



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**PRÁCTICA DOCENTE Y HABILIDADES PARA LA VIDA EN EL  
CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL DÉJAME CRECER**

Luz Ayda García Pamplona

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021



**Práctica Docente y Habilidades para la vida en el Centro de Desarrollo Integral Déjame**

**Crecer**

Autora

**Luz Ayda García Pamplona**

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

**Magister en Educación**

Asesora

Sandra Milena García Ramírez

Trabajadora social, Magíster en Educación

Línea de Investigación:

Democracia y convivencia escolar

Grupo de Investigación:

**DIVERSER**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021

## DEDICATORIA

*La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir;  
nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras.*

*Jean Jacques Rousseau*

A todas las niñas y niños del mundo y en especial a mi sobrino Elián, porque tu infancia esté llena de humanidad para que crezcas con la capacidad de abrazar tus luces y tus sombras

## **AGRADECIMIENTOS**

*A quienes me han estado apoyando de todas las maneras posibles en la vida y en este proceso*

*A mi asesora; gratitud por tanta complicidad.*

## TABLA DE CONTENIDO

### Contenido

DEDICATORIA .....	2
TABLA DE CONTENIDO .....	4
RESUMEN .....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1. Problema de investigación y antecedentes.....	10
1.1.1. Habilidades para la vida en la salud .....	17
<p>En el campo de la salud, este enfoque ha hecho parte de estrategias que promueven estilos de vida saludable en diferentes ámbitos sociales, con una noción amplia de salud que complementa su comprensión como ausencia de enfermedad o dolencia y dado que el concepto de bienestar trasciende la idea de formas de vida sana, la promoción de la salud no concierne exclusivamente al sector sanitario. ....</p>	
1.1.2. Habilidades para la vida en el campo de la formación ciudadana.....	18
1.1.3. Habilidades para la vida en el campo de la educación. ....	20
1.2. Origen de la presente investigación.....	28
1.3. Justificación.....	38
2. OBJETIVOS.....	42
2.1. Objetivo general.....	42
2.2. Objetivos específicos.....	42
3. REFERENTE TEÓRICO.....	43
3.1. Referentes Conceptuales .....	43
3.1.1. Práctica docente .....	44
3.1.2. Habilidades para la vida .....	54
3.1.3. Avances en la Educación Preescolar. ....	68
3.1.4. Modalidades de atención a la primera infancia.....	73
3.1.5. Agentes educativos.....	74
3.1.6. Madres comunitarias .....	76
4. MÉTODO .....	79
4.1. Diseño Metodológico .....	79

4.2.	Población y consideraciones éticas.....	85
	Fases del proceso de investigación.....	86
4.3.	Fase exploratoria y ajuste del proyecto de investigación.....	86
4.4.	Fase recolección de información, técnicas e instrumentos de recolección de información.....	90
4.4.1.	Fase de organización y análisis. ....	92
4.4.2.	Fase de validación de resultados preliminares con la comunidad del CDI .....	93
5.	RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	94
5.1.	Características del contexto del CDI Déjame Crecer .....	94
5.1.1.	Caracterización de los niños, niñas y familias.....	97
5.1.2.	Acceso de las familias a la recreación, cultura, deporte u actividades comunitarias.....	100
5.2.	Características de la práctica docente.....	103
5.2.1.	Organización de un día de clase y salón de clase .....	108
5.2.2.	Organización de los espacios. ....	115
5.2.3.	Espacios adicionales al salón de clase.....	116
5.3.	Componentes de la práctica docente .....	123
5.3.1.	Métodos o procesos de enseñanza .....	126
5.3.2.	Contenidos u objetos de conocimiento .....	130
5.3.3.	Sujetos: Educador y educando.....	133
5.3.4.	Objetivos o hacia donde se va .....	135
5.4.	Habilidades para la vida promovidas en los niños y niñas de educación inicial a partir de la práctica docente.....	137
6.	CONCLUSIONES.....	149
7.	ANEXOS.....	160
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169

## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo desde la práctica docente se pueden promover las habilidades para la vida. En respuesta a este objetivo se optó por una investigación cualitativa de tipo descriptivo interpretativo, modalidad estudio de caso y con una reflexión desde lo etnográfico en el Centro de Desarrollo Integral (CDI) Déjame Crecer del municipio de Marinilla, Antioquia. Las técnicas de generación de información fueron la observación participante, la entrevista y la recopilación documental. Mientras que los instrumentos fueron las guías de diario de campo, el registro fotográfico, la grabación de entrevistas.

Entre los resultados, se identificó que la práctica docente y las habilidades para la vida son dos componentes necesarios que se deben dinamizar en el ámbito educativo, toda vez que permiten aportar al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes, posibilitando dinámicas relacionales entre pares y permitiendo procesos educativos coherentes con las exigencias del contexto. Este trabajo de grado concluye que la práctica docente en el CDI Déjame Crecer promueve dinámicas relacionadas con las habilidades sociales, cognitivas y emocionales en niños de primera infancia, que, de mantenerse en el tiempo, les permitirá a los mismos, aprovechar este espacio de socialización para su desarrollo integral y de habilidades para la vida.

Palabras clave:

*Práctica docente, habilidades para la vida, primera infancia.*

## ABSTRACT

The present study aims to understand how life skills can be promoted through teaching practice. In response to this objective, a qualitative, descriptive-interpretive study was chosen, in a case study on modality and with an ethnographic reflection at the Centro de Desarrollo Integral (CDI) Déjame Crecer in the municipality of Marinilla, Antioquia. The information was collected through observation, interviews, participatory workshops, and compiling the documentary. The instruments used were field diary guides, workshop files, comparative matrices of information generated in the interviews, and bibliographic files.

Among the results, teaching practice and life skills were identified as two necessary components that must be made dynamic in the educational field, since they allow educators to contribute to the learning and integral development of students, enable relational dynamics between peers and students, and allow for educational processes consistent with the demands of the context. This degree work concludes that the teaching practice at CDI Déjame Crecer promotes dynamics related to social, cognitive and emotional skills in early childhood, which, if maintained over time, will allow children to take advantage of this socialization space for their personal development and life skills.

Keywords:

Teaching practice, life skills, early childhood.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se construyó en el marco de la Maestría en Educación, en la Línea Democracia y Convivencia Escolar, su objetivo fue indagar acerca de la relación entre la práctica docente y las habilidades para la vida, con estudiantes de 4 a 5 años de edad del Centro de Desarrollo Integral Déjame Crecer (en adelante CDI), ubicado en el Municipio de Marinilla, Antioquia. El proyecto se enmarcó en la perspectiva metodológica de tipo cualitativo, se realizó en una comunidad educativa en estado natural (*in situ*), con el interés de comprender esa realidad, tal como es, para hacer una descripción de las acciones que allí se realizan y conocer el significado que tienen para sus protagonistas.

La temática de este trabajo de grado se inscribe en un campo académico en el que se evidencia que para el abordaje integral de las habilidades para la vida, es necesario estudiar la práctica docente y las relaciones entre estudiantes y docentes, como una manera de comprender las claves esenciales que permiten promover el bienestar de los estudiantes y su desarrollo integral: Nussbaum (2010); López (2008); Lacunza y González (2009); Martínez (2004), Amaya (2020); (Ramos, Nieto & Chau, 2007); (Carreño, Alexandra, & López, 2016); Ríos (2013); (Arias, 2013); (Zapata, Pérez, & Zabala, 2011); Ruíz (2018); (Mejía, 2018); La Guía Operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia (2009).

Se tomaron como punto de partida los supuestos teóricos del método hermenéutico porque el interés recae en la interpretación de la experiencia humana. En este orden de ideas, se pregunta por la estructura semántica o textual de la actividad práctica cotidiana “para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida, este método trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones, buscando estructurar una interpretación coherente del todo” (Arráez, Calles y Moreno, 2006, p.174).

Desde estas perspectivas teórica se generan, organizan y analizan los resultados que se presentan a continuación en los siguientes apartados:

En un primer momento se ubica el planteamiento del problema, los antecedentes investigativos, justificación y los objetivos del estudio; paso seguido se da entrada al referente teórico y por último al diseño metodológico.

En un segundo momento se presentan los capítulos de resultados, iniciando con las características del contexto escolar del CDI Déjame Crecer, en este apartado se describen las particularidades que se encontraron en la comunidad educativa, la población estudiantil y el entorno, en segunda instancia se caracteriza la práctica docente haciendo énfasis en la organización de la práctica, después se describen los componentes de la práctica de la agente educativa, luego se observaron las habilidades para la vida más trabajadas e intencionadas. Por último, se presentan las conclusiones finales del trabajo.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Problema de investigación y antecedentes**

La práctica docente ha sido investigada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, enfocándose en diversos rasgos y componentes, entre ellos, la enseñanza de contenidos y habilidades específicas como la didáctica de la enseñanza del área particular; las adaptaciones curriculares, la convivencia escolar, el empleo de recursos tecnológicos y los valores y creencias de los docentes respecto a su práctica, por citar algunos. Este trabajo en parte indaga por el papel que tiene la práctica docente en la promoción de las habilidades para la vida en niños de primera infancia en el CDI Déjame Crecer del municipio de Marinilla – Antioquia.

Las categorías relacionadas con la problemática de investigación son la práctica docente, es decir, la actividad cotidiana, el quehacer diario de la docente en el aula de clase y las habilidades para la vida (HpV) promovidas por la misma. Las HpV han sido clasificadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en tres grandes grupos: cognitivas, emocionales y sociales.

El problema de investigación se plantea el cómo a pesar de existir lineamientos, intenciones y directrices desde lo institucional, pareciera haber dificultad en la etapa de primera infancia para empezar a trabajar la formación del ser.

Se percibe la ausencia de una estrategia unificada, que integre la educación socioemocional, socioafectiva y las habilidades para la vida, en el proceso formativo de niños, niñas y jóvenes, que va desde los programas de primera infancia, hasta los grados superiores y que continúa en los estudios universitarios. Existe un desconocimiento frente a la forma de desarrollar, potenciar estas habilidades en los entornos educativos.

Un primer antecedente internacional es la constitución de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI en el año 1993, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para pensar cómo ésta podría contribuir a los retos del futuro. Dicho informe generó aportes al diseño de las políticas educativas a nivel mundial, fundamentadas en cuatro pilares que han sido adoptados por los sistemas educativos mundiales: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Por su parte García & Pérez (2010), sostienen que el informe orientó la forma como varios sistemas educativos por convención adoptaron sus formas de proceder:

"a pesar de las recomendaciones, no sólo del Informe Delors (1996), sino también del informe "Aprender a ser" del año 1973; citado por los mismos, ni la política educativa, ni los centros, ni los profesores, ni orientadores, ni familias, ni ninguna institución de la sociedad civil se ha preocupado de formar explícitamente en dos de los pilares propuestos: "aprender a ser" y "aprender a convivir juntos". De modo que el sistema educativo le ha dado mayor importancia al desarrollo de la dimensión cognitiva sobre las demás dimensiones; como es el caso de la afectiva, moral, ética, cívica e incluso la trascendental. (p. 42).

Pese a estas directrices orientadas desde la UNESCO, la operativización de estos lineamientos en países como Colombia, por ejemplo, no se logra de manera inmediata. Así los documentos informen la elaboración de políticas de orden nacional, regional y local.

También Romagnoli y Valdés (2007), quienes sistematizan los resultados de investigaciones realizadas en Estados Unidos e Inglaterra sobre la aplicación de programas escolares de desarrollo socio afectivo, sostienen que:

estas habilidades no son posibles de enseñar o desarrollar en la inmediatez; por el contrario, al igual que las habilidades intelectuales, las habilidades socio afectivas requieren de estimulación continua que les permita a los estudiantes ir evolucionando a niveles de mayor desarrollo. Sin embargo, el desconocimiento sobre el mismo y las maneras de potencializarlas, ha influido en un cierto rechazo de la necesidad de desarrollarlas en el contexto escolar. (p. 20)

Parece ser un asunto común en diferentes contextos escolares, latinoamericanos y del continente, la tendencia a invisibilizar esta dimensión del desarrollo humano, el sobredimensionar el componente cognitivo y el considerar la enseñanza de las habilidades para la vida, exclusiva de las áreas de humanidades, las cuales, dependiendo de la orientación institucional, son recortadas, minusvaloradas y disminuidas en intensidad horaria, entre otros. Lo anterior se expresa ya que una de las finalidades de la educación es ofrecer recursos para vivir mejor.

Esta situación se evidencia en la ausencia de producción en el campo académico en relación con la promoción de habilidades para la vida desde la escuela, como lo manifiesta desde Costa Rica López (2008) quien enuncia que;

aunque en la región hay escasez de estudios que evalúen el fenómeno de las habilidades sociales en la escuela y su presencia en los programas de enseñanza, al efectuar una revisión de los currículos de primaria se evidencia la asunción de la transmisión de conocimientos

académicos como única tarea de la escuela, dejando un faltante de metodologías sistemáticas que impulsen -explícita y transversalmente- el desarrollo y crecimiento social.  
(p. 2)

Y, desde Argentina, Lacunza y Contini (2009) alertan frente a este vacío teórico, especialmente en lo relacionado con las habilidades sociales, incluso desde la primera infancia;

aún son escasos los autores que han trabajado con población infantil, particularmente preescolar, sobre el desarrollo de las habilidades sociales. Estas autoras manifiestan que autores como Álvarez, Monteserín, Cañas, Jiménez & Petit (1990) sostienen que las habilidades sociales básicas para niños preescolares (tres a cinco años) incluyen aquellas vinculadas a la interacción con el juego, la expresión de emociones, la autoafirmación y la conversación. (p. 4).

De la revisión de los anteriores textos se observa primero que todo que unos autores hablan de HpV, otros de habilidades pro sociales y otros de habilidades socio afectivas e incluso habilidades blandas, se aclara que el tema o categoriza a trabajar acá es habilidades para la vida, sin mebargo, las demás se asumen dentro de ellas, ya que también aluden al trabajo del ser y no meramente a lo cognitivo. Ahora, la mayoría de los autores coinciden en que dichas habilidades se pueden desarrollar, promover y enseñar en la escuela y de igual forma en otros espacios y, otro elemento importante es la escasez de investigaciones en el campo de práctica docente y HpV en población de primera infancia.

Por su parte, Nussbaum (2010), sostiene la importancia de una educación incluyente y multicultural en los primeros años de vida, que le permita a los niños la integración con elementos

para hacer una lectura del entorno con los demás y con lo demás, y genera un estado de alerta sobre una “crisis silenciosa”: debido a que;

las naciones, “sedientas de ingresos”, deciden “desechar” otras aptitudes en la medida en que; se recorta el presupuesto asignado a las disciplinas humanísticas, se produce una grave erosión de las cualidades esenciales para la vida misma de la democracia. Recuerda que los grandes pedagogos y estadistas comprendían la importancia de dichas disciplinas en el momento de enseñar a los niños y a las niñas a aplicar el pensamiento crítico necesario para el accionar independiente y para el desarrollo de una inteligencia resistente ante el poder de la autoridad y las tradiciones ciegas. (p. 12)

A nivel nacional de acuerdo con Castellanos (1999), en Colombia en 1996, el Ministerio de Salud hizo una convocatoria para convertir las Habilidades para la Vida en instrumentos didácticos utilizables en la educación formal y en los que el movimiento Fe y Alegría fue uno de los pioneros, ya que elaboró y validó materiales iniciales para la enseñanza y el aprendizaje de tres habilidades: manejo de emociones y sentimientos; asertividad y manejo de conflictos.

A la par se han promovido y desarrollado programas y material didáctico como: cartillas y guías frente a la formación de competencias socioemocionales en educación secundaria y Media. Un ejemplo de ello son las secuencias didácticas llamada Paso a Paso del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) que:

son un programa que busca el desarrollo de competencias socioemocionales brindando herramientas para que los docentes puedan promoverlas en el aula. Dicho programa incluye: cuatro (4) guías para docentes (grados octavos 8 a once 11) y cuadernillos de

trabajo para los estudiantes en los que están los materiales de apoyo de las actividades sugeridas para cada grado. MEN (2014, párr. 1).

Otro material educativo es el diseñado por UNIMINUTO (2017) que es una adaptación de la cartilla de lineamientos y dimensiones en primera infancia que enuncia y propone ejercicios según el tipo de dimensiones en esta etapa de la vida que son: “la social afectiva, la corporal, la cognitiva, la comunicativa, la espiritual y ética”. (p. 16). Mientras El ministerio que MEN (2004) en vez de mencionar la espiritual la sustituye por la estética en niños en edades entre 3-5 años.

Esta producción de materiales didácticos demuestra que se viene presentando interés tanto en la promoción áreas del ser humano no únicamente académica como también por la primera infancia.

Pero esta tarea no es responsabilidad exclusiva de los profesores, sino de varias instituciones, entre ellas la propia familia y, allí es donde se vincula la educación para la primera infancia, puesto que de acuerdo a los lineamientos tendría que estar orientada en estas etapas tempranas del ciclo vital de los niños, en la generación de vínculos y la incursión al desarrollo de destrezas y habilidades que les permita desenvolverse en un mundo multicultural y cambiante.

No obstante, hay vacíos de propuestas o cumplimiento de las estrategias existentes frente al desarrollo de las habilidades en educación inicial y preescolar, tales como: manejo de emociones, empatía, resolución de conflictos, y se recuerda que el programa Aulas en Paz, por ejemplo, funciona desde el grado primero hasta el grado once.

Importante enunciar que existe un número amplio de Habilidades para la Vida, sin embargo, desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) se han elegido diez que enmarcan o contienen a otras, Ellas son: Autoconocimiento, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones y estrés. A la vez éstas mismas han sido clasificadas en tres grandes grupos: habilidades cognitivas, habilidades sociales y habilidades emocionales.

En este recorrido se recuerda la existencia del Anexo n°3 del Ministerio de Educación nacional (2020), donde se proponen las orientaciones para la adquisición y reproducción de recursos y material para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa durante la emergencia sanitaria por COVID -19, en el cual se intencionó el abordaje de habilidades como el afrontamiento del estrés, el manejo de emociones (socio afectivas-emocionales), actividades de autocuidado, en la comunidad educativa, no sólo con los estudiantes sino también con los docentes y padres de familia. La selección de materiales sugerida está organizada en guías y recursos didácticos y lúdicos por ciclo educativo y desde la gestación hasta la media técnica. (p.1)

Mientras el Anexo n°1 del Ministerio de Educación (2020) explicita en las orientaciones a directivos docentes y docentes para la prestación del servicio educativo en casa durante la emergencia sanitaria por COVID -19, que debe:

Promover experiencias educativas que ofrezcan elementos que fortalezcan la estructura, la estabilidad y la esperanza que dan sustento y vitalidad a su realidad y cotidianidad presente (p.1).

La primera infancia (PI) trabaja por dimensiones y una de ellas es la socio-afectiva. Las dimensiones son tomadas como modelos de evaluación en la PI, donde los niños de acuerdo con su desempeño pueden explorar sus habilidades innatas; que según Carballeira (2018, párr.2), éstas son: la espontaneidad, la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la creatividad, la estimulación sensorial y la sensibilidad a través de la experiencia. Ya que desde las dimensiones se abarcan más aspectos del ser humano.

También en lo nacional Martínez (2014) hace un seguimiento y recuento de las habilidades para la vida y su apropiación en el país, quien manifiesta que tras veinte años de implementación de las mismas según las directivas de los Ministerios de Educación y Salud han avalado su importancia en la generación de convivencia escolar y en estilos de vida saludable. Sus aplicaciones se han dado en diferentes campos al evidenciar su naturaleza y potencial integrador. Por tal motivo han sido promovidas en los campos de la salud, de la formación ciudadana, y la educación de la siguiente manera:

### **1.1.1. Habilidades para la vida en la salud**

En el campo de la salud, este enfoque ha hecho parte de estrategias que promueven estilos de vida saludable en diferentes ámbitos sociales, con una noción amplia de salud que complementa su comprensión como ausencia de enfermedad o dolencia y dado que el concepto de bienestar trasciende la idea de formas de vida sana, la promoción de la salud no concierne exclusivamente al sector sanitario.

### 1.1.2. Habilidades para la vida en el campo de la formación ciudadana

Las HpV en este campo se desarrollan tanto en el marco de la escuela como en la sociedad, por ejemplo: El Plan de desarrollo municipal “Medellín un hogar para la vida. 2012 –2015” reconoce la necesidad de formación para la ciudadanía en las jóvenes generaciones y al mismo tiempo presenta alternativas como HpV para asumir este desafío.

En la noción de formación para la ciudadanía converge el interés de formación ético y el interés de formación política. En palabras de Martínez (2014), que citó a (Bilbeny, 1998):

Los proyectos de felicidad de las personas deben ser posibles con el proyecto de sociedad donde ellas viven. En tal sentido, la ciudadanía trasciende su contenido como entidad jurídica para complementarse con un saber práctico que, en últimas, permite y promueve el ejercicio ciudadano. (p. 23)

Según (Acosta et al, 2007) citado por Martínez (2014), la experiencia de las Habilidades para la Vida (HpV) desarrollada por el movimiento Fe y Alegría en el campo de formación ciudadana evidencian que;

el programa un lugar privilegiado para la transformación y construcción social del conocimiento; y aunque la institución tiene un componente religioso, también se preocupa por el sólido sustento en la Ética del cuidado, y el autocuidado, el cuidado del otro y el cuidado del entorno, trasciende la perspectiva de los derechos políticos, civiles e individuales a un estadio los compromisos con la comunidad, todo ello para propiciar la formación ciudadana. (p. 2)

Es decir, se enmarca a la contribución de procesos y promoción de cambios sociales desde una educación popular que es la corriente que desarrolló Fe y Alegría en Colombia en los años 50.

Las HpV son comprendidas como competencias para la vida que privilegian el vivir juntos en un mundo cada vez más diverso, cambiante y complejo y son afines a los aportes de Bisquerra (2008) citado también por Martínez (2014) en relación con la competencia social y ciudadana:

Forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses se pueden resolver en la convivencia, con actitud afectiva y racionalmente. Entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Igualmente, la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social (p. 56).

Es vital mencionar que son consideradas un puente cultural para la construcción de nuevas ciudadanías, desde el punto de vista del trabajo de investigación es importante que los niños y niñas vayan desarrollando o teniendo los primeros acercamientos a dichas habilidades puesto que el CDI es el segundo sitio donde están expuestos a estar con otras personas, después de sus familias, y es necesario aclarar que el acercamiento a las habilidades se da de manera gradual, con asuntos y experiencias propias de su edad.

### **1.1.3. Habilidades para la vida en el campo de la educación.**

Al gestarse esta iniciativa en las escuelas promotoras de salud y más tarde en Escuelas saludables, la implementación de HpV según Martínez (2004) tuvo gran incidencia en la totalidad del currículo, aún más cuando las metodologías afines a las pedagogías críticas latinoamericanas, entraron en diálogo con otras concepciones educativas. (p. 18)

Para ampliar un poco lo anterior, Cabaluz (2016) citó a Mejía acerca de las pedagogías críticas, quien identificó cinco hitos históricos de este movimiento en los proyectos educativos y pedagógicos coherentes con las necesidades, problemáticas y luchas latinoamericanas como Simón Rodríguez y José Martí, el movimiento obrero, el trabajo realizado por las comunidades indígenas en Bolivia, el movimiento Fé y Alegría en Colombia y finalmente la educación para Emancipación y la obra de Paulo Freire. (p. 77)

El enfoque de HpV desde Martínez (2004) que citó a Bravo, Martínez y Mantilla (2003), expresa que “el concepto HpV se relaciona estrechamente con el concepto de competencia psicosocial, ya que facilita a las personas el relacionarse mejor consigo mismas, con las demás personas y con el entorno”. (p.18)

De manera que, el desarrollo de las competencias psicosociales, se enmarca en el enfoque integral, promovido por la UNESCO y ubicado siempre en los contextos particulares donde cada persona las pueda poner en práctica. El enfoque integral se refiere a la potenciación de diferentes áreas del ser, como lo mencionaba anteriormente Martínez (2004), en lo emocional, lo cognitivo y lo psico social, que se trabaja en diferentes campos como la salud, la educación, la ciudadanía. Los programas educativos derivados de esta estrategia no se han limitado a la educación formal, también han incursionado la educación informal, las artes y las empresas. No obstante, la mayoría

de las investigaciones sobre el tema aluden al inicio de la educación formal, es decir, desde preescolar en adelante. Pero el reconocimiento más significativo en este campo ha sido la inclusión de las HpV en el Portafolio de Programas e Iniciativas Educativas en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2006).

Otras instituciones le han apostado a la iniciativa, una de ellas es la propuesta integradora de formación ciudadana (Mejía, 2004) citó en (Chaux et al, 2004) para desarrollar competencias ciudadanas con aval del Ministerio de Educación, aplicadas desde primero de primaria a undécimo grado.

Trabajo dividido en dos partes: En la Primera hace una presentación de posibles estrategias pedagógicas e institucionales, genéricas, que pueden ayudar a fomentar y desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes. Estas estrategias son aulas en paz, dilemas morales, juegos de roles, aprendizaje cooperativo, proyectos, aprendizaje a través del servicio y estrategias institucionales.

En la segunda parte de manera más detallada cómo se pueden implementar algunas de las estrategias propuestas en la primera parte, en las áreas o cursos disciplinares del currículo. Esto se hace a través de actividades diseñadas para alcanzar tanto objetivo de conocimiento específico de cada una de las disciplinas. El trabajo divide las competencias en: cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras. (p. 1)

Y, aunque habilidades y competencias tienen acepciones circulares, es decir, que su significado se transfiere a otros, formando un bucle indefinido, su definición se supone derivada de una definición anterior, casi un sinónimo sin serlo, y no son lo mismo, pero ambas buscan promover

el desarrollo de ciertas destrezas en los niños y adolescentes, que se traduzcan en acciones de la vida cotidiana. No obstante, el presente trabajo se sitúa en la noción de habilidades.

A continuación, se enuncia una primera relación interesante, que tiene que ver entre la promoción de las habilidades para la vida y formación ciudadana ejecutado por el programa de Aulas en Paz (PAP). Éste es multicomponente y busca prevenir la agresión y promover formas de convivencia pacífica por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y niñas. Así:

(1) capacitación a docentes, practicantes y voluntarios; (2) implementación en el aula de clase, donde los docentes trabajan con todos los niños actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas; (3) talleres de refuerzo a cargo de voluntarios y/o practicantes, allí se trabaja en pequeños grupos heterogéneos con 4 niños pro sociales y 2 niños con problemas de agresión; (4) talleres con todas las familias de los cursos donde se implementa el programa y reuniones adicionales de refuerzo con las familias de los niños más agresivos de cada salón. (Ramos, Nieto & Chaux, 2007), como se citó en Universidad de los Andes UNIANDES, 2013, pág. 2).

El componente focalizado (talleres de refuerzo con los estudiantes agresivos y sus familias) es uno de los principales valores agregados del programa. En evaluaciones preliminares, estos estudiantes han demostrado cambios positivos a lo largo del año, como disminución de sus comportamientos agresivos y aumento de su círculo de amistades. Es decir, propone incorporar en las escuelas elementos o herramientas para la promoción de una convivencia tranquila desde los primeros años de escolaridad y con diferentes temas que pueden irse graduando en complejidad de acuerdo al proceso de desarrollo de los estudiantes y vincula a la familia también.

Igualmente, se crea el Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ, s.f. párr. 1), iniciativa de acción local, investigación e incidencia para ayudar a construir paz en Colombia a través de la educación, impulsada por un grupo de organizaciones de la sociedad civil que busca desarrollar las buenas prácticas de educación para la paz que se construyen desde escuelas, comunidades, políticas públicas y organizaciones de la sociedad civil, que lleguen a todo el país, especialmente en los territorios afectados por el conflicto armado. Así mismo, fortalece alianzas territoriales, nacionales y globales del sistema educativo colombiano.

Entretanto, tras la búsqueda de experiencias con las categorías: práctica pedagógica y habilidades para la vida en las bases de datos del repositorio de la Universidad de Antioquia y La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Dialnet, Redalyc se hizo posible establecer un punto de partida de la investigación. Se encontraron seis investigaciones en diferentes contextos a nivel internacional, nacional y local, como: en España (2016), un centro de reclusión militar en 2016, en la Universidad de Manizales (2013), en Fe y Alegría (2011) y en el Departamento de Bienestar de la Universidad de Antioquia en 2017-2018. La mayoría de ellas, centradas en la escuela y la familia, por ello, se decidió contrastar algunos de los hallazgos arrojados por estas con el ambiente escolar, en tanto este se constituye como el segundo gran entorno de participación de los niños.

La información acerca de cómo los docentes realizan su labor es aún incipiente sobre todo en etapas de educación inicial, debido a la diversidad de contextos en los que se desarrollan y a la complejidad que representa hacer estudios y evaluaciones sobre la práctica docente, sobre todo a gran escala.

Un antecedente internacional es el realizado en España **Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas**. Cepa, et al (2016). Allí se evalúa el desarrollo emocional del alumnado de Educación Infantil escolarizado en 2º, se analizaron las competencias emocionales de los menores, concretamente, la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y las habilidades de vida para el bienestar. Los resultados obtenidos sugieren que las niñas poseen un mayor desarrollo emocional en relación a sus compañeros varones. Además, se han comparado los resultados obtenidos por los niños y por las niñas en cada dimensión, a fin de conocer la influencia del sexo del menor en su desarrollo emocional y los resultados obtenidos avalan la necesaria implementación de la Educación Emocional en los currículos escolares. El aprendizaje de las competencias emocionales, tanto en niños como en niñas, debe convertirse en una prioridad en el sistema educativo.

Como antecedente nacional en investigación se tiene, **Prácticas pedagógicas y emociones, parte integrativa del macro proyecto Huellas vitales y prácticas pedagógicas**, Ríos (2013), en la Universidad de Manizales y se enfoca en la praxis investigativa de las emociones y su proyección en las prácticas pedagógicas a través de las propias experiencias. Plantea que:

Las emociones se proyectan y posibilitan la transformación del ser humano en un individuo con actitud positiva y creativa. Esta investigación visibiliza la influencia de las emociones positivas y negativas en el quehacer docente: dicho análisis permitirá sensibilizarse respecto a las propias actitudes y comportamientos emocionales. La conclusión de esta investigación es que la educación emocional constituye una prioridad educativa en la sociedad actual. (p.2)

De igual modo a nivel nacional se presenta el trabajo **¿El sistema educativo está favoreciendo procesos cognitivos y emocionales en los estudiantes, que les permita formarse y fortalecerse en habilidades para la vida?** Este presenta una experiencia significativa desarrollada en la Escuela Normal Superior de Caldas en Manizales, y plantea como la música y la gimnasia cerebral son empleadas como estrategias que integran los hemisferios cerebrales, generando una mejor disposición para el aprendizaje. (Arias, 2013). Plantea que:

Una educación que pretenda ser más integral, debería poder estimular desde el inicio de la infancia, las diversas inteligencias de las que nos habla Gardner, con un tipo de pedagogía diferencial, que, se diera a la tarea de preguntarse por cómo aprende el estudiante, y por el tipo de aprendizajes que más le interesa adquirir desde su proyecto de vida. (p. 23).

