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Cabe anotar, que la estrategia de socialización se adecúa a las diversas audiencias con las cuales se lleva a cabo; particularmente, con los niños se realiza de forma lúdica, siguiendo el objetivo de que ellos y ellas conozcan el proyecto e identifiquen el papel de juegan en él.

4.5 Estrategias e instrumentos de registro

4.5.1 Estrategias

4.5.1.1. Participar para observar

Esta estrategia implica una manera diferente de interactuar en el contexto en el que se investiga, comprendiendo la observación en el marco de un rol activo, donde el investigador adopta un papel más central, participa activamente en las actividades del grupo, adquiere responsabilidades y se comporta con los miembros del grupo como un colega (Coulon, 1995). En este sentido, desde el proyecto se procura llevar a cabo esta estrategia durante todo el proceso, adoptando una actitud respetuosa, crítica, constructiva y participativa frente a los escenarios y a las personas, para la aprehensión e integración en los ambientes y las dinámicas en las que se enmarcan.

4.5.1.2 La entrevista

La entrevista puede definirse como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa, siente una persona con respecto a un tema o una situación particular. (Maccoby y Maccoby, 1954 citado por Bonilla y Rodríguez, 1995).

Se clasifica según su funcionalidad en formal e informal; la primera se caracteriza por ser previamente preparada por el entrevistador, y la segunda, por realizarse de forma espontánea a los sujetos implicados en el proceso investigativo. De igual forma, según su grado de participación puede ser estructurada, es decir, se diseña un cuestionario que mantiene una misma línea de temáticas, y semiestructurada, en la cual se diseña un cuestionario que permite un tipo de entrevista incluyendo temáticas aleatorias a la temática principal, donde se amplía o se reduce en función de las respuestas.

Con el propósito de enriquecer el proceso investigativo del proyecto se realizan algunas entrevistas al inicio y al final reuniendo características tanto formales e informales como semi y estructuradas, dependiendo de la pertinencia, los lugares y tiempos disponibles.

4.5.1.3 Conversatorio

La dinámica del conversatorio consiste en un diálogo abierto e interactivo, que parte de unas preguntas o puntos a tratar, los cuales son propuestos por quien lo planea para desarrollar, complementar y profundizar aspectos significativos durante la conversación.

Desde este proyecto, está dirigido y pensado para las maestras cooperadoras y otros agentes educativos de las instituciones o centros de práctica, con el objetivo de indagar las percepciones, aprendizajes y/o aportes del trabajo pedagógico-investigativo desarrollado por las maestras en formación, para la institución. El cual constituye, además, un aporte para la fase de evaluación del proyecto.(ver anexo 3A y 3B)

4.5.1.4 Revisión documental

Es el análisis sistemático de la información presente en textos referenciados y en los documentos institucionales de los centros de práctica (PEI, Modelo pedagógico, etc.) que fundamenta, sustenta y articula los componentes teórico-prácticos del trabajo investigativo. Se realiza a través de la revisión, que comprende lectura y sistematización de información, de documentos como el PEI y el modelo pedagógico de las instituciones, las hojas de vida o fichas integrales de los infantes, para indagar

por sus características personales y socio-demográficas. Además, de la lectura de textos que expongan temáticas relacionadas con el proyecto para fundamentar y reconstruir a partir de estos los referentes teórico-conceptuales del mismo, que permitan a su vez sustentar también la práctica pedagógico-investigativa. Por tanto, esta estrategia se lleva a cabo de manera continua durante todo el proceso de duración del proyecto.

4.5.1.5 Registros audiovisuales

El empleo de medios audiovisuales es una estrategia que permite contar con registros cualitativos muy ricos e integrales, que no pueden ser recogidos a través de la estrategia de observación directa. A través de la filmación, la audio-grabación y la fotografía se pretende registrar diversos momentos del proceso que permita recoger información veraz para su análisis y sistematización. Principalmente, se realizan dichos registros en algunos momentos de la fase de implementación de la propuesta pedagógica, donde se obtienen apartes importantes de los momentos más significativos en la aplicación de las estrategias.

4.5.2 Instrumentos de registro

4.5.2.1 El diario pedagógico

El diario pedagógico constituye uno de los principales instrumentos de registro que devela lo que acontece y se analiza en la práctica pedagógica. Está fundamentado según Salinas (s.f.) en categorías pedagógicas, es decir, es escrito desde la condición de sujetos públicos que reconocen la necesidad e importancia de la observación, la cual trasciende a la reflexión, la investigación y el plan de acción o de mejoramiento desde una visión propositiva. El diario pedagógico, por lo tanto no sólo recoge las experiencias vividas cotidianamente por el maestro en el aula de clase, sino se hace una interpretación, con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas.

El diario tiene múltiples formas de elaboración, para este trabajo se tienen en cuenta las siguientes fases y aspectos:

1. Elaboración de notas de campo: Son anotaciones puntuales que se realizan en el momento mismo de la observación y/o interacción pedagógica.
2. Elaboración de diario pedagógico: Se realiza teniendo en cuenta las notas de campo y se estructura de la siguiente manera:
 - Fecha
 - Objetivo de la sesión
 - Descripción o narración de los hechos significativos, donde se definen categorías de observación.
 - Evaluación y/o reflexión pedagógica

Partiendo de los aportes que se sustentan en el diario, dicha información es analizada, categorizada y develada en el presente informe, dando cuenta, de las vivencias y voces de los actores que hicieron parte de este proceso en relación con la teoría. (ver anexo 4)

4.5.2.2 Ficha de información sociodemográfica.

Con el objetivo de registrar de manera ordenada algunos datos personales y sociofamiliares de los niños y las niñas del proyecto, que permitan acercar a las investigadoras al conocimiento de éstos, se revisan algunos documentos institucionales como la ficha de ingreso o matrícula, y se organiza dicha información en una ficha sociodemográfica por grupo, la cual es analizada al inicio de este proyecto para realizar una caracterización de los infantes y que posibilite partir y contar con los sujetos y sus situaciones de vida.(ver anexos 1A y 1B)

4.5.2.3 Ficha Revisión Documental

Es una ficha en la que se recopila información bibliográfica y de contenido sobre el documento a revisar, haciendo un rastreo minucioso y resumido de lo más relevante y pertinente para el proyecto. Se implemente al inicio del proceso para registrar información de los centros de práctica incluida en el PEI (ver anexo 5A y 5B), la cual es utilizada para analizar y poner en diálogo con la dinámica cotidiana de la institución y durante el proceso para recopilar información de textos para la fundamentación teórica del proyecto.

4.6 Estrategias para organizar, procesar y analizar la información

Se desarrolla un plan que incluye dos niveles de organización, procesamiento y análisis de la información, las cuales se presentan a continuación

4.6.1 Nivel Descriptivo comparativo

En este se describe los hallazgos generados en el proceso de práctica y la relación de éstos con los de otras investigaciones similares. Se retoman cuatro indicadores para el seguimiento del proceso de implementación de las cuatro estrategias de promoción de la resiliencia infantil como son: participación de niños y niñas en las sesiones de trabajo, acogida de las estrategias, identificación de los valores de éstas y manejo de situaciones estresantes que fueron comparados entre ambos centros de práctica. Ésta información se presenta en tablas y diagramas que son comentadas y puestas en diálogo entre sí y con los referentes conceptuales que fundamentan el proyecto

4.6.2 Nivel Interpretativo

En este nivel, a partir de la descripción y comparación de los hallazgos, previamente realizada, se expone, reflexiona y plantea una lectura interpretativa de los mismos, haciendo una construcción interrelacionada que evidencia la coherencia del proceso con el alcance de los objetivos de la investigación y la respuesta a la pregunta planteada. De igual forma, comprende unas conclusiones sobre aspectos conceptuales y metodológicos fundamentales que encausan el proyecto y que develan los significados y aprendizajes obtenidos en este.

5. HALLAZGOS

5.1. Nivel descriptivo-comparativo

5.1.1 *Tejiendo una idea de investigación*

Este proyecto inició como una propuesta de práctica pedagógica investigativa del programa académico del cual hacemos parte, Licenciatura en Pedagogía infantil. Nuestro interés se centró en la elección de una de las líneas de investigación planteadas denominada *resiliencia*. Entre los requerimientos del ejercicio, estaba realizar un acercamiento y trabajo en una institución, en la cual se pretendía desarrollar un aproximación investigativa.

Elegimos en primera instancia, la Fundación Ximena Rico Llano, por considerarla un espacio propicio para escudriñar y aproximarnos a entender el asunto de la resiliencia, toda vez que allí se hace un trabajo que brinda atención en educación, salud, alimentación y protección a niños de 0 a 7 años, que en términos de este enfoque temático -resiliencia- son de alto riesgo, es decir, por sus condiciones familiares, económicas y sociales, los niños se ven expuestos a situaciones degradantes que atentan contra ellos y su bienestar (pobreza extrema, maltrato y violencia intrafamiliar, abandono de uno o ambos padres, desplazamiento forzado, hacinamiento, etc.).

Estando allí, interactuando con docentes, padres, niños y demás integrantes de la institución, y evocando las aproximaciones teóricas y reflexiones acerca del concepto de la resiliencia, emergieron algunas preguntas iniciales: ¿sólo puede hablarse de resiliencia en contextos de pobreza y adversidad?, y en esta misma línea, ¿qué es adversidad?; estos cuestionamientos y planteamientos nos suscitaron a buscar otra institución, el Colegio Gimnasio Cantabria, cual trabajara con niños de la misma edad a los de la fundación, pero cuya principal diferencia fuera que pertenecieran a contextos socioeconómicos altos, para de esta manera indagar más acerca de lo señalado en la teoría de la resiliencia con lo que se observa en nuestra realidad, ya que se parte de la hipótesis de que todos los niños independientemente

del contexto socioeconómico al cual pertenezcan pueden ser resilientes, pues ambos de alguna manera están expuestos a situaciones “difíciles”, “adversas”, “estresantes”...que pueden afectar su integridad.

Así pues, para aproximarnos más a la comprensión de ésta temática, se inició con un proceso de observación y registro de las actividades, rutas y rutinas del contexto escolar de ambas instituciones y las diferentes dinámicas que se desarrollan entre los actores que las conforman. De igual forma, se indagó por aspectos socio-demográficos de los niños y niñas participantes con el fin de conocer quienes eran ellos, de donde provenían, como era su estructura familiar y algunas situaciones que vivenciaban en su espacio vital. A continuación se presenta dichas descripciones y aspectos convergentes de ambas instituciones:

Aspectos socio-demográficos y características de los niños

- Grupo jardín C Fundación Ximena Rico Llano

El grupo jardín C de la Fundación Ximena Rico Llano son en total 28 niños y niñas, de los cuales 12 son de género femenino y 16 de género masculino, 22 tienen 5 años y 6 aún tienen 4 años. Los infantes viven en barrios de la ciudad de Medellín tales como Niquitao, Caicedo, La milagrosa, El Salvador, Buenos aires, Pablo Escobar, Ladera, Centro, La loma y San Diego donde el nivel socioeconómico oscila entre 1, 2 y 3. 2 De ellos vienen a la ciudad de Medellín en condición de desplazamiento uno de un municipio del departamento de Antioquia y otro de una ciudad del departamento del Valle del Cauca. La mayoría de los niños (25) viven con su madre, 7 registran que viven con el papá y 2 viven con padrastro, 2 niños tienen 4 hermanos, 2 tienen 2 hermanos, 4 tienen 1, 3 registran como hijos únicos y dos registran con hermanos pero no su cantidad. 9 niños viven con personas que no registran su parentesco.

La mayoría de las madres son cabeza de hogar y se desempeñan como vendedoras ambulantes, amas de casa y trabajadoras de oficios varios o confecciones. 10 son bachilleres y solo una manifiesta querer continuar con otros estudios, 5 no

culminaron la básica secundaria. 7 terminaron la primaria sin ingresar a la básica secundaria, 3 no culminaron la básica primaria y de dos no se tiene registro. Una sufre trastornos mentales y otra sufre trastorno bipolar. 11 madres son las cuidadoras de los niños, 9 les delegan esta función a los otros hijos (de 9-12 años de edad), a las vecinas, a las amigas o a las abuelas, unas por cuestiones laborales y solo una por abandono.

La mayoría de los padres no registran como parte de la familia de los niños; 2 de ellos porque han fallecido, otros porque han abandonado su función paterna, otros que responden solo económicamente y otro, al parecer, porque se encuentra en la cárcel. Dentro de las características de los padres que viven con sus hijos se encuentra que uno de ellos tiene problemas de alcoholismo y otro sufre de artritis degenerativa.

Cabe mencionar que de acuerdo a las características que se muestran en la tabla de información sociodemográfica las razones por las cuales los padres y/o personas encargadas del cuidado de los niños, los ingresan a la Fundación, porque no pueden ser alimentados y cuidados adecuadamente, debido a la situación económica y socio-familiar a la que se ven enfrentados.

