



Universidad
Tecnológica
de Pereira



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

**PROYECTO EDUCATIVO DE PROGRAMA:
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

2009

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	7
1.1 SOPORTES LEGALES	7
1.2 CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA	7
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	8
1.4 MISIÓN.....	9
1.5 VISIÓN	10
1.6 OBJETIVOS.....	10
1.6.1 Objetivos Generales del programa.....	10
1.6.2 Objetivos específicos del programa	10
1.7 COMPETENCIAS DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA INFANTIL	11
2. ANTECEDENTES DEL PROGRAMA.....	13
2.1 HISTORIA DEL PROGRAMA	13
2.2 RESEÑA HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD Y CREACIÓN DEL PROGRAMA.....	15
2.3 SOPORTES LEGALES DEL PROGRAMA: APROBACIÓN Y REGISTRO	20
3. RELACIÓN Y PERTINENCIA DEL PROGRAMA CON EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	22
3.1 FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD EN LA MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA	22
3.2 PROPUESTA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD Y SU PRESENCIA EN LA FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA.....	23
3.3 RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD CON EL PROPÓSITO DE FORMACIÓN HUMANA DEL PROGRAMA.....	24
3.3.1 Objetivos Generales del programa.....	25
4. JUSTIFICACIÓN.....	27
4.1 RAZONES ACADÉMICAS.....	30
4.2 RAZONES SOCIOEDUCATIVAS	31
5. BASES CONCEPTUALES DEL PROGRAMA.....	51

5.1	CONCEPCIÓN DE INFANCIA Y EDUCACIÓN INFANTIL	51
5.1.1	El concepto de infancia	51
5.1.2	Educación inicial.	53
5.1.3	Educación preescolar y básica primaria.....	56
5.1.4	Relación escuela, familia, comunidad en la educación inicial, preescolar y básica primaria.....	58
5.2	PEDAGOGÍA INFANTIL	60
5.2.1	Formación integral.	61
5.2.2	Educación permanente.	62
5.2.3	Formación pedagógica.....	62
6.	ASPECTOS PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA.....	69
6.1	CRITERIOS Y ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA.....	71
6.1.1	Naturaleza.....	71
6.1.2	Las funciones del modelo pedagógico son:	72
6.1.3	Principios epistemológicos.....	73
6.1.4	Principios pedagógicos	74
6.2	CONCEPTO DE FORMACIÓN HUMANA Y DE PROYECTO DE VIDA	75
6.3	ARTICULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CON LOS PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA	77
6.4	ARTICULACIÓN ENTRE LA PROYECCIÓN SOCIAL Y LOS PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA	78
6.5	CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE	79
6.5.1	Evaluación de los aprendizajes: Las formas de evaluar del docente.	79
6.5.2	Evaluación de los aprendizajes: Las formas de evaluar del estudiante	79
6.5.3	Las formas de evaluación propuestas institucionalmente	80
7.	PROPUESTA CURRICULAR	82
7.1	EJES CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	82
7.2	ESTRUCTURA CURRICULAR.....	86
7.2.1	Currículo integrado por núcleos de formación.....	87

7.2.2	Competencias que desarrolla cada núcleo.....	121
7.3	CRITERIOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR Y LA ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS ACADÉMICOS.....	125
7.4	CRITERIOS DE FLEXIBILIDAD CURRICULAR.....	126
7.5	PLAN DE ESTUDIOS ORGANIZADO POR CRÉDITOS Y APROBADO POR EL CONSEJO ACADÉMICO.....	126
7.6	ACTIVIDADES EXTRA CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO INFANTIL.....	133
7.6.1	Lección inaugural.....	134
7.6.2	Encuentro de saberes.....	134
7.6.3	Seminario de juego.....	136
7.6.4	Festival de rondas infantiles.....	136
8.	LA INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA.....	138
8.1	LÍNEAS Y PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN.....	138
8.1.1	Línea de investigación en Lenguaje.....	139
8.1.2	Línea de investigación en Cognición y Desarrollo.....	141
8.1.3	Línea de investigación en Educación y TICs:.....	144
9.	DOCENTES Y ESTUDIANTES.....	150
9.1	DEFINICIÓN DE CRITERIOS PARTICULARES PARA LA SELECCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES.....	150
9.1.1	Los estudiantes.....	150
9.1.2	Los profesores.....	150
9.2	DEFINICIÓN DE ESPACIOS Y ACCIONES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN Y LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL.....	151
10.	EVALUACIÓN CURRICULAR.....	157
	BIBLIOGRAFÍA.....	159

PRESENTACIÓN

Las tendencias contemporáneas a nivel mundial, nacional y regional, en relación con la economía, la política, la producción de conocimiento y todos aquellos aspectos relacionados con la educación, han generado grandes cambios de orden estructural, conceptual y funcional en las instituciones. Contexto en el cual la universidad tiene un reto: formar profesionales competentes que respondan no sólo a estos cambios, sino también que generen acciones transformadoras en las diversas comunidades.

Frente a lo que hoy espera la sociedad de las instituciones educativas, los programas de licenciatura que han de formar educadores competentes que respondan a las exigencias del nuevo milenio, tienen grandes responsabilidades y compromisos que van desde la formación personal y ciudadana, hasta la formación disciplinar, didáctica y pedagógica en todos los saberes inherentes y necesarios para la enseñanza y el aprendizaje del área del conocimiento. Esta es una mirada holística que tiene en cuenta la condición del estudiante como ser humano integral con la convicción de ser docente y la posibilidad que tiene de adquirir y profundizar en conocimientos desde los campos disciplinar, pedagógico y didáctico, y de desarrollar las competencias para ejercer como docente en el mundo actual y como investigador en el ámbito educativo.

Específicamente, la *Licenciatura en pedagogía infantil* se concibe como un programa para formar profesionales de la educación con alta calidad académica; que comprendan la infancia como categoría social, cultural y educativa, y a la vez los procesos de desarrollo en todas sus dimensiones y los procesos de construcción de saberes con todas sus implicaciones conceptuales y didácticas.

Esta asunción se convierte en el fundamento para elaborar propuestas educativas innovadoras y contextualizadas, de carácter interdisciplinario e intercultural, que contribuyan a la formación integral de los niños. Propuestas como la que se presenta a continuación

bajo la denominación: *Proyecto educativo del programa: licenciatura en pedagogía infantil*. En él se reúnen todas las condiciones intrínsecas y extrínsecas, académicas y administrativas, que llevaron al Departamento de Psicopedagogía y a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica a diseñar y ofrecer a la comunidad pereirana, risaraldense y nacional un programa de formación de educadores para orientar la educación infantil. En este trabajo también reposa la fundamentación teórica, el diseño curricular, la evaluación, la investigación y los estamentos activos que conforman la dinámica del programa, tanto en su realización como en su ejecución.

Se constituye entonces este *Proyecto Educativo del Programa* en la carta de presentación de lo que es, en todo el sentido de la palabra, la Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

NOMBRE DEL PROGRAMA: Licenciatura en Pedagogía Infantil

TÍTULO OTORGADO: Licenciado/a en Pedagogía Infantil

1.1 SOPORTES LEGALES

Con el **Acuerdo Numero 11 del consejo superior del 17 de Febrero de 2000** se cambia el nombre de Licenciatura en Educación Infantil por el de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Posteriormente el Consejo Superior lo legaliza con el **Acuerdo 020 del 12 de Junio de 2000**, para ser ofrecido por la Universidad en las condiciones y bajo las modalidades aprobadas por el Consejo Superior.

Por la **Resolución número 2869 del 30 de octubre de 2000** el Ministerio de Educación otorga la acreditación previa al programa de Pregrado denominado Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Código SNIES **4099**.

1.2 CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

La Licenciatura en Pedagogía Infantil es un programa académico de carácter interdisciplinario, dirigido a egresados de la educación media en sus diferentes modalidades. Tiene como propósito fundamental la formación en teoría, metodología e investigación en educación, para que el egresado se desempeñe en educación inicial, preescolar y básica primaria (Educación Infantil), y realice prácticas pedagógicas, que contribuyan a fortalecer los

procesos educativos de este nivel, en diferentes contextos socioculturales de la región y del país.

El programa forma licenciados/as para que trabajen en educación inicial, preescolar y básica primaria, con niños y niñas con edades comprendidas entre los 0 y 10 años de edad.

Tiempo de funcionamiento del programa como Licenciatura: 9 años (a partir del 2000 al 2009)

Número de estudiantes activos en el programa: 645

1.3 JUSTIFICACIÓN

Una visión de los acontecimientos locales, regionales, nacionales, mundiales, de las tendencias pedagógicas y de las nuevas políticas oficiales permite inferir que se están produciendo profundos cambios en la concepción del ser humano, del saber, de la ciencia, de la salud, de la educación, de la cultura y del mundo en general, en donde se están dando ciertas condiciones favorables para avanzar hacia la realización y garantizar a todos los ciudadanos y ciudadanas el disfrute de sus beneficios (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

En este contexto los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en el marco de la reunión realizada en 1979, hicieron un llamado para mejorar la educación de la población en todos los niveles, especialmente la que recibían los grupos más vulnerables de la región (niños y adultos). Esta previsión permitió realizar estudios y experiencias en la década de 1980, los cuales hicieron posible implementar propuestas como respuesta pertinente y oportuna a los requerimientos del proceso de desarrollo político, económico, tecnológico, social y cultural de los países implicados, cuyos sistemas educativos están ahora en

condiciones de ofrecer el tipo de educación que en la región se considera de la más alta prioridad.

El programa Licenciatura en Pedagogía Infantil responde a los principios contemplados en la constitución de 1991, la ley general de Educación, la Ley 30 de 1992 o Ley de Educación Superior, Los Decretos 272 de 1998 y 3012 de 1997, y Ley para la Infancia y la Adolescencia, porque al aplicarlos en la concepción y desarrollo del programa, se superarán algunos problemas en la formación de educadores, haciendo de ellos, docentes cada vez más humanos, críticos, éticos, innovadores, respetuosos de la diferencia, que regulen su quehacer pedagógico mediante pactos sociales para contribuir al desarrollo del país, cualificando la educación infantil regional y nacional.

Además la Licenciatura en Pedagogía Infantil tiene en cuenta los principios del proyecto de reforma curricular y modernización pedagógica de la Universidad Tecnológica de Pereira, especialmente lo relacionado con la formación integral y permanente, así como los planteamientos acerca de las tendencias contemporáneas sobre la transmisión, construcción, apropiación y aplicación del conocimiento.

1.4 MISIÓN

El programa Licenciatura en Pedagogía Infantil forma licenciadas y licenciados en educación desde la docencia, la investigación y la extensión social, para la educación inicial, preescolar y básica primaria, mediante la formación integral a partir de los núcleos de: Psicología, Didácticas, Lenguaje, Investigación, Artes, Prácticas y Pedagogía como eje articulador.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil responde a las necesidades educativas locales y regionales a través de un trabajo pertinente desde la universidad y frente a la realidad de las comunidades.

1.5 VISIÓN

La Licenciatura en Pedagogía Infantil busca formar las mejores y los mejores profesionales en la educación para la localidad y la región con alto grado de competitividad en la docencia, investigación y proyecto social.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 Objetivos Generales del programa

- Formar Licenciados en Pedagogía Infantil desde una perspectiva integral para el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social.
- Fomentar la reflexión interdisciplinaria de la práctica educativa y el avance en el conocimiento pedagógico y didáctico, a través de la investigación educativa y el desarrollo de proyectos pedagógicos.
- Contribuir con el desarrollo educativo, social y cultural de la región, mediante la formación de educadores de alta calidad académica.
- Integrar el programa a comunidades académicas nacionales e internacionales de educación y pedagogía infantil.

1.6.2 Objetivos específicos del programa

Diseñados para que los estudiantes logren:

- Orientar de manera integral los procesos del desarrollo cognitivo, socio-afectivo, motriz, estético y ético de la población infantil.
- Realizar trabajo interdisciplinario e integrar los procesos de docencia, investigación y proyección social en su desempeño profesional.
- Planear, desarrollar y evaluar proyectos de investigación pedagógica y educativa, que hagan posible la solución de problemas reales de la educación infantil en contextos teóricos y prácticos.
- Crear espacios académicos para la construcción, aplicación y sistematización de innovaciones pedagógicas en el área de la educación infantil.
- Desempeñar con sentido ético, crítico y de responsabilidad las funciones y actividades pertinentes a su labor docente.
- Administrar, orientar y asesorar instituciones y programas que trabajan en el área de la educación infantil.

1.7 COMPETENCIAS DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA INFANTIL

Los licenciados y licenciadas en Pedagogía Infantil, son profesionales con:

- Capacidad para establecer el significado relacional de los conceptos básicos del discurso y la práctica pedagógica: infancia, pedagogía y ciencia, pedagogía y didáctica, ciencia y tradición crítica de la pedagogía, historia del maestro e historia de

la pedagogía, ciencias de la educación y pedagogía, ciencias de la educación y didácticas, ciencias de la educación y formación.

- Capacidad para comprender la constitución del oficio de enseñante, surgida de las didácticas y las disciplinas con las cuales se relaciona por razones de su enseñanza, y el de maestro definido en su condición de pedagogo a partir de la apropiación, difusión y construcción del saber pedagógico, saber que lo ubica tanto en el campo pedagógico, como en las comunidades científicas.

Capacidad para proyectar, desarrollar y evaluar situaciones que involucren las mediaciones entre la lógica del conocimiento (de cada disciplina), y la lógica de su enseñanza en el marco de su transposición didáctica.

Capacidad para planear, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e intervención en el aula, en los cuales se re- signifiquen los marcos conceptuales de las didácticas.

Capacidad para reflexionar sobre las prácticas desarrolladas desde los marcos de la pedagogía y las didácticas, para buscar su transformación y la producción de saberes.

2. ANTECEDENTES DEL PROGRAMA

2.1 HISTORIA DEL PROGRAMA

El programa se origina en los espacios académicos del Departamento de Psicopedagogía de La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, en donde se estudia, analiza y reflexiona sobre la importancia de la educación del niño como pilar fundamental para su desarrollo y formación personal y social. De igual manera se analiza la formación que debe tener el educador de niños para la sociedad contemporánea.

En este contexto, un grupo de profesores del Departamento de Psicopedagogía, realizó un estudio de factibilidad y elaboró una propuesta académica denominada "Licenciatura en Educación Infantil", la cual fue incluida en el Plan de Desarrollo del Departamento 1995-2001. El primer momento en la historia del programa, está asociado con la construcción de la propuesta inicial que tiene en cuenta, entre otros, los siguientes antecedentes:

Los aportes y avances de las concepciones actuales sobre educación infantil y los estudios críticos sobre la teoría y la praxis de este campo educativo. El informe de la misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, el cual expresa la necesidad de replantear la formación del educador de infantes, dada la importancia que revisten los procesos del desarrollo y la construcción del conocimiento en los niños de 0 a 8 años. La reestructuración de las escuelas normales, según Decreto 3012 de 1995 del Ministerio de Educación Nacional, que trae como consecuencia el cierre de un número considerable de normales, dedicadas a la formación de docentes para la educación preescolar y primaria. Las solicitudes del grupo PEFADI (Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil) del Departamento de Risaralda a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira sobre la necesidad de docentes capacitados para realizar investigación socio-educativa en la población infantil. Los resultados de un estudio sobre el perfil profesional del

educador a nivel infantil, realizado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, seccional Risaralda.

Con el sustento de anteriores antecedentes El consejo superior en Mayo de 1996 autoriza la apertura del programa de pregrado LICENCIATURA EN EDUCACION INFANTIL. En Marzo de 1997 el ICFES otorga el registro al programa de Educación Infantil y en 1998 se autoriza la iniciación de actividades en el segundo semestre con un total de 23 estudiantes.

Por esta época en la Universidad se implementó el proyecto de Reforma Curricular y Modernización Pedagógica, como una estrategia para la reforma académica. Así mismo el Consejo Nacional de Acreditación -CNA-, da a conocer los criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas de formación de educadores, de acuerdo con lo estipulado en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 272 de 1998, del Ministerio de Educación Nacional

El departamento de Psicopedagogía consciente de este nuevo contexto, inicia un proceso de reestructuración del Programa de Licenciatura en Educación infantil.

El segundo momento de la historia del programa comprende el trabajo de reestructuración que se realiza en forma interdisciplinaria, con la participación de la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, los profesores del departamento de Psicopedagogía, los estudiantes y algunos profesores de los demás programas que forman educadores en la U.T.P., como son: las licenciaturas en Español y Comunicación Audiovisual, Matemáticas-Física, Ciencias Sociales, Música y Artes Plásticas; profesores que desde su saber particular contribuyeron en el proceso de reforma curricular y modernización pedagógica del programa en mención.

A continuación se presentan algunas de las modificaciones hechas al programa:

Cambio de nombre de Programa Licenciatura en Educación infantil por Licenciatura en Pedagogía Infantil, acogiendo lo estipulado en el capítulo III, artículo 7, literal a del Decreto 272 del 11 de febrero de 1998 y los artículos 15 y 16 de la Ley 115 de 1994.

Reestructuración del núcleo de formación pedagógica, de acuerdo con lo dispuesto en el capítulo II. artículo 4 del Decreto 272 de 1998, que plantea la formación pedagógica desde la educabilidad, enseñabilidad, estructura histórica-epistemológica de la pedagogía y desde las realidades y tendencias sociales de la educación en la sociedad contemporánea.

Reestructuración del núcleo de formación en investigación, que se orienta hacia la investigación educativa desde un modelo formativo, por considerarse uno de los aspectos primordiales para el trabajo de los educadores vinculados al diseño, desarrollo y evaluación de proyectos pedagógicos.

Reestructuración conceptual y metodológica de las líneas de investigación; se precisan las siguientes líneas: Lenguaje y Cognición, Desarrollo humano y Pedagogía y Educación.

Modificación de la intensidad horaria para descongestionar el plan de estudios, lograr mayor profundidad de los contenidos, fomentar la integración de los estudiantes con la vida cultural y social de la Universidad y promover el aprendizaje autogestionario.

2.2 RESEÑA HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD Y CREACIÓN DEL PROGRAMA

Reseña Histórica de la Universidad¹: La Universidad Tecnológica de Pereira fue creada en 1958 por medio de la Ley 41 como máxima expresión cultural y patrimonio de la región y

¹ Universidad Tecnológica de Pereira. Plan educativo Institucional. Documentos Institucionales. Oficina de Planeación

como una entidad de carácter oficial, inicia labores el 4 de marzo de 1961 bajo la dirección de su fundador y primer Rector Doctor Jorge Roa Martínez. Gracias al impulso inicial y al esfuerzo de todos sus estamentos la Institución empieza a desarrollar programas académicos que la hacen merecedora de un gran prestigio a nivel regional y nacional.

Posteriormente, se decreta como un establecimiento de carácter académico del orden nacional, con personería jurídica, AUTONOMIA administrativa y patrimonio independiente, adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

Con la Facultad de Ingeniería Eléctrica comienza la actividad académica en la Universidad y al año siguiente se crean las Facultades de Ingeniería Mecánica e Industrial. En 1965 se funda el Instituto Pedagógico Musical de Bellas Artes como dependencia de extensión cultural. Mediante la Ley 61 de 1963 se crea el Instituto Politécnico Universitario, cuyas labores empiezan en 1966 con las Escuelas Auxiliares de Ingeniería: Eléctrica, Mecánica e Industrial, en la actualidad Facultad de Tecnologías, con los programas de Tecnología Eléctrica, Mecánica e Industrial. En 1968 inician las Escuelas de Dibujo Técnico y Laboratorio Químico. (Esta última convertida hoy en Escuela de Tecnología Química).

En 1967 se funda la Facultad de Ciencias de la Educación, con el objeto de profesionalizar y capacitar el personal docente de los otros niveles del sector educativo, con los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, Español y Comunicación Audiovisual y Matemáticas y Física En 1977 se crea la Facultad de Medicina, para atender las necesidades de la región en materia de salud.

En 1981 se convierte el Instituto Pedagógico Musical de Bellas Artes en la Facultad de Bellas Artes y Humanidades, como una respuesta a las aspiraciones culturales y artísticas de la comunidad, ofreciendo las Licenciaturas en Artes Plásticas y Música.

En 1984 como resultado de la aplicación del Decreto Ley 80 de 1980, se aprueba una nueva estructura orgánica para la Universidad que da origen a la Facultad de Ciencias Básicas y a la Facultad de Tecnologías. Esta última denominada anteriormente Instituto Politécnico Universitario.

En 1983 adscrito a la Facultad de Ingeniería Mecánica se crea el Programa de Maestría en Sistemas Automáticos de Producción con el objetivo general de formar profesionales con capacidad para desempeñarse en el campo de los sistemas automáticos de producción, y para participar activamente y con criterio científico desde dicho campo en el desarrollo de la industria y de la comunidad en general.

En 1984 se creó la Escuela de Postgrado en la Facultad de Ingeniería Industrial con los programas de Maestría en Administración Económica y Financiera e Investigación de Operaciones y Estadísticas con el objetivo de ofrecer al profesional una formación sólida en áreas administrativas, económicas y financieras que le faciliten la toma de decisiones en la gestión empresarial y la explotación de nuevas oportunidades.

Todos estos programas son apoyados por el personal administrativo de la Universidad, donde sólo a partir del año de 1985 empieza la carrera administrativa.

En 1988 se crea el pregrado en Filosofía adscrito a la Facultad de Bellas Artes y Humanidades con el objetivo de formar un cuadro de profesionales que fomenten el pensamiento en los distintos procesos culturales. Teniendo una concepción antropocéntrica de lo que es la cultura.

En 1989 se crea el programa de Ciencias del Deporte y la Recreación adscrito a la Facultad de Medicina, con el objetivo de formar profesionales en el Deporte y la Recreación capaces de adecuar actividades deportivas y recreativas a las distintas etapas del desarrollo humano,

liderar programas y proyectos de atención personal y grupal en el campo del deporte y la recreación en el medio.

En 1991 en la Facultad de Ciencias Básicas se crea el Programa de Ingeniería en Sistemas y Computación con el objetivo general de formar profesionales con sólidos conocimientos y habilidades investigativas en las diversas áreas de desarrollo en Sistemas y Ciencias de la Computación, con capacidad administrativa para la gestión tecnológica.

En 1991 se crea la Facultad de Ciencias Ambientales con el pregrado en Administración del Medio Ambiente que busca formar profesionales que estén en capacidad de administrar técnica y científicamente el medio ambiente, la oferta potencial de recursos a nivel biofísico en diferente escala, generando nuevos criterios que promuevan el ascenso en la calidad de vida dentro de un proceso de desarrollo racional y sostenible.

En 1993 en la Facultad de Ingeniería Industrial se crea el Programa de Especialización en Administración del Desarrollo Humano con el objetivo de formar profesionales líderes en los procesos de desarrollo humano a nivel empresarial e institucional, capacitados integralmente para la administración de personal en cualquier tipo de organización.

En 1994 adscritos a la Facultad de Ingeniería Eléctrica se crean los siguientes programas: Magíster en Ingeniería Eléctrica, con el objetivo de formar profesionales con capacidad de gestión, conscientes de la importancia que la energía representa para el desarrollo de los distintos sectores económicos (industria, agrícola, comercial, oficial, etc.) e impulsor de alternativas tecnológicas que propendan por la conservación y el uso de ésta y la Especialización en Electrónica de Potencia con los objetivos de formar profesionales con capacidad de diseño o modificación de convertidores de potencia que tienen dispositivos de estado sólido y de aplicar técnicas de control en la operación de los mismos.

En este mismo año en la Facultad de Ciencias de la Educación se crea el Pregrado Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario con el siguiente objetivo: Formar un profesional de la educación que oriente, investigue y realice docencia en comunidades marginales urbanas y rurales.

La Facultad de Ciencias de la Educación en el año de 1.995 hace apertura de: Programa de Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales, con el objetivo general de: Formar historiadores-investigadores en los campos de la historia nacional e investigadores docentes en el ámbito de la historia de Colombia con énfasis en los problemas pertinentes a la enseñanza de la Historia Contemporánea de Colombia. Reapertura de Licenciatura en Áreas Técnicas, cuyo objetivo es: Desarrollar en el estudiante experiencias educativas que lo capaciten como facilitador y orientador del aprendizaje de las áreas técnicas.

Igualmente en el año de 1.995 la Facultad de Medicina crea el programa de Especialización Gerencia en Sistemas de Salud con los objetivos de formar profesionales en el diseño, desarrollo y gerencia de los sistemas de salud, incluyendo todos sus niveles, componentes e instituciones.

En 1998 la Facultad de ciencias de la Educación abre la Licenciatura en Educación Infantil que tiene como objetivo la formación de un educador en la Educación Infantil

En sus últimos 10 años La Universidad ha venido impulsando programas de formación avanzada o de Postgrado, en unos casos con recursos humanos, técnicos y físicos propios y en otros, mediante convenios con otras Instituciones de Educación Superior, tales como: Proyectos de Desarrollo en convenio con la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) Especialización en Gerencia de Tecnología en convenio con la Escuela de Administración de Negocios (E.A.N) Especialización en Gerencia y Gestión Cultural en convenio con la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Especialización

en Salud Ocupacional en convenio con la Universidad de Antioquia, Especialización en Redes y Servicios Telemáticos en convenio con la Universidad del Cauca, Especialización en Literatura en convenio con la Universidad de Caldas y Maestría en Lingüística en convenio con la Universidad de Antioquia.

Además, en el año 2007 se obtiene el registro calificado para la maestría en Educación, planeada por el Departamento de Psicopedagogía, a partir de las fortalezas y desarrollos investigativos del programa de Pedagogía Infantil y sus grupos de investigación.

2.3 SOPORTES LEGALES DEL PROGRAMA: APROBACIÓN Y REGISTRO²

El Consejo Superior mediante el acuerdo 006 del Consejo superior del 30 de Mayo de 1996 autoriza la apertura del programa de pregrado LICENCIATURA EN EDUCACION INFANTIL.

En comunicación del ICFES el 5 de Marzo de 1997 se otorga el registro al programa de Educación Infantil No. 43330

En Sesión del consejo superior celebrada el día 24 de junio de 1998 se autoriza la iniciación de actividades del programa

Por el acuerdo Numero 11 del consejo superior del 17 de Febrero de 2000 se cambia el nombre de Licenciatura en Educación Infantil por el de Licenciatura en Pedagogía Infantil y posteriormente el Consejo Superior por el acuerdo 020 del 12 de Junio de 2000 lo legaliza, para ser ofrecido por la universidad en las condiciones y bajo las modalidades aprobadas por el Consejo Superior.

² Estos acuerdos y documentos se encuentran en la vicerrectoría académica y copias en la dirección del programa

Por la resolución número 2869 del 30 de octubre de 2000 el Ministerio de Educación otorga la acreditación previa al programa de Pregrado denominado Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad tecnológica de Pereira.

En notificación del ICFES del 16 de agosto del 2001 se incorpora al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil con el código 111143720016600111100 con las siguientes características:

Titulo:	Licenciatura en Pedagogía Infantil
Metodología:	Presencial
Jornada:	diurna
Duración:	10 semestres

3. RELACIÓN Y PERTINENCIA DEL PROGRAMA CON EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

3.1 FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD EN LA MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA

En la Misión de la Universidad aparecen varios aspectos que orientan su actuar como institución educativa estatal y que a su vez se reflejan en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, entre ellos podemos mencionar: el estar vinculada a la sociedad, impactando desde su participación en diversas dimensiones sociales; el ser un polo de desarrollo del conocimiento desde los procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje; y el formar ciudadanos con responsabilidad social, que aportan y apoyan al desarrollo y mejoramiento de la sociedad.

En el Programa, se reflejan los valores institucionales relacionados con la vinculación a la sociedad del conocimiento en el campo educativo, para que sea un polo de desarrollo en este campo, formando a sus estudiantes en la comprensión de teorías y metodologías con fundamento pedagógico y didáctico actualizados, a través de la docencia y la investigación, que les permita impactar las prácticas educativas de la comunidad, la ciudad y la región, y en general en el eje cafetero. Estos valores se ven reflejados en la Misión y Visión del programa:

Misión: El programa de Pedagogía Infantil forma licenciadas (os) en educación desde la docencia, investigación y extensión social, para el trabajo con los niveles: inicial, preescolar y de básica primaria, mediante la formación integral a partir de los núcleos de: Psicología, didáctica, Lenguaje, Investigación, Artes, Práctica y Pedagogía como eje articulador.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil responde a las necesidades educativas locales y regionales a través de un trabajo pertinente desde la universidad y frente a la realidad de las comunidades.

Visión: La Licenciatura en Pedagogía Infantil busca formar las y los mejores profesionales en la educación para la localidad y la región con alto grado de competitividad en la docencia, investigación y proyecto social.

3.2 PROPUESTA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD Y SU PRESENCIA EN LA FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA

La Universidad Tecnológica de Pereira en su proyecto de modernización *pedagógica y curricular* incorpora los fundamentos de una *formación integral y permanente* en el desarrollo de las disciplinas y profesiones actuales, para tal propósito dimensiona la institucionalización de la investigación y la vinculación de la universidad al desarrollo regional mediante la proyección social del conocimiento.

En este contexto el programa Licenciatura en Pedagogía Infantil se identifica con dichos fundamentos, incluyendo en su propuesta curricular los ejes *humanista, científico, social e investigativo*, con el propósito de *formar pedagogos infantiles con alto nivel académico, líderes en la dinámica social, especialmente en el campo educativo de la infancia, con ética, con sentido crítico y espíritu investigativo*.

De esta manera, nuestro modelo pedagógico posiciona al programa en un espacio real para desenvolverse, brindando a los estudiantes y las estudiantes la apertura para ser partícipes activos de su formación, generando nuevas formas de conocer, de saber, de analizar, de pensar, de hacer, de investigar en el ámbito de la educación y la pedagogía infantil.

Igualmente el proyecto institucional enfatiza en la necesidad de considerar las nuevas realidades sociales y culturales que han generado nuevas condiciones en los procesos de transformación, creación y aplicación del conocimiento; para lo cual el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil propone un modelo capaz de ser transformador de prácticas educativas, desde la reflexión permanente entre la Pedagogía y la Didáctica, expresada en las aulas de clase, en la práctica y en la investigación.

De otra parte el programa se ocupa de la formación integral, entendida como un proceso a través del cual el estudiante se forma para convertirse en un profesional idóneo, culto y con respeto a la diversidad cultural. En este contexto, la universidad propone no limitarse sólo a los conocimientos propios de la disciplina o profesión, en este caso la pedagogía y la didáctica, sino también orientarse a la formación académica, personal, actitudinal y ciudadana del estudiante.