El trabajo indaga si los docentes se preguntan si los currículos les aportan a los estudiantes la posibilidad de formación en conocimientos, capacidades y habilidades útiles tanto como personas y en lo académico, así logren o no acceder a estudios superiores y les brinde un espacio de desarrollo para ser individuos útiles a nuestra sociedad, que le hagan bien al país. De manera que el nuevo rol del docente trasciende más allá de orientar el proceso en un aula de clases

El siguiente antecedente a nivel nacional es el proyecto **Haciendo patria con el arte**, fue una investigación cualitativa etnográfica, monografía que buscó abordar desde el arte, diversas estrategias pedagógicas. (Carreño, Alexandra, & López, 2016). Concluye que:

las habilidades pueden ser desarrolladas y mejorar la estadía de las personas privadas de la libertad, se realizó en el centro de reclusión Militar Apiay, en Villavicencio con el

objetivo de fortalecer habilidades para la vida y aportar desde el arte a la resocialización de una comunidad privada de la libertad. (p.2)

Esta investigación evidenció las apropiaciones de la estrategia de habilidades para la vida, que pueden ser usadas en educación formal e informal, junto con acciones conductuales como el cumplimiento de todas las necesidades básicas del ser humano: salud, alimentación, educación, arte.

En cuanto a los antecedentes locales se encuentra **Habilidades para la vida y su influencia en las habilidades cognitivas y conductuales**, (Zapata, Pérez, & Zabala, 2011), tiene un enfoque;

descriptivo no experimental, que buscó observar y describir un fenómeno que requiere seguimiento, se realizó con niños y jóvenes entre 12 y 17 años que llevaban mínimos 3 años de antigüedad en la Institución. Las habilidades se enseñan a través del programa Habilidades para la Vida (HPV), y a partir de la aplicación de la prueba AECS (Actitudes y Estrategias Cognitivo Sociales). Se toma una muestra de 133 adolescentes de ambos sexos, diferenciados por ciclos 1 y 2, en la Institución Fe y Alegría, sede Corvide del barrio Limonar 2, del corregimiento de San Antonio de Prado. (p.3)

El resultado desde la percepción de los docentes es que se ha evidenciado el cambio en la forma como los niños solucionan y/o tramitan los conflictos.

La siguiente experiencia local es **Universo teatro**, propuesta pedagógica para el fortalecimiento de habilidades para la vida a través del teatro, que nace como resultado del ejercicio de la práctica profesional docente, entre los años 2017-II y 2018-I, su objetivo fue brindar a la comunidad estudiantil de la Universidad de Antioquia, elementos para fortalecer dichas habilidades. Se

realizan talleres vivenciales y, en cada uno se hizo énfasis en alguna de las diez Habilidades para la Vida.

Para Ruíz (2018), los procesos de enseñanza aprendizaje dados a través del arte deben:

orientar y propiciar aprendizajes para la vida y, que el docente, como guía del proceso, dialogue con los intereses y necesidades de los participantes, que les permita enriquecer su labor pedagógica en cuanto a metodologías, técnicas y contenidos a desarrollar. (p.119)

Dicho trabajo menciona la intencionalidad; su apuesta pedagógica y la pertinencia de la formación para la vida y el bienestar. Abordar el tema de la formación integral viendo a los estudiantes como una totalidad, para fortalecer aspectos que vayan más allá de lo cognitivo, y favorezcan el desarrollo de capacidades humanas para un mejor desempeño en su vida personal y profesional.

Finalmente, **Bienestar y habilidades para la vida**, propuesta de la Universidad de Antioquia desde el año 2018, a cargo de la profesional en psicología del Programa de Bienestar Universitario, para el fomento y adquisición de elementos frente a situaciones de riesgo y vulnerabilidad. Se realiza en sesiones de dos horas semanales trabajando una habilidad por trimestre.

Se enfatiza en que las habilidades se pueden ir desarrollando, pero es una labor constante, hace la analogía entre el gimnasio y ellas, al principio el entrenamiento es difícil y agotador, a medida que se practiquen será más fácil. L. Mejía (Comunicación personal, 17 de agosto, de 2018).

En este punto, la mayoría de las investigaciones concuerdan en que las HpV son una apuesta – propuesta opcional, por ello en ocasiones no son continuadas, también debido a la subvaloración de los componentes afectivo-emocionales frente a los de carácter cognitivo y la presencia siempre de una figura que direcciona con intencionalidad. La invitación a los docentes es constante, para

generar otras formas de aprender y de enseñar contenidos acordes a los asuntos reales de la vida de los estudiantes.

Estas habilidades se han incorporado en varios niveles de educación, sin embargo, en primera infancia son escasos, aunque se encuentran elementos y experiencias desde habilidades socio afectivas, que son las habilidades trabajadas con mayor frecuencia en estas edades.

Se evidencia necesidad de estudios y atención no solo académicos, igualmente que la primera infancia es una etapa de la vida importante para el desarrollo de una plataforma moral, y ética, para fijar ciertas habilidades y comportamientos que le podrían ser útiles a los niños y niñas, no es suficiente asumir estos asuntos de HpV inherentes en el currículo, sino dejarlos explícitamente propuestos en él y, definitivamente que la práctica del docente es orientadora para la promoción de las mismas HpV.

## **1.2. Origen de la presente investigación**

En el presente apartado se narra en primer lugar lo que dio origen al trabajo de investigación el cual obedece a la experiencia como docente de quien escribe, quien hace unos cuestionamientos que se deben a la experiencia personal e inquietudes profesionales con la lectura de autores y sus propuestas. Sin embargo, es necesario aclarar que la práctica docente que se investigará es la de una agente educativa del CDI Déjame Crecer. En segundo lugar, se retoman aspectos (líneas argumentativas, descriptivas encontradas en los antecedentes sobre el problema de investigación).

Dicho esto y luego de algunos años de experiencia como docente en institución pública y de cobertura, quien escribe se ha inquietado por la mayor jerarquía e importancia que se les asigna a las áreas básicas sobre otras áreas relacionadas con el ser o que se preguntan por temas

trascendentales, sin negar la importancia de las demás. A continuación, una lista de cuestionamientos iniciales, sin embargo, no se responderá a todos en este trabajo. Se indaga, si es posible proveer a las personas de herramientas útiles, que les permitan responder a diferentes situaciones de la vida y si no, por lo menos que no sea motivo de frustración para ellas. Hay preguntas como: si en realidad es tan vital estar en la cúspide de los rankings, compitiendo por puestos y el culto a la cifra. Sumado a ello, inquieta las dificultades que tiene el sistema educativo y escolar para responder a requerimientos dentro de su misma aula y a la vida real. Se piensa si esa falencia se debe a la fragmentación del conocimiento.

Existe la pregunta ¿Sí desde las familias y las escuelas como en el caso particular de los Centros de Desarrollo Integral a la primera infancia que son las dos instituciones sociales que mayor intervención y presencia tienen con los niños de edades tempranas, se puede hacer algo al respecto? ¿Se pueden promover hábitos y habilidades útiles en los niños desde edades tempranas para tener herramientas frente a su encuentro con los compañeros, sus adultos de referencia y frente al mundo que están descubriendo?

En este punto la práctica de quienes están guiando los procesos de los niños como lo son las agentes educativas influye en su comportamiento y forma de adquirir diferentes herramientas para su desarrollo integral, en cuanto a las habilidades para la vida en esta etapa vital son pertinentes debido a que constituyen un entrenamiento previo que pueden ir realizando el niño de manera gradual, es decir, se enfoca en la promoción más que en la prevención y atención de situaciones difíciles. Estas habilidades les permitirán a los niños enfrentar situaciones retadoras y desafiantes, y esa debería ser una de las finalidades de la educación.

En consecuencia, surgen las inquietudes acerca de por qué lo educativo en general no pareciera concebir ni pensar esto, ¿este énfasis se da solo en la primera infancia? En la educación formal, por ejemplo, las áreas están fragmentadas y operan de otra forma ¿dónde está la dificultad del sistema educativo/escolar para atenderlo?, existen áreas del conocimiento que han sido desplazadas o han desaparecido del currículo escolar, un ejemplo de ello es la ética, manejo de emociones, asuntos que involucra a todos los individuos ¿Es entonces la primera infancia quien se debe apropiar de este tipo de herramientas para aprender a vivir? ¿Es posible aprender y enseñar a vivir? ¿Por qué los contenidos en habilidades socio afectivas o habilidades para la vida, son apropiados con mayor facilidad por la educación no formal, la informal y las artes? Y, ¿qué lugar tienen dichas habilidades en edad temprana?

Si los niños tienen un inicio temprano en las habilidades para la vida desde la primera infancia ¿qué pasa cuando van a la escuela pública, al sistema de educación formal? ¿Continúan el preescolar y la escuela pública con esta dinámica? ¿O qué pasa luego? ¿de quién depende darle continuidad a este tipo de experiencias?

Aparecen otras dinámicas frente a los contenidos y lo que deben saber los estudiantes presentes en lineamientos curriculares y demás orientaciones emanadas del Ministerio de Educación Nacional, frente a los cuales los docentes también deben responder, además de la valoración implícita de unas áreas por encima de otras, la carga administrativa, la entrega de resultados académicos, las experiencias significativas, la oda a la cifra, a los ICFES y a los puestos.

De otra parte, las áreas referidas al ser, a las artes, que se preguntan por lo humano terminan convirtiéndose en lo que en el argot popular se nombra como relleno, ¿hay alguna especie de subvaloración o menosprecio de las áreas como filosofía, ética, que quedan relegadas o menguadas? Ni siquiera es dictar estas áreas, se podrían estructurar de tal manera que se integraran dentro de las que sí se consideran importantes y que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, el reconocimiento de las emociones, de su salud mental y emocional. ¿Qué costo social y humano podría tener eliminar totalmente de la escuela estas asignaturas? No obstante, la educación inicial tiene ventajas porque no está bajo estas dinámicas de la oda al ranking, la apología a la cifra, la exaltación a los puestos en las pruebas y los estándares internacionales, y que en última instancia puede tener modelos más flexibles.

Según la UNICEF (2020), se debe invertir en la primera infancia, primero porque es obligatorio desde el punto de vista legal, ya que más de 150 países han firmado la convención de los derechos del niño y la niña, es además lo correcto desde el punto de vista moral, según el interés superior del niño, también es rentable desde el punto de vista económico, ya que genera beneficios económicos y sociales que derivan en desarrollo equitativo y sostenible y por último, es conveniente políticamente porque esta voluntad política es la que genera cambios reales para la vida de los niños.

Por otro lado, es importante reconocer que el ritmo con que el país ha logrado avanzar en la implementación de la política, no coincide con las condiciones y situaciones relacionadas con pobreza, inequidad social y vulneración de derechos a que están expuestos los niños y niñas en

Primera Infancia, mostrando así, un panorama aún lejano al deseable, en materia de cobertura y calidad en la atención. Sin embargo, se ha avanzado.

A propósito, Paz (2001) respecto a la escuela de Tagore enuncia que uno de los principios educativo-didácticos era la educación para la democracia y la solidaridad. Educación ética y estética. (p. 28)

De igual manera Nusbaum (2010) menciona respecto a la escuela de Tagore que elaboró estrategias para transformar a los estudiantes en ciudadanos mundiales:

con la facultad de pensar en el futuro de la humanidad, y un punto de partida era enseñarles a niñas y niños desde los primeros años, diferentes tradiciones étnicas y religiosas, promoviendo inicialmente arraigo a elementos locales, dominio de su idioma y tradiciones, para luego expandir sus horizontes hacia elementos más distantes y complejos. (p.125)

Dicho esto, la propuesta obedece a inquietudes acerca de cómo desde la práctica docente en un Centro de Desarrollo Integral (CDI) en Marinilla (Ant) se logran implementar las habilidades para la vida (HpV) en primera infancia, dicho CDI está anclado a Instituciones de mayor orden como: El Ministerio de Educación (MEN), el cual es el organismo oficial que se encarga de gestionar las tareas administrativas relacionadas con la educación; el Instituto de Bienestar Familiar (ICBF), entidad del Estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia y es veedora del programa De Cero a Siempre. La Organización de Naciones Unidas (ONU), creada tras la Segunda Guerra Mundial, que vela por la seguridad y la paz en el mundo, fomentando las relaciones entre

países, el progreso social, los derechos humanos y la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuyo objetivo es alcanzar para todos los pueblos el máximo grado de salud, definida en su Constitución como un estado de completo bienestar físico, mental y social.

Ahora, respecto a las habilidades, proponen unas formas de hacer, actuar y proceder, unas estrategias que pueden ser utilizadas por diferentes organizaciones como los entes de salud, las empresas y en el caso particular la escuela, en la escuela las HpV son promovidas por los docentes. De allí, el interés personal por comprender cómo este quehacer direccionado por las políticas, induce a la promoción de habilidades que permiten en determinados momentos de la vida regular emociones, situaciones y conocimientos de la manera más adecuada.

Para contextualizar, El Centro de Desarrollo Integral (CDI) Déjame Crecer de Marinilla, Antioquia, abre sus puertas en octubre de 2012, antes de ser CDI funcionaba como Centro de Recuperación Nutricional Hogares Bambi. En 2012 implementa la estrategia de Habilidades para la vida propuestas por la OMS. El cambio ocurre debido a que el nuevo operador Cooperativa Multiactiva de San Antonio de Prado-COOMULSAP decide apostarle a la estrategia HpV. Es importante mencionar que los CDI's del país están a cargo del Instituto de Bienestar Familiar ICBF, quienes contratan con diferentes operadores para realizar su tarea de vigilar el bienestar de niños y niñas.

En este punto se considera conveniente mencionar elementos acerca de la política que se encarga de atender a los niños en edad temprana, ya que ésta se desarrolla a través de un trabajo articulado e interinstitucional con perspectiva de derecho y enfoque basado en resultados, cimentada en

principios consagrados en la Constitución Política y en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Convención del niño. Esta política asegura la protección integral y la garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad.

En este orden de ideas, La Ley 1804 de 2016 establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre, en su artículo cuarto establece ciertas definiciones, en ella se encuentran conceptos propios de la primera infancia y la gestión pública. Dentro de los conceptos propios de la primera infancia están: desarrollo integral, realizaciones, entornos, atención integral y dentro de la gestión política están, la atención integral, Ruta Integral de Atenciones RIA, seguridad alimentaria y nutricional.

En las realizaciones que se materializan en la vida de cada niño, el Estado se compromete a trabajar para que cada niño cuente con padre, madre, familiares o cuidadoras principales que, le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral, que viva y disfrute del nivel más alto posible de salud, que goce y mantenga un estado nutricional adecuado, que crezca en entornos que favorezcan su desarrollo, que construya su identidad en un marco de diversidad, que exprese sus sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta, que crezca en entornos que promuevan y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración, entornos, atención integral, que cuente con una Ruta Integral de Atenciones (RIA), seguridad alimentaria y nutricional y la educación inicial.

En ese sentido, para el Ministerio de Educación (MEN) (2018) la educación inicial es un derecho impostergable, que:

constituye un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años que tengan presente sus características y particularidades del contexto, favorezcan la generación de ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. Su fin último no es preparar a los niños para la escuela primaria sino ofrecer experiencias retadoras que impulsan su desarrollo. (párr. 1)

Sumado a lo anterior, la educación inicial según el Ministerio de Educación (MEN) debe ser “inclusiva, equitativa y solidaria, ya que tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, las características geográficas y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los niños”. (p.19)

También considera que todos los niños y niñas, independientemente del contexto sociocultural en el que crecen tienen:

las capacidades para desarrollar sus competencias si encuentran un ambiente que satisfaga sus necesidades básicas de afecto, cuidado y alimentación. Es integral, en ella pueden identificarse por lo menos tres dimensiones del nuevo concepto sobre los niños, las niñas y su desarrollo; su socialización en los diferentes ámbitos en que participan la familia, la comunidad y los agentes educativos; y su cuidado y protección, que exige la acción articulada de sectores especializados para su atención. (p. 19)

Aunada a la política mencionada, se perciben también las exigencias que viene presentando el Ministerio de Educación, acerca de los agentes educativos y su implementación de la estrategia de Cero a Siempre, pues ya no sólo se atiende al menor en la parte nutricional, sino también de manera integral, con atención psicológica y fichas frente a los Planes Operativos de Atención Integral

(POAI), por lo tanto, se percibe la necesidad de cualificar a las agentes educativas. En esa medida, resulta conveniente conocer la idea de niño o niña y rol del agente educativo que tiene la política.

De manera que, según La Guía Operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia (2009) reconoce el nuevo concepto de niño de la siguiente manera:

Los niños nacen con las capacidades para establecer relaciones sociales con el mundo físico y natural que les rodea. Pueden caminar, coordinar los movimientos del cuerpo y producir lenguaje, entre otras conductas que satisfacen sus necesidades respondiendo a las demandas del contexto. Se relacionan con el entorno al proponer, resolver y actuar en las distintas situaciones de su vida cotidiana. Su desarrollo no es fragmentario.

Entenderlos supone establecer el concepto que se tiene de ellos desde la mutua interacción de sus procesos emocionales, cognitivos, afectivos, comunicativos o motrices en la medida en que unos no se pueden suceder sin los otros. (p. 14)

En esa misma medida la Guía Operativa para la Prestación del servicio a la Primera Infancia (2009), considera que el rol de los agentes educativos está dado por el desarrollo integral de la primera infancia, la educación inicial y el desarrollo de competencias en los niños, los agentes deben promover:

adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco. Por lo tanto, se espera que los agentes educativos asuman su papel como promotores del desarrollo de competencias, a partir de

la observación, el acompañamiento intencionado, la generación de espacios educativos significativos y el conocimiento de quiénes son aquellos niños y niñas. (p. 20)

Aunado a lo anterior, Camargo (2013), establece que la atención integral es entendida como la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia, lo hacen posible y material articulando la protección integral. Para que ello sea así:

las acciones deben ser intersectoriales y darse en los órdenes nacional y territorial. A su vez contempla los ámbitos social, político, programático y presupuestal, y son intencionadas, planificadas, continuas, relacionales y efectivas. El conjunto de atributos de estas acciones permite una atención encaminada a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y de los niños existen las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. (p.139)

En esa misma línea se articula con los estructurantes a continuación enunciados de la atención integral a la primera infancia que según el acuerdo nacional 10 al que se llegó respecto a aquello que conforma la atención integral y que debe ser garantizado a cada niña y niño para asegurar su desarrollo integral se focalizan en cinco estructurantes a saber:

- El cuidado y la crianza.
- La salud, la alimentación y la nutrición.
- La educación inicial. (actividades rectoras: la lectura, el arte, la lúdica, exploración del medio).
- La recreación.
- El ejercicio de la ciudadanía y la participación

En conclusión, la práctica docente es una práctica que puede orientar los procesos de los niños y niñas en la adquisición, desarrollo y fijación de HpV, los CDI's y demás sitios donde se labora con población en edad temprana son espacios privilegiados para inculcar y/o afianzar en los niños y niñas nuevas formas de asumir situaciones en la vida y la formación como ciudadanos. Y definitivamente, la primera infancia cuenta con una ventaja enorme frente a la educación en otras etapas de la vida, que son la orientación a desarrollar sus dimensiones y procesos vitales y para ello cuentan con gran cantidad de herramientas y guías desde el Ministerio de Educación como lo son las Guías de Atención a la Primera Infancia y los lineamientos curriculares de atención a la Primera Infancia.

### **1.3. Justificación**

Los motivos que permitieron realizar la propuesta acerca de la práctica docente y la promoción de las habilidades para la vida en primera infancia, obedecen a que la primera infancia es una época privilegiada para fijar, promover y afianzar comportamientos en los niños y niñas, de allí que en los Centros de Desarrollo Infantil cobra fuerza el desarrollo las mismas, ya que dentro y fuera del CDI se presentan realidades y actitudes que van a requerir un adecuado manejo por parte de los estudiantes. La investigación es posible ya que se dispone del tiempo y apoyo por parte de los directivos y profesora del CDI y de las fuentes de información para llevarla a cabo.

El trabajo busca comprender la relación entre la práctica docente y la promoción de habilidades para la vida en los niños, a la vez que permitirá una observación de la misma.

Dicho esto, el trabajo obedece a inquietudes personales y profesionales, sumado a que podría aportar al cuerpo documental frente a la escasez de los mismos con población en edad temprana en el municipio y la región, es decir, en el tema de práctica docente y habilidades para la vida en

la primera infancia, para que futuros estudios puedan utilizarla, replicarla, confirmarla o refutarla. Como un elemento importante en la promoción de habilidades de los niños. Otro aporte es que el trabajo tiene una utilidad metodológica en cuanto a talleres de recolección de información elaborados por quien escribe, que pueden ser adaptados a la población y a nivel temático a futuro. De igual forma se puede comparar con otros estudios así sea en poblaciones diferentes.

El aporte académico esta dado a la docente y HpV en primera infancia, análisis de relación entre las categorías, y que sirvan de referencia sus recomendaciones, resultados o preguntas para futuros trabajos de investigación en el sitio o en otros contextos, la misma contribuirá a ampliar la información sobre HpV y práctica docente en promoción de HpV en primera infancia. Es pertinente al contexto socio educativo local. También es pertinente a los los objetivos de la Maestría y su línea de investigación en Democracia y Convivencia Escolar.

La información obtenida será útil al CDI, para mejorar su apropiación conceptual frente al tema, centra la mirada en la práctica docente en el CDI Déjame Crecer; en la labor de la agente educativa dentro del aula: rutinas, aprestamiento, instrucciones, manejo de transito de edades, seguimiento al progreso y avances de los niños, los procedimientos, estrategias y prácticas de la docente, y como ésta práctica por medio del modelamiento puede efectuar cambios en el comportamiento de los niños y niñas, que les permite adquirir herramientas e ir desarrollando habilidades útiles durante su ciclo de vida para responder a diferentes situaciones de la manera adecuada, a la vez que permite realizar un ejercicio de reflexión sobre dichas prácticas, ésta última es importante ya que la agente educativa es como su nombre lo indica quien está, guiando, agenciando el desarrollo de los niños y niñas durante su práctica, a la vez que le permite ser vista desde otros ojos.

Otro motivo es que aporta a un campo de estudio y puede proponer desde los posibles hallazgos en la promoción de habilidades en los niños y niñas, ya que se ha encontrado una escasez en la producción de investigaciones en niños de primera infancia frente al tema.

Otro asunto, es recordar que las HpV fueron creadas para prevenir embarazo temprano y adicciones, desde allí se cita al Ministerio de Salud MINSALUD (2016) que materializa la política de atención integral en salud a través de la elaboración e implementación de las Rutas Integrales de Atención en Salud (RIAS), la cual consiste en promoción, prevención, atención, implementación y seguimiento. Es decir, en el caso de las HpV en los niños se promueve, se previene, se brindan elementos o herramientas para reaccionar frente a diversas situaciones de la vida y no solo para atender cuando ya se han presentado los eventos.

Sumado a lo anterior, se considera importante realizar la investigación porque pretende abrir nuevos caminos para otros estudios que presenten inquietudes similares a las que aquí se plantean, sirviendo como marco referencial a estas, ya que sería la primera investigación en el CDI Déjame Crecer, frente al tema, es decir, lo pertinente de observar, documentar la práctica de la agente educativa y, cómo dicha práctica promueve herramientas y habilidades en asuntos cognitivos, emocionales y sociales (HpV), en esos primeros años de vida que son de suma importancia para cualquier ser humano. Pues como ya se mencionó, es limitada la literatura y estudios respecto a investigaciones en estas edades vinculadas con habilidades para la vida, hasta ahora las mencionan en varios estudios en adolescentes y adultos.

Lo anterior, puede ser incluso utilizado para involucrar a las familias, ya que la estrategia dentro de los lineamientos del Ministerio contempla la presencia de la misma. En el caso de Déjame

Crecer, se recurre a ciertas charlas y capacitaciones a los padres y madres, quienes deberían reforzar en casa el modelamiento de los comportamientos de los menores, ya que el campo educativo no se reduce a una institución.

Resaltando el interés por la primera infancia porque allí se empieza a formar la personalidad y se genera la apertura a los otros, la generación de vínculos, es la etapa de la vida donde se establecen los cimientos del comportamiento, desde la teoría del aprendizaje social se desarrolla la capacidad de aprender, no necesariamente desde la experiencia directa sino también desde observar a un modelo o desde la instrucción.

También es importante anotar que, la decisión de incorporar los lineamientos y estrategias de HpV propuestas por la OMS en diferentes instituciones educativas de primaria, secundaria, terciaria, e incluso en las organizaciones de trabajo, es tomada por cada institución, en este caso del CDI, Déjame Crecer, el operador fue quien realizó la elección, al considerar que estas primeras etapas de la vida, se debe enfocar a la adquisición y desarrollo de habilidades pro sociales.

Algunos Centros de Desarrollo Integral CDI vienen integrándolas a los cuatro ejes rectores de la educación inicial, los cuales son: la lúdica, la literatura, la exploración del medio y las artes. Desde una política pública reciente como la 1804 de 2016, De Cero a Siempre, se pueden incorporar al Plan Operativo de Atención Integral P.O.A.I

Por los anteriores motivos expuestos la presente investigación se pregunta ¿Cómo la práctica docente de una agente educativa promueve habilidades para la vida (sociales, emocionales y cognitivas) en los niños y niñas del Centro de Desarrollo Integral Déjame Crecer del municipio de Marinilla?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo general**

Comprender de qué manera la práctica docente de una agente educativa promueve habilidades para la vida en niños de primera infancia del CDI Déjame Crecer del municipio de Marinilla

### **2.2. Objetivos específicos**

- Describir el contexto en el cual se realiza la práctica docente de la agente educativa del CDI Déjame Crecer, de Marinilla para promover habilidades para la vida.
- Caracterizar la práctica docente de una agente educativa a la promoción de habilidades (sociales, cognitivas y emocionales) para la vida en niños y niñas del CDI Déjame Crecer del Municipio de Marinilla.
- Analizar los componentes de la práctica docente referidos a la promoción de habilidades para la vida (sociales, cognitivas y emocionales) de niños entre 4 y 5 años de edad.
- Identificar las habilidades para la vida (sociales, cognitivas y emocionales) promovidas en los niños y niñas de educación inicial del CDI Déjame Crecer del Municipio de Marinilla.

### 3. REFERENTE TEÓRICO

#### 3.1. Referentes Conceptuales

En este apartado se encontrarán con las nociones de práctica docente, habilidades para la vida, la sustentación teórica de las habilidades para la vida, la noción de preescolar y primera infancia y modalidades de atención, además de los perfiles de quienes atienden a la primera infancia.

Este trabajo busca la comprensión de cómo la práctica docente promueve habilidades para la vida en el CDI Déjame Crecer. Sus dos categorías principales son práctica docente y habilidades para la vida, por ello se realiza la búsqueda bibliográfica. Para construir el primer concepto se han revisado diferentes nociones desde práctica docente, práctica pedagógica y práctica educativa, ya que hay autores que aportan o se acercan a conceptos que otros mencionan previamente o tienen componentes afines. Se considera que la práctica docente es un componente que deriva de la práctica educativa y pedagógica. Para acercarse al objeto de conocimiento se revisaron teorías de autores que están en los campos de la pedagogía, de la psicología, de la filosofía y de la salud.

En ese orden de ideas, si bien la naturaleza misma de las prácticas hace un poco complejo su definición y conceptualización debido al mar de acepciones en el campo de la educación, además es un campo amplio con gran cantidad de tradiciones, conceptos, modelos como (práctica docente, práctica pedagógica, práctica educativa, entre otras), con la revisión de textos se llega a algunos acercamientos.

Las categorías principales fueron práctica pedagógica, luego se lee sobre práctica educativa y finalmente se opta por el concepto de práctica docente y habilidades para la vida.

Se realiza la elección por las siguientes razones: las prácticas mencionadas tienen algunos elementos en común, si bien la práctica pedagógica obedece a un quehacer intencionado, en la cual

según Zuluaga el docente debe tener idoneidad y debe contar con una reflexión de su accionar, por su parte, la práctica educativa menciona que es una labor que no solo se da dentro de las aulas de clase, no es exclusiva de la escuela, abarca o se realiza en ambientes más amplios como otras instituciones y tiene un componente fuerte desde lo social, es más amplia y es exclusiva de lo humano, a ello sumamos que tiene cuatro componentes importantes: los contenidos, los sujetos, el método y los objetivos. Mientras que la práctica docente si se ubica en lo escolar, lo que sucede en el aula, en lo cotidiano y allí es donde se fija el interés, en lo que pasa en el espacio donde estudiantes y profesores comparten y aprenden.

En última instancia se hace un tejido de las tres, tomando elementos útiles que aporten a la categoría principal.

### **3.1.1. Práctica docente**

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), define la práctica docente como la acción que el profesor desarrolla en el aula primordialmente dirigida a la enseñanza, aunque también alcanza otras dimensiones, como la práctica institucional global y su vinculación con la práctica social del docente (De Lella, 1999), citado por INEE (2017), García-Cabrero.

Igualmente, Loredo y Carranza la definen como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (2008, p. 4). Citado por INEE (2017, p. 188).

En efecto, como lo dejan ver las citas, la práctica docente alude a todo lo que sucede en el salón de clase y que, aunque en ocasiones toca asuntos sociales e institucionales, esta se refiere a lo relacionado con el proceso en el que los estudiantes aprenden.

Mientras Achilli (1986) entiende la práctica docente como:

el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas situaciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido por su significación social por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad vivida por el docente. Mientras que la práctica pedagógica se concibe como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y en el “aprender”. (p. 7).

La misma autora dice que:

esas actividades que sobrepasan la práctica pedagógica van desde las que se pueden caracterizar como burocráticas (planillas, planificaciones, documentación del estudiante, entre otras), hasta las que la institución encomienda como forma de recaudar fondos para el mejoramiento de las condiciones deficitarias en que se encuentran muchas escuelas (venta de rifas, cobro de cuota cooperadora de padres, entre otras), pasando por las reuniones de personal con directivos, asesoramiento, preparación de actos conmemorativos, control de recreos, realización de distintos tipos de censo que el Estado encomienda, entre otras. Achilli (1986)

En pocas palabras la práctica docente implica las tareas dentro del aula en lo concerniente al proceso enseñanza- aprendizaje, más todos los demás deberes desencadenados de dicha labor como las tareas que la autora llama burocráticas y que son del día, de la cotidianidad.

Por su parte, Salgueiro (1997), dice que el conocimiento y análisis de la práctica docente construida en la cotidianidad de nuestras escuelas debe significar, más que el simple conocimiento de lo que ocurre en ellas y hace hincapié en que:

Se sabe que los cursos de formación del profesorado, en general muy teóricos, no suelen preparar a los futuros docentes para los desafíos de la tarea cotidiana escolar. También se conoce poco del día a día de la práctica docente y, el conocimiento y reflexión sobre esta práctica en los cursos de formación, representaría un intento de incorporar la cotidianidad escolar (contenido y contexto) a los cursos de formación del profesorado, disminuyendo así, la distancia entre las teorías pedagógicas, normalmente vehiculadas en estos cursos y la realidad del trabajo diario del profesorado. Así mismo, la práctica docente en el aula garantiza la elaboración de espacios individuales y construcciones colectivas entre los niños (p. 70)

Cabe resaltar la idea de visibilizar la cotidianidad del docente en el diario vivir de su ejercicio, además de lo pertinente que sería incorporar o reestructurar una reflexión de la práctica que cierre las brechas entre la teoría pedagógica y el diario vivir del docente en los currículos de los futuros profesores.

Al mismo tiempo García (2010, p.102) dice que “en toda práctica docente se ponen en escena concepciones de aprendizaje, conocimiento, comunicación, del sujeto, del poder, que toman forma en las relaciones con el educando. Así, la práctica requiere de opciones éticas, teóricas y metodológicas”

Es en este aspecto que se centra la presente investigación, en el quehacer diario en el aula, en lo cotidiano de una agente educativa, es decir en su práctica docente y cómo ésta contribuye o no a la promoción de habilidades para la vida de niños y niñas en primera infancia.

