



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

JANEHT TOBAR GUERRERO

Cienfuegos

2018



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS NIÑOS DEL GRADO DE TRANSICIÓN

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

AUTOR: JANEHT TOBAR GUERRERO

TUTORA: Prof. Tit., Lic. ELIZABETH DÍAZ VERA, M.Sc., Dr.. C

Cienfuegos

2018

Pensamiento

*“No hay camino para la paz, la paz
es el camino”*

Gandhi, (2003, p 84).

Agradecimientos

Agradezco a DIOS, su misericordia para conmigo, en ser mi luz, en tenerme como su
hija amada y permitir dedicarme a su servicio.

Agradezco a la Fundación FFIDEH porque a través de su convenio realicé mi
formación doctoral.

A la Secretaría de Educación del Municipio de Santiago de Cali liderada por la
Doctora Luz Elena Azcárate y el Mg. César Ocoró por confiar en el proyecto y brindar
la posibilidad de su realización.

A la Mg. Fabiola Vásquez por su apoyo y respaldo y a toda la Comunidad de la
Institución Educativa Cristóbal Colón, mis compañeros y niños de transición:
protagonistas de este proyecto.

Mi agradecimiento infinito a mi tutora, Dr. C. Elizabeth Díaz Vera, por su dedicación
absoluta, sentir como propia esta investigación, por comprometerse conmigo y ser mi
amiga. Por dedicar tanto tiempo sin descanso donde me brindó todo, su familia,
tiempo, amistad y sus valiosos consejos con mucho afecto, alta ética y
profesionalidad.

Al claustro de doctores y personal administrativo del Centro de Estudios de la
Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES) y en especial a su director
el Dr. C. Blas Yoel Juanes Giraud.

Al MES, a la Comisión Nacional de Grado Científico y a la Dirección del Gobierno de
la República de Cuba.

A todos los que directa e indirectamente participaron en mi proceso de formación
Muchas gracias.

Dedicatoria

Dedicado a mi Dios, porque por él vivo, existo y encuentro la paz.

A mi Papá, por sus enseñanzas, ejemplo y amor, mi admiración por él me ha llevado
a querer honrarle siempre.

A mi Mamá por su amor infinito, su apoyo constante, sus consejos y a ambos por
creer siempre en mí.

A mi hija, a quien amo, por su compañía, su amor, su apoyo, motivación y
generosidad, porque juntas somos felices, por querer siempre un mundo mejor e
incluirme en él.

A mi hermana y hermano por hacer de mi infancia un mundo feliz.

A mi familia, gracias por la compañía en silencio y por regalarme el tiempo que no
pudimos compartir. Esta tesis es nuestra.

A Coqui porque simplemente alegró mi existencia.

SINTESIS

La educación para la paz a nivel internacional emerge como fuerza esperanzadora que lucha contra toda acción destructiva del hombre, de manera particular, en Colombia, país que evidencia el necesario fortalecimiento de la educación para la paz desde las instituciones educativas, en estrecha relación con el contexto y las necesidades socioeducativas actuales. En esta perspectiva, la investigación plantea como problema científico: ¿Cómo contribuir a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición?. Se define como objetivo: proponer una metodología para contribuir a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. Para su elaboración se utilizaron métodos teóricos y empíricos, los que permitieron la obtención de información, el procesamiento y el análisis de los resultados, acompañados de la valoración por expertos, y la validación de la implementación en la institución educativa Cristóbal Colón ubicada en la Ciudad de Cali, Colombia. Los indicadores establecidos para su validación demuestran que la metodología es factible y puede ser propuesta su integración al currículo de la institución educativa.

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL GRADO TRANSICIÓN	12
1.1- El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Inicial y Preescolar particularidades en el grado Transición en Colombia	12
1.1.1 Las competencias básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición	20
1.2 La educación para la paz y el enfoque socio afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición	29
1.3 La educación para la paz como eje transversal en el proceso enseñanza- aprendizaje del grado Transición	37
CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GRADO TRANSICIÓN	47
2.1. Estado actual del proceso de investigación: Condición para elaborar la metodología	47

2.2. Metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición	58
2.2.1 Procedimientos metodológicos para lograr la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.....	70
CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GRADO TRANSICIÓN.....	79
3.1 Resultados obtenidos por criterios de los expertos.....	79
3.2 Implementación parcial de la metodología	85
3.3 Criterios de validez para la evaluación de la metodología.....	93
3.4 Triangulación de la información de los resultados obtenidos después de aplicar diferentes métodos y técnicas	98
CONCLUSIONES.....	103
RECOMENDACIONES.....	105
BIBLIOGRAFÍA.....	106

INTRODUCCIÓN

Cada sociedad, de acuerdo con su trayectoria histórica, tiene distintas concepciones de la infancia, de su desarrollo y de su educación. Estas construcciones sociales están influenciadas por ideas, y prácticas culturales de la vida diaria, los avances científicos, las movilizaciones de las poblaciones y las políticas públicas o normativas en curso.

La incorporación de un objetivo referido al cuidado y educación de la primera infancia en el programa de educación para todos da cuenta de la importancia de esta etapa vital en el desarrollo de los seres humanos, lo que también es reconocido en tratados como la Convención de los Derechos del Niño (1989) que resguarda “el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (art. 27).

Tal consideración supone propiciar un clima humanizador, en un ambiente pedagógico y dinámico que permita caracterizar la acción educativa escolar con un enfoque transversal. Lucini (1994).

Varios investigadores Lowe y Wolfe, (2000), Cenda (2003) y organismos internacionales: UNICEF (2001, 2008, 2011), UNESCO (2007^a; 2011), OECD (2012), CEPAL, (2012), indican que la primera infancia es un periodo sensible durante el cual se sientan las bases para un adecuado desarrollo y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida, en particular los que se refieren a prepararlos para que puedan disfrutar de una convivencia pacífica y feliz.

Los sistemas educativos nacionales visibilizan esta postura y proyectan diferentes alternativas para conseguir la concreción de proyectos y programas orientados a este propósito. En este caso, se reconoce la tendencia, de elaborar programas hacia el

fomento de la democracia, el manejo de conflictos, la comunicación como base de la educación para la cultura de paz, Es oportuno señalar que esta tendencia se aprecia en los niveles educativos superiores, lo que limita su formación desde la primera infancia. Arebalo, (2012); Sánchez, (2012).

La autora considera que la educación para la paz asume la manera en que se ubican a los niños en diversas situaciones de interacción social para que desarrollen desde edades tempranas los conocimientos y las habilidades para convivir en paz, y se manifiesten respetuosos de la diversidad, local y global a partir de los cambios sociales, económicos, culturales y ambientales, que le permita participar en la construcción de una cultura de paz.

Pero, toda cultura para ser alcanzada debe transitar por un proceso de educación. En este caso la educación para la paz se convierte en una posibilidad, y una herramienta esencial en todas las acciones de construcción de cultura de paz en la cual la transversalidad de los procesos deberá promover alternativas que den respuesta a las necesidades que generen las instituciones ante las manifestaciones de conflicto. (Bermúdez, Díaz y Fernández, 2018: p. 5)

En el ámbito internacional, valiosos aportes al tema objeto de estudio han ofrecido las investigaciones realizadas por Seva (2003), Years & CINDE (2004), los que definen la educación para la paz, en dos conceptos básicos: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, mientras; Diskin & Gorresio (2009), Roizman (2009), agregan que la educación para la paz debe verse como un proceso activo que busca modos no violentos y creativos de relacionarse.

