

Fortalecimiento de competencias ciudadanas, en el marco de una educación inclusiva, enfocadas en valores y respeto por la diversidad a partir de la intervención con estrategias pedagógicas en el grupo Jardín del Hogar Infantil Niño Jesús de Praga del municipio de Obando – Valle del Cauca.

[Sistematización de la Experiencia]

María Yurledy Libreros Sánchez
Alejandra Herrera Villada

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Programa Académico de Licenciatura en Pedagogía Infantil
Pereira, 25 de octubre de 2017

Fortalecimiento de competencias ciudadanas, en el marco de una educación inclusiva, enfocadas en valores y respeto por la diversidad a partir de la intervención con estrategias pedagógicas en el grupo Jardín del Hogar Infantil Niño Jesús de Praga del municipio de Obando – Valle del Cauca.

[Sistematización de la Experiencia]

María Yurledy Libreros Sánchez
Alejandra Herrera Villada

Trabajo de grado para obtener el título en
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Directora: Mayra Yolanda Molina

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Programa Académico de Licenciatura en Pedagogía Infantil
Pereira, 25 de octubre de 2017

Dedicatoria

A James por su apoyo incondicional. A mis hijas, por sus palabras de fe y aliento. A mi mamá, por sus oraciones para que todo me saliera bien.

María Yurledy Libreros Sánchez

Dedico este trabajo a Dios, por regalarme el don de la vida, por ser quien inspira cada uno de mis pasos, por ser quien ilumina este duro camino. A mi madre por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor. A mi esposo Alexander, a mis dos hijos Juliana y Juan David por su amor, comprensión ante tantas ausencias. A mi suegra y suegro, porque ellos me animaron y enseñaron el valor de la responsabilidad y la perseverancia. A mi hermano y hermana, quienes siempre me animaron a seguir para cumplir mis sueños, y algunas veces me brindaron ayuda económica. Y, por último, a todas aquellas personas que creyeron en mí.

Alejandra Herrera Villada

Agradecimientos

Ofrezco mis más sinceros agradecimientos a las docentes de la práctica profesional Lorena Toro Vélez y Claudia Inés López. A Mayra Yolanda Molina, asesora de opción de grado y Marcela Impatá asesora de trabajo de grado. A Gina Paola Moreno coordinadora del programa. A María Ligia Rendón, directora del Hogar Infantil Niño Jesús de Praga, por facilitar, sin reparos, el espacio para realizar la práctica profesional. A mis compañeras de trabajo, por su colaboración cuando lo requería. Y, por último, a usted *Anti C* por su ayuda.

María Yurledy Libreros Sánchez

Agradezco profundamente a Dios, por guiarme en el sendero correcto, iluminándome en todo lo que realizo en mí vida. A mi madre, por ser mi ejemplo y por inculcarme valores que, de una u otra forma, me ha servido en la vida. A mi esposo, por su apoyo incondicional, por su comprensión y por su amor. A mis dos hijos, quienes son el motor que me impulsa a seguir todos mis sueños. A mis hermanos por apoyarme en cada decisión que tomo, y por estar a mi lado en cada momento... hoy, mañana y siempre. A mis maestros de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, que movilizaron a través de mi sus conocimientos y experiencias en el transcurso de mi vida estudiantil y me ayudaron, de una u otra forma, a hacer posible la realización este trabajo. Al Hogar Infantil Niño Jesús de Praga, que me apoyó para realizar las prácticas profesionales. A mis amigos y amigas, compañeras de trabajo, y a todas las personas me motivaron para seguir adelante.

Alejandra Herrera Villada

Contenido

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	9
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	11
2. OBJETIVOS	13
2.1. GENERAL.....	13
2.2. ESPECÍFICOS	13
3. JUSTIFICACIÓN.....	14
4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	16
5. MARCO DE REFERENCIA.....	18
5.1. ANTECEDENTES.....	18
5.2. MARCO TEÓRICO	23
5.2.1. <i>Socioconstructivismo.</i>	24
5.2.2. <i>Competencias</i>	26
5.3. MARCO CONCEPTUAL	29
5.3.1. <i>Inclusión.</i>	30
5.3.2. <i>Competencias Ciudadanas.</i>	31
5.3.3. <i>Valores</i>	34
5.3.4. <i>Diversidad.</i>	36
6. METODOLOGÍA.....	41
7. DESCRIPCIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN	43
7.1. PUNTO DE PARTIDA	43
7.2. PREGUNTAS INICIALES	43
7.3. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO.....	44
7.4. REFLEXIÓN DE FONDO.....	45
7.5. PUNTOS DE LLEGADA	48
8. INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA PRÁCTICA	51
8.1. REFLEXIÓN DOFA	51
8.2. AUTOEVALUACIÓN CRÍTICA.....	52
9. CONCLUSIONES	54
10. PROSPECTIVA.....	56
11. DISEÑO DE LA SOCIALIZACIÓN	58
REFERENCIAS	59
ANEXOS	61
I. PROPUESTA.....	61
II. MARCAS TEXTUALES	61
III. PLANEACIONES	61
IV. CRONOGRAMA.....	61

Índice de figuras

	Pág.
FIGURA 1. DETALLES DE LAS FASES DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN SEGÚN JARA (2007).....	42
FIGURA 2. PREGUNTAS INICIALES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA PROFESIONAL.	43
FIGURA 3. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LAS VARIABLES DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN.	44
FIGURA 4. MATRIZ DE REFLEXIÓN DOFA SOBRE LA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN.	51
FIGURA 5. INDUCTORES INTERNOS Y EXTERNOS DE LOS EFECTOS CONSIGNADOS EN LA MATRIZ DE REFLEXIÓN DOFA.	52

Introducción

Cada vez es mayor la cantidad de niños y niñas en primera infancia con necesidades especiales o sin ellas, que juegan, se desarrollan y aprenden juntos en una variedad de espacios como hogares, programas de infancia temprana, jardines infantiles, vecindarios, entre otros ambientes comunitarios. En este sentido, como menciona DEC/NAEYC (2009), la noción de que niños y niñas con necesidades especiales son miembros fundamentales de la comunidad, al igual que sus familias, refleja valores sociales que implican la promoción de oportunidades de desarrollo y aprendizaje y un sentido de pertenencia grupal para todos los niños. Además, también pone de manifiesto la transformación de los modelos y procedimientos educacionales que antes separaba y aislaba a los niños y niñas con necesidades especiales.

Atendiendo a lo anterior, los niños y niñas con necesidades especiales forman parte de la diversidad, que a su vez implica variedad en las expresiones del ser humano. Atender a la variedad, desde una perspectiva integradora, facilita que las personas, en particular los niños y niñas de primera infancia, se adapten y reaccionen adecuadamente a las variaciones que ocurren en sus entornos, tanto educativos, como familiares y comunitarios. Así, recurriendo a Núñez, Vargas, & Rivera (2009), convivir con las diferencias desarrolla aprecio y respeto por los demás independientemente de sus orígenes, condición social, económica o necesidades especiales.

En el contexto educativo, la escuela debe fomentar en los estudiantes la atención y el respeto por las diferencias, la multiplicidad de talentos, necesidades, intereses y aspiraciones de los demás. Por lo tanto, como establecen Núñez, Vargas, & Rivera (2009), será recomendable promover, en principio al interior de la escuela, una educación diferenciada, que le permita a cada estudiante la oportunidad de vivir experiencias de aprendizaje en las que se tome en consideración sus intereses, capacidades y necesidades, de tal forma que pueda a su vez dar ejemplo en otros contextos y enfrentar el cambio en sus escenarios y ciclos de vida con respuestas adecuadas y socialmente sanas. Se entiende en consecuencia, que la responsabilidad del maestro o maestra será orientar a sus estudiantes hacia el desarrollo de valores de aprecio, respeto y tolerancia hacia la diversidad.

En consecuencia, surge el reto de atender oportuna y adecuadamente a todas y todos los estudiantes teniendo en cuenta sus diferencias, en particular las de aquellos y aquellas que se

desarrollan con necesidades especiales, para que se eduquen en la inclusión. En este sentido, según Flórez & Serna (2013), comprender y apreciar la diversidad que existe entre los estudiantes es un paso crítico que se debe dar para entender que todos los niños y niñas pueden desarrollarse con una educación adecuada, siendo aceptados y valorados por los demás en relación con sus diferencias.

En el mencionado orden de ideas, al interior del hogar infantil Niño Jesús de Praga del municipio de Obando se presentó la necesidad de trabajar el tema de la inclusión con una población de rotación elevada de primera infancia donde las incidencias de las necesidades especiales se han evidenciado frecuentemente relacionadas con el desarrollo del lenguaje. En este sentido, este trabajo de sistematización de experiencias busca construir conocimiento a partir del desarrollo de estrategias de participación relacionadas con la convivencia para fortalecer la inclusión en el grupo Jardín.

1. Definición del problema

En el hogar infantil Niño Jesús de Praga, del municipio de Obando, se atienden en primera infancia niños y niñas con edades que oscilan entre 16 meses y 5 años. Esta población se divide en 5 grupos: Jardín, pre-jardín, párvulos A y B y caminantes. La media de integrantes por grupo es de 23 estudiantes. Esta población es atendida por un talento humano conformado por 17 colaboradores, distribuidos en cinco maestras jardineras, dos auxiliares pedagógicas, una auxiliar de administración, una enfermera, una nutricionista, una psicóloga, dos auxiliares de servicios generales, dos manipuladoras de alimentos, un vigilante y la directora general del hogar infantil.

Las familias de las cuales proviene la población atendida por el hogar infantil residen en el área urbana del municipio de Obando que en una considerable proporción han sido víctimas de desplazamiento forzado. Esta condición se evidencia a través de las fichas de registro de matrícula y las fichas de caracterización que se diligencian al inicio del año escolar¹.

Dicha condición familiar, hace que los menores se clasifiquen como población vulnerable. Lo cual se acentúa si se tiene en cuenta que los padres de familia de estos niños y niñas trabajan en jornadas extendidas situación que reduce el tiempo de estimulación y acompañamiento en el hogar, lo cual implica que el hogar infantil recibe una carga acentuada de responsabilidades asimétricas.

Consecuencia de lo anterior, como menciona Ríos (2012), la insuficiente atención familiar contribuye con un pobre desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas. En el hogar infantil esto se evidencia a través de las conductas observables por las maestras y por las remisiones realizadas por la psicóloga de la institución respecto a los niños y niñas que ponen en realce estas dificultades. A pesar de que estas situaciones se informan a los padres de familia, y para ello el hogar infantil recurre a actividades de formación para padres, estos evaden sus deberes e incumplen con las actividades de orientación y los seguimientos con los que se comprometen².

Cuando el niño o la niña incurre en un progreso insuficiente de su lenguaje, que debería corresponder con su etapa de desarrollo vital, se hace víctima de la exclusión. En este sentido, su

¹ Esta información también se reporta al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

² Las evidencias quedan registradas en las carpetas de seguimiento escolar de los estudiantes.

condición es percibida por el resto de sus compañeros y compañeras de aprendizaje como detonante de malas convivencias al interior de los grupos de estudiantes del hogar infantil y presumiblemente también en contextos extramuros.

Cuando los efectos de la exclusión se presentan en los espacios de aprendizaje, las dinámicas de los grupos, en particular Jardín, se hacen difíciles de orientar. En este punto debe anotarse que las limitaciones de algunos niños y niñas en relación con su lenguaje también provienen de condiciones subyacentes como el síndrome de Down. En particular, esta condición crear temor en los otros niños y niñas en las que está ausente. La exclusión alcanza puntos álgidos cuando los niños y niñas se niegan a participar de las actividades junto a sus compañeros con condiciones diferentes, por ejemplo, en un juego de rondas ningún niño o niña quiere tomarse de las manos de ellos o ellas, de sus compañeros diferentes.

El escenario descrito, en el que sobresale la escasa cooperación familiar, refleja una situación problemática para la cual se deben reunir esfuerzos para solucionarla. La exclusión es un problema grave que socava la convivencia saludable y el logro de la paz, más aún si se permite que se afiance en la población de primera infancia, puesto que es en estos ciclos vitales donde los individuos anclan sus estructuras de apalancamiento para el resto de su vida.

2. Objetivos

2.1. General

Fortalecer la inclusión en el grupo Jardín del hogar infantil Niño Jesús de Praga del municipio de Obando (departamento del Valle del Cauca), a partir de la intervención con estrategias pedagógicas sustentadas en el desarrollo de competencias ciudadanas, valores y respeto por la diversidad.

2.2. Específicos

Diagnosticar el estado de inclusión en el grupo Jardín del hogar infantil Niño Jesús de Praga del municipio de Obando.