En consecuencia, el programa propicia espacios y acciones tales como lecciones inaugurales, seminarios, encuentros, festivales, prácticas educativas y comunitarias orientadas a la formación de un ser con visión humana y social, comprometido con los problemas locales, regionales y nacionales; reconociendo la pedagogía infantil más allá de un simple campo laboral, en sus dimensiones e incidencias sociales.

3.3 RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD CON EL PROPÓSITO DE FORMACIÓN HUMANA DEL PROGRAMA

En los propósitos de la Universidad se aborda la necesidad de trascender la formación profesionalizante hacia una universidad donde la investigación y la extensión sean importantes para el desarrollo personal y social, donde se trabaje por la calidad académica, de tal manera que se contribuya al mejoramiento de la sociedad, logrando una presencia

importante de la universidad en el contexto regional, nacional e internacional. Los propósitos de la Licenciatura se identifican plenamente con los de la Universidad:

3.3.1 Objetivos Generales del programa

- Formar Licenciados en Pedagogía Infantil desde una perspectiva integral para el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social.
- Fomentar la reflexión interdisciplinaria de la práctica educativa y el avance en el conocimiento pedagógico y didáctico, a través de la investigación educativa y el desarrollo de proyectos pedagógicos.
- Contribuir con el desarrollo educativo, social y cultural de la región, mediante la formación de educadores de alta calidad académica.
- Integrar el programa a comunidades académicas nacionales e internacionales de educación infantil.

Objetivos específicos del programa

Orientados a que los estudiantes logren:

- Orientar de manera integral los procesos del desarrollo cognitivo, socio-afectivo, motriz, estético y ético de la población infantil.
- Realizar trabajo interdisciplinario e integrar los procesos de docencia, investigación y proyección social en su desempeño profesional.

- Planear, desarrollar y evaluar proyectos de investigación educativa, que hagan posible la solución de problemas reales de la educación infantil en contextos teóricos y prácticos.
- Crear espacios académicos para la construcción, aplicación y sistematización de innovaciones pedagógicas en el área de la educación infantil.
- Desempeñar con sentido ético, crítico y de responsabilidad las funciones y actividades pertinentes a su labor docente.
- Administrar, orientar y asesorar instituciones y programas que trabajan en el área de la educación infantil.

4. JUSTIFICACIÓN

Una visión de los acontecimientos locales, regionales, nacionales, mundiales, de las tendencias pedagógicas y de las nuevas políticas oficiales permite inferir que se están produciendo profundos cambios en la concepción del ser humano, del saber, de la ciencia, de la salud, de la educación, de la cultura y del mundo en general, en este contexto la educación tiene un papel fundamental (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Por esta razón, los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en el marco de la reunión realizada en 1979, hicieron un llamado para mejorar la educación de la población en todos los niveles, especialmente la que recibían los grupos más vulnerables de la región (niños y adultos). Este llamado permitió realizar estudios y experiencias en la década de los 80, los cuales hicieron posible implementar propuestas como respuesta pertinente y oportuna a los requerimientos del proceso de desarrollo político, económico, tecnológico, social y cultural de los países implicados, cuyos sistemas educativos están ahora en condiciones de ofrecer el tipo de educación que en la región se considera de la más alta prioridad.

El programa Licenciatura en Pedagogía Infantil responde a los principios contemplados en la constitución de 1991, la ley general de Educación, la Ley 30 de 1992 o Ley de Educación Superior, Los Decretos 272 de 1998 y resolución 1036 de 2004, que al aplicarlos en la concepción y desarrollo del programa, contribuyen a la formación de educadores, haciendo de ellos, docentes cada vez más humanos, críticos, éticos, reflexivos, innovadores, respetuosos de la diferencia, que regulen su quehacer pedagógico mediante pactos sociales para contribuir al desarrollo del país, cualificando la educación infantil regional y nacional.

Además la Licenciatura en Pedagogía Infantil tiene en cuenta los principios del proyecto de reforma curricular y modernización pedagógica de la Universidad Tecnológica de Pereira, especialmente lo relacionado con la formación integral y permanente, así como los

planteamientos acerca de las tendencias educativas y pedagógicas contemporáneas sobre la construcción, apropiación, aplicación y recontextualización del conocimiento.

Así mismo, desde una perspectiva mundial en los objetivos del milenio se propone *lograr para el 2015 que los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de educación preescolar y primaria, especificando una tasa de cobertura bruta de 100%. (Objetivo 2).*

De esta manera se evidencia la pertinencia de formar pedagogos infantiles altamente competitivos, cuyos campos de intervención serán propiamente los estipulados en este objetivo, que propendan además a la calidad, la cobertura y permanencia de los niños y niñas en estos niveles educativos, resaltando su importancia como base y pilar para los niveles posteriores.

Desde esta perspectiva la formación de los pedagogos infantiles asume una concepción de infancia acorde con los principios y referentes de la **convención internacional de los derechos del niño**,³ reconociéndolos como Sujetos de derecho y otorgándoles toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. Todos estos derechos son inherentes a la dignidad humana y al desarrollo armonioso de todos los niños y las niñas; la convención protege los derechos de la niñez al estipular pautas en materia de atención de la salud, la prestación de servicios jurídicos, civiles y sociales y especialmente con relación a la educación.

Respecto a este último, *el artículo 28* reconoce el derecho a la educación, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, implantando la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos. *El artículo 29* estipula que la

³ Convención sobre los derechos del niño. Nueva ley para la infancia y la adolescencia, ley 1098. 2007. República de Colombia. Ediciones Lito Imperio. Bogotá D.C. 2007. P96.

educación debe estar orientada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades, inculcando el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales, por sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma, valores, por su medio ambiente, preparándolo así para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos.

Igualmente en coherencia con la actual legislación colombiana para la infancia y la adolescencia (Ley 1098 de 2006)⁴ que le otorga a la población infantil un mayor estatus y reconocimiento social, con un componente jurídico y legal que reconoce a los niños y niñas como sujetos titulares de derecho sin discriminación alguna y bajo los principios universales de dignidad, igualdad, equidad, justicia social, solidaridad, prevalencia de sus derechos, interés superior participación en los asuntos de su interés. Además estructura el concepto de protección integral, orientado por los principios de prevalencia de derechos, la corresponsabilidad, la exigibilidad de los derechos, la perspectiva de género, la participación, las normas de orden público y la responsabilidad parental.

Es importante resaltar que para dicha ley, la educación de los niños y las niñas es un factor determinante en su desarrollo integral e indispensable para la calidad de vida, reconociendo el derecho a la educación inicial desde el nacimiento (artículos 28,29)

En la nueva ley entonces los niños y niñas ya no serán responsabilidad exclusiva del Bienestar Familiar sino de todas las autoridades según le corresponda por la provisión de la lista de derechos, por lo cual también se incluyen obligaciones generales, específicas y complementarias para las *instituciones educativas*.

⁴ Ibid., p9

En este contexto, la necesidad de crear un programa de formación en pedagogía infantil, se sustenta en razones de orden disciplinar (una posición teórica acerca de lo que es la infancia y la pedagogía infantil), académico (la necesidad de formar profesionales competentes para trabajar en este nivel con características específicas) y socio-educativo (contextualización, aspectos demográficos, y estudio de necesidades), las cuales se convierten en marcos desde donde se sustenta y proyecta el programa, en tanto espacio de formación que pretende a su vez impactar la educación inicial, preescolar y básica primaria, denominadas dentro del programa: **Pedagogía Infantil**.

4.1 RAZONES ACADÉMICAS

La educación infantil debe constituirse en el pilar fundamental de los restantes niveles del sistema educativo colombiano, de ahí que sea urgente formar educadores con alta calidad académica para que propicien el desarrollo integral de los primeros años de vida y pueda garantizarse la permanencia de quienes ingresan al sistema escolar propiamente dicho, contribuyendo a la vez para que los principios de equidad, calidad y cobertura a nivel infantil se mantengan como garantía de la democratización de la educación y así formar a un nuevo hombre y mujer para una nueva sociedad.

No se trata de una mirada asistencialista, como se describió en las concepciones de educación infantil anteriores a la Convención internacional sobre Infancia (1989), todo lo contrario, se trata de formar un profesional que reconozca los procesos de desarrollo de los niños y niñas y por tanto proponga e implemente prácticas pedagógicas que les permita desplegar todas sus potencialidades.

Para este caso el objeto de estudio es en primer lugar la infancia como categoría social y educativa, con el aporte de todas aquellas disciplinas o saberes que contribuyan a

comprender y desarrollar las potencialidades del niño (lesee psicología, pedagogía, didácticas, artes, lenguaje). Formar por tanto un licenciado que elabore y desarrolle propuestas educativas y pedagógicas reflexivas, sustentadas conceptualmente, que innoven y transformen la educación infantil: inicial, preescolar y básica primaria.

Ahora bien, en la región se cuenta con varios programas que forman específicamente para atender la educación preescolar (Universidad de Manizales y Universidad del Quindío), y solo existe éste programa con la denominación, orientación y caracterización de la Pedagogía Infantil, es decir, que forme profesionales para trabajar en la educación inicial, preescolar y básica primaria.

4.2 RAZONES SOCIOEDUCATIVAS

De acuerdo con el Informe Regional de Desarrollo Humano, Junio de 2004, Eje cafetero. Un pacto por la región; coordinado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD-, y los Centros de Estudios Regionales de los tres departamentos del Eje Cafetero (Caldas, Risaralda y Quindío), en adelante (IRDH-2004, 13) señala que *“El desarrollo humano es un proceso que busca incrementar las opciones de la gente ampliando sus capacidades para conducir vidas extensas y sanas, para estar bien informado, para tener un estándar de vida digno y para participar activamente en la vida de la comunidad.”*

El diagnóstico revisa la incidencia de la crisis cafetera y el terremoto de 1999 en lo económico, los aspectos de educación y salud que corresponden a la dimensión social del desarrollo humano y algunos elementos sobre capital social y las instituciones del Eje cafetero.

En lo relacionado con el tema educativo se muestra cómo a pesar de que la región tuvo los mejores indicadores de educación en el ámbito nacional, la depresión cafetera hizo perder

esta ventaja comparativa. Hoy, la escolaridad en secundaria y universidad, especialmente, son definitivamente bajas. La capacidad esencial de la población para adquirir conocimientos evidencia retroceso, generado especialmente por el desempeño negativo de las coberturas en primaria –años 1993 y 1997 especialmente-. Igualmente, se encuentran resultados negativos tanto en la matrícula secundaria como en la universitaria, así como también, se redujo el número de adultos que sabían leer y escribir.

Por razones como las anteriormente citadas, la década comprendida entre el 1993 y 2002 se ha denominado para la región como *“la década perdida”, identificando como características de la educación en el Eje Cafetero: “i) el logro educativo es mayor en las capitales y los municipios cercanos..., ii) en general, los municipios con mayor porcentaje de población rural tienen menor logro educativo..., iii) las brechas en el logro educativo se explican por las diferencias en las coberturas escolares”*⁵

Para revertir esta situación, se sugiere para la educación y demás categorías analizadas propuestas que de ser puestas en ejecución, tomarán tiempo, compromiso y liderazgo a corto, medio y largo plazo. La meta a alcanzar de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo del Milenio es **Lograr la enseñanza primaria universal**, entendida como *“Velar porque, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”*. Esto quiere decir que a la fecha mencionada se logre una cobertura del 100% y una tasa de retención de no menos del 90%.

Para alcanzar la meta propuesta es necesario reducir la brecha urbano-rural y ricos-pobres, significado en aumentar el acceso de los más pobres, zonas rurales, municipios más atrasados mediante la provisión de materiales de instrucción y lenguaje apropiado, maestros y condiciones para enseñanza efectiva y tiempo suficiente para la enseñanza. Conciliarse los enfoques humanista e instrumentalista de la educación expresados en la Declaración

⁵ Centros de Estudios Regionales de los tres departamentos del Eje Cafetero IRDH-2004, 40

mundial sobre la educación para todos. Despolitizar la administración de la educación y hacer del PEI un verdadero instrumento de gestión escolar.

Para lograr los cambios enunciados se promueve un cambio sustancial en las prácticas pedagógicas: “i) Atención decidida y eficaz para la formación de los profesores en los procesos mismos que se dan en la escuela. ii) Apoyo a la formación profesional de maestros lo cual significa atender el desarrollo de instituciones especializadas” (IRDH-2004, 57)⁶ y desarrollar un sistema de evaluación integral, que evalúe procesos y resultados, al municipio, a la escuela, la enseñanza, el grado, el estudiante. Y muy especialmente, es necesario, redefinir la posición social de la escuela de manera tal que se imparta educación con la cultura y promover la cultura desde y con la educación.

La educación a la primera Infancia está por construirse en el país. Si bien se ha avanzado en los últimos años en el reconocimiento de la importancia de la educación a la Primera Infancia y en las acciones de promoción y regulación, especialmente en programas de atención integral promovidos por el ICBF, por el Ministerio de Educación y por las comunidades, existen problemas en cuanto a la calidad y cobertura de la educación infantil.

En cuanto a la educación inicial, el Ministerio de Educación viene asumiéndola como un proceso importante para que los niños y niñas menores de 5 años puedan desarrollar aquellas competencias que les permita una comprensión de sí mismos en un entorno social, para ello fija unos lineamientos que permitan hacer realidad esta propuesta. En este sentido se ha responsabilizado especialmente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y las Entidades Territoriales, bajo el Programa de Atención Integral en cuidado, nutrición y educación inicial a la Primera Infancia. Estos programas buscan atender en el 2010 a 400.000 niños y niñas menores de 5 años pertenecientes a los niveles 1 y 2 del SISBEN, meta establecida en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Si bien la meta es ambiciosa

⁶ Ibid., 57

y loable, la concepción sigue siendo eminentemente asistencialista y por tanto no se establece la necesidad de tener profesionales de la educación para éste nivel. La educación inicial sigue presentando serios problemas de cobertura y calidad, aunque menores que los de primaria y secundaria.

En cuanto a la educación preescolar, según cifras de la OEI, en Colombia se matriculan en grado cero (5-6 años) 31% de los niños con la edad correspondiente y en educación básica primaria (7-11 años) el 82%. A nivel regional, en Risaralda las cifras de matrícula corresponden al 33,2% y 81,9% respectivamente.

A nivel departamental, de acuerdo con las proyecciones del DANE, Risaralda tiene un crecimiento poblacional de niños y jóvenes en edad escolar (5 a 17 años) superior a los 1.600 por año. Específicamente Pereira, presenta un crecimiento de 1.400, Dosquebradas de 400 y decrecimiento el resto del Departamento de 200 niños. Esta población debe ser atendida por personal docente debidamente formado y orientado a la superación de las dificultades inicialmente mencionadas.

Ahora bien, en cuanto a la formación docente, en los estudios realizados en por el MEN, los profesores con formación profesional y postgraduada conforman aproximadamente el 50%, quedando el otro 50%, conformado por profesores con niveles de formación en básica primaria, bachillerato pedagógico, normal superior, otro bachillerato o técnico o pedagógico, situación que crea un necesario espacio para que las facultades de educación ofrezcan programas de formación para esta franja de profesores.

Se tiene entonces que el sistema educativo demanda, en estos momentos y según la convocatoria vigente a la fecha por parte de CNSC, un significativo número de docentes, situación que se concreta en las convocatorias hechas por el gobierno, que en el caso de Pereira, demanda 83 profesores y en el departamento de Risaralda 125, para preescolar y básica primaria.

Problemática detectada: Propuestas de solución.

Puede concluirse, de acuerdo con lo anterior, que aún estamos lejos de cumplir con las metas de cobertura del 100% en educación preescolar y básica primaria. De otra parte es necesario hacer un plan que promueva la solución de las necesidades expuestas para estos niveles educativos.

Las problemáticas antes mencionadas y los datos estadísticos que las sustentan evidencian una realidad compleja. Si se analiza desde el punto de vista del desarrollo del niño como individuo o desde su proceso de socialización y aprendizaje, suscita polémicas y enfrenta diversas posiciones de tipo conceptual, metodológico y de formación: baja cobertura, visión asistencial de la educación inicial, formación insuficiente de las personas que atienden estos niveles o formación en áreas diferentes, entre otros.

Ahora bien, para el caso de las universidades y específicamente para la nuestra hay una necesidad común, a la cual debe responder, es la que tiene que ver con la formación de profesionales para que se atienda la educación de los niños, ya sea a nivel escolar o en otros espacios en donde transcurran sus primeros años de vida.

En razón de estas dificultades, se elaboró la propuesta de una Licenciatura en Pedagogía Infantil, contextualizada y fundamentada, que responde a los siguientes aspectos:

El aspecto demográfico de la población colombiana a nivel nacional, regional y departamental (Risaralda) para ubicar la población de infantes.

La situación actual de la población infantil en Colombia y las tendencias mundiales del escenario prospectivo al cual debe tender la educación infantil.

La base legal de la educación infantil. Estudio realizado con base en: la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación, el Plan de Apertura Educativa 1991-1994, Ley de la Infancia y la Adolescencia (1098 de 2007).

El Plan de Desarrollo de la Universidad Tecnológica de Pereira y las políticas de desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Educación.

A continuación se presenta el análisis realizado a cada uno de estos aspectos anteriormente referenciados.

4.2.1.1 Aspecto demográfico

Los aspectos a tener en cuenta cuando se analiza la educación en una entidad territorial en concreto (en este caso Colombia en general y Risaralda en particular), son sin duda, la magnitud de la población y su tasa de crecimiento, dada la relación que existe entre el volumen de la población y la transferencia de recursos, y la demanda cuantitativa, en especial de las políticas sociales. Por lo tanto, con el fin de analizar la demanda de los servicios educativos por parte de la población infantil (2 a 6 años), es necesario visualizar algunas de las características que se observan en la población:

Comportamiento de la población del país. Las declaraciones que se presentan a continuación son el resultado de estudios realizados a partir del año 1995 proyectados hacia el 2005 y 2015.

La población total del país se estimó para el año 2005 en 42.887.162 habitantes y para el 2015 en 48.834.013 habitantes, de los cuales la población infantil sería de 2.716.468 y 2.708.780 respectivamente.

En cuanto a la demanda de servicios educativos conviene observar un leve crecimiento de la población en la etapa inicial, preescolar y primaria (menor al 16% en 20 años). Pero medianamente acelerado (mayor del 25% en 20 años) para la población en edad secundaria y educación superior.

Para los años en estudio, en Risaralda se estima una población infantil de entre 5 y 7 años, de 50.913 y 55.340 personas respectivamente y entre 6 y 12 años, 116.791 en 2005 y 127.972 en 2025, ambos con tendencia creciente en su demanda

A pesar de ello el peso relativo de estos grupos en la población manifiesta un descenso gradual. Los niños en la edad infantil que en 1985 constituían un 7.4% de la población total, se espera que reduzca su participación a 5.21 % en el año 2025. Los niños de la educación primaria en 1985 constatarán el 15.3% de la población, se estima que su participación en el año 2025 será de 11.6 %. Los jóvenes estudiantes de la educación secundaria en el año 1985 eran de 13.6 de la población risaraldense, para la década del 90 constatarán 12 de cada 100 habitantes y en el año 2025 serán alrededor de un 10%. La población correspondiente al sector universitario presenta una participación del 15% en 1985, para el año 2025 se estima una ligera disminución pasando a un 11.4. En esta ligera reducción de la participación relativa de la población en edad escolar en la población departamental corresponde a los descensos en la fecundidad registrados en los años 80 y 90 del presente siglo.

Risaralda. Población matriculada en infantil según municipios- sector oficial.

La población del departamento de Risaralda entre 2 y 6 años asciende a 47.998, según datos suministrados por el centro de información, documentación y sistematización de la División y Planeamiento Educativo de la Secretaría de Educación de Risaralda.

Durante el año de 1993 el sector oficial del departamento atendió un total de 3901 niños en las áreas urbana y rural en el nivel infantil, distribuidos en 81 centros donde laboran 140 docentes.

Con base en los datos anteriores, se estima los siguientes indicadores para el sector oficial.

Alumnos en promedio por docente 29

Alumnos en promedio por centro educativo 49

Tasa de escolaridad 9%, o sea que de cada 100 niños solo hay atendidos 9.

En el sector privado, se contabilizan 371 docentes para atender 5368 niños, indicándose que este sector no atiende población de la zona rural.

Con base en los datos anteriores, se puede estimar los siguientes indicadores.

En el sector privado, en promedio existe un docente por cada 15 alumnos

En promedio asisten 57 niños por cada centro educativo distribuidos en grupo.

El sector privado participa con el 11% de la atención a la población infantil, siendo este nivel en donde mayor presencia tiene la educación privada.

Las cifras anteriores permiten concluir lo siguiente:

La tendencia en el comportamiento de la matrícula infantil es el aumento, al considerarse las cifras desde 1984 y su proyección al año 2000.

La cobertura en este nivel baja; al cruzar población de 2 a 6 años de edad en 1993 con la respectiva matrícula, se obtiene una tasa de escolaridad del 19%.

Significó también que en 1993 no se atendieron en educación infantil 34.833 niños.

La educación infantil es predominantemente urbana, el 91% de los alumnos estudia en la zona urbana o en las cabeceras municipales de los municipios. El restante 6% lo hacen en la zona rural.

El área metropolitana Pereira – Dosquebradas y La Virginia concentran la mayor población estudiantil infantil, alcanzando la cifra del 84% correspondiente al total departamental.

Según la dependencia que maneja este nivel en la Secretaria de Educación Departamental, otros problemas a los cuales debe atenderse son los siguientes:

Es aun baja la calificación y actualización de los docentes para atender satisfactoriamente a los niños, además existe escasos recursos para acometer las actividades que tienen que ver en la capacitación y formación del recurso humano para este nivel.

Persiste la falta de dotación para el nivel infantil, especialmente de material didáctico siendo este necesario, tratándose de uno de los elementos básicos para propiciar el desarrollo integral (cognitivo, social, afectivo y sicomotor) del niño.

4.2.2.3 Bases legales de la educación infantil

La educación a nivel infantil cuenta con un soporte legal contemplado en:

Carta constitucional de 1991

Ley General De Educacion

Plan de apertura educativa 1991 – 1996

A fin de puntualizar los aspectos relacionados con el fundamento legal infantil, se señalan a continuación algunos como básicos para su análisis posterior.

4.2.2.4.1 La educación en la Constitución del 1991

Como aspectos generales de la carta constitucional, relacionados con la educación pueden señalarse los contemplados en el artículo 67. Énfasis en la acción social de la educación, al considerarla como:

- Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.
- La preocupación por la conservación del medio ambiente a través de la formación de los valores de autoresponsabilidad ciudadana en tal sentido y el fomento de la educación ecológica.
- El énfasis en la formación de valores para el ejercicio de la democracia, la convivencia y el respeto a los derechos humanos en la práctica ciudadana.
- La consagración de la autonomía universitaria, al garantizar la libertad de cátedra, permitiendo a las universidades darse su propia estructura normativa y orgánica.
- La importancia asignada a la investigación científica y tecnológica, al considerarla como componente de la educación en todos sus niveles.

- La creación de los espacios jurídicos necesarios para convenios internacionales de transferencia tecnológica y de acreditación de universidades extranjeras.

De acuerdo con los derechos del niño cuyo soporte lo constituye el título de la constitución de 1991, en cuanto trata de los derechos, las garantías y los deberes, reconoce en el artículo 11 que “el derecho a la vida es inviolable”; en el artículo 12 “que nadie será sometido a torturas ni a trato o penas crueles”. En el artículo 44 se expresa que son derechos fundamentales de los niños. “La vida, la integridad física, la salud y la educación, la seguridad social y la alimentación equilibrada”. Se afirma, además, que serán protegidos contra cualquier forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, etc.

Teniendo en cuenta los derechos del niño el estado requiere generar servicios gratuitos y de alta calidad en salud y educación para atender sus necesidades básicas.

La educación debe propiciar espacios y metodologías adecuadas para que los niños puedan adquirir una visión y desarrollar una lógica para relacionarse e interpretar el mundo que los rodea.

4.2.1.2 Ley general de educación

En el título II “Estructura del servicio Educativo Formal”. Capítulo I Educación Formal (pág. 21, 22,23) Educación Infantil. Sección segunda Educación Infantil. Artículo 15. Se considera que “La Educación Infantil corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognitivo, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”

Según el artículo 16 son objetivos específicos de la Educación Escolar:

- El conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.
- El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones del problema que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- La creatividad, las habilidades y las destrezas propias de la edad, así como el desarrollo de sus capacidades del aprendizaje.
- La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.
- El desarrollo de la capacidad de adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con las normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- La participación en actividades lúdicas.
- El estímulo de la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.
- La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio y,
- La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo, orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de salud.

Artículo 17: Grado Obligatorio: “El nivel de Educación Infantil comprende como mínimo un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad”.

Sin embargo es importante anotar que la licenciatura rebasa su propuesta de formación, a este nivel y asume la educación inicial y la básica primaria.

En los municipios donde la cobertura del nivel de educación infantil no sea total, se generalizará el grado infantil en todas las instituciones educativas estatales que tengan primer año de básica primaria en plazo de cinco años contados a partir de la vigencia de la presente Ley, sin perjuicio de los grados existentes en las instituciones educativas que ofrezcan más de un año de educación infantil.

Artículo 18: “El nivel de educación Infantil de tres grados se generalizarán en instituciones educativas del estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo, para tal efecto se tendrá en cuenta que la implicación de la Educación Infantil debe ser gradual a partir del cubrimiento del ochenta por ciento del grado obligatorio de educación infantil establecido por la Constitución y al menos del ochenta por ciento (80%) de la educación básica para la población entre seis (6) y quince (15) años”

4.2.1.3 La Educación infantil en el Siglo XXI

En septiembre de 2000 se reunieron los líderes de 189 países en las Naciones Unidas y aprobaron la “Declaración del Milenio”, en la cual se formula un plan de acción recogido en los **Objetivos de Milenio**, que incluye 8 objetivos a alcanzarse para el año 2015, con el fin de construir de un mundo más seguro, más próspero y más equitativo. Dichos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) son: erradicar la pobreza extrema y el hambre; lograr la enseñanza primaria universal; promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer; reducir la mortalidad infantil; mejorar la salud materna; combatir el VIH y SIDA, el paludismo y otras enfermedades; garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; y fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Desde el objetivo 2, que responde a “Logar la enseñanza primaria universal”, se plantea como meta asegurar que, en el 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. Meta que se podrá evidenciar mediante tres

indicadores: tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria; proporción entre estudiantes que ingresan al primer nivel y los que finalizan el último grado de primaria y tasa de alfabetización de las personas de entre 15 y 24 años, mujeres y hombres. (<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>).

Sin embargo, hay más de 115 millones de niños que se ven privados de ejercer el derecho a la educación. Esta pérdida de potencial no sólo afecta a los niños. En el caso de las niñas, encierra beneficios sociales y económicos para toda la sociedad. Las mujeres que han recibido educación formal, proyectan y planean su futuro y el de sus familias con fines a la educación y participación en la sociedad, llevando a disminuir así la pobreza.

Para alcanzar este objetivo será preciso intensificar los esfuerzos para ampliar los índices en matrícula, incluyendo actividades para lograr que todos reciban una educación de buena calidad y ningún niño abandone la escuela.

De otra parte, en Colombia, se propone el **Plan decenal de educación**, donde la educación es vista como parte esencial de la equidad, de la competitividad y de la construcción de la paz, siendo así un interés nacional de primer orden.

Por ello se propone una nueva agenda, basada en 10 puntos con el fin de alcanzar este derecho.

1. Ciencia y tecnología integradas a la educación.
2. Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación.
3. Profesionalización, dignificación y formación de los docentes.
4. Más y mejor inversión en educación.
5. Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía.
6. Equidad: acceso, permanencia y calidad.
7. La educación más allá del sistema educativo

8. Desarrollo infantil y educación inicial.
9. Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo
10. Fines y calidad de la educación en el siglo XXI (globalización y autonomía)

En el punto 8, relacionado con el desarrollo infantil y educación inicial, se tienen 5 enfoques principales que plantean: convertir la educación inicial en prioridad para la inversión económica nacional, regional y local de Colombia; garantizar la oferta de atención integral a niños menores de 7 años para garantizar acceso permanencia, cobertura e inclusión; articular las instancias públicas y privadas del orden nacional, regional y local en el desarrollo e implementación de la política para la primera infancia; fortalecer los planes, programas y proyectos dirigidos al cuidado de la infancia, con el concurso del Estado, la familia y el sector privado; impulsar programas de formación y cualificación de docentes de preescolar y de las instituciones (escuelas normales y facultades de educación), como requisito para una educación de calidad.

Para atender a los anteriores enfoques se propone, en el marco del plan decenal, los siguientes 5 macro objetivos, con unas macro metas a alcanzar al 2016:

- **Universalidad: garantía de Acceso, permanencia, cobertura e inclusión**

Garantizar, desde una perspectiva de derechos, la oferta de atención integral y, por ende, la educación inicial a los niños y las niñas menores de 7 años, a través de acciones articuladas con otros sectores corresponsables. Este objetivo se debe visualizar desde el marco de los derechos planteados en los tratados internacionales a los cuales se ha adherido Colombia, y desde la Constitución y las leyes, en las que prevalece el interés superior de los niños y las niñas.

Como macro meta en el 2016 se debe garantizar la oferta de atención integral y, por ende, la educación inicial al 100% de los niños y las niñas menores de 7 años, a través de acciones articuladas con otros sectores corresponsables.

- **Corresponsabilidad / Intersectorialidad / Articulación**

Consolidar la atención integral, garantizando los derechos de la infancia y la educación inicial, como propósitos intersectoriales e interculturales, que se articulen a todos los sectores que conforman una sociedad. Para ello, en el 2016 se deben encontrar operando sistemas y procesos de articulación intersectorial que garanticen la atención integral de la primera infancia.

Calidad: formación de agentes educativos. Infraestructura, dotación, modalidades de atención, modelos pedagógicos

Los requerimientos básicos hacen referencia a infraestructura, dotación de mobiliario y material didáctico, talento humano, modelos pedagógicos y todos aquellos aspectos que tienden a garantizar una atención integral de calidad.

En tal sentido, para el 2016 deben estar establecidos los requerimientos básicos y las orientaciones pedagógicas para la educación inicial, en las diferentes modalidades y según las características particulares de cada contexto.

Financiación

Desde este macro objetivo se propone convertir la educación inicial en prioridad de la inversión económica nacional, regional y local.

La Ley 1098 de 2006 señala la obligatoriedad de asignación de recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de las políticas públicas de niñez en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal para asegurar la prevalencia de los derechos de los niños.