En el ámbito pedagógico estos son elementos a tener en cuenta, aun cuando se opina que en la primera clasificación los autores asumen posiciones políticas, el concepto de paz es único, depende de la cultura, los intereses, los afectos, la posición e ideología del sujeto, por lo que la autora si identifica con la segunda definición.

En este estudio, también se asumen los criterios de Ávila & Paredes (2010), quienes consideran que la educación para la paz pretende alcanzar la construcción de un nuevo orden internacional basado en un concepto de paz, de modo que las relaciones (individuales, familiares, sociales, nacionales, en cualquier nivel tengan como resultado la solución no violenta de los conflictos y la justicia.

Asimismo, Arteaga, (2007); Ndistina, (2012); Silvestre (2013) advierten en este propósito el uso de métodos vivenciales que por su carácter socio-afectivo permiten transferir la experiencia a otras situaciones de vida, pero esta posición no incluye propuestas para la Educación Preescolar.

Se opina que la educación para la paz debe propiciar influencias positivas que identifiquen al niño con su realidad próxima, intermedia y distante, con el presente y con la tradición, y que le permitan utilizar esas experiencias de aprendizaje como referentes para sus acciones actuales y futuras.

Tal consideración dirige la mirada a tres escenarios estratégicos: la escuela, la familia y la comunidad, como marco para la construcción de aprendizajes socio-afectivos, válido en un proceso de enseñanza-aprendizaje orientador de la educación para la paz desde edades tempranas.

Al respecto, la UNESCO (2012), al referirse a la educación para la paz plantea que esta se debe concebir como un proceso continuo y permanente, que pretende

desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

Estas posiciones advierten la relevancia educativa social que tiene la educación para la paz pero, Lozano, (2010), Leyva (2012), Martínez y Sanz, (2013), insisten en que es importante que las instituciones en todos los niveles educativos desplieguen todas las posibilidades para incluir este tema en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, destacan la importancia de incluirlo en el currículo con un enfoque transversal desde el cual, se promueven la resolución de conflictos; ya que, en un futuro, de ello dependerá gran parte de sus comportamientos.

Desde este análisis, se piensa que la institución educativa debe asumir la educación para la paz como parte integrante de los programas educativos, lo cual exige que se incluyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de facilitar la convivencia y socialización positiva del niño desde los primeros años de vida escolar. Por lo tanto, en las acciones resulta perentorio que se promuevan desde las aulas la educación para la paz y la no violencia, convirtiendo las aulas en escenarios de paz y las actividades de enseñanza-aprendizaje deben demostrar que la paz es una construcción colectiva, que depende de cada uno y que las actitudes tolerantes aporten beneficios a cada individuo, en lo particular y en su relación con los demás.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia insiste en este proyecto y establece como prerrogativas la definición de las líneas para la educación de los niños desde la Educación Preescolar.

En este marco la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (2013), mediante la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos de educación para la paz, le otorga sentido a las prácticas pedagógicas y se establece que la Educación Preescolar quede constituida por los grados: Pre-jardín, comprende la edad de tres años; Jardín, para cuatro años y Transición para cinco años de edad, asimismo establecen que deben incluir este tema.

En particular el grado Transición, como consecuencia de la estimulación de los procesos de desarrollo que realiza, condiciona la preparación del niño para la escolarización, se rige por los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA; 2016:p.17), en ellos se determinan los propósitos fundamentales que conceptualizan las experiencias significativas en los documentos bases curriculares de la Educación Preescolar.

En los DBA se establece propiciar que los niños: construyan su identidad en relación con los otros; se sientan queridos, y valoren de manera positiva su entorno familiar y cultural, pero que, sobre todo, deben ser comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresen, imaginen y representen su realidad, disfruten aprender; exploren y se relacionen con el mundo.

Para conseguir este propósito el MEN, (2016), definió las competencias básicas que se trabajan en el grado Transición, a partir de las precisiones que se plantean en la Constitución Política en Colombia 1991, en su Art.67, en la cual se hace referencia a la formación para la paz y la convivencia al señalar que se debe educar ciudadanos respetuosos de la ley, de la diversidad de las diferencias, la formación democrática y la resolución de conflictos.

Esta situación resulta cada vez más inminente en las condiciones del posconflicto que vive el país y en las condiciones de un mundo abocado a la confrontación mundial.

En consecuencia, las instituciones educativas en Colombia desarrollan iniciativas enfocadas a conseguir la participación de los niños y niñas en la construcción de un mundo de paz, desde la transformación social; incluyen la formación del profesorado y proyectos educativos en coordinación con las organizaciones no gubernamentales, Ospina, (2010); Bernaldine, 2010), Albarán & Salguero (2014). Sin embargo, tienden a jerarquizar la conceptualización de la educación para la paz desde el enfrentamiento al pos conflicto, limitando el análisis al proceso educativo y didáctico en la educación básica primaria y básica secundaria sin que se dejen planteadas las pautas para enfrentar este tema desde el Grado Transición.

Se advierte la necesidad de superar el enfoque socio-afectivo desde la pedagogía y la didáctica con que se viene analizando el tema de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de los esfuerzos que se realizan, se evidencia, que:

- El enfoque socio-afectivo se reconoce en la literatura, pero no se emplea el proceder didáctico pedagógico para su implementación, a partir de las características psico-emocionales y pedagógicas del niño en el periodo de transición, lo que evidencia la deficiente preparación del docente para la educación para la paz.
- Los objetivos del Grado Transición se limitan a plantear la aspiración formativa, y desarrollar las competencias básicas en el niño para su formación como ciudadanos respetuosos y generadores de paz. Es deficiente el reconocimiento de la educación para la paz como parte de los objetivos formativos.

- No se aprovechan las potencialidades educativas del contenido de los derechos básicos del aprendizaje en función de la educación para la paz.
- No siempre los métodos de enseñanza-aprendizaje que emplea el docente en el grado de transición contribuyen a la regulación, a la autorregulación afectiva del niño en su actividad, ni a la comprensión sobre los fenómenos sociales y culturales de su realidad, en particular, de la educación para la paz.
- Limitada creación de un ambiente de aprendizaje en función de los intereses, gustos y necesidades del niño, en relación con la educación para la paz.

El análisis antes referido, permite inferir que la situación problemática está centrada en la siguiente contradicción: el establecimiento de la educación para la paz en la política educativa colombiana y las carencias de procedimientos metodológicos para su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Grado Transición. La contradicción planteada conduce al siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a la educación para la paz en los niños del Grado Transición?

Se declara como objeto: proceso de enseñanza-aprendizaje y como campo de acción: la educación para la paz en el Grado Transición.

Se define el siguiente objetivo: proponer una metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Grado Transición.

Desde esta perspectiva se defiende la idea que: para contribuir a la educación para la paz en los niños del Grado Transición se precisa de una metodología con enfoque socio-afectivo, pedagógico y didáctico en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tareas científicas:

1. Determinación de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación para la paz en el Grado Transición.
2. Diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje del Grado Transición dirigida a la educación para la paz.
3. Elaboración de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Grado Transición.
4. Valoración por criterios de expertos de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Grado Transición.
5. Validación en la práctica de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Grado Transición.

La investigación se sustenta en un enfoque integral de métodos, procedimientos y técnicas de la investigación pedagógica. Se aplican métodos teóricos y empíricos para la obtención, procesamiento y análisis de los resultados.