Formular estrategias pedagógicas sustentadas en el desarrollo de competencias ciudadanas, valores y respeto por la diversidad.

Desarrollar una sistematización de experiencias con base en la intervención realizada a partir de las estrategias pedagógicas formuladas.

3. Justificación

El tema de la educación inclusiva gira en torno a la búsqueda de la eliminación de la discriminación de personas por motivos de raza, etnia, religión, sexo, situación de desplazamiento, situación de discapacidad física, sensorial o cognitiva. Además, en el ámbito educativo, la inclusión promueve que la diferencia sea reconocida no como un problema, sino como una oportunidad para mejorar los procesos académicos, las prácticas pedagógicas y la buena convivencia entre compañeros al interior de los centros educativos.

La necesidad de llevar a cabo los ajustes necesarios dentro del sistema educativo para desarrollar la educación inclusiva en el país, se evidencia en leyes y orientaciones a nivel ministerial y de secretarías de educación, las cuales consideran que las instituciones educativas tanto públicas como privadas, deben realizar las adecuaciones necesarias a nivel pedagógico y curricular que permitan atender a todos los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales, prestando particular atención a aquellas relacionadas con el aprendizaje y la participación. Respecto a esto, se han configurado requerimientos normativos, apalancados internacionalmente, que promueven, desde el deber, la atención a la diversidad, y en este sentido, a las personas, en particular niños, niñas y adolescentes, que históricamente han sido marginados y marginadas por el sistema educativo por razones de tipo físico, cognitivo, emocional, sensorial, de raza, cultura, etc.

Es así como se entiende en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que la educación sea un derecho fundamental³ que tiene por objeto: "... el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...". Por su parte, la Constitución Política de Colombia⁴ establece en concordancia que a través de la educación: "... se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura".

A pesar de la normatividad, la educación adolece de diversas limitaciones. Una amplia cuantía de establecimientos educativos en el país presenta problemas de infraestructura por carencia o inadecuación para atender las necesidades de la población estudiantil diversa. Sumado

³ Artículo 26. Disponible en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

⁴ Artículo 67. Disponible en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=4125>.

a esto, los docentes se encuentran en un estado de insuficiencia competente para desarrollar una educación realmente inclusiva. Lo anterior da al traste con mandatos como el que expresa el Artículo 47 de la Ley 115 de 1994⁵: “... El Estado apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la formación de docentes idóneos...”.

Sin embargo, se debe hacer conciencia de que, para que la educación inclusiva se pueda materializar con efectividad, en términos de beneficios comunes e individuales, atendiendo a las diferencias y a las capacidades de cada estudiante, es necesario un elevado sentido del deber y del compromiso por parte de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, demandando de estos, en especial de los maestros y maestras, verdadera vocación y amor por lo que hacen.

En el contexto local, para el caso, el hogar infantil Niño Jesús de Praga del municipio de Obando, también se demanda trabajar en educación inclusiva dada la diversidad de la población de primera infancia que en él se atiende. Los niños y niñas de la institución son una población de frecuente rotación que se presentan en proporciones considerables con dificultades notorias en el desarrollo del lenguaje. Al respecto, las maestras del hogar infantil también presentan restricciones en su formación profesional para atender a esta diversidad de niños y niñas.

En términos de lo inmediatamente anterior, este trabajo, a través de la sistematización de experiencias, atiende la necesidad de construir conocimiento a partir del desarrollo de estrategias de participación relacionadas con la convivencia para fortalecer la inclusión en el grupo Jardín del mencionado hogar infantil. Así, partiendo de la concienciación y el sentido del deber de las maestras ejecutoras, se contribuye con el fortalecimiento del desarrollo e implementación de una educación inclusiva donde deben participar de manera determinante, como en toda acción educativa, los maestros y maestras del país.

⁵ Ley General de Educación. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

4. Contextualización de la intervención

En principio, la práctica de intervención buscó, a partir de observaciones realizadas por las maestras jardineras y los reportes de la psicóloga de la institución, abordar el problema de la inclusión debido al rechazo entre estudiantes del grado Jardín por motivos relacionados con dificultades en el desarrollo del lenguaje oral presentado por una parte de la población estudiantil de dicho grado.

A partir de las observaciones mencionadas, se planificó una intervención a través de estrategias pedagógicas que promovieran la inclusión en el grado Jardín. Estas se formularon con base en el desarrollo esperado de competencias ciudadanas, valores y respeto por la diversidad.

La experiencia educativa así configurada, buscó cumplir el propósito de generar conocimiento a través de la experiencia de la intervención que sirviera de apoyo educativo para dos actores en particular. Por un lado, los estudiantes, en el sentido de promover en ellos la sana convivencia, el entendimiento y el respeto. Por otro, las maestras, para que, a partir de una experiencia guiada y registrada, tuvieran a disposición conocimiento contextualizado que les permitiera ser más asertivas en sus prácticas educativas y formativas habituales en la institución.

Sin embargo, en la medida en que el proceso se desarrolló, la experiencia de intervención sufrió variaciones, sobre todo de tipo documental, que la hicieron densa en algunos momentos. A pesar de ello, el punto de partida se conservó con integridad manteniendo el hilo de ejecución demandado por la intervención para lograr sistematizarla con efectividad. En este sentido, sus principales características de sistematización se definieron en términos de propósito, objeto y eje.

Propósito. Construir conocimiento tanto colectiva como individualmente vinculado con el fortalecimiento de la inclusión a partir del trabajo orientado por estrategias pedagógicas en términos del desarrollo de competencias ciudadanas, valores y respeto por la diversidad al interior del grupo Jardín del hogar infantil Niño Jesús de Praga del municipio de Obando.

Objeto. La práctica de intervención con el grupo Jardín del hogar infantil Niño Jesús de Praga, realizada en las instalaciones de la institución del municipio de Obando, departamento del Valle del Cauca, durante el periodo febrero - junio de 2017.

Eje. El fortalecimiento de la inclusión en el grupo Jardín en términos del desarrollo de competencias ciudadanas, valores y respeto por la diversidad.

5. Marco de referencia

Para desarrollar la práctica de intervención fue necesario definir tanto una plataforma teórica como una conceptual que soportaran estructuralmente el despliegue de la misma, revisando previamente antecedentes de investigaciones relacionadas, que le aportaran al trabajo coordinación y coherencia a nivel de estado del arte, teórico y conceptual. Así, podrán entenderse con toda la precisión requerida las interpretaciones y conclusiones del trabajo.

5.1. Antecedentes

El rastreo de antecedentes vinculó diversos trabajos, de orden internacional y nacional, que específicamente evidenciaran intervenciones o aportes investigativos sobre el fortalecimiento de la inclusión abordada en el ámbito escolar, especialmente a temprana edad.

El National Center for Cultural Competence⁶ (2004), muestra en su trabajo que el proceso de inclusión debe empezar muy temprano en la vida de los niños y niñas. Argumenta que desde la infancia, el bebé *debe ser presentado a la sociedad que se encuentra a su alrededor*, para que se acostumbre a interactuar, activamente, con los individuos que rodean tanto a su familia como a él. También establece que deben aprovecharse los escenarios comúnmente entendidos como facilitadores de socialización: reuniones familiares, iglesia, centros de reuniones, etc. Resalta el National Center que cuando el niño o niña presenta algún tipo de discapacidad es indispensable que los padres tengan suficiente conocimiento sobre las características específicas de la discapacidad. En este sentido, podrán responder cómodamente, con respuestas suficientes o necesarias, a las preguntas que los demás formulen sobre la condición del niño o la niña.

En el entorno escolar, el National Center for Cultural Competence, en su trabajo del 2004, además expone que los sistemas escolares *están diseñados con un enfoque específicamente académico*. Esto ha acarreado, según él, problemas para la implementación efectiva de una educación inclusiva en los Estados Unidos. Menciona que cuando se trata de inclusión, es necesario que se tengan en cuenta las metas de los padres para el niño en contraste con las metas académicas de la escuela. Ejemplifica con la siguiente situación: es posible que un niño o niña esté integrado en ciertas clases con la meta de socialización para aprender a tomar turnos, por ejemplo, en la cafetería; por otro lado, su maestro puede estar enfocado en conseguir metas

⁶ Centro Nacional para la Aptitud Cultural.

académicas para realizar operaciones abstractas de suma y resta o desarrollar competencias de lectura y escritura. En este sentido, para beneficiar la inclusión del niño o la niña es necesario que ambas partes, profesores y padres, estén de acuerdo en las metas que se van a trabajar, con base en las necesidades del niño o niña.

El trabajo de DEC⁷/NAEYC⁸ (2009), también pone en evidencia la necesidad de fortalecer la inclusión en la infancia temprana. Argumentan ambas instituciones estadounidenses que una cantidad cada vez mayor de bebés y niños y niñas en infancia temprana, con o sin discapacidades, se relacionan en espacios comunes donde juegan y aprenden juntos: hogares, programas de infancia temprana (conocidos en Colombia como *Hogares Infantiles*), vecindarios y otros ambientes comunitarios. Esto implica para ellos, DEC/NAEYC, que los niños y niñas, especialmente aquellos que presentan discapacidades, son considerados miembros cabales de sus respectivas comunidades lo cual evidencia que la inclusión se configura como un valor social a través de la cual se promueve el desarrollo y el aprendizaje en un sentido de pertenencia para todos los niños y niñas y sus familias.

En DEC/NAEYC (2009) se extiende el contexto de uso del término inclusión relacionándolo con oportunidades de acceso para niños y niñas de diversos grupos culturales y lingüísticos. Resaltan que el estudio del tema de la diversidad cultural y lingüística es de importancia capital para comprender los problemas de inclusividad en la infancia temprana. Argumentan que la cultura influye hondamente en el desarrollo y aprendizaje tempranos, y que *los procedimientos de educación y cuidado temprano deben reflejar esta influencia*.

Otro para de instituciones norteamericanas AGRILIFE⁹ y DFPS TEXAS¹⁰, en su trabajo de 2016, tuvo como propósito *ayudar a directores y proveedores de cuidado infantil a comprender mejor cómo crear un entorno de cuidado infantil inclusivo para niños en edad preescolar y escolar*. Para ello expusieron que el cuidado infantil inclusivo debe ser efectivo en términos de valorar adecuadamente las necesidades individuales de cada niño y niña. Por ejemplo, los niños con y sin discapacidades, al participar en las mismas rutinas y experiencias de juego, deben

⁷ Division for Early Childhood (División para la Infancia Temprana).

⁸ National Association for the Education of Young Children (Asociación Nacional para la Educación de Infantes Tempranos).

⁹ Servicio adscrito al Sistema de Extensión Universitaria de la Universidad de Texas.

¹⁰ Departamento de Familia y Servicios de Protección del estado de Texas.

recibir instrucciones y apoyo que les permita comprender a sus semejantes para facilitar la convivencia.

Para estas instituciones de atención e investigación en primera infancia y familia, la inclusión en edades tempranas debe incorporar valores, políticas y prácticas que respalden el derecho de cada niño y niña, incluidas sus familias, con independencia de sus habilidades, a participar de diferentes actividades y contextos como miembros plenos de la sociedad. En este sentido, las experiencias inclusivas deben implicar el desarrollo del sentido de pertenencia y afiliación, de relaciones sociales y fraternales positivas, y de aprendizaje que les permita alcanzar su máximo potencial.

AGRILIFE y DFPS TEXAS establecen que una inclusión exitosa demanda que los niños y niñas, en su totalidad, participan activamente de acceso físico a los lugares de juego y trabajo, teniendo opciones para elegir. Por lo tanto, para ellas la inclusión es un proceso, a cambio de ser un posicionamiento o un marco. Para hacerla efectiva es necesario el trabajo en equipo. Se entiende que carece de receta. En este sentido, el proceso de inclusión necesita ajustarse a las necesidades de cada niño y al programa de la escuela. Este último, debe presentar tres características que lo definen como inclusivo y de alta calidad: acceso, participación y ayuda.

El **acceso**, pone a disposición de cada niño y niña una “(...) amplia variedad de actividades y entornos mediante la eliminación de barreras físicas y la disponibilidad de diferentes maneras de promover el aprendizaje y el desarrollo”. La **participación**, la cual “(...) hacer uso de diferentes enfoques educativos para promover la integración en el juego y las actividades de aprendizaje, y un sentido de pertenencia en cada niño”. Por último, la **ayuda**, que se refiere a que la escuela es competente para abordar “(...) aspectos más amplios del sistema, como el desarrollo profesional, los incentivos para la inclusión y las oportunidades de comunicación y colaboración entre familias y profesionales con el fin de garantizar una inclusión de alta calidad”.