Así mismo, la **Ley de infancia y adolescencia en Colombia** en el artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia, hace referencia a la primera infancia como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Etapa comprendida desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad, periodo durante el cual son sujetos titulares de derecho, se les debe garantizar la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la **educación inicial**.

Dentro de las Obligaciones especiales de las instituciones educativas, en el Artículo 42 de la Ley de infancia y adolescencia, está la de cumplir con su misión, específicamente en los siguientes aspectos:

- Facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia.
- Brindar una educación pertinente y de calidad.
- Respetar en toda circunstancia la dignidad de los miembros de la comunidad educativa.
- Facilitar la participación de los estudiantes en la gestión académica del centro educativo.
- Abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y propiciar la democracia en las relaciones dentro de la comunidad educativa.
- Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica.

- Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin.
- Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes, y promover su producción artística, científica y tecnológica.
- Garantizar la utilización de los medios tecnológicos de acceso y difusión de la cultura y dotar al establecimiento de una biblioteca adecuada.
- Organizar actividades conducentes al conocimiento, respeto y conservación del patrimonio ambiental, cultural, arquitectónico y arqueológico nacional.
- Fomentar el estudio de idiomas nacionales y extranjeros y de lenguajes especiales.
- Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.

4.2.1.4 Plan de desarrollo de la U.T.P., políticas de desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Educación y la creación del programa de Licenciatura en Educación Infantil

El plan de Desarrollo de la U.T.P. en su fase II, identifica como objetivos de desarrollo los siguientes⁷.

- Desarrollar un proceso de Reforma Académica en la Universidad conducente a la modernización pedagógica y curricular.
- Vincular la Universidad a las acciones que en su entorno propicien el Desarrollo Regional, en la perspectiva nacional e internacional propiciando a su vez que el medio se vincule al desarrollo de la institución.
- Adelantar un proceso de modernización administrativa con el cual se logre estructurar escenarios de decisión ágiles, oportunos, eficientes y participativos, que califiquen el perfil

⁷ Universidad TECNOLÓGICA DE PEREIRA, plan de Desarrollo Institucional, 1993 II Fase: Identificación de objetivos de Desarrollo. Documento Ejecutivo. Aprobado por el Consejo Superior de la Universidad en reunión del 14 de diciembre de 1993 (Acta 15) Pereira, diciembre de 1993.

de la institución tanto al interior como al exterior de su organización y se otorgue direccionalidad pedagógica, científica, académica, cultural administrativa y financiera.

- Desarrollar un sistema de Bienestar Universitario, orientado a dignificar al hombre, preservar sus derechos fundamentales, elevar su calidad de vida y mejorar las condiciones de trabajo, recreación, estudio, investigación y docencia en la Universidad.

Para lograr dichos objetivos, el plan señala en sus estrategias una que se relaciona directamente con la presente propuesta: estudio, creación y puesta en marcha de nuevos programas de formación que posibiliten el desarrollo académico y/o respondan a las necesidades del medio.

Así mismo la Facultad de Ciencias de la Educación y el Departamento de Psicopedagogía, ha considerado dentro de sus políticas de desarrollo la creación de nuevos programas para formar los profesionales que requiere la educación en sus diferentes niveles.

Ahora bien, para garantizar la formación permanente de nuestros egresados y de los maestros en ejercicio de nuestra región, la Facultad cuenta con programas a nivel de Maestría y Doctorado en áreas que profundizan la formación en educación, pedagogía y didáctica, en lingüística, en comunicación, y en general en la investigación requerida por los profesionales de nuestra región.

Específicamente, el Departamento de Psicopedagogía ha desarrollado la Maestría en Educación, cuyo énfasis es la investigación en didácticas, la cual se fundamenta en grupos y líneas de investigación que surgieron en su momento en la Licenciatura y van adquiriendo fortaleza académica con las apuestas investigativas que se desarrollen desde la Maestría.

Puede entonces concluirse, que la propuesta de Licenciatura en Pedagogía Infantil, es pertinente vistas las necesidades de cobertura de los niveles a los que atiende (educación inicial, preescolar y básica primaria), de formación de docentes expertos en dichos niveles, y especialmente de transformación de las concepciones de educación infantil, es decir, superar en el nivel inicial la concepción asistencialista por un énfasis en todos los niveles, en la potenciación de las dimensiones del desarrollo (cognitivo, afectivo, moral, comunicativo, motriz, etc.) y en los procesos de aprendizaje, además un énfasis en la formación de niños y niñas sujetos de derecho, que tienen derecho a una educación de calidad.

5. BASES CONCEPTUALES DEL PROGRAMA

5.1 CONCEPCIÓN DE INFANCIA Y EDUCACIÓN INFANTIL

Pensar con responsabilidad la infancia, la educación inicial e infantil en general, es apostarle a una sociedad y una educación más integrada e incluyente para el desarrollo humano y social de las nuevas generaciones; reto que conlleva la construcción colaborativa desde los diferentes actores y autores de la vida educativa, académica y social.

En este contexto, la infancia es asumida desde políticas sociales, con niños y niñas portadores de derechos como sujetos activos inmersos en procesos educativos.

5.1.1 El concepto de infancia

Narodowski (1994) considera el renacimiento la época en que la infancia empieza a adquirir significación psicológica y cultural y en los últimos siglos con los trabajos de Rousseau se han reforzado los criterios de preservación y protección, que ha llevado a dos tendencias educativas: la derivada del naturalismo pedagógico que postula el aislamiento del niño de los influjos sociales y por otro lado, la centrada en la escolarización total vinculada a los sistemas nacionales de educación y con estructuras de reclusión institucional.

En el siglo XX con los trabajos de Piaget, Vigotsky, Montessori, Tonucci, Dewey, entre otros, se empieza a hacer referencia al papel protagónico de los niños y niñas como constructores de su propio desarrollo, a partir de las habilidades y capacidades que en interrelación con el medio social cultural van permitiendo desarrollo de potencialidades.

La Convención Internacional sobre Infancia (1989), plantea que ésta cubija a “Todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. Acepta que son portadores de derechos, ciudadanos

o ciudadanas, e igualmente se empieza a reconocer el problema social, incluido el latinoamericano derivado del abandono, explotación, trabajo infantil, desplazamiento o maltrato, tratado desde el Estado con la categoría de “menores” en situaciones irregulares, que niega sus derechos y la inclusión en las políticas sociales básicas.

Actualmente la infancia debe ser asumida desde la visión de ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derechos, con políticas, planes y programas que den respuestas diferentes e integrales a los problemas que la afectan en su conjunto, no desde la oferta de entidades expertas, sino ante todo desde las demandas y las realidades vividas por los grupos poblacionales, incluidos los que están en situación de riesgo o vulnerabilidad, que no pueden seguir siendo objeto de asistencialismo, sino desde el carácter de problemas sociales y con construcción de políticas públicas.

Sin descuidar todo el grupo poblacional en atención integral, hay preocupación mundial por la Atención y Desarrollo de la Primera Infancia (ADPI) planteada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, de Jomtiem (1990), citada en los mismos términos por la OCDE, ó Atención para la supervivencia de la primera infancia de UNICEF e igualmente, desarrollo de la primera infancia en términos del Banco Mundial; organismos que consideran importantes los avances logrados en las últimas décadas en América Latina en general, pero a su vez señalan la necesidad de mayor compromiso por parte de todas las estructuras sociales.

Para Myres, es necesario pensar en la calidad, empezando por apoyos sólidos en la formación para lograr programas más eficientes, con visión de largo plazo y centrados en las diferencias de los contextos y grupos poblacionales; es decir, se trata de pensar una educación para el desarrollo de las potencialidades desde la primera infancia.

5.1.2 Educación inicial.

La educación inicial, entendida como el período de cuidado y educación de los niños y niñas en los primeros años de vida, que se produce fuera del ámbito familiar, tiene en cuenta las diversas modalidades educativas establecidas desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad (Gálvez, 2001).

La educación inicial es fundamental en los procesos de socialización (Delors, 1999); diversos estudios muestran una relación más favorable hacia la escuela y su permanencia en ella por parte de los niños y niñas que han tenido procesos educativos en esta época de la vida e igualmente, también se considera que la temprana escolarización puede contribuir a la equidad, al ayudar a superar obstáculos derivados de entornos sociales poco favorecedores, y sumado a lo anterior, abre posibilidades a la participación de las madres en la vida social y económica.

La educación en esta primera etapa de la vida debe privilegiar la concepción global del desarrollo de los niños y niñas incluidos los que tienen necesidades educativas especiales o los que viven situaciones de vulnerabilidad por múltiples causas (abandono, desplazamiento, catástrofes, guerra, entre otras); en la que haya interacción social en el aprendizaje en procesos de construcción y cooperación con los siguientes propósitos:

- *El desarrollo global de los niños y niñas:* desde la primera infancia deben atenderse todas y cada una de las potencialidades de la persona individual y social, que incluya no solamente lo cognitivo, sino también lo emocional y afectivo, lo corporal, las relaciones sociales, familiares, el entorno, el juego y todos los aspectos o dimensiones inseparables de la integralidad humana.
- La educación inicial desafía los paradigmas vigentes del desarrollo humano, porque debe ser concebida para dar oportunidades a todas y cada una de las potencialidades de los niños y niñas como seres integrales, globales, únicos y complejos, en continuo

crecimiento y desarrollo, en los que se debe respetar las diferencias individuales, sociales, étnicas, de género y culturales; ya que la diversidad es un valor y no la excepcionalidad o la patología de la educación tradicional.

Los hallazgos de Gardner en las inteligencias múltiples (2001) o los de Werner y Garbarino, citados en el “Handbook of early childhood Intervention” (1989), demuestran que no existe una, sino múltiples rutas posibles y válidas para un desarrollo sano y que los estándares del desarrollo normal no son universales, diferencian conjuntos muy diversos de posibilidades de realización humana.

Autores como Vigotsky, resaltan la importancia del desarrollo de los potenciales humanos desde la educación inicial, que posibiliten interacciones dinámicas e inteligentes con los espacios vitales; según Guerrero (2001) “de manera que puedan sacar partido de los factores de protección disponibles para producir determinados resultados y generar cambios críticos entre una trayectoria negativa y otra positiva del desarrollo”, puesto que conocer y desarrollar las potencialidades es más ventajoso que la sola descripción y verificación de conductas o el inventario de los daños y déficit con los procedimientos de reparación o defensa. Los programas de educación inicial no limitados solamente a identificar y reparar déficit o deterioros, -función necesaria pero no suficiente-, sino que centran los procesos educativos en el incremento de habilidades, fortalezas, capacidades y en el desarrollo de competencias, han demostrado mayores éxitos escolares en el manejo de niños y niñas en situaciones de riesgo, respecto a futuras dificultades (Durlak, 1994 en Guerrero, 2001).

Las visiones educativas globales del crecimiento y desarrollo en la infancia (Méndez y otros, 1999) implican atender a la diversidad en cuanto a organización de tiempos, espacios, niveles y ritmos del desarrollo, que no es lineal ni homogéneo, sino que responde a ritmos, estilos cognitivos y de aprendizajes con diferentes niveles de

maduración y heterogeneidad en las diversas esferas del desarrollo, con requerimientos de propuestas y programas educativos personalizados e integrales en lo individual, familiar y social.

- *Interacción social entre Aprendizaje, Desarrollo y Educación*: en términos vigotskyanos, el buen aprendizaje precede al desarrollo y se convierte en fuente dinamizadora de procesos individuales y sociales garantes de potencialidades; de ahí la importancia de la construcción de entornos sociales de aprendizaje colaborativo desde la primera infancia.

La construcción de oportunidades de aprendizaje para ampliar el desarrollo infantil implica reconocer el carácter social de los seres humanos durante toda la vida y la importancia de la interacción en las primeras etapas del desarrollo, como posibilidad de ir formando representaciones del mundo y sentimientos de pertenencia a los grupos sociales.

La construcción social del aprendizaje en la primera infancia significa según Méndez (1999):

- Proporcionar a todos los niños y niñas la posibilidad de aprender a ser, conocer y cooperar con otros, algunos de ellos con necesidades educativas especiales y diferentes a las propias, para que cultiven el ofrecer y aportar tanto como el recibir lo que otros les pueden brindar.
- Ampliar el concepto y el trabajo de aula y aceptar que el aprendizaje ocurre en múltiples lugares, espacios, formas posibles de relación y experiencias con otros y con el entorno.
- Incluir las familias y los adultos en los procesos educativos a nivel de planeación, organización de espacios, materiales y ayudas según las necesidades educativas y las potencialidades de cada uno, puesto que la educación desde ésta etapa debe ser un proceso de construcción compartida por todos los que intervienen en ella.

Los anteriores propósitos cambian los fines de la educación inicial, que no puede seguir centrada solamente en el asistencialismo con atención de vacunas, juego, cuidado y complementos alimenticios con pretensiones homogenizadoras y bien intencionadas pero restrictivas e injustas, hacia procesos de autonomía, autodeterminación y construcción de ciudadanía.

5.1.3 Educación preescolar y básica primaria

En 1976, el Ministerio de Educación Nacional, con el decreto 088, incorpora por primera vez la modalidad del preescolar al sistema educativo colombiano: "Se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad".

Para esta época, en el Ministerio de educación Nacional se crea la División de Educación Preescolar y Educación Especial, la cual en el papel tendría la responsabilidad de dirigir esta modalidad a nivel nacional, pero en la práctica se limitará a fiscalizar el trabajo de los escasos Jardines Nacionales que aún existían por aquellos años.

El currículo de la Educación Preescolar comenzó a gestarse en los años 1977 y 1978, cuando por primera vez se tomó conciencia sobre la necesidad de darle a esta modalidad unos lineamientos para regular, orientar y organizar la actividad educativa y pedagógica de un establecimiento preescolar. En 1987 se dio a conocer el documento donde se precisan las áreas y temas relacionados con el preescolar, permitiendo un currículo fundamentado tanto teórica como operativamente en lo que respecta al trabajo pedagógico.

En el gobierno de César Gaviria se adelantaron dos iniciativas: el Plan de Acción a Favor de la Infancia y una nueva Constitución Política que incorporó una serie de principios de los derechos fundamentales del niño. Este Plan de Acción (1991-1994) fue un diagnóstico de la realidad social, económica, física y educativa del niño colombiano menor de 7 años, y un conjunto de propuestas para erradicar problemas con respecto a esta población.

Después de la constitución es con la ley 115 que se reconoce a la educación preescolar como un grado obligatorio y como un nivel educativo que tiene enorme importancia en la formación y desarrollo del niño⁸.

A partir de la Ley General de Educación se plantea la organización del servicio educativo en los siguientes términos:

La educación formal es impartida en los establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos. La educación formal se organiza en tres (3) niveles (Art. 10º y 11º):

- a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio.
- b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y

El sistema educativo concibe la educación preescolar, la básica, la media, la del servicio especial de educación laboral, la universitaria, la técnica y la tecnológica, como un solo sistema interrelacionado y adecuadamente flexible, para permitir a los educandos su tránsito y continuidad dentro del proceso formativo personal. (Art. 12º).

⁸ Cerdá Hugo. **Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia.**
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_10inve.pdf

Esta continuidad no sólo debe comprenderse en términos de grados escolares, sino también en términos de la conceptualización de lo que es la infancia y la educación infantil, por tanto no se entiende desde la Licenciatura como que un nivel sea pre-requisito del otro, sino que cada nivel tiene unos propósitos propios en razón de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas y en razón de los saberes escolares propuestos por la escuela como institución social.

5.1.4 Relación escuela, familia, comunidad en la educación inicial, preescolar y básica primaria.

La educación infantil, es fundamental para el desarrollo humano y social de las personas y las comunidades, por lo que requiere de prácticas educativas innovadoras, adaptadas a los cambios de la época, con entornos de aprendizaje enriquecidos, que garanticen el pleno ejercicio de los derechos infantiles y ciudadanos.

La asistencia a la educación inicial antes de la obligatoria, compromete a la familia y a la sociedad en su conjunto, porque ha mostrado que trae efectos positivos en el rendimiento escolar en general y en el caso de niños y niñas en diversas situaciones de vulnerabilidad, estudios realizados en España (Mario de Miguel, 1998) citados por Vila (2001), señalan la disminución hasta en un 32% del fracaso escolar en la etapa obligatoria y aunque los estudios muestran que no es garantía de igualdad social, sí ayuda a ello.

Brunner J.(1997), resalta la importancia de la interacción social en la asistencia temprana a contextos educativos, en los que lo “simbólico” forme parte de la construcción de habilidades y competencias que den sentido al trabajo escolar; sin confundir lo “preescolar” con la acumulación de conocimientos y “prerrequisitos” para la educación básica.

El desarrollo infantil en general, se logra en la interacción compartida escuela-familia, en la medida que los distintos entornos en que viven los niños y niñas estén en consonancia y se complementen desde el respeto y la negociación (Vila, 2001). La complementariedad se da

en la atención centrada en las necesidades de la familia y del infante mismo, puesto que si éstas creen que no responde a sus necesidades, no consideran útil enviar los hijos a la educación, porque no cumple los requerimientos de la propia familia.

Dada la complejidad en las necesidades de las familias respecto a la educación infantil, por factores relacionados con la vida familiar, la procedencia socioeconómica, los tiempos disponibles, la educación de los padres y madres, entre otras; este tipo de formación debe responder a diversidad de formas caracterizadas por la flexibilidad y la adecuación a las necesidades reales de las familias y de la propia infancia.

La diversidad y flexibilidad en la educación infantil debe estar articulada con la educación a lo largo de la vida, centrada en competencias para realidades complejas, que requieren desde la más temprana edad aprovechar y utilizar en cada oportunidad que se presente la actualización, profundización y enriquecimiento de los aprendizajes, para lograr adaptación y transformación en un mundo en permanente cambio.

Al respecto, es importante tener en cuenta los planteamientos de Delors (1999) sobre los aprendizajes fundamentales para el transcurso de la vida: aprender a conocer o adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer para influir sobre el propio entorno, aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas, y aprender a ser durante toda la vida y en toda su plenitud.

Los retos de la educación a lo largo de la vida, planteados por la UNESCO, son tarea corresponsable de la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto, a pesar de la delegación actual a la escuela del rol de la familia, sea por inseguridad o incompetencia respecto a la educación de los hijos e hijas.

No basta con darse cuenta que los modelos educativos en los que se participó no son repetibles ni válidos en el presente y el futuro; es necesaria la constante revisión de

propuestas y prácticas educativas para poder incidir en la vida social y familiar en todos los niveles y momentos del desarrollo infantil, que ayude a superar la incompetencia educativa familiar al hallar en la escuela los apoyos necesarios para la educación de los hijos e hijas; con la claridad, de que es en la familia, donde se establecen los primeros vínculos afectivos, se aprenden las primeras cosas y donde el mundo empieza a tener sentido en los procesos de individualización y socialización.

La interacción, familia-escuela-sociedad, debe ser establecida sobre la base de las diferencias, las creencias e imaginarios respecto a la crianza de los hijos, en búsqueda de su transformación en ambientes de diálogo, respeto mutuo y como fuente de desarrollo, para construir proyectos educativos y sociales apoyados por las familias, con la conciencia de la importancia de la educación como un derecho desde la primera infancia.

La diversidad e innovación en los proyectos de educación infantil debe asumir formas muy diferentes a las escolares tradicionales, con intencionalidades explícitas, para que las familias y la propia comunidad perciban apoyos asertivos, eficientes en la formación y soporte de prácticas educativas familiares centradas en la confianza, la negociación y los consensos.

5.2 PEDAGOGÍA INFANTIL

El Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil abarca la educación inicial como facilitadora de la transición del entorno familiar o primer espacio de socialización, al entorno escolar como espacio de socialización secundaria, de tal manera que la escuela se convierta en un lugar donde se pueda jugar, interactuar con los otros y aprender los conocimientos socialmente construidos; es decir, donde el individuo ponga en juego su identidad, sus habilidades, establezca relaciones afectivas, haga uso de la ciencia y la tecnología, se apropie de saberes y desarrolle competencias en las diferentes áreas. Es decir todos los

niveles de lo que se considera en el programa educación infantil, contribuyen al desarrollo integral de los niños y niñas.

Por ello como se ha reiterado, se trata de pasar de una concepción de educación infantil meramente asistencial o centrada en desarrollo de destrezas (preescolar) para dar espacio a una amplia gama de alternativas e innovaciones que demuestren la validez de las instituciones educativas como espacios de socialización y aprendizaje para los niños. Esta posición resalta la heterogeneidad del país desde el punto de vista regional, social y cultural; pero además por otro lado, muestra la urgente necesidad de recontextualizar y construir propuestas propias, desde políticas públicas basadas en los derechos, la construcción de ciudadanía y la posibilidad de aportar al desarrollo cognitivo, social, afectivo y en las demás dimensiones de la formación integral, que implican currículos amplios, abiertos y flexibles.

Por ello es preciso asumir la educación infantil como un proyecto fundamental para la construcción de ciudadanía, desde teorías contemporáneas sobre la infancia basadas en el desarrollo integral, que vayan más allá de la simple atención escolar a los niños, e involucren la totalidad del sistema educativo y social en la complejidad del acto educativo; en el que la formación de los Pedagogos y pedagogas Infantiles este basado en procesos de reflexión y de confrontación permanente de las prácticas educativas, teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

5.2.1 Formación integral.

El programa concibe la formación integral como un proceso a través del cual se le posibilita al estudiante desarrollar sus potencialidades, en las dimensiones intelectual, ética, estética y política, que le permita convertirse en un Pedagogo o Pedagoga Infantil crítico, creativo, con capacidad de respuesta a la solución de problemas y respetuoso de las diferencias.

Para el logro de ésta se toman como base los pilares de la educación presentados por Delors a la UNESCO (1999), enunciados previamente y en los cuales se hacen explícitas cuatro dimensiones del aprendizaje humano, **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos**. Estas cuatro vías convergen en una formación integral y permanente a partir de los múltiples puntos de interacción que ayudan a la construcción del ciudadano o ciudadana que la sociedad contemporánea requiere.

5.2.2 Educación permanente.

En el Programa, la educación permanente se asume desde las condiciones para que los licenciados y licenciadas en Pedagogía Infantil, puedan materializar la posibilidad de ser educados en el transcurrir de su vida, autoformándose de manera continua como agentes de desarrollo personal y social.

El programa se constituye, por tanto, en un espacio de socialización generador de autonomía, en el que el estudiante descubra sus necesidades, preferencias y potencialidades para la profundización y actualización permanente; necesarias no sólo durante su permanencia en la Universidad, sino a través de su vida personal y profesional, que permitan el desarrollo de competencias e idoneidad en el desempeño profesional y social.

5.2.3 Formación pedagógica.

En el Programa, la pedagogía es ante todo la reflexión acerca del hecho educativo. Lucio (1995), describe los siguientes enunciados que dan cuenta de la educación como proceso, una práctica social que implica una determinada visión del hombre y la pedagogía como la reflexiona sobre la educación implica un "saber educar" implícito que se convierte en "un saber sobre la educación" (sus por qué, cómo, hacia dónde y para qué).

Zuluaga y otros (2003), sostiene que: "pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza sino también una práctica, cuyo campo de aplicación es el análisis del fenómeno educativo. La pedagogía coge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad..."

La pedagogía como reflexión teórica y como práctica educativa, se concibe en el programa como el saber fundante que le da sentido a la formación del licenciado, que articula su saber teórico con su práctica educativa, dándole los elementos para la construcción y reconstrucción de su praxis profesional. La formación integral de los licenciados incluye una apropiación de las herramientas que le permitan tanto comprender el momento histórico como formarse sobre aquellos principios y procedimientos que animan el ordenamiento social propio de la democracia participativa. En la educación se forma en aquellos valores máspreciados de la cultura y se establecen los referentes en los cuales las generaciones actúan, entienden y sienten el mundo.

En este contexto, la educación y la pedagogía constituyen los campos discursivos y las prácticas necesarias objeto de reflexión en la formación de licenciados.

El Programa acoge los núcleos básicos y comunes del saber pedagógico como parte de la formación del educador, éstos son: educabilidad y enseñabilidad. Estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas.

5.2.3.1 Educabilidad del ser humano.

La educabilidad es la posibilidad que tiene el ser humano de moldearse y de formarse. Se puede desarrollar a través de procesos formales y no formales, como lo señala el documento "*Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa*" del Consejo Nacional de Acreditación (2000). La educabilidad está determinada por el desarrollo intelectual de los estudiantes, los métodos, los contenidos escolares y las condiciones culturales que implican

distintas costumbres, valores y actitudes, y diferentes temas relacionados con el conocimiento. Plantea una interacción comunicativa entre educadores y estudiantes, a través de procesos pedagógicos en elaboración de saberes contextualizados que enriquecen la autorreflexión y la práctica pedagógica.

Por esta razón la educabilidad exige que el maestro seleccione los saberes, los estructure, organice y plantee problemas para el desarrollo de competencias específicas y de aquellas que hacen posible la intervención en las diferentes circunstancias de la relación pedagógica.

Los objetivos generales que orientan la educabilidad en el programa apuntan a la formación de un educador que asuma la práctica y la teoría de la actividad docente, desde las diversas visiones contemporáneas sobre la infancia; un docente que desde su práctica educativa y pedagógica conozca e intervenga en el entorno social, cultural y físico de niños y niñas; y que promueva y realice intervenciones que hagan posible el cambio pedagógico en las comunidades educativas.

La educabilidad en el programa se plantea a través de la formación y el desarrollo de *competencias en pedagogía, didácticas, psicología del desarrollo humano, investigación pedagógica y educativa, gestión educativa, informática educativa y prácticas pedagógicas*, mediante la elaboración y desarrollo de proyectos pedagógicos e investigativos articulados a líneas de investigación con la participación de estudiantes, profesores y comunidad.

5.2.3.2 Enseñabilidad de las disciplinas y saberes.

La enseñabilidad es inherente al conocimiento y como tal es característica de cada disciplina y de la actividad académica que se desarrolla alrededor de un problema de conocimiento. La enseñabilidad se materializa en el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua. En consecuencia cada saber científico tiene sus maneras

específicas de enseñabilidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural.

En la práctica, la enseñabilidad de la disciplina está relacionada con el manejo adecuado de principios, conceptos y procesos que se construyen en la interacción estudiante-docente.

A la luz del Decreto 272 y la resolución 1036 de 2004, la enseñabilidad es el núcleo básico común del saber pedagógico, que integra las formas de aproximación a los conocimientos de los distintos saberes como organizaciones conceptuales aplicables en el campo de la educación. La enseñabilidad en el Programa hace énfasis en la formación de licenciados en Pedagogía Infantil fundamentados en las didácticas y en la investigación pedagógica y educativa con capacidad de asumir responsable y competentemente la profesión docente desde los retos y posibilidades propios de la época.

5.2.3.3 Estructura histórica y epistemológica de la pedagogía.

El programa busca formar educadores que se apropien del saber pedagógico y los saberes particulares de su área. En consecuencia la formación docente implica entre otras cosas, una aproximación al conjunto de saberes que confluyen en el campo de la pedagogía. Saberes como: la filosofía, la psicología, la sociología, la psicolingüística, la historia de las prácticas educativas y las teorías pedagógicas que han constituido lo que podría llamarse una filosofía de la educación, por ello son fundamentales para la elaboración de un proyecto educativo que responda a las exigencias actuales.

Desde un punto de vista histórico, el saber pedagógico, permite explorar situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, así como situaciones conceptuales de la pedagogía. Es decir, el proceso histórico de las prácticas educativas contribuye a una reflexión que tome los elementos para elaborar un saber pedagógico, fruto de las diversas

experiencias de los educadores y de las reflexiones sobre sus prácticas, teniendo en cuenta las diferentes teorías que alimentan el discurso educativo.

La historia del saber pedagógico contribuye a que los educadores reflexionen sobre sus prácticas y no repitan los errores metodológicos en la enseñanza del saber. Un docente activo en su producción aprovecha las ventajas históricas del desarrollo educativo y corrige las desventajas en los mismos procesos educativos. Una reflexión sobre la historia del saber pedagógico lleva a la formación de un educador creativo y crítico en su manera de enseñar. La historia del saber pedagógico es un recurso para la construcción de teorías idóneas y permite hacer contribuciones a los debates conceptuales en educación.

Desde un ámbito epistemológico, la pedagogía aparece como un saber que se alimenta en la interdisciplinariedad. El traslado de conceptos y teorías desde otras ciencias o disciplinas hacia la pedagogía, debe regirse por criterios que permitan avanzar en la reconceptualización y aumentar la capacidad de la pedagogía, de interactuar con otras disciplinas. En tal sentido, la pedagogía produce un conjunto de conceptos teniendo en cuenta la contribución de diversas ciencias humanas como: la psicología, la historia, la economía, entre otras. Que esta pluralidad de saberes se contemple como una *amenaza* de fragmentación, explica la reiteración de la solicitud de investigaciones e intervenciones interdisciplinarias, juzgadas como susceptibles de legitimar las ciencias de la educación, la pedagogía y la convergencia de investigaciones educativas.

Ha sido señalado el carácter complejo e interdisciplinario del saber pedagógico, en tanto constituido por el aporte e integración de diversos saberes disciplinarios. Este saber no es reducible al aporte de ninguna disciplina y/o ciencia en particular, por lo cual el entorno intelectual e institucional óptimo para la construcción interdisciplinaria es aquel que promueva una estrecha articulación entre diversas ciencias sociales y humanas, y la tradición del pensamiento pedagógico presente o latente en ellas. Esta articulación es la condición para la generación y consolidación del saber educativo y pedagógico. Pues el educador está en

capacidad para apropiarse del conocimiento científico y enseñado consecuentemente con las necesidades del medio, es así como el saber pedagógico integra educación con sociedad.

La estructura histórica, epistemológica, sus posibilidades de interdisciplinariedad, de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica, se evidencian en el programa en los núcleos de formación, los proyectos pedagógicos, las líneas de investigación y en el plan de estudios en asignaturas tales como Historia de la Pedagogía, Epistemología de la Pedagogía, Modelos Pedagógicos Contemporáneos, Teoría y Diseño Curricular y Didácticas Específicas.

En este contexto el saber pedagógico en la identidad de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se caracteriza por los siguientes referentes:

- Organizarse alrededor de núcleos de formación, proyectos y líneas de investigación educativa y pedagógica, lo que define su función en la creación de saber educativo y pedagógico, como en la formación de docentes.
- El saber educativo y/o pedagógico no se agota en el "saber hacer" docencia, que con frecuencia genera una relación periférica y marginal con el conocimiento científico, una relación de repetición de conocimientos ajenos y extraños, sino que lo concibe como generador de nuevos conocimientos, con estatus científico, además de su carácter práctico, aplicado.
- La pretensión de constitución de saber educativo y/o pedagógico, está asociado a la articulación de diversos saberes, disciplinas, que están en continua y rápida evolución debido a los avances de saberes como las ciencias de la comunicación, la lingüística, la psicología, las didácticas específicas a cada saber, entre otros.