Los métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo cumplen funciones determinadas en el proceso de investigación, los cuales se complementan entre sí, al realizar la caracterización y valoración del objeto y el campo de estudio que sirven de base para el cumplimiento del objetivo, elaboración de la metodología y valoración de los resultados después de su implementación en la práctica, así como la elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

El método histórico-lógico facilitó el conocimiento de la trayectoria del fenómeno tanto en su estudio retrospectivo como en el proceso de implementación y seguimiento que sirve de base para identificar los ámbitos del perfeccionamiento que promueve esta investigación. El método de la modelación fue utilizado para elaborar, la metodología

para implementar la educación para la paz en el Grado Transición.

El método sistémico cursa como fundamental en la concepción del proceso de análisis, definición de la metodología, y determinación de áreas de implementación e incluso se utiliza para modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos.

Entre los métodos empíricos se propone la observación científica, la entrevista, la encuesta de opiniones, el análisis de documentos; todos ellos cursan como esenciales en el estudio diagnóstico y en la implementación, asociados a la recogida de información. Para el análisis y representación de los resultados se utilizan los procedimientos del método estadístico descriptivo: la distribución de frecuencias y el análisis porcentual, para la obtención y procesamiento de los datos empíricos, la identificación de los rasgos, comportamientos del proceso y los cambios una vez implementada la metodología. El método Delphy se utilizó para el procesamiento de los datos obtenidos de las valoraciones realizadas por los expertos sobre la factibilidad de la metodología propuesta.

Población y muestra. La población está compuesta por los docentes, y niños del Grado Transición de las 117 instituciones educativas en la ciudad Santiago de Cali. Se tomó como muestra para la investigación, utilizando el método no probabilístico y la técnica de muestreo intencional, a los niños del Grado Transición de la Institución Educativa “Cristóbal Colón”, Sede Antonia Santos y el personal docente que trabaja con estos niños (auxiliares pedagógicas, docentes, coordinadora), por pertenecer al Programa Piloto de la Secretaria de Educación.

La contribución teórica: enriquece el enfoque socio-afectivo desde el punto de vista

pedagógico y didáctico en la educación para la paz a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje del grado de transición

El aporte práctico: una metodología dirigida a la educación para la paz en el PEA del Grado Transición, con etapas, acciones y procedimientos que incluyen la resolución de conflictos y la significación de la paz en las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno, como elementos claves en la formación del niño del Grado Transición.

Novedad científica: una metodología fundamentada en el enfoque socio-afectivo, pedagógico y didáctico dirigida a la educación para la paz en el PEA perfecciona la preparación del docente y el modo de actuación del niño, como generadores de escenarios de paz.

La tesis se estructura en Introducción, Capítulo uno con tres epígrafes donde se abordan las concepciones generales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Grado Transición, la educación para la paz, y la concepción educativa que asume la autora dirigida a la educación para la paz como eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje. El capítulo dos refiere, los resultados del diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Grado Transición y se precisan las necesidades que en tal sentido se requiere tomar en cuenta para la elaboración de la metodología dirigida a la educación para la paz en el Grado Transición. En el capítulo tres, se recogen los criterios ofrecidos por los expertos y la evaluación de la aplicación de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Grado Transición. Por último, se ofrecen conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPITULO I. - FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN
PARA LA PAZ EN EL GRADO TRANSICIÓN

CAPITULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL GRADO TRANSICIÓN

Este capítulo está estructurado a partir de tres epígrafes, donde se presenta una sistematización teórica conceptual acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se delimitan los presupuestos que ofrece la teoría al tratar la educación para la paz, en particular los planteamientos del modelo educativo colombiano. Se particulariza en la concepción educativa que asume la autora sobre la educación para la paz

1.1- El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Inicial y Preescolar particularidades en el grado Transición en Colombia

La Agenda 2030 se inspira en los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, incluido el pleno respeto del derecho internacional. Sus fundamentos son la Declaración Universal de Derechos Humanos, los tratados internacionales de derechos humanos, la Declaración del Milenio y el documento final de la Cumbre Mundial 2005, esta agenda establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible con 169 metas conexas, de carácter integrado e indivisible, con acción y empeño comunes en pro de políticas amplias y universales.

De manera particular El Objetivo 4. Propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En el apartado 4.2 de este documento, de manera particular, se enfatiza en velar porque todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la Educación Inicial, que comprende desde el nacimiento hasta los tres años de edad y en la Educación Preescolar que continúa la atención de tres a seis años, con una educación de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Refiere además garantizar que todos los ciudadanos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética, y que estos desafíos solo se logran con una educación de calidad desde edades tempranas. En este sentido se reconoce que la educación inicial y preescolar es una etapa de desarrollo en sí misma en la que el niño necesita ser estimulado en todas las dimensiones: cognitiva, afectiva y volitiva.

Las aspiraciones de este objetivo están dadas en: *“garantizar que todos los niños adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una educación para la paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”*. (Agenda 2030).

En este sentido es pertinente realizar un análisis conceptual de educación, enseñanza y aprendizaje, para argumentar la determinación de asumirlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

La educación es el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. La educación no crea facultades en el niño, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión Ausubel & Colbs (1990). Esta reflexión conduce la autora a considerar que la educación desde las primeras edades influye en el desarrollo de la personalidad, sobre este particular el prócer cubano José De la Luz y Caballero manifestó (...) *“Dadme un niño de 0 a 6 años y os responderé por el resto de su vida”*.

Luz y Caballero (1975: 281)

El desarrollo y el aprendizaje se entienden como procesos interdependientes que toman forma gracias a la interacción dinámica entre la biología (genética-maduración) y la experiencia de los niños en sus interacciones con otras personas y con los entornos sociales y culturales a los que pertenecen CIPI, (2013). En este sentido, no pueden comprenderse como consecuencia exclusiva de la maduración biológica, sino en relación con los entornos humanos y físicos en los que crecen y en el marco de las interacciones que establecen con los adultos y los pares que son miembros de sus grupos de referencia.

El aprendizaje es un proceso de descubrimiento y en construcción permanente, en el que los saberes previos sirven de plataforma para explorar, construir otras ideas, conocimientos, relaciones y experiencias. Por ende, es un proceso activo que se deriva de las interacciones sociales y culturales de los niños, y que promueve el desarrollo hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas.

Con esto, es posible decir que el aprendizaje “(...) hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros” Vygotsky, (1982, p.115). El desarrollo alcanzado por los niños y las niñas se convierte en el punto de partida del aprendizaje, sin limitarlo ni determinarlo, y así mismo el aprendizaje promueve el desarrollo y se convierte en el detonante que permite su acontecer.

En este contexto, el proceso de aprendizaje de los niños potencia el desarrollo, al provocar transformaciones o “saltos revolucionarios” Vygotsky, (1979, citado en Wertsch, 1985) en sus formas de ser, actuar y relacionarse con el mundo, en su

manera de participar cada vez con mayor autonomía y creatividad, al sentirse motivados, involucrados y conectados con aquello que aprenden, lo que les lleva a ampliar las capacidades de interacción y participación en la comunidad.

Desde esta comprensión socio-cultural que se ha presentado, se entiende que el aprendizaje se inscribe en contextos de interacción situados en una comunidad en la que cada sujeto participa desde sus posibilidades Lave & Wegner, (2011), y se apoya en un proceso de “participación guiada” Rogoff, (2009). Los niños encuentran “puentes” que les permiten enlazar aquello que conocen, con nuevas experiencias que poseen adultos y pares significativos de sus comunidades.

El aprendizaje no se separa de la acción ni del contexto en el que ocurre, por el contrario, los niños y las niñas experimentan con todo lo que encuentran en su entorno, utilizando las herramientas y mediaciones que les ofrecen los adultos y su cultura, de acuerdo con sus posibilidades.