Por otro lado, en Ramírez (2014) se estudia, a partir de casos de niños y niñas jornaleros migrantes en México (valles de Culiacán – Sinaloa), la complejidad en la que los factores de inclusión *social* interactúan en el ámbito de la niñez dentro de la escuela y fuera de ella, incluidos aquellos que la dificultan. Su principal aporte radica en proponer un modelo de inclusión con enfoque sistémico en el cual se representan *los principales elementos que deben estar presentes en los procesos educativos que tienen esta finalidad*. Su enfoque se basa en la aplicación de los

siguientes principios inclusivos: Reacción a la separación temprana del alumnado en programas de enseñanza diferentes. Considerar a los niños y niñas en sus diferencias a través de una oferta educativa que satisfaga las necesidades de cada uno con actividades individualizadas. Apoyar específicamente a los niños y niñas que se ajustan con problemas a las dinámicas escolares. Preparar a los maestros y maestras para trabajar la diversidad de manera individual, en grupos pequeños o con todos los estudiantes de manera conjunta. Invertir para la formación de los maestros y maestras, para los apoyos a los alumnos, en la infraestructura necesaria y en la coordinación entre los miembros de la comunidad educativa.

La transformación hacia una inclusividad educativa sistémica dice Ramírez (2014), implica entender que: la inclusión concierne a todos los estudiantes de la escuela, sin excepción; las características de los alumnos son dinámicas y se pueden transformar a pesar de sus condiciones físicas, sociales, económicas o culturales y se pueden modificar a partir de la relación con el entorno en contextos de participación; que la participación de los estudiantes, el profesorado y la familia en la vida académica, social y cultural de la comunidad es ineludible; que la inclusión implica, además de las prácticas dentro de la escuela, aquellas fuera de ella; y por último, que **la inclusión es un proceso**.

Esto último, hace que Ramírez (2014, p. 81) concluya que una comprensión y abordaje sistémico de la inclusión debe reconocer que la inclusión educativa se relaciona con la inclusión social “(...) bajo la premisa de que a través de la educación las personas desarrollan las competencias que les permiten desenvolverse en la sociedad y convivir con el resto. Así, la escuela es un factor de inclusión social”. Propone entonces que la educación inclusiva puede definirse como “(...) el proceso mediante el cual se elimina cualquier tipo de discriminación y cualquier barrera que impida en aprendizaje, educando en la diversidad cultural y lingüística, y considerando la diversidad de aprendizajes teniendo como base la participación”. Resalta en consecuencia que existen tres ejes fundamentales para la educación inclusiva: el apoyo continuo, la flexibilidad y los factores del entorno.

Cada eje sustenta ayuda a sustentar diferentes modelos educativos que expresan determinadas maneras de entender y gestionar la inclusión (educación compensatoria, de integración, y de transformación). Este último es el de su preferencia porque según la autora,

tiene como base “el cambio de las estructuras escolares a partir de acciones educativas dirigidas a todo el alumnado, evitando la exclusión y la segregación dentro de los centros escolares”.

En el ámbito nacional, Torres & Gil (2011) presentan un trabajo con características específicas de indagación respecto a un hogar infantil en términos de inclusión. Buscaron reconocer de qué manera se estaban dando los procesos de inclusión en el Jardín Infantil Barrancas secretaria de integración social de Bogotá D.C., en la localidad 11 de Usaquén, lo anterior para verificar coherencia con las disposiciones legales de dicha secretaría. Se entiende entonces que la norma media para que la inclusión se dé. Su trabajo recurrió a indagar los procesos de inclusión educativa existentes en el proyecto pedagógico institucional; a identificar documentalmente los enfoques teóricos y políticas públicas en educación aplicadas en la institución; y a categorizar la información obtenida para su análisis e interpretación.

Torres & Gil (2011) logran concluir sobre la aplicación de la inclusión educativa a partir de un estudio documental y en términos del cumplimiento de la normatividad que la inclusión educativa se presenta en la institución de estudio. Esto es significativo porque muestran como a través de la aplicación de instrumentos de indagación se puede levantar un diagnóstico para determinar si la inclusión educativa en una institución se está dando con la participación de los involucrados: Estudiantes, docentes, entidades territoriales, padres de familia y la institución misma.

Por otro lado, Flórez & Serna (2013) desarrollan un trabajo de intervención pedagógica sustentado en la inclusión en una institución de educación preescolar en el municipio de Envigado, departamento de Antioquia. Su proyecto se desarrolló bajo la metodología de marco lógico, la cual les permitió identificar la situación problemática a partir del estudio de diferentes factores como necesidades, intereses y problemas de la población docente del preescolar. Su intervención, en consecuencia, se desarrolló en dos fases claramente diferenciadas: Diagnóstico – diseño e implementación – evaluación. Este trabajo resulta significativo por sus características interventivas.

Al intervenir, Flórez & Serna logran experimentar de primera mano las dificultades que presentan los procesos institucionales para implementar de manera efectiva una educación inclusiva. Ponen de relieve que la formación de maestros y maestras es limitada en ella (la inclusión), reduciendo por ejemplo el actuar de estos a competencias en el manejo de grupo, lo

que evidencia una comprensión inadecuada de la inclusión educativa. Sin embargo, lograron, aunque parcialmente, concienciar a los maestros y maestras para que atendieran las necesidades de sus estudiantes a través de procesos, planeaciones y evaluaciones diferentes. Además, pudieron ayudar al cuerpo docente a categorizar y formular estrategias de carácter inclusivo con sus estudiantes de preescolar: Participación, mejoramiento de la atención, dominio corporal, incremento del interés por terminar las tareas y obtener la atención del grupo.

Puede apreciarse que los antecedentes formulados implican, en lo orden nacional e internacional, una disposición manifiesta y normativa a atender la problemática de la inclusión en términos sociales, institucionales e interpersonales. Estos antecedentes implican fundamentar teóricamente las bases de las estrategias pedagógicas para su abordaje en el aula y conceptualmente los significados de las variables principales asociadas con la comprensión de la inclusión: Valores, competencias ciudadanas y diversidad.

5.2. Marco teórico

Las demandas teóricas de la intervención se fundamentan en el socioconstructivismo y las competencias. Para el caso, es necesario mostrar tanto sus desarrollos teóricos fundamentales como los vínculos que presentan. En este sentido, se anticipa la compatibilidad entre ambos, donde uno de los efectos de esta compatibilidad es el abordaje de los aprendizajes escolares a partir de las situaciones de aprendizaje.

La afirmación anticipada es que el enfoque por competencias compatibiliza con el paradigma socioconstructivista en relación con la construcción y desarrollo de conocimientos y competencias. Dicho desarrollo se da en la situación. Aquí ambos se construyen en estrecha interacción y son temporalmente viables. Además, las competencias, a pesar de tener carácter más global que los conocimientos, debido a la movilización de más recursos, admiten las mismas caracterizaciones que ellos. En este sentido, las competencias se construyen, están situadas, son reflexivas y temporalmente viables. Adicionalmente, las competencias cumplen funciones específicas: Movilizar y coordinar recursos cognitivos, afectivos, sociales, contextuales, etc.; enfrentar exitosamente las tareas que son solicitadas en una situación dada; y verificar la pertinencia social de los resultados de haber enfrentado dicha situación.

5.2.1. Socioconstructivismo.

Según Jonnaert (2009, p. 2), es imprescindible mantener la conciencia de que el socioconstructivismo ni pedagogía, ni didáctica es. Ni método de enseñanza o de aprendizaje. Tampoco un modelo pedagógico o una moda en educación. Es a cambio de todo lo anterior un marco general de referencia para las reflexiones sobre la elaboración de los conocimientos en el contexto escolar. Así, su mejor representación es como paradigma epistemológico de la elaboración de los conocimientos.

Lo anterior implica que su imposición está descalificada porque su estructura es contranormativa y contraprescriptiva, por que de serlo, menciona Jonnaert (2009), dejaría de ser constructivista. Así, el socioconstructivismo puede a los sumo ser una hipótesis epistemológica que formula que un sujeto construye conocimientos a partir de sus conocimientos previos, es decir, de lo que ya conoce.

El paradigma socioconstructivista tiende a ser difícilmente aceptado por los maestros y maestras sin que medie una interminable cadena de cuestionamientos debido, esencialmente, a que, por definición, ellos enseñan y transmiten saber a sus estudiantes, Jonnaert (2009).

Es comprensible que lo anterior sea irreprochable, puesto que los modelos de educación que aún prevalecen están diseñados con base en tal definición. Sin embargo, en la era del conocimiento, la tesis constructivista está generalmente aceptada y es así como investigadores e investigadoras en educación, al igual que maestros y maestras, admiten, casi unánimemente, quien sabe si todos lo hacen de manera consiente, o por oleaje, la necesidad de que los y las estudiantes participen activamente en la construcción de sus conocimientos.

Según Glasersfeld (1994), los conocimientos no se pueden transmitir. Funciona de otra manera, quien aprende los construye y después se mantienen mientras sean viables para el o la estudiante. Esto implica que, en sintonía con recursos de tipo afectivo, social, contextual, etc., dichos conocimientos permiten a su constructor ser competente en una diversas situaciones.

Así, las situaciones de competencia deben ser significativas para el o la estudiante, a la vez que pertinentes en términos de las prácticas socialmente establecidas. En efecto, como menciona Glasersfeld (1994), las prácticas referidas son las que ayudan al estudiante a contrastar sus conocimientos. Por lo tanto, lo que es determinante para los aprendizajes, más allá del contenido,

son las situaciones en las cuales el o la estudiante puede utilizar dicho contenido como conocimiento viable.

Se entiende entonces que lo determinante queda establecido por la situación, más que por la construcción que cada estudiante elabora acerca de estas situaciones, es decir, la representación de la situación. En este sentido, es indispensable que la viabilidad de sus propios conocimientos requiera de una práctica reflexiva de su parte.

En términos de la naturaleza de los conocimientos desde la perspectiva socioconstructivista, estos se caracterizan por cuatro aspectos:

Los conocimientos se construyen. A cambio de ser transmitidos.

Los conocimientos son temporalmente viables. A cambio de estar definidos de manera absoluta.

Los conocimientos requieren una práctica reflexiva. A cambio de que se admitan sin cuestionamientos.

Los conocimientos están situados en contextos y en situaciones pertinentes en relación con las prácticas sociales establecidas. A cambio de estar descontextualizados.

Como es de esperarse las situaciones propuestas por el maestro o maestra son insuficientes en sí mismas. Es decir, los y las estudiantes trabajan a otro nivel: el nivel de su representación de la situación. Entonces, no es suficiente afirmar que los conocimientos están situados, sino que están determinados por la representación que el estudiante conoce y tiene de la situación.

En este sentido, la dimensión social del socioconstructivismo, hace referencia tanto a las interacciones sociales con los pares y el maestro o maestra, como también a la naturaleza misma de los saberes que se pretenden construir. Este carácter social se distribuye en varias escalas: El saber codificado. Los proyectos de los actores de la escuela. Las interacciones entre los actores de la escuela. Las finalidades del aprendizaje, Jonnaert (2009, p. 11). Se aprecia además que el contexto y las situaciones que se proponen en ellos están fuertemente connotadas por la socio-dimensión del socioconstructivismo. Es decir, la socio-dimensión le da sentido a los conocimientos que construyen los y las estudiantes además de especificar las condiciones para su

validación. Así, “... el individuo valora o desvaloriza los saberes y las actividades que tienen que ver con ellos, en función del sentido que les da.”, Jonnaert (2009, p. 12).

Sintetizando, con base en Jonnaert y Vander Borgh (1999), como se cita en Jonnaert (2009, p. 12), se puede decir que es insuficiente que a uno o a una estudiante se le sumerja en un contexto y que además desarrolle interacciones sociales de diversas naturalezas. Adicionalmente, el sujeto que conoce **debe estar interactuando** con el medio. Así, el o la estudiante que construye nuevos conocimientos debe hacer interactuar sus conocimientos anteriores con los elementos del medio en el que se desenvuelve. De esta manera, él o ella modifica sus conocimientos anteriores y adapta algunas características de ese medio para adaptarse constantemente a él y construir nuevos conocimientos. En consecuencia, el enfoque es constructivista, social e interactivo.

5.2.2. Competencias.

A partir de los aportes de D’Hainaut (1998), Meirieu (1991), Jonnaert, Lauwaers y Peltier (1990), Raynal y Rieunier (1997), Perrenoud (1997), Pallascio (2000), Jonnaert (2001) y Jonnaert (2002), como se menciona en Jonnaert (2009, p. 13), se logra abstraer por consenso un significado de competencia: “Una competencia hace referencia a un conjunto de elementos que el sujeto puede movilizar para tratar una situación con éxito”.