Dentro de los aspectos relevantes de los niños y niñas, se encuentra que hay algunas situaciones estresantes que merecen ser señaladas: una de las niñas presentó durante el año 2006 marcas físicas de maltrato en su cuerpo lo cual fue reportado al ICBF por la Fundación, dos niños salen a trabajar con sus padres luego de salir de la Institución, uno en mendicidad y otro en la casa de familia donde la mamá trabaja como empleada doméstica, otro niño permanece internado y asiste a la fundación para estudiar. **(ver anexo 1A).**

- Grupo de transición Colegio Gimnasio Cantabria

El grupo transición 1 del colegio Gimnasio Cantabria son en total 17 niños y niñas, donde 6 son de género femenino y 11 del género masculino, 3 de ellos tienen 5 años porque se encuentran repitiendo este grado, debido a que no cumplieron, según los requerimientos institucionales, con los logros estipulados para pasar a primero (saber leer, escribir sumar y restar).

Los infantes viven en lugares como la Estrella, San Antonio de Prado, Envigado, El Salvador, Poblado, Los Colores y Belén las Palmas, donde el nivel socioeconómico oscila entre 4, 5 y 6. La mayoría de los niños viven con su familia de origen, aunque 2 niñas cuentan con padrastro. 7 de los 17 infantes son hijos únicos, 7 cuentan con 1 hermano, 2 con dos hermanos y 1 con 4 hermanos.

La mayoría de los padres y madres de los niños son profesionales donde las ocupaciones de los padres están centradas en trabajos como ingeniero, zootecnista, docente, constructor, empresario, trabajo en oficinas, médicos y comerciante; y dentro las ocupaciones de las madres se encuentra contadora, supervisora, médica, amas de casa y comerciantes. A partir de las ocupaciones de éstos se establece el tipo de cuidador, es decir, 12 niños del grupo son cuidados por empleada debido a las largas jornadas de trabajo de ambos padres, solo 4 niños cuentan con la presencia de la madre luego de la jornada escolar y 1 niña es cuidada en la guardería después del colegio, porque sus padres no pueden encargarse de ella durante el día.

Dentro de los aspectos relevantes de cada uno de los niños y niñas, se encuentra que cada uno vivencia situaciones particulares que les posibilita una adecuada calidad de vida o inestabilidad emocional, por ejemplo una de las niñas vive con su madre y padrastro y no se le permiten ver a su padre biológico, el cual solo podía ver en algunos momentos dentro del colegio, pero la madre al darse cuenta de esta situación prohíbe al colegio tales encuentros y cambian de vivienda para evitar que su hija sea localizada. Otra niña vive con su madre y abuela, debido a que su padre se encuentra en Venezuela por motivos de trabajo, esta situación la inestabiliza emocionalmente en algunos momentos pero se repone con facilidad; otra infante presenta obesidad, situación que le ha traído dificultades para realizar las actividades físicas y para relacionarse con sus compañeros, puesto que tanto éstos como algunos maestros, han empezado a colocarle sobre nombres y a hacerle crueles señalamientos de su enfermedad y uno de los niños

por tener deficiencias en su tono muscular y en el lenguaje, es rechazado y excluido de algunas de las actividades escolares y de los juegos que se realizan en los descansos o en otros momentos de la jornada.

Por último, cabe señalar que la mayoría de los niños y niñas realizan actividades extracurriculares a nivel deportivo, donde predominan las clases de fútbol, natación y patinaje. El colegio brinda clases de patinaje y fútbol los viernes después de la jornada escolar, donde algunos niños se acogen a estas actividades que brinda la Institución, y otros lo realizan en entidades privadas casi siempre los días sábados o dos veces por semana en la tarde. **(ver anexo 1B)**

Teniendo en cuenta los aspectos socio-demográficos de los niños y niñas de ambas Instituciones se hace lectura de dos aspectos fundamentales: el primero con relación a los espacios vitales en los que se desenvuelven, devela como están conformadas las dinámicas familiares y las prioridades formativas que tienen de acuerdo a sus necesidades e intereses. En el grupo de la Fundación, las familias presentan dificultades para suplir necesidades básicas como salud, alimentación, cuidado y protección y encuentran en la institución un espacio que les posibilita satisfacer algunas de estas necesidades. Con relación al Colegio, las familias cuentan con solvencia económica suficiente para satisfacer las necesidades básicas, donde este se convierte en un espacio para desarrollar disciplina y competencias académicas en sus hijos.

El segundo aspecto, es con relación a las adversidades o situaciones estresantes en las que se ven enfrentados los niños y niñas de ambos centros de práctica, donde a partir de esta caracterización se pone de manifiesto que los niños de la fundación viven unas situaciones estresantes determinadas socialmente, pues en el ámbito familiar se evidencian problemáticas de tipo económico, de abandono por uno o ambos padres, de enfermedades físicas o mentales, de desplazamiento forzado y/o de violencia intrafamiliar que según la institución los ponen en situación de riesgo.

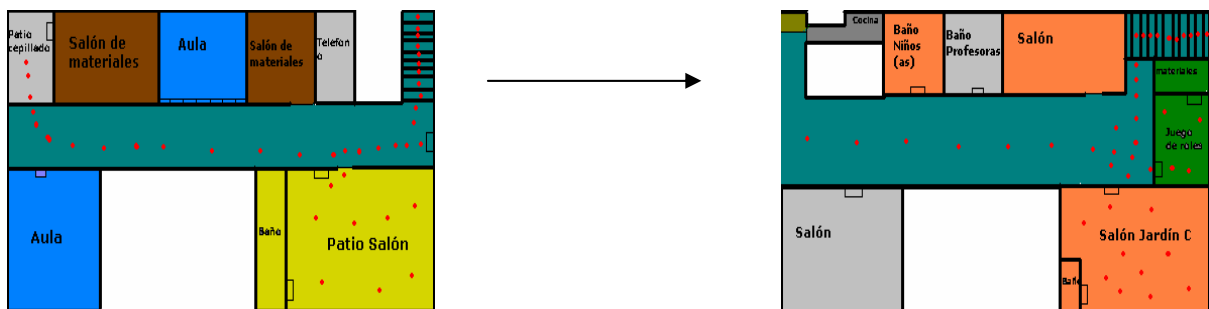
Por otra parte se encuentra que algunos niños y niñas del Colegio no viven situaciones socialmente concebidas como estresantes o adversas dentro del ambiente familiar, sin

embargo algunos de ellos presentan situaciones particulares que los desestabilizan emocional y anímicamente.

Descripción de actividades, rutas y rutinas

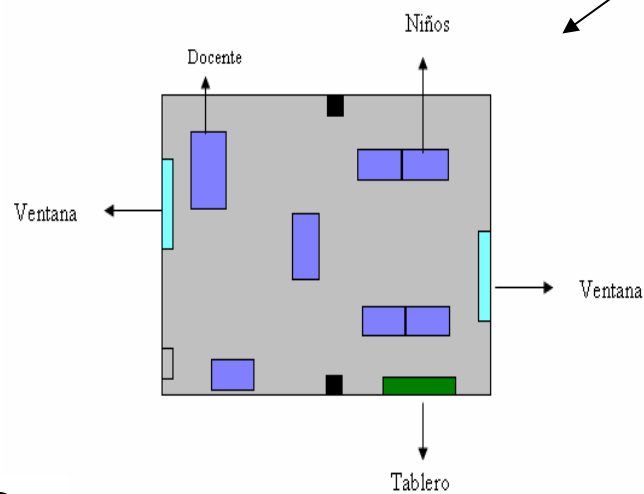
A partir de las siguientes gráficas que representan los espacios físicos que constituyen los dos centros de práctica y el aula de los grupos participantes, se realiza una descripción de las actividades, rutas y rutinas que en éstos se desencadenan a lo largo de las dinámicas escolares cotidianas, para explorar y analizar los ambientes en los que los participantes aprenden y se forman.

- Fundación Ximena Rico Llano



Primer Piso

Segundo piso



Salón jardín C

Los niños ingresan, de lunes a jueves a las 8:00 a.m. Algunos son llevados por los padres, vecinos, hermanos u otros familiares. Una maestra es la encargada de recibirlos en la puerta (esta labor la hace una profesora por semana), a las 8:15 se cierra y no se deja ingresar más niños. Estos pasan al salón y allí se realiza el saludo, la bienvenida y la oración, a las 9:00 a.m. la cocinera, entrega en cada salón los desayunos correspondientes al número de niños que asistieron. La maestra, practicantes y madre encargada de colaborar ese día los reparten luego recogen los platos y los vasos y los llevan a la cocina. Esta actividad dura hasta las 10:00 a.m. aproximadamente.

Posteriormente, la maestra limpia el salón y organiza las mesas para iniciar con la actividad proyecto en la cual se ven temáticas como el pez, los planetas etc. Donde la maestra explica a los niños, les hace preguntas de aspectos ya tratados y realizan algún trabajo como un dibujo, decorado de fichas, lectura de imágenes etc. Esta actividad es interrumpida por una madre encargada del cepillado que saca por pequeños grupos a los niños para bajar al patio de cepillado y realizarle este procedimiento a cada infante. La madre esta vestida con un gorro, guantes y un delantal blanco. Los cepillos se guardan en la institución y están marcados con el nombre de cada uno. La madre utiliza el mismo par de guantes quirúrgicos durante el procedimiento para la higiene oral de todos los niños sin lavarse previamente.

A las 11:30 am la maestra organiza a los niños en fila para trasladarse a la sede principal de la institución, la cual queda ubicada a una cuadra de la sección en la que trabajan los niños, para recibir el almuerzo a las 12:00 M. Bajan en fila por una acera de la vía principal, como indica la maestra cooperadora “junto a la pared” hasta la otra sede, durante este recorrido los infantes avanzan algunas veces con las manos atrás o cogidos de la camiseta del compañero de adelante. Para llegar al comedor deben pasar por la zona administrativa, donde la maestra les hace la recomendación de pasar en completo silencio, no tocar nada, no ingresar a las oficinas, no abrazar a las personas que están allí, pues si lo hacen serán sancionados en otro momento de la jornada.

En el comedor tienen una mesa para el grupo completo, la maestra habla con las cocineras y les dice cuantos niños asistieron, estas no salen de la cocina y le pasan a la maestra por una ventana los almuerzos y las sobremesas. Los niños esperan sentados en

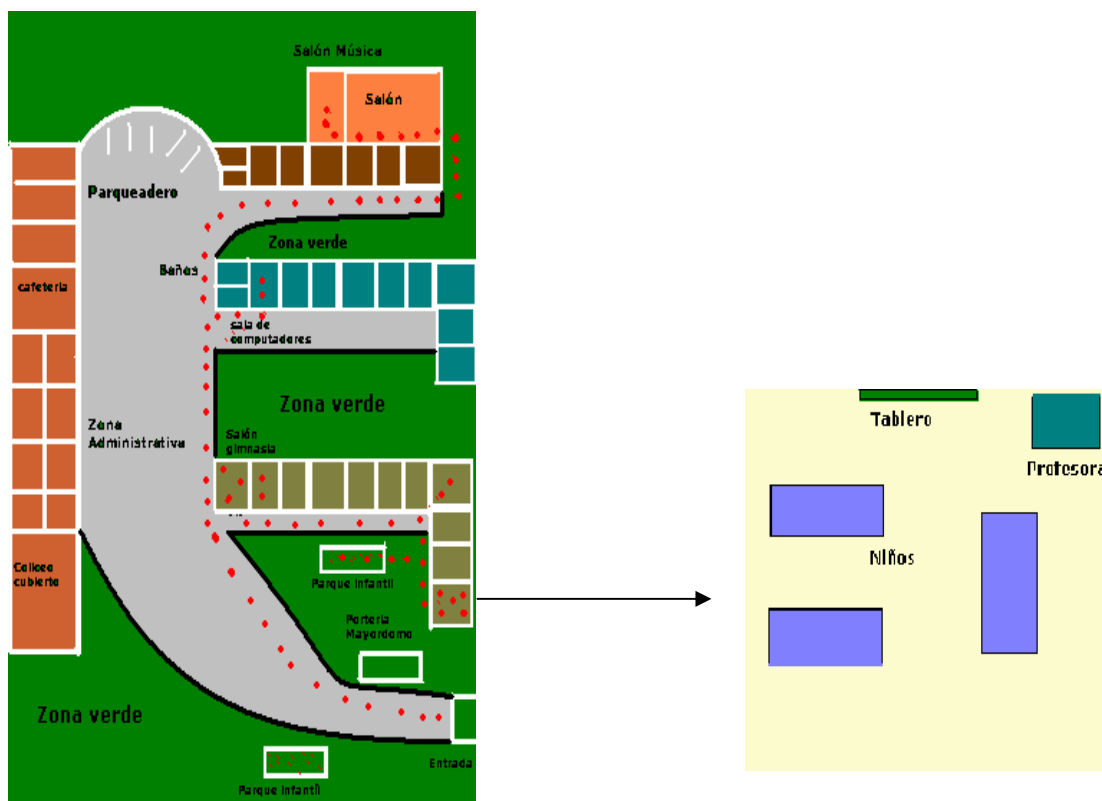
el comedor mientras la maestra (quién tiene puesto un gorro especial para la manipulación de alimentos) entrega a cada niño su almuerzo. Algunas veces ponen películas para ambientar el momento. De nuevo la maestra recoge los platos y los pone en la ventana donde los reciben las cocineras para lavarlos.