Autores como Zuluaga, (2002, 2010), insisten en que todo aquello que acontece en los primeros años es crucial para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y del lenguaje de los niños y las niñas. Los diferentes aspectos de la vida del ser humano: físico, emocional, cognitivo, social, comunicativo y lingüístico, se transforman de formas simples y dependientes a formas complejas e independientes que favorecen su construcción como sujetos del mundo. En este sentido, los docentes y en general los adultos cumplen una función mediadora en las experiencias de los niños, a partir de las cuales pueden comprender el desarrollo infantil y desde allí potenciarlo.

Desde esta perspectiva, investigadores como (Reveco, 2004), han demostrado que un buen rendimiento escolar depende más de la educación temprana que del nivel socio-

económico de los niños. Por su parte, algunos autores como Carnoy (2004, 2007, 2011) y Tedesco (2004, 2009, 2010) aseguran que existen al menos cuatro tipos de argumentos para invertir en programas de educación y cuidado de la educación inicial y preescolar: su importancia para el desarrollo humano y de las sociedades; su positivo impacto en los resultados de aprendizaje y en estudios posteriores; su alto poder para equiparar la igualdad de oportunidades, y su alto retorno educativo.

Ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades, competencias y estilo de aprendizaje de cada niño significa ofrecer una variedad de situaciones que sean significativas para todos y no solo para una minoría. Para ello es preciso conocer bien a los niños; cuáles son sus experiencias y conocimientos previos, sus intereses y sus competencias. Lograr que cada niño participe y aprenda requiere utilizar variedad de estrategias, métodos, recursos que tengan efectos positivos no solo en el aprendizaje sino también en la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal.

Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía contemporánea ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica.

En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia -aprender a leer, a escribir, aprender conceptos-, dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida. De acuerdo con Pérez (1992) el aprendizaje se produce también, por

intuición, o sea, mediante el repentino descubrimiento de la manera de resolver problemas.

Por encima de su valor como efecto o resultado el aprendizaje ha de tomarse como un proceso dinámico. Para Chávez (2005) El proceso de enseñanza-aprendizaje abarca las diferentes dimensiones del desarrollo del niño: cognitiva, afectiva, volitiva y físico vinculadas al fin de la educación y a dicha institución.

Según Siverio y López (2011), para lograr esos propósitos, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener garantizada su calidad, que se expresa en el cumplimiento de determinados requerimientos: el niño como centro teniendo en cuenta sus necesidades e intereses con un papel protagónico y participativo en todos los momentos del proceso: qué hacer, cómo hacer, con quiénes hacer y qué resultados se obtienen, en una acción grupal en la que se manifieste la ayuda, sugerencia y toma de decisiones que conduzcan al desarrollo personal con un carácter colectivo – cooperativo; con el adulto como mediador cultural que organice, oriente y dirija el proceso de enseñanza-aprendizaje garantizando un clima socio-afectivo , comunicativo y de interrelación positiva adulto-niño y niño-niño, que incluya el juego como la actividad fundamental y procedimiento general para todo tipo de actividad.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (2016) ratificó su compromiso, mediante la legislación nacional, con la Estrategia Integral para la Atención a la Infancia (EIAIPI), como un derecho fundamental de todos los niños desde su nacimiento hasta los seis años. Desde el 2011 esta estrategia se convirtió en una prioridad de la presidencia de Colombia, colocándola en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (PND).

El análisis realizado devela que los objetivos planteados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible van más allá de la atención y la educación como medios para satisfacer las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los niños de la Educación Inicial y Preescolar, como un resultado que abarca los ámbitos físico, social, emocional, lingüístico y cognitivo mediante el desarrollo de competencias tales como corporal, científica, comunicativa, socio-afectiva y ciudadana.

Los fundamentos emitidos justifican que el Ministerio de Educación Nacional en Colombia adopte lineamientos generales para los procesos curriculares del servicio público educativo. (Art.11) En particular para el grado Transición los Indicadores y logros se elaboran a partir de las dimensiones del desarrollo del niño: socio afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, actitudinal y valorativa, implementándose en la actualidad.

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Educación Preescolar presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición (2016). Se estructuran de acuerdo con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias.

Los DBA son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen los niños mediante las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que estén presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura.

Las prácticas pedagógicas que allí se realizan se concentran en el aprestamiento o el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que permiten a niñas y niños prepararse, acomodarse y ajustarse a los requerimientos de la educación formal.

Se considera en esta tesis que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado de transición, es un proceso basado en las experiencias individuales de los niños que se enriquecen con los saberes pedagógicos, con experiencias interactivas reorganizadoras en ambientes de aprendizaje colectivas y participativas del grupo de niños.

Se establece una sinergia entre todos, niños, adultos, comunidad educativa a fin de aumentar la autoestima, la responsabilidad, el compromiso, el respeto, la honestidad la solidaridad y la tolerancia, valores necesarios inmersos en las competencias encaminadas al saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser.

Partiendo de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición este tiene que tomar en consideración sus componentes fundamentales, que en su unidad y sistematicidad determinan la estructura del proceso; es decir, da lugar al sistema. Estos componentes son: objetivo, contenido, métodos y procedimientos, medios, formas organizativas y evaluación.

El objetivo tiene un carácter principal o rector como componente del proceso de enseñanza-aprendizaje; son las aspiraciones o propósitos que se expresan en las transformaciones graduales que deben lograrse en la formación de la personalidad del niño durante el proceso, en dependencia de los fines de la educación según las exigencias que la sociedad plantea. Permite la conducción efectiva del proceso; y determina los demás componentes de este.

El contenido es aquella parte de la cultura que debe ser objeto de apropiación por el niño en su proceso de desarrollo para alcanzar los objetivos propuestos, de acuerdo con las exigencias sociales del momento histórico, con la cultura del pueblo y el

carácter de la concepción del mundo y se ofrece en una determinada área, o dimensión, de ahí que el contenido es múltiple y variado. En él se integran los sistemas de conocimientos, hábitos, habilidades y valores, dados en las relaciones con el mundo y en las experiencias de la actividad creadora.

El método es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que expresa su configuración interna, para que transformando el contenido se alcance el objetivo, que se manifiesta a través de la vía, el camino seleccionado para desarrollarlo; garantiza, en su dinámica, la apropiación del contenido y el logro del objetivo; es flexible, se adecua a las condiciones para alcanzar el objetivo.

La forma de organización es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje que expresa su configuración externa del mismo como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humanos y materiales que se posea para alcanzar el objetivo.

El análisis realizado promueve a la reflexión acerca del desarrollo de las competencias básicas que tienen lugar en el grado Transición y su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje

1.1.1 Las competencias básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición

En el grado Transición en Colombia se considera la planificación de las bases curriculares a partir de competencias dirigidas a potenciar el desarrollo del niño mediante su interacción con el mundo natural y social a través de la exploración y el cuidado.