La definición muestra que una competencia siempre es función de la situación particular en la cual la o el estudiante la pone en práctica además del conjunto de situaciones que posteriormente permite tratar. En este sentido, una de las principales características de los aprendizajes por competencias es el alto grado de contextualización. En este orden de ideas, los aprendizajes pasan a poseer significado para los y las estudiantes debido a que la situación con la cual se ven confrontados aporta incesantemente el sentido a los contenidos que van descubriendo. Adicionalmente, la situación actual pone a él o a ella, en perspectiva, en la dirección de nuevas situaciones que podrá tratar. Con esto, puede decirse que el enfoque por competencias pone los aprendizajes en situación, pero también en perspectiva.

Para Ausubel (1963), como se referencia en Jonnaert (2009, p. 16), el enfoque por competencias permite “... inscribir los aprendizajes en situaciones particulares, tomar en consideración los aprendizajes anteriores exitosos en otras situaciones y ponerlos en perspectiva

hacia nuevas situaciones”. Este tránsito solo es posible si quien estudia establece vínculos con lo que ha aprendido anteriormente, con las situaciones en las cuales ha trabajado, y con otras situaciones de mayor envergadura en las cuales podrá trabajar en el futuro. Así, si quien estudia obvia establecer vínculos, lo que aprende solo queda inscrito en la esfera escolar.

Por otro lado, se debe aclarar que para que un o una estudiante pueda desplegar competencias en diferentes contextos, debe hacer recorridos de pequeños aprendizajes muy específicos que le permitan construir capacidades en diferentes campos a la vez que habilidades para usarlas. Así, “... el aprendizaje se convierte en una espiral en la cual cada estudiante puede desplegar sus capacidades y sus habilidades en contextos cada vez más amplios y así construir competencias...” Jonnaert (2009, p. 17).

Sin embargo, a pesar de ser oportuno que en algunos momentos la o el estudiante construya aprendizajes de habilidades y capacidades para luego construir competencias, se debe mantener siempre a la vista la necesidad de reubicar rápidamente en contexto dichas habilidades y capacidades. Siendo de otra manera, estos aprendizajes se obsoletizarían con rapidez. Se confirma entonces que las habilidades, capacidades y competencias, funcionan, como se mencionó antes, tanto en espiral como en contexto.

Complementariamente, el desarrollo de competencias, en particular en la primera infancia, implica, como establece Leonardi (2015, p. 4), que en los niños y niñas se configuran procesos psicológicos de primer orden como la conciencia del Yo, el autoconocimiento, la consideración del grupo de pares, entre otros. Así, termina entendiéndose que el desarrollo de competencias, independientemente del objetivo temático, deba sintonizarse con el desarrollo emocional de los niños y niñas.

Atendiendo a lo anterior, es necesario considerar a las emociones como punto de apalancamiento para el aprendizaje. En este sentido, las emociones, según Fernández-Abascal (1999), como se cita en Leonardi (2015, p. 7), además de ser programas genéticamente determinados, también reflejan procesos adaptativos, caracterizados por la plasticidad, la capacidad para evolucionar, desarrollarse, madurar y cambiar en términos de las experiencias personales y sociales del individuo demandadas por el entorno.

A partir de lo referido, comienza a entenderse que el aprendizaje se soporta en experiencias emocionales multidimensionales. Estas ponen en marcha recursos psicológicos, de orden ejecutivo, como el pensamiento reflexivo, crítico, la atención, la memoria, la comunicación verbal asertiva, entre otros. También, especialmente la comunicación no verbal, así lo mencionan Chóliz (2005) y Fernández-Abascal & Jiménez (2010), en cita de Leonardi (2015, p. 8).

Si desarrollar competencias implica construir conocimientos, capacidades y habilidades, el estudiante, niño o niña, debe estar dispuesto emocionalmente para ello, para lo cual debe ajustarse personal y socialmente para aprender, incluso lidiando con emociones desagradables que pueden presentarse en el momento de construir aprendizajes, cargar de antemano con ellas o enfrentarlas en el futuro.

Para Chóliz (2005) & Rusell (2006), según cita de Leonardi (2015, p. 8), las funciones emocionales determinantes para el desarrollo de competencias para la vida son de tipo adaptativo, motivacional, informacional y social. La primera, facilita que el niño o niña se adapte a las condiciones ambientales. La segunda, prepara para que ellos actúen en situación y contexto. La tercera, les permite comunicar sus estados de emoción y afectivos expresando sus intenciones, bien sea para sí mismos o para los demás. Esto último, caracteriza a la función social, que además facilita “la promoción de conductas prosociales” necesarias para el desarrollo de competencias en ambientes de aprendizaje.

En los entornos de aprendizaje deben reconocerse la incidencia de los diferentes tipos de emociones, tanto las primarias, conocidas también como básicas, como las secundarias, llamadas complejas derivadas. Para Fernández-Abascal & Jiménez (2010) y Rusell (2006), según cita de Leonardi (2015, p. 9), las emociones primarias son de carácter universal y emergente que afloran desde los primeros momentos de la vida: Sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza e ira, además, disponen al niño o la niña a actuar y expresarse facialmente. Por otro lado, las emociones secundarias, sociales, morales o autoconscientes son implicadas por las emociones primarias y se forman como resultado de la socialización y el desarrollo de capacidades cognitivas. Puede visualizarse que se allana el camino para establecer que el aprendizaje requiere de estados emocionales de disposición.

Lo último, implica que se requiere el uso inteligente de las emociones para aprender. En este caso, para desarrollar competencias. Por lo tanto, deben orquestarse en cualquier ambiente de

aprendizaje tanto los procesos cognitivos, como los afectivos. Es decir, usando palabras de Extremera & Fernández-Berrocal (2009), “la inteligencia y las emociones”.

Desarrollar competencias requiere del conocimiento de sí mismo, de las propias emociones, de identificar las emociones de los demás, de prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, de cultivar y cosechar las emociones positivas, de automotivarse y de adoptar una actitud positiva ante la vida, que resultan indispensables para aumentar el bienestar individual y social de los niños y niñas, contribuyendo con su desarrollo integral.

Para Leonardi (2015), el desarrollo de competencias en niños y niñas en etapa inicial requiere que sus estructuras emocionales estén apalancadas por el uso efectivo del lenguaje y el pensamiento, para facilitar la comunicación y socialización. Estos apalancadores de competencias les permiten aprender a diferenciarse de los demás, a hacerse cargo de sus acciones, a cultivar principios morales, a construir su identidad y a conquistar la autonomía. Así, comienzan gradualmente el camino del autoconocimiento, cobrando relevancia la autovaloración y la autoestima, y el sentimiento de respeto y reconocimiento propio y por los demás.

Resumiendo, en el enfoque por competencias subyace una lógica de aprendizajes en situación y emoción. En este enfoque, entendido también como estrategia pedagógica, es decir, el marco de acciones que la maestra o el maestro usa para facilitar el aprendizaje, los niños y niñas construyen competencias a lo largo de una espiral en la que se articulan habilidades, capacidades, recursos cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. Estos recursos los ha debido movilizar para abordar con éxito la(s) situación(es) de confrontación. Por último, el enfoque por competencias disminuye la importancia de las competencias cognitivas y disciplinarias en relación con los aprendizajes escolares, y a cambio de esto reubica con justicia a los demás asuntos del tratamiento competente de una situación contextualizada, Jonnaert (2009, p. 17).

5.3. Marco conceptual

Como complemento del marco teórico se construyó el marco conceptual para desarrollar los conceptos necesarios que ayudan a estructurar teóricamente el problema tratado en la práctica de intervención que se sistematiza en este trabajo. Se despliegan en secuencia los conceptos de inclusión, competencias ciudadanas, valores y diversidad, estos últimos tres entendidos como dimensión de abordaje del primero. Debe mencionarse que tanto el concepto principal como los

subsidiarios basan su exposición en relación con los planeadores que sirvieron de instrumentos primarios del análisis documental para recuperar el proceso vivido a través de la experiencia de intervención.

5.3.1. Inclusión.

La Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños y la División de Primera Infancia del Consejo para Niños Excepcionales, en asocio con la Universidad de Texas, DEC/NAEYC (2009, p. 2), definieron la inclusión en la primera infancia como el estado que incorpora aquellos valores, políticas y prácticas que respaldan el derecho de cada niño o niña de primera infancia y su familia, con independencia de sus habilidades, para participar de las diferentes actividades y contextos de su influencia, como miembros a plenitud de su familia, comunidad y sociedad. Complementariamente, los autores citados también formularon que los resultados de las experiencias inclusivas para niños y niñas, con o sin discapacidades, incluidas sus familias, implican un sentido de pertenencia y afiliación, relaciones sociales y amistades positivas, y además un desarrollo y aprendizaje que les permita alcanzar su máximo potencial.

La definición demanda que la inclusión caracteriza por un sentimiento de pertenencia, más allá de la sola proximidad y así, abarca a todo niño y niña con independencia de sus capacidades para aprender, jugar y trabajar en conjunto con los demás.

Se infiere que cuando la inclusión es exitosa, refiriendo esto al contexto de la escuela, pero extensible a otros, todos los niños y niñas se manifiestan y participan de manera activa, acceden físicamente a lugares de juego y trabajo de manera individual o en compañía de los demás, y tienen opciones entre las cuales pueden elegir personalmente. Se entiende entonces a la inclusión como un proceso, que requiere trabajo en equipo para lograrla y necesita ajustarse a las necesidades de cada niño y niña.

Para redondear, según DEC/NAEYC (2009, p. 3), la inclusión posee tres características principales: El acceso, la participación y el apoyo.

El **acceso** lo definen como la disposición para cada niño o niña de una amplia variedad de actividades y entornos, eliminando las barreras físicas e incrementando la disponibilidad del espacio para promover el aprendizaje y el desarrollo. Es decir, el acceso garantiza que cada actividad sea accesible desde el punto de vista físico para cada niño y niña.

La **participación** la expresan como una acción que usa “... diferentes enfoques educativos para promover la integración en el juego y las actividades de aprendizaje, y un sentido de pertenencia en cada niño” y niña. Para lograrla se deben hacer ajustes, modificaciones y adaptaciones personalizadas en los métodos de enseñanza para que los niños y niñas, en especial aquellos con capacidades diferentes, puedan participar plenamente del juego y de las actividades de aprendizaje junto con sus compañeros, accediendo a ellas a través del entorno. En consecuencia, las actividades, y los elementos que las configuran, que fomentan la participación superando las fronteras del entorno físico, implican que los niños y niñas se integren en ellas.

Por último, el **apoyo** lo precisan como el conjunto de variables más amplio del sistema que incluye el “... desarrollo profesional, los incentivos para la inclusión y las oportunidades de comunicación y colaboración entre familias y el recurso humano institucional, con el fin de garantizar una inclusión de alta calidad”. A su vez, el apoyo demanda capacitación permanente para los colaboradores, las familias de los niños y niñas, el desarrollo de oportunidades de comunicación y colaboración entre las familias, el talento humano institucional y los proveedores de servicios, incluyendo las conexiones con las entidades que puedan ofrecer los servicios especializados que cada niño y niña necesita.

5.3.2. Competencias Ciudadanas.

Para el Ministerio de Educación Nacional¹¹ (2014) las competencias ciudadanas se sustentan en el marco de los derechos y brindan herramientas básicas para que las personas aprendan a respetar, defender y promover los derechos fundamentales. En este sentido, las competencias ciudadanas aprendidas le permiten al que las aprendió desplegarse en situaciones de la vida cotidiana en las que los derechos presenten vulneración, actuando en consecuencia para enfrentar la contrariedad. En dichas situaciones, las competencias ciudadanas definen capacidades, habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

A su vez, el Ministerio hace énfasis en que las capacidades, habilidades y conocimientos deben cultivarse desde la primera infancia en niños y niñas para que la construcción de principios con fundamento en el cumplimiento del deber y en la vigilancia de los derechos humanos, ocupen

¹¹ También MEN.

desde temprana edad intereses de acción y reflexión. Cuando el verdadero sentido de las competencias ciudadanas es incorporado a la vida cotidiana, los ciudadanos, independientemente de su edad, aprenden a promoverlos, respetarlos, hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando se vislumbra el riesgo de contrariarlos.

Así, el Ministerio de Educación Nacional (2014, p. 8) define a las competencias ciudadanas como “... el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. En el contexto de los niños y niñas de primera infancia a través de la definición se les ofrece la construcción de las herramientas necesarias para relacionarse con otros, pares o mayores, de forma elevadamente comprensiva y justa, manteniendo el foco en la construcción de capacidades para resolver problemas cotidianos situados en el mantenimiento de la convivencia pacífica, la participación responsable, el desarrollo de valores democráticos y el respeto por la diversidad, tanto en sus entornos cercanos, como en su comunidad, el país u otros países.