Seguidamente, los niños vuelven a la casa de arriba de la misma manera que bajan (en fila, en silencio) y llegan a dormir. Para esto la profesora los reparte por todo el salón en parejas o tríos que ella elige para dormir en una colchoneta.

A las 2:30 p.m. los niños se despiertan o son despertados por la maestra para realizar una actividad de juego libre en la que les trae juguetes, disfraces, arma todos o pasan al salón de juego de roles; en este momento la docente se aleja del grupo y realiza otras tareas. Luego a las 3:30 toman el refrigerio y esperan a que los padres vuelvan por ellos.

Cabe señalar que los viernes entran a las 9: 00 a.m. ya que las maestras se encuentran en capacitación desde las 7:30 a.m. en la sede principal de la fundación. El resto del día transcurre con las mismas rutas y rutinas de los demás días.

- Colegio Gimnasio Cantabria



Los niños y las niñas del grado transición2 pertenecientes al nivel de preescolar, ingresan al colegio a las 8:00 a.m. en transporte escolar o en carros particulares que los llevan hasta el bloque para recibir sus clases, antes de entrar al salón, la maestra titular del grupo o auxiliar les recibe las maletas que son ubicados en unos percheros al lado de las ventanas, las loncheras que se colocan filadas en el suelo y los cuadernos con las tareas del día anterior. Luego los niños y las niñas se ubican en sus respectivos puestos para iniciar con el trabajo cognitivo en el salón de clases con fichas en las áreas de matemática y lecto-escritura, en donde la maestra muestra rápidamente información a partir de frases, palabras, cantidades de números en puntos rojos que deben ser memorizados; luego de esto se hace la tarea en el cuaderno y cartilla de reteñido con letra cursiva para reforzar el trabajo realizado con las fichas.

Posteriormente de 9:30 a.m. a 10:30 a.m. toman la media mañana donde la maestra y la auxiliar colaboran a destapar los alimentos, luego salen a descanso aquellos niños y niñas que finalizan de comer lo que tienen destinado para este primer descanso, aquel

infante que no se tome el refrigerio no puede salir a jugar, mientras que los niños juegan el zona verde o ven video si esta lloviendo, la auxiliar se encarga del aseo del salón y de organizarlo adecuadamente para las clases siguientes.

Posteriormente entran a clase de gimnasia, la cual se trabaja dos veces a la semana en un salón estipulado para este, donde predomina el ejercicio físico para fortalecer la motricidad gruesa a través del braqueador, rollitos hacia delante y hacia atrás, pasar por aros, etc., la maestra encargada de este trabajo crea rutinas diferentes para el desarrollo de estas clases; luego de esto, los niños se dirigen al salón para hacer nuevamente lecto escritura o matemática repitiendo y reforzando el trabajo del inicio para después salir al segundo descanso de 11:30 a.m. a 12:30 p.m. tiempo destinado para el almuerzo, donde la mayoría de los infantes traen sus alimentos desde su casa los cuales son preparados por empleadas domesticas o por las madres antes de ir al trabajo, donde los niños que terminan de consumir sus alimentos pueden salir a jugar en las zonas verdes de la institución, especialmente en el espacio donde se encuentran los parques infantiles; de igual forma que en el primer descanso, la auxiliar se encarga del aseo y organización del salón de clases.

De 12:30 a 1:00 p.m. se lleva a cabo la clase de música la cual se lleva a cabo dos veces por semana, donde se tienen un espacio especial para el trabajo con xilófono en un salón ubicado cerca al bloque de bachillerato. Luego se dirigen nuevamente al salón correspondiente al grupo donde de 1:00 p.m. a 2:00 p.m. Se realiza clase de estética con una cartilla especial para esta materia abordándose desde la utilización de diversas técnicas y materiales. Por último esperan a que llegue el transporte por ellos, donde las asistentes de transporte se encargan de ir por los niños a los salones y subirlos a los carros con sus pertenencias. Cabe destacar que el colegio cuenta con un salón de computadores donde los niños tienen un espacio destinado para la asistencia a éste una vez por semana. También reciben clase de ingles tres veces por semana, dentro de la cual se reforzaba además temas vistos en matemáticas y lecto-escritura.

A partir de los gráficos que representan los espacios físicos de las instituciones y las descripciones de las rutas y rutinas que allí se establecen, se puede evidenciar desde la disposición de estos espacios, el tipo de formación que quieren brindar y el sujeto que quieren formar en concordancia con los documentos institucionales (Ver anexos 5A y

5B). Por ejemplo, en el colegio, el número de niños por salón que es alrededor de 15, es ajustado al espacio físico y se evidencia la realización de un trabajo personalizado por parte de la maestra y la auxiliar con los niños y niñas, lo cual está sustentado en el PEI, mientras que en la fundación el número de alumnos es más amplio, y la maestra para poder llevar a cabo su clase, realiza más actividades grupales, lo cual es acorde con el modelo pedagógico institucional.

Puesto que las dos Instituciones, tienen diferencias significativas en cuanto a los espacios escolares y las dinámicas de trabajo que se llevan a cabo diariamente, según sus posibilidades, intereses y función social. Se encuentra entonces que los espacios físicos de ambas, son utilizados la mayoría de las veces como lugares donde se realizan actividades específicas de aprendizaje conceptual, juego libre y alimentación.

5.1.2 El aula como escenario, una experiencia de aprendizaje para compartir

A partir de los aspectos que emergieron del componente socio-demográfico y las descripciones de actividades, rutas y rutinas de ambos centros de práctica empezamos a notar la importancia de reconocer los espacios pedagógicos dentro de los contextos escolares iniciamos a estructurar una propuesta pedagógica que tuviera en cuenta a los niños, niñas y demás personas de la institución y aportara a la cualificación de los espacios escolares, específicamente el aula, como espacio pedagógico.

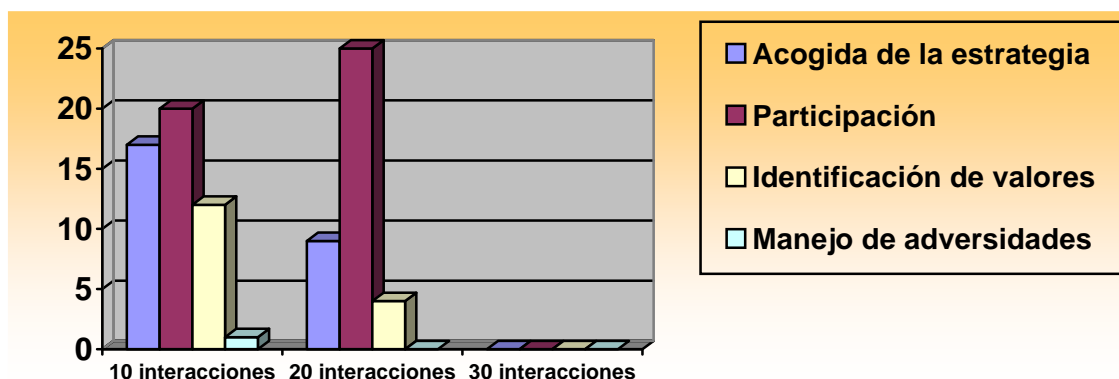
Partiendo, pues, de nuestro interés por la temática de la resiliencia y de la formación infantil, se encontró que desde el proyecto se podría realizar un aporte que apuntara al propiciamiento de ese espacio pedagógico como promotor de resiliencia infantil. Para esto se diseñó e implementó una propuesta pedagógica fundamentada en la estrategia “*el aula como escenario*”. constituida por cuatro subestrategias: *el capitán amigo*, *inter-actuando*, *expreso y comparto lo que pienso* y *los títeres espías*, las cuales se dinamizaron de manera interrelacionada durante todo el proceso y, que pretendieron además de hacer un acercamiento a la promoción de la resiliencia en los niños y niñas, ser un referente práctico-pedagógico para las maestras de las instituciones.

Durante la implementación de las sub-estrategias en ambos centros de práctica, se fijaron y aplicaron los siguientes indicadores del proceso : *acogida de la estrategia, participación, identificación de valores y manejo de adversidades*, con el fin de facilitar el análisis del aporte de éstas a la promoción de la resiliencia infantil y su relación con la constitución del espacio pedagógico. De igual forma, se llevó un registro de los tipos de interacción de las maestras cooperadoras con relación a las prácticas realizadas.

A continuación, se presentan las barras que dan cuenta de los indicadores con relación al proceso de aplicación de cada sub-estrategia durante 30 interacciones en cada uno de los grupos de niños por centro de práctica, además de una descripción de las mismas:

- *Capitán Amigo*

Fundación Ximena Rico Llano



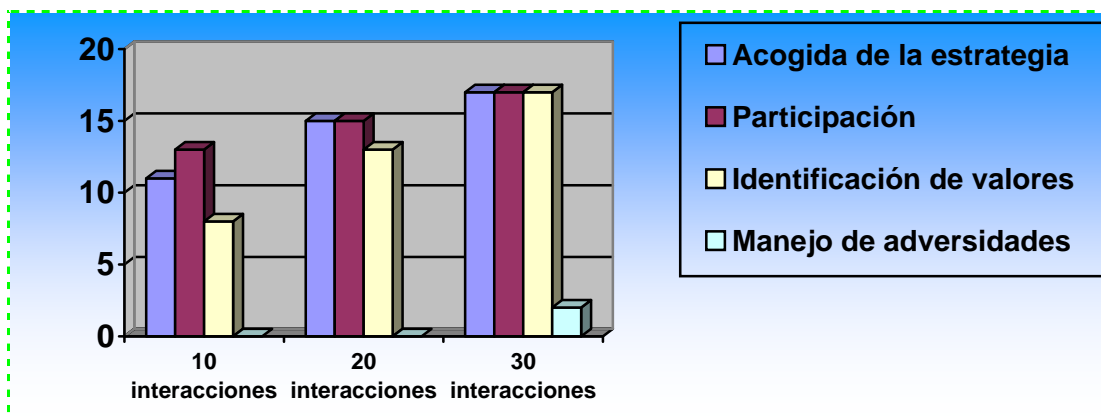
La estrategia contó con una participación entre 20 y 25 de los niños y niñas del grupo durante 20 interacciones, dicha participación no sólo incluía a los capitanes que eran elegidos sino a los demás niños que se notaban interesados y apoyaban los momentos de elección participando de dicho proceso. Sin embargo en las 10 primeras interacciones hubo una acogida mayor que en las 10 siguientes puesto, que los niños siempre estaban a la expectativa de quién sería el capitán y se notaba mayor motivación pues se escuchaban expresiones como: “yo quiero ser el capitán”, “yo mañana voy a ser el capitán” “yo soy amigo del capitán”. La baja acogida en las posteriores interacciones, se evidenció en el comportamiento grupal caracterizado por la falta de escucha y de participación para la elección del capitán, los niños parecían haber perdido el interés y no manifestaban, ni se esforzaban por ser capitanes; una de las razones que nos llevó a pensar el porqué de esta situación, fue el cómo la maestra cooperadora estaba aplicando

la estrategia, pues al parecer ésta se había constituido en una forma de premiar, pero también de castigar, donde ya no era el grupo o el capitán el que elegía, sino la maestra, quien imponía sus reglas. Teniendo en cuenta que pese a algunos intentos de recuperación del sentido de la estrategia, ésta no cobró su importancia, en las 10 últimas interacciones no se realizó se aplicación, por lo cual no se registra ninguna información con relación a los puntos de análisis.

En cuanto a la identificación de valores, se tiene que en las 10 primeras interacciones hubo aproximadamente 12 niños, entre ellos los capitanes elegidos, en los que se evidenció el cumplimiento de los requisitos y/o valores para ser capitán amigo, lo cual devela el compromiso por parte de los estudiantes. También, se notó respeto por el otro y reconocimiento de sus cualidades y habilidades sociales. En las posteriores interacciones, aunque no fue muy notable la caracterización de los niños respecto a este referente, cabe anotar que emergió un nuevo valor, la capacidad de dar nuevas oportunidades de cambio frente al error, es decir, cuando un niño era juzgado por el incumplimiento de sus funciones de capitán (en el caso de ocupar dicho lugar) o porque no tenía las características para asumir tal papel, sus compañeros le daban la oportunidad de reivindicar sus responsabilidades y comportamiento según el caso.

La categoría de manejo de adversidades sólo se observó con menos de 5 niños en las 10 primeras interacciones, donde a pesar de que habían algunos que podían ser capitanes y no eran elegidos, éstos seguían demostrando interés por ganarse ese lugar.