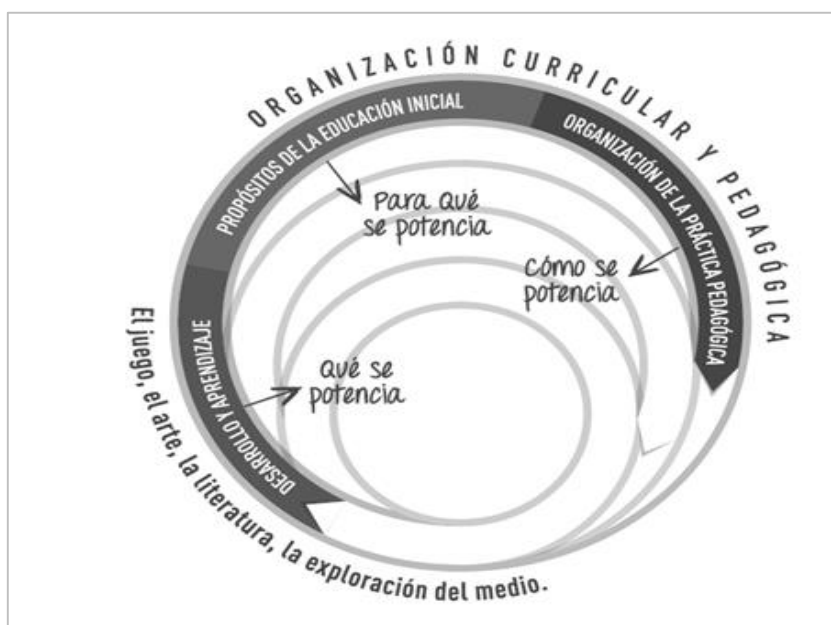


Figura 1 Bases curriculares que establecen las competencias para el grado Transición.
Fuente: MEN 2016.

Las competencias se han agrupado en campos de aprendizaje del niño para facilitar la identificación de los propósitos educativos. De esta forma, se facilita la labor docente y se comprende el aspecto que requiere atención en cada una de ellas.

Las competencias comunicativas, en matemática, ciencias sociales y naturales, la visión del ser humano como ser estético, corporal y tecnológico, pretenden la incorporación del niño a la vida social, su intervención e interrelación para continuar su aprendizaje y relación con el entorno. Por tanto, pensar en competencias, es pensar en el desarrollo y el aprendizaje, en lo cognitivo, lo afectivo, lo social y la necesidad de influir y ser parte del medio. Se entrelazan con el pensamiento matemático, el lenguaje, la formación ciudadana, el cuidado del entorno y los demás propósitos de cada uno de los campos de conocimiento.

La competencia comunicativa según Hymes (1992, 2005) y Pérez (1998, 2011) está dirigida a expresar conocimientos, valoraciones e ideas sobre los acontecimientos y

fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. Este concepto se corrobora en la definición del Diccionario de Lingüística Aplicada Logman, (1985), y Ecured, (2016), en la que se define la competencia comunicativa como “la habilidad no solo de aplicar las reglas gramaticales de una lengua con el fin de formar oraciones gramaticales correctas, sino también la habilidad de saber cómo, cuándo, y con quién usar estas oraciones”.

La competencia comunicativa es condición esencial para lograr interactuar subjetiva, escolar y socialmente. En la Ley General de Educación (Ley 115/2014), uno de los objetivos básicos de la educación establece que los niños deberán desarrollar “habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como en el fomento de la afición por la lectura” (art. 21, p 23).

La *competencia corporal*: el movimiento se da a partir de la participación e integración indivisible de las dimensiones psicoafectiva, psicomotriz y cognitiva. A partir de ellas se desarrollan el tono, equilibrio, control, disociación, la rapidez y precisión en los movimientos. Asimismo, por medio de la experimentación de sensaciones, descubrimiento y uso de los múltiples lenguajes (corporal, musical, gráfico, plástico, entre otros) para expresar y representar el mundo, los estudiantes identifican el esquema e imagen corporal, toman conciencia, organizan su lateralidad y estructuran la relación espacio-tiempo y ritmo.

En el grado Transición, inicialmente hay un predominio del desarrollo sensorial y motriz; luego, hacen las cosas de forma independiente y en estrecha vinculación con el medio, fundamentalmente con los objetos y el mundo natural que les rodea, y mediante acciones concretas. Poco a poco, va adquiriendo un mayor control de su actuación, aunque no de sus propios procesos, lo cual le permite un mayor nivel de independencia en la actuación en su vida cotidiana y la posibilidad de elegir qué y con quién hacer.

El desarrollo de las competencias corporales en Transición, contribuye al reconocimiento de sí mismo, de los demás y del establecimiento de las relaciones interpersonales. La corporeidad infantil es un macro mundo que supera lo físico, trasciende los espacios y los tiempos, dada la inmensa capacidad que presentan los niños a esta edad para percibir, sentir, actuar, establecer relaciones, comprometerse armónicamente con la naturaleza física y humana.

La competencia estética juega un papel fundamental en la educación del grado Transición, ya que brinda la posibilidad de transformar las percepciones con respecto a sí mismo y a su entorno. Este es un proceso orientado, sistemático, que influye sobre la personalidad infantil, con el propósito de desarrollar, no solo las capacidades para apreciar la belleza del mundo del arte, sino también para crearla. En el proceso de la educación estética es necesario desarrollar la percepción, la sensibilidad y las ideas estéticas, las capacidades artístico creadoras, y formar las bases del gusto artístico. “La percepción estética de la realidad tiene sus particularidades; para ello, lo fundamental es la percepción sensorial de los objetos: sus formas, colores y sonidos. Por ello, requiere una gran educación sensorial” Yadesko y Sojin, (1990).

La educación de la sensibilidad hace referencia a la expresión espontánea del individuo, de sus emociones y sentimientos, en un clima de seguridad y confianza. Se relaciona con su subjetividad y forma de percibir lo que le rodea se expresa a través del pensamiento mágico-simbólico, al utilizar el arte en todas sus expresiones para alimentar sus sentidos, relacionarse de forma armónica con su propio yo y con el de los demás.

Se considera que la didáctica en relación con la estética debe estar ligada a la presentación de un modelo para apropiarse de la técnica, el despertar de la sensibilidad a través de la exposición a múltiples experiencias sensoriales, procurar la comunicación de emociones, sentimientos y pensamientos; ofrecer las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación, presentando lo que en esos ámbitos hayan creado otras personas. Así, desarrollarán habilidades para valorar y expresar sus opiniones frente a las manifestaciones artísticas.

Competencias sociales: es preciso que los niños se reconozcan y valoren como seres individuales que pertenecen a un grupo primario llamado familia, a un contexto, a una historia, a grupos sociales y geográficos particulares, con manifestaciones, costumbres, tradiciones y culturas diferentes. Este reconocimiento es el punto de partida de una gran trayectoria en la que los niños, a partir de los conocimientos, la comprensión sobre los fenómenos sociales y culturales de su realidad, posteriormente pondrán en escena propuestas, acciones que les harán partícipes de proyectos comunes.

Son las oportunidades y posibilidades de interacciones con sus pares, con su entorno y con las producciones de la cultura, las que permiten el acceso, facilitan y estimulan

la comprensión y el deseo de pertenecer a los diferentes grupos sociales. El desarrollo de las competencias sociales, tiene como propósito contribuir a la formación de niños capaces de construir y reconstruir su comprensión del mundo social, mediante la proximidad al conocimiento y el fomento de una actitud frente a los acontecimientos, las causas y consecuencias presentados al interior de variados grupos, en su entorno social y cultural. Para ello, es necesario proponer la participación permanente en donde los niños comprendan e interactúen con su realidad, desde los principios de integración y respeto por la diferencia.