En la medida en que la investigación educativa y pedagógica logre consolidar un conocimiento significativo, de índole conceptual y práctico sobre determinadas temáticas educativas y pedagógicas, podrá ofrecer elementos de análisis para tomar decisiones sobre programas alternativos de formación, tanto de investigadores como de docentes investigadores.

Realidades y tendencias sociales y educativas

Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, regionales, nacionales e internacionales, se orientan en el programa a través de las prácticas de proyectos pedagógicos y de investigación pedagógica o educativa, con miras a formar a los futuros educadores en un contexto de investigación formativa, que les permita acceder al conocimiento y a la producción de saberes pedagógicos y educativos.

Este criterio también se evidencia en el programa a través de los núcleos de formación, las líneas de investigación y el plan de estudios en asignaturas como Constitución, Ética y Formación Ciudadana, Construcción y Desarrollo del Pensamiento Social en el niño, entre otros.

El contenido de estos saberes posee una dimensión histórica, social y cultural que hacen posible el diseño de estrategias de formación en los contextos sociales donde se produce, utilizando para ello otros conocimientos como una segunda lengua y los recursos tecnológicos e informáticos que medien la relación entre el sujeto y el conocimiento.

La sociedad contemporánea está sometida a profundos cambios, entre ellos las diversas formas de conocimiento y de información sobre los procesos productivos y sociales. Para garantizar este flujo entre los saberes creados por la sociedad y el saber de la pedagogía se requiere de currículos flexibles y abiertos, que garanticen la comprensión de los desarrollos culturales y tecnológicos que la sociedad colombiana requiere, para posicionarse en un mundo globalizado y en la sociedad del aprendizaje o la información. En tal sentido el

programa contextualiza los saberes y el proceso de formación teniendo presente todos estos cambios, para que la educación responda globalmente y se fortalezca localmente.

6. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA

El ámbito en el cual se visualizan los aspectos pedagógicos del programa es precisamente su modelo pedagógico. Los modelos permiten identificar y comprender la relación entre la lógica de acción y la lógica de las ideas. Desde este punto de vista la lógica de la acción es tomada en cuenta para el desarrollo de un modelo como un aspecto fundamental en los procesos didácticos asociados al saber. La modelización es una forma de saber: de alguna manera razonamos con y sobre modelos (Gómez 2006)

La finalidad del modelo en el caso del programa es formar un pedagogo infantil con capacidad para reflexionar e innovar frente a sus prácticas pedagógicas, reconociendo que él, es fundamento en la formación y desarrollo de la infancia, sus investigaciones serán el aporte al desarrollo pedagógico de la región. Un profesional que asuma una posición holística del conocimiento, superando el aprendizaje memorístico y repetitivo, teniendo claro que los principios epistemológicos de cada asignatura son parte esencial en su formación y que del saber reflejado a partir de sus procesos didácticos emerge su quehacer pedagógico.

Se presenta los fundamentos pedagógicos del programa, donde se tiene en cuenta aspectos como: naturaleza del modelo pedagógico, las funciones del modelo, los principios epistemológicos, y educativos. Luego se entra a mirar los componentes del modelo basados en la investigación, la formación de pedagogos infantiles desde los estudiantes y desde los docentes formadores, docentes y su saber disciplinar, docentes y las didácticas, docentes y herramientas de formación, la formación humana y el proyecto de vida, aspectos asociados a los procesos de investigación, la proyección social del programa, y los criterios para la evaluación de los procesos de aprendizaje.

6.1 CRITERIOS Y ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

6.1.1 Naturaleza

Las formas de saber son otra herramienta en el modelo de formación, pues si se tiene en cuenta que ante la formación de formadores se asume una gran responsabilidad social, esas formas de saber tendrán que convertirse en bases de construcción.

El rumbo se va marcando en la construcción paulatina; este modelo entonces es el resultado de acciones continuas por parte de docentes, llevando a cabo los diversos principios fundamentados en las teorías que guían dicho camino.

Desde nuestro modelo se hace una mirada de lo local a lo global frente a la formación de docentes, para desde allí asumir una posición que permita ahondar en los diferentes teóricos que lo fortalecen (Brunner, Vygotskii, Ausbel, Piaget, Durkeim, Dickson, Coll, Perrenoud, Schoenfeld, Brousseau, Bachelard, Vergnaud, Chevalard, Cami, Mirieu, entre otros), con visiones epistemológicas frente a la formación de formadores en las facultades de educación y aquellos aspectos que conforman las prácticas institucionales.

En su esencia el modelo pedagógico asigna al programa un espacio real para desenvolverse, dando a las generaciones jóvenes la apertura para apropiarse de su formación generando nuevas formas de conocer, de saber, de analizar, de pensar, de hacer, de investigar, de sentir desde la modernidad que implica su formación pedagógica y didáctica. Un modelo donde la construcción de significados se convierte en un desarrollo conceptual transformador de concepciones y de didácticas.

Un modelo capaz de ser transformador de sistemas educativos, capaz de introducir la era de la información y acceder al conocimiento para ser competentes, donde el eje central es la relación entre la pedagogía y la didáctica, y el uso de las TIC como herramientas para desarrollar estrategias innovadoras de aprendizaje.

Un modelo pedagógico que potencializa al máximo las habilidades y el desempeño desde su saber, su hacer y su ser, que hace de él como profesional un ser humano competente mostrando un desempeño ético, que lo lleve a ser un integrador del conocimiento adquirido teniendo claridad en la responsabilidad social que le implica el hecho de ser educador de niños y niñas.

Desde nuestro modelo pedagógico formamos un licenciado o licenciada capaz de provocar en los estudiantes el deseo por el aprendizaje teniendo como base un desarrollo integral del ser desde lo histórico-social, biológico y cognitivo asumiendo siempre una visión contemporánea de infancia con capacidad para diferenciarla dentro de los marcos de la individualidad y la heterogeneidad, buscando formar un individuo sano mental, cognitiva, psicológica y socialmente.

6.1.2 Las funciones del modelo pedagógico son:

Analiza las concepciones que existen de enseñanza, aprendizaje, formación, saber disciplinar, saber enseñado, conocimiento, evaluación, estrategias metodológicas, desarrollos didácticos.

Sirve de punto de apoyo a los formadores para la formación de los pedagogos infantiles en la universidad.

Abre puertas a los docentes investigadores generando espacios de investigación colaborativa.

Permite el desarrollo de un conocimiento disciplinar e interdisciplinar.

Construye espacios de reflexión de la práctica pedagógica y educativa.

Elabora discursos pedagógicos que apuntan a la innovación, la ciencia y la tecnología.

Muestra claridad en las acciones relevantes implicadas en el desarrollo académico del programa.

Fomenta la investigación, la enseñanza, el aprendizaje, la divulgación, aplicación y transformación del conocimiento.

6.1.3 Principios epistemológicos

La contextualización de los conocimientos disciplinares deben corresponder a situaciones de orden pedagógico y educativo.

El aprendizaje humano es una continua construcción asociada a aspectos culturales, sociales, y políticos.

Las relaciones cognitivas involucran interacciones continuas desde la conversación con el conocimiento.

La disposición en la mirada externa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje edificando desde allí espacios innovadores para la educación infantil.

La concepción del aprendizaje como el resultado de los cambios en los procesos de transformación de las redes de conocimiento interiorizadas y externalizadas desde la apropiación consciente de un saber.

El conocimiento fundamentado en la apropiación e implementación de los saberes disciplinares e interdisciplinares.

El conocimiento asociado a las relaciones que el sujeto adquiere con el objeto a conocer.

El sustento de la práctica discursiva de los estudiantes y las estudiantes dándole un nuevo significado a su quehacer pedagógico y a su formación personal.

6.1.4 Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos que abren paso al modelo del programa son:

La apropiación del conocimiento no se da desde la transmisión de contenidos.

El estudiante es un ser humano capaz de responder a las exigencias que requiere el sistema educativo nacional e internacional, afrontando de manera competente los panoramas globales de la educación.

El involucrar en el saber sistemas de pensamiento constructivista y socioconstructivista.

El desarrollo de capacidades cognitivas, creativas, investigativas en el ejercicio profesional surge de la interacción con el saber disciplinar y el contexto socio-cultural.

La integración de los medios de comunicación y las TIC como espacios que influyen en los procesos educativos y por lo tanto el futuro pedagogo infantil debe identificarlos, analizarlos e implementarlos en su quehacer profesional.

La concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje como estructuras formadoras de redes de conocimientos e interactuantes con los procesos externos tales como la cultura, la política, y el medio ambiente.

El aprender a aprender como el lugar donde los estudiantes pasan a poseer una cultura de la metacognición.

El desarrollo de prácticas pedagógicas que fortalecen su reflexión y mejoramiento de su quehacer desde la acción en el aula de clase.

La apropiación que profesor y estudiante tienen del concepto de enseñar, como la reflexión teórica de la consolidación de los conocimientos sobre la infancia, comunicando en forma consciente los saberes disciplinares para llegar desde diversos contenidos a la construcción y adquisición de conocimientos.

La conceptualización del aprender como una condición humana que lleva a transformar el conocimiento adquirido y lograr hacer con este conocimiento un nuevo proceso cognoscente.

6.2 CONCEPTO DE FORMACIÓN HUMANA Y DE PROYECTO DE VIDA

La formación humana es un concepto que atribuye a varias capacidades personales la posibilidad de asumir un papel donde la vulnerabilidad, el conjunto que posea de bienes y servicios, sus derechos como ser humano, son condicionantes para la expansión de su proyecto de vida.

Con base en el enfoque de Amartya Sen existe desarrollo humano en la medida que una persona tenga la posibilidad de expandirse, de desarrollar una serie de libertades, de acceder a un conjunto de oportunidades, servicios, y garantías.

La formación humana y el proyecto de vida en el programa están concebidas dentro de un marco epistemológico de las ciencias sociales a partir de la cual el ser humano se piensa como un ser social capaz de desarrollo dentro de un entorno político, cultural, biológico, ambiental. Capaz de interactuar e interrelacionarse con los otros para emerger en proceso de convivencia a partir de su autonomía.

La interacción sucinta que se adquiere desde el conocimiento pedagógico y desde la posibilidad de contribuir a la formación de un ser humano niño o niña lleva a pensar en la construcción activa y participativa de objetivos sociales proyectados desde la apropiación consciente de su entorno y del conocimiento para hacerla aplicable dentro de procesos de adaptabilidad a la sociedad inmediata.

Así, tal como lo expresa la UNESCO “Hacer nuestros los objetivos de la Década supone contribuir con proyectos e intervenciones didácticas a formar a las personas para que puedan tomar decisiones sabiendo que lo esencial es romper con comportamientos que hoy suponen un grave peligro para todos” (Informe UNESCO 2006).

El ser humano define su proyecto de vida desde la concepción que tenga de su existencia, desde allí la formación de nuestros futuros docentes está encaminada a fortalecer aspectos como la autoestima, el respeto por el otro, la escucha, la comunicación, afectiva y efectiva, la posibilidad de asumir posiciones claras frente al conocimiento, el asumir un papel participativo y colaborativo frente a su entorno inmediato, empoderamiento de su profesión y de su entorno local y global.

De esta manera el proyecto de vida de nuestras estudiantes se realiza a partir de esquemas donde su práctica Docente se convierte en el escenario esencial para la reflexión que válida y cuestiona los discursos teóricos referidos en los diferentes cursos de pedagogía. Esto les permite a los maestros en formación interactuar en un medio educativo real y a partir de esa interacción generar procesos individuales, metacognitivos y formadores de su propia visión pedagógica.

Las diferentes perspectivas teóricas desarrolladas en las asignaturas de los núcleos, le permitirán al futuro maestro tener una perspectiva personal de los supuestos éticos, políticos, sociales y culturales que supone su labor docente; en las prácticas generará una visión personal, ajustada a la realidad, que le permitirá construir su propia visión de labor y responsabilidad.

A través de los procesos crítico-reflexivos, los estudiantes podrán confrontar esos supuestos teóricos, con lo ocurrido en la realidad de su aula, de su grupo, de su contexto, para construir su propio saber pedagógico y por ende su proyecto de vida como formadoras licenciadas en pedagogía infantil. Por tal razón todas aquellas asignaturas que están dispuestas en el plan de estudios del programa son un eje central de su formación para la humanización constante y permanente de su profesión, buscando así la complejidad en la sencillez de su actuar diario a través de la pedagogía, porque allí es donde ellas actúan, allí es donde ellas y ellos se hacen humanos para contribuir con la formación de nuevos seres humanizados.

6.3 ARTICULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CON LOS PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA

La producción de conocimiento es una tarea que corresponde a todas las facultades que forman profesionales. Un elemento que conlleva a estructurar este objetivo es desarrollar programas en cuya formación se incluya la búsqueda, análisis, fundamentación, reflexión y conclusión de todos los contextos relacionados con el ser humano.

Para el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil es fundamental tener en cuenta en la formación aspectos asociados a la investigación. La investigación es una interacción continua con el medio que es fundante en su formación, en este caso, todos aquellos aspectos asociados a la infancia, sus contextos sociales, culturales y educativos.

Tener en cuenta las problemáticas que conllevan a fortalecer e innovar procesos de enseñanza, de aprendizaje, de aplicación y producción del conocimiento, de aspectos cognitivos, de los diferentes saberes disciplinares, es una de las tareas determinantes en la interrelación de la investigación con la formación de los estudiantes.

El propósito de fortalecer la investigación al interior del programa se evidencia en la constitución formal de las asignaturas, deseado impactar desde éstas varios aspectos asociados con:

Los niños y niñas que son sujetos en formación con deseos de aprender y presentan avances en su evolución y desarrollo.

Las docentes y los docentes en formación como sujetos de orden social que construyen espacios para situar y guiar los procesos educativos.

Los espacios sociales que contribuyen a la construcción social del sujeto que acompaña la formación de niños y niñas. Familia en general, vecinos, amigos.

Por tales razones nuestras estudiantes y nuestros estudiantes, finalizando su formación, se encuentran en capacidad de construir proyectos de investigación pertinentes y aportantes a la producción de conocimiento científico sobre la infancia. Siendo ésta una de las prioridades dadas por la UNESCO para el inicio del tercer milenio. “Fortalecer el conocimiento científico sobre la infancia, su familia y comunidad a través de la investigación”. Coexisten en dicha articulación visiones propias de los campos problemáticos, donde las licenciadas en pedagogía infantil, en forma constructiva, pueden aportar a la educación.

6.4 ARTICULACIÓN ENTRE LA PROYECCIÓN SOCIAL Y LOS PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA

La articulación del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil con la proyección social está apoyada en los proyectos de extensión social y pedagógica que se desarrollan al interior del Departamento de Psicopedagogía.

Uno de los objetivos primordiales es aportar a la región espacios de validación, construcción investigación y formación realizados y propuestos dentro del Departamento de Psicopedagogía para la región. Desde allí el programa logra visualizarse al exterior ejecutando proyectos de extensión social, que le permiten incrementar el sentido de pertenencia a estudiantes y docentes vinculados al programa.

Otro aspecto prioritario es promover intercambios pedagógicos desde el interior del programa hacia los estamentos académicos de orden estatal, privado y social que fortalezcan la apropiación y la competitividad de nuestros pedagogos ante otras comunidades. Así los diversos encuentros pedagógicos ofrecen a la comunidad en general un servicio de orden social y comunitario que permita compartir los saberes de la academia con los profesionales del medio.

6.5 CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

6.5.1 Evaluación de los aprendizajes: Las formas de evaluar del docente.

Santos Guerra (1988) plantea que evaluar es comprender. La evaluación es un proceso reflexivo y no un momento final. El autor afirma que la evaluación debe concebirse y utilizarse como un fenómeno destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación de la adquisición del mismo; como un instrumento de mejoramiento y no sólo como un ejercicio de medición del logro; como un camino que conduce a la transformación de la práctica y no sólo como un movimiento que se cierra sobre sí mismo. La evaluación no es el momento final de un proceso y aún cuando así fuera, debería convertirse en el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado.

Los enfoques cualitativos y participativos tienen en cuenta al sujeto que aprende como sujeto de evaluación y no como objeto de ésta. Reconoce la integralidad de la persona en cuanto ser partícipe de su propio aprendizaje, que le lleve a desarrollar su capacidad crítica, su autonomía para escoger las herramientas de aprendizaje y ser consciente de cómo aprende.

La evaluación cualitativa es continua e integral, se desarrolla durante todo el proceso de aprendizaje, reconoce las diferencias individuales que distinguen a las personas y tiene en cuenta los procesos de aprendizaje y desarrollo humano. La evaluación cualitativa potencia las capacidades y la formación integral del educando; es de carácter participativo, desarrolla la autonomía y la autoestima, dinamiza, cualifica y reorienta el proceso pedagógico.

6.5.2 Evaluación de los aprendizajes: Las formas de evaluar del estudiante

La evaluación debe dar paso a modelos más formativos y participativos, en los cuales los estudiantes se asumen como protagonistas de sus propios procesos y encuentran en su profesor un facilitador de su aprendizaje.

En tal sentido se deben dar procesos participativos como la autoevaluación y la coevaluación que lleve a los estudiantes del programa a valorar lo que hacen y a desarrollar sentimientos de autoestima y autonomía en la medida en que sean capaces de realizar su propia valoración y no dependan solo de la valoración del docente: “heteroevaluación”

La propuesta evaluativa está determinada por los modelos pedagógicos que la estipulan y a los cuales retroalimenta. Se plantea a partir de dos elementos esenciales en todo acto educativo: el porqué y el para qué, dos criterios que marcan el sentido pedagógico de la evaluación, qué función cumple y para que se utilizan los resultados.

6.5.3 Las formas de evaluación propuestas institucionalmente

La Universidad Tecnológica de Pereira en su reglamento estudiantil considera la evaluación cuantitativa como requisito indispensable para acceder al título profesional.

Para tal efecto establece una evaluación sumativa en cada programa, determinando dicha evaluación como aquella que se aplica al final de un período de aprendizaje: Final de curso o de período instructivo, puede ser periódica y hasta frecuente, pero en todo caso presenta el carácter de aplicarse después de concluido un determinado período de formación. Su principal característica es la generalidad del juicio que emite el docente sobre el aprendizaje de los alumnos. Su finalidad es de carácter selectivo: promoción o no promoción, de titulación o no titulación, de situarle en determinados niveles de eficacia según una escala que para el caso de la investigación con fines de grado es de: no aprobado, aprobado, sobresaliente, meritoria, laureada.

Los requerimientos específicos de la evaluación están determinados en el capítulo II y capítulo VIII del reglamento estudiantil de la Universidad (2005).

Otros aspectos propuestos al interior del comité curricular se adaptan en su totalidad a lo estipulado en el reglamento tales como: elaborar parciales en forma escrita, obtener mínimo tres notas en cada asignatura, presentar con anterioridad en el programa de asignatura las formas de evaluación, la propuesta de porcentajes dados a cada parcial a los estudiantes. Las formas de evaluar cada asignatura, depende de la naturaleza de la misma, por tanto, cada maestro hace sus propuestas atendiendo a los requerimientos generales institucionales antes mencionados.

7. PROPUESTA CURRICULAR

La estructura curricular se constituye en la vía adecuada para visualizar el proceso de formación de los y las licenciadas en Pedagogía Infantil, dentro de un marco social e institucional.

La propuesta curricular está diseñada de tal manera que permita disponer de un margen de decisión para hacer las adecuaciones necesarias y oportunas, lo cual se evidencia en las revisiones periódicas del plan de estudios en el comité curricular de la licenciatura a partir de procesos de evaluación permanente.

7.1 EJES CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Ante los diversos retos de la educación actual, la formación de pedagogos infantiles, tiene grandes responsabilidades y compromisos que asumir, que van desde la formación personal y ciudadana, hasta la formación disciplinar, didáctica, pedagógica, en tecnologías de la información y la comunicación, y en otros idiomas.

Ahora bien, la licenciatura es por excelencia un espacio formativo que trabaja **básicamente** en cuatro ejes, igualmente importantes: *El primero* es la constitución del estudiante como ser humano enfrentado a la profesión para la cual se está preparando, *el segundo*, es la posibilidad de adquirir y profundizar en conocimientos de los campos disciplinar, pedagógico y didáctico, *el tercero* es el desarrollo de las competencias para ejercer como maestros en el mundo actual y *un cuarto* hace referencia a la investigación educativa.

El primer eje habla de la formación del licenciado como ser humano en relación con tres aspectos: uno frente al estado y desarrollo de sus competencias básicas como estudiante universitario, enfrentado a textos y contextos propios de la vida universitaria. Otro referido a la posibilidad de confrontar sus imaginarios; es decir, que aquello que eligió como opción

profesional, se corresponda con sus intereses, expectativas y proyecto de vida. Y un tercero, referido a la posibilidad de comprender las responsabilidades de orden social y político que se tienen al ser docente; en síntesis, es la conciencia de la importancia de su rol social como ciudadano y como formador de nuevos ciudadanos. En palabras de Perrenoud (2004) se trata de que el estudiante desarrolle un compromiso ético y un esquema de pensamiento propio de su profesión.

El segundo eje señalado, hace referencia a la formación de un profesional en educación infantil, que reconoce la historia de la infancia y los saberes escolares propios de ésta educación, las transformaciones y las tendencias actuales en las cuales las comunidades científicas vienen trabajando. Esto significa una formación en la epistemología, consolidación y problematización de los saberes escolares⁹.

Desde esta perspectiva, los saberes propios del oficio del docente no se reducen a las competencias del especialista de una disciplina, exigen además que los futuros licenciados dominen los saberes escolares, desarrollen habilidades y actitudes para ser capaces de ejercer su oficio adecuadamente. De hecho, en la medida en que los saberes se organizan siguiendo un programa, unas secuencias didácticas¹⁰, y las “adquisiciones previas” de los estudiantes, ya existe una transposición didáctica¹¹ (Chevallard, 1991). Es así como, los contenidos, los propósitos de enseñanza de los mismos dentro del plan de estudios y el

⁹ El concepto de saber escolar se deriva del concepto de transposición didáctica de Chevallard, en éste el saber sabio es transformado en saber enseñable, a su vez este saber enseñable en el ámbito escolar se transforma en contenidos, que son llamados saberes escolares.

¹⁰ Secuencia didáctica: sucesión planificada de actividades que son desarrolladas en un determinado período de tiempo determinado. Las secuencias hacen parte de las Unidades Didácticas, éstas se entienden como unidad irreductible que contiene las funciones básicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje: planificación, desarrollo y evaluación (Perrenoud, 2004).

¹¹ Transposición didáctica: En palabras de Chevallard (1991) la transposición didáctica es la transformación del saber científico o saber erudito en un saber posible de ser enseñado. La pedagogización de contenidos iniciales, provenientes del campo cultural de una sociedad en sentido amplio, es un proceso complejo que sin lugar a dudas debe ser revisado constantemente para mantener alto el nivel de actualización de la educación.

trabajo con el grupo de estudiantes en una clase, modifica no sólo la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente, sino también los dispositivos¹² y secuencias didácticas propios de los saberes.

Todo lo anterior implica una relación rigurosa y reflexiva sobre la pedagogía y especialmente sobre la didáctica de los saberes escolares, pues este es el objeto básico de su quehacer profesional. Una didáctica que según Perrenoud (2004) descansa en la cuestión del sentido y la subjetividad del profesor y el alumno, por tanto en las relaciones intersubjetivas que se construyen a propósito del conocimiento.

Por lo anterior, el licenciado no debe conformarse únicamente con aprender y desarrollar los programas ya establecidos en el plan de estudios, sino que debe ser capaz reflexionar a la luz de *marcos teóricos pertinentes* el desarrollo de su práctica cotidiana, para proponer nuevas formas de desenvolverse en su desempeño como profesional, con miras a desarrollar nuevos saberes en el campo de estudio; léase pedagogía y didáctica, gestión curricular o administrativa.

El tercer eje se refiere al desarrollo de las competencias requeridas para su desempeño, es decir, la formación en el *saber hacer*, como posibilidad de adquirir y desarrollar conocimientos que le permitan desempeñarse como maestro, un abanico de prácticas pedagógicas, donde el estudiante confronta los conocimientos teóricos adquiridos en el campo de la disciplina, la pedagogía y la didáctica con lo que sucede en el aula, desarrollando rutinas, estrategias, aportando herramientas apropiadas para ayudar en el desarrollo de procesos de aprendizaje en sus estudiantes. En suma, la práctica como profesión y condición (Perrenoud, 2004:11).

¹² Dispositivo didáctico: Los dispositivos están en relación directa con la disciplina y específicamente con los contenidos a enseñar y se entienden como las situaciones que el estudiante debe resolver para aprender un contenido, por ejemplo realizar un proyecto, resolver una situación problema (Perrenoud, 2004). Página 2

En las prácticas el estudiante de licenciatura pone a prueba las hipótesis que tiene sobre la enseñanza de un saber, las realidades institucionales, el contexto socio-cultural donde se desenvuelve y la responsabilidad de su rol a nivel social. Ello implica, siguiendo a Perrenoud (2004) concebir y dirigir situaciones de enseñanza ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos, adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza, establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje, observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje real, desde un enfoque formativo y establecer controles periódicos para tomar decisiones de progresión.

Ahora bien, en la actualidad este *saber hacer* implica también el desarrollo de competencias transversales, que si bien no hacen referencia a los contenidos específicos, sí se refieren a la manera de gestionar los dispositivos y secuencias didácticas, es el caso de las TIC.

Los profesores deben propiciar los espacios necesarios para que sus estudiantes sean capaces de aprender, de resolver los problemas de la vida y de la escuela, de comunicarse y convivir en los nuevos escenarios que generan estas tecnologías, pero sobre todo deben contribuir a formar usuarios de las tecnologías de la información y la comunicación, críticos, responsables y competentes.

Si bien es cierto que la informática debe tener un espacio propio dentro del plan de estudios de los futuros licenciados, ésta se debe orientar a su integración en el plan de estudios.

En este sentido, se toma como referencia lo planteado por Sánchez (s.f.) según el cual, "... la integración curricular de las tecnologías de la información implica el uso de estas tecnologías para lograr un propósito en el aprender de un concepto, un proceso, en una disciplina curricular específica. Se trata de valorar las posibilidades didácticas de las TIC en relación con objetivos y fines educativos. Al integrar curricularmente las TIC ponemos énfasis en el aprender y cómo las TIC pueden apoyar aquello, sin perder de vista que el centro es el aprender y no las TIC."

En suma, la práctica se convierte en un espacio donde el estudiante puede hacer de su quehacer un objeto de estudio, al ser éste un espacio de reflexión personal, de investigación, donde, a través del uso de diversos instrumentos, pueda hacer de su quehacer profesional un proceso en constante transformación.

Un **cuarto eje** está referido a la investigación pedagógica y educativa, entendido no sólo como revisión teórica y metodológica sobre la investigación sino como una actitud, “una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica” (Stenhouse), desde esta perspectiva, la investigación sobre las prácticas pedagógicas de formación o profesionales, pueden desarrollar o modificar el conocimiento profesional. En palabras de Imbernón (1998), el profesor investigador, utiliza sistemáticamente estrategias de investigación, sabe utilizar los resultados en su tarea como docente y él mismo asume el papel de investigador de sus propias prácticas. Este proceso se convierte en una forma de indagación reflexiva cuyo propósito es comprensión y transformación de las mismas.

7.2 ESTRUCTURA CURRICULAR

El currículo en el programa está centrado en núcleos de formación, los cuales se articulan durante todo el proceso de manera teórica-práctica, desde una fundamentación pedagógica. A esta enfoque curricular se le ha llamado **currículo integrado** por núcleos de formación disciplinar.

Bajo la denominación de *curriculum integrado* podemos encontrar propuestas que mantienen una menor o mayor distancia con respecto a las disciplinas escolares. Se utilizan términos como el de multidisciplinariedad, que se refiere a la coordinación entre las disciplinas o la transdisciplinariedad, en donde se va más allá de las disciplinas, para trascenderlas. Este trabajo interdisciplinar se justifica por una razón que compete directamente a la organización del curriculum en torno a problemas sociales relevantes, a saber: la complejidad de los

problemas sociales necesita ser abordada desde puntos de vista que los límites disciplinares impedirían construir.

Para el caso de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la integración curricular gira en torno a los ejes (formación humana, didáctico-disciplinar-pedagógico, práxico e investigativo) y los núcleos (psicología, didácticas, pedagogía, investigación, artes, lenguaje y prácticas) de formación.

Los núcleos de formación se fundamentan, en primer lugar, en las necesidades observadas en cuanto a la formación de maestros y sus desempeños al interior de la escuela y en segundo lugar en los aportes de las disciplinas o saberes afines a la educación para comprender la infancia, sus procesos de desarrollo, los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel, entre otros. La naturaleza de este diseño parte de un trabajo interdisciplinario, donde cada disciplina aporta no sólo al conocimiento de los procesos de desarrollo y la intervención en ellos, desde el aprendizaje, sino a la comprensión de la escuela como escenario educativo.

7.2.1 Currículo integrado por núcleos de formación.

En el contexto del programa de Pedagogía Infantil se entiende por núcleo de formación, la integración de diferentes disciplinas, áreas del conocimiento y saberes afines que posibilitan integrar en forma horizontal y vertical los contenidos del plan de estudios; así como construir líneas transversales en el currículo.

La organización curricular soportada en núcleos de formación posibilita desarrollar entre otras las siguientes actividades académicas:

Integrar las funciones básicas de los procesos educativos: docencia, investigación y extensión social.

Realizar un trabajo interdisciplinario

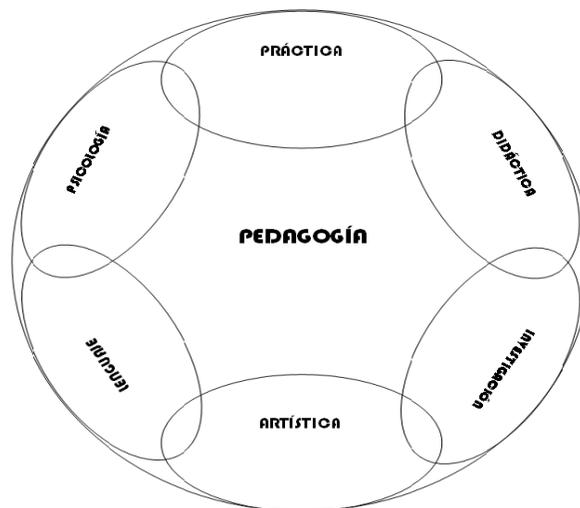
Definir líneas de investigación en torno a temas y problemas pedagógicos, teóricos o prácticos.