No obstante, a continuación, se presenta la definición de práctica docente a partir de la revisión de elementos que la nutren desde otras prácticas como la pedagógica y la educativa. Se resalta que, aunque lo nombren de diferente forma, tienen componentes comunes:

Para iniciar Fierro, citada en (Rodríguez, 2002), define la práctica pedagógica como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia, como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p.2)

La práctica pedagógica es una categoría que cuenta con numerosas acepciones dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Incluso se encuentran diferentes calificativos para la práctica, tales como pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros maestros. Así:

Según Ríos (2018), recopila desde El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) que inicia actividades investigativas en 1978, fecha de trabajos pioneros

que conforman el actual acervo conceptual, teórico y metodológico de este grupo de investigación en Colombia.

El GHPP se conforma en torno a:

preocupaciones comunes acerca de la pedagogía, su historia, la historia de la educación, el análisis de los pedagogos y la inscripción de sus aportes para tematizar las problemáticas que afectan al maestro, la enseñanza y la escuela, es decir, a los tres elementos constitutivos del maestro, reunidos bajo la expresión práctica pedagógica como una noción metodológica que conjuga tres categorías: “el saber, el sujeto y la institución, que a su vez se inscriben en la noción de saber pedagógico”. (p.29)

Por ende, cabe mencionar y es la intención de este texto, nombrar que los docentes son sujetos de notable importancia en esta labor. Ya Zuluaga (2005) sostiene que;

La práctica pedagógica es un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible un discurso erudito y a la vez exclusivo y que registra no solo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía. (p.32)

La práctica pedagógica no es una práctica que hegemoniza toda práctica, es decir, religiosa, familiar, social, política o comunitaria, con solo pensar que cada una de ellas lleva una intencionalidad formativa (p.38)

Esto indica que no basta con hablar de la práctica pedagógica, sino que sumado a ello esta misma tiene una historia y ánimo por sistematizar su quehacer. Por último, la práctica pedagógica nunca fue ajena a la práctica política de la época.

En este sentido, la pedagogía crítica desde (Ortega, 2019), considera la práctica pedagógica como:

una acción intencionada de formación. En la dinámica de un proceso formativo y se dispone para ella de unos tiempos (escolares, históricos, sociales y vitales), unos espacios habitados en la escuela, la calle, la ciudad, la organización comunitaria), unos rituales, una forma de vida colectiva, un entorno material y unas producciones de reflexividad. La presencia de los otros es una condición de la práctica pedagógica y en ella entran un conjunto de referencias del mundo y de acumulados culturales, modos de concebir el mundo, posicionarse en él, interrogarlo y transformarlo. (p. 28).

Dicho de otra manera, así la definición de práctica pedagógica obedezca a diferentes corrientes, existen puntos de encuentro como la intencionalidad, la posibilidad de sistematizar la labor, el que tenga una historia y no esté exenta o alejada de las formas de ver, pensar y sentir el mundo de la época en la que se estudie.

Por otra parte, Freire (1993) quien habla de práctica educativa sostiene que, el primer aspecto a destacar de esta, es que es una práctica social, igual que la práctica productiva, cultural, religiosa, por su riqueza y complejidad es un fenómeno típico de la existencia y exclusivamente humana. Estos autores sostienen entonces que es un fenómeno social y que cuenta con historicidad. Para estos, hay acuerdo en algunas características y componentes como el que es una práctica social, realizada con sujetos, tiene una intencionalidad, no es neutra, tiene metodología, contenido, sujetos, sentido, tiene ritualidad, está cruzada y tensionada por políticas, directrices, lineamientos, planes curriculares, institucionales, que también generan unas posibilidades y limitaciones, así mismo como es social es humana y al ser practicada por humanos tiene historia, es un quehacer que permite construir lo social, en el caso específico del trabajo, a los niños como sujetos de paz.

Por otro lado, (Rodríguez, 2006) en su texto *Práctica pedagógica: Una tensión entre la teoría y la práctica*, presenta varias formas de entender y establecer la relación entre teoría y práctica, así:

1. El componente didáctico,
2. La práctica como el momento de utilizar la teoría,
3. La evaluación del cumplimiento de los requisitos como planeación, los diarios, la autobiografía y los registros,
4. El conocimiento que produce. (p. 1)

Sin embargo, la autora de esta obra, propone la práctica pedagógica como un lugar privilegiado para la acción comunicativa entre teoría y práctica a través de la experiencia docente en la cotidianidad educativa y esta cotidianidad debe transformarse con el objetivo de reconstruir el saber pedagógico.

Entre tanto, Freire (1993) y refiriéndose a la práctica educativa enuncia que,

es una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, cultural, religiosa, etc. Por su riqueza y complejidad es un fenómeno típico de la existencia y exclusivamente humano. Por ello es histórica y tiene historicidad. Es desde allí de donde supera cualquier cantidad de retos y limitaciones y se entrega a la experiencia de enseñar y aprender (p. 74)

En este punto se considera necesario contemplar en Freire (1993) los componentes sin los cuales no sería posible que hubiera práctica educativa, ellos son:

- a. Presencia de sujetos: Educador y educando
- b. Objetos de conocimiento: que han de ser enseñados y aprehendidos y luego aprendidos: Contenidos.

c. Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta y destina la práctica educativa, asumiendo postura política: dejando de ser objeto manipulado y pasando a ser sujeto participante

d. Métodos, procesos, técnicas de enseñanza; material de enseñanza en coherencia con los objetivos, con la opción política y con el sueño de utopía. Es imposible ser neutral en la educación. (p. 77)

Como hacen ver Rodríguez (2006) y Freire (1993), las prácticas cuentan con ciertos componentes que, aunque los mencionen de forma diferente y desde diferentes prácticas aluden a lo mismo, es decir, tienen unos sujetos involucrados, deben tener unos contenidos, algo que se enseña y lo que produce, tienen un norte, un destino donde se desea llegar, además hay un componente didáctico, unas metodologías, y el cómo organizar sus registros (subcomponentes de ese componente didáctico).

Y, volviendo a las prácticas pedagógicas (Díaz, 1990). las entiende como “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, la visión, el ejercicio del pensamiento, el habla, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela”. (p.2)

Rodríguez también lo menciona ya que en esa práctica hay una autobiografía, está inmersa en la planeación, la producción y la organización de ese conocimiento.

Ahora, en su artículo: El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. (Duque, 2009), también realiza algunos acercamientos a las acepciones de práctica pedagógica, así:

La práctica es comprendida como un proceso en el que los profesores cotidianamente constituyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con

sus condiciones laborales y en contextos particulares. Es una práctica social donde nos encontramos con los otros, escuela como lugar de encuentro y lugar de acogida. (p.145)

Así lo ratifican (Bárcena & Mélich, 2000), cuando sostienen que la escuela es el escenario del reencuentro, la producción y el intercambio de formas de pensar, sentir y habitar el mundo;

en ella se constituye un universo de culturas e identidades que exigen la configuración de espacios que acerquen las diferencias y que excluyan aquellas certezas absolutas que descansando sobre la base de lo ya comprendido no dejan lugar a la incertidumbre, a lo impredecible, a lo que está por aprender y comprender. (p.1)

De esta manera las diversas formas que la práctica docente pueda adquirir, son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realicen, practica no configurada, rehecha, es una práctica en permanente construcción, una práctica pedagógica, educativa no va ser nunca igual a la de otros años ya que:

deja efectos en unos y en otros, puesto que, tanto educador como educando están aprendiendo, ambos sujetos son sujetos educables, aprenden dos, las prácticas son inacabadas, están en constante construcción, no es un quehacer neutro y recalca que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican. (Duque, 2009), citando a Cerdá (2001,29).

Finalmente, (Ríos 2018), citando a Zuluaga, (1999). en su texto Pedagogía e historia nos lleva por la historia de la práctica pedagógica donde, allí la autora sostiene que ello implica:

Hacer historia de un saber que lleva en su discurso, una normativa propia para su práctica y también sujeto a la normatividad que le llega de la política de los saberes.

Hacer historia de un saber que conlleva un sujeto históricamente definido: el maestro como portador de un saber, pero que ha sido socialmente marginado, como portador y como productor de saber. (p.32)

De esta manera, el docente es un ser que no sólo es portador y trasmisor de conocimiento, también es un ser humano productor del mismo, así sea dentro de su misma aula de clase, que es el medio donde se desenvuelve, la figura del profesor ha sido relegada al quehacer técnico (hacer), sin embargo, también es un ser de saber, de hacer con otros.

Para concluir, ya sea práctica pedagógica, educativa o docente, esta última que es la categoría principal de este trabajo se caracterizan por elementos comunes como: la intención, la no neutralidad, es un quehacer inacabado implica el aprendizaje de los sujetos involucrados, la producción de un conocimiento y un elemento que no se menciona, pero está presente sobremanera en la práctica docente como es la ritualidad, cotidianidad, máxime cuando la población que se observa es a niños de edad temprana.

Así mismo (Contreras: M, Contreras. A. 2012) enuncian que

El docente a través de su práctica pedagógica hace, que el educando viva experiencias, que lo ayuden en la búsqueda y expresión de su sentido existencial como ser humano, que comprenda que es un ser importante para su familia, la escuela, y la sociedad en general, porque es él la pieza fundamental para iniciar cambios y transformaciones en el ámbito político, económico, social, cultural y religioso.

La relación de la práctica docente en la promoción de las habilidades para la vida, se presenta en la medida de la intervención, acompañamiento o mediación del docente a través de su trabajo

diario, que posibilita al niño y niña promover y desarrollar herramientas útiles para su incursión a la vida social con sus pares y adultos.

Teniendo presente que la categoría principal a desarrollar es práctica docente, luego de realizar la mixtura de las tres prácticas propuestas (pedagógica, educativa y docente), el aspecto a resaltar de ellas radica en que las tres mencionan tener intencionalidad, práctica reflexiva de su labor y relación entre sujetos. Sin embargo, de la práctica pedagógica se retoman elementos como la flexibilidad del que hacer, la intencionalidad, mientras que de la educativa se retoman elementos de su composición como: los sujetos, los objetivos, los objetos de conocimiento y los métodos. Por su parte de la práctica docente se toman elementos como la cotidianidad, el espacio en que se realiza que por lo general es el aula y el hecho de ser una labor que desborda las labores del docente porque incluye otras tantas tareas como (fichas, reuniones, capacitaciones, recolección de cuota entre padres, recordatorio a vacunación, entre otras.)

### **3.1.2. Habilidades para la vida**

No existe una única definición sobre qué es una habilidad. Este término viene siendo utilizado en los diferentes países sin tener un consenso. Sin embargo, “las definiciones dependen del lente desde el cual se mira: el trabajo, la comunicación, la tecnología, la sociedad, lo psicosocial, la política. La habilidad es un constructo social” (Rigby y Sanchis, 2006), citado por Portillo (2017, p. 3). En las naciones de tradición anglosajona, la habilidad o “skill” se usa de forma equivalente a “saber cómo” o técnica (Clarke y Winch, 2006). Aplicado de esta forma se entiende que una persona tiene o no cierto grado de habilidad para realizar algo.

En el ámbito laboral, la habilidad se entiende como una combinación de conocimientos de materiales y procesos con destrezas manuales requeridas para llevar a cabo una actividad productiva. Es decir, la habilidad representa una propiedad individual, una destreza física y mental para realizar una tarea en el proceso del trabajo (Clarke y Winch, 2006). La habilidad sólo puede ser demostrada en el rendimiento (haciendo algo), mientras que el conocimiento puede obtenerse por medios más abstractos, como la conversación. Por eso, la habilidad se identifica como conocimiento práctico o técnico, la capacidad de aplicar conocimiento teórico en un contexto práctico. Esta forma de entender la habilidad se acerca al concepto de competencia.

En resumen, las habilidades tienen su fundamento en lo que las personas son capaces de hacer desde sus condiciones neuro fisio psicológicas; estas pueden ser específicas, cuando son requeridas en ciertas tareas, e integrativas cuando se realizan en situaciones complejas.

De manera que Portillo (2017) afirma que:

El giro hacia una educación por habilidades supone una nueva cultura de aprendizaje, el fin sería la preparación para la vida (UNESCO 2004). No basta hablar de un currículo por habilidades sin los necesarios cambios en los valores, las prácticas educativas y la organización administrativa. Cada estudiante progresa a diferentes ritmos en el dominio de una habilidad, se debe saber atender oportunamente sus necesidades y la personalización de las trayectorias escolares. Este cambio en la cultura y en la práctica es, sin duda, el mayor reto del sistema educativo tradicional. (p. 11).

La OMS (1999), define las habilidades para la vida o competencias psicosociales como:

la habilidad de una persona para enfrentar exitosamente las exigencias y desafíos de la vida diaria. Estas habilidades, se adquieren en el trayecto de la vida, a través de la

experiencia directa, por medio de un entrenamiento intencional, mediante el modelado o la imitación. (p.2)

Entre tanto, La Asociación Panamericana de la Salud, entiende las habilidades para la vida como unos lineamientos que desarrollan destrezas para permitir que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. (Whitman & Posner, 2001).

De manera que las HpV son elementos constitutivos fundamentales del desarrollo de las habilidades personales para la promoción de la salud descritas como una de las áreas de acción clave en la Carta de Ottawa. Las HpV se desarrollan para adoptar un comportamiento positivo y adaptativo que permita a los individuos abordar con eficacia los desafíos de la vida cotidiana.

Durante la época de definición se llega a la conclusión de que hay gran cantidad de habilidades, UNICEF (2014), citando a OMS (1993), sin embargo, se consideran diez, están clasificadas en:

- **Habilidades cognitivas:** Implica que podamos conocer las alternativas que se nos presentan, sus ventajas y desventajas para escoger la más adecuada a nuestra salud y desarrollo humano, con una visión crítica e integral de la realidad y saber asumir las consecuencias de las decisiones tomadas.
- **Habilidades emocionales:** Ningún sentimiento es malo, depende de la forma como se exprese, puede enriquecernos y ayudarnos a establecer relaciones positivas. Es importante aprender a expresar nuestras emociones, identificando los factores que nos producen tensión.
- **Habilidades sociales:** Son aquellas destrezas que nos llevan a resolver problemas, a comunicarnos efectivamente y poder expresar nuestros sentimientos, pensamientos y

acciones de forma acertada, para poder garantizarnos relaciones estables y duraderas.

(p.4)

Por consenso se definen diez HpV significativas y que abarcan otras a trabajar, ellas son: autoconocimiento, manejo de emociones y sentimientos, manejo de la tensión y estrés, comunicación asertiva, empatía, relaciones interpersonales, manejo de conflictos, toma de decisiones, pensamiento creativo y pensamiento crítico.

Por su parte, durante el **Congreso de Didáctica de la Ciencia**. Macedo (2006) menciona que el concepto “life skills” aparece como respuesta a la necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que:

ayudan a los estudiantes para afrontar riesgos, tomas de decisiones y en situaciones de emergencia, su objetivo era incentivar el desarrollo personal, profesional de los estudiantes, que disfrutaran una vida profesional, privada y social exitosa. También se les referencia como “shychosocial skills” (saberes, habilidades, actitudes, comportamientos). (p.3)

Tanto ha sido esta tarea, que los gobiernos departamentales piensan estrategias y técnicas para la prevención de sicoactivos utilizando las HpV como en Surgir. Por su parte. La Gobernación de Antioquia (2009), con la Dirección seccional de Salud y Protección Social de Antioquia, Dirección de personas, dentro del Plan de Desarrollo: Antioquia para todos ¡Manos a la obra! Presenta los proyectos: Familia con trato digno: Intervención integral en salud mental 2008-2011. Promoción de la salud mental y la calidad de vida.

En la línea: Implementación de la política nacional para la reducción del consumo de sustancias psicoactivas y su impacto SSA, materializando en la estrategia. Así mismo, durante las últimas décadas, en la década de los años noventa más específicamente han surgido diferentes propuestas de educación integral, unas alternativas menos centradas en los datos de conocimiento y más ajustadas a los desafíos culturales y contextuales de los estudiantes en la esperanza de aportar a la formación de mejores seres humanos y a la construcción de sociedades más incluyentes, justas y sostenibles.

Uno de estos esfuerzos se identifica en el enfoque de Habilidades para la Vida que emergió en Colombia a finales de los noventa y en varios países de Latinoamérica como un camino importante en la transformación de comunidades educativas. Las HpV como propuesta de formación humana integral se ha integrado más allá de las aulas y la comunidad, para incidir en diferentes escenarios del espectro social como el de la salud, la educación, la ciudadanía, entre otros, evidenciando su naturaleza humanizadora y su potencial integrador. Como lo expresa Martínez, V. (2014):

En 1997 la propuesta se posicionó como una propuesta de educación de calidad para los más pobres es el caso de endogenización realizado por la Fundación Fe y Alegría, que participó con los derroteros de Educación Popular y el Paradigma Pedagógico Ignaciano (p. 62)

Por otro lado, Guillermo Gutiérrez en su texto traducido y adaptado al programa de **Enseñanza de habilidades pro sociales a los niños de preescolar y jardín infantil**, las menciona de manera más amplia como una estrategia para la prevención temprana de la violencia en los niños. (McGinnis, Goldstein, De, La, & En, n.d.). citado en Gutiérrez & Restrepo (s.f.) presentan los puntos esenciales acerca de las habilidades para la primera infancia y la enseñanza de habilidades pro sociales a los niños de preescolar y jardín infantil:

a) Sustentan la validez de la enseñanza de las habilidades pro sociales e incluye las 40 principales destrezas dentro de este campo. b) Presentan una metodología para enseñarlas en el ámbito escolar: modelaje, juegos de roles, retroalimentación sobre el desempeño en las habilidades pro sociales y entrenamiento en la transferencia de las conductas enseñadas a los ambientes cotidianos del niño (a). c) Finalmente, sugieren alternativas para el desarrollo de cada una de las 40 habilidades propuestas. Por ejemplo, sugieren los pasos específicos para la enseñanza de destrezas como “Enfrentarse con el miedo”, “Decir no”, “Buscar a alguien con quien hablar”, entre otros. (p.8)

Los autores sostienen que se deberían enseñar habilidades pro sociales a los niños que estarán expuestos a nuevas demandas del dominio de habilidades implícitas o explícitas como agradar al adulto, cuando los niños llegan al preescolar o jardín infantil empiezan a evidenciar que sus acciones pueden desencadenar sonrisas, abrazos, castigos o ceños fruncidos, además de que esas competencias en grados educativos menores son predictoras de los logros académicos en la escuela elemental.

Por otra parte, según (Castellanos, 1999) son un eslabón entre los factores motivadores del conocimiento, actitudes y valores, y el comportamiento o estilo de vida saludable es que:

La experiencia en algunas instituciones educativas permite ver que las Habilidades para la Vida son una herramienta poderosa para transformar el proceso de aprendizaje. Los docentes que se apropian de la metodología descubren que no sólo es útil en los talleres de HpV y comienzan a aplicarla con éxito en las demás asignaturas (pp.15-16).

Dentro de dichas experiencias está la Universidad de Antioquia y su propuesta pedagógica “fortalecimiento de habilidades para la vida a través del teatro” en 2018. Los CDI’s

operados por COOMULSAP, entre otros. Ratificando la utilidad de las HpV en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En (WHO, 2003, p. 3).se puede encontrar en OMS, citado por (Mantilla Castellanos & Chahín Pinzón, 2012. P 106); (Chaux et al., 2004). Así:

**Tabla 1**

*Clasificación de las habilidades para la vida según OPS/OMS 2001*

<b>COGNITIVAS</b>	<b>EMOCIONALES</b>	<b>SOCIALES E INTERPERSONALES</b>
Toma de decisiones, conocimiento de sí mismo, comprensión de consecuencias, pensamiento crítico, análisis de la influencia de los pares.	Control de estrés, control de sentimientos, aumento de control interno.	Comunicación asertiva, empatía, cooperación, toma de perspectivas



Mantilla Castellano, 1999, p. 7).

Ahora, de lo expuesto anteriormente se afirma que las habilidades para la Vida son una propuesta que trasciende más allá de lo meramente instrumental, que hay varias HpV, no obstante, la OMS menciona diez habilidades básicas ya enumeradas anteriormente.

### ***3.1.2.1. Teorías que fundamentan las habilidades para la vida.***

#### ***3.1.2.1.1. La teoría del Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social.***

La postura del aprendizaje social sostiene que la conducta se aprende por interacción social, hace hincapié en que la cognición y el ambiente juegan en el desarrollo. Rice (1997). Está basada también en el modelamiento, en gran parte en el trabajo de (Bandura, 1977b), citado por (Whitman & Posner, 2001) y dice que:

La investigación lo llevó a la conclusión de que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción (cómo los padres, maestros y otras autoridades y modelos les

indican que deben comportarse), lo mismo que por medio de la observación (cómo ven que los adultos y sus pares se comportan). Su conducta se consolida, o es modificada, conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a sus conductas. (p.17)

De igual manera lo mencionan (McGinnis & Goldstein s.f, p.17) citando a Bandura (Bandura, Ross, & Ross, 1961; Rogers-Warren & Baer, 1976; Rosenthal, 1976; Schneider & Byrne, 1985), entiende el modelaje como un aprendizaje por imitación e identifican tres tipos de aprendizaje por modelaje, estos son: aprendizaje por observación, aprendizaje que involucran efectos inhibitorios y des inhibitorios y aprendizaje por la facilitación de conducta.

En otras palabras, quienes hayan estado cerca a niños en primera infancia pueden asimilar las posturas expuestas por los autores anteriores, los niños la gran parte del tiempo están curioseando, todos los días están estrenando mundo, viendo cosas diferentes y aprendiendo con gran facilidad, tanto lo que se “debe” o lo que “no se debe hacer” y ello lo hacen a través de la observación de sus adultos referentes o de sus pares, así como de lo que estos adultos les sugieran.

#### *3.1.2.1.2. Teoría de la Resiliencia y Riesgo.*

Esta teoría plantea la existencia de factores internos y externos que protegen y fortalecen a las personas contra condiciones adversas o de riesgo del entorno, tales como la pobreza, la precariedad y la violencia, que pueden resultar en conductas poco saludables. Dentro de los factores de protección interna, están: la autoestima, las habilidades socio-cognoscitivas, la aptitud social, las habilidades de resolución de conflictos y el locus de control interno; mientras que los factores de protección externa incluyen la existencia de relaciones positivas con la familia, los pares, la escuela

y la comunidad. (Rutter 1987) citado por Gobernación de Antioquia, 2009, p. 24). Las HpV promueven la resiliencia en niños, niñas y adolescentes, es decir, su capacidad de enfrentar la adversidad, forjando un comportamiento vital positivo.

A la par, García & Domínguez (2013) realizan un rastreo del desarrollo teórico de la teoría de la resiliencia y expresa que su enfoque surge a partir de los esfuerzos por entender las causas de la Psicopatología; estos estudios demostraron que existía un grupo de infantes que no desarrollaban problemas psicológicos a pesar de las predicciones de los investigadores e investigadoras (Masten, 2001; Grotberg, 1999), donde:

El primer paso fue asumir que estos niños y niñas se adaptaban positivamente debido a que eran “invulnerables” (Koupernik, en Rutter, 1991); es decir, podían “resistir” la adversidad. El segundo paso fue proponer el concepto de Resiliencia en vez de “invulnerabilidad”, debido a que la Resiliencia puede ser promovida, mientras que la invulnerabilidad es considerada un rasgo intrínseco del individuo. (p.65)

Ahora, para las autoras sobre resiliencia se han construido cuatro definiciones:

1. Aquellas que relacionan el fenómeno con el componente de adaptabilidad
2. Las que incluyen el concepto de capacidad o habilidad.
3. Las que enfatizan en la conjunción de factores internos y externos
4. Las que la definen como adaptación y también como proceso (p.65)

Aquí conviene detenerse en la segunda definición, ya que toca un tema importante acerca de la niñez, Grotberg (1995), citado también por García & Rodríguez (2013) la define como:

la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La Resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe

ser promovido desde la niñez. Esta autora resalta el componente ambiental, en contraste con las definiciones que destacan que se requiere la conjunción de factores biológicos y ambientales para su desarrollo. Estos desacuerdos en las definiciones llevan a concluir que el fenómeno es complejo y que no tiene una sola explicación causal, sino que tiene que ser concebido como un proceso multifactorial en el que convergen las distintas dimensiones del ser humano. (p.66)

### *3.1.2.1.3. Teoría de la psicología constructivista.*

Dicha teoría afirma que el desarrollo individual radica en interacciones sociales.

Tanto en las teorías de (Piaget y Vygotsky) citados en Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2001) sugieren que un mecanismo clave en el desarrollo del niño es el conflicto cognitivo que surge en la interacción social. La contradicción surgida entre el conocimiento actual del niño y sus interacciones con otras personas (1978, p.90). Vygotsky introduce también el término “Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), en el cual se distinguen dos niveles desarrollo: el real y el potencial” (p.21)

Desde esta teoría el entorno del aprendizaje es sumamente importante, lo mismo que el contexto cultural, al momento de darle significado a los currículos de HpV.

#### 3.1.2.1.4. *Teoría del desarrollo del ciclo vital.*

Esta teoría se encarga de estudiar la continuidad como el cambio del comportamiento durante toda la vida (Batles, 1987). La vida está marcada por diversos hitos en el desarrollo, momentos notables, marcadores o de cambio. Ejemplo de ello: el ingreso al colegio, elegir pareja, jubilarse, entre otros. En cada etapa, la persona enfrenta tareas que debe dominar para obtener un desarrollo óptimo. Y, Erick Erickson (1903-1994), su principal exponente, postula que enfrentamos un dilema o (crisis sico social) específico en cada etapa de la vida.

La resolución de cada dilema crea un nuevo equilibrio entre una persona y la sociedad. Cuando las personas tienen éxito en lograr las tareas se produce un desarrollo sano, lo contrario, da lugar a la aparición de problemas e insatisfacción. Esta teoría sugiere la importancia de implementar el programa de adquisición de HpV durante todas las etapas del desarrollo humano.

A la vez, según Rice & Ortiz (1997), el estudio del ciclo vital suele dividirse en tres grandes períodos de desarrollo: período infantil, adolescente y adulto, el primero y tercero cuenta con subdivisiones, en el caso que nos interesa que es la del desarrollo infantil se subdivide en:

- Desarrollo prenatal: de la concepción al nacimiento
- Infancia: los 2 primeros años
- Niñez temprana: de los 3 a los 5 años
- Niñez intermedia. De los 6 a los 11 años (p.7)

Los niños con quienes se realiza la presente investigación están dentro del grupo de niños de 4 a 5 años, es decir, niñez temprana, algunas características son:

los niños continúan su rápido conocimiento físico, cognoscitivo y lingüístico. Ahora pueden cuidarse mejor, empiezan a desarrollar un auto concepto, así como identidad, adquieren roles de género y se muestran interesados en jugar con otros niños. La calidad de la relación padre-hijo es importante en el proceso de socialización que tiene lugar en este período. (p.7)

Entre los 3 y los 5 años la lengua materna es para los niños y las niñas una forma efectiva de comunicarse con los otros, “les da la posibilidad de explorar mundos imaginarios en los cuales está presente lo que no se ve y se puede nombrar en el lenguaje” (MEN, 2014d, p.40). citado en MEN (2017, p. 82). Sumado a ello,

los niños y las niñas se reconocen como parte de una familia, una comunidad y una etnia a partir de la identificación y reconocimiento de costumbres, valores, expresiones, lenguajes y maneras de relacionarse con las personas más cercanas. Su maestra, maestro, papá o mamá se convierten en modelos a seguir y generalmente imitan lo que ellos hacen. MEN (2017, p. 84)

También para el MEN (2017) Los niños y las niñas entre los 3 y 5 años manejan diferentes nociones como:

arriba-abajo, cerca-lejos, adelante- atrás, adentro-afuera, pues los adultos que les rodean las utilizan constantemente para ubicar diversidad de objetos que se encuentran en el espacio; por ello es usual que cuando se les pide alcanzar el cepillo que está arriba, mientras se les muestra su ubicación, lo hagan sin dificultad, ya que es una manera indicativa que usa el adulto para que el niño o la niña se ubique respecto al objeto al que hace referencia. Sin embargo, para que se construya la noción de espacio y la relatividad de las posiciones

de los objetos, es necesario que los niños y las niñas vivan experiencias de movimiento. (p. 90)

### *3.1.2.1.5. Etapas de desarrollo psicosocial.*

Desde la perspectiva del desarrollo psicosocial, Erickson, citado por Gobernación de Antioquia (2009, p.p. 24-25), en cada etapa de vida, la persona enfrenta tareas normativas que debe resolver para continuar de manera satisfactoria con su proceso de crecimiento y evolución psicológica y social. Del primer año a los tres años, la edad pre escolar, la niñez, la adolescencia, los primeros años de vida adulta, años intermedios de vida adulta, últimos años de vida. Aquí se hará especial alusión a la edad pre escolar, ya que la población participante de esta investigación está entre los 4 y 5 años de vida.

Las habilidades para la vida de cada persona están compuestas por sus reacciones habituales y por las pautas de conducta que ha generado durante el proceso de aprendizaje de conocimientos específicos, desarrollo de sus potencialidades y habilidades requeridas para una adecuada participación en la vida social (Sánchez & González, 2017). Destrezas para conducirse de cierta manera, de acuerdo con la motivación individual y el campo de acción que tenga la persona, dentro de sus limitaciones sociales y culturales.

#### **Habilidades socio afectivas**

Autores como Cohen (2003) citado por Amaya (2020) plantean que el desarrollo humano es el resultado de la potencialización conjunta de la dimensión cognitiva, socio afectiva y físico creativa, así:

La dimensión socio afectiva hace parte esencial del desarrollo integral de los estudiantes y ratifica el fortalecimiento de toda una serie de habilidades necesarias para el crecimiento personal-

social, entre las que se puede señalar: identificar y controlar emociones propias, reconocer los aspectos más importantes del comportamiento humano, la empatía, resolver problemas, actuación con ética, enfrentar y resolver los conflictos de manera adecuada, establecer buenas relaciones interpersonales, comunicar a tiempo y oportunamente sus impresiones e ideas, promover estados de sosiego y tranquilidad que les permitan alcanzar sus objetivos personales y académicos, las buenas relaciones con sus pares, tomar decisiones responsables, evitar conductas peligrosas. (p. 20)

Son todas habilidades socio afectivas fundamentales para el desarrollo integral de la vida escolar y social satisfactoria. Habilidades como estas se pueden aprender y desarrollar; y como todas las dimensiones del desarrollo humano, se van potencializando a lo largo del tiempo.

### **3.1.3. Avances en la Educación Preescolar.**

Antes de tocar el tema de la primera infancia, población con la cual se desarrolló el presente trabajo se recuerda que tanto esta, como la educación preescolar obedecen a necesidades de atender a los niños y niñas desde lo nutricional, lo pedagógico y lo psicológico. La educación preescolar y educación en primera infancia, obedecen a objetivos diferentes y aplican modelos diferentes.

El concepto de Educación Preescolar, según Cerda (1996), menciona que se ha transformado a través de los años, tanto así que se convierte más que en una alternativa pedagógica en una respuesta a los múltiples problemas sociales, nutricionales, educativos, culturales y económicos de la población infantil y sus grupos familiares. Que se le dedique una sección completa en la Ley General de Educación y se le convierta en un nivel obligatorio que ocupó tradicionalmente un

lugar secundario en el sistema educativo colombiano, muestra que existe un cambio en la forma de percibir la educación preescolar.