La estructura que sustenta a las competencias ciudadanas, según el Ministerio de Educación Nacional (2014), se define en términos de grupos y tipos.

Los grupos de competencias de ciudadanas son tres: Convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Según el MEN “... cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en la Constitución” p. 12.

El grupo de **convivencia y paz** se basa en la consideración de los demás, particularmente, en la consideración de cada persona como ser humano.

El grupo de **participación y responsabilidad democrática** se orienta hacia la toma de decisiones en diversos contextos, en particular el de vida en comunidad, considerando que las decisiones por tomar deben respetar los derechos fundamentales de los individuos y los acuerdos, normas y leyes, con prevalencia de la Constitución.

El grupo de **pluralidad, identidad y valoración de las diferencias** se fundamenta en el reconocimiento y goce de la diversidad humana, cumpliendo el deber de respetar los derechos de los demás.

Los tipos de competencias ciudadanas los refiere el MEN a cuatro: Cognitivo, emocional, comunicativo e integrador. Estos tipos, en principio, demandan conocimientos que los ciudadanos deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, a pesar de la importancia de esta información, resulta insuficiente para el ejercicio de la ciudadanía, de allí que los tipos de competencias ciudadanas autoapalanquen su aprendizaje.

El tipo **cognitivo** refiere tanto capacidades como habilidades para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano, por ejemplo, identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, ver una situación desde el punto de vista de los demás involucrados, etc, (p. 13).

El tipo **emocional** implica capacidades y habilidades para identificar y responder constructivamente a las emociones propias y las de los demás, por ejemplo, reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, como el dolor de los demás, (p. 13).

El tipo **comunicativo** se sustenta en capacidades y habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con otras personas, por ejemplo, escuchar atentamente los argumentos ajenos y disponerse a comprenderlos; o expresar asertivamente, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista, (p. 13).

Por último, el tipo **integrador** articula en la acción a los tipos anteriores. Así, por ejemplo, las capacidades y habilidades para manejar pacífica y constructivamente los conflictos requiere de conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, además de competencias emocionales como la autorregulación del enojo y de ciertas competencias comunicativas, por ejemplo, la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses, (p. 13).

5.3.3. Valores.

Según Rokeach (1973), como se cita en Castro & Nader (2008, p. 6), los valores son definidos como creencias organizadas en forma jerárquica que guían el comportamiento humano. Se menciona que se adquieren en esencia mediante procesos de socialización primaria, es decir, a través de la familia y grupos de pares; y secundaria, a través de la escuela y otras instituciones. Para Rokeach, los valores definen la forma de interpretar las actitudes de los demás y dicen qué está bien y qué está mal a quien interpreta, por lo que determinan un marco cultural desde el cual se pueden satisfacer las necesidades del individuo.

Por otro lado, y atendiendo a lo inestable y transitorio que resulta ser el siglo XXI, en comparación con los tiempos de Rokeach y de Maslow, Schwartz (1992, 1994, 2001), como se cita en Castro & Nader (2008), define a los valores como "... metas deseables, transituacionales, variables en su grado de importancia y que orientan la vida y las conductas de un individuo o de una institución". Partiendo de esta definición, realizó un estudio de carácter planetario que le condujo a poner en evidencia una estructura de valores que adquirió amplia difusión. En esta estructura los valores están organizados en cuatro dimensiones: Autotrascendencia, autopromoción, conservación y apertura al cambio.

La dimensión de **autotrascendencia** contrasta los intereses personales en función de los colectivos.

La dimensión de **autopromoción** representa a la priorización de los intereses propios.

La dimensión de **conservación** expresa el aprecio por la seguridad y el orden.

La dimensión de **apertura al cambio** valora la independencia de acciones y pensamientos.

A su vez, para Schwartz, todas las dimensiones definen intereses que están relacionados principalmente con aspectos sociales y culturales. En este sentido, establece intereses colectivistas, donde los valores que predominan en una sociedad son aquellos que atienden a los intereses de la comunidad entera; intereses individualistas, donde se valoran aquellos aspectos relacionados con el desarrollo y el éxito personal; y los mixtos. En consecuencia, los valores

representan una batería de respuestas que tanto personas como grupos deben dar a los siguientes requisitos universales: "... las necesidades de los individuos en su condición de seres biológicos; la coordinación de las acciones sociales; y el funcionamiento correcto y la supervivencia de los grupos".

Por su parte, las dimensiones de Schwartz acogen una decena de valores¹²: Poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad.

El valor **poder** indica el interés por lograr influencia social, autoridad y riqueza.

El valor **logro** refiere la búsqueda del éxito personal, colocando en juego competencias que son socialmente aceptables.

El valor **hedonismo** representa al placer, la gratificación personal, y el disfrute de la vida.

El valor **estimulación** soporta a la novedad y los desafíos.

El valor **autodirección** se orienta por el interés de poder pensar con independencia, tener libertad de acción y exploración y poder alcanzar la creatividad.

El valor **universalismo** se interesa por la tolerancia, la justicia social y la protección del medio ambiente.

El valor **benevolencia** se encamina por preservar e intensificar el bienestar de las personas, la honestidad y la ausencia de rencor.

El valor **tradición** se enfoca en el respeto y el compromiso con las costumbres, la cultura tradicional y la religiosa.

El valor **conformidad** acoge a las normas sociales y trabaja en evitar los comportamientos que puedan herir o molestar a los demás, cultivando además el respeto por los mayores.

¹² Que también nombra como tipos motivacionales.

El valor **seguridad** sustenta la armonía y la estabilidad social y personal.

Se debe indicar que los valores anteriores se hallan relacionados en el sentido de que las acciones emprendidas para realizar cada tipo de valor tienen efectos psicológicos, prácticos y sociales que quizás entren en conflicto con la realización de otros valores, por ejemplo, incurrir en conductas relacionadas con el valor **logro**, a nivel de búsqueda del éxito personal, pueden entrar en conflicto con el valor **benevolencia**, en el sentido de la preocupación por el bienestar de los otros.

Concluyendo, según Schwartz, los valores se ajustan mejor a un modelo circular donde los valores adyacentes están relacionados, por ejemplo, poder y logro, en la dimensión de autopromoción. Así, aquellos que carecen de adyacencia representan tipos de valores opuestos, por ejemplo, el universalismo y la benevolencia, en la dimensión autotrascendencia, resultan opuestos respecto a la dimensión de autopromoción.

5.3.4. Diversidad.

En Núñez, Vargas, & Rivera (2009) se establece que la diversidad implica variedad todo el abanico de sus modalidades y abriga a la mayoría de las expresiones del ser humano. En este sentido, cuando las personas se exponen a ella, estas se adaptan y reaccionan adecuadamente a las situaciones que implican variaciones del entorno.

Para las autoras referidas, la diversidad se manifiesta en el lenguaje, la educación, las creencias religiosas, el arte, la música, la estructura social, la alimentación y el resto de elementos de la sociedad humana, de tal forma que convivir con las diferencias conlleva desarrollar aprecio y respeto por los semejantes independientemente de su origen, condición social o económica (p. 6).

El concepto de diversidad es definido en el campo de la educación por Ziffer (2003), como se cita en Núñez, Vargas, & Rivera (2009), como el reconocimiento de la heterogeneidad, donde cada estudiante es distinto de otro, pero al mismo tiempo guarda una relación de identidad con los demás por pertenecer todos a la misma especie. Así, en un ambiente donde se acoja y respete la individualidad, en términos de variedad cultural, social, étnica, religiosa, de color, de

nacionalidad, género y de necesidades educativas especiales, permite posibilidades a todos por igual, favoreciendo especialmente a aquellos y aquellas que más lo necesitan.

Para la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014), “la escuela debe responder a un “colectivo” de estudiantes diverso, que se manifiesta a través de múltiples canales de expresión y que tienen que ver con aspectos que hacen a lo individual y a lo social” (p. 9). Lo anterior contrasta con el tratamiento reduccionista habitual en entornos educativos que relacionan la diversidad y la diferencia con falta, carencia o déficit, promovido a su vez por el marco de las experiencias donde se intenta integrar a estudiantes que poseen alguna discapacidad.

Con el ánimo de superar el reduccionismo conceptual sobre la diversidad, Puigdemívol (1993), como es citado por la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014), indica que la diversidad es una *característica* de las personas y de los grupos a los que pertenecen. Así, involucra mucho más que al colectivo de los estudiantes, estando presente en todos los componentes de la realidad escolar:

... el fenómeno de la diversidad invade a la escuela actual en todos sus niveles de funcionamiento: por supuesto a los propios alumnos, pero también al claustro, al conjunto de profesores y a la propia escuela como institución, única y diferenciada de los demás. Puigdemívol (1993)

Se puede concluir, a partir de lo expuesto, que la diversidad, en el ámbito educativo, persigue el propósito de sensibilizar sobre la importancia de aceptar y valorar la heterogeneidad de los y las estudiantes, resaltando que esta es una característica estructural de todo grupo.

La estructura de la diversidad, según Puigdemívol (1993), como es citado por la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014), incluye tres componentes de la realidad escolar: estudiantes, profesores e institución.

El componente **estudiantes** implica identificar sus características tanto individuales como sociales. Las características **individuales** refieren: Ritmos de aprendizaje; conocimientos previos; estrategias, técnicas y modalidades de estudio; y motivaciones e intereses. Las características **sociales** incluyen rasgos de identidad vinculados con aspectos: Raciales, género, religión, lengua, cultura, etc.

Complementariamente, Sánchez (1999), como cita la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014), propone para el componente **estudiantes** una tipología sintética de la diversidad conformada por cuatro tipos: Cultural, social, de sexos y de factores intra e interpersonales.

El tipo **cultural** se establece como producto de la presencia de múltiples culturas por los movimientos migratorios de diferentes grupos sociales que poseen características culturales específicas y que a su vez comparten, la misma sociedad y las mismas escuelas.

El tipo **social** se vincula con la pertenencia a una clase social determinada que implica que la niña o el niño accede a la educación formal a través de determinadas escuelas para obtener determinados resultados.

El tipo **sexos** se indica como promotor de la desigualdad, puesto que en algunos entornos educativos, según Sánchez, se continúan reforzando las ideas estereotipadas de las cualidades de niños y niñas en detrimento del otro sexo.

El tipo **factores intra e interpersonales** “... concentra todas las diferencias que se dan en el aprendizaje y que se vinculan con aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales” (p. 11).

Continuando con el siguiente componente, **docentes**, la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014), señala que, aunque es un aspecto de la diversidad poco contemplado, resulta determinante para estudiar la diversidad en la escuela. Así, establece que tres aspectos relevantes relacionados con la diversidad en los **docentes** son: Experiencia profesional, aptitudes específicas y formación profesional.

Respecto a lo anterior, los aspectos de diversidad docente configuran grupos de maestros y maestras que se estructuran de manera diversa en sus contextos de desempeño. En este sentido, se debe rescatar la diversidad del talento humano docente para aprovechar aptitudes y características distintivas que a su vez hacen diversa a la escuela.

El componente **institución** desestima que las escuelas pueden ser consideradas iguales por pertenecer al mismo nivel o al mismo sistema. A pesar de los estándares, la escuela está

diferenciada por los estilos, culturas y prácticas que se despliegan por cada actor o grupos de personas que la integran y por su propio nivel de autonomía. En este sentido, la institución también posee características esenciales que determinan su diversidad: Historia, ubicación geográfica, población escolar, talento humano, grado de influencia del contexto, estilos de gestión y experiencias previas.

En términos de diversidad, la escuela debe entenderse como el lugar de encuentro de estudiantes y maestros y maestras donde los primeros aprenden a aprender, y los segundos, enseñan a aprender, valorando y aceptando las diferencias como elemento enriquecedor de toda la experiencia de aprendizaje. En este sentido, las diferencias que implican necesidades educativas especiales requieren de ayudas y recursos del contexto educativo que le posibilite a los niños y niñas que las demandan un proceso de construcción de experiencias de aprendizaje a partir de situaciones de inclusión.

Así, según la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014, p. 19), una escuela que promueve el respeto por la diversidad exhibe tres características fundamentales: Flexibilidad, funcionalidad y participación.

La **flexibilidad** debe generar propuestas sobre modelos organizativos diferenciados para cada sector de la escuela, por ejemplo, variaciones de los ciclos, niveles y aulas, sin perder de vista los principios unificadores para mantener la coherencia y cohesión de los procesos institucionales con orientación hacia los y las estudiantes. También, incluye el uso mejorado de espacios, tiempo y estrategias educativas, pedagógicas y didácticas para maximizar las posibilidades de todos los y las estudiantes.