Teniendo presente que los niños manifestaron interés por el diario viajero al cual accedía el capitán, ésta se convirtió en una estrategia que se llevaría a cabo, aún sin la presencia de éste, pues como sabemos ya no se explicaría la estrategia del capitán amigo. El “*diario viajero*”, entonces, se desarrolló de diferente forma, donde cada niño tendría su propio diario.



En cuanto a la estrategia, se puede decir que durante su implementación se vió un proceso de avance en cada una de los indicadores, donde en las primeras 10 sesiones de interacción no todos los niños y niñas participaron de la estrategia porque algunos no asistieron en este tiempo a la Institución ya fuese por dificultades económicas o de salud. Otros por el contrario a pesar de que asistían no mostraban mucho interés por ponerla en práctica o hacer los méritos necesarios para ocupar ese lugar de capitán, debido a que aun no reconocían los valores que esta potenciaba antes de ser el capitán y después de serlo.

A las 20 interacciones se tuvo mayor participación y acogida de la estrategia incluyendo aquellos casos de niños que se ausentaban de la institución, pues cuando volvían retomaban la estrategia con facilidad, además los niños empezaron a elegir el capitán no desde las relaciones de amistad, sino de manera más reflexiva teniendo en cuenta las características que éste debería tener para poder ocupar el lugar.

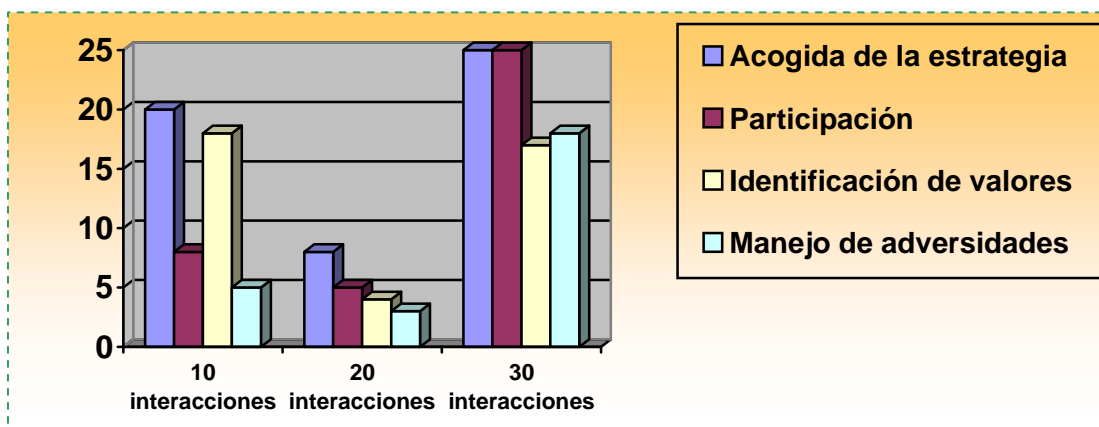
A las 30 interacciones se evidenció mayor manejo autónomo de la estrategia, en la medida en que los niños ya no necesitaban las insignias y orientación de las practicantes para poder sentirse capitanes y asumir el comportamiento que este ameritaba, donde además lo ponían en práctica durante otras actividades escolares. De igual forma se observó que la estrategia permitió que algunos niños adquirieran mayor seguridad en sí mismos en el momento de interactuar con sus compañeros, por ejemplo en un caso específico se vio durante el proceso el intento de algunos niños por fortalecerse adquiriendo habilidades necesarias para superar dificultades como la falta de autoestima, aspecto que lograron consolidar en las últimas sesiones gracias al deseo y a la posibilidad de ser capitanes. Y otro niño se vió obligado a cambiar su

comportamiento y la manera en como trataba a sus compañeros para poder lograr alcanzar este puesto de líder.

A partir de este proceso evidenciado en las dos instituciones, se puede decir que la estrategia, se manejó de manera diferente en ambos grupos partiendo del camino que iba demarcando cada uno durante el proceso interactivo, lo cual tuvo sus efectos y marcó la diferencia en la acogida de la estrategia, las formas de participación y la comprensión de los valores por parte de los niños y niñas, sin perder de vista el objetivo que se había trazado. Además, permitió que las dinámicas de relación que se establecían entre los niños como elegir y ser elegido, liderar actividades, reflexionar sobre el propio comportamiento, dar oportunidades de cambio, etc, dieran pie a visualizar el aula como un espacio de interacción social en el que los niños y niñas se forman como sujetos sociales a partir de la recreación y representación de roles.

- Expreso y comparto lo que pienso

Fundación Ximena Rico Llano



En esta estrategia la acogida se visualizó en 20 niños entre las primeras 10 interacciones, ésta que comenzó articulada con el *capitán amigo*, tuvo una buena acogida por parte del grupo en general y los capitanes, los cuales se notaban interesados por hacer sus dibujos y escribir en el diario viajero. Cuando exponían lo que habían hecho lo hacían con seguridad y sus compañeros atendían a lo que estos decían o describían, respetando lo que el otro había realizado. Lo cual manifestaba la

identificación de los valores de la estrategia no sólo por el capitán sino también por sus compañeros en un promedio de 19 niños del grupo, quienes a su vez participaban en diversos grados; frente a éste criterio un total de 12 niños manifestaron una participación positiva y constante en la estrategia.

El manejo de adversidades se evidenció en 2 de los niños, estos 2 eran capitanes, uno de ellos quien se había presentado un poco tímido y no manifestaba hablar y jugar con sus compañeros al principio de las sesiones, fue capaz de exponer su diario mostrándole al grupo lo que había hecho.

A las 20 interacciones, teniendo en cuenta el proceso paralelo que se llevaba con la sub-estrategia del capitán amigo, la cual en este momento se evidenció en crisis como se mostró en la descripción anterior, el diario viajero también sufrió consecuencias en una baja acogida, participación, identificación de valores y manejo de adversidades con relación a las anteriores interacciones.

Luego de que la estrategia del capitán amigo finalizó, en las 10 últimas interacciones la estrategia del diario viajero continuó, teniendo en cuenta el interés que los niños manifestaron por esta en las primeras 10 interacciones. Cada niño tuvo su propio diario, el cual se trabajó en cada sesión, ya fuera porque por iniciativa propia lo pedían o aceptaban trabajar en éste cuando una de las maestras en formación lo proponía. Con esto, se muestra una favorable acogida y participación por parte de todos los niños del grupo. En estos momentos de trabajo en el diario algunos de los niños compartían dibujos, es decir, les hacían un dibujo a sus compañeros cuando estos les pedían que se los hiciera porque no se sentían capaces o simplemente porque les gustaba o les parecía que éste lo hacía *“bonito”*.

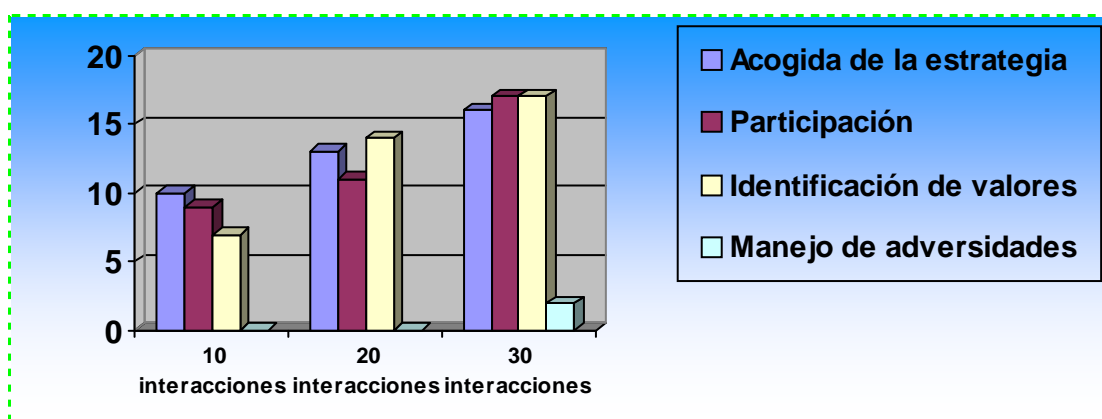
El diario, se convirtió en una herramienta que los niños utilizaban para combinar colores, dibujos y letras que expresaban diferentes sentimientos: *“mamá te quiero mucho”*, *“mi mamá me regaló un perrito”*, *“mi mamá me quiere mucho, ella me lava la ropa...”*; y vivencias, tal vez adversas o difíciles para los niños: *“mi mamá no me quiere porque yo soy muy cansón”*; además para representar a su familia y hacer descripciones acerca de ésta, la siguiente fue una descripción que uno de ellos hizo

sobre lo que había dibujado en el diario con relación a su familia: “*éste es mi hermanito, que es un bebé, yo duermo en esta cama y en esta otra pieza duerme mi mamá con el bebé*”. También realizaban los dibujos que más les gustaba hacer.

El diario viajero, fue una de las estrategias de mayor acogida por los niños y en la que la mayoría participó con más interés, tal fue éste que manifestaban el deseo de querer llevárselo para sus casas.

Como se puede observar, la identificación de valores de la estrategia aumentó en más de la mitad de niños del grupo, al igual que la identificación de manejo de adversidades.

Colegio Gimnasio Cantabria



Con respecto a la estrategia expreso y comparto lo que pienso, se puede decir que durante su implementación, en las primeras 10 interacciones todos los niños no participaron de la estrategia, pues no creían importante saber que escribía el capitán en el diario, además se les dificultaba centrar su atención y escuchar lo que el niño líder quería compartir con ellos. A las 20 interacciones la acogida y participación de la estrategia tuvo un avance significativo, pues los niños empezaron a mostrar gran interés por conocer aquellas cosas que le gustaban o no le agradaban al capitán, lo cual se vio reflejado en actitudes de escucha, respeto por quien hablaba y participación durante la presentación del diario, por medio de preguntas y/o generación de conversaciones entre capitán y resto del grupo. La estrategia a las 30 interacciones, tuvo mayor acogida por parte los infantes, sin embargo un niño no mostró durante el proceso interés por saber lo que se escribían en los diarios, aunque participaba de la estrategia. En la medida en que los niños participaban con mayor respeto y compromiso, acogían la estrategia de manera más

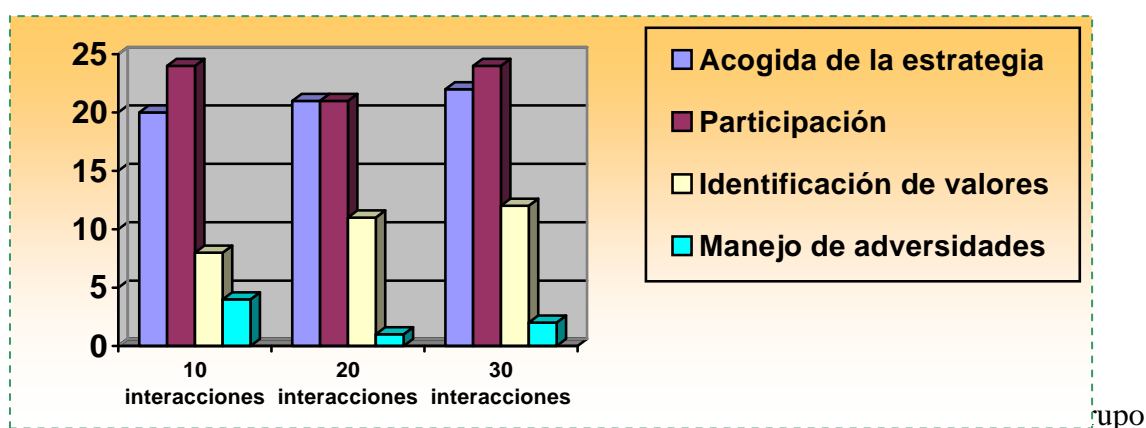
significativa identificando los valores que desde ésta se pretendía desarrollar o fortalecer en ellos. Específicamente fue notable el cambio de actitud de dos niños para relacionarse con los compañeros en el momento en que presentaban las producciones que habían hecho en el diario, pues al final del proceso lograron hacerlo con mayor confianza y seguridad, sin temor a ser juzgados, burlados, criticados.

Teniendo en cuenta las descripciones que se realizaron anteriormente en los dos grupos, se identificó que la estrategia tuvo una acogida significativa en ambos, aunque en uno de ellos se evidenció poca motivación al principio de su aplicación.

En ambos grupos el diario viajero se constituyó en un medio para desarrollar y fortalecer cualidades personales como la autoestima, la autonomía, la creatividad, la capacidad para expresar y compartir vivencias, al igual que aprendizajes sociales, entre ellos, el escuchar y respetar la palabra del otro y valorar las creaciones y trabajos de los compañeros sin realizar juicios de valor despectivos. Cualidades y aprendizajes que significaron un buen comienzo de promoción de características resilientes en los niños y niñas participantes.