Construir y desarrollar proyectos pedagógicos mediante la participación de docentes, estudiantes y la comunidad en general.

Desarrollar herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan al estudiante aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a hacer, y aprender a ser, a convivir con el otro y participar en diferentes contextos socioculturales.

Los núcleos de formación que soportan la organización curricular son, entonces, los que a continuación se presentan en la figura 1.

Figura 1. NÚCLEOS DE FORMACIÓN EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA INFANTIL



7.2.1.1 Conceptualización de los núcleos de formación.

7.2.1.1.1 Núcleo de Pedagogía

En consecuencia este núcleo como eje central del programa trasciende la simple narración discursiva de una serie de enfoques y perspectivas pedagógicas hacia la configuración de

escenarios críticos y reflexivos que le permitan a los estudiantes y las estudiantes pensar en una tipo de educación y una escuela que esté a la vanguardia de las tendencias y desafíos de la sociedad, conscientes de la inversión de la visión iluminística, según la cual la infancia se suma al orden de la pasividad, a la exoneración de la dependencia, y la inferioridad ,para pensar otros desafíos y horizontes educativos, otros roles que orienten el quehacer pedagógico de la nueva generación de maestros y estudiantes.

Además se constituye como espacio de articulación con los demás núcleos, promoviendo la investigación alrededor del quehacer pedagógico en el aula de clase, para fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, las didácticas fortalecen y apoyan el proceso pedagógico a través de las reflexiones que sustentan las relaciones entre profesor y estudiantes, y entre estudiantes y saberes.

El núcleo concibe la práctica docente como escenario esencial para la reflexión que valida o cuestiona los discursos teóricos; y permite que los maestros en formación interactúen en un medio educativo real, creando así la necesidad de la apropiación de diversos discursos como los de la psicología que han sido generados a partir de la infancia y los procesos psicológicos que intervienen y orientan los diversos aprendizajes y en general el desarrollo evolutivo e integral de los niños y las niñas.

Así mismo, el núcleo de lenguaje como saber escolar y herramienta lingüística es mediador en la apropiación y construcción de los diferentes saberes específicos de las disciplinas que convergen en la pedagogía infantil.

También se hace hincapié en las dimensiones artísticas que influyen y permean tanto los procesos pedagógicos y didácticos básicos en la formación de niños niñas.

La fundamentación del núcleo de pedagogía en general, se orienta hacia una visión integradora de los contenidos desde las corrientes o tendencias pedagógicas, según su condición histórica y pertinencia en contextos socioculturales particulares.

Así La pedagogía como reflexión teórica y como práctica educativa se concibe en el programa como el saber fundante que le da sentido a la formación del licenciado, que articula su saber teórico con su práctica educativa, dándole los elementos para la construcción y reconstrucción de su praxis educativa. En tal sentido la pedagogía, en la licenciatura aparece como el núcleo de formación básico alrededor del cual giran y se articulan los demás núcleos de formación didáctica, psicológico, investigativo, lingüístico, artístico.

7.2.1.1.2 Núcleo de Didácticas

El núcleo de didáctica se fundamenta en los cambios que tiene la escuela donde la clase es más dialogada, concertada, participativa, donde la pregunta se ha convertido en una nueva forma de la enseñanza, pero esta participación de los alumnos no modifica necesariamente su relación con el conocimiento, muchas veces no se conoce la finalidad de la pregunta, o se pierde mucho tiempo intentando contestarla de manera esquemática.

En la cultura escolar la pregunta se ha concebido más como una forma de evaluar. Esta orientación de la interrogación escolar está invertida, puesto que el que debe preguntar es el alumno y no el profesor, por ello las preguntas se convierten en sí mismas en una evaluación, que genera una apatía en el deseo de aprender.

Al pensar en la finalidad de la pregunta se debe hacer alusión a los conocimientos que transmite la escuela. Estos realmente no son verdaderamente teóricos, pero tampoco son conocimientos prácticos; se trata más bien de conocimientos proposicionales conectados de manera lógica entre sí; se limitan a enunciar contenidos y desarrollar acciones comunes al ámbito escolar; se han convertido en ejercicios cotidianos y repetitivos.

Es importante anotar que los conocimientos escolares se desarrollan en una práctica teórica o praxis, esto es posible cuando se da un uso a los conceptos de la disciplina trabajada en la escuela. Conceptos vivos y creadores, donde la práctica de la teoría, conlleve una motivación interna del alumno y los contenidos escolares se mantengan en un alto nivel con una marcada exigencia del saber por parte del alumno y del maestro.

Para esto hace falta la problematización del saber escolar que permita mantener una coherencia y equilibrio real entre la teoría y la práctica. Es importante anotar que los contenidos enseñados, construidos a partir de la disciplina, sufren una transformación a través del proceso de transposición didáctica.

Esta coherencia debe mantener un equilibrio entre la Información, conocimiento, saber y saber escolar

El saber escolar se relaciona directamente con la información, el conocimiento y el saber. *La información* se halla bajo la primacía de la objetividad externa al sujeto, es almacenable por diversos medios, cuantificable, circulante y se puede igualmente encontrar en medios impresos y digitales.

Se trata, por ejemplo, de saber buscar, escoger, clasificar los documentos, y de hacer una lectura informativa en el marco de un trabajo disciplinario escolar., en entonces podemos decir que los alumnos se transforman en usuarios de la información, el trabajo con la información se integra a los aprendizajes escolares.

La información ofrece una dimensión nueva a la relación cultura-saber escolar. Lo escolar debe articularse con el principio de acceso a todo saber. La información no puede transformarse en el único eje del saber, ésta debe entenderse con relación al medio tecnológico y social, permitiendo así el dominio de los procesos de acceso al saber.

Las informaciones no producen conocimiento ni saber por sí mismos, requieren de un modelo para el aprendizaje y para la enseñanza y mantener una relación directa con *el conocimiento* se encuentra bajo la primacía de la subjetividad, es el fruto interiorizado y global de la experiencia individual, y como tal, es informable e intransmisible, cada individuo lo construye a través de sus redes cognitivas que pueden transformarse de acuerdo a las diferentes circunstancias en que los sujetos se vean implicados.

Aprender el conocimiento supone hoy en día un conjunto de actividades, de competencias y de redes múltiples. Aprender no es ni un fin, ni una forma, ni un proceso aislado del tratamiento didáctico que proporciona la escuela, convirtiéndose en acompañante, reguladora, pero también realmente formadora.

El *saber escolar*, es el fruto de la relación información-conocimiento y saber en la clase. Este está constituido por lo que el alumno sabe, antes y paralelo a la escuela, esto es, saber que toma de las informaciones. El medio ya ha familiarizado al alumno con los temas de los saberes escolares. El alumno tiene, de otra parte, una experiencia con los modos de trabajo sobre la información: computador, medios de comunicación escritos y visuales, prensa, etc, los cuales participan en la construcción escolar del saber.

La escuela revisa o vuelve a revisar las relaciones de información-conocimiento y saber, que el alumno ha construido en espacios escolares y extraescolares, y las instrumentaliza para aprender. Luego, más allá de la escuela, pero asociado a los aprendizajes escolares, leer y dominar las informaciones se convierte en el objeto y objetivo externo de la formación escolar. Luego la escuela no se autorreferencia, la didáctica escolar y en general la pedagogía de la escuela, concierne no solamente a la escuela, sino al funcionamiento de una sociedad y a las competencias necesarias para su dominio. Este desafío se transforma hoy en día en un elemento estratégico para aprender y los profesores deben ser conscientes de él.

Esta relación entre la información, el conocimiento en la construcción de un saber escolar específico en cada una de las didácticas, permite que en el programa se haga énfasis en el desarrollo de todas las didácticas disciplinares que se trabajan en la escuela primaria y el preescolar.

Las didácticas específicas que se ofrecen en el programa son pertinentes con los niveles socio cognitivos, psicomotrices y afectivos de los alumnos y deben ser la prioridad de un programa de educación para los niveles de preescolar y básica primaria.

Se puede concluir que el programa de pedagogía infantil se caracteriza por tener un núcleo de didácticas que alcanza un nivel de especificidad disciplinar estrechamente relacionado con la pedagogía, la psicología, la práctica docente y la investigación educativa.

7.2.1.1.3 Núcleo de Psicología

El núcleo de psicología está centrado en la comprensión de los procesos de desarrollo cognitivo, moral, afectivo, social, sexual, valorativo, motor y creador, apoyado en los referentes teóricos y metodológicos que explican estos procesos de desarrollo en los niños y niñas. A la vez estos aportes teóricos y metodológicos permiten comprender e intervenir a los estudiantes con barreras en el aprendizaje.

Los procesos de desarrollo psicomotor se comprenden desde el estudio de las bases neurofisiológicas y los fundamentos teóricos de desarrollo psicomotor, que acompañados de la aplicación de las escalas de valoración permiten la identificación y comprensión de los procesos psicomotores, a la vez que se identifican los trastornos y dificultades que en esta área del desarrollo presentan los niños y las niñas para generar programas de estimulación adecuada que potencien la activación de dichos procesos.

La comprensión de los procesos de desarrollo psicomotor aporta a la construcción de los diferentes saberes iniciales que los niños y niñas aprenden en el aula de clase.

Los procesos de desarrollo psicosocial buscan comprender la esfera de lo afectivo y de la interacción con el otro. Partiendo de la construcción del yo en el autoconcepto, la autoestima, la autonomía, el autocontrol, la motivación y atribución al logro, la empatía, la inteligencia emocional, el manejo del conflicto sustentado en los enfoques teóricos del desarrollo como la teoría psicoanalítica, del aprendizaje social de la socialización primaria y secundaria, de la teoría del apego, de la teoría ecológica y la teoría del manejo del conflicto, permiten observar, interpretar y hacer intervenciones pedagógicas acordes a los procesos afectivos y sociales del niño y la niña.

El desarrollo del proceso creador busca reconocer la importancia de no afectar la creatividad innata presente en el niño y la niña y que la escuela se ha encargado por mucho tiempo de obstaculizar. A través de comprender la dinámica del proceso creador, las estrategias para fomentar dicho proceso como es el arte, las funciones del hemisferio derecho, la creatica permite hacer las interpretaciones e intervenciones que fomente esta esfera en el niño y la niña.

La comprensión de los procesos de desarrollo cognitivo se apoyan en el estudio de las teorías cognitivas de Piaget, Vigotsky, Gardner y Barbara Rogof, quienes aportan desde lo teórico y metodológico para el estudio de la inteligencia y el desarrollo del pensamiento en niños y niñas, Los enfoques psicogenético y sicogenético, dan las bases conceptuales para observar, registrar e interpretar las conductas de los niños y las niñas, generando competencias para construir estrategias pedagógicas y didácticas de intervención y de seguimiento.

Los procesos de desarrollo moral se comprenden desde los enfoques cognitivo-evolutivos propuestos por Piaget y Kholberg, que a la vez permiten comprender la propuesta sobre

Competencias Ciudadanas presentada por el Ministerio de Educación Nacional. Otros enfoques psicológicos también apoyan la comprensión del desarrollo moral como los propuestos por Freud, Bandura, Turiel y Selman. Con estos referentes teóricos se construyen intervenciones pedagógicas y didácticas para el desarrollo moral en el aula de clase y en las instituciones educativas formando ciudadanos con autonomía.

La comprensión de los procesos de desarrollo psicosexual están relacionados con el desarrollo moral, afectivo, valorativo, a la vez se hace explicitado para la formación de la identidad sexual, la perspectiva de género, el reconocimiento y defensa de los derechos sexuales y reproductivos y la formación en educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía con propuestas como la del Ministerio de Educación Nacional y otras, para la formación de sujetos autónomos, la prevención de la violencia y abuso sexual en niños y niñas.

El desarrollo del niño y la niña está mediado por factores genéticos, sociales y culturales que hacen que éste se de en forma más rápida o más lenta y que los niños y niñas puedan tener dificultades en su desarrollo, presentando barreras para el aprendizaje y por lo tanto necesitan el acompañamiento pedagógico especializado para apoyar la superación de dichas barreras. Estas comprensiones se dan a través del estudio de propuestas de integración y de inclusión escolar.

7.2.1.1.4 Núcleo de Lenguaje

Se puede reconocer fácilmente el importante papel que tiene *el lenguaje* en la Licenciatura en Pedagogía infantil, haciendo un recuento de las funciones de éste en el ser humano: representativa, expresiva y apelativa¹³, directamente relacionadas con las actividades

¹³ BUHLER retomado por NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Colombia: Ecoe Ediciones, 1994

intelectual y social que tienen lugar en la escuela, para ser objeto de análisis, de potenciación y de evaluación, cuando quienes las ejecutan son los estudiantes.

Interesa el lenguaje en este programa porque sus funciones por excelencia son la simbólica y la comunicativa:

Cuando el ser humano en el proceso de su aprendizaje elabora representaciones cerebrales de orden primario, secundario y hasta terciario, se está hablando de lo simbólico: “El lenguaje es ante todo una actualización vocal de la tendencia a ver la realidad de modo simbólico”¹⁴. Lo cual nos lleva a pensar el Lenguaje como posibilitador de las representaciones: “La representación consiste en crear sustitutos o representantes de la realidad que conoce el sujeto, sustitutos cuya organización constituye lo que generalmente se llama el pensamiento”¹⁵.

Y cuando se reconoce el lenguaje como posibilitador de la interacción humana, se están pisando los terrenos de la Comunicación: “El objetivo esencial del lenguaje es asegurar la comunicación de las ideas, deseos y emociones en el interior del grupo”.

Fuera de estas dos funciones del Lenguaje: Simbólica y Comunicativa, Sapir también le atribuye al Lenguaje otras funciones: *“contribuye también al desarrollo de la personalidad, a su individualización, por medio de todas las características individuales del discurso; finalmente se utiliza... como mediador o regulador de la acción”*¹⁶. Y es precisamente aquí donde se considera que la escuela, específicamente los futuros licenciados en Pedagogía infantil, pueden aportar haciendo del lenguaje una herramienta fundamental en el desarrollo humano y educativo de la infancia.

¹⁴ SAPIR retomado por BRONCKART J.P. Teorías del lenguaje. Editorial Herder. Barcelona. 1980 P. 103

¹⁵ Ibid. P. 103

¹⁶ Ibid. P. 103

Ahora bien, para profundizar un poco en lo que será el Lenguaje para el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, se comparte con Halliday su afirmación *“La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con los padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y en los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social”*¹⁷.

De donde se desprende que “no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social”¹⁸. Y como en este Programa se entiende la adquisición y desarrollo de la lengua materna como uno de los procesos que van a aportar de manera definitiva en el aprendizaje del niño, se comparte con Halliday su triple mirada a la lengua: La lengua como conocimiento, la lengua como comportamiento y la lengua como arte, precisamente por el análisis que hace a cada mirada, análisis que en su conjunto estructura los conceptos y las relaciones que en este núcleo de lenguaje se esperan abordar desde la teoría para reconocer y posibilitar su aplicación y su fase práctica en el núcleo de Didáctica, en lo que respecta a su sub-área de lenguaje.

A continuación se explicita entonces, cómo a través de estas tres asunciones de lengua, en el programa se espera dar cuenta de ellas a través de este núcleo:

La lengua como conocimiento:

Al asumir la lengua como conocimiento, se intenta “descubrir lo que sucede en el intelecto del individuo”¹⁹. Aquí hay varios asuntos por tratar, entre ellos se tendrían, por ejemplo, interrogantes como:

¹⁷ HALLIDAY M.A.K. El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura económica. Colombia. 1994 P. 19

¹⁸ Ibid P. 22

¹⁹ Ibid P. 23

¿Por qué se da la adquisición y desarrollo del lenguaje?: se encuentran como respuesta a este interrogante las teorías ambientalista, nativista y cognitivista, las cuales mostrando diferentes condiciones internas y externas al individuo son representadas por Skinner y De Saussure, Chomsky, y Jean Piaget, Vigotsky y Bruner, respectivamente.

¿Cómo se cierra la brecha dejada por el Empirismo y por el Preformismo con respecto a las explicaciones que dan sobre cómo se da el aprendizaje, y cómo se comprenden y se producen enunciados?: Aquí entra Piaget a explicar dichos asuntos con una palabra clave: Proceso, pues los dos postulados mencionados no lo conciben. Y a partir de ahí Piaget desarrolla su teoría de epistemología genética, tratando de explicar cómo se adquiere y desarrolla el conocimiento en el niño. Aquí recurre al análisis de la inteligencia desde los conceptos de estructura y función. En este último explica los mecanismos de asimilación y acomodación en busca de la adaptación (o el equilibrio) producto de los constantes desequilibrios –de aprendizaje- que se presentan en el niño.

¿Cómo es que un hablante-oyente produce y comprende enunciados?: Aquí se presenta Noam Chomsky con sus consideraciones sobre Creatividad (lingüística), Competencia, Estructura profunda y estructura superficial; Estas consideraciones dentro de su teoría GGT (Gramática generativa transformacional).

También para resolver este interrogante tenemos a Vigotsky quien propone unos procesos mentales superiores como los que hacen posible la comprensión y producción del lenguaje: percepción, atención, memoria. Piaget también desarrolla unos procesos mentales, ciñéndose un poco más a lo biológico del individuo.

¿Cómo se dan las relaciones entre Pensamiento y Lenguaje? ¿Qué funciones cumple el lenguaje dentro de estas relaciones? ¿Cuál es la génesis del lenguaje y cuál la del pensamiento?:

Para resolver estos interrogantes entran a jugar papel muy activo Piaget y Vigotsky, los dos dentro de una teoría cognitivista, pero el primero considerando que el camino recorrido por el lenguaje es: lenguaje egocéntrico – lenguaje socializado, mientras que el segundo lo propone como: Lenguaje socializado – lenguaje interiorizado – lenguaje egocéntrico. Este mismo camino indica desde la perspectiva de cada uno la relación entre pensamiento y lenguaje, pues mientras que para Piaget es la inteligencia la condición que permite posteriormente el lenguaje socializado, para Vigotsky es el lenguaje (socializado) el que posibilita la formación de la conciencia (el pensamiento).

En síntesis, el lenguaje visto desde esta perspectiva confirma que es el que permite que en el individuo se den procesos posteriores de interacción y de figuración. Es Bruner quien se refiere a la disponibilidad de medios, la transaccionalidad, la sistematicidad y la abstracción como las cuatro facultades originales cognitivas que en el niño deben alcanzar niveles de funcionamiento requeridos previos a la aparición de hipótesis lingüísticas²⁰.

La lengua como comportamiento

Al asumir la lengua como comportamiento estamos preguntándonos ¿Cómo sabe el individuo como comportarse de determinada manera?

El hecho de abordar el conocimiento de una lengua (competencia según Chomsky) se considera como una forma de comportamiento, pues su aprendizaje fue un hecho social. Halliday responde esa pregunta con la psicosociolingüística: “es el comportamiento externo del organismo considerado desde el punto de vista de los mecanismos externos que lo regulan”²¹. Y podría decirse que un mecanismo externo que regula a los individuos en su interacción, es la lengua. Es así como, para los behavioristas, el habla, la palabra es una

²⁰ BRUNER Jerome. El habla del niño. España. Paidós 1995

²¹ Ibid. P. 24

acción. Para efectos jurídicos, es más culpable una persona que ha amenazado, que ha proferido ofensas contra otros, que quien nunca lo ha hecho. Por su parte, Piaget analiza la inteligencia también desde el concepto de contenido manifiesto, es decir, de las realizaciones verbales emitidas por un niño de acuerdo con sus intereses y los referentes desde los cuales hable. Luria considera que el lenguaje acompaña las acciones del niño. Piaget considera que el lenguaje egocéntrico (más exactamente sus manifestaciones: ecolalia, monólogo y monólogo colectivo) autorregula las configuraciones que se están dando en el niño con respecto al lenguaje y que en un momento dado no tiene muy diferenciados sus niveles (sincretismo).

La lengua como conocimiento y la lengua como comportamiento son inseparables en la persona. A veces es difícil trazar una línea divisoria entre lo que está en el primer enfoque y lo que está en el segundo.

La lengua como arte

Aquí se incluye la literatura como la posibilidad de re-crear la lengua, como la alternativa de usarla en muchos sentidos, pero sobre todo en un sentido figurado: anafórico, metafórico, analógico... Jakobson dentro de clasificación de funciones del lenguaje, consideró la poética o estética, como la posibilidad de embellecerlo, de darle un toque estético. También se cuenta con la posibilidad de conocer muchos contextos sin la racionalidad, ni la retórica (como diría Rousseau) enciclopédica. Además, para efectos del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil es menester tener en cuenta la Lengua como arte, porque permite conocer y reconocer aquellos géneros literarios que gracias a su diversidad permiten un acercamiento diferente con intenciones también diferentes pensando en una didáctica de la lengua materna. Y no sólo permite conocer los géneros literarios, también los recursos culturales, aquellos juegos de lenguaje que han pasado de generación en generación, que algunas veces cambian o se sustituyen, y que terminan aprendiendo los niños a propósito de sus procesos de conocimiento del mundo que les rodea y de interacción con los demás.

En aras de hacer un aprovechamiento del lenguaje en todo el sentido de la palabra, se integra en este núcleo la necesidad de cultivar el lenguaje, de hacerlo sonoro, de hacer uso efectivamente, de los recursos retóricos, tanto desde la sintaxis como desde la semántica y la pragmática. Esto es, velar por la conservación de una estética del lenguaje.

En aras de hacer un aprovechamiento del lenguaje en todo el sentido de la palabra, se integra en este núcleo la necesidad de cultivar el lenguaje, de hacerlo sonoro, de hacer uso efectivamente, de los recursos retóricos, tanto desde la sintaxis como desde la semántica. Esto es, velar por la conservación de una estética del lenguaje.

Este es pues el sustento conceptual de este núcleo, donde predominó el enfoque psicolingüístico sin desconocer la interacción que el niño tiene con su entorno, representado por la familia, la escuela, la ciudad...; sustento que en el desarrollo de sus asignaturas da cuenta de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño, de la relación de estos con los procesos de aprendizaje y socialización que convierten al niño en un ser que aunque social, conserva su condición individual y única.

7.2.1.1.5 Núcleo de Investigación: la investigación educativa.²²

La problemática conceptual en la investigación educativa comienza por su definición. La nominación Investigación educativa surgió hacia los sesenta para remplazar el de pedagogía experimental que había surgido gracias a Herbart, Claparede y Dewey. En Colombia, la noción de pedagogía experimental se inicio con Decroly, Nieto caballero hacia los años treinta, y se aclimato con la Universidad de Antioquia hacia los años sesenta. En la actualidad la investigación educativa es un término de uso genérico, en las revistas de investigación

²² Profesor titular. Fernando Romero Loaiza

Extracto tomado del texto: Fernando Romero Loaiza. (2009) *El campo de la investigación educativa en Colombia: referentes empírico- analíticos*. Universidad tecnológica de Pereira, Pereira.

educativa²³, en Colombia Argentina, Chile México, Estados Unidos y España y en diversos autores. (Calvo²⁴, 1987; Chiappe y Myers 1981²⁵, Camargo y Duran (2002)²⁶, Artigue (2003), Buendía et al, (2003); Ramírez y Weiss, (2004)²⁷)

Esta categoría hace referencia a un cuerpo de problemáticas que abarcan no solo el contexto social e institucional, también las problemáticas propias de la enseñanza, lo cual significa que no se hace una distinción con la noción de pedagogía. Así tenemos que para Booth (2004) la pedagogía en sentido amplio *“to signify particular sorts of meetings between students, teachers and knowledge, where there is an intention to learn. [... and she intends it] to be less encompassing than ‘education’ which can include institutions, political and professional regulations, and the needs and demands of society, as well as pedagogy”* (2004, p. 22, citado por Moron-Garcia y Willis, 2009: 3). De manera similar autores como Buendía et al (2000:3) consideran la investigación educativa como *“el estudio de los métodos, los procedimientos, las técnicas, utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”*.

²³ . *Revista electrónica de investigación educativa Redie..* Revista mexicana de investigación educativa. Journal of research educational

²⁴ . Gloria Calvo (1999) Algunos hitos en la historia del CIUP. La base de este texto fue la conferencia pronunciada en la primera Reunión de Directivos e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Agosto de 1999.

²⁵ Clemencia Chiappe, Robert Myers. (1981) *El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia. (1960 — 1981)*. Presentado en el Seminario sobre “Fortalecimiento de la capacidad investigativa en países del Tercer Mundo”, organizado por el I.D.R.C., Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo y el Banco Mundial. Washington, noviembre de 1981.

²⁶ . Marina Camargo; María Cristina Duran de Suarez. (2002) Investigación educativa e innovación pedagógica Colombia ciencia y tecnología. Año 20, número 4. Colciencias. Bogotá. Pp. 33-40

²⁷ . Eduardo Weiss, Rosalba Ramírez (2004) Los investigadores educativos en México: una aproximación IRMIE, abril-junio. Vol. 9 Numero 5. Pp. 501-513.

Sánchez (1998) aventura una definición de índole inclusiva que se propone superar la dicotomía entre investigación y proyecto de intervención, entre educación y pedagogía. Este autor, señala que cuando se INVESTIGA EN EDUCACIÓN, no sólo se elabora un diagnóstico o se elaboran respuestas organizadas y pertinentes para cuestiones científicas, sino que se construye una manera de hacer ciencia y se explicita una teoría del conocimiento y una filosofía. Se parte de una forma de relacionar el sujeto y el objeto del conocimiento, se elabora de manera implícita u oculta, una epistemología, una gnoseología y una ontología.

El uso de término de investigación pedagógica es muy reciente y de uso no generalizado. En la actualidad autores como Rodríguez, (2006), de la Orden (2007), Morón-García y Willis, (2009), utilizan el término de investigación pedagógica. Esta se concibe como un campo de actividad que investiga el mundo del profesor y el alumno. *“Pedagogy is a word that many people appear to find difficult (Cannon, 2001). Essentially it is about teaching and who is taught (Walker, 2006) or “the processes and relationships of learning and teaching” (Stierer and Antoniou, 2004, p. 277).* (citado por Moron-Garcia y Willis, 2009: 3) Sin embargo, no han faltado los falsos dilemas cuando se hace esta diferenciación: Por ejemplo, Elliot (1997, citado por Rodríguez, (2006:22), considera que la primera sería objetiva, trabajaría con datos posteriores, se centraría en el estudio de casos, tendría una teoría sustantiva, el análisis de los datos se realizaría colectivamente entre profesores. La segunda, sería de carácter cuantitativo, formal, experimental, basada en la observación no participante y el análisis de los datos se realiza por un investigador.

No obstante, que el término investigación pedagógica, llama la atención sobre los procesos de la enseñanza, cuando se hace referencia al contexto educativo por excelencia: el aula; se produce una doble restricción, de objeto y de método. De objeto en cuanto la investigación educativa en sentido amplio, incluye no sólo nociones disciplinares restringidas, también acepta aquellas disciplinas que han construido de

manera concurrente el discurso de la enseñanza esto es la psicología, la sociología y la antropología. Metodológica, en cuanto es difícil considerar la enseñanza o las didácticas, al margen de los hallazgos que ha habido sobre el aprendizaje estilos, motivación metacognición, cultura escolar, entre otros; así como el efecto que han producido las metodologías de investigación proveniente de disciplinas como o la psicología educativa, la sociología de la educación y la administración educativa.

En efecto, cuando Koll (2001), se refiere a la investigación de aula, señala que esta noción hace referencia a un contexto o sistema formado por varios referentes, los alumnos, los profesores, los contenidos, las actividades de enseñanza, los materiales, practicas de evaluación. Y aunque este enfoque ha traído beneficioso, no está exento de riesgos, pues se tiende a aislar lo que sucede en el aula, de otros sistemas. Buena parte de su dinámica está modulada por factores que se origina en otros sistemas tales como el sistema educativo, las decisiones administrativas, organizativas y curriculares, asociadas a la organización cultural y socioeconómica de un país.

Con algunas diferencias de época y contexto, estos virajes en la investigación educativa, de igual manera se presentaron en la unión soviética hacia los años treinta. *“Puede decirse que en el periodo de 1936 a 1950, se desarrollaron notablemente investigaciones específicas en el campo de la psicología del aprendizaje. En eso consiste la fuerza y la debilidad de este periodo. La consecuencia positiva de todo ello fue que los psicólogos, que estudiaban aspectos especiales de la actividad escolar, proporcionaron una notable contribución a la construcción de una base científica para la enseñanza de las materias examinadas. El aspecto negativo consistía en dejar a un lado el problema de las leyes generales que rigen el pensamiento del niño en el proceso de*

adquisición de nociones y en prestar escasa atención a la teoría general del aprendizaje..."²⁸. (Bogoyavlensky y Menchinskaya, 2007: 129)

La segunda discusión reside en su carácter disciplinar. Para algunos teóricos, se considera la investigación educativa como una disciplina con status propio; para otros como, un campo de aplicación del método científico a los problemas educativos (Cohen y Manion, 1990; Gay, 1992; Arnal et al, 1992; Buendía et al, 2003). Esto significaría como lo sugiere la tradición anglosajona que la investigación está constituida por un solo método y un solo referente epistemológico, que se desarrolla en los diversos campos de aplicación. De tal manera que no existiría en sentido estricto, una disciplina llamada investigación educativa. En este orden de ideas las investigaciones y estado del arte que se han realizado en el contexto de la noción de campo pone de manifiesto que al investigación educativa se ha construido con la concurrencia de las diversas disciplinas que hacen de la educación su objeto de estudio.

La tercera discusión hace referencia a su naturaleza como ciencia. Una tendencia representada por Kerlinger (1979) y Scriven (1980). Para Kerlinger la finalidad de la ciencia y de la investigación en ciencias sociales es producir teorías explicativas de los fenómenos, en este caso relacionados con la gestión cultural. Mientras que para Scriven, el objetivo de investigación sería mejorar la práctica, es decir, la investigación ha de estar orientada a la resolución de problemas relacionados con cursos de acción, sin pasar por la explicación sobre posibles causas y consecuencias de tales problemas.