La **funcionalidad** enfoca la atención en la incorporación a la escuela de recursos personales y materiales de apoyo, por ejemplo, talento humano con competencias específicas, materiales alternativos para el aprendizaje, modificaciones arquitectónicas, procesos antiburocráticos de gestión, etc., que requieren de aceptación y adaptación para la escuela.

La **participación** implica que una escuela que cultive el respeto por la diversidad pone en práctica la voluntad y la decisión de todos los actores involucrados. Esto demanda trabajo en equipo para diseñar e implementar las estrategias que hagan efectiva dicho cultivo. Así, es

requerida la inclusión de los padres, del entorno de la escuela y de las instituciones o servicios que puedan complementar la actividad educativa orientada hacia tal fin.

En conclusión, el respeto por la diversidad define un hito histórico de cambio y relevancia “... al trasladar el planteo del problema del aprendizaje individual hacia el centro de la escuela y del sistema educativo. Emerge en contraposición al tradicional lenguaje del déficit y a la idea de la segregación de la escuela especial” (p. 18).

6. Metodología

Atendiendo a la diversidad de elementos metodológicos para la sistematización de experiencias que se presentan en la literatura sobre el tema, por ejemplo, en Arizaldo (2014, p. 71-128), se optó por desarrollar, dada su expresión sintética, la propuesta de Jara (2007). Este autor plantea cinco fases para la sistematización: El punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. La Figura 1 las detalla.

Fases	Condiciones	Deberes
El Punto de Partida	Haber vivido o participado de la experiencia.	Llevar registros de lo ocurrido durante la experiencia.
Las Preguntas Iniciales	Definir el propósito de la sistematización.	Establecer para qué hacerla. Definir cuál es su utilidad.
	Delimitar el objeto a sistematizar.	Elegir la experiencia por sistematizar. Delimitar su tiempo y espacio.
	Precisar el eje de sistematización.	Establecer su enfoque central.
La Recuperación del Proceso Vivido	Reconstruir lo sucedido.	Usar todos los registros posibles.
	Clasificar la información.	Organizar la información de forma clara y visible.
	Identificar las etapas.	Definir un método conductor.
La Reflexión de Fondo	Interpretación crítica.	Analizar los componentes de la experiencia por separado.
		Preguntar por las causas de lo sucedido.
		Sintetizar sobre las observaciones individuales y colectivas.
		Entender la lógica de la experiencia y sus factores claves.
		Confrontar con otras experiencias y teorías.
Los Puntos de Llegada	Formular conclusiones.	Expresar tanto las de carácter teórico como práctico, según el caso.
		Determinar las que son afirmaciones que surgen del proceso, las que son puntos de partida para nuevos aprendizajes y aquellas que son contribuciones para nuevos procesos.

Fases	Condiciones	Deberes
	Comunicar los aprendizajes.	Elaborar productos de comunicación. Socializar los aprendizajes con todos los participantes de la sistematización.

Figura 1. Detalles de las fases del proceso de sistematización según Jara (2007).

Por otro lado, debe considerarse que el enfoque metodológico de la práctica de intervención sobre la cual se sustenta la sistematización es de carácter cualitativo, tanto por realizarse en contextos estructurales y situacionales, como por “... identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica...”, según Díaz (2003).

Complementariamente, la sistematización de la práctica se logra a través del análisis documental de planeaciones, pretendiendo el acto dialógico entre la teoría y la práctica. Es decir, busca trascender las esferas del saber empírico para ascender al saber teórico como parte del ejercicio de la práctica. En este sentido, tal análisis demanda una posición ética basada en “... el compromiso con el conocimiento, con los valores de la investigación y con la sociedad; la capacidad de negociación; la disposición a la colaboración; la confidencialidad; la imparcialidad y la equidad”, Díaz (2003).

En la recuperación del proceso vivido se analizan los documentos de planeación a partir de las categorías de competencias ciudadanas, los valores y la diversidad. En la sección 7.3. se detallan los perfiles teóricos de las categorías.

7. Descripción de la sistematización

7.1. Punto de partida

Teniendo en cuenta el [anexo I](#) de este documento, que versa sobre la propuesta de práctica profesional, se agrega además que el periodo de la misma inició en febrero de 2017 y terminó en junio del mismo año. Por otro lado, los documentos que consignan los registros levantados a lo largo del proceso fueron de diversos tipos: Planeaciones semanales de las actividades de práctica (incluidas en el [anexo III](#)), documentos institucionales, formatos de identificación de los niños y niñas atendidos por el hogar infantil, materiales de comunicación y trabajo, y registros fotográficos.

En este sentido, la experiencia vivida en la fase III, la de intervención, y la información recolectada al respecto, ayudaron a definir los siguientes puntos críticos de la planificación de la sistematización, consignados en la sección 7.2. de las preguntas iniciales.

7.2. Preguntas iniciales

Como se mencionó en la sección 4, sobre contextualización de la intervención, la cohesión y coherencia de la sistematización se logró a través de la definición de tres aspectos esenciales, que a su vez debían responder a tres preguntas básicas: ¿Para qué y cuál debería ser la utilidad de la sistematización?, ¿cuál experiencia debería sistematizarse y cuáles serían sus fronteras de tiempo y espacio?, y ¿cuál debería ser el enfoque central de la sistematización? En la Figura 2 se responde a las preguntas anteriores.

Propósito de la Sistematización	Construir conocimiento tanto colectiva como individualmente vinculado con el fortalecimiento de la inclusión a partir del trabajo orientado por estrategias pedagógicas en términos del desarrollo de competencias ciudadanas, valores y respeto por la diversidad al interior del grupo Jardín del hogar infantil Niño Jesús de Praga del municipio de Obando.
Objeto por Sistematizar	La práctica de intervención con el grupo Jardín del hogar infantil Niño Jesús de Praga, realizada en las instalaciones de la institución del municipio de Obando, departamento del Valle del Cauca, durante el periodo febrero - junio de 2017.
Eje de Sistematización	El fortalecimiento de la inclusión en el grupo Jardín en términos del desarrollo de competencias ciudadanas, valores y respeto por la diversidad.

Figura 2. Preguntas iniciales de la sistematización de la experiencia de práctica profesional.

7.3. Recuperación del proceso vivido

A partir de los documentos de planeación, referidos en la sección 7.1., la experiencia de intervención pudo observarse a través de variables significativas categorizadas que clarificaron y ordenaron la información nacida de la experiencia de práctica profesional en relación con la intervención con los niños y niñas del hogar infantil Niño Jesús de Praga. En consecuencia, esto facilitó el análisis descriptivo de la información. En la Figura 3 se detallan por categorías las variables de observación de la intervención.

Categoría I	Competencias Ciudadanas
Subcategoría(s) I	Convivencia y paz Valoración de las diferencias Diversidad
Categoría II	Valores
Subcategoría(s) II	Tolerancia Solidaridad Amistad
Categoría III	Inclusión
Subcategoría(s) III	No discriminación

Figura 3. Descripción de las categorías de las variables de observación de la práctica de intervención.

La categorización y subcategorización mostrada en la Figura 3 permitió asociar con las actividades del proceso de intervención una estructura de clasificación y ordenamiento vinculada con las *planeaciones*, que se pueden acceder con todos los detalles del caso a través del [anexo III](#). Por otro lado, las *marcas textuales* soportan en términos de referentes teóricos la estructura mostrada en la Figura 3. Al igual que las *planeaciones*, los detalles de las *marcas textuales* se pueden acceder vía anexos, específicamente el [anexo II](#).

Los documentos de las *planeaciones* resultaron indispensables para el registro de la información de configuración de las actividades y acciones de la práctica. Además, apoyó el proceso de reconocimiento del conocimiento implícito construido durante el desarrollo de la experiencia.

El soporte documental que proveyó el documento de las *planeaciones* queda referenciado en el tiempo, desde el 6 de marzo hasta el 24 de abril de 2017. Su carácter fue eminentemente

descriptivo. Además, las instalaciones del hogar infantil Niño Jesús de Praga fueron el centro de aplicación de todas las actividades indicadas en el documento de planeaciones.

La estructura que se empleó para el diseño y diligenciamiento del documento de planeaciones estuvo fundamentado tanto en las indicaciones académicas de orientación de la práctica, como por las de Arizaldo (2014, p. 126). Los detalles del formato se pueden acceder a través del [anexo III](#).

7.4. Reflexión de fondo

Los componentes de la experiencia se pueden visualizar a través de una línea de tiempo que empieza en el momento en que se socializa en el jardín infantil Niño Jesús de Praga el inicio de un proceso de intervención fundamentado en la necesidad de fortalecer la inclusión, especialmente en el grupo Jardín. Consecuentemente, se desarrolló la intervención en el primer semestre del 2017 y se procedió con la formulación de la sistematización en el segundo semestre del mismo año.

La elección del grupo Jardín para desarrollar la práctica de intervención se fundamentó en diversas variables de decisión: Tiempo de vinculación de las autoras de este trabajo como maestras jardineras de la institución, cantidad de niños y niñas en el grupo (31), dimensiones de las diferencias observadas (lenguaje, motricidad, cognición y raza), condiciones de vulnerabilidad (desplazamiento forzado) y edad (siendo los niños y niñas del grupo Jardín los mayores de toda la institución). Este último factor fue determinante para la elección porque permitía abordar la complejidad de la intervención con mayor margen de maniobra en términos de desarrollo reflexivo, físico y cognitivo por parte de los niños y niñas.

Además, la elección también recurrió al uso parcial de variables referidas en el índice de inclusión¹³. Dado que el proceso implica una autoevaluación institucional de la gestión inclusiva, que como dice el MEN (2008) reconoce “... el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la

¹³ Es una herramienta que le permite a las IE a través de una exploración y análisis, revisar sus prácticas institucionales a la luz de criterios inclusivos; permite visibilizar las prioridades para avanzar hacia una mayor inclusión, de manera que se eliminen barreras para el aprendizaje y la participación y posibilita la construcción de comunidades educativas colaborativas que promuevan altos niveles de logro en un marco de respeto a la diversidad. Tomado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-320693.html>.

comunidad”, su aplicación completa excedía el alcance de este trabajo. Sin embargo, a cambio de hacer un abordaje institucional exhaustivo se recurrió a un barrido de grupo. Así, fueron observadas algunas variables de los descriptores del índice de inclusión: Accesibilidad, acciones inclusivas, apoyo institucional, aprendizaje colaborativo, cooperativo y significativo, barreras para el aprendizaje y la participación, equidad, inclusión y diversidad. Estas variables sirvieron de punto de referencia para iniciar el acercamiento con el grupo.

Partiendo de lo expuesto, el acercamiento inicial con el grupo se desarrolló en términos de reconocimiento directo gracias a que una de las maestras jardineras, coautora de este trabajo, lo tenía a cargo durante el mismo periodo de desarrollo de la intervención. De igual forma, la cooperación de la dirección del hogar infantil con la práctica ocurrió de manera fluida. Ante esta dependencia se presentó oportunamente el propósito y la propuesta de trabajo, la cual se dio en el marco de un convenio interinstitucional de práctica profesional entre el hogar infantil y la corporación universitaria Minuto de Dios, del cual cada una de las instituciones conserva los registros.

El inicio del trabajo con el grupo Jardín de Dios en términos del reconocimiento de actores. Esto fue particularmente diligente debido al tiempo de vinculación de servicio de las autoras con el hogar infantil y en este sentido, al reconocimiento por parte de las niñas y niños del grupo de las maestras jardineras como figuras de referencia en sus formaciones.

En las situaciones iniciales de la intervención se hizo valoración directa de los conocimientos previos, capacidades y habilidades de los niños y niñas del grupo, atendiendo a las variables de observación registradas en la Figura 3. En estos momentos iniciales, los niños y niñas manifestaron sus estados de arranque. Al cierre de estas sesiones se pudo evidenciar con precisión que las variables de observación presentaban amplias oportunidades de mejora. Sin embargo, el reto pedagógico y didáctico tendía a incrementarse debido a las rotaciones de estudiantes (nuevos ingresos o salidas), periodos de inasistencia y desobligación por parte de las familias de los niños y niñas del grupo. Luego de la fase de reconocimientos y observación de estados de partida, la intervención siguió el rumbo de las planeaciones.

Cabe anotar, como complemento al estado inicial del grupo, que al alrededor del 65% (20/31) de sus integrantes ha evolucionado formativamente en el hogar infantil desde la etapa de Caminantes, ver Sección 1. El tiempo de vinculación se aproxima a los tres años para estos niños

y niñas. A lo largo de este tiempo, una de las maestras jardineras tuvo permanentemente asignado el grupo. En contraste, la otra maestra jardinera, miembro del equipo de desarrollo de la intervención, tenía contacto por primera vez con los niños y niñas de dicho grupo focal, además, tuvo a cargo en el mismo periodo al grupo Párvulos A.