- *Inter-actuando*

Fundación Ximena Rico Llano

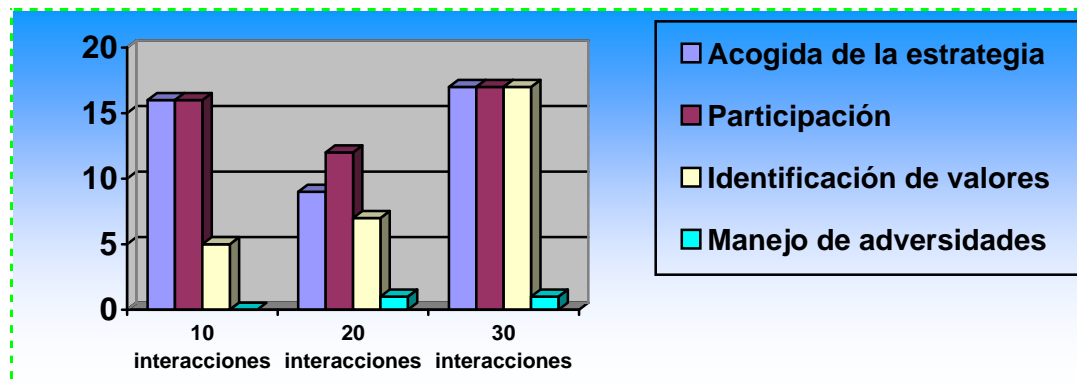


durante las 30 interacciones con un promedio de 20 a 23 niños participantes, en quienes se notaba interés y disposición por la creación de los personajes de la obra, el vestuario, la escenografía y el cuento. En la mayoría de las sesiones casi todos los niños participaron, sin embargo, cuando el proceso de la obra estaba más adelantado algunos niños no querían participar porque ya no deseaban actuar, lo cual significó, en algunas ocasiones el cambio de personajes; así, el proceso se fue dilatando a medida que las

sesiones iban avanzando, presentándose momentos en los que los niños se dispersaban, hasta tal punto que la obra y el proceso iba a ser interrumpido, no obstante, gracias a la identificación de los valores de la estrategia que algunos de los niños pudieron construir durante éste, como lo es la valoración del trabajo en grupo, el alcance de metas grupales, el aprovechamiento de los espacios de interacción artística, la autonomía, el reconocimiento y demostración de cualidades y fortalezas tanto a nivel artístico como organizativo, de compañerismo, etc., se pudo realizar con éxito la puesta en escena de la obra y concluir el proceso formativo que a través de esta se pretendía.

En cuanto al manejo de adversidades, estas estuvieron mediadas por las dificultades que se presentaron para el trabajo en equipo, donde los niños resolvían sus diferencias, ya no agrediendo al otro sino pidiendo la mediación del maestro para solucionarlas. También se evidenció en el caso de algunos niños a quienes les fue retirado su papel, donde éstos por el deseo de participar de la obra, ideaban estrategias para continuar en ésta, así fuera adoptando un nuevo personaje.

Colegio Gimnasio Cantabria



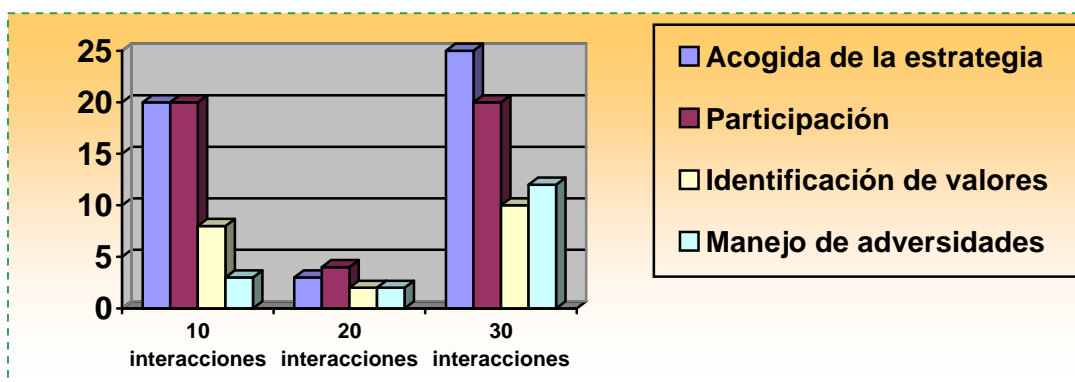
Con relación a la estrategia inter-actuando se evidenció que durante la implementación, el proceso tuvo unos altibajos, es decir en las 10 primeras interacciones la acogida y participación de la estrategia fue bien recibida por parte de los niños, se mostraron interesados en la creación del cuento colectivo para la presentación de la obra, en la elección de los personajes, en las actividades preparatorias para fortalecer la expresión corporal y gestual, sin embargo no se evidenció que reconocieran aún los valores que se desarrollaban a partir de esta estrategia como el trabajo en grupo, respeto a las ideas del otro, cooperación, entre otras.

A las 20 interacciones la participación de algunos niños y niñas en el momento de elaborar los vestuarios y material para estenografía, disminuyó notablemente, pues se les dificultaba el trabajo en grupo, ayudar al diseño del vestuario del compañero, llevar material para compartir, desistían por momentos de su personaje solo para llamar la atención de las maestras y los otros niños, etc., aspectos que desmotivaba a los demás miembros del grupo para alcanzar el objetivo común, el cual era presentar la obra que ellos mismos habían creado y preparado a sus padres y de más estudiantes del colegio; ante esta situación constantemente se generaron discusiones entre los niños las cuales apuntaban a solucionar dificultades entre grupos de trabajo, pero la mayoría de las ideas no eran bien recibidas.

A las 30 sesiones el proceso de interacción se fue fortaleciendo cada vez más, los niños y las niñas empezaron a concensar entre ellos mismos, como llevar a cabo el trabajo en grupo, como finalizar la elaboración de los vestuarios de manera conjunta, como participar dentro de la obra en el tiempos y espacio oportuno para cada personaje, lo cual requirió que los niños no sólo se centraran en el trabajo que les correspondían con respecto a su papel, sino también aprendieran a escuchar y a atender lo que los demás estaban realizando para que la obra tuviera coherencia y se lograra presentar a cabalidad. La implementación de ésta estrategia en ambos grupos de niños y niñas participantes, implicó que los infantes reflexionaran sobre la manera en como se comportaban y se relacionaban entre ellos, además de la construcción conjunta de soluciones a dificultades de orden, disciplina, compromiso, motivación e interés que afectaban el ambiente de trabajo y por tanto el proceso de realización de la obra; logrando identificar que si no se organizaban y se comprometían entre ellos mismos, no se lograba poner la obra en escena. Así pues se visualizó que el aula se podía constituir en un escenario para interactuar, compartir, y solucionar problemas en conjunto, donde la posibilidad de trabajar desde la expresión artística, permitió que los niños articularan la libertad y la expresión que ésta les brinda para la movilización de procesos sociales en la dinámica escolar.

- *Los títeres espías*

Fundación Ximena Rico Llano



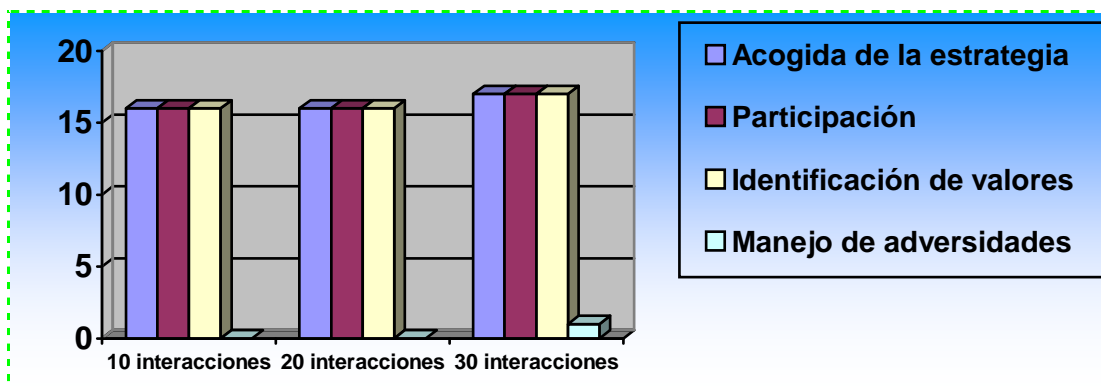
En las primeras 10 interacciones, la estrategia tuvo una buena acogida y participación, los niños se notaban interesados porque los títeres se presentaran, y preguntaban por ellos cuando no iban. También aun en su ausencia los mencionaban, haciendo participe su imaginación, diciendo que ellos estaban en el salón y que como eran espías estaban invisibles, pero los acompañaban.

En cuanto a la identificación de valores se puede decir que se notó en tanto algunos niños escuchaban y respetaban a los títeres y los tenían como referentes o amigos invisibles con los que aprendían a comportarse “bien”, aunque en algunas ocasiones no practicaban sus enseñanzas, por lo que el manejo de dificultades con sus compañeros se evidenciaba aun permeado por el maltrato.

En las posteriores 10 interacciones la participación e interacción con los títeres fue poca debido a que se estuvo dedicando mayor tiempo a la preparación de la obra, por tanto no se evidenció de manera significativa la apropiación de la estrategia según los indicadores.

En las 10 últimas interacciones la estrategia fue acogida por menos de la mitad del grupo, pero para algunos niños fue importante su presencia para motivarse a continuar la preparación de la obra. Los niños participaron en el dialogo con los títeres a los cuales les contaban lo que se estaban realizando, encontrando en ellos un apoyo para continuar en el proceso de retomar los ensayos de la obra.

Colegio Gimnasio Cantabria



En cuanto a ésta estrategia, desde el inicio tuvo gran acogida por parte de los niños y las niñas debido a que los títeres *Pacho* y *Zoyla* al ser presentados como sus pares, permitió que ellos participaran y se identificaran con éstos y comprendieran los mensajes que transmitían cuando interaccionaban en las presentaciones esporádicas donde se abordando temas cercanos a los infantes y situaciones que se estaban presentando dentro del espacio escolar, que de una u otra manera afectaba las relaciones sociales dentro del aula.

Durante las sesiones de interacción se notó la ausencia de pocos niños. Cabe a notar que los valores que se trabajaron a través de la estrategia se vieron proyectados en otros espacios y momentos, evocando mensajes o situaciones que los títeres habían desarrollado con los infantes, por ejemplo se remitían a estos personajes para que los demás reflexionaran sobre su comportamiento ante situaciones que afectaban a los otros diciendo: *“usted está como la niña de los títeres”*, otro niño apoya y dice: *“Sí, usted está como la muñequita”*.

Los títeres espías, constituyeron una estrategia con la que los niños y niñas de ambos grupos, se vieron identificados de manera significativa, ya que éstos les posibilitaron a través de sus intervenciones, significar las experiencias cotidianas en aprendizajes para solucionar situaciones problemáticas en el espacio escolar.

“El aula como escenario”, permitió pensar el aula de los diferentes centros de práctica, como espacios pedagógicos para dinamizar ambientes de interacción social, en los que los niños y las niñas fueron los principales actores que participaron de una propuesta pensada intencionalmente para el propiciamiento de su formación personal y social,

donde se promoviera en ellos características resilientes y a su vez se potenciara el espacio escolar como espacio pedagógico para la promoción de la resiliencia.

Maestras cooperadoras:

A continuación se presenta una breve descripción de la participación, aportes y/o acciones de las maestras cooperadoras con relación a las estrategias

- Fundación Ximena Rico Llano

La maestra cooperadora de la fundación estuvo ausente en 10 de las 29 sesiones, sólo en una participó desde el principio hasta el final pero en calidad de observadora y en las 18 restantes participó de una manera esporádica, es decir, sólo participaba o se hacía presente en el aula en algunos momentos o en algunas actividades, esto por que se dirigía a realizar otras actividades dentro de la fundación como ir a hablar con la coordinadora, encargarse de la preparación de actividades (actos cívicos, reuniones, celebraciones), abrir la puerta, entre otras que ocupaban su atención. Durante su presencia la mayoría de las intervenciones estuvieron dirigidas al manejo de la disciplina y/o del grupo.

Desde el principio se notó interesada en el trabajo que se realizaba con los niños, manifestando querer continuar con la estrategia del capitán amigo en sus intervenciones con los niños (ver anexo 3A), esta la utilizaba para premiar a aquellos niños que ella considerara que podrían ocupar este puesto. También utilizó, en algunos momentos, los títeres espías como una estrategia para controlar el grupo y en las últimas sesiones en el tiempo de sus clases ensayó la obra con los niño/as.

En los momentos en los que participó se presentaron situaciones que ella priorizaba interrumpiendo la actividad, lo que desencadenaba desconcentración y desmotivación

en los niños. En otras ocasiones intervenía directamente sobre decisiones o propuestas que los niños y/o las maestras en formación habían elaborado a lo largo del proceso o las sesiones (por ejemplo, castigarlos con el cambio de personajes, sacarlos de los ensayos) con ello se evidenciaron manifestaciones de tristeza, malestar, inconformidad y resignación por parte de los niños.