En la Ley 115 de 1994, el nivel preescolar hace parte de la educación formal y al igual que la educación básica y media, se categoriza como obligatoria, se puede consultar en el art 15 de dicha Ley. En la parte de anexos se puede evidenciar el recorrido histórico de la educación preescolar en Colombia, según Cerda (1996) y la gran cantidad de instituciones por las que ha transitado, lo cual se puede analizar posteriormente.

Además, con la incursión de las mujeres en la vida laboral se presenta de igual manera la necesidad de saber qué hacer con los niños en edades tempranas, aunado a los desarrollos conceptuales acerca de desarrollo del ciclo vital de los niños y la importancia de socialización en esos primeros años de vida.

### **Primera infancia**

La etapa de Primera Infancia es definida por la UNESCO como el período entre el nacimiento (0) y los 8 años de edad. Mientras que para el Departamento Nacional de Planeación (DNP), la primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento (0) hasta los 6 años. Las experiencias vividas por los niños durante estos años influyen significativamente en sus posibilidades futuras. A continuación, Bernáldez, B (2019, 1 agosto) enuncia los países con legislación y enfoque en Primera Infancia (PI) en el mundo y en Latinoamérica.

### **3.1.3.1. Países del mundo.**

Italia: El enfoque que utiliza es Reggio Emilia, el currículo de condiciones de aprendizaje que faciliten la construcción de los niños de sus propios poderes de pensar a través de la síntesis de todos los lenguajes expresivos, comunicativos y cognitivos.

Inglaterra: 0 to three matters, el currículo se basa en tres principios: los padres de las familias son fundamentales para el bienestar del niño, las relaciones con otras personas son importantes, quienes los cuidan deben permitirles elegir, tomar decisiones y el horario de atención se establece según necesidades de cada niño.

Estados Unidos: Abecedarian Project: En los tres primeros años de vida se desarrolla el lenguaje, la motricidad, dimensión social y destreza cognitiva, al ritmo de cada niño.

Estados Unidos: Early Heart Star; promueve el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los bebés a través de un cuidado seguro y enriquecedor, preparándolos para un desarrollo continuo e ingreso armonioso a la escuela.

Canadá: Early Learning for Every Child Today. A framework for Ontario early childhood settings: no prevé organización curricular determinada, sugiere acciones pedagógicas para acompañar y promover el desarrollo como respeto a la diferencia, equidad e inclusión y el juego como medio de aprendizaje.

Nueva Zelanda: Te Whāriki El currículo es concebido como un tejido u alfombra que reconoce la diversidad, diferentes programas, estructuras y ambientes. Ministry of Education, 1996. (p.10)

Hasta ahora lo que se puede decir de los programas de atención a Primera infancia en los países ya mencionados, es que evidentemente cada país tiene un enfoque particular, sin embargo, existen

unos comunes denominadores como son el juego en esos primeros años, la importancia y generación de vínculos de los niños con sus familias, cuidadores y demás niños y el interés por incentivar el desarrollo a nivel físico, emocional, afectivo, cognitivo y el juego como medio para aprender

### ***3.1.3.2. Países de Latinoamérica***

Cuba: El programa es Educa a tu hijo, establece un fin único para la educación de toda la población infantil de 0 a 6 años como expresión de equidad y que reconoce la diversidad, en lo social, en lo cultural, en lo personal y en la atención a las necesidades especiales. Sitúa al niño como eje central de todo proceso educativo, se basa en los enfoques de Lev Vygotsky. Y la formación-capacitación permanente de las personas encargadas de la atención educativa de los niños. (Educación Cubana ECURED, s.f, párr. 4)

Perú: El programa Cuna más. Se basa en una atención educativa respetuosa a los niños y niñas como sujetos de derecho, seres de acción capaces de pensar, actuar y relacionarse. Vincula y promueve la vinculación de la familia por ser ésta la principal institución de cuidado.

Colombia: El programa es de Cero a siempre. El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia que posibilitan el aprendizaje, no son solo estrategias o herramientas.

Chile: el programa es Chile crece contigo. Ofrece la posibilidad de desarrollar las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano.

Jamaica: El programa es Reach Up: Se enfoca en el desarrollo de los niños, según su condición etaria, diseña para cada edad un conjunto de actividades, fáciles de replicar por los padres de familia. El programa se centra en la visita a los hogares por parte de especialistas en nutrición, salud y desarrollo infantil.

En este apartado de educación inicial en Latinoamérica, existen coincidencias como considerar al niño sujeto de derecho, vincular de manera activa a las familias, y dotación para desarrollarse como seres humanos dignos. Algo que difiere en varios países o que sólo es mencionado por unos pocos, es la formación y capacitación de las personas encargadas de atender a los niños y niñas.

En el caso colombiano, el Gobierno Nacional decide avanzar de forma decidida en la Atención Integral a esta población y sus familias con la Estrategia Nacional de Cero a Siempre.

Para (UNICEF, 2017) La implementación de programas integrales que atiendan a los niños y niñas desde el nacimiento genera un alto retorno social y económico e incide en la capacidad de aprendizaje, la salud y el comportamiento de las futuras generaciones. citando a el Premio Nobel de Economía 2000, James Heckman señala que:

Un programa de alta calidad para niños desfavorecidos de 0 a 5 años puede ofrecer un retorno de la inversión del 13% por año. Entre tanto, para niños desfavorecidos de 3 a 4 años puede ofrecer un retorno de inversión del 7-10 %. Esto se traduce en un mejor aprovechamiento escolar, mayor productividad, mejores ingresos, menos enfermedades crónicas, menor propensión a conductas criminales y de riesgo, así como en menor desigualdad y pobreza. (p. 49)

En Colombia en 1996, El Ministerio de Salud hizo una convocatoria para convertir Habilidades para la Vida en instrumentos didácticos utilizables en la educación formal. Fe y Alegría elaboró y

validó materiales iniciales para la enseñanza y el aprendizaje de tres habilidades: manejo de emociones y sentimientos; asertividad; y manejo de conflictos. (Castellanos, 1999). Posteriormente, nuevas instituciones le han apostado a la iniciativa internacional.

Aquí se considera relevante introducir en este momento elementos acerca de la política que se encarga de atender a los niños en edad temprana, ya que ésta se desarrolla a través de un trabajo articulado e interinstitucional con perspectiva de derecho y enfoque basado en resultados, cimentada en principios consagrados en la Constitución Política y en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Convención del niño. Esta política asegura la protección integral y la garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad.

#### **3.1.4. Modalidades de atención a la primera infancia**

Desde la Dirección de Primera Infancia DPI de la UNESCO, se cuenta con las modalidades y servicios para la atención de la PI: Institucional, Familiar, Propia e Intercultural y Comunitaria.

En el caso específico, el Centro de Desarrollo Integral (CDI) Déjame Crecer, de Marinilla, está ubicado dentro de la modalidad institucional, éste es operado para la fecha del trabajo de campo, es decir, el segundo semestre del 2019, por la Cooperativa Multiactiva de San Antonio de Prado-COOMULSAP, mientras que el ICBF realiza las labores de veeduría.

La modalidad institucional CDI, es una de las formas de atención que reciben niñas y niños de primera infancia entre los 6 meses a los 11 meses y 29 días de edad, y de los 2 años hasta los 5 años, 11 meses y 29 días de edad. Este último, siempre y cuando no haya oferta de educación

preescolar en la zona, ya que con los 5 años cumplidos en Colombia generalmente se ingresa a la educación formal donde el primer nivel es preescolar.

Seguidamente se enuncian las características de atención de los Centros de Desarrollo Integral - CDI, según (ICBF, 2020, párr.4).

Son espacios amplios, contruidos o adecuados para atender por diferentes aulas o niveles a las niñas y los niños según sus edades. Están diseñados para atender aproximadamente desde 100 hasta 600 usuarios. Es un servicio donde los padres de familia y cuidadores pueden llevar a niñas y niños durante 220 días al año, de lunes a viernes con un horario de 8 horas. La atención se presta de manera gratuita y se brinda refrigerio en la mañana, almuerzo y refrigerio en la tarde para cumplir con el 70 % de los requerimientos nutricionales, es decir, reciben los alimentos necesarios en la proporción ideal para su adecuado desempeño.

También es necesario para mayor claridad, definir quién es un agente educativo, ya que de esta forma se le denomina a quienes están a cargo de los niños y niñas en un contexto determinado.

### **3.1.5. Agentes educativos**

Se realiza una aproximación a los conceptos de agente y agencia en clave de libertad, desde Amartya Senn (2000) de ahí se le dará sentido al concepto manejado en el ámbito educativo para referirnos a las personas que le aportan elementos científicos, teóricos, didácticos, sociales y humanos, no solo a la educación de la primera infancia, sino que, a través de la formación, al desarrollo sostenible de la sociedad que se quiere llegar a ser: El concepto de Agentes Educativos.

(p.2)

Los agentes educativos se definen como “Todas aquellas personas vinculadas o no a las instituciones públicas o privadas que sin ser docentes han sido capacitadas formalmente o en la práctica” (Lara Lara & S. de Osorio, 1991). Estos agentes, concebidos por Luis Lara y Azucena S. de Osorio como un gran grupo de personas que comparten “experiencias pedagógicas que conduzcan a elevar el nivel cultural y social de las comunidades” son los que le aportan a la formación de la infancia sus conocimientos y experiencias para que se permita la integralidad con la cual se debe dar el desarrollo infantil. (p.5)

Tanto los bebés, niños y niñas menores de cinco años, tienen contacto permanente con adultos que satisfacen sus necesidades básicas en la cotidianidad. Entre ellos están en primer lugar sus padres, hermanos y otros miembros del núcleo familiar inmediato. Pero, a la familia la acompañan otras personas en la crianza de sus hijos e hijas, entre ellos tenemos:

- El médico pediatra que revisa periódicamente su crecimiento, las enfermeras y otros prestadores de servicios de salud que le aplican las vacunas, etc.
- Los cuidadores, quienes de forma permanente o esporádica asumen la atención de los bebés, niños o niñas, ya sea en la casa del bebe o en la del cuidador.
- Personas que atienden a los niños y las niñas en espacios institucionales de primera infancia: educadores profesionales, auxiliares, personal de servicio, otros profesionales tales como psicólogos, fonoaudiólogos, etc, que dan apoyo especializado de acuerdo con las necesidades de los niños y las niñas.
- Vecinos, tenderos, amigos de la familia y otros adultos que forman parte de la comunidad a la cual pertenece el niño o la niña y que constituyen su entorno (Ministerio de Educación, 2020).

Todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña agencian su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente. Por esto se les llama "agentes educativos" y están involucrados en la atención integral de niños y niñas menores de cinco años. Éstos deben ejercer el principio de corresponsabilidad que nos impone la ley tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad.

Dada la diversidad de perfiles que abarca el concepto de agente educativo (personal de servicio, miembros de la comunidad, familiares o profesionales que se encuentren vinculados al sector de protección, nutrición, salud o educación) es importante implementar acciones de formación que, con un enfoque intersectorial y diferenciado, hagan posible que cualquier interacción con los niños y las niñas tenga una intención educativa.

### **3.1.6. Madres comunitarias**

La agente educativa a quien se le observó la práctica docente inicia hace muchos años como comunitaria, por ello se considera indispensable tener una pequeña reseña acerca de esta figura.

Para el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (s, f.). Las madres o padres comunitarios son aquellos agentes educativos comunitarios responsables del cuidado de los niños y las niñas de primera infancia del programa Hogares Comunitarios de Bienestar. Son reconocidos en su comunidad por su solidaridad, convivencia y compromiso con el desarrollo de los niños y niñas y sus familias. El programa nace en el año 1986 y se reglamenta en 1989.

La historia de las madres comunitarias ha sido toda una historia de luchas laborales. En una investigación que indagó por la motivación de las madres comunitarias para reclamar su condición de trabajadoras encontró que desde el servicio que prestan, ellas no aparecían en el rastreo de la

información. Ello debido a que la nación no las consideraba como trabajadoras, aunque han desempeñado un importante rol desde 1990, cuando surgió esa figura y en ese momento se tenía la concepción de “trabajo voluntario”.

Según ICBF (s.f, párr. 2) actualmente hay 69.000 Madres Comunitarias, entre ellas algunos padres comunitarios de todo el país, atienden 1 millón 77 mil niños y niñas en la modalidad comunitaria de la educación inicial, a través del servicio de hogares comunitarios en todas sus formas:

24 hogares Comunitarios de Bienestar HCB- Tradicional: cuando una madre comunitaria, en su casa, abre un espacio para atender entre 12 y 14 niños.

Hogares Comunitarios de Bienestar FAMI: se encargan de atender a las madres gestantes y lactantes, y a los niños hasta dos años, enseñándoles a las familias buenas prácticas de cuidado y crianza.

Hogares Comunitarios de Bienestar Agrupados: se organizan en grupos hasta de cuatro HCB tradicionales. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF-, s.f., párr. 1-5).

Citado por Bedoya & Sierra (2015, p. 25)

La Ley 100 de 1993, por la cual se crea el Sistema de Seguridad Social Integral, es un ejemplo de motivación para continuar su lucha: Arismendi (2018) “ellas comienzan a entender que las puede cobijar, y a la par de desempeñar su rol como madres comunitarias le reclaman al Estado definir por qué para unas cosas son trabajadoras y para otras son voluntarias” (párr.2).

Efectivamente la historia y recorrido de las madres comunitarias es una historia de años de luchas. Al respecto, Pinzón (2015) expresa:

En el año 2012, con ocasión de la sentencia T-628 de ese mismo año, se expidió la Ley 1607 cuyo artículo 36 le daría a un vuelco al panorama de las madres comunitarias en Colombia, al regularizar su situación laboral. Este artículo analiza la situación jurídica de las madres comunitarias en los años previos a la expedición de esta ley (p. 3)

Durante este apartado se desarrollaron las categorías: práctica docente y habilidades para la vida, su clasificación general, el respaldo teórico de la implementación de las HpV, los inicios de la educación preescolar y educación inicial, modalidades de atención y personas quienes se dedican a atender a la primera infancia, lo cual permite tener un panorama acerca de cómo se ha dado el desarrollo de estas en el país, que si bien es cierto es reciente en términos prácticos también evidencia grandes logros como que la atención a la primera infancia sea ya una política pública, el hecho de que las madres comunitarias ya sean reconocidas como trabajadoras con las prestaciones dignas, aunque en este último tema faltan conquistas y seguir trabajando en el asunto.

## 4. MÉTODO

### 4.1. Diseño Metodológico

El paradigma con el cual se identifica esta investigación es el interpretativo, Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo. Ya que la investigación produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Así, Taylor, S.J. y Bogdan R. (1986), se sintetizan los criterios definitorios de los estudios cualitativos de la siguiente manera:

La investigación cualitativa es inductiva; es decir, los investigadores: Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas, siguen un diseño de investigación flexible, comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados, entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, se consideran un todo, estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan, es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio, interactúan con los informantes de un modo natural y, aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo (p.7).

El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, trata de identificarse con las personas que estudian para comprender cómo experimentan la realidad. También Taylor, S.J. y Bogdan R. (1986) sostienen que

en la metodología cualitativa todas las perspectivas son valiosas, no se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. Los

métodos cualitativos son humanistas, ya que los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se las ve. Si se reduce las palabras y los actos a ecuaciones estadísticas, se pierde el aspecto humano (p.8)

Al respecto (Galeano, 2004, p. 18), enuncia que “en dicha investigación el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectiva está atravesado e influenciado por valores, percepciones y significados de los sujetos que los constituyen”.

La investigación es cualitativa dado que va tras la comprensión del lugar que tiene la agente educativa en el aula y cómo estructura su práctica, con que herramientas, contenido, intencionalidad, cómo organiza su tiempo y espacio y si produce algún efecto frente a esas nuevas habilidades para la vida en los niños.

La perspectiva metodológica es de carácter descriptivo-interpretativo, se elige en tanto se encarga de interpretar las acciones humanas y sus motivos, en el caso concreto la práctica de una docente y como ésta promueve habilidades para la vida en niños de primera infancia. Además, se basa en “profundizar, dar a conocer, comprender cierto fenómeno, ubicar a un sujeto de manera contextualizada” (López, 2001, p.82).

Sumado a lo anterior, se opta por el estudio de caso como método teniendo en cuenta que su objetivo primordial es la comprensión de la singularidad de un caso en particular. La primera obligación es comprender este caso. Es un estudio intrínseco en tanto permite profundizar en el conocimiento de una situación específica.

Según (Stake, 1999) “Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales, los constituyen en su mayoría, personas y programas, porque se asemejan en cierta medida los unos a

otros, y en cierta manera son únicos también. El caso puede ser un niño, un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia” (p.15)

El caso esta preseleccionado, en el caso presente son las prácticas de una agente educativa en el Centro de Desarrollo Infantil CDI “Déjame Crecer” en el aula, en el campo de la educación inicial y como dicha práctica aporta en la promoción de habilidades para la vida de los niños en primera infancia, ya que se perciben casos escasos de investigación frente al tema de las habilidades para la vida. A quien escribe le interesa el sitio, la población específicamente porque el CDI tiene este enfoque de HpV como propuesta pedagógica.

Tomando elementos de Stake (1999). El estudio de caso particulariza una situación, no es intervencionista y trata de preservar las realidades múltiples y visiones diferentes.

Este estudio de caso obedece a uno de carácter intrínseco, debido a que se realiza por la necesidad de aprender de ese caso particular, no porque de este se aprende de los otros. (p.16)

Por su parte, McDonald & Walker (1975), citados por Simons (2011), llaman la atención al reconocer la posibilidad de generalizar a partir de lo particular y que a través de un único caso encerrado en tiempo y circunstancia se pueden transmitir verdades perdurables sobre la condición humana. La autora fusiona las dos definiciones dadas de estudio de caso, así:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema, en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión de un tema determinado, (por ejemplo, una tesis), un programa, una política, una institución o un

sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. Simons (2011, p. 42).

A fin de recolectar y analizar la información se revisó el marco normativo y lineamientos técnicos para la primera infancia, ya que se propone relacionar continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observados Rockwell (1984) citado por (Assaeél, J, Eduards, V, López, G. 1989), para análisis global y profundo que exige la constante comparación con la literatura tanto en la codificación como con los conceptos.

Sumado a lo anterior, durante la investigación se decidió utilizar elementos de la etnografía, ya que de acuerdo con Lynham (2002) citado por Molina (2010, pp. 23-24) Citado en (Herrera & Morales, 2018). “La naturaleza del objeto de estudio requiere de métodos que pongan énfasis en los sujetos, en sus comportamientos, prácticas, su discurso, su contexto, el entorno y las formas como se relacionan entre ellos”.

Como se expresa en líneas anteriores este caso se pregunta por el cómo la práctica docente de una agente educativa promueve o no HpV, dicha propuesta fue adoptada por el CDI.

La intención de quien investiga es observar para describir y luego tratar de comprender las relaciones y dinámicas generadas entre los niños y la docente, que permiten promover en los niños herramientas que les serán útiles en su vida, como las HpV. Para ello, se propusieron entrevista, diarios de campo, observaciones.

Dicho lo anterior se cita a (De Tezanos, 1981) quien menciona en La Escuela Primaria: Una perspectiva etnográfica, que la etnografía es bondadosa en su flexibilidad en cuanto al empleo de distintas técnicas de recolección de información como lo son: la observación, la entrevista, los documentos, los diarios de campo, la revisión bibliográfica, que fueron las técnicas también

utilizadas en este trabajo. De allí que se utilicen las mismas, ya que permiten un rango de acción importante.

Una de las técnicas de la etnografía, es la observación; la misma que según lo describe Galeano (2004), es una de las más útiles y constantes actividades de la vida cotidiana, también es un instrumento primordial para todas las bases del conocimiento.

Los niños del CDI tienen rutinas y horario preestablecido de lunes a viernes, cuando entran al aula cuentan con salones con diferentes temáticas llamados por los administradores “rincones pedagógicos”, sumado a ello cuentan con espacios adicionales al salón de clase, los niños cuentan con otros lugares diferentes como: la sala de lectura, patio central en el que realizan su recreo, corredores y es muy común visitar la biblioteca y museo municipal que están ubicados a una cuadra de distancia.

Entre tanto, (Bonilla & Rodríguez, 1995) sostienen que, tanto:

La observación y la entrevista son instrumentos importantes a la hora de querer dar razón del mundo de la vida de los grupos poblacionales investigados, y, que la primera registra las acciones de las personas en su ambiente cotidiano mientras la entrevista considera la perspectiva de los sujetos. (p.227)

En esa misma línea las autoras distinguen dos tipos de observaciones, según el grado en el cual se involucre el investigador: “El observador puede compenetrarse totalmente hasta convertirse en un integrante del grupo estudiado (observación participante), o permanecer como espectador ajeno a la situación (observación no participante)”

Entre tanto la observación participante Guber (2011) sostiene que no es concebida como una mera técnica etnográfica de recolección de datos sino como un instrumento que permite a la

investigadora familiarizarse con los contextos que dan sentido a cuanto ocurre en ellos. Abandona el ámbito de las "técnicas", para constituir una expresión en que los lugareños y sus investigadores producen (mutuos) comprensión y conocimiento. (p. 2)

Por su parte, Galeano (2004) considera que:

En la observación participante se participa para comprender, desde el papel del investigador se observa participando en la vida cotidiana, desde este tipo puede ser cubierta o encubierta, desde sus condiciones obedece al establecimiento de "encuadre" y consentimiento informado, además de lo anterior, los actores son sujetos de observación, la participación es el factor motivador para generar conocimiento y no es interventiva.

La observación participante según la autora, tiene relevancia para las ciencias sociales, ya que ha estado ligada a la práctica investigativa de sus distintas disciplinas.

La presente investigación se ubicó en la observación participante de manera moderada, con un nivel de observación descriptivo, ya que la mayor parte del tiempo se tomó el papel de espectadora, sin intervención mayor, sin embargo, si se intervino en diferentes ocasiones y hubo una complementariedad de métodos con talleres diseñados y ejecutados por quien investiga con ayuda de la agente educativa, hubo diálogo entre los sujetos.

## **4.2. Población y consideraciones éticas**

Se construye el diseño metodológico para dar cuenta de los propósitos de la investigación y se toma como experiencia el entorno del CDI Déjame Crecer, de Marinilla (Ant), específicamente con el grupo Aventureros (niños entre 4-5 años de edad y su agente educativa).

La observación se realizó a la docente del grupo Aventureros en su práctica docente con 20 niños, y se realizaron entrevistas tanto a la docente como a la coordinadora del CDI.

Los participantes fueron elegidos a partir de un muestreo con grupo social definido de antemano, teniendo en cuenta lo que plantean autores como Flick (2004); citado por Amaya (2020), este autor señala que este tipo de muestreo se utiliza cuando “los participantes del estudio ya se conocen antes de iniciar el proceso de investigación”. (p. 30) El CDI fue elegido en relación a las actuaciones de los actores, ya que las personas involucradas mostraron disponibilidad, apertura, voluntad, cercanía geográfica, y cercanía desde la propuesta pedagógica del Centro, el cual es habilidades para la vida.

Los participantes fueron, la docente acompañante del grupo aventureros 1, los niños quienes están en el rango de edad entre cuatro a cinco años y la coordinadora de la institución, dos madres de familia que finalizando el proceso aportaron sus percepciones y las expertas en el tema de educación en primera infancia y educación preescolar.

El ejercicio fue realizado teniendo en cuenta los principios del código ético, cumpliendo de forma responsable los procesos de ésta, realizando una contextualización inicial a la Coordinadora de la Institución, a los docentes, equipo terapéutico y administrativos. Se solicita permiso para ingresar al CDI, a través de una carta dirigida a la Dirección Regional del ICBF de Antioquia.

A los padres del grupo de niños se les informa, la coordinadora expresa no ser necesario firmar carta por parte de ellos, ya que desde inicio de año los padres firman consentimiento para uso de videos, registro fotográfico, encuestas, vacunación, salidas pedagógicas a teatro o el instituto de deportes municipal y demás con los niños desde la matrícula. A los niños se les realiza la presentación y se les informa, durante el primer día de observación quien escribe se siente ya integrada al grupo por parte de los mismos.

Las fuentes secundarias como las fichas de informe cualitativo de los niños, fueron tomadas y se les hace referencia, se le cambia el nombre.

Tanto la coordinadora, como la docente, los padres y las expertas consultadas en entrevistas manifiestan no tener inconveniente que sus nombres aparezcan en la investigación, sin embargo, se opta por cambiarlo o dejar solo su cargo, así: madre 1, madre 2, experta 1, coordinadora, docente.

## **Fases del proceso de investigación**

### **4.3. Fase exploratoria y ajuste del proyecto de investigación**

Luego de revisar la literatura disponible a la fecha sobre las categorías práctica pedagógica, la cual fue la primera categoría con que se inicia el trabajo y habilidades para la vida, se establecen los objetivos específicos, las categorías, las subcategorías, los observables, las técnicas de generación de información. Los instrumentos se establecen como anexos.

**Tabla 2***Matriz metodológica escalar (2019)*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto Operativo</b>	<b>Sub categoría</b>	<b>Observables</b>	<b>Técnica de la generación de la información</b>
Describir el contexto en el cual se realiza la práctica docente de la agente educativa del CDI Déjame Crecer, de Marinilla para promover habilidades para la vida.	Lugar Historia Cultura			Ficha de caracterización convenio 0207 de COOMULSAP e ICBF	Revisión bibliográfica Conversación personal
Caracterizar la práctica docente que desarrolla una agente educativa del CDI Déjame Crecer de Marinilla y la promoción habilidades para la vida.	Práctica docente (P.d)	Intencionada Didáctica Social Cuenta con saberes	Amorosidad Ritualidad	Política, Lineamientos cero a siempre.  Planeadores de la docente.  Mallas curriculares Lineamientos  Observación de clases  Estrato, género  Registros que llevan de los logros de los niños en lo social, nutricional, entre otros  Perfil, hoja de vida de las docentes, experiencia.	Diario de campo  Entrevista a docente y expertas en primera infancia
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto Operativo</b>	<b>Sub categoría</b>	<b>Observables</b>	<b>Técnica de la generación de la información</b>

<p>Analizar los componentes de la práctica docente y su aporte a la promoción de habilidades para la vida.</p>	<p>Componentes de las prácticas docente cruce con habilidades para la vida</p>	<p>Los componentes de la práctica educativa son: (Freire. 1993)</p> <p>Presencia de sujetos:</p> <p>Contenidos</p> <p>Objetivos mediatos e inmediatos manipulado y pasando a ser sujeto participante</p> <p>Métodos, procesos, técnicas de enseñanza; material de enseñanza</p>	<p>Saberes de los sujetos educador y educando</p> <p>Objetos de conocimiento que han de ser enseñados y aprehendidos y luego aprendidos</p> <p>Hacia donde se orienta, cuales se orienta y destina la práctica</p> <p>En coherencia con los objetivos</p>	<p>Observación</p> <p>Planeadores docentes</p> <p>Reporte trimestral realizado en base a los diarios de campo</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Entrevista a directivos y docente</p> <p>Revisión bibliográfica</p>
<p>Identificar el aporte a la promoción de habilidades para la vida en los niños y niñas de educación inicial partir de la práctica docente.</p>	<p>Habilidades para la vida (HpV)</p>	<p>Habilidad de una persona para enfrentarse a las exigencias y desafíos de la vida diaria”.</p> <p>Las habilidades para la vida están compuestas por reacciones habituales, pautas de conducta aprendidas, desarrollo de sus potencialidades.</p> <p>Se han clasificado en 3 grupos:</p> <p>Habilidades Sociales</p>	<p>Habilidad</p> <p>Entrenamiento Constante</p> <p>Mediador (constante o imitación)</p> <p>Reacciones habituales y/o conductas</p> <p>Conocimiento de sí mismo</p> <p>Comunicación, negociación o</p>	<p>Política o lineamientos institucionales</p> <p>Relaciones entre pares en los descansos.</p> <p>Relaciones entre estudiantes en momentos pedagógicos</p> <p>Relaciones entre docente-estudiante</p> <p>Fichas de contenido</p>	<p>Observación</p> <p>Diario de campo</p> <p>Taller rompecabezas en grupos</p> <p>Taller silueta ¿Qué son las emociones y dónde las ubico?</p> <p>Taller investigativo sobre sistema solar (círculo cercano)</p> <p>Sondeo entrevista a padres de familia sobre el proceso de sus hijos</p>

		Habilidades Cognitivas	rechazo, aserción, interpersonales, cooperación, toma de perspectivas  Toma de decisiones o solución a problemas, comprensión de las consecuencias de las acciones, determinación de soluciones alternas a los problemas, pensamiento crítico, análisis de la influencia de los pares y de los medios de comunicación		Registro fotográfico
		Habilidades. Emocionales	Control de estrés, control de sentimientos, incluyendo la ira, manejo de sí mismo, manejo de sí mismo		

#### **4.4. Fase recolección de información, técnicas e instrumentos de recolección de información.**

Para esta fase se estableció contacto con la coordinadora desde Julio 2019, luego de solicitar permiso de ingreso y autorización del ICBF a través del operador del CDI COOMULSAP.

En primera instancia se realiza un guion de entrevista semi estructurada para la coordinadora y la agente educativa y se diseña una guía de contenido de diario de campo para las observaciones. En un inicio se propuso observar a dos docentes quienes tenían los grupos Aventurero 1 y Aventurero 2, con edades de 4 a 5 años, cada docente con 20 estudiantes para decidir el trabajo con la agente educativa y el grupo Aventurero 1, por disposición de la docente, mayor trayectoria en años y en trabajo con este grupo poblacional.

Las observaciones se realizaron durante bloques de clases, el promedio de horas a observar fue de dos horas, tiempo durante el cual se observa el desarrollo de una actividad completa en el aula. Las observaciones se realizaron con notas iniciales, luego se transcriben las mismas, se realizó registro fotográfico y se grabaron las canciones utilizadas por la docente, algunas de las situaciones registradas fueron: registro casi textual, momentos de silencios, lenguaje no verbal, reacciones.

La revisión bibliográfica como técnica de recolección de datos transversal en toda la investigación. El diario de campo es otro de los instrumentos utilizado para la recolección de información. Además del diseño de talleres ejecutados con ayuda de la docente. Estos últimos fueron tres talleres diseñados para lograr identificar las habilidades para la vida más presentes en el grupo.

El primero de ellos fue con la intención de observar cómo era el trabajo colectivo, se orientó a las habilidades sociales, se llevan cuatro rompecabezas al aula, luego se divide el grupo al azar en cuatro subgrupos gracias a unas fichas de colores y se toman de a dos rompecabezas y se mezclan

las fichas. Las indicaciones son: que todos aportaran, evitar pedirles ayuda a los adultos y se podía conversar con otros grupos.

El segundo taller fue orientado a las habilidades emocionales, consistió en llevar unos croquis de niñas y niños, a cada uno se les da uno dependiendo de su género, más tarde se les entregan unas caritas con las 6 emociones básicas (asco, miedo, tristeza, alegría, enojo), y cada niño colocaría las emociones en alguna parte del cuerpo, en la que sintieran o dijeran, la última parte fue preguntarles eventos de la vida real en los cuales han sentido dicha emoción.

El último taller se direccionó a las habilidades cognitivas. A través de una flor hecha en hojas iris se le agregan tres pétalos de colores, tipo semáforo (amarillo, azul y rojo) se les pregunta a los niños quienes responden a través de dibujos: 1. ¿Qué cosas les gusta hacer o comer? 2. ¿Quiénes son las personas que pasan más tiempo con ellos, llámense tíos, padres, abuelos, cuidadores? 3. ¿Cómo cuidan sus cuerpos: ¿cepillándose, bañándose...?