Esta competencia propicia la participación, desenvolverse dentro de un grupo social, aportar ideas, siempre con un comportamiento específico que se va adaptando de acuerdo con el entorno social en el que se encuentre. Contribuye en la mejora de las relaciones interpersonales, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y el reconocimiento de los demás, ayuda a afrontar las situaciones de conflicto e interiorizar valores de cooperación, solidaridad y respeto para favorecer la convivencia. Desde el grado Transición, es esencial reconocer el *desarrollo de las competencias* como una herramienta de aprendizaje, que permita acceder a nuevos conocimientos, experiencias, y la oportunidad de comprender el entorno natural y social. El desarrollo de competencias es una acción educativa de respeto por los niños, que los acepta como sujetos de aprendizaje que no solo imitan o repiten trabajos preparados por otros, sino que se convierten en protagonistas de su propio proceso. Este propósito se logra cuando se fomenta y propicia en los niños el uso de sus habilidades en prácticas para proponer y actuar frente a la realidad inmediata, comprender el entorno e interactuar con las personas que les rodean.

Una competencia es en esencia un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos en la experiencia con el medio natural y social, que se aplica en un contexto concreto, para favorecer la solución de problemas cotidianos. Es, en últimas, una interacción entre lo que se sabe, lo que se valora y lo que se hace. En consecuencia, tener niños competentes pasa por potenciar una infancia feliz.

Desarrollar competencias en esta primera fase de escolarización permite un descubrimiento más significativo de la realidad y una respuesta más creativa ante las situaciones y experiencias que viven, además, posibilitará una construcción de la propia identidad y autonomía, y de los procesos requeridos para el continuo aprendizaje, un desarrollo que los prepare para asumir retos que tienen como referencia y apoyo a los amigos, la familia, la televisión, los libros, los medios de comunicación masiva, los computadores y en general los medios de información y comunicación, que generan nuevos aprendizajes. Se hace necesaria la formación de competencias para dotar a los niños y niñas de herramientas que les permitan responder a las necesidades del entorno.

El aprendizaje a través de competencias en el grado Transición no significa solo explicar, informar, repetir conceptos, anticiparse a lo que verán en los grados posteriores, hacer aprestamientos o acelerar aprendizajes. Significa dotar a los niños de estrategias, enseñarles a descubrir por sí mismos, permitirles la exploración, la búsqueda, la duda; todo con el fin de desarrollar *procesos cognitivos* que les permitan comprender y apropiarse de su realidad. Será también esencial ofrecer posibilidades de nuevas situaciones *sociales y afectivas*, (Piaget, 1998) y les permitirá expresar sus ideas, emociones y sentimientos. Es decir, *relacionarse* con los demás.

Estos aspectos no solo enriquecen a los niños y contribuyen a su comprensión del mundo, sino que favorecen su mejor relación, aprecio y valoración del entorno. Los *desarrollos cognitivos* facilitan el dominio y apropiación de los conocimientos. Se refieren al saber, o comprender información sobre la realidad o contexto natural y social.

En esta etapa se habla de “nociones” para precisar un contenido en la categoría de contenidos conceptuales. Por ejemplo: noción de espacio, noción de peso y capacidad. Con ello se señala un saber menos estructurado que un concepto, conocimiento que se adquiere por medio de los sentidos o la experiencia. Conocer implica que las ideas, datos, hechos y nociones se relacionan, y se pongan en práctica procesos mentales como identificar, reconocer, diferenciar, clasificar, comparar, describir para comprender.

Los desarrollos sociales y afectivos contribuyen a una sana convivencia, para seleccionar el modo de comportamiento más adecuado en situaciones de interacción y decidir de forma autónoma. Saber convivir se refiere al desarrollo de la personalidad de los niños y niñas en términos de la interacción; con los otros aprende valores, hábitos y actitudes que le llevan a pertenecer a un grupo. Estos aprendizajes se obtienen por medio de la experiencia en situaciones cotidianas reales y generadas, lo que supone la mediación interpersonal.

En este sentido, juega un papel importante el saber ser, como la apropiación, pertinencia y autonomía del uso de sus procesos o habilidades que acompañan el desarrollo de una competencia, siempre mediados por los contextos culturales,

institucionales y personales en que participan. Cuando estos procesos se internalizan configuran la competencia para aprender a ser.

Por último, ser competente significa poner en contexto, saber hacer en variadas situaciones. Se refiere a los procedimientos, es decir, a una serie de acciones que se suceden en un orden determinado; consiste en aprender pasos, secuencias, que posibiliten saber realizar las acciones. Coll (1992), define los procedimientos así: “Se trata siempre de determinadas y concretas formas de actuar, cuya principal característica es que no se realizan de forma desordenada o arbitraria, sino, de manera sistemática y ordenada, unos pasos después de otros, y que dicha actuación se orienta hacia la consecución de una meta”.

Desde esta perspectiva las competencias en particular, hacen relación a la forma como cualquier persona usa todo su potencial y recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias), para desarrollar de una manera activa y responsable su proyecto de vida tanto personal como social. Este propósito se obtiene mediante la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para desarrollar una vida plena; por lo tanto, son evolutivas y se deben alcanzar a lo largo de todo el proceso escolar desde el grado Transición, a nivel vertical, en cada una de las áreas del currículo y a nivel horizontal entre las áreas.

Para ello se requiere que las actividades didácticas que se realizan en la institución educativa se estructuren a partir de los siguientes criterios: estar al alcance de todos los niños y niñas, ser comunes a muchos ámbitos de la vida personal y social de los aprendices y ser útiles para seguir aprendiendo en los siguientes grados de escolaridad, y fuera de la escuela.

Las competencias básicas en el grado de transición se han agrupado en campos de aprendizaje para facilitar la identificación de los propósitos educativos. De esta forma, se facilita la labor docente y se comprende el aspecto que requiere atención en cada una de ellas.

En el análisis reflexivo sobre las competencias se concluye que todos los aprendizajes en el grado Transición son básicos para su desarrollo; solo integrados reflejan la importancia y la articulación del saber conocer, saber hacer, y saber ser. El aprendizaje implica la articulación de estos cuatro aspectos y favorece los propósitos de incluir los contenidos de educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

1.2 La educación para la paz y el enfoque socio afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición

Como consecuencia de los efectos de la última guerra mundial, la educación para la paz a nivel internacional emerge como fuerza esperanzadora que lucha contra toda acción destructiva del hombre. En efecto, mediante esta se pretende luchar contra la violencia estructural que acentúa las desigualdades generadas por las estructuras sociales en el marco escolar.

En el contexto Internacional para la cultura de paz y la no-violencia para los niños del Mundo (2001- 2010), los ministros de Educación de América Latina y el Caribe han declarado su interés en fortalecer una educación inclusiva de calidad, orientada a la promoción de la paz y la no violencia.

Han sido diversos los documentos, como los indicadores de la paz incluidos el estudio de la UNICEF coordinado por Susan Fountain (1999), en el Programa de Estudios para

la paz de la Clark University (Groff, 2001), o los indicadores sobre el rol de la educación para la ciudadanía en Europa. De Weerd, Gemmeke, Rigter & Van Rij, (2005), los estándares de la educación para la paz que compila Carter (2008), junto con otros estudios evaluativos que también se aproximan al campo de investigación.

Entre otros aportes de estudiosos de la paz, se encuentran: Galtung, (1985), Boulding, (1992); Curle, (1995); Galtung & Ikeda, (1995), Martínez Guzmán, (1995), Ury, (2000 2001), Fisas, (2002); Lederach, (2000, 2003), Morrison, (2003), Escámez (2004), Tuvilla, (2004), Danesh, (2008); Bajaj, (2008), Carter, (2008); Bastida, (2009), Boqué, (2009), Haavelsrud, (2010).