En varias ocasiones la profesora dialogaba con las investigadoras acerca de las condiciones contextuales y relacionales de algunos niños con sus familias y analizaba como eso repercutía en el trabajo dentro del aula, dándole a los niños/as unas características comportamentales.

En la décima sesión manifiesta, querer comenzar a trabajar la norma con los niños/as. A partir de lo cual comienza a buscar información y estrategias que le permitan trabajar este aspecto con ellos.

- Colegio Gimnasio Cantabria

Con relación a la asistencia y participación de la maestra cooperadora se puede decir que ésta durante la fase de exploración del contexto de práctica y de diseño del proyecto, se mostró muy ausente y poco interesada por el trabajo de las investigadoras, pues su interés primaba en las actividades académicas y otras tareas dentro de la institución; cabe señalar que en las primeras sesiones sólo se hacía presente para manejo y control de la disciplina.

Luego durante la fase de implementación de la propuesta logró vincularse un poco más al trabajo que se estaba realizando; esto se hacía notorio a partir de las consignas que daba, las cuales algunas de ellas eran de angustia, otras de asombro, de admiración hacia los niños y niñas y otras hacia las estrategias que se estaban implementando.

Cabe resaltar, que a medida que la maestra fue incrementando la asistencia y participación durante las sesiones, se fue notando un cambio de actitud frente algunos niños y niñas en la medida en que se interesaba por conocer sus creaciones sin dar ningún juicio de valor; por el contrario admirando y mostrando cariño hacia ellos.

Se podría decir entonces, que las estrategias llevadas a cabo durante el proceso de promoción de la resiliencia tuvieron, indirectamente, un impacto en las docentes cooperadoras que las condujo a reflexionar sobre su quehacer y las formas como interaccionan con los niños/as.

5.2. Nivel Interpretativo

Tras la implementación de la estrategia *el aula como escenario*, surgieron algunas categorías de análisis que permitieron hacer una lectura sistemática de lo que develó el proceso, es decir de los hallazgos emergentes:

- La primera es la *participación*, a través de la cual se observó en qué medida la asistencia se constituyó en un aspecto determinante o no en el proceso, y además, cómo y en qué actividades y/o estrategias se vinculaban los niños y las niñas.
- La segunda, denominada *intervenciones de la maestra cooperadora y sus efectos*, develó toda aquella intervención que se generaba por parte de ésta durante el trabajo realizado con los niños y la forma en que repercutía en la participación de estos en las actividades.
- La tercera y última, *aportes de las estrategias*, vislumbró cómo permitieron que los niños exploraran otras formas de interacción, a partir de las cuales podrían resignificar su realidad.

En los diferentes grupos en los que se llevó a cabo dicho proceso se exploró:

1. Participación

En el grupo1, para algunos niños, el asistir (ver anexo 6A) a la mayoría de las sesiones implicó una apropiación y participación significativa dentro del trabajo realizado –obra de teatro, diarios, capitán amigo- lo cual les permitió vivenciar otras y más formas de interacción con sus compañeros, Cristian, Mateo, Carlos y Juan Pablo fueron algunos de ellos; mientras que para otros como Juan F. y Juan J. aunque estuvieron ausentes en muchas de las sesiones, comprendieron el trabajo que se realizaba con las estrategias y en algunas ocasiones se integraban al ambiente grupal propuesto. Es importante anotar

que ellos fueron chicos alejados del grupo, algunos de sus compañeros manifestaban no querer trabajar con ellos y constantemente ponían quejas sobre lo que hacían (ya sea abrazos, besos, cogidas de mano o bien, manotazos, empujones o golpes hacia sus compañeros), por su parte la maestra cooperadora planteaba que cada vez que ellos asistían el grupo se “*descomponía*”.

En el grupo², en la mayoría de la sesiones la asistencia de los niños y niñas fue frecuente (ver anexo 6B), aquellos que faltaban era por condiciones de salud o por situaciones económicas.

En los trabajos grupales, la participación de algunos infantes se evidenciaba de manera significativa ya que lideraban la actividad, ayudaban a los que aun no habían finalizado y a su vez daban apreciaciones de los resultados que obtenían del grupo, posibilitando de esta manera un reconocimiento y valoración por parte de sus compañeros.

Es de anotar que durante la participación de los niños y niñas en cada una de las actividades pedagógicas se generaron cambios relevantes a nivel individual y grupal con respecto a la actitud o comportamiento que asumía cada infante dentro del grupo o por aquellos juicios de valor, rotulaciones, discriminaciones o aislamiento proporcionado por el grupo en general. Algunos de estos casos son los de Esteban y Pablo.

Los demás compañeros participaron durante las sesiones mostrando agrado e interés, sin embargo Nicolás e Isabela que se ausentaban con frecuencia, asumían actitudes diferentes frente al trabajo y al grupo, por ejemplo el niño se integraba y participaba de las actividades pedagógicas sin afectar las relaciones entre sus compañeros, por el contrario Isabela le costaba un poco adaptarse al trabajo y establecer nuevamente interacciones con sus pares. Cabe señalar que la participación de los niños y las niñas avanzó hacia un tipo de participación permeada por el respeto al otro, por escuchar y valorar lo que el otro tiene por decir, por la confianza en sus propias capacidades y en lo que puede hacer con éstas.

2. Intervención de la maestra cooperadora y efectos

Las intervenciones de la maestra cooperadora del grupo1 fueron encausadas, al manejo de la “disciplina” y/o del grupo en la mayoría de las sesiones.

En algunos casos cuando desde las estrategias se intentaba vincularla al proceso, se presentaron situaciones que ella priorizaba interrumpiendo la actividad, lo que desencadenaba desconcentración y desmotivación en los niños. En otras interacciones influía directamente sobre decisiones o propuestas que los niños y/o las maestras en formación habían elaborado a lo largo del proceso o las sesiones, con ello se evidenciaron manifestaciones de tristeza, malestar, inconformidad y resignación por parte de los niños. Es importante anotar que hubo un acercamiento hacia la apropiación de las estrategias donde la profesora las implementaba en otros momentos, en ausencia de las maestras en formación pero con algunas variaciones según su intención (controlar el grupo, premiar, castigar, ensayar la obra, etc.).

Además se notó una característica interesante en la forma de actuar del grupo, tanto en presencia como en ausencia de la maestra cooperadora. Pues cuando ésta se encontraba con el grupo, los niños hacían silencio, permanecían en sus puestos y realizaban las actividades propuestas, pero cuando estaba ausente se subían a las mesas, brincaban encima de estas, comenzaban a correr por el salón y era difícil organizarlos para realizar algunas actividades. Con relación a estas situaciones ella manifestaba constantemente que le sorprendía el hecho de que el grupo sólo trabajara bien con ella, en un momento del proceso manifestó estar interesada en trabajar el manejo de la norma y la autoridad con el grupo y comenzó a buscar textos y estrategias que le permitieran iniciar este trabajo.

La maestra cooperadora del grupo2 de forma paulatina se fue integrando al proceso que se llevaba a cabo con los niños y niñas, donde comenzó a resaltar cambios significativos en la manera en como éstos interactuaban, expresaban y comunicaban sus pensamientos, es decir, algunos infantes mostraban mayor seguridad cuando hablaban, no sentían temor de ser evaluados o rechazados al mostrar sus producciones. A pesar de las pocas sesiones en las que participó de la implementación de las estrategias

pedagógicas, las reconoció, y colaboró en su aplicación; además se evidenció su interés por establecer con los niños y las niñas una relación más afectuosa, pues trataba de dirigirse a ellos con mayor respeto, empezando a realizar concertaciones para ciertas actividades y tratando de interactuar con cada niño teniendo en cuenta su particularidad.

Cabe señalar que empezó a reforzar en las actividades de aula el trabajo grupal, lo cual anteriormente no era una prioridad. Valoró mucho más las producciones de los niños sin juzgarlas como *malas o buenas* delante de sus compañeros, sin embargo en la manera como manejaba la disciplina persistieron los gritos y castigos, como no colocarles la carita feliz, permanecer sentados en la *silla del pensamiento* durante el descanso o incluso llevarlos para el salón de los bebés para que se sintieran como tal, aspectos que generaban en los niños tristeza, cambios de ánimo y exclusión al sentirse señalados por ser “*el grosero del salón*” o “*el que no hace los trabajos*”.

3. *Aportes de las estrategias pedagógicas*

De las estrategias pedagógicas implementadas se encontró lo siguiente:

✓ Los títeres espías:

Los títeres espías se convirtieron para los niños y las niñas en unos personajes muy importantes, puesto que cuando pasaba alguna situación que perjudicaba al otro, los niños se remitían siempre a los títeres espías recordando lo que ellos habían dicho en algunas de sus presentaciones; vieron en éstos, referentes de autoridad que los encaminaban a reflexionar sobre la manera de solucionar situaciones problemáticas o aspectos que se presentaban en el aula.

En el grupo1, la estrategia permitió tratar otros temas de interés para los niños que tenían que ver con la vida de las maestras en formación, en tanto estudiantes, posiblemente porque ellos se vieron identificados con esta característica, en el sentido en que ellos también lo son. Esto se evidenciaba cuando algunos de ellos le preguntaban a uno de los títeres (el profesor Antonio) acerca de la universidad (ubicación, descripción del lugar, de las personas y de las actividades que allí se realizan), lo que

llevó a que algunos niños proyectaran su vida y su hacer en un futuro expresándole al títere: “*cuando yo sea grande voy a ir allá*”, “*yo también voy a estudiar allá*”

A partir de ésta estrategia se logró en el grupo2, que uno de los niños que fue excluido por sus compañeros por presentar características particulares como tener poco tono muscular y dificultades para expresarse de manera verbal (bajo tono de voz, modulación poco clara), fuera integrado, reconocido y aceptado no desde sus limitaciones sino desde sus cualidades como lo son, según sus compañeros, “*dar muy buenas y grandiosas ideas*” para realizar trabajos o aportes para el grupo.

✓ El capitán amigo:

En el grupo1, el capitán amigo fue la estrategia que inicialmente permitió los principales acercamientos para la toma de decisiones grupales y el reconocimiento de las cualidades de los compañeros; además significó un reto para los niños que eran rotulados y en los cuales se tenía menos confianza para desempeñar este papel. Infortunadamente, esta estrategia se desdibujó debido a que la maestra comenzó a utilizarla como una estrategia para premiar o castigar a los niños.

Con relación a ésta se puede decir, que en el grupo2 fueron muchos los impactos y los cambios que se generaron en los niños al tener dicha elección, como por ejemplo, Pablo quién antes era señalado, por su maestra y compañeros de clase, como el que no hacía las cosas bien; al ser capitán se vió enfrentado a escuchar el reconocimiento que le daban sus compañeros al ser elegido como tal, lo bueno que podía hacer y aquellas cualidades que poseía y que anteriormente no eran resaltadas; su actitud hacia él mismo y hacia el grupo poco a poco fue más respetuosa, demostrando ánimo por trabajar y participando cuando se lanzaban preguntas.

En el grupo en general se evidenció más seguridad en sí mismos al momento de tomar decisiones, compartir opiniones y sentirse partícipes de su propia formación personal, se mostraron más independientes, con mayor autonomía y seguridad para hacer sus propias cosas y para interactuar con los demás compañeros.

✓ Expreso y comparto lo que pienso.

Teniendo en cuenta lo sucedido en el grupo1 con la estrategia anterior donde el capitán amigo no se siguió implementando, el diario viajero pasó de ser un privilegio del capitán amigo, a constituirse en un beneficio de las niñas y los niños de todo el grupo. A partir de esta transición se pudo notar que éste se convirtió en una herramienta para la movilización cognitiva donde las niñas y los niños se motivaban a escribir sus ideas, pensamientos y sentimientos por medio de sus dibujos y pseudo letras; y a su vez se convirtió en un espacio donde los unos aprendían de los otros y/o compartían dibujos, saberes y vivencias.

El diario viajero, en el grupo2, se presentó a los niños y a las niñas como un amigo, allí se les pedía que contaran de forma gráfica o escrita historias, gustos, cosas que no les agradaba, situaciones que los habían hecho sentir mal, y todo aquello que querían compartir con sus compañeros. Con respecto a las producciones de los infantes se encontró que a la mayoría les agradaba esperar el fin de semana para poder estar juntos en familia, salir a pasear, disfrutar el tiempo libre jugando y viendo televisión. Además a través de estos dibujos manifestaban la inconformidad que sentían cuando sus padres o cuidadores no los dejaban salir a jugar y cuando éstos se ausentaban por compromisos laborales. De igual forma, en el diario expresaron aquello que querían ser cuando fueran grandes refiriéndose a profesiones con relación al deporte (futbolistas), a la música (rocanrolistas, cantante), a la peluquería, a la docencia, a la medicina (doctora, veterinario), a la aviación (manejar avión), y otras como ser extraterrestre, la cual fue expresada por el niño que era excluido en su grupo. Con esto, se pudo evidenciar la perspectiva a futuro que los niños han venido construyendo ya sea porque algunas están referidas a las profesiones de sus padres y madres o por otros referentes que se desconocen.