Por otra parte, se realiza la socialización de los resultados preliminares del trabajo con la coordinadora, la docente a quien se le observó la práctica y el demás grupo de docentes quienes estuvieron muy dispuestas a escuchar y realizaron intervenciones más que al trabajo de grado es como a su situación como agentes educativas, se expondrán en el apartado de resultados, sin embargo, básicamente se percibe una desvalorización o subestimación de la labor del agente educativo.

Antes de iniciar el trabajo de grado en el CDI los padres fueron notificados y como política del CDI ellos desde inicio de año firmar un consentimiento informado para utilización de fotos, videos y demás de sus hijos con fines educativos. Al final se realiza un breve cuestionario a dos madres acerca de si ven o no cambios en sus niños antes y luego del ingreso al CDI y su modelo o propuesta

pedagógica de HpV. También se expone en resultados, no obstante, ambas madres reconocen que si se nota el cambio en los niños

#### **4.4.1. Fase de organización y análisis.**

Luego de realizar las entrevistas tanto a la coordinadora como a la agente educativa, se transcribe e inicia la codificación, paralelo a ello, se sigue leyendo y enriqueciendo el texto con teoría. Se realizan matrices analíticas.

En esta etapa conviene subrayar que se presentaron algunas dificultades al acceder a información importante que ayudara al análisis y a profundizar las categorías para posteriormente realizar el ejercicio de escritura. Una de las dificultades fue obtener los diarios observadores y planeadores de la agente educativa ni el diario de reflexión pedagógica, el cual se solicitó oportunamente, sin embargo, tras el cambio de operador por parte del ICBF, ya no fue posible acceder a esta información. Pese a los múltiples esfuerzos por acceder a esta información, y en medio de la contingencia del año 2020, se optó por la realización de entrevistas a expertas en primera infancia, de manera que éstas, desde su campo de saber, contribuyeran en la comprensión de aquellos aspectos en los que no se pudo generar información documental.

El tratamiento de datos cualitativos se realiza primero que todo con la reducción de datos (Rodríguez, Quiles, Herrera, 2005) definiendo las unidades analíticas que como se observa en la tabla de la matriz escalar, las principales son práctica docente y habilidades para la vida, de allí se codifican de la siguiente forma P.d y HpV, derivadas del referente teórico, es decir, deductivas.

(p.139). La estructuración se realiza como lo menciona Marín et al (2016) con la integración de categorías menores en categorías más generales. (p.3)

En el caso de las entrevistas se realiza la tematización y en los diarios de campo se utiliza palabra clave. La contrastación se realiza con los resultados obtenidos con los estudios previos del referente teórico Marín et al (2016) (4)

Finalmente, durante la escritura final se depura la información a partir de la codificación abierta, se complejizaron y clarificaron relaciones entre las construcciones propuestas; el primero de orden descriptivo que permitió la redacción de los capítulos de resultados fue práctica docente y el segundo fue habilidades para la vida, y si tiene efecto esa práctica en la promoción de las habilidades, finalmente se llegan a las conclusiones del estudio.

#### **4.4.2. Fase de validación de resultados preliminares con la comunidad del CDI**

Durante esta fase se socializan los resultados preliminares encontrado del proyecto con la presencia de la agente educativa quien participó del mismos y sus otras cuatro compaleras, la sicóloga del CDI y la coordinadora. Quienes una vez terminada la exposición expresan sentirse identificadas con algunos de ellos, expresan sus opiniones frente a otros, comunican su incormidad como agentes educativas por sentirse poco valoradas por el sistema y la falta de garantías en la contratación, asuntos un poco más administrativos, que sin lugar a dudas repercute en en la calidad del servicio.

## **5. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

En este apartado se desarrollará a continuación el análisis de los datos en cuatro partes: 1) caracterización del contexto del CDI; su ubicación, características de las familias y los niños del CDI. 2) análisis de las características de la práctica docente; tiempo de servicio de la docente, características de su práctica, estilo de docencia 3) componentes de la práctica docente de la agente educativa en el CDI; sujetos, metodología, contenido, objetivos, 4). análisis de las habilidades para la vida; las más observadas o promovidas e identificadas, al grupo que pertenecen. Para la realización del análisis de las habilidades para la vida promovidas desde la práctica docente de la agente educativa se tomaron las entrevistas realizadas a la agente educativa, a la coordinadora y a las expertas en educación inicial y las observaciones consignadas en el diario de campo y la revisión documental. (ficha cualitativa de los niños, proyecto de tránsito armonioso y algunas planeaciones)

### **5.1. Características del contexto del CDI Déjame Crecer**

El CDI Déjame Crecer se encuentra ubicado en la calle 29 # 29-31, cerca del parque principal del Municipio de Marinilla, el cual se encuentra ubicado al Este de la Ciudad de Medellín. Tiene una extensión de 118Km<sup>2</sup>. Las alturas oscilan entre los 1.900 y 2.400 msnm. Su cabecera municipal dista a 47 kms de Medellín, hace parte de la Región del Oriente Antioqueño, conformado por 26 municipios. Su población total en datos de la página del municipio a 2018 es de 64.645 habitantes, de los cuales 44.230 son habitantes de zona urbana y 20.415 lo son de la zona rural.

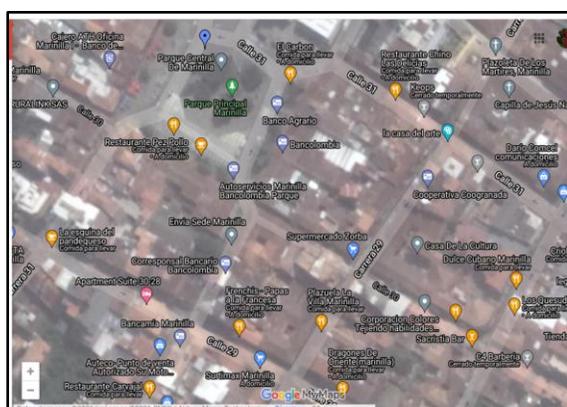
Este Municipio limita con Rionegro, El Santuario, El Peñol, San Vicente Ferrer y El Carmen de Viboral. Tienen una extensión de área urbana: 11.5 Km<sup>2</sup> y su extensión área rural: 112.5 Km<sup>2</sup>,

con Altitud de la cabecera municipal (metros sobre el nivel del mar): 2.120 MTS, y una temperatura media: 18-C°.

El 40% de la economía municipal depende del sector primario, otro 40% del sector secundario (comercio-servicios) y un 20% de la pequeña y mediana industria.

### Figura 1

*Mapa aéreo de la zona Central de Marinilla. Ubicación del CDI “Déjame Crecer”*



*Nota:* Nota. La figura muestra la del CDI Déjame Crecer. Fuente: GoogleMaps (2021).

La sede ocupa una sola planta, cuya entrada da a la carrera 29 a unos cuantos metros de la biblioteca municipal Berenice Acevedo Gómez y a una cuadra del parque principal. Es una casa antigua amplia remodelada con patio central, alrededor del cual se han dispuestos seis espacios educativos denominados rincones pedagógicos los cuales son: Expresión Musical, Juego y Construyo, Expresión Artística, Juguemos a Ser, Fiesta de la Lectura, Expresión Corporal, estos rincones están dispuestos a trabajar las diferentes áreas del Desarrollo.

El área aproximada del CDI es de 350 metros cuadrados. Cuenta con un baño para adultos y unidades sanitarias con 6 baterías de baño a escala infantil, dos orinales y seis lavamanos para el servicio de los niños y niñas que son atendidos, cuenta con una cocina amplia y adecuada a los

requerimientos específicos para la preparación de alimentos, una bodega para almacenamiento de insumos de alimentación, un espacio para comedor que permite la entrega de los alimentos a la totalidad de los niños y niñas en un solo turno, una bodega de aseo y recolección de basuras debidamente señalizada y dos espacios para oficinas y archivos de la parte de coordinación, área psicosocial, área de salud y nutrición.

El Proyecto de Educación Inicial Déjame Crecer según COOMULSAP (2019) cuenta con 15 años de trayectoria se fundamenta en la “Pedagogía de la Acción Solidaria”, propuesta pedagógica de la Cooperativa Multiactiva de San Antonio de Prado, la cual es cimentada en la cooperación como acción fundamental para el convivir y en la solidaridad como principio universal que permite un encuentro con el otro. Esta propuesta se conjuga junto con el enfoque de habilidades para la vida al facilitar el desarrollo humano y la estructuración del pensamiento, la formación del carácter, el juicio crítico, el sentimiento en términos de la interacción con los otros, con el mundo natural y social. El objetivo del Proyecto es promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de niñas y niños desde la gestación hasta los 5 años (párr. 1)

## **Figura 2**

*Sede Déjame Crecer Marinilla Ant*



**Figura 3**

*Diagrama de evacuación y planos del CDI Déjame Crecer*



### 5.1.1. Caracterización de los niños, niñas y familias

Los siguientes datos son elaborados con base en las fichas de caracterización, observación, diálogo y escucha activa que se hace a los niños, niñas y familias bajo en convenio n° 0207 celebrado entre COOMULSAP y ICBF en el año 2019.

Para la consecución de la información se realizó la ficha de caracterización socio familiar del ICBF, así mismo los talleres sugeridos en el anexo 1:

taller de construcción de diagnóstico situacional para el Plan Operativos para la Atención Integral POAI, la escala de valoración cualitativa, para la construcción de la caracterización socio familiar, la observación continua e intencionada a los niños y sus familias, diálogos con las agentes educativas y las familias usuarias. (p.8)

En el CDI, actualmente cuenta con una cobertura de 100 niños y niñas. Están matriculados 47 niños y 53 niñas. No se cuenta con población caracterizada con necesidades educativas especiales. Sumado a ello, 94 de los niños son reconocidos por ambos padres, sólo 6 participantes no están reconocidos por ambos padres.

En el CDI Déjame Crecer, 94 participantes cuentan con el derecho a la salud, 6 participantes son niños extranjeros que no cuentan con la papelería correspondiente para la afiliación. Sin embargo, se les da a conocer la Ruta correspondiente para que el estado les pueda brindar dicho derecho. Los 100 niños cuentan con el carné de vacunación y carné de crecimiento y desarrollo actualizados. Tomado de Ficha de caracterización CDI (2019).

En el tema de zona de residencia, la mayoría de las familias pertenecientes al CDI se encuentran viviendo en la zona Urbana y solo (9) familias viven en la zona Rural del Municipio de Marinilla y sus alrededores, la mayoría se encuentran pagando un arriendo (78), seguido de las familias que cuentan con casa propia (16), y (5) de las familias prestaron la vivienda, por último, solo (1) familia se encuentra viviendo en una casa familiar (p.11)

El total de las familias del CDI cuentan con todos los servicios Públicos, (energía, agua, alcantarillado). (p.12)

La ocupación de las madres pertenecientes al CDI, la mayoría son amas de casa (45), luego encontramos a (12) madres operarias de confección, (11) trabajan en oficios varios, (6) son asesoras comerciales, entre los oficios que ejercen las madres contamos con (26) que ejercen las diferentes ocupaciones: vendedoras, comerciantes, manicuristas, secretarias, entre otras. (p.13)

Dentro de las ocupaciones de los padres pertenecientes al CDI 25 no tienen información, ya que las madres no saben de ellos, (8) trabajan en oficios varios, (6) como independientes, (6) como

comerciantes, (6) oficiales de construcción, (5) vendedores, (5) operarios, y los demás (36) padres se reparten las labores entre: bodegueros, barberos, conductores, instaladores, patrullero, panaderos, soldador, ebanista, auxiliares de carpintería, producción, construcción, entre otros trabajos (p.15).

La tipología familiar que predomina en el CDI Déjame Crecer es nuclear, seguido de la familia extensa y por último de la familia monoparental. La mayoría de las familias del CDI viven en zona urbana y una pequeña parte en zona rural. La mayoría también paga arriendo, seguido de un pequeño número de familias que tienen casa propia y mucho más pequeño número viven en casa prestadas y /o con un familiar.

En cuanto a la responsabilidad con los participantes 72 de 100 familias comparten dicha responsabilidad entre ambos padres, y 27 de nuestras familias no cuentan con la ayuda de la otra pareja, y hay una madre sustituta a cargo de un niño.

El 100% de las familias comparten las responsabilidades y tareas del hogar, generando y fortaleciendo lazos de convivencia; en ocasiones la madre es la que se hace responsable de los quehaceres del hogar, mostrando el protagonismo de su rol en la dinámica familiar.

En cuanto al cuidado, los abuelos cumplen un papel fundamental en el cuidado de los niños/as, luego de que salen del CDI, esto se debe al trabajo de los padres y sobre todo de la cantidad de madres que son cabeza de familia, esto hace que los abuelos estén encargados del cuidado de los menores hasta que llegan sus padres.

Algunas familias argumentan que una de las formas de corregir a sus hijos es por medio del diálogo, otros comentan que prefieren prohibirles jugar con lo que más les gusta a los niños, y es de esta manera que encuentran solución a las situaciones que se presentan en su cotidianidad.

### **5.1.2. Acceso de las familias a la recreación, cultura, deporte u actividades comunitarias**

Las familias que se atienden en el CDI a pesar de contar con las juntas de acción comunal del barrio al que pertenecen no se vinculan a las actividades que realizan estas organizaciones; en la mayoría de los casos se debe a la poca disponibilidad de tiempo con el que cuentan y en otros casos por falta de interés. Sumado a ello, las familias reconocen que el Municipio ofrece espacios para la recreación como parques infantiles y escenarios deportivos y hacen uso de ellos en los tiempos libres. Participan también de los diferentes escenarios culturales como: fiestas patronales, fiestas populares, festivales de música y teatro.

Las familias cuentan en general, con una red de apoyo conformada por sus familiares, en la mayoría del caso las familias son de tipología nuclear y comparten sus necesidades entre ellos, un 33% de las familias son de tipología extensa contando así con la participación de abuelos y tíos en los procesos de crianza y de sostenimiento económico.

Por otra parte, según los datos arrojados por la ficha de caracterización, las familias comparten sus dificultades con familiares cercanos y amigos, un bajo índice los comparte con sus vecinos.

Los escenarios de participación de los niños y niñas y familias del CDI participan de diferentes actividades culturales, deportivas y sociales en escenarios como: casa de la cultura, biblioteca municipal, placas deportivas, casa del anciano San José, Cantón educativo, Inderma, teatro municipal, además las familias comparten con los niños en los diferentes parques infantiles ubicados en los diferentes barrios.

EL Centro De Desarrollo realiza convenio con Instituciones Públicas que favorecen el tránsito (armonioso) exitoso de los niños y niñas en la educación formal, entre ellas están: Institución

Educativa Normal Superior Rafael María Giraldo, Institución Educativa San José de Marinilla, Institución Educativa Técnica Industrial Simona Duque e Institución Educativa Román Gómez, Institución educativa COREDI, de igual forma con las instituciones educativas de la Zona Rural.

Adicional a lo que se ha descrito, los niños y niñas son curiosos frente a los diferentes fenómenos naturales, son exploradores permanentes de los espacios que comparten y del mundo que los rodea, manifiestan interés por conocer las causas de los cambios que dan dentro y fuera de su entorno. Ya lo decía (Maturana 2014, párr. 1), que propuso identificar la curiosidad como:

la actitud motora para la participación de los niños, niñas y jóvenes, y en precisar que el perfil y la preparación de los monitores, guías y profesionales de los Centros, deben apuntar a acoger y potenciar del desarrollo de capacidades de los participantes.

En los proyectos elaborados por las agentes educativas se evidencia una gran fascinación a lo desconocido, a los vínculos sociales y al mundo natural, mostrando mayor curiosidad por los mencionados anteriormente.

Considerando como interés importante el reconocimiento de sus derechos y la garantía de los mismos, las agentes educativas estimulan dichos reconocimientos velando así por el bienestar integral de los niños y niñas del CDI. La mayoría de los niños presentan comportamientos acordes a la edad, son espontáneos en la demostración de afecto y en las habilidades artísticas, por lo que se les brinda los espacios y las herramientas necesarias para la estimulación de estas habilidades, a partir de actividades integradoras como actos culturales, expresión de emociones, celebración de fechas especiales, actos cívicos y encuentros familiares.

En cuanto a la metodología para el trabajo con los niños y niñas del CDI se toma como punto de referencia los lineamientos técnicos, manual operativo, documentos de educación inicial y la

propuesta pedagógica Déjame Crecer, se implementan metodologías intencionadas, a partir de los intereses de los niños/as.

Se hace gran énfasis en dos aspectos: los momentos pedagógicos y las actividades rectoras de la educación inicial como el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura. De igual forma se fortalecen acciones que tienen que ver con los rincones pedagógicos donde las agentes educativas planean, implementan y evalúan actividades en las aulas, como lógico-matemáticas, expresión corporal, juego de roles, expresión artística, lingüística y musical.

Además, se diseñaron proyectos pedagógicos que contengan temas relacionados con entornos (salud, educación, familia, nutrición, sociedad y el ser integral), otro aspecto referente a la metodología para el trabajo con los niños/as es la interiorización de valores, derechos y deberes, todo ellos transversales a los proyectos pedagógicos.

Por último, las características de las agentes educativas quienes atienden a los niños es la siguiente:

Una Coordinadora de medio tiempo-Licenciada en Educación, una psicóloga-medio tiempo, una auxiliar de enfermería- medio tiempo, cinco agentes educativas-técnicas en atención integral a la primera infancia y con amplia experiencia como madres comunitarias, una de las docentes está actualmente adelantando estudios en licenciatura. Dos auxiliares pedagógicas, dos manipuladoras de Alimentos, una de ellas es técnica en atención a la primera infancia, una auxiliar de servicios generales.

En promedio las agentes educativas presentan entre 4 y 26 años de experiencia laboral en Atención a la Primera Infancia.

Como resultado se evidencia durante la observación que se logra ver la articulación con la casa de la cultura en la biblioteca, con el teatro municipal, con el instituto de deportes del municipio y con

Instituciones educativas que recibirán a los niños el siguiente año haciendo un tipo de empalme con el proyecto tránsito armonioso. Es decir, la interinstitucionalidad.

De igual manera se evidencia varios años de experiencia de las agentes en su labor.

Por otro lado, se percibe que los criterios de priorización para el ingreso en la atención en el CDI a la comunidad se aplican como lo estipula la Ley, mientras que se percibe la necesidad de atención en el servicio a esta comunidad, hay una lista de espera para ingreso de niños alta.

Mientras que en palabras de varias docentes se necesita una sede más amplia para los niños, ya que, si bien los salones son grandes, también hay un requerimiento por parte de ICBF de 2 metros cuadrados de espacio por cada niño, máxime en este tiempo de contingencia, de igual forma se necesita más y mejor material y dotación.

También se necesita vincular a los padres de familia con más actividades y más tiempo a las actividades de sus niños y niñas. Por último, se necesitan algunos quiebres culturales como pensar que la educación inicial es para aprender a leer y escribir y que los agentes educativos son los padres de familia de los niños a quienes atienden.

## **5.2. Características de la práctica docente**

En los siguientes párrafos se abordarán el cómo está estructurada la práctica docente y el día de clases.

La agente educativa a quien se observó en su práctica la llamaremos Docente, quien para el año 2019 cuenta con trece años de experiencia como agente educativa e inició su labor como madre comunitaria hace ya 14 años. Para el Ministerio e ICBF el agente educativo es toda aquella persona

que satisface las necesidades básicas en la cotidianidad del menor. Entre ellos están en primer lugar sus padres, hermanos y otros miembros del núcleo familiar inmediato, también se incluye a los cuidadores, el pediatra, la nutricionista, entre otros. Sin embargo, esa es la acepción genérica del término porque los docentes son quienes están en aula con los niños, son personas que deben tener unos conocimientos acerca de la primera infancia, más elementos de pedagogía, junto con los de cuidado que hemos estado hablando. Sin embargo, el tránsito de madres comunitarias a agente educativo, porque en su mayoría son mujeres, se ha dado de manera gradual, ha sido una historia de lucha por parte de las agentes. En cuanto a la práctica es un quehacer mucho más estructurado, elaborado en función de alcanzar unos objetivos de corte pedagógico y garantizar el desarrollo integral de los menores.

Desde lo que se pudo observar la práctica de la docente está estructurada en la observación como estrategia pedagógica, precisamente de todos y cada uno de los niños, dicho de otra manera, se fija en qué condiciones llegan, si durante la jornada participó o no de las actividades, si se alimenta o no, si interactuó, si lo siente enfermo, si algo le molestó o le agradó al niño, como lo reciben sus familiares al fin de la jornada, es una labor también que en esta etapa se caracteriza por el cuidado.

Además, se observó que la práctica se organiza en unos momentos, en unos espacios preestablecidos y planificados, tiene unas reglas y unos rituales que constantemente se le recuerdan al niño y niña para irlo interiorizando, sobre todo en esta etapa de la vida.

De acuerdo con Arón y Milicic (1999), el clima social que se genera en el contexto escolar depende, entre otros factores, del desarrollo social y emocional que hayan logrado los alumnos, del nivel de desarrollo personal de los profesores y de la percepción que todos ellos tengan de la

medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social son consideradas adecuadamente en el ambiente escolar. (p.2)

Los esfuerzos por posicionar a la escuela como una de las instituciones socializadoras más relevantes en la formación social y personal de los individuos es una de las principales preocupaciones del sistema escolar. Los agentes educativos que realizan su trabajo docente están allí precisamente para acompañar y guiar el proceso de los niños, así mismo lo ratifica Salgueiro (1997, p. 71) “la importancia del docente a la hora de definir un proceso de negociación con el alumnado, que propicie a los estudiantes la construcción de sus propios significados de los contenidos escolares y al docente la construcción de sus propias estrategias para ayudar al alumnado.

Ratificando de esta manera el rol de mediador, de guía, de orientador que tiene el docente encargado de acompañar a los niños de edades tempranas, en este caso particular, para descubrir sus potencialidades, brindarles afecto y cuidado y direccionar su entrada al mundo social con otros pares y otros adultos.

Así mismo, con relación a las características de la práctica docente y asumiéndolas como aquello que las califica, les da cualidad. La norma UNE 1070 (UNE:1070, 1979:3) citada por Estellés y Alcina (s.f.) define característica como: «cada una de las propiedades que constituyen una noción». La norma UNE EN 1066 (UNE:1066, 1991:2) alude a las características como aquellas que: “Sirven de base para la clasificación de conceptos. Son indispensables para diferenciar un concepto de otro en un campo determinado y cumplir otras funciones”

Según Hernández (1989, p.71) citado por Krutakova (2014), las principales características que debe reunir un profesor son tres:

1. Competencia en el dominio de los contenidos. 2. Posesión de una gran motivación docente 3. Poseer habilidad y capacidad de comunicación didáctica, dominando los recursos pedagógicos y didácticos para poder transmitir los conocimientos con eficiencia, haciendo que los alumnos los asimilen y estén en disposición de emplearlos.

Se logra percibir dentro de las observaciones realizadas y cruzando con las acepciones de las diferentes prácticas, tanto la práctica docente, la práctica pedagógica y la práctica educativa que hay elementos comunes como que la práctica docente es una **práctica social**, ya que Freire (s.f.) implica a sujetos, tiene una historicidad y está inmersa en un entorno. Se ve claramente en los diarios de campo, cuando se realiza exploración del medio con los niños ya sea en la casa de la cultura o en la unidad deportiva, o cuando se celebra el día de la lactancia materna o el día de la familia o de la navidad, es decir, tiene unas unidades de memoria y carga simbólica y cultural del medio en el cual se encuentra.

La práctica docente es un quehacer que no es neutro, es decir, tiene una finalidad, es una actividad que se ejerce con autonomía, así haya directrices o lineamientos desde el Ministerio de Educación u otras entidades. También que genera conocimiento o unos saberes y está atravesada por la experiencia tanto del docente y finalmente los sujetos involucrados y sus cambios.

También Mantilla Castellano, 1999, expresa que el docente-facilitador del programa de Habilidades para la Vida (HpV), debe ser:

creativo, recursivo, innovador, autocrítico y abierto a la crítica constructiva de los demás.

Debe ser lo suficientemente flexible y capaz de “ponerse en los zapatos” de los niños y los jóvenes para pensar y sentir como ellos. Evidenciando su carácter de mediador y más aún en estas edades que requieren mayor acompañamiento. Debe poseer un buen sentido del

humor, ser respetuoso y hábil transmitiendo un sentido de autoridad fundado en el respeto, la confianza y el aprecio que inspira en sus alumnos antes que en el miedo y las técnicas coercitivas. (pp.15-16),

También es importante mencionar que el docente en estas edades está constantemente recibiendo cualificación y capacitación en diferentes temas, esto se puede ver en:

La capacitación era más o menos dos veces en el mes, desde el principio de año se hacía un cronograma y que íbamos a ver cada día y quien iba a estar a cargo, por ejemplo: cuando la nutricionista estaba a cargo se hablaba de temas de salud, dieta balanceada, autocuidado, la higiene, cuando la coordinadora lo hacía, era sobre la pedagogía, las herramientas a trabajar, las estrategias con los niños, las HpV porque esa era la propuesta pedagógica, o si era la psicóloga daba temas de salud mental para las agentes, para los niños, las relaciones interpersonales. (Docente, entrevista N°2, 7 de noviembre de 2020, p. 25)

La agente educativa transita por temas como la motivación, el dominio de los contenidos y la capacidad didáctica.

Por otra parte, una de las características de la práctica docente, que aporta a la promoción de las habilidades para la vida, es la autonomía de la docente, la cual es reconocida por la coordinadora del CDI, quien manifiesta que si bien existe una normatividad del ICBF y de la guía operativa de atención a la primera infancia y una dinámica permanente de direccionar el quehacer docente, también es cierto que, las docentes tienen un margen de actuación amplio, y son quienes, a partir de la lectura del contexto y del grupo, realizan la planeación de sus clases.

Cada docente tiene una planeación y ellas plantean un proyecto al mes, pero puede ser más tiempo, un ejemplo de proyecto (las frutas y transporte, la familia) otras avanzan un poco más y trabajan los animales de la selva, safari (Alis, entrevista coordinadora, 7 de octubre de 2019).

### **5.2.1. Organización de un día de clase y salón de clase**

En este apartado se enuncian la forma como está organizado un día de clase y el salón de case, para ello se dispone de una tabla que permite ver los momentos pedagógicos del día y registros fotográficos que muestran la organización de los salones, adicional a esto se toma elementos de los diarios de campo, la revisión bibliográfica y entrevistas para su análisis.

Para iniciar, los niños tienen una rutina diaria establecida de lunes a viernes dentro de la institución, la cual se encuentra dividida en diferentes actividades, explicada a continuación. La jornada escolar empieza a las ocho de la mañana, aunque las profesoras llegan desde antes para ir recibiendo a los niños.

**Tabla 2***Horario día de clase*

<b>Horario</b>	<b>Actividad</b>
7:50 am	Llegada al colegio, bienvenida a los niños
8:00 am	Saludo (puede ser rondas) y oración agradeciendo el nuevo día e ida al baño a lavarse las manos
8:30 am	Desayuno
9: 00 am	Momento pedagógico: vamos a explorar
10:30	Media mañana y lavado de dientes
11: 00 am	Momento creativo: vamos a crear
12 m	Almuerzo y Descanso (mientras los niños descansan la agente va diligenciando observaciones acerca del comportamiento de los niños y realiza su reflexión pedagógica)
1:00 pm	Momento lúdico: Vamos a jugar
2:30 pm	Algo (merienda)

3:00 pm	Momento de ir a casa: se organiza a los niños, se visten de nuevo, se les limpia y peina de nuevo si lo requieren, hacen recuento de lo que hicieron en el día y como les fue, canción de despedida y /u oración
4:00 pm	Llegada de los acudientes por cada niño y niña  Durante la jornada o luego se va realizando la reflexión pedagógica en su diario y se tiene muy presente los niños que no asistieron, se contactan con sus responsables, se comunica con padres en caso de ver algo extraño en el niño

La jornada está dividida en momentos pedagógicos, según cuenta la docente, (entrevista n°2, 7 de noviembre de 2010, p. 23), así:

el primer momento es la bienvenida; se hace un saludo con los niños que puede ser rondas, conversamos un ratito, se les pregunta cómo se sienten, ¿cómo están? ¿Qué esperan para este día, que les gustaría hacer o jugar? Luego se realiza una oración en acción de gracias por el nuevo día. De allí se disponen para ir al baño, lavarse las manos e irse para el comedor a tomar el desayuno.

Lo anterior evidencia una gran cantidad de actividades de apoyo y cuidado en actividades cotidianas del niño y la niña como lo son: apoyo en el control de esfínteres y apoyo en generación de hábitos saludables como el cepillado de dientes, ubicación en la mesa y si es necesario alimentar se hace.

Seguidamente, el momento vamos a explorar: se hace una actividad pedagógica de exploración de acuerdo al tema que estamos trabajando y de acuerdo al espacio donde nos encontremos. Ejemplo: los días de la semana.

Luego hacen la fila ordenados para lavarse las manos e ir a tomar la media mañana, más tarde es el lavado de dientes (desde inicio de año se reparte el orden de lavado de dientes porque todos los grupos no lo pueden hacer a la vez).

Lo anterior evidencia ritualidad en la organización de los momentos pedagógicos, respeto por el ritmo de los niños en su proceso de socialización. Se observa constantemente cada aspecto del niño como su nutrición, higiene, progreso en su desarrollo sicomotor, en su socialización y relaciones con el entorno.

De manera que la práctica docente en esta etapa también contribuye significativamente en la interiorización de asuntos como: esperar el turno, hacer la fila, en todo lo que tiene que ver con el control de impulsos, hay una ritualizada y sistemacidad, entre otros.

Uno de los principios rectores en primera infancia es el arte, en esta ocasión la profesora les empieza a enseñar un villancico que les trajo para ir preparando para la fiesta de navidad que realiza la Institución, y en la cual cada grupo debe tener un acto de presentación sobre la Navidad. El villancico se llama Rodolfo el Reno.

La profesora enseña la mitad de la canción para no saturar a los niños con la letra y la idea es practicarla dos o tres veces por día hasta aprenderla estas semanas siguientes. Durante esta actividad dos niños hablaban y hablaban sin parar, la profe se detuvo y les preguntó que, si alguien estaba hablando al frente, qué se debía hacer y uno de los niños se tapó la boca con las manos y se ríó y el otro no hizo nada, la profesora reiteró la pregunta, aunque los niños continuaron callados,

hasta que Juan dice que se le escucha, la profe le dice que es correcto y que debe recordar que debe levantar la manito para participar. (Diario de campo n°3, actividad: villancico de navidad, 18 de noviembre de 2019, p. 8)

Más tarde se realiza el momento vamos a crear: Se hace artes, representación con títeres, dibujo, plastilina, entre otras. De allí, se continúa con el lavado de las manos y se juega un rato para ir a tomar el almuerzo. Durante la estadía en el comedor se evita que se paren para que ellos vayan introyectando esa norma de no estarse parando o jugando. Luego se descansa, se les coloca música suave, se descalzan y están en sus colchonetas.

En la tarde es el momento de la hora de jugar: Un juego que hayan programado de acuerdo al tema del día y la actividad. Vale resaltar que, según este relato, siempre es la docente quien acompaña todos estos momentos: ir al restaurante al momento de consumir los alimentos, en la generación de rutinas de aseo, en el momento de la relajación, es la docente quien acompaña, orienta, conduce el proceso.