En el enfoque de Kerlinger de índole empírico-analítico, el papel de la investigación educativa, tendría el mismo sentido de la ciencia: explicar predecir y controlar los fenómenos educativos, es decir tratar de analizar los fenómenos educativos de naturaleza psicoeducativa, socieducativa y antropoeducativa, sin excluir, pero sin reducir lo educativo a

²⁸ D.N. Bogoyavlensky; N.A. Menchinskaya. La psicología del aprendizaje desde 1900 a 1960. En: Luria, Leontiev y Vigotsky. (2007) *Psicología y pedagogía*. Ediciones Akal: España. p.p. 119-188.

la descripción y la prescripción que se preocupa solamente por la intervención o las normas de actuación. Ahora bien, la mayor diferencia entre la investigación educativa y la investigación clásica, reside en la naturaleza del fenómeno estudiado, pues es más difícil explicar, controlar las situaciones en las cuales se inscribe el hombre. Dado que son diversas y numerosas las variables que interviene en los contextos educativos, es también difícil generalizar y replicar las situaciones.

El control rígido propio de la investigación biológica de laboratorio es virtualmente imposible en educación. (Gay, 1992, 6-7) Sin embargo, como se verá en los diversos capítulos aun persiste la vieja intención de encontrar leyes y principios generales; por otra parte, se han desarrollado métodos de investigación que hacen posible mantener ese objetivo, es el caso de la tradición rusa de la investigación psicoeducativa, y en la actualidad los nuevos modelos estadísticos que hacen posible asegurar la confiabilidad y la validez en el marco empírico analítico; se agrega a lo anterior el campo problémico que ha desarrollado la investigación educativa en estos 100 años. .

En aquellos autores que consideran la investigación educativa, como una disciplina orientada únicamente y exclusivamente a la investigación en el aula o referida a los fenómenos de la didáctica y la enseñanza, la investigación educativa es *“aquella dirigida a la atención de los problemas micro y operativos de la educación, práctica educativa, práctica docente, métodos de enseñanza, procesos de aprendizaje y evaluaciones, no se busca una teorización de estos problemas, sino participar de resignificaciones o modelos de intervención educativa.”* (Pedrosa y Abadía, 2000).

Para Pedrosa y Abadía, (2000) dicha *“postura nos sitúa en una doble problemática aún no resuelta en el terreno de la educación, por una parte, la relación entre investigación básica e investigación aplicada, que a su vez nos remite, al problema complejo de relaciones entre investigadores, docentes, políticos y agentes que participan en la toma de decisiones, existe disociación entre el conocer y decidir (el que conoce no decide y el que decide no*

conoce). Por otra parte, la debilidad en la formación para la investigación, lo que conduce a desconocer la relación entre los aportes provenientes de otras disciplinas y los que se generan en el propio espacio educativo.....". (Pedrosa y Abadía, 2000)

Aquellas perspectivas en Colombia que han enfatizado en la intervención como la investigación acción y/o la investigación formativa, en términos generales se ubican en el enfoque de Scriven. El objetivo de la investigación educativo y/o pedagógico, sería mejorar la práctica docente y educar a los implicados en ella. Se considera al docente como un posible investigador, el cual debe contar con un modelo o enfoque para poder pensar y actuar pedagógicamente. No obstante, lo benéfico de esta perspectiva sin una adecuada actitud epistemológica y un enfoque teórico preciso, es difícil que se supere el instrumentalismo y empirismo. No obstante, el más importante aporte de éste viraje cognitivo y pedagógico, lo constituye la descentración en el proceso de investigación; el docente puede pensar en sus propias investigaciones: investigación en el aula o investigación en la escuela, investigación en el contexto social. La posibilidad de pensar en aquello que constituye su quehacer y que ha dado según Echeverry (1997: 29), como supuesto, *"a saber, la concepción del conocimiento"*.

Como se deduce de la discusión anterior, la tradición empírico analítica, ya sea compuesta por investigadores provenientes de la psicología, sociología, antropología, economía, ha mantenido un propósito propio de la ciencia aplicada en la investigación educativa: Se propone transformar y mejorar, pero a la vez reconstruir y validar lo vigente en el mundo escolar. En este sentido, se experimenta en el aula, no buscando un control riguroso propio de las ciencias exactas. Sin embargo, sigue en pie la tesis de que la investigación educativa no puede abandonar su interés por contrastar teorías para construir conocimiento válido y aceptado por las comunidades académicas. La tarea docente no es solo transmitir saber, es también investigar la mejor manera de enseñar, pero también los procesos involucrados en el acto pedagógico; es decir, la motivación, la cognición, así como los procesos de aprendizaje

colaborativo, las tareas, los textos, la cultura escolar, la política y la administración educativa, la deserción, la evaluación, la innovación tecnológica entre otros. .

En un enfoque interdisciplinario y multireferencial, es posible como señala Pedrosa y Abadía (2000), que la distancia entre la investigación científica básica, la investigación aplicada y el contexto educativo sea muy corta. *“Por eso hemos decidido hablar de la investigación científico-educativa, la cual se nutre de la riqueza teórica de las distintas disciplinas, cuyo producto participa en la generación de Innovación Educativa, y el resultado de las innovaciones suministran materiales para innovar los marcos explicativos de las teorías, esto en un sentido de simultaneidad y no como se había pretendido en las ciencias naturales al concebirse una relación lineal entre investigación y desarrollo (I y D)”*.

La investigación en La licenciatura ha tenido desde sus inicios amplios desarrollos con docentes investigadores que han abordado diferentes temáticas investigativas involucrando estudiantes y docentes fortaleciendo así los grupos de investigación que en la actualidad existen. Se han logrado consolidar cinco grupos de investigación unos con mas desarrollo y producción que otros. Estos grupos están registrados en COLCIENCIAS y dos de ellos en clasificación c y b.

El historial, trayectoria y desarrollos de cada grupo están para consulta en la pagina de la universidad en el link “investigaciones”, como también están disponibles en los GRUPLAC de cada líder del grupo en la página de COLCIENCIAS.

Estos grupos son:

Grupo Educación y desarrollo Humano. Formado en 2002, Clasificación C en COLCIENCIAS cuenta con tres líneas de investigación y 13 proyectos.

Grupo Educación Y Pedagogía. Formado desde 1996. clasificación C en COLCIENCIAS, cuenta con cinco líneas de investigación y 26 proyectos desarrollados.

Grupo de Estudio en lectura y escritura GELE. Formado en el 2006. Con registro en COLCIENCIAS, cuenta con una línea de investigación y dos proyectos

Grupo en Evaluación. Formado en el 2004. Con registro en COLCIENCIAS, cuenta con cinco líneas y un proyecto

Grupo de Juego y Desarrollo Humano, formado en el año 2007. Con registro en COLCIENCIAS, cuenta con una línea.

Algunos de estos grupos de investigación han proyectado su trabajo llegando a ser parte de algunas de las líneas del doctorado en educación y de la maestría en Educación como es el caso del grupo de Educación y Pedagogía que en el doctorado, soporta la línea de investigación: Libros de texto escolar y universitario: contenidos, iconografías, usos, transposición didáctica y representaciones sociales. Y el Grupo de Educación y desarrollo Humano que en la maestría en Educación soporta las líneas de Educación y TIC, Escuela conflicto y sociedad.

7.2.1.1.6 Núcleo de Artes

El núcleo de artes está integrado por las asignaturas: Recreación y deportes, Expresión lúdica y corporal, lenguaje musical, taller musical, modelado dibujo y pintura y expresión teatral.

Cada una de las asignaturas permite al participante, la adquisición y el mejoramiento de competencias propias de la actitud docente, pertinentes en la pedagogía infantil y donde se articula al currículo en conjunto con los otros núcleos.

A partir de estas, se propone el arte en la educación como un generador del desarrollo de la expresión creativa natural que todo ser trae consigo, y estimula tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima. Además, tiene la finalidad de introducir al educador y al educando en la ardua y fascinante tarea de la creatividad, la sensibilidad, la apreciación

artística y la expresión, factores que contribuyen al espíritu creativo y social de todo individuo.²⁹

El hombre es por naturaleza un ser que necesita comunicarse y expresarse para relacionarse con los demás. Es un ser único, con una capacidad de autenticidad en su expresión individual y con un lenguaje que lo diferencia del mundo animal. Precisamente por este lenguaje el hombre puede expresarse y crear sus propios símbolos. El individuo ha creado una simbología a través del tiempo; ésta se va transformando de acuerdo con su evolución intelectual, social y cultural. El hombre crea diferentes lenguajes y expresa sentimientos ya sea por medios orales, escritos, corporales, musicales o gráfico pictóricos. Al ir desarrollando su lenguaje el hombre está contribuyendo a su desarrollo intelectual, creativo y sensitivo. "En la primera infancia, los niños construyen un repertorio de sensaciones, rutinas y expectativas. A partir de sus experiencias, confieren un sentido práctico a sus mundos físico y social. Basándose en esta experiencia, entre los dos y los seis años, los niños normales recorren el enorme camino que los transforma de animales exploradores en seres humanos usuarios de símbolos"³⁰

El arte es para el niño

Aun así, desde esa misma consideración, la diferencia entre adultos y niños está en la experiencia, puesto que la estética y la belleza externa son mejor vistas por los adultos, mientras que los niños ven el arte primordialmente como un medio de expresión.³¹

Es por esta razón que la educación actual debe propender un gran interés en la intencionalidad de formar niños y niñas en el arte, es decir, incentivar y propender una

²⁹ VERA, *Bertha Loren*. El arte: factor determinante en el proceso educativo. Disponible en internet. <http://educar.jalisco.gob.mx/15/15vera.html>. febrero de 2006.

³⁰ Kandinsky, Vassily, *Punto y línea sobre plano*, Premiá, México, 1988. Citado por Hargreaves, 199.

³¹ López Quintas, A., *Estética de la creatividad*, Bordón, s. l., 1979.

pedagogía que contenga elementos que motiven al niño y la niña en formación, a expresar lo que vive, lo que siente y lo que sabe, de tal forma que sea consciente de sus capacidades y competencias y que a partir de ellas pueda mejorar los procesos de aprehensión de nuevos conocimientos.

El objeto de conocimiento que encierra el núcleo de artes, es la enseñanza de las diferentes técnicas y metodologías que se utilizan en el arte, la danza, la música, el teatro y las artes plásticas en la educación establecen una serie de condiciones importantes que ayudan a la integridad en el desarrollo del alumno, tales como la psicomotricidad, la expresión y la simbología; la imaginación y la creatividad, el sentido estético, la apreciación artística, la sensibilidad, la percepción y el conocimiento. Si estos elementos integradores de la educación artística no se establecen en el campo educativo, la formación del niño no se realizará dentro de un sentido pleno y difícilmente habrá una relación armónica entre el individuo y el mundo exterior.

Cada una de las asignaturas, encuentra en el arte una actividad dinámica y unificadora, ya que en éstas, se dan procesos de construcción, de métodos y seguimientos, de selección, evaluación e interpretación, donde los estímulos actúan directamente en los procesos cognitivos.

La metodología de las asignaturas es de carácter teórico- práctico, donde se da gran importancia a la experiencia de las técnicas, de la palpación de procesos de aprendizaje y del cuestionamiento permanente que debe tener el pedagogo actual frente a su hacer y a su misión en la formación de nuevas generaciones.

Desde el núcleo de didáctica, la práctica de las artes deberá permitir en cada participante la demostración de habilidades de aproximación al niño y la niña, deberá demostrar la metodología para descubrir en cada niño sus capacidades de expresión y de valoración

cognitiva y social, además de ofrecer sin temores una empatía permanente en los procesos de enseñanza.

Desde el núcleo de psicología, la aplicación de las artes por parte de la pedagoga, puede relacionar los modelos, pinturas y dibujos que las niñas y los niños realicen con los procesos de desarrollo psicomotor y si están de acuerdo a su grado y edad. También deberá conocer y atender los diferentes casos que presenten dificultades de aprendizaje en la población infantil.

En el núcleo de pedagogía, se propone que desde las técnicas de la expresión corporal y la actividad física y la recreación, se mejore y se forme la actitud, aquella que debe caracterizar a las licenciadas y los licenciados en pedagogía infantil y que esa misma actitud propositiva se transmita a la comunidad infantil a partir de su ejercicio profesional.

El núcleo de artes hace su relación con el de investigación, teniendo en cuenta que el avance de las artes deberán estar en disposición de dimensionar las posibilidades que brinda el ejercicio pedagógico en la infancia, tanto para las licenciadas y licenciados como para la niña y el niño, ya que se deberá promover la práctica permanente de tareas de estimulación de los sentidos, de la búsqueda de nuevas alternativas y de formas de conocimiento. A partir del estímulo de las artes, se deberá incentivar el asombro, la visión y la metodología de investigar y descubrir, de llegar por medio de la inquietud a la solución de problemas y de apropiarse las tareas y técnicas en un permanente estilo de aprendizaje. En este mismo propósito deberá estar implícito el juego, la socialización, la comunicación y se deberá complementar con las competencias de la lectura y la escritura.³²

7.2.1.1.7 Núcleo de Prácticas

³² Widlöcher, Daniel, *Los dibujos de los niños, bases para una interpretación psicológica*, Herder, Barcelona, 1988.

Se entiende aquí la práctica como *praxis*, en el sentido de no ser un “hacer” repetitivo y automático, sino como el resultado de un hacer reflexivo, es decir, un hacer que se razona y se juzga, y que produce conocimiento, haciéndolo posible gracias a la unión teoría-práctica. Vista de esta manera, la práctica (*praxis*) sugiere la posibilidad de cambio, es decir, de una constante renovación del pensar, del decir y del hacer en el aula. En palabras de Perrenoud³³ “formar un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” Este “dejarse decir por la realidad”, unido al conocimiento teórico de enfoques y perspectivas actuales, permiten que tanto el maestro como la educación misma puedan cambiar y evolucionar.

La práctica es un espacio donde el estudiante puede identificar reflexivamente los diferentes roles que cumple un profesor en su campo de desempeño y las funciones de la escuela como espacio social, es decir, su propósito es conocer, analizar y comprender la realidad educativa. Vista de esta manera, la práctica, al decir de Diker y Terigi, se convierte tanto en un campo de intervención como en un objeto de estudio³⁴.

Bajo esta perspectiva, la práctica es más un “diseño” de las propuestas que el estudiante puede hacer, articulando sus conocimientos teóricos, necesidades observadas en el grupo y en la escuela, así como preguntas o inquietudes de su propio interés, siguiendo a estas autoras, la práctica es para el estudiante el diseño de su “propia arquitectura”. Este diseño es puesto en ejecución en los espacios educativos, permitiéndole confrontar sus hipótesis con situaciones “reales”, que son diversas, cambiantes y que ofrecen múltiples problemáticas que necesitan respuestas de carácter didáctico y pedagógico; problemáticas relacionadas con los

³³ PERRENOUD, Philippe, “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” Barcelona , Graó, 2004, página 23

³⁴ DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia, “La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta”, Buenos Aires, Paidós, 1997, páginas 243

procesos de aprendizaje, la diversidad cultural, los espacios, las dinámicas establecidas en el grupo y sus propias concepciones sobre lo que es o debe ser la educación.

Desde consideraciones de carácter pedagógico, el diseño y la ejecución de las propuestas de intervención requieren de un proceso reflexivo permanente en el practicante, que le obliga a darse cuenta de sus propias fortalezas y dificultades frente al quehacer como docente. Esta reflexión, por ser un proceso de carácter metacognitivo, requiere una evolución intencionada, escalonada y continua durante el desarrollo de las prácticas y de la formación del futuro docente. En ella se parte de ejercicios cotidianos de observación, toma de notas, diarios de campo, hasta llegar a ejercicios de etnografía en el aula. Aunque no es el objetivo del presente escrito tematizar en profundidad la reflexión en el aula, es importante afirmar que la reflexión debe ser un proceso continuo y constante en las prácticas si se desea que en el futuro, el profesional desarrolle, en su propia aula, procesos de investigación y de reflexión sobre la práctica educativa cotidiana.

La práctica pedagógica puede entenderse, entonces, como un saber social reflexivo, dado que se obtiene a partir de la experiencia y la reflexión sobre la misma. Es en esta relación donde el estudiante tiene la posibilidad de construir o reconstruir el *saber pedagógico*.

Se habla de “saber pedagógico”, al considerar a la pedagogía como un saber llamado a reflexionar sobre el quehacer educativo y a producir los “saberes” acumulados en esta materia, se asume que es una mirada desde lo pedagógico la que debe orientar el proceso de desarrollo de las prácticas. De acuerdo con Rafael Flórez³⁵, la pedagogía es la llamada a cuestionarse acerca de las “alternativas conceptuales y *prácticas* que permitan diseñar y plantear *esquemas de intervención* que faciliten y afiancen el máximo desarrollo del potencial humano del individuo”. Al hablar de “prácticas” se asume que es la pedagogía en general, o

³⁵ FLOREZ, Rafael, “hacia una pedagogía del conocimiento”, Bogotá, Mc. Graw Hill, 1994, p. 176

mejor, los modelos pedagógicos, los llamados a orientar los procesos que se desarrollarán en la educación.

Así mismo, los “esquemas de intervención”, son aportados por las didácticas específicas, las cuales le brindan al estudiante practicante los elementos teóricos y metodológicos necesarios para enseñar. Esto parecería obvio y sencillo, sin embargo, no es del todo fácil para un estudiante inexperto trasladar fórmulas, máximas, principios señalados por autores a las aulas.

En consecuencia, desde la importancia que se le concede a la práctica como espacio de adquisición del saber pedagógico, se puede afirmar que en este lugar se consolidan diferentes habilidades, competencias y destrezas aprehendidas durante el proceso de formación universitaria que se conviertan en eje de la reflexión docente. Se puede categorizar estos aspectos en las siguientes cuatro dimensiones del actuar profesional de los maestros:

Dimensión disciplinar: Esta dimensión es parte constituyente de la didáctica.

Aunque se acepte que “no se puede enseñar aquello que no se conoce”, tampoco se puede aceptar que algunas escuelas de formación de maestros han centrado sus esfuerzos en este aspecto exclusivamente, bajo la absurda premisa de que quien conoce con suficiencia la disciplina es el indicado para enseñarla. Por el contrario, es necesario reconocer la vinculación conocimiento-enseñanza como una condición imprescindible, un saber verdaderamente importante para cualquier maestro, condición, que por otra parte, no se tuvo en cuenta durante mucho tiempo por la pedagogía tradicional normalizadora, y que, incluso, sigue prevaleciendo en algunos espacios académicos.

En la actualidad por la *especialización de saberes* que se ha ido produciendo a partir la emergencia de las sociedades modernas desde el *Renacimiento* y la *Ilustración*, no se puede

desestructurar esa relación conocimiento-enseñanza por las consecuencias negativas en la evolución académica de las sociedades. En relación al ámbito disciplinar, el maestro debe manejar las formas de proceder de la disciplina en cuestión, sus procesos, su desarrollo histórico, los giros que ha tenido el pensamiento humano en torno a la construcción de ese saber, y por otra parte, cómo construyen los niños y niñas ese saber, cuáles son sus hipótesis o teorías y cómo éstas se van modificando a través de los procesos madurativos y educativos, para finalmente poder adecuar los saberes a la escuela, a sus estudiantes, a sus necesidades y características.

- Dimensión procedimental: Se refiere a la transposición didáctica como mecanismo para transformar estos saberes disciplinares en saberes escolares, que son en últimas los que se trabajan en la escuela. La transposición implica una selección de contenidos, el establecer el curso de acción en el aula, qué recursos se hacen necesarios, cuáles serán los escenarios pertinentes, cómo se conforman las rutinas y las acciones, por medio de qué estrategias, caminos y procesos el saber podrá ser adquirido por las y los estudiantes. Esta dimensión requiere del manejo teórico que desde las diferentes didácticas se le presenten al futuro maestro, las mejores metodologías para actuar. Un ejemplo claro de esta dimensión se presenta cuando el maestro se enfrenta a la necesidad de enseñar a leer y escribir a niños de transición, ahí pondrá en juego desde su perspectiva, si lo hace enseñando letra por letra del alfabeto y sus combinaciones, o si mejor utiliza mensajes significativos que lleguen a y se produzcan desde el aula.

- Dimensión estratégica: Hace referencia a la capacidad de reflexión y acción del futuro maestro, en relación con los contextos, los sujetos de enseñanza, los ambientes en los que desarrolla su intervención. Puede decirse que es la capacidad de resolver conflictos en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los individuos y de los contextos, desde consideraciones pedagógicas que permitan la expresión de las diferencias y el respeto entre los niños y niñas.

Esta dimensión se va construyendo lentamente, en los diferentes espacios de intervención y en las situaciones de tensión a las que constantemente se ve abocado un practicante en el aula. Se construye su saber, en la medida que reflexiona sobre los sucesos, sobre sus respuestas, sobre las actuaciones de los participantes en los eventos y el seguimiento de estas situaciones a través del análisis de su propio diario de campo y puestas en común de los casos en los grupos de asesoría.

- Dimensión ético-política: El actuar del maestro no puede ser acrítico, debe ser plenamente consciente de que su acción refleja unas concepciones del ser humano y la sociedad esperadas o deseadas. En tal sentido, el docente en formación debe saber que su actuar tiene implicaciones en la construcción de un tipo de sociedad y de un tipo de ciudadano.

Así mismo, el maestro asume una responsabilidad social al estimular a sus estudiantes a incursionar en el mundo de la cultura. Esto, de una u otra manera, le da la posibilidad al estudiante de comprender su propio mundo y entender críticamente los nuevos conocimientos que está construyendo en el proceso.

En este contexto, es importante dejar claro que la práctica deja de ser el lugar donde el estudiante “ensaya técnicas para dictar clase”, para convertirse en un espacio privilegiado que le permite asumirse como un profesional reflexivo de la docencia, con una posición teórica ante su profesión y una autonomía estatutaria fundada en la confianza, en sus competencias y en su ética. En consecuencia, el docente ya no es más un repetidor de órdenes externas, un aplicador de ejercicios elaborados desde afuera, sino un profesional autónomo, con convicciones dadas por su intelecto y puede por tanto asumir la responsabilidad social de sus decisiones como lo plantea Perrenoud³⁶

³⁶ PERRENOUD, Phillipe, Op.cit., p

Finalmente, de acuerdo con Diker y Terigi³⁷, la práctica debería hacer al estudiante *resistente* en el sentido de no sucumbir ante las emergencias de la vida cotidiana de las instituciones educativas, que se quedan en múltiples acciones que no son seriamente reflexionadas y debiera ser *permeable* en el sentido de potenciar en los estudiantes esquemas prácticos y conceptuales que les permitan ser reflexivos para sustentar o transformar su quehacer.

-La reflexión en la formación docente como eje de construcción del saber pedagógico

Como se ha reiterado en el texto, es la reflexión el eje de la construcción del saber pedagógico. El practicante, al momento de plantear una propuesta, reflexiona en la población que será objeto de su acción, en lo que saben y lo que no, en sus características como grupo y en sus necesidades individuales, reflexiona acerca de cómo acercar el saber a ese grupo, sobre qué escenario preparar para desarrollar la estrategia de enseñanza. Una vez desarrollada la intervención, es necesario volver a la reflexión para analizar lo vivido, para juzgar sus propias acciones y las del grupo, para valorar lo ocurrido y establecer vínculos con marcos teóricos que le permitan comprender mejor lo sucedido y le orienten futuras intervenciones. Todo esto no lo puede hacer el estudiante en formación por sí mismo, esto lo hace siempre y cuando cuente con el apoyo, asesoría y acompañamiento de no solo de los asesores de práctica, sino del concurso de los demás maestros en ejercicio, de especialistas en las didácticas, en psicología, en pedagogía, que le brinden experiencia y conocimiento en procesos integrados de reflexión acción y sistematización.

La formación de practicantes reflexivos requiere de procesos formativos intencionados, coherentes, escalonados, es decir, de estrategias claramente definidas que permitan la adquisición de habilidades metacognitivas. En el programa de Pedagogía Infantil se han

³⁷ Diker y Terigi, Op. Cit., p.

venido implementando algunas estrategias didácticas, con base en las propuestas por María Cristina Davini:

Observación de filmaciones: Es conveniente, filmar durante las intervenciones de los practicantes, para posteriormente, observar y analizar con el estudiante, lo ocurrido en el aula.

Este procedimiento puede facilitar, en gran medida, el reconocimiento de la secuencia didáctica de una intervención, el tipo de relación que se establece en el aula, la distribución de tiempos y responsabilidades, etc. Sin embargo, a pesar de ser una herramienta muy útil, es también necesario usarla con mesura ya que puede producir efectos negativos en estudiantes inseguros o tímidos.

Estudio de casos: esta estrategia permite tomar una situación de la vida escolar para ser analizada en diferentes dimensiones, contrastando lo ocurrido con supuestos pedagógicos, didácticos, en general con conocimientos teóricos que permitan al grupo de practicantes evidenciar la diversidad de interpretaciones y encontrar conexiones entre lo teórico y lo práctico.

Estudio de incidente crítico: Las estudiantes y los estudiantes deben enfrentar cotidianamente sucesos para los que no se encuentran preparados tomándolos por sorpresa. Estos casos pueden ser tomados para el análisis grupal, de forma tal que se analicen los problemas, las reacciones y comportamientos; los estudiantes practicantes argumentarán sobre alternativas de solución orientadas por sus conocimientos en pedagogía, didáctica, psicología, etc., es decir desde el o los marcos teóricos que le aporten a la solución del conflicto.

Asesorías individuales o en pequeños grupos: En las prácticas se proponen tres tipos de asesoría: Una a nivel teórico, donde se habla sobre los proyectos pedagógicos, pedagogía,

didáctica, y cómo hacer el puente entre estos conocimientos teóricos con las prácticas, estas se pueden ubicar al comienzo y durante el desarrollo de la práctica, según las necesidades individuales y grupales.

Otra modalidad de asesoría se desarrolla a partir de la revisión de las planeaciones y proyectos. En esta se citan individualmente a las y los practicantes para orientar a aquellos que evidencien mayor dificultad para hacer evidente en su planeación los supuestos de la didáctica que orientarán su acción en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Uso de Diario de Campo - Esta estrategia comienza desde las prácticas de observación y ayudantía, aprendiendo a tomar notas y seleccionando los momentos más significativos; gradualmente se va complejizando hasta hacer verdaderos diarios de campo, que sirvan de insumo para desarrollar diferentes procesos reflexivos, entre ellos, la interpretación de las propias concepciones sobre su función como maestras y maestros, el cuestionamiento de sus prácticas, el cuestionamiento de las estrategias utilizadas y la caracterización del grupo en el cual se desenvuelven.

Seminarios: Dirigidos por profesores de didácticas y prácticas en conjunto: En estos seminarios los estudiantes tienen la posibilidad de trabajar desde textos escritos las temáticas que les inquietan o que les pueden aportar a los diferentes interrogantes, inquietudes, problemáticas y en general; que además les ayudan a construir su saber pedagógico.

Para que todos estos propósitos puedan hacerse posibles dentro del proceso de formación de las licenciadas y los licenciados en Pedagogía Infantil, se lleva a cabo un proceso sistemático de organización, seguimiento y evaluación de las prácticas; de tal forma que las estudiantes y los estudiantes puedan desempeñarse adecuadamente en los diferentes niveles propuestos en el perfil (educación inicial, preescolar y básica primaria), desde los programas (estimulación adecuada, proyecto de desarrollo con niños y niñas

desescolarizadas, formación sobre infancia a adultos o comunidades en general) y desde las diversas didácticas (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, artes y educación física).

Este proceso le debe permitir al estudiante ir configurando sus saberes teóricos con la experiencia lograda en las prácticas de una manera progresiva desde metas concretas para cada nivel de práctica. En este sentido se plantea una propuesta de trabajo que establece lineamientos concretos en relación con los supuestos teóricos y metodológicos que deben seguirse en cada una de las prácticas y las estrategias de articulación con los demás núcleos de formación.

7.2.2 Competencias que desarrolla cada núcleo.

Las competencias en la formación profesional del licenciado en Pedagogía Infantil constituyen el conocimiento teórico, metodológico y práctico, organizado desde lo conceptual, procedimental y actitudinal en los diferentes núcleos que conforman el plan de estudios, para la formación de profesionales que puedan desempeñarse como docentes con competitividad académica, pedagógica, investigativa y humanística.

Las competencias a desarrollar en el estudiante están determinadas por el conjunto de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes en relación con los procesos de maduración, adquisición, aprendizaje y praxis que permiten ser, saber y actuar de una forma determinada, en un contexto específico y flexible.

Se ha adaptado la propuesta del proyecto “Tunning Educational Structures in Europe”, el cual define la Competencia como “Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”.

En la Licenciatura en Pedagogía Infantil se dividen las competencias en tres grandes grupos: generales, básicas y específicas.

7.2.2.1 Competencias generales

Las **competencias generales**, hacen referencia a los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades propias de todo profesional, indistintamente del área de formación. Éstas son:

Responsabilidad ética

Habilidades comunicativas

Capacidad para relacionarse con la comunidad académica

Capacidad para interactuar socialmente

Compromiso con el medio ambiente

Capacidad de trabajo interdisciplinario

7.2.2.2 Competencias básicas

Las **competencias básicas**, hacen referencia a los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que identifican a todos los licenciados en cualquier área. Estas son:

Capacidad para reflexionar teóricamente sobre su práctica pedagógica

Capacidad para manejar el lenguaje como herramienta para el aprendizaje

Capacidad para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina.

Capacidad para dinamizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Capacidad para utilizar las TIC como herramientas mediadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de su disciplina.

Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios en el ámbito educativo.

Capacidad para involucrar al estudiante de manera activa en su proceso de formación.

Capacidad para participar en la gestión escolar.

7.2.2.3 Competencias específicas

Las *competencias específicas* hacen referencia a los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que identifican específicamente a los licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad. Tecnológica. Estas competencias se sintetizan de la siguiente forma:

- Capacidad para establecer el significado relacional de los conceptos básicos del discurso y la práctica pedagógica: infancia, pedagogía y ciencia, pedagogía y didáctica, ciencia y tradición crítica de la pedagogía, historia del maestro e historia de la pedagogía, ciencias de la educación y pedagogía, ciencias de la educación y didácticas, ciencias de la educación y formación.
- Capacidad para comprender la constitución del oficio de enseñante, surgida de las didácticas y las disciplinas con las cuales se relaciona por razones de su enseñanza, y el de maestro definido en su condición de pedagogo a partir de la apropiación, difusión y construcción del saber pedagógico, saber que lo ubica tanto en el campo pedagógico, como en las comunidades científicas.

Ahora bien, las competencias descritas, se desarrollan a través de los núcleos de formación de la siguiente manera:

Núcleo de lenguaje:

Capacidad para planear y valorar los procesos de comprensión de sus estudiantes.

Capacidad para planear y valorar la expresión oral y escrita de sus estudiantes.

Capacidad para reconocer y valorar los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia.

Núcleo de psicología:

Capacidad para comprender los procesos de desarrollo psicológico en todas las dimensiones.