✓ Inter- actuando

Esta estrategia constituyó la principal excusa para crear los espacios pedagógicos de interacción social en el aula, a partir de la cual se vivenciaron procesos y avances tanto a nivel grupal como personal, dado que los niños se enfrentaron a una forma diferente de relacionarse con sus compañeros desde logro de la creación de una historia y una obra de teatro en conjunto en la que confluían las ideas, vivencias, fantasías y

personalidades de cada integrante. Para la puesta en escena, se evidenció un avance en la dinamización de procesos de regulación, de control interno y de organización grupal por parte de los mismos niños, como procesos necesarios que debían cumplir para lograr sus metas personales y grupales evidenciadas en su buen desempeño en la obra.

Inter-actuando permitió, en el grupo1, que algunos de los niños consolidaran amistades dentro de su grupo de personajes como es el caso de Carlos y Mateo quienes iniciaron los ensayos representando personajes diferentes (cazador y árbol respectivamente), pero donde en el transcurso del tiempo Carlos cambió de ser cazador a árbol para estar con su amigo; también Kleider y Johan manifestaron una consolidación durante el proceso, lo cual se evidenciaba cuando uno de los dos no asistía a alguna sesión expresando que se sentían tristes porque no estaba su compañero. Propició la libertad de elección frente al personaje que se quería interpretar, enriqueciendo de esta manera la autonomía de los participantes. Además, significó ver a los compañeros de grupo en otra dinámica de trabajo, al tiempo que se conocieron las habilidades de algunos y el grupo se benefició de éstos, quienes prestaban su servicio con gusto; por ejemplo, Brayan M. y Johan ayudaron a elaborar en su grupo de cazadores los vestuarios, y Yudy, en el grupo de los cachorros y el lobo, fue la gestora de las ideas para la realización del vestuario de estos personajes.

Cabe mencionar que esta estrategia tuvo un impacto muy significativo en el proceso de Cristian quien desde su participación en la obra evidenció cambio en las relaciones con sus compañeros, pasando estas de ser conflictivas y agresivas a estar permeadas por el diálogo, el compañerismo y el reconocimiento de sus habilidades por parte del grupo.

En el grupo2, permitió que los niños y niñas tuvieran una expresión más espontánea y creativa, en la medida en que debían realizar los trajes de todos en forma grupal, es decir, crear para sí mismo y para el otro teniendo un trabajo en equipo para alcanzar un objetivo específico. De igual forma, en la realización de la obra se presentaron situaciones conflictivas que requerían solución inmediata de manera grupal. Como es el caso de Pablo quien creaba malestar en el grupo en el momento de ensayar debido a su inestabilidad con el personaje que le correspondía y que él mismo había elegido, dicha situación permitió que los niños a partir de un problema buscaran posibles soluciones, donde cada uno daba su aporte para la toma de decisiones.

Las temáticas de las obras se vieron referidas a personajes de la literatura infantil clásica como el lobo, las brujas, los árboles y los cazadores, y escenarios como el bosque junto con la participación de otros actores caracterizados por la época actual a los que se les delegaban poderes (el tigre superhéroe) (Ver anexo 8B). Lo cual en uno de los casos implicó transformar las características de personajes como el lobo, quien esta vez no era malo sino que por el contrario era un personaje bueno que aportaba una enseñanza a los demás. (ver anexo 8A).

Finalmente, cabe señalar, que el proceso de preparación de la obra en cada grupo estuvo permeado por ambientes y tiempos de orden y desorden, de motivación y desmotivación, de encuentros y desencuentros, de cambios de personajes, entre otras, que enriquecieron el proceso y posibilitaron que no desapareciera el deseo de alcanzar el propósito final de poner en escena la obra que ellos habían creado y recreado.

5.2.1 Significados y aprendizajes: aquello que develó el proyecto

Las experiencias vivenciadas a través de nuestro proyecto de investigación nos llevaron a reflexionar sobre nuestro quehacer pedagógico, sobre la manera cómo interactuamos con los niños/as y con nuestros pares. Además nos permitieron reflexionar en torno a los aspectos teóricos y prácticos de nuestro rol docente y a la dimensión ética de nuestro quehacer como formadoras y como investigadoras. A partir de estas reflexiones, precisamos a continuación algunos aspectos conceptuales y metodológicos que guiaron el proyecto y que consideramos referentes importantes a tener en cuenta por otros investigadores, educadores y pedagogos interesados en potenciar interacciones sociales que favorezcan el desarrollo de la resiliencia en la infancia.

La ratificación de la infancia como periodo crítico para formar habilidades sociales.

La receptividad e interés de los niños y las niñas ante la propuesta de práctica, así como los avances respecto al desarrollo de habilidades que permitieron adelantar una serie de actividades pedagógicas basadas en la solidaridad, el trabajo en equipo y el enfrentamiento exitoso de adversidades, reafirmó nuestra visión de la infancia como un

periodo crítico para la formación de valores y habilidades humanas que favorezcan interacciones equitativas y respetuosas consigo mismo y con los demás.

Esta formación en valores, hace parte de las políticas nacionales, regionales y locales que se vienen promoviendo en el campo de la educación y resultan pertinentes no solamente para niños y niñas que viven en entornos socio-económicos desfavorables, sino también para aquellos/as que teniendo satisfechas sus necesidades más básicas, enfrentan dificultades de tipo relacional o emocional y, en general, para todos los infantes que pueden ser beneficiarios de propuestas escolares integrales, atentas y sensibles, no solo a la formación intelectual, sino también humana.

Desde esta perspectiva, creemos que las instituciones educativas son espacios privilegiados para adelantar propuestas pedagógicas orientadas a garantizar a los niños y niñas de la región un desarrollo integral, sostenible y equitativo que contribuya al mejoramiento de su calidad de vida actual y futura.

El arte como una excelente alternativa para potenciar formas creativas de mejorar las interacciones sociales durante la infancia.

En nuestra experiencia, el arte resultó una vía indirecta, grata y rica en posibilidades para poner en discusión, transformar y afianzar en los niños y las niñas participantes del proyecto, la manera de entrar en relación con sus pares, con sus profesores y con si mismos, en tanto les permitió expresar sus vivencias y concepciones respecto a diversos valores humanos, así como poner en escena sus dilemas y sus dudas acerca de cómo construir formas de entrar en relación con los otros en donde se alcanzara un beneficio mutuo.

La oportunidad de poner en escena situaciones ligadas a sus vidas o las vidas de los personajes con los cuales se identifican, favoreció en ellos/as una comprensión más amplia de la diversidad de estados de ánimo, de formas de ser, pensar, sentir y actuar, no como características fijas y propias a unos compañeros, sino como formas variables y múltiples que podían expresarse aún en una misma persona. Esto permitió comenzar a ver valores antes no tenidos en cuenta en ciertos compañeros, lo cual hizo posible dejar de lado apodos y formas de exclusión con niños o niñas a quienes ya se habían calificado como “torpes, obesos, débiles, peleones, groseros, cansones”...

Superar pequeñas dificultades, con el fin de lograr una meta de mutuo interés, contribuyó a reconocer cómo todos los seres humanos podemos aportar y participar desde nuestras diferencias. Igualmente reveló para los niños, que establecer acuerdos y trabajar en equipo es más complejo y a veces más difícil, pero también puede ser más divertido y satisfactorio.

En ambas instituciones, la modalidad de trabajo desde el arte, logró ser articulada a sus recursos, espacios y rutinas particulares, haciendo posible la creación de espacios pedagógicos de interacción social en el aula, en donde se promovió la capacidad de niños y niñas para enfrentar directa e indirectamente situaciones de cierto grado de dificultad. La puesta en escena adelantada con nuestros pequeños y pequeñas participantes fue una excusa para que las otras maestras, los padres, el personal administrativo y especialmente los niños y niñas, comenzaran a reconocer el aula como un espacio pedagógico en el cual es posible el juego, el arte, la pregunta por quién es el otro con quien comparto y por cómo entro en relación con él (ver anexo 3 a y 3 b). Cabe anotar que este trabajo implicó una tarea, que consideramos fundamental para orientar el quehacer al interior del aula, como es identificar las dinámicas de interacción social entre los actores que allí se desenvuelven y analizar cómo los espacios pedagógicos aportan a la manera como los niños resuelven los conflictos sociales e individuales que en ellos se presentan.

El valor de la investigación para orientar el quehacer del pedagógico.

Debemos reconocer que pese a la complejidad de la tarea de diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica, que desde la expresión artística generara espacios de interacción social formativa para desarrollar la resiliencia infantil, fue una experiencia muy enriquecedora para nuestra formación como maestras. Al inicio nos parecía imposible pensarnos como investigadoras de nuestro propio trabajo y de la forma como éste incidía en la vida de nuestros alumnos, en las maestras a quienes estábamos acompañando y en las instituciones que nos habían acogido. Ahora, vemos que el camino recorrido se fue tejiendo paso a paso, y que fue la preocupación por que nuestro trabajo fuera de beneficio para los niños y las niñas, la brújula que nos sostuvo y que nos ayudó a construir el camino.

El proceso nos permitió confrontar la idea previa que como maestras teníamos respecto a la pobreza como una, pero no la única o la más importante adversidad que pueden enfrentar los seres humanos durante su infancia. De esta forma, las adversidades o situaciones estresantes a las que se veían enfrentados los niños y niñas de la fundación no eran ante todo de orden socioeconómico, sino también de tipo relacional (abandono de los padres, enfermedades físicas o mentales, desplazamiento forzado y/o violencia intrafamiliar, entre otros) las cuales se develaban o tenían sus efectos desfavorables en la relación con sus pares en el contexto escolar, convirtiéndose ésta en una nueva adversidad para ellos. Igualmente en los niños del Colegio, si bien las adversidades eran más de tipo emocional o relacional (separación de los padres, tiempo limitado de los padres hacia los hijos, conflictos entre sus padres y otros integrantes de la familia, entre otros), también aparecieron niños, cuyas familias enfrentaban dificultades económicas para sostener el nivel de vida a que estaban acostumbrados, otros enfrentaban enfermedades físicas e incluso problemas de migración o desplazamiento debido a la presión de actores armados o delincuentes comunes.

La revisión de los aspectos sociodemográficos y de las características de los niños y las niñas con quienes realizamos el proyecto, nos mostró también, que los espacios vitales en que ellos y ellas se desenvolvían, las dinámicas familiares y las prioridades formativas que en las familias se establecían de acuerdo a sus necesidades e intereses, eran distintas, pero no necesariamente unas son siempre “ más o menos serias” que las otras. Es decir, la vivencia de una situación como adversa, depende de múltiples factores, como las relaciones familiares, la salud física, la manera en que el niño o la niña significa los eventos que vive, entre otros.

La información sociodemográfica no solo nos permitió conocer más y mejor a los niños y niñas con quienes trabajamos, sino que también nos llevó a reflexionar acerca del papel que cumplen las instituciones escolares en los diversos contextos socioeconómicos. Así, para muchas de las familias de la fundación, la institución opera como un centro de protección donde los padres tratan de asegurar el cumplimiento de necesidades básicas de sus hijos, que ellos de otra forma no podrían brindarle. En tanto para las familias del Colegio, la institución educativa si bien apoya el cuidado de los niños y las niñas, no es el único recurso con que cuentan los padres, y más que operar

como un espacio de protección, opera como un centro de formación en competencias académicas básicas para desarrollar un proyecto de formación profesional futuro.

Es decir, conocer las condiciones de los contextos de vida de los niños y niñas participantes del proyecto, fue importante para corroborar que la adversidad y la superación de la misma, no es el resultado de un factor único, sino una confluencia de aspectos interrelacionados y dinámicos que los docentes debemos conocer y tener en cuenta a la hora de diseñar nuestras propuestas de trabajo con los alumnos/as. Así mismo nos mostró que es posible diseñar programas basados en las condiciones y características más comunes de los infantes y familias de cada institución, pero que es igualmente importante estar atentos a las particularidades de cada caso, para adecuar la propuesta general a las necesidades educativas de cada niño o niña.

Respecto al papel de las actividades, rutas y rutinas de trabajo, en el desarrollo de interacciones sociales.

Uno de los aportes más valiosos de trabajar desde el arte, fue la posibilidad de acompañar a los niños y a las niñas en el desarrollo de su expresión corporal, emocional y social, y de ver como estas formas de expresión y de formación están determinadas en gran parte por las rutas, rutinas y actividades que ellos y ellas realicen diariamente, en la medida en que es desde esta vivencia cotidiana de los tiempos, espacios y dinámicas, que ellos y ellas vienen construyendo sus nociones de realidad física y social. Es decir, no se trata solamente del tamaño de los espacios con que cuentan las instituciones educativas, sino de la manera como los programas y las personas que hacen parte de ellas, promueven que estos alumnos/as tomen lugar en ellas.