En esta parte conviene subrayar como lo expresa una de las expertas en primera infancia que “en el juego se hilan las interacciones sociales, el juego es un acto cognitivo y racional con otros”. (Entrevista a experta n°2, 29 de diciembre de 2020). Por ende, el juego es fundamental para los niños en primera infancia, pues a través de él se tejen y articulan aprendizajes, relaciones y contenidos.

Después del algo se continúa con el momento hora de ir a casa, se organiza a los niños, se cambia la ropa, se peina a las niñas, nos lavamos la carita, se hace una ronda para despedir a los niños, se les pregunta ¿cómo les fue en el día, como les pareció la actividad, que les gustó? recordamos lo

que se hizo durante el día. Por último, se realiza la despedida con una oración y con una canción y se espera a que los padres o acudientes vayan llegando por los y las niñas.

La anterior descripción evidencia una práctica estructurada, planeada, intencionada, que tiene una secuencia y que obedece a la planeación propuesta por cada docente desde principio de año o de cada trimestre, la coordinadora cada semana realiza revisión de las planeaciones durante las jornadas pedagógicas y de capacitación, a la par que también puede pasar por cada salón a observar las clases y cuando ella lo considere necesario, hacer sugerencias desde el punto de vista pedagógico.

Como se enuncia en un principio, es una práctica que está dividida en momentos pedagógicos, es decir, cada momento tiene un fin, por ejemplo, en el momento de vamos a explorar se introduce a los niños en el tema a tratar puede ser con preguntas provocadoras, con imágenes, una noticia, una canción u otra, en el momento de vamos a crear se trabajan las artes, manualidades, en el momento de vamos a jugar, se puede jugar algo programado y dependiendo del tema que se está trabajando o puede ser juego libre también.

El refuerzo de la norma es constante, al igual que las actividades de cuidado como las de ir a la mesa, lavarse las manos, lavarse los dientes, descansar, colocarles música para relajarse, acompañar al baño a quienes aún presentan dificultades en el control de esfínteres. En el relato del día también se puede percibir unas actividades de oración y juego muy presentes, tiempos de actividades cortos ya que los niños se distraen con mucha facilidad, recalcando la norma y rutina todo el tiempo, como levantar la mano.

No obstante, autores como Garon, Bryson y Smith (2008), citados por Lloreda & Sandoval (2016) afirman que:

“el tiempo de atención sostenida voluntaria en tareas para niños ubicados en un rango de edad entre los 4 y 5 años tiene una duración entre 7 y 15 minutos”. Por otro lado, Muñoz-Céspedes (2002), afirma “que a los niños se les dificulta concentrarse en una actividad cuando esta es monótona y poco atractiva”. (p. 32)

Si se tienen en cuenta las características de la atención de niños situados en el rango de edad descrito, se afirma que la educación no puede estructurarse mediante la organización de actividades programadas, que requieren tiempos tan largos de atención voluntaria por parte de los niños. Las actividades más largas de esta observación se podría decir que son de 60 min, sin embargo, luego de haber observado la labor de la docente en aula, también es importante reconocer que las actividades están sujetas a variaciones y cambios o introducción de otros elementos precisamente para evitar que los niños y niñas se dispersen, tales como adjudicación de roles durante la actividad, trabajo en equipo, tiempo para una pausa activa o juego libre o una canción, ya la docente mira el clima del salón y actúa de acuerdo a ello.

Respecto al salón de clase, la institución realiza rotación por los diferentes salones que tiene, esto se planilla y agenda desde principio de año y de acuerdo a sus actividades, se cuenta con salón de lectura, salón de música, salón de pintura, el gimnasio de estimulación para los más pequeños y las zonas comunes como el patio y los comedores. Aun así, los grupos tienen un salón a su cargo.

El salón en el que estaban aventureros 2, cuenta con un armario donde se depositan los elementos de pintura, crayones, pinceles, pegantes, tijeras, papel bond, mirellas, se dispone de 20 colchonetas que son usadas a la hora de lectura o en la hora de descanso, cuenta con tres ventanas, la puerta de

ingreso, hay un dispensador de papel, un perchero para dejar el bolso y los suéteres, en la parte delantera hay un mural grande tipo tablero donde se consignan los trabajos realizados por los niños, también tienen recordatorios de forma gráfica para los acuerdos, así: una manito para pedir la palabra, un reloj para la puntualidad y horas de salida.

**Figura 4**

*Estante con material de trabajo CDI*



**Figura 5**

*Tablero central y ventana del salón*



### **5.2.2. Organización de los espacios.**

Los espacios del CDI están organizados por rincones pedagógicos, en palabras de su coordinadora:

es parte del quehacer de las docentes y como actividad del CDI rotar por los espacios de aprendizaje que tenemos, que son: fiesta de la lectura, creaciones artísticas, expresión corporal, expresión musical, juguemos a hacer, juego y construyo, hay rotación por aulas, ejemplo: Los lunes luego del desayuno estoy en expresión corporal (gimnasio) y luego de media mañana en expresión musical y planeo la actividad de acuerdo al salón y al proyecto. (Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019).

### 5.2.3. Espacios adicionales al salón de clase

Como espacios adicionales al salón de clase, los niños cuentan con otros lugares diferentes como: la sala de lectura (ver imagen N° 5), un parque abierto, espacio donde los niños juegan en recreo, el cual cuenta con un área de juegos infantiles y otras áreas aledañas en donde los niños pueden tener juego libre (ver imagen No. 6). También cuentan con corredores y una sala de video

**Figura 6**

*Sala de Lectura*



**Figura 7**

*Patio Central del CDI*



**Figura 8**

Festival del agua



Otra de las características que se observó en la docente en esta etapa vital del desarrollo, es una atención en diferentes acontecimientos del día a día, que, aunque aparentemente irrelevantes en otros momentos del ciclo vital, en esta etapa se hacen necesarios para dar cuenta del estado de desarrollo integral del niño o niña, es la dimensión del cuidado, o la observación y lectura permanente de cambios, eventos, comportamientos.

Según la guía operativa de atención a la primera infancia (2009), los agentes educativos cuentan con una herramienta muy valiosa: la observación, la cual implica:

mirar con un propósito y formular preguntas que ayuden a su cumplimiento. Una tarea del agente educativo es prestar atención a gestos, miradas, risas y llantos, movimientos del

cuerpo y de las manos, manipulaciones, reacciones, acciones, palabras y frases; en fin, observar su comportamiento general. El agente también debe observar los progresos de los niños y las niñas (planteamiento y resolución de problemas, comunicación e interacción con otros, etc.) Así lo deja ver un fragmento de la entrevista a la docente:

en mi diario observador anoto, Martín colocó interés especial en este tema y aprendió esto de esto..., ellos mismos refuerzan, ¿profe recuerda que hablamos de esto y esto ayer? (Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019, p. 8).

De la misma forma, lo ratifica la coordinadora al decir que:

el cuidado como estructurante de la atención integral, mientras lo cuidado, lo enfrento a dificultades para que resuelva problemas, no es el cuidado por el cuidado, sino lo que se deja de hacer (enseñarles los colores,) subvaloran el tema del cuidado y sobrevaloran la letra y, aunque es complejo como un niño que sabe leer a los 5 años, pero no sabe relacionarse o resolver problemas. Si se pelea por x o y, situación y como docentes intervenimos desde la mediación, en realidad se está formando un ciudadano. (Coordinadora- entrevista, 7 de octubre de 2019, p. 16).

Confirmando una vez más “mínimo una vez al mes se registra el proceso de evolución del desarrollo del niño: Que ha ganado, que hay que trabajar, sí se cayó, incidentes, lo llevaron tarde, si lo vacunaron”. (Coordinadora- entrevista, 7 de octubre de 2019, pág. 3).

De igual forma se confirma en la entrevista de la docente;

sí un niño no llega a las 11 am se le pone inasistencia, se llama a los padres, tenemos un grupo de WhatsApp, allí avisan si están en cita médica, si están enfermos, en la tarde llaman y avisan, si llevan más de tres días sin asistir, la coordinadora llama, pues en un

registro diario colocamos quienes no están para llevar control. (Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019).

Es importante resaltar la vigilancia que se hace en el seguimiento a la asistencia de los niños y cómo llegaron a clases en el día, es una de las características de la práctica docente: la atención, seguimiento y vigilancia en la asistencia de los niños y las niñas y su ánimo durante el día, pues esto permite prevenir tempranamente ausentismos, riesgos, entre otros. Esto se evidencia claramente en un apartado del horario de clase cuando la docente narra lo que “se tiene muy presente los niños que no asistieron, se contactan con sus responsables, se comunica con padres y si vinieron y se ve algo extraño en el niño.

Por ejemplo, una clave para que la práctica docente logre contribuir en la actitud de los niños es: “considero es que los niños se tienen en cuenta, tratamos de reconocer sus necesidades” (Diana, entrevista 2, 9 de noviembre de 2020, p.21).

Se evidencio durante la observación en aula, que se le da voz al menor, se está constantemente pendiente de su bienestar nutricional, psicológico y físico. A nivel cognitivo lo que requiere a su edad, con un margen controlado de opciones. Por ejemplo, desde el programa de Cero a siempre se trata de proveer al niño y niña del 70% de demanda alimentaria para garantizar su estadía y aprendizaje, en las clases cada niño se expresa libremente, ellos son muy extrovertidos y curiosos.

De igual manera, es necesario mencionar que la práctica docente está caracterizada no sólo por todas estas cualidades, sino que también está enmarcada en la realización de tareas que van más allá de la elaboración de fichas, diligenciamiento de formatos, tales como preparar la canción de despedida y los grados, la fiesta de padres de familia, celebraciones del día del niño, estar

pendientes durante la jornada de vacunación cuando el hospital municipal haga las jornadas, entre otras.

En palabras de Achilli (1986), “la práctica docente va mucho más allá al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad vivida por el docente”. (p.9).

Esas actividades que sobrepasan la práctica pedagógica, van desde las que se pueden caracterizar como burocráticas (planillas, planificaciones, documentación del estudiante), entre otras.

Un ejemplo claro de ello es que, llegada la hora final, se observar a la docente por un lado entregando a los niños a sus acudientes y a la vez entregando consentimiento o información para vacunar a los niños el próximo día, ya que secretaría de salud les avisa que llegaran a vacunar (Diario de campo n°2, 9 de octubre de 2019) p. 4

Lo cual evidencia una vez más el cuidado y protección de los menores, que exige la acción articulada de sectores especializados para su atención, es decir, el sector salud, el de alimentos, el sector educativo y pedagógico, entre otros.

Dentro de las realizaciones que se materializan en la vida de cada niño, el Estado se compromete a trabajar para que cada niño cuente con padre, madre, familiares o cuidadoras principales que, le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral, que viva y disfrute del nivel más alto posible de salud, que goce y mantenga un estado nutricional adecuado, que crezca en entornos que favorezcan su desarrollo, que construya su identidad en un marco de diversidad, que exprese sus sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta, que crezca en entornos que promocionen y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración, entornos, atención integral, que cuente

con una Ruta Integral de Atenciones (RIA), seguridad alimentaria y nutricional y la educación inicial.

Una de las madres de los niños dice que “las profes han sido muy pacientes, muy maternales y trabajan con mucho amor”, mientras la otra madre dice que “en un principio yo quería a la docente X porque fue quien lo tuvo los dos primeros años y es más estricta. Aunque esta otra profe es una persona muy amorosa y paciente”.

En esta parte se hace pausa debido a que ambas madres mencionan la amorosidad, quien escribe no consideraba este un elemento importante, posiblemente por algún sesgo personal, sin embargo, en Cartas a quien pretende enseñar, Freire 2010 expresa que;

es preciso sumar otra cualidad con la que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y esa cualidad es la amorosidad sin la cual su trabajo pierde significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar.  
(p.77)

Durante una actividad de pintura para autoconocimiento un niño se paró a cambiar el color con otro niño y le pisó el trabajo a una de las niñas. La profesora lo llamó y le preguntó y el niño respondió que “fue sin querer”, la profe le dice a la niña que el compañerito no tenía intención de dañarlo y que no lo vio, ante lo cual la niña se devuelve a su puesto tranquila y hace otro trabajo.  
(Diario de campo n°5, 2 de diciembre de 2019. P.16)

En este evento, quien escribe pensó que se iba a salir de control la niña y a llorar, sin embargo, solo faltó que la profesora la escuchara y le dijera que no era como se pensaba la situación y la niña se tranquiliza, lo que evidencia la confianza en la docente gracias a que ya llevan casi todo el año juntos y a que de alguna manera es su adulto referente allí en el aula.

Contrastando la observación realizada con el discurso institucional, se considera que la agente educativa tiene una práctica docente amorosa, respetuosa, sistemática, en algunos momentos hasta permisiva. También percibo que es una labor donde los niños demandan mucho tiempo, dedicación, cuidados, estar reforzando instrucciones, la norma, los mismos niños piden el cuento o la canción o la oración cuando a la profesora se le corre el tiempo. Frente a los espacios del salón y espacios comunes se observa organización, rotación, ambiente agradable, ningún aula tenía sillas, solo colchonetas, a excepción del comedor y el aula de lectura.

Finalmente, la docente y la coordinadora son personas con gran disposición y prestas a ayudar, durante las entrevistas lo que logro ver es un poco de ausencia de apropiación conceptual de las habilidades para la vida, e incluso en algún momento dice que ellas no planean una habilidad para cada día, que las habilidades están de manera implícita. Se percibe, intencionalidad en las planeaciones de las clases, en la rotación por los rincones pedagógicos o salones tematizados. Además del ya mencionado anteriormente amor y respeto por los niños y sus procesos emocionales, sociales y cognitivos, como cuando por ejemplo validan sus emociones y sentimientos, les acompañan y orientan, son su guía.

No obstante, también se hizo evidente que las agentes necesitan tiempo de descanso y mejorar sus condiciones laborales ya que son jornadas muy largas con un grupo poblacional tan demandante. Aparte de incentivar la cualificación con estudios y una mayor apropiación conceptual de las agentes sobre las habilidades para la vida.

### 5.3. Componentes de la práctica docente

En el presente apartado se va definir que es un componente, de allí se definen aquellos que enumera Freire, luego se encuentran varias intervenciones sobre la intencionalidad y la socialización y por último se citan los componentes encontrados en la práctica de la docente. Ya que este apartado responde a uno de los objetivos específicos del trabajo de grado

Entendiendo un componente como una parte sustancial de algo, lo que constituye a, o ingrediente de: el primer componente que se logra percibir en los registros acerca de la práctica docente es la intencionalidad de la práctica docente.

Desde lo teórico varios autores coinciden que la práctica tiene elementos o componentes en común, así se denominen de forma diferente, desde la práctica pedagógica Rodríguez (2006), menciona que la práctica tiene los siguientes componentes, 1. Didáctico, 2. La práctica como el momento de utilizar la teoría, 3. La evaluación del cumplimiento de los requisitos como planeación, los diarios, la autobiografía y los registros, 4. El conocimiento que produce. Asimismo, Salgueiro (1997) desde la práctica docente habla de la importancia del docente y alumnado, también se refiere a los contenidos escolares. Por último, Freire (s.f, p.77) desde la práctica educativa que es el concepto que se toma por contener a los demás, el autor recuerda que sin estos componentes no sería posible que hubiera práctica educativa, ellos son:

- a. Presencia de sujetos: Educador y educando
- b. Objetos de conocimiento que han de ser enseñados y aprehendidos y luego aprendidos:  
Contenidos.

- c. Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta y destina la práctica educativa, asumiendo postura política: dejando de ser objeto manipulado y pasando a ser sujeto participante.
- d. Métodos, procesos, técnicas de enseñanza; material de enseñanza en coherencia con los objetivos, con la opción política y con el sueño de utopía. Es imposible ser neutral en la educación.

La coordinadora del CDI expresa que allí se obedece a los principios rectores de primera infancia: Arte, literatura, exploración del medio, juego. Y que:

La propuesta pedagógica es Déjame crecer y está basada en las 10 habilidades que propone la OMS, la idea es promoverlas. Sin embargo, hay lineamientos técnicos y bases curriculares del Ministerio y mezclamos varios modelos de acuerdo a su estructura y necesidades. (Coordinadora-entrevista, 7 de octubre de 2019, pág. 14).

Entre otras situaciones, Calderón (2014), considera que la socialización es un elemento fundamental para la vida. La primera infancia es el periodo en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso, cuando el ser humano es más apto para aprender, en este proceso los niños aprenden a diferenciar lo aceptable (positivo) de lo inaceptable (negativo) en su comportamiento.

Esta edad es vital para la socialización e interiorización de la norma, por ello, la educación inicial es una necesidad en las sociedades, así lo expresa la experta en primera infancia n°1:

Un niño que no sea introducido a la educación inicial se pierde la autonomía, la relación con otros entornos, consigo mismo, un entorno fuera de casa, lo relacional, relaciones sociales en preescolar, el desarrollo de habilidades motrices finas y gruesas, así las familias

intenten realizar acercamientos no lo logran por desconocimiento o falta de preparación, retrasaría la orientación de su gestión del conocimiento, en preescolar se enfrenta a diferentes entornos (arte, literatura, explora del medio y la lúdica, y nuevas formas de mostrar como es el ámbito educativo) entornos lúdicos intencionados, visitas a un lugar, se pierde la capacidad de ser resilientes, se pierden estar enfrentados a retos constantes, para lograr metas de aprendizaje que no siempre son cognitivas, y se pierde el carácter protector, ya que para muchos niños, ese es el único entorno protector, se pierde en otros muchos casos la seguridad alimentaria. Entrevista a experta n°1, 21 de diciembre de 2020, p.5)

Así mismo, lo enfatiza la experta en primera infancia n°2:

el preescolar y primera infancia es el segundo espacio de socialización del ser humano, aprenden a convivir con los otros, aprenden a autorregularse, interactuar con otros, aprenden reglas sociales diferentes a las de las familias, va más allá de lo académico, construir sociedad con sus pares, es diferente estar con papa y hermanos, a estar con niños de igual edad, y alguien que ve y coordina (profesor), es una forma de insertarse en el mundo. (Entrevista a experta n°2, 29 de diciembre 2020, p.5)

Sumado a lo anterior, dentro la visión del CDI se contempla:

Estimular en los niños las habilidades para la vida tales como la empatía, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales, a través de diferentes formas, imágenes, conversatorios, canciones, un cuento, se hace todos los días durante el año, hay varias maneras. Esto ha ayudado mucho en la convivencia diaria del CDI. (Docente-entrevista 2, 7 de noviembre de 2020, p. 21).

Las intervenciones anteriores coinciden en que una de las consignas principales de la educación inicial es la socialización, y ello incluye estar con otros niños que vienen de un sistema de creencias y valores diferentes, en algunas ocasiones se presentarán dificultades, sin embargo, si este no es el espacio adecuado para entrenar o preparar a los niños frente a diferencias o conflictos, entonces ¿cuál sería?

El encuentro con el otro es considerado por las docentes y los adultos de referencia como un evento importante.

A continuación se describen los componentes encontrados en el trabajo de campo; método, contenido, sujetos y objetivo.

### **5.3.1. Métodos o procesos de enseñanza**

Otro asunto interesante son los registros a llevar, pues los docentes tienen sus planeaciones, el registro del proyecto que a su vez contiene: nombre, intencionalidad pedagógica, actividades a realizar, justificación, refuerzos, es donde las agentes educativas hacen la reflexión pedagógica, otro formato a diligenciar es el informe descriptivo del niño y niña que se realiza con los insumos del diario observador. Así:

El registro de planeación es diario: actividad de inicio, la actividad de cierre. En el observador se registran dimensiones. Se hace seguimiento al desarrollo, este es un instrumento del ICBF, fue evaluado hace dos años (escala cualitativa del desarrollo infantil), dicho ítem permite registrar qué es lo que se espera logren los niños y niñas en cada edad, de acuerdo a cada dimensión: la comunicativa, de autonomía, las docentes van mirando de acuerdo a la edad del niño, qué ítem

arroja un resultado. Un perfil entre en riesgo, estándar o avanzado, no es diagnóstico, arroja un plan de acción, entonces direcciona las actividades para alcanzarlo, no es que el niño esté en riesgo, debe realizar actividades para estimular esa actividad, es solo un referente incluso para vincular la familia. (Coordinadora-entrevista, 7 de octubre de 2019, p 17).

También incluye: ¿cómo nos fue en el día, como les pareció la actividad, que les gustó? recordamos lo que hicimos durante el día? (Docente-entrevista, 25 de octubre de 2019).

A continuación, un ejemplo de compilado de diario observador, se les realiza a todos los niños, se utiliza para atender falencias, colocar alertas o iniciar plan de manejo. Concibe los siguientes aspectos:

## Ficha N° 2

### Formato del informe descriptivo de desarrollo del niño

INFORME DESCRIPTIVO CDI ( CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL)			
Nombres y Apellidos: ABRAHAM MEJIA VALENCIA		NUIP: 1037887755	
Lugar y fecha de nacimiento: RIONEGRO 26 FEBRERO 2015		Edad: 4 AÑOS 2 MESES	
Sexo	H X	M	Registro civil :1037887755
Dirección: CRA 26 N 34-184		Teléfono: 3117742154	
Nombre de la Madre: LILIANA VALENCIA			
Nombre del Padre: OSCAR ALBERTO MEJIA			
Adulto responsable de su cuidado: LILIANA VALENCIA			
Nombre de la entidad Prestadora del servicio: COOMULSAP			
Nombre de CDI: DEJAME CRECER		Nivel: AVENTUREROS	
Talla 1: 16.7	Talla 2:	Talla 3:	Talla 4:
Peso 1: 105	Peso 2:	Peso 3:	Peso 4:
ASPECTOS RELACIONADOS CON SALUD Y LA NUTRICIÓN			
<p>ABRAHAM es un niño con buen estado de salud y nutrición adquiere y aprende hábitos alimenticios saludables, consume todos los alimentos con agrado reconociendo que son importantes para su adecuado crecimiento y desarrollo, tiene iniciativa en el cuidado personal como: lavarse las manos antes de comer, lavarse la cara, los dientes, el cambio de ropa cuando lo requiere, lo cual le sirve para fortalecer el cuidado por sí mismo.</p> <p>La familia se vincula a las necesidades requeridas por el niño en cuanto a su salud y bienestar acudiendo al médico cuando se enferma, asistiendo a controles para su proceso de crecimiento y desarrollo, actualización de vacunas garantizando de esta manera el derecho a la salud.</p>			
ASPECTOS RELACIONADOS CONSTRUCCION DE PROCESOS DE APRENDIZAJE E INTERACCION ENTORNO			
<p>ABRAHAM es un niño respetuoso, sociable, establece vínculos de amistad y confianza con sus compañeros y docente. participa en las actividades individuales y grupales con alegría , adquiere un buen dominio de su cuerpo, se desplaza con mayor agilidad y energía por todos los espacios del CDI, busca constantemente ampliar sus conocimientos explorando de múltiples formas su entorno y objetos para descubrir situaciones nuevas, clasifica grupo de objetos teniendo en cuenta criterios de forma, tamaño, color, comparte juegos y materiales de trabajo, expresa de forma verbal todo lo que quiere decir: ideas, sentimientos y emociones, formula y responde preguntas.</p>			
ASPECTOS RELACIONADOS ACOMPAÑAMIENTO DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO O LA NIÑA			
<p>Se observa buenas relaciones familiares, las cuales le permiten al niño fortalecer su autoestima, la familia es comprometida, participa en los diferentes espacios de aprendizaje, asisten a los llamados que se le hacen en el CDI reuniones.</p>			
RECOMENDACIONES GENERALES PARA LAS FAMILIAS EN CUANTO AL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.			
<p>Es importante seguir acompañando a la niña en cada uno de los procesos de aprendizaje, en beneficio de su desarrollo integral y la garantía de sus derechos.</p> <p>Felicítela cuando cumpla sus propósitos, vincúlela en actividades familiares y sociales, estimule sus iniciativas de juego, participe de espacios lúdicos y recreativos visitando bibliotecas, parques, canchas.</p>			
Agente educativa: DIANA AVILES		Fecha: MAYO 2019	

Es decir, se tienen en cuenta aspectos importantes del menor como los relacionados con la familia, la construcción de procesos de aprendizaje e interacción del entorno y aspectos relacionados con

la nutrición y la salud. Se evidencia una vez más la observación constante al menor y diferentes aspectos que el CDI tiene presente.

Luego de revisar las fichas de los demás niños se observa la labor constante y sistemática de observación de la docente, desde las actividades de cuidado diarias respecto a salud y nutrición como se mencionan en la primera parte de la ficha, pasando por su progreso o no en la parte proceso de aprendizaje e interacción con el entorno, describe si identifica objetos, si clasifica los mismos, si se desplaza de manera bilateral. El tema del acompañamiento familiar es también tenido en cuenta y la docente está observándolo, sugiriéndole a los padres afianzar procesos socioemocionales, allí se ve mucho la vinculación con las HpV, por ejemplo, incentivar a vincularse en casa a actividades sociales y del entorno y jugar para que los padres de una u otra forma refuercen el trabajo de socialización y garanticen el desarrollo integral y derechos del niño o niña.

Se evidencia, en los métodos y contenidos, una gran cantidad de material didáctico y pedagógico vinculado a las actividades rectoras. En la metodología se cuenta con herramientas de seguimiento como el informe cualitativo del niño donde se da cuenta de diferentes dimensiones de su ser y sus procesos.

### 5.3.2. Contenidos u objetos de conocimiento

Los contenidos para la edad de la primera infancia son temas que estimulan el desarrollo sicomotor, de relacionamiento con el entorno de los niños y el establecimiento de vínculos, a la vez que según el enfoque del CDI se deben articular con las habilidades para la vida.

Igualmente, los contenidos se organizan de acuerdo a una lógica establecida, como lo menciona la docente:

tenemos niños que van para educación regular, entonces el proyecto a trabajar se llama tránsito armonioso, en él visitaron las escuelas, se trabaja más autonomía, independencia, motricidad fina que la necesitarán el próximo año. Por ejemplo, el pasado período el tema fue sobre medio ambiente, (derroche de agua, el papel, arrojaban basuras y viendo esto se programa y planean actividades) (Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019).

En consecuencia, estas áreas, atendiendo a su implicación en el desarrollo general del niño son:

Área de desarrollo físico-motor: que comprende la motricidad fina y gruesa, las capacidades físicas generales, el esquema corporal, etc.

Área de desarrollo cognoscitivo: que comprende todos los procesos cognitivos: pensamiento, percepción, memoria, atención, etc.

Área de desarrollo afectivo-motivacional: que comprende emociones y sentimientos, actitudes, motivación, voluntad, etc. En esta área en ocasiones se incluye lo moral.

Área ético-estético: que se refiere al desarrollo estético del individuo, lo recreativo, lo espiritual, etc.

Por otro lado, se realiza una conexión entre los temas enseñados, por ejemplo:

Hoy hablamos de los colores, mañana del transporte y otro día se trabajan las formas, las dimensiones, pero los colores son la excusa, es transversal, se habla de ellos en cada tema mencionado anteriormente, se adapta de acuerdo a una situación. (Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019).

Así pues, otro de los componentes de la práctica es la intencionalidad de la misma; tal como lo evidencia el relato de la coordinadora del CDI, quien resalta que la docente enfatiza en las habilidades sociales:

Si bien es cierto y la propuesta es tratar de potenciar las diez habilidades para la vida se observa que hay unas que presentan mayor notoriedad, tales como: “Lo fundamental son las habilidades, intencionando el trabajo en equipo, se pinta en grupo, ahí trabaja selección de cosas, asociaciones, ella en el fondo intencionó en su reflexión pedagógica. Su visión es que los niños se preparen para la vida”. (Coordinadora-entrevista, 7 de octubre de 2019, pág. 15).

El componente del método, la metodología, registros, tal como lo relata la docente: que cuentan con diario de campo, planeador y observador está presente también en el que hacer de la docente.

Como se dijo en un inicio del trabajo, el CDI no tiene un modelo pedagógico específico, implementa las HpV como estrategias pedagógicas, sin embargo, desde la lectura del quehacer docente se pueden mencionar métodos observados como la pregunta provocadora, el juego, el aprendizaje colaborativo, lluvia de ideas.

Durante la observación en la hora de reposo después del almuerzo la docente va diligenciando la ficha de observación de los niños, lo cual le permite optimizar el uso del tiempo, puesto que es permitido diligenciarlas en sus casas. Señala que esta tarea es desgastante, además del diligenciamiento de otros formatos, sumado a la labor diaria con los niños de 8:00 am a 4:00 pm (Diario de campo n°8, 23 de octubre de 2019) p.20

El observador es diario, este tiene requerimientos relacionados con los aspectos de salud, nutrición, entrada y salida al CDI a diferente hora (novedad), como se relacionó hoy el niño o niña, si estuvo desanimada, aislada, se pregunta qué le pasó y qué quiere hacer. La reflexión es diaria a través de la observación. (Docente-entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019).

Además, cada docente tiene una planeación y ellas plantean un proyecto al mes, pero puede ser más tiempo, un ejemplo de proyecto (aún son las frutas y transporte, la familia) otras avanzan un poco más de los animales de la selva, safari” (Coordinadora-entrevista, 7 de octubre de 2019, pág. 15).

Sumado a ello, la coordinadora semanalmente revisa la planeación en la mañana y registra las observaciones, como por ejemplo: ese propósito es muy amplio para el día. También recurre a la observación de la dinámica de la sesión sin previo aviso, los niños la vinculan, la profe la saluda y ella dice esto estaría mejor así o así, cada mes hay jornada pedagógica para todas las docentes. (Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019)

Una de las actividades que más se realizaban era que luego de haber almorzado y realizado la hora de descanso, en este momento los niños toman una siesta, la docente trata de reactivar a los niños con música suave, como estrategia para retomar actividades, se continúa con un estiramiento para

disponer el cuerpo, los niños se calzan de nuevo, o van a los servicios sanitarios. (Diario de campo n°4, retomando actividades, 25 de noviembre de 2019, p. 11)

### **5.3.3. Sujetos: Educador y educando**

Se cita a continuación un fragmento de la entrevista realizada a la docente donde da cuenta de este componente de la práctica docente que tiene que ver con las personas involucradas en el proceso, que generalmente son el docente y los estudiantes:

En la medida que los agentes educativos vamos fortaleciendo en nosotros mismos las HpV, de la misma manera la vamos transmitiendo a los niños, partimos de la idea de que el ejemplo es la mejor manera de transmitir un aprendizaje. Tratamos de transmitir mucha seguridad a los niños, hacerlos sentir muy importantes para nosotros, en las rutinas diarias escuchamos sus aportes, nuestra práctica está y estará fundamentada en acciones del cuidado, en las que los niños se sientan amados, porque así es mucho más factible que los niños sientan esa confianza que los va llevando poco a poco hacia la independencia. (Docente-entrevista 2, 7 de noviembre de 2020, p. 23).

Se percibe, frente a presencia de sujetos, objetos de conocimiento, objetivos y métodos la Primera Infancia (PI) cuenta con una gran cantidad de actividades y herramientas para potenciar el desarrollo integral de los niños.

En este tema se necesita mayor voluntad política en el caso de ampliar el cupo ofrecido para los niños en el CDI, ya que la relación entre sujetos también es la relación entre las personas que manejan las instituciones

Por otro lado, y no menos importante, se requiere mayor compromiso de los demás sujetos en el proceso de desarrollo del niño, por ejemplo, sus padres o demás cuidadores, en el caso de seguir afianzando lo aprendido en el CDI y seguir con la misma línea trabajada en una rutina o norma en sus hogares como sus padres.