Como quedó registrado en el documento de planeaciones (ver [anexo III](#)) las sesiones de intervención variaron en la sincronía con la secuencia de presentación mostrada en el documento de marcas textuales (ver [anexo II](#)). Esto debido a las características propias de la dinámica laboral de las maestras jardineras. Es decir, debieron alinearse los requerimientos institucionales de currículo con la propuesta de intervención.

Debido a que solo se trabajó con grupo focal, es decir, sin grupo de control, todas las comparaciones se realizaron entre los estados de arranque y final del mismo grupo. En este sentido, la práctica debió sincronizar finamente el trabajo de las maestras jardineras autoras de este trabajo. Esto implicó, realizar reuniones formales programadas semanalmente para verificar y validar la línea de trabajo.

Por indicaciones de la orientación académica de la práctica profesional la ventana de tiempo de las observaciones quedó definida en el periodo comprendido entre el 6 de marzo y el 24 de abril de 2017. Con las experiencias desarrolladas en ese periodo se pudo verificar una transformación en el desarrollo de competencias en la dimensión principal de la intervención, la inclusión.

Partiendo de un estado incipiente de respeto por la diversidad, valoración de las diferencias, competencias ciudadanas y valores de universalismo, benevolencia y conformidad (ver sección 5.2.3) el grupo Jardín, en general, se adaptó a los cambios inducidos por la intervención. En este sentido, los niños y niñas fortalecieron, en correspondencia con los más vulnerables en términos cognitivos, motrices, de raza y lenguaje, las interacciones relevantes con sus pares, en particular, comprendieron el valor de la diversidad acogiendo a los compañeros que antes eran excluidos en el grupo como miembros activos y sujetos de atención y comprensión.

Sin embargo, y a pesar del compromiso con el trabajo realizado, fue especialmente difícil lograr que el grupo en su generalidad evolucionara hacia un estado de correspondencia permanente y consciente de tolerancia. Fue inferible que esta dificultad quedara como escollo en

los resultados de la intervención debido, parcialmente, al débil compromiso de las familias de los niños y niñas del grupo con el proceso. Además, otras variables del entorno, fuera del control de este trabajo, y de la misma institución, se presume debieron influir fuertemente en que la tolerancia fuera proclive a un débil aprendizaje. Pueden contarse entre dichas variables los medios de comunicación, el comportamiento de los adultos extramuros, las dinámicas familiares, los entornos extendidos de interacción de los niños y niñas, entre otras.

7.5. Puntos de llegada

Atendiendo a las fuentes de información vinculadas con la intervención y en especial al documento de planeación (ver [anexo III](#)), los métodos de evaluación, más propiamente de valoración, dieron cuenta de que hubo construcción de conocimiento a lo largo del proceso de la práctica de intervención. Las estrategias pedagógicas sustentadas en los enfoques socioconstructivista y de desarrollo de competencias resultaron acertadas para ejecutar las acciones de aprendizaje.

El documento de planeaciones, en consecuencia, evidencia que su formulación incorporó diseño de situaciones y contextos socio-constructivistas para el desarrollo de competencias en relación con las variables de observación que implicaron que los niños y niñas se sumergieran en dichas situaciones y contextos y que además interactuaran socialmente de diversas formas. Además, se capturaron los momentos de aprendizaje detonando estados emocionales adecuados para cumplir con los objetivos de las actividades y las áreas de formación. Estas últimas incluyeron: Comunicación, socio-afectividad, cognición, estética, ética, expresión corporal, ciudadanía, valores y respeto por la diversidad.

Habiendo tenido las **estrategias pedagógicas** como sustento el socioconstructivismo y el desarrollo de competencias, como evidencia el documento de planeaciones ([anexo III](#)) y de marcas textuales ([anexo II](#)), pudieron verse como definidoras de un proceso de aprendizaje, a cambio de actividades desestructuradas, cuyas salidas entregan conclusiones que sirvan de información de entrada para nuevos puntos de partida que impliquen construcciones de conocimiento verificable y contributivo para corregir otras debilidades en la formación y educación de los niños y niñas del hogar infantil a partir de oportunidades de mejora puestas en

evidencia por los actores involucrados: estudiantes, padres de familia, maestras, talento humano de apoyo, autoridades territoriales, etc.

El diseño las **estrategias pedagógicas** implicaron la definición de categorías y subcategorías de las variables de observación que orientaran tanto la formulación como la aplicación de ellas, el [anexo III](#) muestra, a través de la definición de los campos de las planeaciones, los temas, objetivos, actividades, áreas de formación, recursos y evaluaciones que definieron a dichas estrategias. Al ser aplicadas y evaluadas, se pudieron establecer los siguientes puntos de llegada respecto a cada variable de observación.

Sobre las **competencias ciudadanas** y la **diversidad**, los niños y niñas del grupo Jardín evidenciaron cambios de tipo emocional, comunicativo y cognitivo, logrando integrar capacidades, habilidades y conocimientos para generar ideas y opciones creativas de ciudadanía en sus relaciones con los pares. En este sentido, se fortaleció situacionalmente la convivencia y la paz, el respeto y la comprensión de las diferencias, por lo menos, en el entorno del hogar infantil.

En relación con la dimensión de **valores**, los niños y niñas del grupo Jardín evidenciaron el desarrollo de competencias para dar respuesta a situaciones de requerimientos universales como la coordinación de acciones sociales y el funcionamiento correcto y la supervivencia del grupo. Esto lo lograron con base en el trabajo realizado en solidaridad y amistad. En este sentido, llegaron incluso al punto de la cooperación “alcahueta” con sus compañeros diversos, los cuales antes eran rechazados tajantemente. Sin embargo, como se mencionó en el párrafo de cierre de la sección 7.4, el valor de la tolerancia fue la única variable de observación que menos cambio favorable evidenció. Esta experiencia contraria puede convertirse en un punto de partida de relevancia para un proceso siguiente de intervención.

Para cerrar, en la categoría de **inclusión**, los sentimientos de pertenencia se evidenciaron en incremento, porque se superó la simple relación de proximidad entre niños y niñas. Estos pudieron alcanzar participaciones activas, accediendo en conjunto, y sin miramientos, a los lugares de juego y trabajo de manera cooperativa, habiendo tenido opciones de elegir la individualidad. En particular la no discriminación pudieron aprenderla, para luego ajustarla progresivamente hasta integrar en el juego y el trabajo a sus pares (niños o niñas) con capacidades diferentes, accediendo plenamente a las actividades a través del entorno del hogar infantil.

Lo concluido en el punto de llegada define un marco de referencia estructurado que puede servir para precisar fases de intervención siguientes, con enfoque específico, para combatir las diversas debilidades que se evidencien, en dichos momentos, en el grupo Jardín o en otros de la institución. Debe tenerse en cuenta que el trabajo que ello demande tiene que articularse cooperativa y planificadamente entre la dirección del hogar infantil, su talento humano, los padres de familia, los estudiantes (bajo las restricciones que sus edades imponen), y otros interesados institucionales, tanto públicos como privados, y que además se garantice la disponibilidad de recursos técnicos, humanos y económicos.

8. Interpretación crítica de la práctica

Atendiendo a la necesidad de autoevaluar críticamente el proceso de intervención, realizado en el marco del convenio entre la corporación universitaria Minuto de Dios y el hogar infantil Niño Jesús de Praga, en términos de las experiencias personales vividas por las autoras durante el periodo de práctica, se estructura este producto de comunicación mediante dos instrumentos, la reflexión DOFA¹⁴ y la AEC¹⁵.

8.1. Reflexión DOFA

Se debe tener en cuenta que para desarrollar la reflexión DOFA también deben reflexionarse los inductores externos e internos que especifican las causas percibidas de los efectos mostrados en la matriz. En consecuencia, primero se pone en evidencia a la matriz DOFA, ver Figura 4.

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
<p>Conciencia inicial reducida respecto al tratamiento efectivo de la educación inclusiva.</p> <p>Conocimientos iniciales limitados sobre los enfoques socioconstructivista, por competencias y en inclusión educativa.</p> <p>Capacidades y habilidades iniciales limitadas sobre los enfoques socioconstructivista, por competencias y en inclusión educativa.</p> <p>Competencias iniciales limitadas sobre los enfoques socioconstructivista, por competencias y en inclusión educativa.</p>	<p>Facilidad de acceso a la población objeto de estudio.</p> <p>Posibilidad de solucionar un problema de primera índole para la institución de práctica.</p> <p>Fortalecimiento de la imagen de la corporación universitaria Minuto de Dios ante el entorno de influencia.</p> <p>Fortalecimiento de la imagen profesional de las autoras del trabajo en los contextos laboral y académico.</p>
FORTALEZAS	AMENAZAS
<p>Dominio de grupo para desarrollar trabajo efectivo con niños y niñas de primera infancia.</p> <p>Formación previa a nivel técnico y de educación continuada proveídos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.</p> <p>Vinculación contractual y experiencia certificada con la institución de práctica.</p>	<p>Posible influencia de sobrecarga laboral debido a la asignación asimétrica de grupos de ciclo vital de niños y niñas.</p> <p>Restricciones de tiempo para el desarrollo de actividades operativas y de gestión relacionadas con la práctica profesional.</p>

Figura 4. Matriz de reflexión DOFA sobre la práctica de intervención.

¹⁴ Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas.

¹⁵ Auto Evaluación Crítica.

La Figura 5 muestra los inductores internos y externos de los efectos consignados en la matriz de reflexión DOFA.

INDUCTORES INTERNOS	INDUCTORES EXTERNOS
DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
La formación de competencias específicas en términos de los programas académicos cursados, a nivel técnico y profesional. Es decir, quizá se pueda robustecer el desarrollo de dichas competencias vinculadas con aspectos críticos y transversales para el fortalecimiento del desempeño profesional.	Las limitaciones del mercado laboral respecto a la evidencia de competencias profesionales en el trabajo con población de primera infancia con enfoque inclusivo, socioconstructivista y por competencias.
FORTALEZAS	AMENAZAS
La vinculación laboral con una institución que debe llevar el ritmo de los cambios educativos con población de primera infancia.	Las configuraciones organizacionales altamente burocráticas que limitan la fluidez del trabajo y sobrecargan documentalmente las operaciones educativas.

Figura 5. Inductores internos y externos de los efectos consignados en la matriz de reflexión DOFA.

Las reflexiones DOFA y los inductores motivan una autoevaluación crítica de la práctica de intervención que produzca, desde la perspectiva personal de las autoras, un epílogo, aparte de las conclusiones, de toda la experiencia vivida.

8.2. Autoevaluación crítica

El inicio de la práctica de intervención supuso enfrentar un desafío a través del cual las competencias desarrolladas a lo largo de la formación y el aprendizaje previo resultarían críticas para orientar el proceso con efectividad. A pesar de que las autoras eran conscientes de las restricciones de entrada, estas se pudieron sortear y convertirlas en mejoras. Lo anterior, en parte, debido a las actividades de asesoramiento académico recibidas por las autoras en las tutorías programadas del curso destinado al acompañamiento de práctica (ver [anexo IV](#)).

La experiencia de la práctica profesional ubicó a las autoras en un contexto en el cual poseían limitaciones, la educación inclusiva. En este sentido, el primer compromiso fue construir un perfil de conocimientos, capacidades y habilidades que se articularan acertadamente con las necesidades de la práctica. A partir de ello, se pudo dimensionar adecuadamente las posibilidades de actuación de las autoras, a la vez se les proporcionó a los interesados institucionales una forma estructurada de visualizar los logros que el desarrollo de la práctica podía alcanzar.

Una vez resuelto el asunto de los conocimientos, capacidades y habilidades, el camino quedó más expedito para el desarrollo de competencias de las autoras en educación inclusiva. Así, los compromisos con la institución de práctica se encaminaron al trabajo con un grupo de niños y niñas de primera infancia superior (en términos de edad) y con notorias diversidades.

El principal interés del hogar infantil con el trabajo de las autoras hizo referencia al fortalecimiento de la inclusión en el grupo Jardín. En este sentido, la estructura de variables por abordar implicó trabajar en competencias ciudadanas, valores e inclusión.

El haber realizado observaciones críticas sobre los problemas de la educación inclusiva en la institución de práctica, llevaron a las autoras a formular planeaciones estructuradas sustentadas por marcas textuales y teorías de fondo que soportaran adecuadamente el trabajo por realizar. Además, los resultados obtenidos debían crear conocimiento accesible para los interesados del proyecto, en consecuencia, se recurrió a la sistematización de experiencias para conducir la práctica de intervención.