Así, el espacio físico y social se significa de una manera particular pero también de una manera grupal, en tanto los niños y las niñas vivencian personal y colectivamente, los lugares en donde pueden estar, pasar, evitar, disfrutar, repudiar, etc., y los momentos en que eso es promovido y ordenado o prohibido y sancionado. El carácter o modelo pedagógico de una institución, se refleja entonces, no solamente en los documentos que la enmarcan oficialmente (Proyectos educativos institucionales, manuales de convivencia, entre otros) sino también, y en ciertos casos ante todo, en las prácticas cotidianas que quienes integran la institución, instauran a través de su quehacer diario.

Basadas en esta idea de la construcción subjetiva de la realidad física y social a partir de las interacciones que se tengan con los espacios, tiempos y personas, encontramos que los niños y las niñas de las dos instituciones vivencian sus entornos de maneras distintas. Los niños de la fundación ven en ésta, más que un lugar para estudiar, un lugar en el que son acogidos como en casa, pues allí se alimentan, duermen y hay alguien que los atiende. Los niños del colegio, encuentran en éste un lugar donde aprenden y realizan diversas tareas a través de las cuales alcanzan los logros académicos establecidos por la institución.

De fondo, esta manera de vivir y asumir los tiempos, espacios y rutinas institucionales está estrechamente ligada con las características sociodemográficas de los niños y las niñas, así como de las prioridades que cada institución tenga. Así, en el colegio los niños y las niñas se orientan hacia la continuidad de un proyecto escolar, que deberá llevarlos a convertirse en profesionales, en tanto, los niños de la fundación, enfrentan situaciones que ponen en juego su integridad y su supervivencia, de ahí que la prioridad institucional sea en primer lugar garantizar su subsistencia.

El aula como escenario, para preparar para la vida.

El trabajo realizado permitió que padres, docentes, directivas y alumnos, reconocieran el aula como un escenario para la construcción de las bases que preparan para la vida. Entre muchos aportes que brindaron las estrategias implementadas, desatacamos:

Logros:

- Desplegar liderazgo, solidaridad, reconocimiento y valoración propia y hacia los otros, independencia, mayor autonomía y seguridad para tomar decisiones y para interactuar con los demás compañeros.
- Generar cambios a nivel individual y grupal en la actitud o comportamiento de cada infante dentro del grupo (juicios de valor, rotulaciones, discriminaciones o aislamiento).
- Revirtió la exclusión de un niño por parte del grupo y permitió que comenzara a ser integrado, reconocido y aceptado no desde sus limitaciones sino desde sus cualidades.

- Brindó más seguridad a los niños y niñas al momento de compartir opiniones y sentirse partícipes de su propia formación personal.
- Expresar y compartir lo que pensaban a través del diario constituyó una herramienta para la movilización cognitiva, donde las niñas y los niños se motivaban a escribir sus ideas, pensamientos y sentimientos representados en sus dibujos y pseudo letras. A su vez propició un espacio donde los unos aprendían de los otros y/o compartían dibujos, saberes y vivencias.
- Dinamizó procesos de regulación, de control interno y de organización grupal por parte de los mismos niños; como procesos necesarios que debían cumplir para lograr sus metas personales y grupales.
- Permitió que algunos niños consolidaran amistades dentro de su grupo a través de las relaciones que se establecían entre los personajes de la obra.
- Significó ver a los compañeros de grupo en otra dinámica de trabajo, al tiempo que se conocieron las habilidades de algunos y el grupo se benefició de estos quienes prestaban su servicio con gusto.

Aspectos en proceso o por afianzar:

- *Inicio de un proceso de cambio en el papel normativo de las maestras.*
Las intervenciones de una maestra cooperadora, estuvieron más enmarcadas hacia el manejo de la “disciplina” y/o del grupo. La otra maestra se fue integrando al proceso, comenzó a resaltar cambios significativos en la interacción de los niños, reconoció, y colaboró en la aplicación de las estrategias, mostró interés por establecer una relación más afectuosa con sus alumnos (mayor respeto, empezando a realizar concertaciones, tratando de interactuar con cada niño considerando su particularidad). Empezó a reforzar en las actividades de aula el trabajo grupal, lo cual anteriormente no era una prioridad y valoró mucho más las producciones de los niños sin juzgarlas como malas o buenas delante de sus compañeros. Pero persistió con manejos disciplinarios como gritos, amenazas y castigos.
- *Ritmos y altibajos del proceso de trabajo*
El proceso de preparación de la obra en cada grupo estuvo permeado por ambientes y tiempos de orden y desorden, de motivación y desmotivación, de encuentros y

desencuentros, de cambios de personajes, entre otras, que debilitaron el proceso, pero que no constituyeron un factor de riesgo que lo interrumpiera de manera definitiva.

Respecto a los conceptos y a lineamientos que guiaron la práctica:

✓ La resiliencia

Es un nuevo paradigma sobre el desarrollo humano al que se ve llamado la escuela para preparar sujetos capaces de participar activamente en la sociedad y de afrontar con mayores posibilidades de éxito las adversidades inevitables que se les presenten.

Aunque la resiliencia como capacidad sólo surge en el sujeto cuando éste se ve enfrentado a una situación adversa, la supera y es transformado por ella; a partir de los hallazgos obtenidos consideramos que ésta puede ser promovida sin que se encuentre en adversidad, pues, teniendo en cuenta que los sujetos resilientes se caracterizan por unas cualidades personales y unas condiciones sociales, éstas pueden ser desarrolladas y posibilitadas en los niños y las niñas, desde los espacios en los cuales se encuentran inmersos.

Así pues, desde el contexto escolar, se puede promover siempre y cuando se creen condiciones para ello, es decir, el maestro puede constituirse en adulto significativo y proporcionar durante el proceso formativo espacios que le brinden al estudiante mayores posibilidades para enfrentar con éxito las adversidades de la vida.

• La adversidad

La experiencia obtenida durante el proyecto, nos reveló que el ser humano está expuesto a múltiples adversidades a lo largo de su vida, donde muchas de estas son determinadas o impuestas por la sociedad, de acuerdo a los contextos o situaciones en las que estén inmersos como la pobreza, la enfermedad, etc. Algunas veces la sociedad pone al sujeto en un lugar de víctima ante esas adversidades en las que él puede responder de dos formas: la primera, ubicándose en el lugar que se le determina y la segunda en la que no considera estas situaciones como adversas y por tanto no se ubica en este lugar. En este sentido se puede decir, además, que no sólo las adversidades son determinadas o

impuestas por la sociedad, sino también que son de carácter subjetivo, donde cada persona desde lo que vivencia, siente, experimenta, en sí, desde lo que es, determina qué situación es adversa o no para él y toma una posición frente a ésta. Por ello la importancia de trabajar desde edades tempranas, con los niños y las niñas, para que puedan ver esa doble determinación de las situaciones, para que aprendan a reconocer y a afianzar su potencial como sujetos activos, susceptibles de orientar sus propias vidas y de superar de manera constructiva las adversidades que ella conlleva.

- Los Espacios Pedagógicos

Desde las observaciones a los dos centros de práctica se evidenció que algunos de los espacios escolares, como el aula, requerían fortalecerse como espacios pedagógicos, generadores de condiciones formativas que llevaran a los educandos a construir cualidades personales y ambientales necesarias para afrontar situaciones de estrés y adversidad. De esta manera la implementación de nuestra propuesta pedagógica permitió visualizar un proceso en el que los espacios de expresión artística posibilitados, presupusieron pensar el aula, como un espacio abierto que permitía crear y dinamizar estrategias grupales y personales de interacción social y formativa potencializadoras de la resiliencia como cualidad personal y social.

- La Propuesta Pedagógica

La propuesta pedagógica implementada en este proceso, si bien es un acercamiento pedagógico para aportar a la promoción de la resiliencia infantil, ésta no se constituye en una metodología única a través de la cual se pueden abordar los procesos formativos que impliquen el desarrollo de la resiliencia en los infantes desde el ámbito educativo, puesto que los ambientes pedagógicos se pueden crear y recrear desde diferentes estrategias pedagógicas que de forma intencionada y reflexiva tengan en cuenta al sujeto y su contexto. Así pues, queda una discusión abierta sobre las maneras de pensar y construir propuestas que permeadas por el componente pedagógico planteen nuevas formas de aportar a la formación y desarrollo integral de las nuevas generaciones, en las que es fundamental rescatar lo humano y lo social como principales aprendizajes que deben promoverse desde la infancia para comenzar a formar sujetos más concientes de su ser y estar en el mundo.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1 Bibliografía referenciada

Casado, E. (2002). Prototipos de la interacción pedagógica: *Revista de Pedagogía*. N° 67 (May-Ago) vol 23.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Colegio Gimnasio Cantabria (1999). Proyecto Educativo Institucional.

Constitución Política de Colombia (1991).

Coulon, A. (1995). Etnometodología y Educación. Paidós Educador. Barcelona.

Dewey, J. (1997). Democracia y Educación. Ediciones Marata, S.L. Madrid.

Badilla, H. (1999). Para comprender el concepto de resiliencia: *Revista Costarricense de Trabajo Social*. N° 9 (Mayo).

Basile, H. (2002). Fortaleza a partir de las crisis. Una introducción a la resiliencia: *Conceptos*. N°1 (Ene-Feb / Mar-Abr). Año 77, 17-26.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá: Cede. Primera edición.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá: Cede. Segunda edición.

Borda, E. y Páez, E. (1995). *Ayudas educativas. Creatividad y aprendizaje*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Edison, E., Misael, E., Ana, G., Carlos, G., Lourdes, J. y otros. (1997). El arte en el desarrollo del niño. En A. Posada, J. F. Gómez y H. Ramírez (Comp.), *El niño sano* (pp. 556-584). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia

Flórez, L. (2006). *Sol de nenúfar. La naturaleza de la creatividad*. Medellín: Talleres gráficos de litoimpresos y servicios.

Fundación Ximena Rico Llano (2002). Proyecto Educativo Institucional.

Gil, F. (1997). Intervención Educativa: *Filosofía de la educación hoy*. *Diccionario filosófico- pedagógico*. Madrid: Dykinson

Guerrero, L. (2000). Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? En: *Revista Iberoamericana de educación*. No 22. (Enero-Abril).

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Klaus, A. y Muñoz, D. (2005) Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas: *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 2(3), 51-81.

Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I. ; Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington D.C.: Organización Panamericana de Salud

Lamas, H. y Lara, M. (1998). Sobre el concepto de resiliencia: *Educación...una revista que hace esencia de pensamiento*. N° 93 (Ene-Abr), 12-13

Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Ordóñez, J. y Vergara, M. (1999). *Arte, Individuo y Sociedad*.

Peralta, M. (2006). "En la educación nos jugamos el futuro" (1): ¿Qué seres humanos estamos formando en nuestros jardines infantiles?: *Revista Envío*. Nicaragua: Universidad Centroamericana. (Marzo) N° 288.

Puerta, M. P. (2004). Una propuesta de crianza para lograr niños resilientes: *Revista desde la región*. N° 41 (Febrero).

Prada, C (2002). Modulo de estudio para el programa de licenciatura en preescolar, Universidad San Buenaventura. Medellín: Universidad San Buenaventura.

Sandoval, C. (2002) "Investigación Cualitativa". Bogotá: Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de la investigación social, ICFES.

Santillana. (1987) Enciclopedia de la educación preescolar. Dramatización – afectividad socialización. Madrid

Toro, G. (2005). Entre el maestro y su intervención: La singularidad: *Cuadernos pedagógicos*. N° 26 (Diciembre).

Uriarte (2005) La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicología del desarrollo: *revista de psicodidáctica*. N° 2. Vol 10.

6.2 ***Bibliografía consultada***

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. (2006). Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente-resúmenes. Editorial Artes y Letras Ltda.

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. (2000). La Gaceta Didáctica. Edición N° 3. Medellín.

Fundación Down21. recuperado en octubre 12, 2006. disponible en http://www.down21.org/educ_psc/educacion/tecnica_inetrvencion/doman

Grotberg, E., Suárez, N. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. Bogotá: fundación Bernard van Leer.

Grotberg, Edith. Nuevas tendencias en resiliencia. En: *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós. 2002

Iafrancesco, G. (2003). *La investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y Técnicas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ley general de educación. Ley 115 febrero 8 de 1994.

Melillo, A.; Suárez, N. y Rodrigues, D. (2004). *Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida*. Argentina: Paidos.

Melillo, A. Prefacio. 2002, en: *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

MEN. Lineamientos curriculares. Preescolar. Lineamientos pedagógicos. (1998). Bogotá: Magisterio.

Munist, M (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington O.P.S.

Prado, R. y Aguila, M. (2003) Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes: *persona: revista de la facultad de psicología*. Diciembre