Tratar de asociarle lo aprendido con ejemplos de la vida diaria, por ejemplo:

“Donde su abuela, en las salidas pedagógicas al parque infantil, en la biblioteca, en el malecón”.  
(Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019).

Ambos ejemplos dan evidencia, como lo sostienen varios autores acerca de la práctica, Freire (s.f.), desde la noción de práctica educativa, dice que en ella hay **sujetos involucrados**, tanto educando como educador, Salgueiro (1997) desde la noción de práctica docente, que el aula garantiza la elaboración de espacios individuales y construcciones colectivas entre los niños, Ortega (2019), desde la práctica pedagógica, que dice que ser requiere la presencia de los otros, es una condición de la práctica pedagógica y en ella entran un conjunto de referencias del mundo y de acumulados culturales. Es decir, ambos sujetos son tocados y transformados por la experiencia, tanto los niños como el docente.

Durante la hora de la merienda un niño Z juega a chuzar con el tenedor a otro niño X en la mesa, otro niño del frente mira la situación sin saber qué hacer y se levanta y le dice a la profesora, la profesora inmediatamente le retira el tenedor y le recuerda que esos utensilios ni son para jugar y

menos con jugar a chuzar a los demás niños, el niño se ríe sin entender muy bien y sigue comiendo (Diario de campo n°7, 13 de noviembre de 2019) p. 19

#### **5.3.4. Objetivos o hacia donde se va**

Algo interesante es saber que los niños en esta edad y en el modelo de CDI y de propuesta de HpV pertenecen a un nivel o grupo de acuerdo a su rango de edad. Tal como lo comunica la coordinadora:

No hay meta establecida ni logros que obtener: el CDI no es obligatorio, en la educación formal es el grado 0 o transición que, si es obligatorio, tampoco hay grados, están organizados por rangos de edades (características): Pasan al otro nivel o grupo cuando cumplen la edad no por criterio de conocer o aprehensión de algo. Pero, evidentemente se llevan registros y realizan informes de desarrollo cualitativo. (Coordinadora-entrevista, 7 de octubre de 2019, p. 20)

Cada semana una a la semana, a una de las profesoras les corresponde la actividad de bienestar, este día le corresponde a la docente 2, quien trabaja los buenos hábitos alimenticios y de higiene en los niños por medio de un video y fichas didácticas con caricaturas, por ejemplo el uso constante de agua, el caminar varias veces en la semana, el consumo de frutas y verduras de manera recurrente, lavarse las manos con frecuencia, la docente luego de exponer, les pregunta a los niños a través de las fichas con los dibujos y los niños van respondiendo, algunos lo hacen en coro y no permiten escuchar, la profe le pregunta a los demás que si todos hablan a la vez se puede entender, ante lo que ellos responden que no (Diario de campo n°8, 23 de Octubre de 2019) p. 20

El evento que se narra sucede en un día de la celebración del cumpleaños de uno de los niños, la mamá del mismo previamente solicitó permiso para llevar música, piñata y pastel para compartir con los demás niños. Antes de iniciar la piñata la profe ya les había dicho en clases pasadas que si algún compañero se quedaba sin juguete y otro niño cogía 2 ó 3 regalitos procurarían compartir y darles a quienes no alcanzaron.

Y la piñata empezó, un niño revienta la piñata, dos niños se quedan sin juguetes: Los niños A y B, mientras el niño C tomó 2 juguetes y regaló uno sin que la profesora interviniera.

Mientras tanto el niño D había recogido 3 sorpresas, la profe le pregunta si le gustaría regalarle una a la niña A y él se esconde detrás de su mamá que llegó unos minutos antes. La profesora le vuelve a preguntar y se queda callado y la mamá no le dice nada, le dice a la profe que si se lo da a la otra niña se coloca a llorar.

La profesora muy amablemente le dice a la mamá que desde un principio acordó algo y que los demás niños estaban viendo. Ante lo cual la mamá no de muy buena gana hace que el niño le entregue una sorpresa a la niña e inmediatamente el niño llora y se enoja, se tira al piso y hace pataleta. El niño luego de 15 min se agota de llorar, se calma y cuando lo kiran o le preguntan algo vuelve a llorar y se calma de nuevo.

La profe le recuerda a la mamá que tenían unos acuerdos desde el inicio y es conveniente no romperlos y se despide del niño. El niño le da un beso a la profe y se va con su mamá

Si bien el evento se puede situar o pensar en las habilidades de la docente frente a este tipo de situaciones, también se considera importante nombrar que uno de los objetivos de la incursión de los niños a los CDI es la de socializar y entablar relaciones con otras personas fuera de las de su núcleo familiar y en el caso particular uno de los objetivos de la educación y como componente de

la práctica es saber hacia dónde se va, donde se orienta la práctica no solo a nivel inmediato sino también a largo plazo, un hecho tan sencillo como recordar y mantener acuerdos es un claro ejemplo de ello para en la adultez sostener relaciones (de cualquier índole) armoniosas.

#### **5.4. Habilidades para la vida promovidas en los niños y niñas de educación inicial a partir de la práctica docente**

En este apartado se define de nuevo que es una habilidad para la vida según la OMS, de allí se identifican las habilidades para la vida que más se encontraron o fortalecieron, que si bien es cierto el CDI procura planear y trabajar con todas las diez HpV en sus tres categorías principales (cognitivas, sociales y emocionales), durante las observaciones y según la necesidad del grupo y eventos que suceden dentro del salón de clase se presentaron gran número de habilidades sociales y emocionales como: manejo e identificación de emociones, resolución de conflicto y trabajo en equipo.

Recordando que, desde la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993), las habilidades para la vida se clasifican en tres grandes grupos: habilidades sociales, habilidades emocionales y habilidades cognitivas; durante el período de observación se percibe la intención de desarrollarlas de manera íntegra, sin embargo, con los embates del día a día, se considera que hay unas habilidades más presentes y recurrentes que otras.

De acuerdo a lo que se pudo constatar, el CDI tiene un modelo específico llamado habilidades para la vida, al que le interesa que el niño se desarrolle en un ambiente sano y seguro, no tanto desde la parte académica, más sí, del ser, autonomía, respeto, resolución de conflictos, comunicación asertiva. (Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019).

Contrastando la respuesta o postura de la docente con los propósitos que se traza la OMS, se hace notorio que la docente apuesta porque los niños tengan un desarrollo seguro y también desarrolle habilidades más sociales, ella le está apostando al desarrollo de un ciudadano, la OMS le apuesta más a dotar a los individuos de herramientas, no sólo sociales, sino también emocionales y cognitivas, de la siguiente forma:

(OPS, 2001), son las “aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria”. (p.5)

Igualmente, en el trabajo de colección con los niños y las niñas se identifican o se escriben algunos aspectos de lo que ellos y ellas nombran. (Docente- entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019) y de esta forma se les promueven el trabajo colaborativo a través de roles, por ejemplo:

vamos a trabajar los colores y entre varios cargan una mesita, delega que otros lleven las témperas y así, y que se sientan importantes y en un mural grupal todos le ponen el nombre y todos trabajan. (Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019, p. 9).

También se evidenció en el segmento de una clase observada la utilización de uno de los principios rectores de la primera infancia propuestos desde los lineamientos nacionales, la lectura y su ritualización, pues todos se sientan y esperan el cuento.

Tal es el caso que el Ministerio de Educación (2017), expresa en las bases curriculares que:

La lectura de diferentes tipos de textos en diversos formatos promueve el desarrollo del pensamiento abstracto de los niños y las niñas, pues los lleva a pensar en sucesos que están fuera del aquí y del ahora, utilizando predicciones, inferencias y comparaciones, entre otros recursos interpretativos. Las diferentes tipologías textuales como la poesía, la narrativa, los

libros álbum, los libros informativos y los argumentativos influyen en el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas y en sus experiencias. (p.79)

De hecho, se proponen diferentes actividades durante los momentos pedagógicos con los niños y la lectura, para ilustrarlo, en el saludo se puede:

Propóngales juegos, canciones, rituales, historias, danzas, relatos, poemas de su región o comunidad, que les permitan conocer sus costumbres, rituales y formas de vida. Para tener un repertorio de estos, puede construir junto con las familias un buzón de historias. (p.131)

Los niños se sientan y escuchan parte de la historia y la docente les va haciendo preguntas asociadas a su vida, como si alguna vez han escuchado algo acerca de la palabra hechizo, si saben a qué se refieren cuando escucha la palabra bestia. La docente pregunta que como era la bestia según el cuento, que le dieran una descripción, también les pregunta que qué regalo lleva el mercader a su hija, que cuantas hijas tenía (diario de campo n°2, actividades de clase: hora del cuento, 9 de octubre de 2020, p. 5).

Este tipo de dinámicas permiten observar que se le tiene en cuenta al niño, que su voz es importante, se les incentiva a participar. Se evidencia, trabajo continuo, constante, articulado por parte de la docente para el desarrollo integral de habilidades sobre todo de buen ciudadano y habilidades como la empatía y resolución de conflictos

Otro asunto importante es que se percibe estima social, más no estatus social por la labor de agente educativa, ya que ésta última está directamente relacionada con la remuneración recibida y así lo hacen sentir las mismas agentes, sienten que hay dos discursos de su papel al respecto. También se percibe amorosidad, humildad y paciencia en el proceso de los niños de parte de las agentes.

Por otro lado, se necesita más y mejores incentivos para cualificación de las agentes y valoración del trabajo de las mismas

Finalmente, aunque el plan curricular del CDI no lo determine tal cual, esta práctica docente y las habilidades para la vida contienen un componente de ciudadanía, de ir perfilando un tipo de ciudadano que necesita el país, irles dando voz a los niños y niñas, es decir, su participación y por ende desarrollar gradualmente la autonomía. Lo anterior permite evidenciar que la práctica intencionada de la docente desarrolla o por lo menos promueve habilidades para la vida en los niños y niñas.

En relación con la concertación de acuerdos y cómo llegan a las normas o reglas dentro del aula, se trata de involucrar a los niños de la siguiente manera:

Se crea a principio de año con ellos, se les pregunta ustedes que creen que se debe concertar, ellos mismos dicen que el respeto, compromiso, pedir la palabra con la manito, se le pide el nombre a cada uno, se refuerza cada jornada el buen trato. La norma se refuerza con rutina, diálogos y canciones y si hay algún niño que no cumpla la norma de manera reiterativa o presente actitudes retadoras, se trata de vincular a las actividades con rol protagónico como asistente de la profe o quien ayuda a repartir los crayones, y, si continúa en la actitud se solicita ayuda a la psicóloga (Docente, entrevista n° 1, 25 de octubre de 2019, p. 9).

De manera que promueve las relaciones interpersonales, esta destreza incluye dos aspectos claves.

El primero es aprender a iniciar, mantener o terminar una relación; el segundo aspecto clave es aprender a relacionarse con las personas con quienes se interactúa a diario (en el trabajo, en la escuela, etc.). Sumado a lo anterior también incentiva el pensamiento crítico, así sea con niños pequeños, ellos dentro de su proceso, ya que no se le puede exigir lo que, a un universitario, los niños van analizando sus experiencias e información y son capaces de llegar a conclusiones propias. Por ejemplo: cuando dicen en el comedor que no quieren comer algo sin siquiera haberlo probado, inmediatamente la profesora les dice que por favor lo prueben y si definitivamente no les gusta no lo coman, pero que se den esa oportunidad y el niño o niña en la mayoría de los casos lo hace, y dentro de las posibilidades de comida que les dan en el menú ellos deciden dentro de un rango controlado, evidentemente tampoco se les permite que no coman nada. También en una ocasión, una niña le grito a otro niño que porque la había tocado y le contó a la profe “ese niño me tocó mi cuerpo” Sin embargo un tercer niño vio el incidente y dijo que no la había tocado, que fue sin gusto, ella se le quedó mirando y dijo que no le gustaba que la tocaran. El tercer niño podría haberse quedado callado, no obstante, se expresó acerca del hecho sin nadie pedirselo.

Existen también momentos durante la jornada que permiten dentro del quehacer docente reforzar los acuerdos y la norma a los que llegaron los niños desde el inicio de año, esta es precisamente una característica de la práctica docente, insertar a los niños y niñas en un orden social, veamos:

Algunos niños empiezan a hablar y no permiten la lectura, entonces la profesora se detiene, otros quieren opinar y hablan varios a la vez, la profesora les pregunta que si recuerdan qué se debe hacer si se quiere aportar, algunos de los niños responden que solicitar la palabra y solo hablar hasta que la profe permita. (Diario de campo n°2, actividad de clase: la hora del cuento, 9 de octubre de 2020, p. 6)

Durante la actividad los niños aprenden a identificar las letras de su nombre, a reconocer el código, no saben leer aún y ese no es fin del CDI, pero reconocen la inicial de su nombre cuando la dibujan, la pintan y la recortan. (Diario de campo n°7, actividad de clase: Recordando mi nombre, 13 de noviembre de 2020, p. 19)

A continuación, el siguiente aparte de una clase observada permite ver la experiencia tanto de la docente frente a eventos que suelen ocurrir con niños y la forma como encausa a los demás niños cuando ellos se presentan, se les recuerda a los niños el respeto y la no agresión física con ellos y los demás, además se vincula desde una ronda donde no se le canta específicamente al niño que agredió a los compañeritos (como si fuera sanción), sino a todo el grupo.

La habilidad para la vida trabajada en este evento fue el manejo de problemas y resolución de conflictos, que la organización EDEX (2013) menciona citando a la OMS: “reconocer los problemas es el paso previo para empezar a manejarlos, verlos con otros ojos (pedir ayuda para alcanzar otros puntos de vista), asumirlos como oportunidades para transformarnos. No es posible ni deseable evitar los conflictos”. (Párr. 2).

De manera que se nota una de las estrategias adecuadas y más usadas frente al reforzamiento de las habilidades sociales la cual se hace desde el canto y la música que es uno de los cuatro principios rectores en primera infancia, así:

### **Arroz con leche**

No puedo pelear

Con los amiguitos de este lugar

Patadas no, Puños no,

Besos y abrazos con amor.

### **Hay que respetar**

Hay que respetar, hay que respetar,

Porque el que respeta amigo será

Con las manos, chachachá

con los pies, tun tuntún

Very, very, very, very very well. RESPETAR

(Diario de campo n°3, actividad de clase rompecabezas, 18 de noviembre de 2019, p. 10).

Las anteriores canciones se cantan después de una actividad de clase llamada rompecabezas, realizada en grupos al azar, a solicitud de la profesora.

Frente a la meta de terminarlo primero, un grupo de niños arrebató las fichas a otro grupo e incluso otro de los niños que llamaremos Juan Manuel, agredió físicamente a otros niños porque no se dejaban quitar las fichas, no les habló ni les pidió el favor, solo fue y empezó a pegarles y a arrebatar y cuando la profe intervino se interpuso se colocó a llorar. Cabe anotar que los otros niños sólo miraban y varias fichas se rompieron. Una vez terminada la actividad, la profe les recordó la importancia de respetar a los compañeros, Juan estaba alejado del grupo, no se quiso sentar con ellos sí la profe se lo hubiera solicitado. Ante esto la profe les pidió a los niños las canciones para cuando suceden estos eventos.

Las habilidades para la vida se desarrollan a través de la vida, no son algo que se llega a tener y ya, así lo hace saber la experta en primera infancia 1, quien nos menciona que:

en esta etapa en general en los Centros de primera infancia se trabajan todas las HpV pero en diferentes estadios, así que la comunicación asertiva es gradual, incluso desde el nacimiento, no se habla de pensamiento crítico en la etapa inicial pero si en acciones encaminadas a ello, lo afectivo es esencial en primera infancia y cuesta desarrollar en niñez y adultez, el manejo de emociones es importantísimo, no se prohíbe sentir, sino que reconozca que siente, incluso a niños desde primer año, para nombrarlo se hace desde los

cuatro años, para que el entienda como se nombra y tramita esta emoción, el estrés, los niños enfrentan estrés, el primer día de escuela se enfrentan a su mayor miedo (el abandono) por niveles, las relaciones sociales, se empieza a saber cómo se hace el trámite con la mediación del adulto y que no es mordiendo ni pateando como se solucionan las dificultades porque ya cuentan con algunos elementos, entre ellos el lenguaje. (Entrevista a experta n°1, 21 de diciembre de 2020).

Al mismo tiempo la experta n°2, docente de primera infancia, quien coincide que en estas etapas se deben trabajar todas las habilidades dice que:

El preescolar es una integralidad, si bien no se desarrollan las emocionales todas, hoy por ejemplo trabajo lo motriz, pero como es en grupo se trabaja lo social, en transición se llaman dimensiones que son siete.

La práctica docente debe estar guiada por el desarrollo de ellas, se trabajan a la par. El pensamiento crítico se desarrolla a su medida, ejemplo: hoy te quieres poner este pantalón o este, no como adulto, porque no tiene ni la experiencia ni el lenguaje de un adulto o niño de dos años, pero si como un niño de cuatro años. Ejemplo no se va hacer un debate como con estudiantes de un posgrado. J. Conrado (Entrevista a experta n°2, 29 de diciembre de 2020).

Todo lo anterior para introducir una actividad observada durante el trabajo de campo, se llamaba mapeo de emociones. Durante la actividad a cada niño y niña se le entregó una silueta de niña o niño y se les iba haciendo preguntas orientadas respecto a 5 emociones básicas, en este caso (la ira, la alegría, la tristeza, el miedo, el asco). Previamente al entregar las figuras o siluetas se le preguntaba al grupo en general, si sabían que eran las emociones, y algunos de ellos decían que sí,

levantaban la mano y querían participar: Liliana decía que cuando uno llora, Esteban decía que si uno estaba alegre se reía, no las conceptualizaban como tal, más si colocaban ejemplos.

La profesora durante el año les ha venido trabajando y mencionando acerca de los sentimientos y emociones. La importancia de nombrarlas, de decir que existen y no esconderlas o señalarlas como algo malo que no se puede sentir y que son transitorias y lo más importantes que todos los seres humanos, incluso sus papas y sus profesores y personas adultas también las sienten.

Si bien los niños no sabían definir las emociones o explicarlas, si sabían nombrarlas y ejemplificarlas, como cuando los niños mencionan que el miedo está presente en su estómago cuando no ven a sus mamás, cuando sus papas les pegan, cuando ven películas de terror, cuando les aplican inyecciones, en los genitales, porque dicen que sus mamás les dicen que no deben tocarse y si alguien los toca deben decirlo. Una vez terminado el taller, la docente les recuerda la importancia de las emociones a los niños y que todos tenemos diferentes emociones en nuestras vidas y que pueden fluctuar incluso cada día, y les dice la importancia de decirlas, si así lo consideran. (Diario de campo n°4, 25 de noviembre de 2019, p. 13).

Ahora, durante una de las observaciones se coincide a asistir a una actividad programada con anterioridad llamada simulacro, desfile de seguridad vial, el cual está en el marco de la exploración del medio, los niños van con carros y otros vehículos realizados en material reciclado, de igual forma asisten madres de familia para acompañar a las agentes educativas, a la vez que van comprendiendo o reconociendo ciertas dinámicas frente al cómo actuar en la calle como mirar la calle antes de cruzarla, usar los andenes, entre otros, los niños se dirigen a la calle peatonal del municipio:

La actividad se lleva a cabo por toda la calle peatonal, toma 35 min, con aproximadamente 60 niños, es decir los grupos de los niños mayores, de 3, 4 y algunos niños que ya cumplieron los 5 años. La mayoría del desfile transcurre sin contratiempos, solo dos niños de 3 años se sientan y dicen que no quieren caminar más, uno de ellos si continúa y el otro es cargado por la profesora de regreso al CDI. (Diario de campo n°2, simulacro seguridad vial, 9 de octubre de 2019, p. 6).

Este tipo de actividades obedecen a uno de los cuatro principios rectores de educación en primera infancia y es la exploración del medio, a la par de que de una u otra manera permite el involucramiento de otros actores de la sociedad como son los transeúntes, el guarda de tránsito, la familia que acompaña. Sin embargo, se estimula el pensamiento creativo durante la realización del transporte elaborado con material reciclado y las relaciones interpersonales, ya que hubo varios grupos etarios en la actividad.

En una de las entrevistas finales realizada a una de las madres dicen que sienten que ingresar el niño al CDI ha contribuido a su desarrollo personal, específicamente expresa:

El niño ha sido muy impulsivo y grosero, desde que ingresó al jardín ha controlado un poco sus impulsos. También es menos egoísta, ya no pide todo para él solo, el niño ha aprendido a compartir, es más independiente: sabe comer solo, aprendió a ir al baño y a pedir favores e identifica las letras de su nombre, el código. (Entrevista a madre n°1, 10 de diciembre de 2019, p. 1)

En esa misma línea, la segunda madre frente a la pregunta de cómo ha intervenido el CDI en la crianza de su niño responde:

Mi niño ya no es tan territorial, es un niño más independiente, tienen más amiguitos y es más tierno. Y añade que las profes han sido quienes le han enseñado ciertos hábitos como saludar, cepillarse, él niño que sabe amarrarse los cordones y arregla algunas cosas de su cuarto y maneja mejor los colores cuando pinta los cuentos que les leen. (Entrevista a madre n° 2, 10 de diciembre de 2019. P. 2)

A la par durante un taller diseñado para reconocer habilidades, gustos, cualidades, personas más cercanas, donde ellos dibujaban su respuesta frente a las siguientes inquietudes ¿Qué es lo que más te gusta hacer? ¿Quiénes pasan más tiempo contigo o cuales son los adultos que están a tu lado?

Luego de agrupar los dibujos y escucharlos en clase estas fueron las respuestas más comunes:

Ir a la piscina, pintar, jugar legos, dibujar, jugar pelota, comer dulces, ver Disney Channel, ir a pasear donde sus abuelos o primitos, ver muñequitos, ir al brinca brinca o piscina de pelotas. Lo cual permite ver que en cierto grado los niños saben qué les gusta y que no.

También responden que sus adultos más cercanos son: Con mis abuelos, con mi tía, con mis papás, con mi mamá, con mi abuela, con la señora que me cuida, con mi hermana grande.

Y, finalmente, frente a la pregunta ¿Cómo te cuidas? las respuestas son: comiendo, cepillándome los dientes, tomando agua, diciéndole a mi mamá que me dijeron una palabra grosera, corriendo con los cordones amarrados, no quedarme en el baño bañándome muchas horas, lavándome las manos para comer. (Diario de campo n°5, autoconocimiento, 2 de diciembre de 2019. P.15)

En esta actividad los niños tienen conciencia de gran cantidad de eventos, personas, y cosas a su alrededor, son muy expresivos, la profesora durante las sesiones procura porque todos hablen y participen, en ocasiones incluso se torna difícil de manejar y algunos niños imitando a la docente les preguntan a los demás, que se hace para poder hablar y otro grupito responde que pedir la palabra.

Los apartados anteriores, más los elementos que fueron emergiendo dan cuenta de que la comprensión de la práctica docente y su aporte en el desarrollo de hpv en niños de primera infancia está mediada por la constancia, la ritualidad, la amorosidad, el respeto por los tiempos de los niños, además de una gran cantidad de trabajo “burocrático” como planeaciones, formatos, guías, lineamientos, capacitaciones, y trabajo conjunto con padres de familias e instituciones que apoyan.

## 6. CONCLUSIONES

Es necesario recordar que el objetivo principal de esta investigación fue Comprender de qué manera la práctica docente de una agente educativa promueve habilidades para la vida en un grupo de niño de 4 años del CDI Déjame Crecer del municipio de Marinilla. Se describieron las características del entorno del CDI, se analizaron las características de la práctica docente, observando su quehacer para obtener información sobre cómo éstas logran promover diferentes habilidades para la vida en los niños, de igual forma se buscó identificar las habilidades para la vida más trabajadas y por último analizar los componentes de la práctica.

Como se ha mencionado de manera reiterativa y varios autores sostienen la idea de que el aula en los primeros años de la vida ha sido considerada por expertos como un espacio privilegiado para incidir en la formación de los niños y niñas, considerando que una parte importante de su futuro como seres humanos, se inicia en esos primeros contactos con adultos y pares por fuera del ámbito familiar. Martha Nusbaum (2010) y Karina Kaplan (2021).

Por tanto; es necesario reconocer que, la figura de un adulto que oriente, acompañe y dirija el proceso de aprendizaje y crecimiento de los niños en estas etapas de vida es fundamental, y, no solo el docente, sino que sea reforzado desde sus casas, con sus cuidadores o adultos referentes.

En cuanto a las habilidades para la vida se reconoce que, son habilidades que se pueden ir adquiriendo, pueden ser incorporadas por los menores, pero su refuerzo debe ser constante, cotidiano y amoroso.

También se necesita que las instituciones que adopten las habilidades para la vida como propuesta pedagógica, deberían contemplarla como herramienta de su quehacer y explicitarlo en sus planeaciones y proyecto institucional.

Por otro lado, cuando se habla de rutinas se hace referencia a una serie de actividades que se realizan, de una manera regular, a diario. Estas acciones “repetitivas” buscan fijar unas pautas que organicen, de alguna manera, el aprendizaje de los más pequeños. (Colegio Quercus 2021, párr. 2)

Entre tanto (Nussbaum, 2010, p.114) “Ciudadanos del mundo es una consigna que varias personas han venido trabajando, la cual consiste en que la educación debería proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvernos de manera eficaz en el diálogo multinacional”

La escuela ofrece la base de cooperación internacional, de lo contrario las vidas humanas se conciben como instrumentos para obtener ganancias. La tarea de éstas es importante y urgente, la cual es inculcar en los estudiantes la capacidad de concebirse como integrantes de una nación.

La autora menciona algo que resuena sobremanera con la idea acerca de la educación con los infantes y es:

el sostener que desde muy temprana edad se debe procurar que las niñas y niños aprendan a relacionarse de forma diferente con el mundo, contando con datos correctos y con curiosidad respetuosa. Por ejemplo: “Se puede contar historias de acuerdo a su edad sobre diversas culturas del mundo o que algún niño del salón de diferente origen describa sus prácticas y creencias”. (126)

En fin, la autora recalca que los programas curriculares deberían planificarse con cuidado desde las primeras etapas de la vida, para impartir un conocimiento nutrido del mundo, sus historias y sus culturas.

Desde el punto de vista de quien escribe, se refiere al hecho de proponer el desarrollo ciudadanía en la primera infancia o edad temprana, y ello se consigue también promoviendo las habilidades para la vida, como se vio en el ejemplo anterior, donde se proponía desarrollar empatía y respeto por la diferencia. A los niños les urge la socialización, es en el encuentro con el otro y en la vida comunitaria.

En esa misma línea Martínez (1992) considera: “la educación como un proceso que trasciende a la vida escolar, que comienza con el nacimiento y perdura hasta la muerte” (p. 124). Es decir, es un proceso constante y continuo.

Ahora, si bien el CDI nombra las HpV en su propuesta pedagógica, es importante asignar tiempos y espacios conjuntos para permitir la apropiación por parte de las agentes educativas de las diversas herramientas pedagógicas y materiales educativos disponibles en diferentes plataformas diseñadas a partir de los 4 principios rectores de la educación en primera infancia: la literatura, la exploración del medio, artes y la lúdica, para promover el aprendizaje de las HpV.

Por último, recordar que la educación inicial no es preparar a los niños para la escuela primaria sino ofrecer experiencias retadoras que impulsan su desarrollo.

**Objetivo 1: Describir el contexto en el cual se realiza la práctica docente de la agente educativa del CDI Déjame Crecer para promover habilidades para la vida.**

A continuación, se irán consignando las conclusiones finales por cada objetivo y teniendo presente la información aportada por las agentes educativas quienes participaron en la socialización preliminar de los resultados, y expresan de la siguiente forma: lo que se evidencia, lo que se percibe y los que se necesita, así;

- Se percibe una necesidad de espacios más amplios para los niños, una infraestructura y mejor y dotación de material de apoyo y didáctica para el servicio.
- Se necesita mayor responsabilidad de parte de los padres frente al apoyo y fortalecimiento del proceso de los niños en casa.
- Si bien se promueven la mayoría de las habilidades dentro del CDI, se siente mayor énfasis en las sociales y emocionales.

La docente 1; expresa que en general se vieron reflejadas, quisiera recordar o reafirmar que las docentes de primera infancia somos multitarea, debemos tener creatividad, ambientar el espacio, somos multifuncionales, hacemos casi de todo, hasta psicólogas. Hay que tener mucha vocación y empoderamiento para esta labor.

- Se evidencia muy buenas relaciones interinstitucionales del CDI en el municipio con la biblioteca, la unidad deportiva, los teatros, entre otros.

Las docentes expresan que el ICBF debería suministrar mejor y material duradero y no cada 3 años sino constante o por lo menos cada año (sillas, mesas...) y aclaran ante una duda que en Marinilla no existe modalidad sala cunas porque no hay infraestructura para ello.

La misma docente 1; dice que es muy triste porque Colombia es pionera en política pública para primera infancia, pero a la hora de aplicarla aún hay serios vacíos. Eso incide en la calidad de la atención.

Mientras que la docente 4 expresa: “a las profes se nos debería garantizar o apoyar para el estudio y cualificación de las docentes y también el reconocimiento es importante, nos sentimos subvaloradas” y agrega “¿con qué ánimo estudiamos sabiendo que por un lado el

tiempo sería insuficiente y por otro no tenemos la ilusión de los profes del magisterio de ingresar a carrera administrativa?” (conversación personal, 4 de mayo de 2021, p. 2).

- Para concluir la docente 5 dice que; así ya nuestra propuesta educativa con el cambio de operador ya no es HpV sino medio ambiente, las HpV están inherentes. Socialización de resultados preliminares (conversación personal, 4 de mayo de 2021, p.2).

**Objetivo 2: Caracterizar la práctica docente de una agente educativa a la promoción de habilidades (sociales, emocionales y cognitivas) para la vida de niños y niñas del CDI Déjame Crecer del municipio de Marinilla.**

Para este objetivo se toman algunas opiniones de la socialización realizada a las docentes

Quien escribe se permite expresar que se percibe según lo visto en el CDI una feminización del trabajo como agente educativo, ya que de los más de 15 CDI's que hay en el municipio en general y en particular en Déjame Crecer todas las agentes y directivas y demás profesionales son mujeres.

Por otro lado, la docente 2 expresa: “Algo que vemos inadecuado o malo en los CDI's es que hay rotación permanente de personal, ya que los niños en ocasiones necesitan estar con una profesora durante algún tiempo y no estársela cambiando” (pero es algo que es de voluntad política). También debería valorarse la experiencia de las agentes educativas, su trayectoria en años.

La docente 3; dice que las docentes queremos mayor estabilidad laboral, que hubiera continuidad en los contratos, no la misma angustia e incertidumbre de fin de año de si nos contratarán, que quedamos tres meses a la deriva y sin seguridad alguna.

Nussbaum hace énfasis en el uso de las artes y las humanidades para la potenciación del ser humano. Lo anterior se puede relacionar con la promoción o desarrollo de las habilidades para la vida que se menciona. Se pueden tomar elementos que se exponen de manera coherente como que la educación debería ser pensada para la democracia no para la renta, y, como ésta debería aportar elementos de análisis a los niños, ojalá en las primeras etapas que les permita ser ciudadanos del mundo.

Se puede decir que las características destacables en la práctica de la agente educativa son la intencionalidad, la ritualidad, la amorosidad, que de una u otra forma se vincula con las prácticas educativas de esa manera también y con las prácticas culturales de respeto hacia el proceso de los niños y niñas, por lo menos en esta región.