Cuando las autoras pudieron formular este entregable final fue cuando evidenciaron a cabalidad que el trabajo de intervención había rendido los frutos esperados. Al final, luego de haber sorteado diversas dificultades, las autoras pudieron también ser conscientes del aprendizaje logrado.

9. Conclusiones

Las conclusiones resultado de la práctica profesional en el hogar infantil Niño Jesús de Praga se presentan con base en una estructura de tipos: Por objetivos específicos, rastreo teórico y práctica de intervención.

Respecto a los objetivos específicos, el diagnóstico del estado inicial de inclusión en el grupo Jardín evidenció deficiencias expresas en las interrelaciones entre los miembros del grupo dadas las diversas condiciones de los niños y niñas presentes en él. En la medida en que el proceso de intervención iba desarrollándose los niños y niñas fueron construyendo conocimiento, capacidades y habilidades que les condujo a un estado de competencia situacional con la cual lograron adaptarse conscientemente a los cambios de perspectiva y comprensión de las realidades de sus pares, en especial de sus compañeros diversos, con capacidades diferentes. Cabe anotar, que los logros obtenidos se desarrollaron completamente en el ambiente escolar, y se presume que la influencia familiar fue muy baja para conseguirlos. Quizás, de haber sido más fuerte la cooperación de la familia en el proceso, el desarrollo de competencias en relación con el valor de la tolerancia hubiese resultado más efectivo.

Las estrategias pedagógicas demandaron una alta cantidad de inversión de tiempo porque las autoras debieron incurrir en curvas de aprendizaje elevadas para interiorizar y elaborar con precisión la formulación de las planeaciones. Esto implicó abordar temas de competencias, socioconstructivismo e inclusión educativa. Luego, los despliegues de aula requirieron sintonizar las planeaciones con los estándares de currículo de la institución puesto que el hogar infantil debía rendir cuentas estrictas ante una institución de orden superior, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

El desarrollo de la sistematización demandó tanto o más inversión de tiempo y construcción de conocimientos, capacidades y habilidades para interiorizar dicha área del conocimiento, en términos teóricos y luego aplicados, que la fundamentación teórica mencionada en el párrafo anterior. El diseño y la aplicación documental demandada por dicho proceso fue complejo, más aún si se abordaba por primera vez. Sin embargo, los frutos que rindió fueron significativos. La recuperación del proceso vivido a través de ella resultó en una acción de visualización que permitió una comprensión más profunda del trabajo realizado.

Sobre el rastreo teórico, se comprendió que en definitiva ningún trabajo que se realice resulta de apoyarse en la nada. La invención de la rueda fue innecesaria, es decir, los aportes de otros autores resultaron claves para comprender la magnitud del trabajo realizado en términos de alcance, costos, tiempos y calidad. La indagación de referentes amplió los marcos de comprensión e incluso los modelos mentales con que las autoras hacían hasta entonces su trabajo contratado. Adicionalmente, los referentes permitieron visualizar estructuras conceptuales para todas las dimensiones de observación implicadas en la práctica de intervención. En este sentido, “armar el rompecabezas” de sustento teórico y conceptual resultó, en último término, diligente.

Por último, respecto a la práctica, esta resultó altamente productiva y enriquecedora en el sentido de servir como herramienta para desarrollar más fortaleza del perfil profesional de las autoras. Quedó claro que el proceso de práctica fue un eslabón de primer orden en la cadena de vínculos del trabajo académico con la vida profesional.

Es necesario que este proceso en particular requiera de un acompañamiento estrecho, tanto desde la institución educativa, como desde la institución de práctica. Puede resultar como mínimo inquietante y como máximo frustrante, que el practicante perciba la ausencia del acompañamiento. Este tipo de situación puede malograr el proceso hasta hacerlo inmanejable, perdiendo su orientación y propósito.

Todo maestro y maestra intervienen, es la piedra angular de su quehacer. En este sentido, demanda primero una conceptualización fina sobre su definición y posibilidades y segundo, requiere de compromiso basado en la convicción de que realizándola sistemáticamente los actores involucrados podrán aprender lo necesario para construir conocimiento, capacidades y habilidades que consecuentemente permitan el desarrollo de competencias, necesarias para resolver problemas y comprender mejor la realidad.

10. Prospectiva

Es lógico pensar que cualquier práctica de intervención es susceptible de mejora. La realizada en el hogar infantil Niño Jesús de Praga ninguna excepción es. La complejidad dinámica de trabajar con grupos hace que una oportunidad siguiente de intervención sea diferente a la anterior. En este sentido, se convierte en una necesidad aplicar la metodología completa para calcular el índice de inclusión respecto a toda la institución. Esto demandaría abordar la estructura del índice en términos de todas sus áreas de indagación: Gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y gestión de la comunidad.

Quizá el cálculo a cabalidad del índice pueda mostrar un camino efectivo para, por ejemplo, tartar con mayor acierto la debilidad de resultados de esta intervención respecto al desarrollo de competencias sobre el valor de la tolerancia, quedando propuesta como un tema inmediato por tratar. En este sentido, también deberían revisarse, cuando suceda, los antecedentes generados por este trabajo para hacer emerger otros factores obviados o abordajes inadecuados o parciales en los que esta práctica haya incurrido y que hubiesen podido solventar de mejor manera lo que se esperaba lograr.

Adicionalmente, este trabajo abre la posibilidad técnica de que las autoras, también maestras de la institución, puedan desarrollar espacios de intercambio de experiencias con otras pares, para, en principio, divulgar lo obtenido, y luego, si las situaciones lo permiten, construir equipos de colaboración directa en el aula.

Dado que una institución como el hogar infantil Niño Jesús de Praga está altamente reglamentado por las directrices del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), cualquier intervención futura deberá sintonizarse con los lineamientos de currículo y los requerimientos técnicos de cumplimiento de estándares de calidad auditados por el instituto. Sin embargo, debe mencionarse que a nivel de la educación de primera infancia a través de los hogares infantiles dependientes del ICBF se permiten flexibilidades de despliegue que en otros escenarios están ausentes.

Por último, para efectos de lograr mejores resultados se podrían usar enfoques complementarios como el de diseño instruccional constructivista. También, debería hacerse hincapié en la vinculación ineludible de la familia en todo proyecto de esta índole. Con esto

último, podría aumentar la probabilidad de éxito de los procesos de construcción de conocimiento y desarrollo de competencias en los niños y niñas que sean objeto de proyectos futuros en el hogar infantil dada la extensibilidad del proceso más allá de las fronteras físicas de la escuela.

11. Diseño de la socialización

La complejidad documental de un proceso como el realizado a través de la práctica de intervención consignada en este trabajo, demanda un diseño de divulgación que evidencie de manera efectiva el trabajo logrado.

Lo anterior condujo un diseño de la socialización a partir de la evidencia gráfica del desarrollo de la experiencia donde se muestre la participación de los niños y niñas objeto de estudio. Debe aclararse que, en principio, este trabajo será socializado ante el comité de evaluación de la práctica. Posteriormente se hará en la institución de práctica.

La representación situacional del desarrollo de competencias que lograron alcanzar los niños y niñas objeto de intervención queda referido en el documento de divulgación. Este mantiene el hilo conductor a través de un diseño de información pensado como adecuado. Es así como el tratamiento de la socialización se define en un par de dominios.

El **dominio del problema**. A través de este primer momento se tratan los temas de: Pregunta problematizadora, objetivos de la intervención, contextualización de la práctica y marco de referencia.

El **dominio de la solución**. En este segundo momento se tratan los temas de: Metodología de la sistematización de la experiencia, planeaciones (¿cómo se hizo la intervención?), interpretación crítica de la práctica, conclusiones y prospectiva.

Por último, se estimó que en el desarrollo de las socializaciones del trabajo la atención siempre debe permanecer en quien o quienes divulgan, por tal motivo, la experiencia misma debe emanar con elocuencia de quienes fueron artífices de esta práctica, las autoras.

Referencias

- Agrilife/dfps texas. (2016). *Introducción al cuidado infantil inclusivo para niños en edad preescolar y escolar*. Austin: department of family and protective services from texas. Obtenido de http://extensiononline.tamu.edu/online_course_material/course616/file/introscripspan.pdf
- Arizaldo, C. (2014). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: programa editorial univalle.
- Castro, A., & Nader, M. (2008). La evaluación de los valores humanos con el portrait values questionnaire de schwartz. *Interdisciplinaria*, buenos aires.
- DEC/NAEYC. (2009). *La inclusión en la infancia temprana*. Carolina del norte: fpg child development institute. Obtenido de http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/earlychildhoodinclusion-sp_0.pdf
- Díaz, M. S. (agosto de 2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales. *Revista ciencias de la informacion*, 34(2), 4. Recuperado el 20/10/2017 de octubre de 2017, de <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/viewfile/157/156>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, p. (2009). *Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad*. Madrid: pirámide.
- Flórez, L., & Serna, L. (2013). *Intervención pedagógica para la inclusión escolar de niños que presentan necesidades educativas especiales en preescolar carrizales*. Caldas (antioquia): corporación universitaria lasallista. Obtenido de http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1137/1/inclusion_escolar_ninos_con_necesidades_educativas_especiales.pdf
- Jara, O. (2007). *¿cómo sistematizar? (una propuesta en cinco tiempos)*. Costa rica: cep - alforja.
- Jonnaert, P. (2009). *Competencias y socioconstructivismo*. Montreal: cirade. Obtenido de <http://www.riic.unam.mx/doc/competencias%20y%20socioconstructivismo%20jonaert.pdf>
- Leonardi, J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños en un jardín público de infantes de montevideo*. Montevideo, uruguay: universidad de la república.
- MEN. (2008). *Programa de educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad": índice de inclusión*. Bogotá d.c.: ministerio de educación nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Formar para la ciudadanía sí es posible, lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá d.c.: ministerio de educación nacional. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá d.c.: ministerio de educación nacional. Obtenido de <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/temas%20estrategicos/matriculas/2017/files/decreto%201421%20del%2029%20de%20agosto%20de%202017.pdf>
- National Center for Cultural Competence. (2004). *Integración o inclusión de niños con discapacidades en programas regulares de educación*. Washington d.c.: georgetown university.
- Núñez, A., Vargas, M., & Rivera, A. (2009). *Atendiendo la diversidad en un ambiente inclusivo*. San Juan de Puerto Rico: universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. Obtenido de <http://alcanza.uprrp.edu/wp-content/uploads/2014/08/modulo7.pdf>
- Ramírez, A. (2014). *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México)*. Barcelona (España): universidad de Barcelona.
- Ríos, J. (2012). *Desarrollo del lenguaje oral: rol de la familia y la escuela*. Iquitos: universidad de Iquitos.
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2014). *El respeto por la diversidad: un desafío educativo*. Córdoba: gobernación de la provincia de Córdoba, Argentina.
- Torres, K., & Gil, J. (2011). *Los procesos de inclusión en educación del jardín infantil barrancas, adscrito a la secretaría de integración social del distrito en la localidad n° 11 de Usaquén*. Bogotá d.c.: universidad de San Buenaventura.

Anexos

Debido a la extensión y a los diseños de información con que están definidos, se referencian como hipervínculos los documentos que han sido solicitados como anexos en este trabajo. Corresponden con tres tipos: Propuesta, marcas textuales y planeaciones.

I. Propuesta

Registra la información de formulación de la propuesta de práctica de profesional de las autoras de este trabajo. El documento se puede acceder a través del siguiente hipervínculo:

[Propuesta de Práctica Profesional Fase III](#); o encontrarlo en la carpeta llamada *Compilación Final Sistematización Y_Libreros A_Herrera*.

II. Marcas Textuales

Registra la información de formulación de las marcas textuales asociadas con las categorías de observación para la sistematización de la experiencia de práctica profesional de las autoras de este trabajo. El documento se puede acceder a través del siguiente hipervínculo:

[Marcas Textuales Compiladas Fase III](#); o encontrarlo en la carpeta llamada *Compilación Final Sistematización Y_Libreros A_Herrera*.

III. Planeaciones

Registra la información de formulación de los documentos de planeación de las actividades de intervención, insumo fundamental del análisis documental de la sistematización de la experiencia de práctica profesional de las autoras de este trabajo. El documento se puede acceder a través del siguiente hipervínculo: [Planeaciones Compiladas Fase III](#); o encontrarlo en la carpeta llamada *Compilación Final Sistematización Y_Libreros A_Herrera*.

IV. Cronograma

Registra la información de formulación del cronograma de desarrollo de las actividades de asesoramiento del trabajo de práctica recibidas por las autoras en el curso destinado para tal fin.

El documento se puede acceder a través del siguiente hipervínculo: [Cronograma Asesorías Fase III](#); o encontrarlo en la carpeta llamada *Compilación Final Sistematización Y_Libreros A_Herrera*.