Capacidad para realizar intervenciones pedagógicas que permitan dinamizar los procesos de desarrollo en la infancia.

Núcleo de pedagogía:

Capacidad para comprender las diversas concepciones de infancia y su evolución histórica desde las tendencias pedagógicas contemporáneas.

Capacidad para comprender el saber pedagógico en su historia y contexto educativo.

Capacidad para diseñar, implementar, evaluar y renovar los currículos para la educación infantil.

Núcleo de Investigación:

Capacidad para argumentar desde los supuestos ontológicos, epistémicos y teóricos de la investigación educativa y pedagógica.

Capacidad para diseñar, replicar y proponer procesos investigativos desde los enfoques explicativos, comprensivos y críticos en investigación pedagógica y educativa.

Capacidad para analizar e interpretar datos cuantitativos y cualitativos para comprender las realidades educativas.

Núcleo de Didácticas

- Capacidad para proyectar, desarrollar y evaluar situaciones educativas que involucren las mediaciones entre la lógica del conocimiento de cada disciplina y la lógica de su enseñanza, en el marco de su transposición didáctica.

Núcleo de Práctica

- Capacidad para planear, desarrollar y evaluar proyectos de intervención o investigación en el aula, en los cuales se resignifiquen los marcos conceptuales de las didácticas.
- Capacidad para reflexionar sobre la práctica desarrollada desde los marcos de la pedagogía y las didácticas vehicularizadas en el aula de clase.

Núcleo de Artes

- Capacidad para comprender los conceptos relacionados con las artes, la lúdica y la acción motriz aplicados a la población infantil
- Capacidad de realizar intervenciones pedagógicas que permitan la expresión a través de las artes, la lúdica y la acción motriz en población infantil.

7.3 CRITERIOS PARA EL DISEÑO CURRICULAR Y LA ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS ACADÉMICOS

El criterio central del diseño curricular del programa está centrado en núcleos disciplinarios de formación, los cuales se articulan durante todo el proceso de manera teórica-práctica, desde una fundamentación pedagógica y didáctica.

Los núcleos disciplinares parten de las necesidades de formación de los docentes y sus desempeños al interior de la escuela. Ahora bien, hay un fuerte énfasis en los procesos de desarrollo para plantear propuestas de intervención e investigación pedagógica y didáctica, complementado con la administración y gestión escolar. La naturaleza de este diseño curricular parte de un trabajo interdisciplinario, donde cada disciplina aporta no sólo al conocimiento de los procesos de desarrollo y la intervención en ellos, sino desde la comprensión de la escuela como escenario educativo inteligente que se transforma de manera permanente a través del trabajo en equipo.

En general, los cursos que conforman cada núcleo tienen entre 3 y 4 créditos, dándose un equilibrio en esta distribución.

En su conjunto, el núcleo de Didáctica tiene mayor número de créditos, seguido por los de Práctica y Pedagogía. Esto obedece a que el diseño curricular del programa apuesta por las Didácticas y las Prácticas, como eje de formación del docente, tanto en los niveles de preescolar como básica primaria. Si bien las Didácticas son un núcleo fundamental, no está

al margen de los desarrollos teórico y metodológico de la psicología, pedagogía e investigación en una práctica educativa.

7.4 CRITERIOS DE FLEXIBILIDAD CURRICULAR

En el sentido de la construcción y el proceso de desarrollo del programa, la flexibilidad se hace visible en cuanto permite desarrollar los cambios requeridos, acordes a la dinámica del saber, a la producción del conocimiento, a las nuevas tendencias e innovaciones de la educación infantil; respondiendo desde la propuesta curricular a la dinámica social, a partir de un proceso de autoevaluación permanente y de impacto sobre el medio.

La flexibilidad curricular también se concreta a través de las asignaturas electivas que pueden ser tomadas de una serie de propuestas elaboradas por profesores de diversas áreas o dentro de la oferta de todos los programas de la universidad.

En este sentido se debe avanzar a propuestas más innovadoras, que permitan aumentar la movilidad del estudiante dentro del programa y la universidad.

7.5 PLAN DE ESTUDIOS ORGANIZADO POR CRÉDITOS Y APROBADO POR EL CONSEJO ACADÉMICO

El siguiente plan de estudios concreta la propuesta de formación conformada por articulación los ejes y núcleos de formación

Cod. Mat.	Nombre	HP	HT	Cred	Prerreq.
	Semestre: 1				
ACT 1	Acompañamiento Tutorial	0	4	0	
PIA14	Competencias Comunicativas I	2	2	4	
PIA24	Habilidades Matemáticas	2	2	4	
PIA34	Concepciones y Políticas de Infancia	0	4	4	

PIA43	Constitución y Democracia	0	3	3
PIA52	Ética y formación Ciudadana	0	3	2
PIA63	Recreación y Deportes	4	0	3

Semestre: 2

ACT 2	Acompañamiento Tutorial	0	2	0
PIB 14	Competencias Comunicativas II	2	2	4 PIB14
PIB24	Procesos de Desarrollo Psicosocial	2	2	4
PIB34	Historia de la Pedagogía	0	4	4
PIB43	Procesos de Desarrollo de la Capacidad Creadora	1	2	3
PIB53	Procesos de Desarrollo Psicomotor	2	2	3

Semestre: 3

PIC14	Procesos de Desarrollo del Lenguaje	2	3	4
PIC24	Procesos de Desarrollo Cognitivo	2	3	4
PIC33	Procesos de Desarrollo Moral	1	2	3 PIB24
PIC43	Epistemología de la Pedagogía	0	4	3
PIC53	Expresión Lúdica y Corporal	4	0	3
PIC63	Lenguaje Musical	3	0	3

Semestre: 4

PID14	Construcción y Didáctica de la Lengua Materna	2	3	4 PIC14
PID23	Literatura Infantil	0	3	3
PID34	Construcción y Didáctica de las Ciencias Sociales I	2	2	4 PIB24
PID43	Modelos Pedagógicos Contemporáneos	0	4	3 PIC43
PID53	Taller Musical	3	0	3 PIC63
PID63	Práctica Inicial	4	0	3 PIB53

Semestre: 5

PIE14	Construcción y Didáctica del Lenguaje Escrito I	2	2	4 PID14
PIE24	Construcción y Didáctica de las Matemáticas	2	2	4 PIC24

PIE33	Sociología de la Educación	0	4	3	
PIE43	Didáctica de la Educación Física	1	2	3	PIC53
PIE52	Electiva I	1	2	2	
PIE64	Práctica Proyecto Pedagógico I	5	0	4	PID34 PID14 PID43

Semestre: 6

PIF13	Construcción y Didáctica del Lenguaje Escrito II	2	2	3	PIE14
PIF23	Construcción y Didáctica de las Matemáticas II	2	2	3	PIE24
PIF34	Construcción y Didáctica de las Ciencias Naturales I	2	2	4	
PIF43	Epistemología de la Investigación	0	3	3	
PIF52	Electiva II	1	2	2	
PIF64	Práctica Proyecto Pedagógico II	5	0	4	PIE64 PIE24 PIE14

Semestre: 7

PIG13	Construcción y Didáctica del Lenguaje Escrito III	2	2	3	PIF13
PIG23	Construcción y Didáctica de las Matemáticas III	2	2	3	PIF23
PIG33	Construcción y Didáctica de las Ciencias Sociales II	2	2	3	PIF34
PIG43	Informáticas Educativa I	1	2	3	
PIG54	Investigación Educativa I	2	2	4	PIF43
PIG64	Práctica Proyecto Pedagógico III	5	0	4	PIF64 PIF34 PIF23 PIF13

Semestre: 8

PIH13	Construcción y Didáctica de las Ciencias Naturales II	2	2	3	PIF34
PIH23	Informática Educativa II	1	2	3	PIG43
PIH34	Procesos Curriculares	2	2	4	
PIH44	Investigación Educativa II	4	0	4	PIG54
PIH53	Modelado Dibujo y Pintura	4	0	3	

PIH64	Práctica Proyecto Pedagógico IV	5	0	4	PIG64 PIG33 PIG23 PIG13
-------	---------------------------------	---	---	---	----------------------------------

Semestre: 9

PII13	Necesidades Educativas Especiales	2	2	3	PIC24
PII24	Gestión de Procesos Educativos	2	2	4	PIH34
PII34	Investigación Educativa III	4	0	4	PIH44
PII43	Expresión Teatral	3	0	3	
PII52	Electiva III	1	2	2	
PII64	Práctica Proyecto Pedagógico V	5	0	4	PIH64 PIH13

Semestre: 10

PIJ13	Didáctica de las Artes	3	0	3	PII43 PIH53 PID53 PIH53
PI25	Proyecto de Grado	5	0	5	PII34 PIH53
PIJ32	Electiva IV	1	2	2	
PIJ46	Práctica Trabajo Comunitario	12	0	6	PII24 PIH53

ELECTIVAS Para el primer semestre de 2009

Semestre: QUINTO:

COD. ASIGNATURA

- PIK08 Caligrafía Expresiva
- PIK01 Educación para la Sexualidad (Electiva III)
- PIE04 Elaboración y Uso de Material Didáctico (Electiva I)

Semestre: SEXTO:

- | COD. | ASIGNATURA |
|-------------|---|
| PIF01 | Formación del Espíritu Investigativo del Niño |
| PIF03 | Disertación y Ensayo (Electiva IV) |
| PIF06 | Pantallas y Espectadores Infantiles |

Semestre: NOVENO:

- | COD. | ASIGNATURA |
|-------------|--|
| PIK05 | Estrategia Participativa en trabajo Comunitario (Electiva I) |
| PIF05 | Didáctica de la Tecnología (Electiva II) |

Semestre: DÉCIMO

- | COD. | ASIGNATURA |
|-------------|--|
| PIF03 | Didáctica del Inglés como Idioma extranjero. |

7.5.1 Requisitos y prerrequisitos en el plan de estudios.

SEMESTRE	CÓDIGO ASIGNATURA	NOMBRE	CÓDIGO PRERREQUISITO	NOMBRE
II	PIB14	Competencias comunicativas II	PIA14	Competencias comunicativas II
III	PIC33	Procesos de desarrollo Moral	PIB24	Procesos de desarrollo psicosocial
	PID14	Construcción y didáctica de la lengua materna	PIC14	Procesos de desarrollo del lenguaje

IV	PID34	Construcción y didáctica de las Ciencias Sociales	PIB24	Procesos de desarrollo psicosocial
	PID43	Modelos pedagógicos Contemporáneos	PIC43	Epistemología de la pedagogía
	PID53	Taller Musical	PIC63	Lenguaje Musical
	PID63	Práctica Inicial	PIB53	Procesos de desarrollo Psicomotor
	PIE14	Construcción y didáctica del Lenguaje Escrito I	PID14	Construcción y didáctica de la lengua materna
V	PIE24	Construcción y Didáctica de las Matemáticas I	PIC24	Procesos de Desarrollo Cognitivo
	PIE43	Didáctica de la Educación física	PIC53	Expresión Lúdica y Corporal
	PIE64	Práctica Proyecto Pedagógico I	PID34	Construcción y didáctica de las Ciencias Sociales
			PID14	Construcción y didáctica de la lengua materna
VI	PIF13	Construcción y didáctica del Lenguaje Escrito II	PIE14	Construcción y didáctica del Lenguaje Escrito I
	PIF23	Construcción y Didáctica de las Matemáticas I	PIE24	Construcción y Didáctica de las Matemáticas I
	PIF64	Práctica Proyecto Pedagógico II	PIEG4	Práctica Proyecto Pedagógico I
			PIE24	Construcción y Didáctica de las Matemáticas I
			PIE14	Construcción y didáctica del Lenguaje Escrito I
VII	PIG13	Construcción y didáctica del Lenguaje Escrito III	PIF13	Construcción y didáctica del Lenguaje Escrito II
	PIG23	Construcción y Didáctica de las Matemáticas II	PIF23	Construcción y Didáctica de las Matemáticas I
	PIG54	Investigación Educativa I	PIF43	Epistemología de la Investigación

	PIG64	Práctica Proyecto Pedagógico III	PIF64	Práctica Proyecto Pedagógico II
VII		Práctica Proyecto Pedagógico III	PIF34	Construcción y didáctica de las Ciencias Naturales I
			PIF23	Construcción y Didáctica de las Matemáticas II
			PIF13	Construcción y didáctica del Lenguaje Escrito II

VIII	PIH13	Construcción y didáctica de las Ciencias Naturales II	PIF34	Construcción y didáctica de las Ciencias Naturales I
	PIH23	Informática Educativa II	PIG43	Informática Educativa I
	PIH44	Investigación Educativa II	PIG54	Investigación Educativa II
	PIH64	Práctica Proyecto Pedagógico IV	PIG64	Práctica Proyecto Pedagógico I
			PIG33	Construcción y didáctica de las Ciencias Sociales II
			PIG23	Construcción y Didáctica de las Matemáticas III
				Construcción y didáctica del Lenguaje Escrito III
PII13	Necesidades Educativas Especiales	PIC24	Procesos de Desarrollo Cognitivo	
PII24	Gestión de Procesos Educativos	PIH34	Procesos curriculares	

IX	PII34	Investigación Educativa III	PIH44	Investigación Educativa II
	PII64	Práctica Proyecto Pedagógico V	PIH64	Práctica Proyecto Pedagógico IV
PIH13			Construcción y didáctica de las Ciencias Naturales II	
X	PIJ13	Didáctica de las Artes	PII43	Expresión Teatral
			PIH53	Modelado, Dibujo y Pintura
			PID53	Taller Musical
	PIJ25	Proyecto de Grado	PII34	Investigación Educativa III
	PIJ46	Práctica Trabajo en la Comunidad	PII24	Gestión de procesos Educativos

7.6 ACTIVIDADES EXTRA CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO INFANTIL

Existen actividades dentro de la universidad y el programa que de un lado propician el desarrollo integral de la comunidad educativa, y de otro, desarrollan el sentido de pertenencia con el programa y su acceso a la vida universitaria.

En general las actividades extracurriculares propenden por mantener un ambiente favorable al crecimiento personal y grupal en la consolidación de la comunidad universitaria.

Las actividades extracurriculares que se realizan en el programa son:

- La lección inaugural
- Los encuentros de saberes
- Los seminarios de juego
- Los festivales de rondas infantiles

7.6.1 Lección inaugural

Es un espacio académico y cultural que consiste esencialmente en dar la bienvenida a los y las estudiantes nuevos de Pedagogía Infantil, al inicio de cada semestre, con la presentación de temas relacionados con el plan de estudios, presentados por profesores del programa o por estudiantes que hayan realizado experiencias exitosas como trabajos de investigación o prácticas.

Se pretende también que conozcan a sus profesores y algunas directrices generales del funcionamiento del programa, motivándolos con la importancia para la formación y el desarrollo humano, desde la profesión que eligieron y el compromiso de su quehacer en la transformación de los sujetos y de la sociedad.

De la misma forma se les presentan todos los servicios que la universidad y el programa les ofrece para su bienestar y apoyo en sus procesos académicos y de vida saludable; finalmente se realiza una presentación musical para cerrar la bienvenida a los nuevos estudiantes.

7.6.2 Encuentro de saberes

El saber se toma como construcción socio histórico, como totalidad de los conocimientos acumulados, pero también como reflexión acerca de los saberes, como pensamiento socialmente organizado.

En este caso, saber escobar implica la reflexión sobre el saber en la educación que ofrece el preescolar y la básica primaria y la forma como la escuela ha organizado su distribución y recepción

- Este encuentro, pretende indagar por la relación de separación entre producción/reproducción en los procesos didácticos que establece reglas propias de funcionamiento para el saber en la escuela.
- Igualmente, los profesores participantes como expositores deberán abordar estas temáticas con relación a las didácticas que orientan en sus cursos. Es decir, las ponencias deberán ser específicas y pertinentes con la justificación y los objetivos del encuentro.

7.6.2.1 Temáticas del encuentro:

- Relación entre saber y saberes escolares en el discurso pedagógico
- Saberes escolares y transmisión a través de los textos escolares
- Proyectos de práctica y su relación con los saberes escolares
- Investigación educativa e investigación en educación y saberes escolares

7.6.2.1.1 Didácticas en el contexto de los saberes escolares:

- de la matemática
- de las ciencias sociales
- de las ciencias naturales
- de la lengua materna
- del lenguaje escrito
- de la literatura
- de la informática
- de la educación física
- de las artes plásticas
- de la música
- de la tecnología
- de la enseñanza del inglés

7.6.3 Seminario de juego

Es un espacio académico en el cual se convoca a quienes participan o tienen desde su ejercicio laboral y/o académico, la práctica de técnicas, tareas o estrategias que involucran el juego como medio.

Este evento permite a los participantes, compartir y confrontar las diferentes teorías y percepciones que surgen del acto jugado y que repercuten en ambientes sociales, culturales, educativos, psicológicos y ambientales.

Además se constituye en un espacio de fortalecimiento y extensión y extensión del grupo de investigación: “Juego y Desarrollo Humano”, adscrito a la facultad de educación.

La realización del evento ha contado con la participación de ponentes nacionales y regionales, en áreas como la psicología, pedagogía, didáctica y en temas de fisiología y terapéutica.

La intención es que el evento vaya más allá del seminario y se constituya en un encuentro acompañado de propuestas, estrategias y talleres que evidencien la importancia del juego en el núcleo de artística y en la formación integral de los futuros licenciados.

7.6.4 Festival de rondas infantiles.

Este evento es una puesta en común de los saberes y prácticas de las asignaturas de Lenguaje Musical y Taller Musical, donde las y los estudiantes con la orientación de la profesora se preparan para mostrar los talentos y competencias desarrolladas para el núcleo de artística en estas dos asignaturas.

En la realización del evento incluyen a los niños y niñas de las instituciones donde realizan sus prácticas, siendo ellos al lado de sus “maestras” los protagonistas del programa que

convoca con entusiasmo a los padres de familia y profesores de los niños y niñas de las instituciones participantes.

Es de anotar que la programación del festival de rondas infantiles se ha constituido en un evento esperado en la universidad por la demostración de talentos, el colorido y lo hermoso del mismo, demostrando la dedicación y empeño con que es organizado y ejecutado por las estudiantes de Pedagogía Infantil.

Estas actividades se realizan con los siguientes propósitos:

- Complementación de la formación integral del futuro licenciado.
- Actualización y reflexión frente a su quehacer educativo.
- Divulgación de los trabajos de investigación, innovación e intervención de estudiantes y profesores.
- Posibilidad de integración y reafirmación del sentido de pertenencia con el programa

8. LA INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA

8.1 LÍNEAS Y PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN

Las líneas de investigación, orientadas desde las diversas lógicas disciplinares e interdisciplinares, allanan el camino de la integralidad y transversalidad propias de programas, en los que se abordan problemas complejos con búsquedas alternativas y novedosas, anticipatorios de otros problemas y soluciones, gracias a la complejidad circulante y enciclopédica de la información y sus posibilidades para la transformación en conocimiento pertinente.

El reto es la construcción de comunidades de sentido, que vivan inteligentemente el conflicto, que elogian la dificultad y la incertidumbre de construirse.

Del mismo modo, los estudiantes deben ser organizados en razón de las potenciales comunidades académicas. La idea de semilleros de investigación y de jóvenes investigadores es concomitante con el espíritu reflexivo y crítico, más afín a procesos de educación informal y no formal que con procesos educativos formales encasilladores.

Los anteriores principios permiten la presentación de las líneas de investigación en desarrollo y de los principales logros docentes en los últimos cinco años en cuanto a producción de conocimiento visible en las comunidades académicas.

Líneas de investigación del Departamento y el Programa de Pedagogía Infantil:
Las líneas propuestas son: Lenguaje, Cognición y Desarrollo, Educación y TIC, Escuela, violencia y Sociedad.

8.1.1 Línea de investigación en Lenguaje.

La problemática planteada en las investigaciones en el medio en torno a la escritura y la lectura, ha sido vista en lo fundamental desde los métodos de enseñanza o los sujetos que escriben. Se considera que una buena o mala comprensión en la lectura, una adecuada o inadecuada escritura es producto de las experiencias habidas con los métodos de enseñanza. Como lo han señalado diversos trabajos, es notorio en nuestras escuelas, la persistencia de mecanismos inflexibles, la lentitud por parte de los maestros en la adopción de nuevos puntos de vista para la escritura y la lectura.

Los informes de las pruebas SABER entre los años 2002 –2003, no muestran mejorías sustanciales en lectura y escritura y menos en lo concerniente al departamento de Risaralda, que obtuvo resultados bajos.

La lectura, constituye un ámbito de formación de competencias como lo señala Krashen (1992), sin embargo, como lo demuestran los diversos estudios, la lectura en los países latinoamericanos es escasa y aquella que debe abordar materiales especializados académicos, no tiene mayor preferencia.

En nuestro medio, los hábitos lectores, el uso y consumo de medios impresos como el libro, las revistas especializadas, compiten con medios audiovisuales como la televisión, el tevecable, el radio, la hipermedia, o de impresos como el periódico. Se suma a este panorama, el alto costo de los libros y revistas especializadas. La radio, la internet y la televisión son los dos medios que compiten en la formación de hábitos lectores.

Al revisar los antecedentes jurídicos y curriculares, la Ley 115 de 1994 contempla en su artículo 16 en uno de sus numerales, entre sus objetivos específicos “el crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen

relaciones y operaciones matemáticas” “...el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación...”.

Para la educación básica, la Ley 115 expone en el artículo 20 que son objetivos generales y específicos de la básica: “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en lengua moderna”.

La Resolución 2343 de junio de 1996 expone en la sección primera de indicadores de logros para el nivel preescolar, en la dimensión comunicativa que el niño debe comprender textos orales sencillos de diferentes contextos tales como descripciones, narraciones y cuentos breves. Desarrollar formas no convencionales de lectura y escritura. En la sección segunda de indicadores de logros para los grados de primero, segundo y tercero, expone que en el área de humanidades, lengua castellana e idioma extranjero, el niño debe interpretar y analizar textos sencillos, expresarse oralmente con coherencias, utilizar significativamente la lectura, la escritura con fines lúdicos, estéticos y prácticos. Presentar y argumentar puntos de vista cuando participa en actos comunicativos.

En los lineamientos curriculares del MEN (1998), se considera el área de la lengua castellana como obligatoria y fundamental. En partes del citado documento se expone que la “escuela de lo que en nuestro contexto se denomina educación formal, es entendida en este texto como espacio simbólico y comunicativo en el que ocurren acciones intencionadas pedagógicamente...”. “la acción educativa es entendida aquí como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje”.

En el contexto de la educación entonces el lenguaje debe ser pensado en la formación de competencias, pensadas éstas como la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones del desarrollo. En el lenguaje la competencia está orientada a una situación de

desempeño, por ejemplo, la competencia textual, es entendida como la capacidad de organizar y producir enunciados según estructuras del lenguaje y su pertinencia. La competencia pragmática, es la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares.

Los proyectos que se han venido desarrollando en ésta línea en los últimos cinco años son:

“Hacia la creación de una cultura de competencias en lectura y escritura en los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía infantil”, 2005-2009. Realizado por los profesores del programa: M. Gladys Agudelo G, Geoffrin Ninoska Gallego, Cristina Toro R. y Jesús Enrique Blandón, y por algunos estudiantes del programa.

Y Proyectos que alrededor de la Lectura y la escritura han realizado los estudiantes para cumplir su requisito de Proyecto de Grado.

8.1.2 Línea de investigación en Cognición y Desarrollo.

En la actualidad se asiste al surgimiento de nuevas formas de actividad económica, de relaciones sociales, de participación política y de acceso a la cultura, con un rasgo común: se basan en el conocimiento y la información. La sociedad actual sienta sus bases en el conocimiento que la humanidad ha generado y acumulado durante toda su existencia y en la posibilidad de generación de nuevos conocimientos que superen los existentes, con acelerados avances científicos y tecnológicos soportados en la inteligencia y creatividad humana.

Desde ésta perspectiva, la inversión en el desarrollo del potencial humano y especialmente en las competencias cognitivas y metacognitivas, garantizan a su vez la generación de nuevos conocimientos y por ende nuevos avances en la ciencia y la tecnología. Es por ello

que se ha dado a la generación de conocimiento un valor cultural como meta de la educación.

Esta situación ha llevado a reformas en la formación de los educadores para impulsar un verdadero cambio en el sistema educativo. Una formación que garantice prácticas dirigidas a formar seres humanos con capacidades críticas, analíticas, que piensen y comprendan el mundo, y que además de solucionar problemas puedan plantearlos.

Para que a través de procesos educativos se puedan desarrollar dichas competencias es necesario conocer a qué hace referencia el desarrollo humano y la cognición, cómo se potencian éstos procesos desde la escuela y cuál es el sentido de su abordaje en el proceso educativo.

En la Facultad de Ciencias de la Educación, el equipo de profesores ha venido trabajando en ésta área, constituyéndose en tema de consulta, producción y análisis sobre el estado actual, los avances y las proyecciones acerca de la cognición y el desarrollo humano en la infancia y la juventud.

Como lo plantea Rosario Jaramillo, en las últimas décadas se asiste a diversos cambios en la enseñanza, todos ellos orientados al desarrollo de las potencialidades del pensamiento, la comunicación y la creatividad en el estudiante, para facilitar el desarrollo de seres humanos autónomos. Sin embargo, muchos de los intentos por lograr éste objetivo no han evidenciado un cambio en los procesos mentales del pensamiento del estudiante, pues no se ha puesto especial atención a éstos dentro del proceso de aprendizaje, sino en las metodologías, los materiales, las relaciones éticas y sociales implicadas.

En el país ésta situación se vuelve más crítica en razón de su dinámica social. Es por ello que se requieren personas que además de criterios éticos claros tengan capacidad analítica,

que puedan resolver y plantearse problemas y que sean innovadoras en la manera de abordarlos.

La línea de Investigación en Cognición y Desarrollo ha definido su énfasis en torno a los siguientes procesos: pensamiento, habilidades de pensamiento, representaciones mentales; a los procesos de desarrollo ético desde la solución concertada de los conflictos, la convivencia pacífica y propuestas pedagógicas.

El objetivo es el aporte al saber desde éstas áreas y a la vez la transformación de las prácticas pedagógicas que tengan los estudiantes y los docentes de la Universidad para potenciar dichos procesos.

Para ello la línea se apoya en diferentes autores como Piaget, Vigotsky, Brunner, Wallon, Perkins, Gardner, Goleman, Ausubel, Feurestein, Eduard de Bono, Matew, Lipman, las experiencias del grupo de educación para la comprensión y la propuesta de desarrollo humano del Instituto del Alberto Merani, entre otros.

Los proyectos que se han venido desarrollando en ésta línea son:

Representaciones mentales de los docentes egresados de la facultad de educación entre 1994 y 1998, (1999): Martha Cecilia Arbeláez Gómez y estudiantes de la Licenciatura en Áreas Técnicas.

Desarrollo de habilidades metacognitivas en la educación virtual, (2000): Fernando Romero Loaiza, Martha Cecilia Arbeláez Gómez, Hernán Gil Ramírez, Alejandro David García, Edilma Vargas y estudiantes de la Universidad.

Además se cuenta con los diferentes proyectos de investigación realizados por los estudiantes de las licenciaturas, alrededor de la psicología cognitiva y los procesos de desarrollo en el preescolar y la educación básica.

8.1.3 Línea de investigación en Educación y TICs:

La línea se refiere a la utilización de modernos recursos de comunicación educativa como la telemática e informática descrita en los núcleos de pedagogía.

Son temáticas propias de esta línea:

El aula y biblioteca virtual, Redes de información: INTERNET: Chat, foros, correo..., que posibilitan una educación interactiva desde diferentes lugares, mediados por el PC, Multimedia en procesos de aprendizaje.

Mientras las otras líneas presentan un avance en forma activa y apropiada desde la actividad investigativa de la comunidad académica de la Facultad, se aspira a impulsar y fortalecer la línea de docencia mediada por nuevas tecnologías, a partir de las investigaciones adelantadas en la maestría en Educación y aprovechando los recursos informáticos que posee la UTP como poseer más de 800 puntos de INTERNET.

Investigaciones realizadas y publicadas:

Procesos de comunicación a través del correo electrónico, el caso de los estudiantes de la UTP.

Investigaciones realizadas por estudiantes de la maestría en Comunicación educativa:

En general, los resultados del trabajo en las líneas y grupos de investigación en los últimos años se pueden resumir así:

La Vicerrectoría de Investigación en el año 2008 presenta los siguientes datos de la Facultad de Educación: 8 grupos y 6 de ellos reconocidos y escalafonados en Colciencias: Comunicación Educativa, Historia de la Universidad Colombiana, Lectura y Escritura en la Universidad, Estudios del Habla y la Comunicación, Investigaciones Educativas y Pedagógicas, Educación y Desarrollo Humano.

Los proyectos concluidos entre 1993–2005 son 39 y en el momento hay 15 en ejecución; se reportan en el período 38 docentes investigadores con participación activa de estudiantes y cofinanciación de diversas entidades en 6 de ellos.

El funcionamiento de la investigación en la Facultad está programado en el plan de desarrollo, desde la política de “Consolidar la actividad investigativa mediante la creación y fortalecimiento de grupos de investigación y socialización de sus resultados” y mediante las estrategias de formular proyectos de fortalecimiento del grupo de investigación en educación virtual, conformación de semilleros de investigación, el fortalecimiento del centro de documentación virtual, la creación de nuevos grupos de investigación y de un fondo rotatorio para publicaciones.

Actualmente se está tratando de comprometer a toda la comunidad educativa a que participe en procesos investigativos disciplinarios e interdisciplinarios, que generen capacidad institucional en torno a la investigación educativa y pedagógica, para lo cual se orientan las políticas y estrategias del Plan de Desarrollo en la formación de doctores, la conformación de grupos y semilleros de investigación y la consolidación de cultura académica escrita.

El Departamento de Psicopedagogía al que está adscrito el Programa de Pedagogía Infantil, cuenta con dos grupos reconocidos y escalafonados en Colciencias: Investigaciones

Educativas y Pedagógicas en categoría B y Educación y Desarrollo Humano en categoría C. Además hay colaboración con el programa desde otros grupos de investigación inscritos en la Vicerrectoria y que participarán en las nuevas convocatorias de Colciencias, entre ellos el de Lectura y Escritura.