**Objetivo 3: Analizar los componentes de la práctica docente referidos a la promoción de habilidades para vida como las (emocionales, cognitivas, sociales) de niños y niñas del CDI Déjame Crecer del municipio de Marinilla.**

Los componentes así no tengan el mismo nombre obedecen a que se pueden nombrar como los contenidos, metodologías, objetivos y sujetos

Si las HpV es la propuesta pedagógica del CDI debe estar explícita en las directrices de la institución y no solo decir que esta implícita.

Igual de importante es enunciar que una habilidad puede servir para atender varias situaciones psicosociales y, a su vez, una situación específica puede requerir el concurso de varias habilidades psicosociales. En tal sentido se afirma que las HpV son genéricas y versátiles pues éstas pueden

aplicarse a diversos campos como la salud, la educación, el trabajo, la ciudadanía y en cualquier otro espacio que atañe a la promoción del desarrollo humano.

También que las HpV suponen una opción por la vida, comprendida toda ella holísticamente y por lo mismo, más allá de cualquier frontera disciplinar. Se trata de una vida individual y colectiva, fisiológica y espiritual, humana y en armonía con la naturaleza.

Además, así se mencionen de diferentes formas y desde diferentes autores, en general toda práctica contiene métodos, sujetos involucrados, unos objetivos y contenidos.

Una metodología usada para el trabajo en primera infancia es el juego, de allí que según Lacunza y Contini de González (2011), el niño realiza una transición desde un juego solitario o en paralelo hacia otro más interactivo y cooperativo, donde la simbolización y el ejercicio de roles le permite la superación del egocentrismo infantil la paulatina comprensión del mundo social (p.165)

Todo lo anterior para aseverar que las HpV se enmarcan en una visión amplia de desarrollo de competencias o capacidades humanas trascendiendo una comprensión instrumental de las mismas que se limitaría al manejo diestro de algunas técnicas o herramientas psicosociales. En este sentido conviene revisar algunas de sus características.

**Objetivo 4: Identificar el aporte de la práctica docente de la agente educativa a la promoción de habilidades para la vida (sociales, cognitivas, emocionales), en los niños y niñas de educación inicial del CDI Déjame Crecer del municipio de Marinilla**

Es justo y necesario reconocer, que la figura de un adulto que oriente, acompañe y dirija el proceso de aprendizaje y crecimiento de los niños en estas etapas de vida es fundamental, y, no solo el docente, sino que sea reforzado desde sus casas, con sus cuidadores o adultos referentes.

Como se ha dicho, pese a que algunos docentes reconocen que es relevante la formación en habilidades para la vida, en las prácticas de aula suele ser una preocupación que queda en un segundo plano ante otras actividades que se plantean como más necesarias, ejemplo, las actividades curriculares que tienen que ver con los procesos cognitivos y procedimentales; es decir la teorización de los contenidos y la construcción del saber teórico.

Se puede concluir en que el fin último de estos espacios o CDI's y la labor docente no es preparar a los niños para la escuela primaria sino ofrecer experiencias retadoras que impulsan su desarrollo.

Se identificó el abordaje que concibe las habilidades para la vida como una apuesta para la educación con niños en primera infancia, si bien es cierto tratan de abordar las diez habilidades propuestas por la OMS, también es cierto que durante las observaciones se presencié mayor trabajo y énfasis en las habilidades socio emocionales y socio afectivas (resolución de conflictos y empatía, asertividad).

En esa medida, se puede afirmar que la primera infancia es una etapa de la vida ideal para sentar las bases y la formación de nuevos ciudadanos.

Como se ha dicho, pese a que algunos docentes reconocen que es relevante la formación en habilidades para la vida, en las prácticas de aula suele ser una preocupación que queda en un segundo plano ante otras actividades que se plantean como más necesarias, ejemplo, las actividades curriculares que tienen que ver con los procesos cognitivos y procedimentales; es decir la teorización de los contenidos y la construcción del saber teórico.

En cuanto a las habilidades para la vida se reconoce que, si son habilidades que se pueden ir adquiriendo, pueden ser incorporadas por los menores, pero su refuerzo debe ser constante, cotidiano y amoroso. Por ejemplo, durante el tiempo de observación en aula, la profesora constantemente les reiteraba solicitar la palabra y respetar la de los demás compañeros, es decir la empatía, si tenían una dificultad con un compañero les preguntaba ¿que debían hacer? Y ellos respondían que hablar y sino decirle a ella, que apunta a comunicación asertiva y solución de conflictos. Cuando trabajaban con un compañero o en grupos fomentaba trabajo colaborativo donde cada uno tenía un rol. Cuando se presentaba un enojo o una pelea les decía que era válido estar triste o enojado, se los reconocía, pero que los compañeritos no podían pagar los platos rotos, es normal estar triste o aburrido de vez en cuando, y durante la hora del cuento o dramatización en el patio central hacían preguntas asociadas a la vida real versus el cuento que ellos mismos terminaran la historia con un final diferente

Las instituciones que adopten las habilidades para la vida como propuesta pedagógica, deberían contemplarla como herramienta de su quehacer y explicitarlo en sus planeaciones y proyecto institucional.

De igual manera, es importante enunciar que existen cantidad de herramientas para la aplicación de habilidades para la vida en primera infancia y más, si se recurre a los cuatro principios rectores de la educación en primera infancia, los cuales son: la literatura, la exploración del medio, artes y la lúdica.

Las HpV se enmarcan en una visión amplia de desarrollo de competencias o capacidades humanas trascendiendo una comprensión instrumental de las mismas que se limitaría al manejo diestro de algunas técnicas o herramientas psicosociales. En este sentido conviene revisar algunas de sus características.

Una habilidad puede servir para varias situaciones psicosociales y, a su vez, una situación específica puede requerir el concurso de varias habilidades psicosociales. En tal sentido se afirma que las HpV son genéricas y versátiles pues éstas pueden aplicarse a diversos campos como la salud, la educación, el trabajo, la ciudadanía y en cualquier otro espacio que atañe a la promoción del desarrollo humano.

De lo anterior se puede colegir que las HpV están orientadas al bienestar humano y social. Según la iniciativa FRESH (WHO, 2003) las HpV pueden aplicarse al terreno de las acciones personales, la interacción con las demás personas o a las acciones necesarias para transformar el entorno, de tal manera que éste sea favorable a la salud y el bienestar.

Las HpV suponen una opción por la vida comprendida toda ella holísticamente y por lo mismo, más allá de cualquier frontera disciplinar. Se trata de una vida individual y colectiva, fisiológica y espiritual, humana y en armonía con la naturaleza.

Para concluir es importante también reconocer la apertura del CDI Déjame crecer, por implementar las habilidades para la vida como una forma de potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas.

## 7. ANEXOS

### ANEXO A

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**PROYECTO: LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA AGENTE EDUCATIVA Y LA  
PROMOCIÓN DE HABILIDADES PARA LA VIDA EN EL CENTRO DE  
DESARROLLO INTEGRAL (CDI) “DÉJAME CRECER” DE MARINILLA-  
ANTIOQUIA. ESTUDIO DE CASO**

#### UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Yo \_\_\_\_\_, identificado con c.c  
# \_\_\_\_\_ Acepto ser partícipe de todas las actividades (participación en las entrevistas)  
y otras que se deriven de las necesidades de la investigación.

Manifiesto tener información clara y precisa sobre el objetivo de estas actividades, sus fines  
y las consecuencias que se derivan de la información que daré. Mi participación es  
totalmente voluntaria y estoy dispuesto-a a dar información pertinente y veraz para los  
ejercicios investigativos que se proponen.

Autorizo que las sesiones sean grabadas y luego transcritas. La información que daré será  
de carácter confidencial y sólo podrá ser usada para generar un informe con fines investigativos.

Tengo la libertad de suspender la participación en estas actividades cuando lo desee;  
además, tendré acceso a la información recogida por el investigador y sus resultados en  
caso de requerirlo. Reconozco que mi participación no trae ningún riesgo físico o  
psicológico y/o social directo o indirecto.

Firma y c.c. del-la participante/a: \_\_\_\_\_

Firma y c.c. del-la facilitador/a: \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_ Lugar \_\_\_\_\_

**ANEXO B**  
**GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**  
**COORDINADORA**

**LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA AGENTE EDUCATIVA Y LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES PARA LA VIDA EN EL CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL (CDI) “DÉJAME CRECER” DE MARINILLA-ANTIOQUIA. ESTUDIO DE CASO**

Entrevista exploratoria a la señora coordinadora del CDI Déjame Crecer

**Objetivo:** Acercarse de manera preliminar al sitio de trabajo de campo y sondear de qué manera las prácticas pedagógicas de las docentes del CDI Déjame Crecer del municipio de Marinilla promueven habilidades para la vida

1. ¿Cuál es la estructura del CDI? (Planta docente, administrativa y con qué otros profesionales cuentan)
2. ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de selección de las docentes?
3. ¿El CDI cuenta con un modelo pedagógico en particular?
4. ¿Se cuenta con un currículo específico para cada grado o nivel?
5. ¿Qué aspectos se intencionan en la práctica pedagógica de las docentes?
6. ¿Cada docente diseña su propia planeación o hay directrices desde la coordinación, o desde otros entes municipales o nacionales?
7. ¿Qué aspectos de la práctica pedagógica, se registran en el diario de campo? ¿Qué deben registrar las docentes en su diario?
8. ¿Cómo se retroalimenta la práctica pedagógica de las docentes?
9. ¿Cuáles son las condiciones sociales y laborales de las agentes educativas?
10. ¿Qué función tienen las personas que observan a las agentes educativas?
11. ¿Cómo se evalúan la práctica pedagógica de las docentes?
12. Información que pueda emerger

**ANEXO C**  
**GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**  
**AGENTE EDUCATIVA**  
**Antes de observaciones**

1. ¿El CDI Déjame Crecer cuenta con un modelo pedagógico particular?
2. ¿Existe currículo específico para cada grado o nivel?
3. ¿Qué es la práctica pedagógica para Diana?
4. ¿Qué aspectos de la práctica pedagógica se registran en el diario de campo?
5. ¿Cómo se retroalimenta la práctica pedagógica?
6. ¿Cómo se les observa las prácticas o quien y a los niños?
7. ¿Organiza los contenidos teniendo la lógica definida, de que es el proyecto de ahora
8. ¿Realiza conexiones entre los contenidos que enseña?
9. ¿Cuándo se les hace pregunta a los niños se les hace abierta o deben responder lo exacto?
10. ¿Cómo se monitorea que los niños aprendieron?
11. ¿Cómo se trabajan actividades cooperativas?
12. ¿Cómo se hacen las reglas?
13. ¿Cómo se asocia lo aprendido a la vida cotidiana?
14. ¿Cómo se vincula y atrae la atención de los niños?

**Después de observaciones**

1. ¿En qué situaciones has visto que las experiencias de los niños hayan dado un giro significativo? ¿Qué cambio notaste? ¿cómo eran antes y cómo después?
2. ¿Qué de tu practica como docente logra contribuir a que la experiencia o situación de los niños cambie?
3. ¿Qué dispositivos usaste? Es decir, experiencias pedagógicas o metodológicas hacen que los niños se acerquen al proceso de socialización con los otros. ¿Qué efectos o impactos ves?

4. ¿Cuál es la intención inicial, pedagógica hacia los niños o cuál es el propósito formativo? ¿qué tipo de sujeto se quiere formar?
5. ¿Cuál crees que es el aporte a la promoción de habilidades para la vida y sociales? ¿qué de tu práctica permite que se instauren las HpV?
6. ¿Podrías describir una rutina del día a día o grandes momentos en los que se divide el trabajo diario en el CDI?
7. ¿Cuántos años llevas laborando con los niños?
8. ¿En qué temas recibían capacitaciones o charlas de parte de Bienestar o del Operador en las jornadas pedagógicas o de capacitación?

## **ANEXO D**

### **GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EXPERTAS EN PRIMERA INFANCIA**

1. Trayectoria de la entrevistada
2. ¿Cómo define practica pedagógica y cómo práctica docente?
3. ¿Qué aportes se dan desde la práctica docente en la primera infancia?
4. ¿Si bien es cierto la primera infancia no está ubicada dentro de la educación formal ni es obligatoria, desde ese punto o espacio ¿de qué se priva un niño que no asiste a este tipo de espacios en el ámbito emocional, social, cognitivo?
5. ¿Ha escuchado acerca de las habilidades para la vida (HpV)? En esa dirección cuáles HpV se desarrollan más en su ambiente laboral, ¿las sociales, emocionales o cognitivas?
6. ¿Cómo vivió o sitió la práctica docente durante la cuarentena; desapareció o cambió?

## ANEXO E

## FORMATO DE DIARIO DE CAMPO

**PROYECTO: LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA AGENTE EDUCATIVA Y LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES PARA LA VIDA EN EL CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL (CDI) “DÉJAME CRECER” DE MARINILLA-ANTIOQUIA. ESTUDIO DE CASO**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

DIARIO DE CAMPO N.º \_\_

<b>Fecha:</b>	
<b>Lugar:</b>	
<b>Duración:</b>	
<b>Elaborado por:</b>	
<b>Participantes:</b>	
<b>Facilitadora:</b>	
<b>Objetivo:</b>	
<b>Contenido</b>	<b>Palabras clave</b>
<b>Observaciones:</b>	
<b>Conflictos o inquietudes, tensiones</b>	

**ANEXO F**  
**FORMATO DE FICHA BIBLIOGRÁFICA**  
**NOMBRE DEL TEXTO**

<b>Referencia completa como exige las APA</b>	
<b>Conceptos e ideas centrales trabajadas en el documento</b>	<b>Citas textuales seguidas de (apellido, año, página)</b>

**ANEXO G**

**CUADRO SINÓPTICO CRONOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR,**  
**CERDA (1996):**

<b>FECHA</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>REALIZACIÓN</b>
Noviembre de 1870	Ministerio del Interior	Decreto Orgánico de Instrucción Pública Se crean las salas de asilo para atender niños de 2 a 6 años. No se reglamentan ni llevan a la práctica
Noviembre 1917	Ministerio de Educación Pública	Ley 25 Se crea el Instituto Pedagógico para Instructoras Art 7° Sección Especial para formar maestras de kínder
Marzo 1933	Instituto Pedagógico Femenino	Escuela Montessori Primer centro de formación de maestras preescolares
Diciembre de 1938	Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social	Departamento de Protección Infantil y Materna Se crea una sección preescolar

Noviembre de 1935	Ministerio de Educación Pública	Decreto 2015 Se entra a definir por primera vez el término de educación infantil
Noviembre de 1945	Ministerio de Salud	Ley 83 Código del Menor
Noviembre de 1956	Instituto Pedagógico Femenino	Se crea el Instituto Preescolar (Actual programa de Educación preescolar de la Universidad Pedagógica)
Julio 1962	Ministerio de Educación Pública	Resoluciones 1343 y 23303 Requisitos mínimos para instalar un jardín y su inscripción en el MEN
Diciembre 1968	Ministerio de salud	Decreto 75 Se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, responsable de la protección del menor y del bienestar familiar
Diciembre 1974	Ministerio de Salud	Ley 27 Se crean y reglamentan los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP)
Enero 1976	Ministerio de Educación Nacional	Decreto 088 Se incorpora la Educación Preescolar al Sistema Educativo, por primera vez
Enero 1979	Ministerio de Salud	Ley 07 Se establece el Sistema nacional de Bienestar Familiar y se crean los Hogares Infantiles en reemplazo de los CAIP
Septiembre 1979	Ministerio de Educación Nacional	Decreto 2277 Estatuto Docente Se adoptan normas sobre el ejercicio docente
Enero 1980	Ministerio de Educación Nacional	Decreto 80 Sistema Educativo Postsecundario

		Se reglamenta el ejercicio académico, administrativo y docente de los institutos que preparan el personal docente
Julio 1983	Ministerio de Salud	Resolución 000716 Unidades de Atención al Niño UPAN
Julio de 1985	MEN-ICBF	Convenio marco MEN-ICBF-PEFADI
Febrero Junio	Ministerio de Salud	Decretos 534,891 y 4755 Plan de Supervivencia y Desarrollo de la Infancia SUPERVIVIR
Febrero de 1987	Ministerio de Salud	Documento CONPES Creación Hogares Comunitarios de Bienestar
Junio 1989	ICBF	Decreto 2737 Código del Menor Se definen y reglamentan los derechos del Menor en Colombia
Enero de 1990	Congreso Nacional	Ley 12 Ratificación compromisos adquiridos por Colombia en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño adoptada por la ONU
Julio 1991	Presidencia de la República	Asamblea Nacional Constituyente Consagra los derechos del niño en la Constitución Política de Colombia
Mayo 1991-1994	MEN-DNP-UDS-DEC	Plan de Apertura Educativa 1991-994 Se establece el grado Cero en las Escuelas Públicas
Enero 1992	Ministerio de Educación Nacional	Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero
Agosto 1993	Ministerio de Educación Nacional	Ley 60

		Se establecen competencias de los departamentos y los municipios en la administración, financiamiento y control de los servicios educativos estatales
Diciembre 1992	Ministerio de Educación Nacional ICFES	Ley 30 Se organiza el servicio público de Educación Superior. Reemplaza el Decreto 80 de 1980
Febrero 1994	Ministerio de Educación Nacional	Ley 115 Ley General de Educación Establece la Educación Preescolar como nivel obligatorio de la Ed. Formal y define sus objetivos específicos
<p>Es llamativo percibir como éste campo ha transitado por diferentes instituciones y entidades a lo largo de su historia, lo cual podría sugerir que en un principio no había institución afín para manejar el tema, puede ser que no se contaba con la experiencia suficiente o el presupuesto necesario para un programa como éste, también se puede deber a los cambios que ha sufrido la sociedad en las últimas décadas y las orientaciones con que debe contar el preescolar, es decir, primero educación, luego se vio que tenía un componente de salud para los niños y niñas.</p>		

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de formación docente. Universidad Nacional de Rosario. ISSN-e 1850-275X*, N°. 2. 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174899>

Alcaldía de Marinilla (2014). Ficha presentación Atención Integral a la primera infancia. <https://www.findeter.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=211011>

Alcaldía de Marinilla (2017, 30 de octubre). Nuestro municipio. <http://www.marinilla-antioquia.gov.co/municipio/nuestro-municipio>

Amaya, G (2020). Relación entre la convivencia escolar y las habilidades socio afectivas en los estudiantes de sexto grado de la Institución educativa Presbítero Juan J Escobar. Trabajo de grado de la Maestría en intervenciones sicosociales. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín. No publicada.

Arias, A. (2013). ¿El sistema educativo está favoreciendo procesos cognitivos y emocionales en los estudiantes, que les permitan formarse y fortalecerse en habilidades para la vida? *Aletheia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 5, 20–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854562>

Arismendi, C (2018). Madres comunitarias, una historia de luchas laborales. <https://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/article/madres-comunitarias-una-historia-de-luchas-laborales.html>

Arón, A., & Milicic. N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramientos.

[https://www.academia.edu/6620643/Clima\\_social\\_escolar\\_y\\_desarrollo\\_personal\\_Un\\_programa\\_de\\_mejoramientos](https://www.academia.edu/6620643/Clima_social_escolar_y_desarrollo_personal_Un_programa_de_mejoramientos)

Bárcena F., & C, Melich (2000). La educación como acontecimiento ético. Revista electrónica *Diálogos educativos*, 8. [http://www.umce.cl/~dialogos/n08\\_2004/resena\\_barcelona.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n08_2004/resena_barcelona.swf)

Bedoya, D & Sierra, Y (2015). Las madres comunitarias, en la lucha por la reivindicación de sus derechos laborales. Monografía. Universidad Autónoma Latinoamericana. Recuperado de: [http://repository.unaula.edu.co:8080/bitstream/123456789/593/1/unaula\\_rep\\_pre\\_der\\_2015\\_madres\\_comunitarias.pdf](http://repository.unaula.edu.co:8080/bitstream/123456789/593/1/unaula_rep_pre_der_2015_madres_comunitarias.pdf)

Bernáldez, Brenda., (agosto, 2019). Primera Infancia y Políticas Públicas. Conferencia virtual desde la dirección en Primera Infancia. Enseña por México

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia.

*Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00027.pdf>

Camargo, M. (ed.). (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá. imprenta nacional.

Carreño, U. M., Alexandra, N., & López, V. (2016). *Haciendo patria con el arte*. [Tesis de pregrado Universidad de Antioquia]. OPAC Universidad de Antioquia. [https://opac.udea.edu.co/cgi-olimp/?fi\\_kopt1=gotit&fi\\_kopt2=gotit&fi\\_kopt3=gotit&sf\\_entry=Haciendo+patria+con+el+arte&session=53243643&rs=&style=kws2&infile=presearch.glue&searcher=kws2.glue&sf\\_kopt1=TRUE&sf\\_kopt2=TRUE&nh=20&beforedate=&afterdate=](https://opac.udea.edu.co/cgi-olimp/?fi_kopt1=gotit&fi_kopt2=gotit&fi_kopt3=gotit&sf_entry=Haciendo+patria+con+el+arte&session=53243643&rs=&style=kws2&infile=presearch.glue&searcher=kws2.glue&sf_kopt1=TRUE&sf_kopt2=TRUE&nh=20&beforedate=&afterdate=)

Castellanos, L. M. (1999). Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. *Fe y Alegría, II*, 27. Retrieved from [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115\\_849.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf)

Colombia Aprende. (2014). Educación para la primera infancia. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/content/educaci%C3%B3n-inicial/w3-article-341487.php>

Contini, N. y Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Prensa Médica Latinoamericana*. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a06.pdf>

Cooperativa Multiactiva San Antonio de Prado [ COOMULSAP ] (2019, 13 de Diciembre). Educación Inicial Déjame Crecer. <https://www.coomulsap.com/portal/educacion-inicial/que-somos-educacion-inicial/ccorporación>

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, (1), 14.

<https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>

Duque, A. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. *Plumilla*

*Educativa*, (2006), 143–156. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.6.568.2009>

Educación Cubana EDURED (s.f) Programa Educa a tu hijo.

[https://www.ecured.cu/Programa\\_%E2%80%9CEduca\\_a\\_tu\\_hijo%E2%80%9D](https://www.ecured.cu/Programa_%E2%80%9CEduca_a_tu_hijo%E2%80%9D)

García, R., Pérez, I. (2010). La educación para la vida: el reto de aprender a ser y a vivir juntos en la

Educación Secundaria. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. N°. 38, 41-56.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3619800>

García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su

aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

*Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a04.pdf>

Herrera, B., & Morales, J. (2018). *El aula de primera infancia ambiente promotor de participación*

*infantil. Estudio de Caso*. Universidad Pedagógica Nacional.

<https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>

Hurtado, S. (2017). Cartilla lineamientos y dimensiones de la primera infancia. Corporación

Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO. (38)

<https://es.calameo.com/read/005397485efb1ecbd6292>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. (2017). Proceso promoción y prevención guía para la construcción del plan operativo para la atención integral –POAI. Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g2.mo12.pp\\_guia\\_para\\_la\\_construccion\\_del\\_plan\\_operativo\\_de\\_atencion\\_integral\\_poi\\_v1\\_1.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g2.mo12.pp_guia_para_la_construccion_del_plan_operativo_de_atencion_integral_poi_v1_1.pdf)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019). Modalidades de Atención: Centro de Desarrollo Infantil CDI. <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/modalidades-de-atencion/modalidad-institucional>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2020). Madres Comunitarias. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/acerca-de/madres-comunitarias#:~:text=Las%20madres%20o%20padres%20comunitarios,de%20Hogares%20Comunitarios%20de%20Bienestar.>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2017). Caracterización de la práctica docente. La educación obligatoria en México. [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_04/archivo/INEE-Informe-2017\\_09-Capitulo-4.pdf](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2017_09-Capitulo-4.pdf)

Lloreda, M., Sandoval, A (2016). Caracterización de la práctica pedagógica de una profesora de transición. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21344/LloredaArangoManuela2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lluís, Duch; Solares Blanca; Marcela, Capdevila; Levaniegos, M. (2008). *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana* (CLACSO, Ed.). Cuernavaca.

López, M. (2008). La Integración de las Habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de intervención psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>

Macedo, B. (2006). Habilidades para la vida: Contribución desde la educación científica en el marco de la década de la educación ara el desarrollo sostenible. *Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, La Habana, Cuba*.  
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20para%20la%20vida%20.%20Macedo%20.%20Cuba.pdf>  
 Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP. (J. Ltda., ed.).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=607441>

Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280206>

McGinnis, E., & Goldstein (), La Enseñanza de habilidades pro sociales a los niños de preescolar y jardín infantil. (G. Gutiérrez, & A, Restrepo (s.f.). Programa de habilidades para la infancia temprana (La enseñanza de habilidades pro sociales a los niños de preescolar y jardín infantil) “*Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños*”.  
<https://en.calameo.com/read/004346770c46ca3db84d1>

Mejía, Andrés. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. *Revista de estudios sociales*, (19), 127-128. <https://doi.org/10.7440/res19.2004.11>

Mejía, L (18 septiembre, 2018). Entrevista personal.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Anexo n°3 y n° 5. Sector Educativo al Servicio de la vida: Juntos para Existir, Convivir y Aprender*.

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_3.pdf).

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577\\_recurso\\_5.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_5.pdf)

Ministerio de Educación MEN (2017). Bases Curriculares para Educación Inicial y Preescolar.

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)

Misterio de Educación Nacional(MEN). (2020). Estrategias de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. *Secuencias didácticas “paso a paso”*.

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-385321.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-385321.html?_noredirect=1)

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Primera Infancia*.

<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). *Guía Operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*.

[https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-78515_archivo_pdf_ruta_version_febrero_2009.pdf)

[78515\\_archivo\\_pdf\\_ruta\\_version\\_febrero\\_2009.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-78515_archivo_pdf_ruta_version_febrero_2009.pdf)

Ministerio de Educación (MEN) (2019). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia. *¿Qué es la Educación Inicial?*

<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-316845.htm>

Ministry of Education New Zealand (1996). Early Childhood Curriculum. *The Curriculum Whàriki for New Zealand's Children*. [https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-](https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/te-whariki.pdf)

[Childhood/te-whariki.pdf](https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/te-whariki.pdf)

R. Moreno, E. A. (2017). Concepciones de la Práctica Pedagógica. *Folios*, (16), 105.129.

<https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro *¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?*

Katz. <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>

Organización sin fines de lucro, independiente y profesional, del ámbito de la acción socioeducativa.

EDEX (s.f). Habilidades para la vida.

<https://habilidadesparalavida.net/edex.php#:~:text=Fundaci%C3%B3n%20EDEX%20la%20ha%20adoptado,%C3%A1mbito%20de%20la%20acci%C3%B3n%20socioeducativa.>

Organización Panamericana de la Salud. OPS. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un

desarrollo saludable de niños y adolescentes.

[http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf)

PINZÓN, MANUEL RICARDO (2015). Madres comunitarias: un caso paradigmático de la forma en que

el derecho produce identidades. *Revista CS*, (15),112-139. [fecha de Consulta 24 de octubre de

2020]. ISSN: 2011-0324. Disponible

en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4763/476347227006>

Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo.

*Educación*, 2(41), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>

Premio Nobel [enciclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/importancia-del-desarrollo-de-la-primera-infancia.pdf](http://enciclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/importancia-del-desarrollo-de-la-primera-infancia.pdf)

Presidencia de la República, Bienestar Familiar & Cooperativa Multiactiva de San Antonio de Pereira (2019). Caracterización del Centro de Desarrollo Integral Déjame crecer, convenio. N° 0207. Documentación interna facilitada por la coordinadora

Programa de mejoramiento. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello

Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ). (s.f) <https://educapaz.co/somos/nosotros/>

Quecedo, Rosario, & Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psico didáctica*, (14),5-39. [fecha de Consulta 21 de febrero de 2021]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>

República, C. de la. Ley No. 1804/ 2 de agosto 2016, Diario Oficial del Congreso § (2016).

Ríos, A (2014). Huellas Vitales. [Trabajo de grado de Maestría Educación, Universidad de Manizales].

Repositorio

RIDUM

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1826/Huellas%20vitales%20en%20la%20transformaci%C3%B3n%20personal%20de%20algunos%20deportistas%20de%20las%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, p. 19. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25>

Ruíz Rueda, N. (2018). Universo teatro: Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de habilidades para la vida a través del teatro. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Teatro. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia

Salgueiro, C. (1997). La práctica docente cotidiana en el aula: un proceso de negociación.  
*Investigación en la escuela*

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7989/7076>

Sánchez, A., & González, R. (2017). *Habilidades para la Vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia.*

<https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vida.%20Herramientas%20para%20el%20#BuenTrato%20y%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia.pdf>

Stake, R. E. (1999). *Investigación-con-estudios-de-caso\_RobertStake* (Segunda; Morata, Ed.)

<https://books.google.com.co/books?id=gndJ0eSkGckC&printsec=frontcover&dq=robert+yin+investigacion+sobre+estudio+de+casos&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi5rNizsuHZAhVOoVMKHQM4CbsQ6AEIJTAA#v=onepage&q=robert yin investigaci3n sobre estudio de casos&f=false>

UNICEF (2017). La primera Infancia importan cada año. *¿Por qué invertir en el desarrollo de la primera infancia?* 54.

[https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La\\_primera\\_infancia\\_importa\\_para\\_cada\\_nino\\_UNICEF.pdf](https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf)

Betina Lacunza, Ana, Contini de González, Norma Las habilidades sociales en niños y adolescentes.

Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades* [en línea]. 2011, XII (23), 159-182[fecha de Consulta 30 de mayo de 2021].

ISSN: 1515-4467. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>

UNICEF / LSCE Initiative. (2017). *Analytical Mapping of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa*. Retrieved from [www.lsce-mena.org](http://www.lsce-mena.org)

Universidad de los Andes. (2013). Programa Aulas en Paz.

<https://aulasenpaz.uniandes.edu.co/index.php/com-docman-submenu-config/aulas-en-paz>

Whitman, C. V, & Posner, M. (2001). *habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Retrieved from [file:///D:/Mis Documentos/Habilidades.pdf](file:///D:/Mis%20Documentos/Habilidades.pdf)

Zapata, A., Pérez, J., & Zabala, A. (2011). *Habilidades para la vida y su influencia en las habilidades sociales cognitivas y conductuales*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. OPAC UdeA.[https://opac.udea.edu.co/cgi-olibr/?fi\\_kopt1=gotit&fi\\_kopt2=gotit&fi\\_kopt3=gotit&sf\\_entry=Habilidades+para+la+vida+y+su+influencia+en+las+habilidades+cognitivas+y+conductuales&session=53243643&rs=&style=kws2&infile=presearch.glue&searcher=kws2.glue&sf\\_kopt1=TRUE&sf\\_kopt2=TRUE&nh=20&beforedate=&afterdate=](https://opac.udea.edu.co/cgi-olibr/?fi_kopt1=gotit&fi_kopt2=gotit&fi_kopt3=gotit&sf_entry=Habilidades+para+la+vida+y+su+influencia+en+las+habilidades+cognitivas+y+conductuales&session=53243643&rs=&style=kws2&infile=presearch.glue&searcher=kws2.glue&sf_kopt1=TRUE&sf_kopt2=TRUE&nh=20&beforedate=&afterdate=)

Zapata, Beatriz Elena, & Ceballos, Leonardo. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082. Retrieved noviembre 14, 2020, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2010000200021&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200021&lng=en&tlng=es).

Zuluaga, O. (1999). *Ciencias Sociales y Humanidades Pedagogía e historia Pedagogía Olga Lucía Zuluaga Garcés Prólogo* (U. de Antioquia, Ed.). Santa fe de Bogotá.

Zuluaga, O.L (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo (pp.11-37). Bogotá, D.C.