La mayoría de los estudios revisados no contrastan el material curricular con los métodos de enseñanza y aprendizaje o con las formas de comunicación del aula que, como el mismo Haavelsrud (2010, p. 186) señala, son determinantes porque el “contenido más reaccionario puede ser utilizado de forma radical y el contenido más radical puede ser utilizado en forma reaccionaria”.

Desde esta perspectiva la autora considera que el desarrollo de las competencias y la educación para la paz tienen que acompañarse de transformaciones más profundas en el seno de la institución escolar. De manera particular el método que utilice el docente tiene que propiciar un ambiente de paz, pero esto solo es posible con la integración de lo social y lo afectivo como enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La UNESCO (2010) refiere que la educación es el medio mediante el cual se puede lograr bajo criterios de unidad, dirección y sentido actividades de promoción para una cultura de paz. Esta organización lleva años elaborando programas para ayudar a los

estados miembros y a sus propios asociados a introducir en la planificación de sus programas de enseñanza formal y no formal, políticas y principios de acción favorables a la ciudadanía democrática y los derechos humanos, que hacen especial ahínco en la educación para la paz y promueven la enseñanza de la tolerancia y la no violencia. También la UNESCO (2014), (...) al referirse a la paz asevera que es la convivencia y la equidad, fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, tolerancia y solidaridad. Una cultura que rechace la violencia, se dedique a prevenir los conflictos en su origen y a resolver los problemas por la vía del diálogo y la negociación.

Una interrogante es precisa; ¿Qué significa paz?; la paz, hace referencia a una estructura de relaciones sociales caracterizada por la ausencia de todo tipo de violencia y la presencia de justicia, igualdad, respeto y libertad. Paz, significa uno de los valores máximos de la existencia humana que afecta todas las dimensiones de la vida: interpersonal, intergrupar, nacional e internacional. La paz, es un proceso dinámico que niega la violencia, y los conflictos que forman parte de la vida.

Arteaga (2007), hace referencia a la educación para la paz, definiéndola como un proceso de enseñanza-aprendizaje, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz y en el de conflicto, como elementos significantes y definidores, mediante la aplicación de enfoques socio-afectivos y problemáticos pretenden desarrollar la cultura de la paz, para ayudar a las personas a develar críticamente su visión de los cambios de la sociedad a favor de todos los ciudadanos. La educación para la paz, es una educación crítica que promueve la autonomía y la afirmación personal, las habilidades de relación social igualitaria, justas y democráticas, analiza y trabaja desde la organización del centro para promover en él

estructuras justas a todos los niveles, y evitar así cualquier violencia estructural. Trata de conocer, analizar y posicionarse frente a los conflictos macro sociales que afectan a la ciudadanía, y por lo tanto quiere que el alumnado salga del aula y se implique con su entorno.

Esta reflexión, enlazada con los argumentos dados, posibilita entender la educación para la paz como una educación *integradora y globalizadora*. Al respecto, Rodríguez (2009), considera que la educación para la paz estriba en buscar la armonía del ser humano consigo mismo y con sus semejantes, lo que supone abordar tres dimensiones educativas:

- La personal, que busca la modificación de la conducta a nivel de relaciones interpersonales y en la adquisición de actitudes contemplativas, autónomas, no violentas y de gozo ante los placeres de la vida.
- La sociopolítica, en cuanto regula las relaciones de justicia y de convivencia en la sociedad.
- La ambiental o ecológica, que persigue el cambio de la relación con la naturaleza afectada por las agresiones bélicas, destructivas de la atmósfera y del paisaje.

Para Ávila y Paredes (2010), la paz es una construcción personal y colectiva que conduce al equilibrio y bienestar personal, condición que a su vez configura una sociedad libre de violencia. “La paz supone una disposición para el diálogo, la comunicación, la cooperación, la disciplina, el autocontrol, la habilidad para seguir las reglas y regulaciones, la capacidad para el entendimiento, la promoción para la tolerancia y la práctica de la no violencia.

Otros autores Years y CINDE (2014), consideran que el trabajo con la Educación Preescolar resulta fundamental para la formación de la educación para la paz, los autores refieren que las investigaciones muestran que los niños (de tres a seis años), pueden empezar a aprender los prejuicios y las opiniones de quienes los rodean, las actitudes de los adultos ayudan a perpetuar y orientar el comportamiento conflictivo a través de las generaciones, especialmente en zonas de posguerra y comunidades divididas.

La contribución de los investigadores está en apoyar los cambios en las actitudes y el comportamiento de los niños hacia el respeto por las diferencias físicas, raciales, como un camino hacia la paz, pero, aun cuando este autor identifica la necesidad de educar para la paz desde la Educación Preescolar no identifica la necesidad de incluirla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

En esta investigación se asume que, la educación para la paz es un proceso activo-creativo que supone tomar partida en el proceso de socialización del individuo, favorece aquellos valores que alimentan un cambio social y personal de manera positiva. La educación para la paz plantea la creación de una nueva sensibilidad que favorezca la aceptación y comprensión del otro, mediante el fortalecimiento de la empatía, la solidaridad, la tolerancia que impiden al hombre alcanzar la felicidad.

En tal sentido, Tuvilla (2011), considera necesario puntualizar algunos aspectos básicos en la educación para la paz:

- La educación para la paz pretende alcanzar la construcción de un nuevo orden internacional basado en un concepto de paz positivo, de modo que las relaciones a

nivel individual, familiar, social, nacional e internacional tengan como resultado la resolución no violenta de los conflictos y la justicia.

- Abarca la realidad total de la persona, la sociedad y el mundo en constante desarrollo. Por tanto, se configura desde múltiples dimensiones y se extiende desde ángulos diferentes de acuerdo con el sujeto educado.
- Este tipo de educación debe inspirarse para su realización en los pensamientos y experiencias pedagógicas que, a lo largo de la historia de la educación, han tenido como objetivo la formación y desarrollo de la persona integral, solidaria y fraterna.

La educación para la paz desde el punto de vista metodológico defiende el enfoque socio-afectivo que se define en esta investigación como el *“desarrollo conjunto de la intuición y el intelecto encaminado a desarrollar en los niños una más plena comprensión, tanto de sí mismos como de los demás, a partir de la combinación de experiencias reales y de su análisis”* UNESCO, (2014 p 11.).

El enfoque socio-afectivo se concreta en una primera etapa de experimentación en la que se vive ante una situación concreta. En un segundo momento se explicitan las vivencias y sentimientos, con un trabajo afectivo a nivel micro. En la última etapa se generaliza y traspasa lo que se ha vivido en las situaciones reales y se introducen informaciones vinculadas a contenidos cognitivos, para, finalmente relacionar el nivel micro con el macro social. Todo ello conduce a la adquisición de capacidades de comprensión y posicionamiento frente a los temas objeto de aprendizaje.

Por esta razón, se decide en esta investigación utilizar el enfoque socio-afectivo para trabajar la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición pues, de modo integrado los distintos elementos implicados en el desarrollo

de una educación integral de la convivencia en el aula que se manifieste en: experimentar, dialogar, y sentir los conflictos que se generan en las instituciones educativas.

Para lograr un enfoque socio-afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición se deben tener en cuenta los siguientes procedimientos:

- ✓ Organizar un clima previo mediante algunos ejercicios de creación de grupo y de confianza en el grupo.
- ✓ Experimentar una situación (un juego, una conversación, una escenificación, valoraciones en relación con el comportamiento del grupo, soluciones de conflictos.).
- ✓ Promover un proceso de discusión en el que se ponga el énfasis tanto en la valoración de lo sucedido como en la expresión de los sentimientos de los niños.