La producción docente registrada y aprobada por el CIARP

Año	Título del Libro o Publicación	Casa editorial y ciudad	Autor(es)
2005	El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas	Universidad Tecnológica de Pereira. P. 249	Alzate Piedrahita, María Victoria, Arbelaez Gómez Martha Cecilia, Gómez Mendoza, Miguel Ángel, Gallón Bedoya Humberto
2005	Manuel Quintín Lame: El indígena ilustrado, el pensador indigenista	Editorial papiro. p.476.	Romero Loaiza, Fernando
2005	Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos	Cooperativa Editorial Magisterio, p.100.	Gómez Mendoza, Miguel Al
2004	Aspectos pedagógicos y filosóficos en los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas (de Manuel Quintín Lame) In: Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas	Editorial Universidad del Cauca, Cali	Romero Loaiza, Fernando
2004	Investigación Cualitativa. Guía Práctica. Traducción	Editorial Papiro. P. 142	Gómez M, Miguel A
2004	Bibliometria y discurso pedagógico	Editorial Papiro. P. 229	Romero Loaiza, Fernando, Alzate P, María Victoria
2003	La infancia: Concepciones y Perspectivas.	Editorial Papiro, 1º edición. Pereira.	Alzate Piedrahita María Victoria
2003	Introducción a la Didáctica de la Filosofía..	Editorial Papiro, p.166.	Gómez Mendoza, Miguel A
2006	Los semilleros de Investigación. Alternativa para la Educación Superior	Universidad Tecnológica de	Martha Cecilia Gutiérrez Autora (compiladora)

		Pereira. P. 111	
2005	Gestión de la integración social de la investigación en IES colombianas	Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín v.1. p.177	Gutiérrez G, Martha Cecilia, Abello, R. , Torres, Gabriela, Barreto, González, o., Ochoa, y otros
2004	Educación, crítica y reforma del pensamiento ISBN 9314 -15-5	Universidad de Manizales	Martha Cecilia Gutiérrez G Autora (compiladora)
2004	Desarrollo cognitivo y educación. ISBN 958-9314-16-3	Universidad de Manizales	Martha Cecilia Gutiérrez G.
2004	Enseñanza de las Ciencias Naturales para la formación del espíritu Científico en los niños.	Cargraphics: Bogotá. v.30. p.250.	Buitrago Orfa E y Amaya, blanca L
2003	Institución Educativa. Entorno de Paz y Cultura de Amor	CARGRAPHICS S.A, Bogotá	Buitrago, Orfa E, Espinosa de A, luz Maria, y otras
2004	Caracterización de la conflictividad y violencia en el sector sur occidental de Pereira.	Universidad Tecnológica de Pereira, p.79	María Teresa Zapata S y otros
2004	Entre la higiene y el alumno: la concepción pedagógica de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (grados 1.º, 2.º, 3.º) entre 1960-1999. http://www.campus-oei.org/revista/investigacion.htm	Revista Iberoamericana de Educación. Web: n.33, p.1-23	Alzate Piedrahita, Maria Victoria
2004	La Naturaleza de la Investigación en Educación: los Paradigmas Investigativos.	Revista REPES: v.2	Romero Loaiza, Fernando, García, Alejandro David
2004	Stephen d. krashen: La lectura y su relación con la escritura.	Revista REPES: v.2	Romero Loaiza, Fernando
2004	Meirieu, P. & Develay, M. (1992). Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!. En A. Zambrano, (trad.). Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.	CINDE, Manizales.	Gómez Mendoza, Miguel Ángel
2004	Los símbolos de la Revolución Francesa en los textos escolares de Ciencias Sociales: "Historia de la educación secundaria	Revista de Ciencias Humanas. UTP: n.33, p.137 - 160	Gómez Mendoza, Miguel Ángel

	colombiana (1960-1999)".		
2003	El modelo de la pedagogía diferencial..	Revista de Ciencias Humanas. UTP: v.31, p.109 - 119, 2003	Gómez Mendoza, Miguel Ángel
2003	El modelo de pedagogía global y de autonomía (VI).	Revista de Ciencias Humanas. UTP: Año 9, n.32, p.113 - 124	Gómez Mendoza, Miguel Ángel
2003	El libro, mediador y legado en la formación.	Revista de Ciências Humanas. UTP: v. Año 9, No. 32, p.89-100	Lanza Sierra Clara Lucía, Ruiz Tibaná Myriam
2003	La oralidad y la escritura entre los Embera-Chami: aspectos educativos. Oralidad.	Unesco. Oficina regional car: v.12, p.35 – 41	Romero Loaiza, Fernando
2003	El descubrimiento de la infancia: Modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna	Revista de Ciencias Humanas. UTP: v.31, p.121 – 130.	Álzate Piedrahita, María Victoria,
2003	El niño como escolar y alumno: la concepción de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea (III).	Revista de Ciencias Humanas. UTP: v. Año 9, n.32, p.139 - 149	Alzate Piedrahita, María Victoria,
2004	Estado del arte de la cultura Afrocolombiana. documento de trabajo	Papiro: Pereira	María Teresa Zapata Saldarriaga
2004	La formación pedagógica investigativa en estudiantes de maestría en educación. seminario en educación, crítica y reforma del pensamiento,	Universidad de Manizales, noviembre 4 y 5. pág. 1-227	Martha Cecilia Gutiérrez G
2004	Historia del semillero de investigación. Séptimo encuentro nacional de semilleros de investigación, Cartagena.	Universidad San Buenaventura. Cali	Gutiérrez Giraldo Martha Cecilia, Irma Beatriz Larrarte, Orfa Elcida Buitrago Jerez
2004	Estado del arte de la educación media en el departamento de Risaralda. documento de trabajo	Universidad Tecnológica de Pereira: Pereira	María Teresa Zapata Saldarriaga
2004	Plan integral de convivencia de la comuna 9 de la ciudadela cuba de Pereira Risaralda	Universidad Tecnológica de	María Teresa Zapata Saldarriaga y Plata I B I.

		Pereira: Pereira	
2004	Diagnóstico de conflictividad y convivencia de la ciudadela cuba del municipio de Pereira. documento de trabajo	Universidad Tecnológica de Pereira: Pereira	Maria Teresa Zapata Saldarriaga y Plata, I B I
2003	Comprensión y producción de textos argumentativos en la formación investigativa en educación.	Universidad Santiago de Cali, v.1. p.115 - 125	Martha Cecilia Gutiérrez G
2003	Cognición y psicología. Estado del Arte en Colombia.	Cuadernos de línea. Cognición y desarrollo Humano, No. 3, 2002	Martha Cecilia Gutiérrez G
2003	Investigación curricular por la calidad, la autonomía y la transformación de la psicología en la universidad de Manizales.	Revista Cuadernos de línea Cognición y desarrollo Humano, No. 5	Martha Cecilia Gutiérrez G y otro
2003	La formación investigativa en la universidad	Revista de Ciencias Humanas Universidad Tecnológica de Pereira	Martha Cecilia Gutiérrez G
2003	La investigación en la universidad, un reto en construcción.	Revista de Ciencias Humanas. UTP: , v.1, n.1, p.101 - 112	Martha Cecilia Gutiérrez G

2007	La investigación infantil, juvenil y docente del Programa Ondas de Colciencias eb el Departamento de Risaralda	Universidad tecnológica de Pereira	Martha Cecilia Gutiérrez G. Autora, compiladora
2007	Los proyectos pedagógicos de aula y la construcción de ciudadanía.	Universidad tecnológica de Pereira	Martha Cecilia Gutiérrez, Orfa Buitrago y María teresa Zapata S.
2007	Manual de investigación educativa. La búsqueda de información	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	Hernán Gil R, Fernando Romero L y Miguel Ángel Gómez M

9. DOCENTES Y ESTUDIANTES

9.1 DEFINICIÓN DE CRITERIOS PARTICULARES PARA LA SELECCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

9.1.1 Los estudiantes

La universidad cuenta con un reglamento estudiantil que especifica las normas de ingreso de los estudiantes. Ver reglamento estudiantil. Capítulos I: De los aspirantes, Capítulo II: de las inscripciones y Capítulo III: De las admisiones.

En el caso específico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, ésta se acoge en su totalidad al reglamento y no tiene criterios adicionales de admisión.

El cupo semestral es de: 110 estudiantes. Los criterios del número de admitidos los emite la rectoría, de acuerdo con la demanda del programa para cada semestre.

9.1.2 Los profesores

En el caso de los profesores, la Universidad cuenta con el Estatuto Docente, en el cual se registran los criterios básicos de ingreso para los profesores de planta. Artículo IV: De la vinculación y provisión de cargos. El estatuto garantiza la idoneidad para desempeñar el perfil propuesto. La sala de profesores con el aval posterior del Consejo de Facultad elabora el perfil que requiere de acuerdo con las necesidades del programa.

Respecto a los profesores transitorios de tiempo completo, medio tiempo y horas cátedra, el proceso es el siguiente:

En el comité curricular se hace un análisis de las necesidades de contratación para cada semestre.

Se estudian las hojas de vida de los aspirantes.

Se recomienda al Consejo de Facultad, estudiar aquellas que el Comité curricular ha encontrado mayor coincidencia con el perfil requerido.

Con el visto bueno del Consejo de Facultad, el Coordinador del programa asigna los cursos y la Oficina de Personal realiza la respectiva contratación.

Actualmente se cuenta con 13 docentes de planta, 4 transitorios (3 de tiempo completo, 1 de medio tiempo), y 27 catedráticos. Con relación al nivel de estudios, tenemos 3 doctores, 5 aspirantes a Doctorado; 15 con Magíster y 1 aspirante a este grado, y 2 con especialidad pedagógica.

9.2 DEFINICIÓN DE ESPACIOS Y ACCIONES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN Y LA REPRESENTACIÓN ESTUDIANTIL

Tanto desde las instancias de la universidad como de la facultad y el programa se promueve la participación de los estudiantes en actividades académicas. Los estudiantes participan en el comité curricular. La participación se promueve en varios sentidos. En primer lugar hay una convocatoria pública realizada por el Secretaría General de la Universidad para integrar el comité curricular, allí los estudiantes eligen a un representante.

También hay convocatoria para conformar el Consejo de Facultad, en ésta participan todos los estudiantes de los diversos programas de la Facultad.

En segundo lugar se promueve la integración y participación del Consejo Estudiantil, conformado por representantes de cada grupo del programa, ellos hace reuniones periódicas con el director, siendo un canal de comunicación permanente entre estudiantes y profesores y directivas.

Por último los estudiantes participan en eventos académicos como seminarios, encuentro de saberes, conferencias, diplomados, talleres, y asignaturas electivas.

Con relación a la participación de los estudiantes en proyectos de investigación, ellos y ellas tienen la posibilidad de participar en las diferentes convocatorias.

Para financiar los proyectos de investigación, es condición obligatoria la participación de estudiantes en los proyectos presentados por los docentes del programa.

Actualmente la licenciatura en Pedagogía Infantil, tiene inscritos en la oficina de investigaciones 5 semilleros:

SEMILLERO	CODIGO	TUTOR	ESTUDIANTES	DOCENTES
Actividad Física y Recreación en la Infancia	SE4-05-9	Gerardo Tamayo	6	-0-
Competencias Ciudadanas	SE4-05-7	Orfa Elcida Buitrago Jerez	2	2
Estrategias para manejo del Conflicto en el Aula	SE4-07-12	Luz Stella Montoya Alzate	-0-	-0-
Leer y Escribir en la Escuela	SE4-08-17	María Victoria Alzate Piedrahita	12	-0-
Prácticas Investigativas en Educación	SE4-05-8	Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo	3	1

Entre los logros obtenidos por los diferentes semilleros están:

- Participación en el octavo encuentro nacional de semilleros de investigación.

- Gestión en la realización del IX encuentro de semilleros de investigación en la UTP.
- Seminario permanente de formación en cultura investigativa
- Articulación con trabajo de investigación sobre Educación para la sexualidad. Convenio MEN y UNFPA
- Presentación de 3 ponencias en el Encuentro Nacional de Barranquilla
- Planeación y Ejecución del proyecto de competencias ciudadanas
- Realización de 2 ponencias en los Encuentros Departamental y Nacional de Semilleros de Investigación
- Asistencia al Evento Académico con Alain Touraine
- Búsqueda y análisis bibliografía y procesamiento de información para el proceso investigativo
- Presentación de 5 ponencias en el Encuentro Regional de Semilleros de Investigación Años 2006 y 2007
- 2 Trabajos de grado fueron evaluados como sobresaliente por los jurados

Así mismo, se ha impulsado la participación en las convocatorias de Colciencias en el programa de jóvenes. De igual manera los estudiantes participan en los semilleros de investigación y en proyectos desarrollados por los profesores. Además la Universidad hace convocatorias para financiar proyectos de investigación de los estudiantes.

Actualmente la licenciatura en Pedagogía Infantil, existen 5 grupos de investigación:

GRUPO	CODIGO	TUTOR	ESTUDIANTES	DOCENTES
Educación y Desarrollo Humano	COL0027198	Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo	0	4
GELE: Grupo de Estudio en Lectura y	COL0067943	María Gladis Agudelo Gil	2	3

Escritura				
Investigación en Educación y Pedagogía	COL0012749	María Victoria Alzate Piedrahita	1	6
Investigación en Evaluación. INEVA	COL0025685	Edilma Vargas	5	-0-
Juego y Desarrollo Humano	COL0053616	Gerardo Tamayo Buitrago	3	4

3 grupos están registrados en COLCIENCIAS:

- GELE: Grupo de Estudio en Lectura y Escritura.
- Investigación en Evaluación. INEVA.
- Juego y Desarrollo Humano.

Se programan semestralmente, eventos artísticos como el encuentro de rondas, seminario sobre el juego, propias del programa, además para su formación integral cuentan con todas las actividades promovidas por bienestar universitario:

- Fondo Universitario Plan Padrino - Responsabilidad Social Compartida UTP

El fenómeno de la deserción en la educación es uno de los grandes retos que tiene la sociedad moderna para desarrollarse. La Educación superior por su parte es de las que más ha sufrido los impactos de este problema tan preocupante no sólo para los dirigentes de las Universidades si no para el gobierno Nacional al ser un hecho que tiene implicaciones directas en el campo social, económico y tecnológico del país.

- Programa de Acompañamiento Educativo PAE

En el medio universitario, existen estudiantes con grandes dificultades económicas para poder permanecer en la Institución e incluso para culminar su ciclo profesional; con el objetivo de brindar mayores oportunidades a dicha población, la UTP ha diseñado el

Programa de Acompañamiento Educativo “PAE “ que garantiza a través de aportes internos y externos recaudar recursos de manera canalizada, que lleguen a la población que más lo requiere, atendiendo las necesidades básicas para la permanencia en la Universidad.

Entre los grupos de interés se encuentran estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos de zonas apartadas, zonas vulnerables, discapacitados, desplazados, entre otros; los cuales requieren apoyo para ingresar al sistema, permanecer en el y poder culminar su ciclo de formación pregradual de manera exitosa.

Los servicios que ofrece la Universidad para estos jóvenes son los siguientes:

- Bono de Matricula
- Bono Alimenticio
- Servicios Médicos (Preventivos y de Estabilización, no EPS)
- Fotocopias
- Talleres para la Formación Integral

- Deporte Formativo

Deporte I y Deporte II, en horarios diurnos y nocturno

- Deporte Competitivo

Realiza procesos formativos en los estudiantes universitarios a través de las continuas prácticas de entrenamiento, convirtiendo al deporte de competencia en un medio que contribuye a la formación integral del ser humano.

- Practicas recreativas de:
 - Tejo
 - Fútbol
 - Voleibol (masculino y mixto)

- Fútbol de Salón
- Spinning
- Tenis de Mesa
- Sapo
- Tenis de Campo
- Ajedrez
- Baloncesto
- Taekwondo
- Gimnasio
- Atletismo
- Karate do
- Subacuáticos
- Natación

Otros:

- Apoyo Festivales Recreativos de integración de los programas y/o facultades
- Chambonatos
- Juegos Interfacultades
- Torneo de Primíparos
- Inter-Roscas

10. EVALUACIÓN CURRICULAR

La evaluación de los procesos de formación requiere la participación de la comunidad educativa: Directivos, administrativos, docentes, estudiantes y egresados, lo cual permite obtener información útil, completa y oportuna para la toma de decisiones sobre los ajustes y modificaciones en el desarrollo del programa académico.

La evaluación del programa se propone de carácter cualitativo, como una forma de conocer la realidad, identificar las debilidades y fortalezas para diseñar planes de mejoramiento continuo lo cual constituye la esencia de evaluar.

La evaluación del programa comprende de un lado la evaluación permanente y formativa de los aprendizajes, a través de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, en diferentes momentos: inicial o diagnóstica, de proceso y de resultados.

Periódicamente se realiza la evaluación del plan de estudios a través de las propuestas y discusiones en el Comité Curricular y en la sala de profesores del Departamento de Psicopedagogía, también en jornadas programadas para su revisión, esta autoevaluación permite verificar la pertinencia del proceso de formación frente a las realidades y necesidades sociales como también a las nuevas propuestas teóricas y conceptuales en los diferentes campos disciplinares.

En el mismo sentido se revisan periódicamente los recursos existentes y necesarios para el normal desarrollo del programa, en términos de talento humano, recursos didácticos y materiales, muebles y equipos y la disponibilidad y uso óptimo de la planta física.

Este proceso de evaluación permite determinar las necesidades y/o problemas para realizar los ajustes necesarios, la gestión de recursos presentados en los planes de desarrollo del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y la Facultad de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

General

DAVINI, María Cristina, "La formación docente en cuestión: política y pedagógica", Paidós, Argentina, 1997

DIKER, Gabriela y Terigi Flavia, "La formación de maestros y profesores: Hoja d ruta", Paidós, Argentina, 1997

IMBERNÓN F. (2007), La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación en el cambio, editorial Graò.

PERRENOUD P. (2004), Diez competencia para enseñar, editorial Graò, España.

PERRENOUD P. (2004), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, editorial Graò, España.

SÁNCHEZ Jaime (s.f) Integración Curricular: Conceptos e Ideas.
http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf

Bibliografía por núcleos de formación

Núcleo de psicología

ALVAREZ Francisco, Estimulación Temprana Editorial Gazeta.

Aprendiendo y Creciendo Juntos. Tomo I. Edic. Gamma S.A. Bogotá, 2003.

BARON Robert A Fundamentos de Psicología, Prentice hall, Hispanoamérica S.A

CONDEMARIN Mabel. Madurez Escolar, editorial MacGraw-Hill.

ESCRIVÁ, Antonio. Psicomotricidad; Fundamentos Teóricos aplicables a la práctica, Editorial GYMNOS.

DÍAZ F., del Rosario Ivet. López V. Claudia. Compendio de Escalas del desarrollo de Evolución

FLORIAN, Borbón Sandra. Volvamos a jugar. Coop. Ed. Magisterio. Bogotá, 1993.

LEBOYER. Frederick, SHANTALA, Editorial Hachette, Argentina.

MARTINEZ, Ma. J., SABATER, Ma. L. Problemas escolares Dislexia, Discalculia, Dislalia. Editorial. Biblioteca de Psicología y educación.

NAVARTE, Mariana E. Estimulación y aprendizaje. Tomos I y II. Landeira Edición S.a. Argentina 2003

PAPALIA Dianne Psicología del desarrollo editorial MacGraw-Hill

RESTREPO, de Mejía Francia y Col. Evaluación Neurológica en Pediatría. Manizales, 1988
Salud Integral para la Infancia. Crecimiento y Desarrollo por edades. Su salud de Risaralda, 1996.

Núcleo de práctica

ALARCON, Constanza, "Marco de la Licenciatura en preescolar" disponible en Internet :
web.icfes.gov.co/web/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=73, Abril 13 de 2009

ARBELÁEZ , Teresa, La solución infantil de problemas en el aula, En: Itinerario Educativo No. 36 .Universidad de San Buenaventura, 2000

CARRETERO, Mario, "Constructivismo y educación" Edelvives

CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA. "Prácticas y Discursos Educativos", en Volver a pensar la educación vol. II. Madrid - España, Morata. 1995.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION, "Pedagogía y Educación", Compilación de documentos preparados por distintos autores. Santa fé de Bogotá, Diciembre de 1999.

CORBIN Juliete y Strauss Anselm, "Bases de la investigación cualitativa", Medellín, Universidad de Antioquia, 2002.

DAVINI, María Cristina, "La formación docente en cuestión: política y pedagógica" Argentina, Paidós, 1997

DIKER, Gabriela y Terigi Flavia, "La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta" Paidós, Argentina, 1997

FLOREZ, Ochoa Rafael, "Hacia una Pedagogía del Conocimiento", Mc Graw Hill, Bogotá 1994

HINOSTROZA, Gloria, "La práctica, motor de la formación docente", Dolmen Chile, 1997

PERRENOUD, Philippe, "La práctica reflexiva en el oficio de enseñar", España Graó, 2004-12-02"

RINCON, Luis Hernando, "La pedagogía Freinet: Por una escuela con sentido para la vida", En: Maestros Pedagogos, Pregón Ltda. Medellín 1998.

SCHÖN, D.A. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós-M.E.C.

VARGAS, German, Filosofía, Pedagogía y Tecnología, Universidad de San Buenaventura, 1999

Núcleo de lenguaje

ASOLECTURA. De antología # 2 y 3. Bogotá, Colombia, abril de 2004

ABRIL VILLALBA, Manuel. "Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas". Málaga: Ediciones Aljibe, 2003

BELINCHÓN C. Mercedes, RIVIERE G. Ángel y IGOA G. José Manuel. Psicología del lenguaje: Investigación y Teoría. Edit. Trotta. Madrid. 1992

BRUNER Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza Psicología. España. 1984.

BRUNER Jerome. El habla del niño. España. Paidós 1995.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo y JURADO VALENCIA, Fabio. "Entre la Lectura y la Escritura". Santa fe de Bogotá: Edit. Mesa redonda magisterio, 1997

CASANY, Daniel. "La cocina de la escritura". Barcelona: Edit. Anagrama, 1998

COLLADO MOYA, Juan Carlos y otros. "La ortografía como guía de escritura. Soluciones para un tratamiento interdisciplinar". Málaga: Ediciones Aljibe, 2004

DE ZUBIRÍA, Miguel. "Teoría de las seis lecturas". Tomos 1 y 2. Colombia: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1999

DE ZUBIRÍA, Miguel y DE ZUBIRÍA, Alejandro. "Operaciones intelectuales y creatividad". Bogotá: Edit. Fundación Alberto Merani, 1994

DIAZ Álvaro: "Aproximaciones al texto escrito". Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Vigésima segunda edición. Tomos 1 y 2. Madrid: Real Academia Española, 2001

DOMÍNGUEZ, María y FARFAN, Mabel. Construyendo desde lo cotidiano. UNESCO. Chile. Convenio Andrés Bello. 1966

-----El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona. 1989

GALINDO, Carmen; GALINDO Magdalena y TORRES-MICHÚA Armando. "Manual de redacción e investigación". México: Edit. Grijalbo, 1997

GIL R. Hernán, ROMERO L. Fernando y GÓMEZ M. Miguel Ángel. Manual de investigación educativa: la búsqueda de información. Editorial Papiro. Pereira, Colombia. 2007.

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN (ICONTEC).
“Tesis y otros trabajos de grado”. Santa fe de Bogotá –Colombia: Edit. ICONTEC, 2002

------. La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. Santa Fe de Bogotá. 1994

MAQUEO, Ana María. “Manual de ortografía, redacción y estilo – México. 1989

MARTÍNEZ M. Cristina (Compiladora): “Los procesos de la Lectura y la Escritura”, Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 1997

MAYER, Richard. “Pensamiento, resolución de problemas y cognición”. Madrid.

MEMORIAS: “Foro Nacional sobre Lectura y Escritura en el marco de la Educación Superior”. Universidad Autónoma de Manizales - 1997

MERCÉ ROMANI, Alfonso, GALLARDO DÍAZ, Francisco y ZULUAGA A. Raquel. “Ortografía lengua española: reglas y ejercicios”. México. 2001

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Colombia: Ecoe Ediciones, 1994

OERTER, Rolf. Psicología del pensamiento. Edit. Herder. Barcelona. 1975

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (Compilador). Teorías del lenguaje-Teorías del aprendizaje: el debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky. Grupo Edit. Grijalbo. Barcelona. 1983

PIAGET, Jean et. Als. Introducción a la psicolingüística. Edit. Nueva visión. Buenos Aires. 1977

PIERRE BOUTON Charles. El desarrollo del lenguaje. Edit. De la Unesco. París. 1976

RAMOS CAMPOS, José Antonio. “La definición, la enumeración, la división y la clasificación. Caracterización lingüística y tratamiento didáctico”. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003

REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO. N° 23 Octubre – Noviembre 2006

ROJAS O. Jaime: “El ensayo”. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1996

SINCLAIR DE ZWART Hermina. Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente. Oikos-tau S.A ediciones. Traducción al castellano de Alicia Ramón García. España. 1978

STANLEY, Frank. "Cómo recordar todo lo que leemos". Edit. Planeta

TOBÓN, Rogelio. "El resumen". Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1996

VIGOTSKY Lev. Pensamiento y Lenguaje. Edit. Pléyade. Buenos Aires.

Núcleo de investigación

ARBOLEDA, Luis Carlos; RECALDE, Luis Comelio. (1999) Las concepciones socioepistemológicas de Fréchet. En: Ciencia y representación. CES/Universidad nacional: Bogotá. pág 65-77

BEDOYA, Ivan; GOMEZ, Mario (1995) Epistemología y pedagogía: ENCOE Ediciones: Santafé de Bogotá.

BONILLA-CASTRO, Elsy (1998) Formación de investigadores. TM Editores/COLCIENCIAS: Bogotá.

BRIONES, Guillermo. (1981) La formulación de problemas de investigación. Ediciones Uniandes: Bogotá

BRIONES, Guillermo. (1998) La investigación en el aula y la escuela. Convenio Andrés Bello: Santafé de Bogotá

BUENDÍA EIXMAN, Leonor; COLAS BRAVO, Pilar; HERMADEZ PINA, Fuensanta. (2000) Métodos de investigación en psicopedagogía. Mc GrawHill: España.

CASTAÑEDA BERNAL, Eisa. (2000) Estudios sociales en educación. Tomo 1. La investigación en Educación y pedagogía en Colombia. Colciencias/Socolpe: Bogotá

COHEN. Louis; MANION, Lawrence (1990) Métodos de investigación educativa. Editorial La Muralla: Madrid.

COMBESSIE C Jean; SÁNCHEZ G Silvio; CERDA G, Hugo et al (1998) Investigación educativa e innovación. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá

DES LANDSHERE, Gilbert (1996) La investigación educativa en el mundo. Fondo de cultura: Mexico

DOS SANTOS, Camilo; SÁNCHEZ, Silvio (1997) Investigación educativa: Cantidad-Cualidad. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá

ECHEVERRI PERAFAN, Gerardo Andrés (1997) Pensamiento y practica docente. Mesa redonda Magisterio: Bogotá.

GAY, L. R..(1996) Educational Resarch. Prentice Hall: New Jersey.

GUILFORD, J.P.; FRUCHTER, Benjamín (1998) Estadística aplicada a la sicología y la educación. Mac GrawHill : Santafé de Bogotá

HEANO VILLES, Miryan (1998) tendencias investigativos en el programa de estudios científicos en educación. En: COMBESSIE C Jean; SÁNCHEZ G Silvio; CERDA G, Hugo et al (1998) Investigación educativa e innovación. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá, pág. 145-179.

HERNADEZ SAMPIERI Et al (1995) Metodología de la investigación. Mac GrawHill: México.

LAKA TOS, Imre. (1998) La metodología de los programas de investigación científica. Alianza editorial: España.

PINEDA, E.B; DE ALVARADO, E.L. (1994) Metodología de la investigación. OPS/OMS: Washington.

SALADE, Carole; GIRLES, William.(1997) Forme and Style. Hougton Mifflin Company: Boston

SÁNCHEZ G, Si/vio (1998) Fundamentos para la investigación educativa. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá.

TAYLOR, S.J; BOGDAN, R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Ediciones Paidos: México

VELÁSQUEZ, RUIZ, Enrique. (1995) Preguntar la escuela. Alcaldía Mayor de Cundinamarca ICIUP: Santafé de Bogotá

Núcleo de pedagogía

BAQUERO, Ricardo; Diker; Frigerio (2007) Las formas de lo escolar. Editorial de estante. Buenos Aires. Argentina.

KOHAN, Walter Omar (2004) La infancia entre educación y filosofía. Ediciones Alertes, SA. Barcelona, España.

NARODOWISKI, Mariano () Infancia y poder. La configuración de la pedagogía moderna. Aique grupo editor S.A . Primera edición.

NARODOWISKI, Mariano (1999) Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones novedades educativas. Argentina.

MÉNDEZ, L y otros. (1999). Adaptaciones curriculares en educación infantil. Nancea S. A ediciones. Madrid.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2007)Ley de Infancia y adolescencia. Ley 1098 de 2006.

Núcleo de didáctica

ASTOLFI, Jean Pierre (1999) El « error », un medio para enseñar, España, Diada Editorial.

ASTOLFI ,Jean Pierre (1997) Aprender en la escuela, España, Domen Estudio.

BRIZ, E. (1998): « La evaluación en el área de lengua y literatura». En:

BRONFENBRENNER, U. (1987): La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

CAMPS, A. (1996): «Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica». Cultura y Educación, 2, pp. 43-57.

CAZDEN, C.B. (1997): «El discurso del aula». En M.C. WITTROCK (comp.) La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós-MEC.

COLL, C. (1.991): Psicología y currículum. Barcelona: Paidós.

COLL, C. y otros (1993): El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

COULON, A. (1995): Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.

ESTAIRE, S. (1999): Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas. Madrid: Fundación Antonio de 166ROS166li.

ELLIOT, J. (1990): La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1989): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

GOODMAN, K.S. (1995): «El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje». Textos, 3, pp. 77-91.

LA BORDERIE, René (1997) *Éducation à l'image et aux médias*, París, Nathan.

MEIRIEU Philippe, (1992) *Aprender si pero ¿cómo?*, España, Ediciones Octaedro

MENDOZA, A. y otros (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

MENDOZA, A. (Coord.) (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.

PERKINS, David (1995) "L'individu-plus. Une vision 167ROS167lizac de la pensée et de l'apprentissage" *Revue française de pédagogie*, París, INRP, nº 111. Avril.mai.

SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-M.E.C.

STAKE. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

STUBBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.

STUBBS, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.

WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-M.E.C..

Núcleo de artes

ALARCON, Omar. *Taller de medios para preescolar II programa corales*. Beca colcultura. 1993.

ARNOLD, Arnold. *Como jugar con su hijo*. Buenos Aires. Edit. Kapelusz. 1996

MARIN, Ricardo. *Didáctica de las artes*. Colección didáctica. Pearson Prentice hall. Madrid. 2003.

RONDEROS, Maria Elena. *La educación artística como camino de transformación cultural. Alegría de enseñar*. Nº 42.