Los procedimientos planteados son condiciones para potenciar el cambio de actitudes y de valores que están en la base de las cuestiones relacionadas con la convivencia de los niños y como consecuencia construir aulas generadoras de paz.

De acuerdo con esta visión, se entiende que la educación para la paz asume para sí la responsabilidad de analizar con los niños el estado interior de las personas, cómo se sienten consigo mismos, sus valores, sus creencias, miedos, conflictos, formas de relacionarse con otros, a partir de las estructuras sociales dominantes existentes en la sociedad y tomando en cuenta el ambiente que les rodea.

En los primeros años de vida se forman rasgos de la personalidad, que abarcan desde el nacimiento hasta los seis años de edad, las estructuras psicológicas del niño y la niña están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace oportuna una educación para la paz, como un componente de su formación ciudadana.

Educar para la paz es un proceso complejo que requiere de disposición, voluntad y una clara conciencia colectiva, para promover los derechos humanos universales: libertad, justicia, equidad, respeto a la vida, solidaridad,, así como erradicar la discriminación, autoritarismo, segregación, maltrato, explotación. Se contribuye de esta forma con la formación integral desde temprana edad, promoviendo el desarrollo de seres humanos sanos, conscientes e íntegros, capaces de vivir y convivir en sociedad.

A partir de las reflexiones realizadas se determinan en esta investigación las categorías y subcategorías de análisis relacionadas con el valor cognoscitivo y educativo de los pilares de la educación para el grado Transición en Colombia:

Categoría 1 Lo cognoscitivo, desde la relación entre el contenido y la forma de organización, donde el niño valora y asume una conciencia a favor de la paz.

Subcategorías: identificación de símbolos que expresen paz, formular ideas, juicios valorativos y opiniones orientadas a la formación de la educación para la paz.

Categoría 2 Asimilación de las normas de conducta a partir de lo aprendido para reflejar la formación una educación para la paz.

Subcategorías: mostrar respeto, hacia sí, hacia los demás y hacia el entorno. Sentir responsabilidad por sus actos, en el enfrentamiento de los conflictos, utilizando el diálogo como vía en las relaciones niño – niño y niño-docente.

- ✓ Mostrar actitudes críticas y autocríticas en las relaciones niño – grupo – docente.
- ✓ Participar de forma activa en actividades que propicien el mejoramiento personal.

Categoría 3 Recursos para conducirse adecuadamente en las relaciones interpersonales desde la formación de la educación para la paz.

Subcategorías: solucionar conflictos, tolerar y respetar la opinión ajena, solicitar y brindar ayuda.

La institución educativa ha de ser un ámbito en el que los niños protagonicen un proceso de personalización y socialización, traducidos estos en propuestas educativas desde todas las dimensiones del ser, que contribuyan a la participación activa en actividades que propicien el colectivismo y la solidaridad como valores que muestren la adopción de elementos sólidos en la formación de la personalidad desde la educación para la paz.

Llegado a este punto se puede afirmar que la educación para la paz en el grado Transición, no es solo una posibilidad, sino una realidad que, con el apoyo de la educación, la ciencia, y la comunicación, se puede construir día a día. Sin embargo, los tiempos violentos y de incertidumbre por los que atraviesa la humanidad, corroboran que los seres humanos requirieran fortalecer los valores mínimos para una educación para la paz. En este sentido es necesario trabajar la resolución de conflictos, el manejo de emociones y la significación de la paz en las relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno, lo que reclama el tratamiento desde la transversalización de estos contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3 La educación para la paz como eje transversal en el proceso enseñanza-aprendizaje del grado Transición

Las reformas educativas iniciadas hace varias décadas, incorporaron a sus currículos la transversalidad de algunos contenidos relacionados con la educación en valores, que se encuentran en varios sistemas educativos europeos y americanos. En el curriculum francés, se señalan como transversales un conjunto de competencias que

tienen que ver con las actitudes, con la construcción de conceptos fundamentales y con competencias metodológicas generales.

Entre las actitudes se señalan aquellas que sirven para la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social: la responsabilidad, el respeto de las reglas y normas, la tolerancia, la cooperación, el saber atender, la sensibilidad estética, entre otras.

En Chile, los objetivos fundamentales transversales están determinados por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza desde 1990. En Argentina el Acuerdo Marco para la Educación N° 8, define como transversales aquellos contenidos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y actitudes de interés general. Su tratamiento requiere del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiral.

La Ley de Educación vigente en Colombia define también estas enseñanzas que no constituyen una asignatura como se refleja en el capítulo IV, apartado 4.1.4. Esta transversalidad hace referencia a un tipo de enseñanza que responde a cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales la sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea.

Según Salguero (2004 p. 153), el término transversalidad se enmarca en la nueva concepción curricular que, ante la crisis de la función normativa de la escuela pretende alcanzar conductas formales, neutras y susceptibles de ser generalizadas, aboga por

un modelo en el que los contenidos se constituyan en el eje estructurador de objetivos y actividades. Concepción sostenida, entre otras, por la teoría del aprendizaje.

Los temas transversales pretenden ser dimensiones o temas recurrentes que, en vez de situarse en paralelo respecto a las áreas que figuran en el currículo, las atraviesen o impregnen recíprocamente. Parece evidente a simple vista que la transversalidad viene a introducir en el desarrollo del currículo la propuesta de volver a reivindicar la función moral y social de la escuela y resolver la cuestión entre enseñar conocimientos y educar para la vida.

Sin embargo en la actualidad, los cambios que se producen en el mundo por determinados aspectos de la realidad en el contexto histórico, social y cultural imponen un nuevo enfoque transversalista, lo que constituye una de sus mejores innovaciones, encaminada a corregir algunos errores.

Para Vega (2012), las líneas transversales van más allá de los contenidos y temas específicos que preocupan a la sociedad actual. La "transversalidad", por principio, invita a toda la comunidad educativa a reflexionar de forma crítica sobre su propia postura ante conceptos, actitudes, valores, normas, estrategias de enseñanza, de forma que se busque coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, sin olvidar la influencia de la sociedad.

La transversalidad es un concepto que ayuda a humanizar la acción educativa, procurando una vida más digna para uno mismo y para los demás. Los temas transversales permiten reforzar los contenidos actitudinales, tan necesarios para que el ser humano se adapte a la vida y consiga su equilibrio emocional. Por ello, forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada área curricular y dinamizan

la acción educativa escolar. Se ha de procurar que los niños desarrollen proyectos personales, solidarios y esperanzadores.

Autores como Touriñán, (2006), Bernardini, (2010), Cerdas, (2013), Perfecto, (2013), Fernández & López, (2014), reconocen en sus investigaciones la existencia de competencias básicas que deben ser trabajadas de manera transversal en el desarrollo del currículo escolar, entre las que destacan la educación para la paz y el enfoque socio-afectivo como mediador del aprendizaje.

Consideran que la transversalidad propicia al docente trabajar con más eficiencia la adquisición de dichas competencias por parte de los alumnos, sin embargo estos autores realizan sus aportes en los niveles educativos de primaria y secundaria, dejan fuera a la Educación Preescolar. El pleno desarrollo de la personalidad de los niños, objetivo básico de la educación, trasciende más allá de la concepción convencional de la escolaridad, que tiene por meta única transmitir conocimientos y destrezas.

Esta finalidad básica de la educación, así como señalar la educación para la paz como propósitos del sistema educativo responde a una demanda social hoy generalizada: la educación constituye una escuela de ciudadanos con actitudes éticas valiosas. La sociedad pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos; le pide que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y cómo conducirse.

La educación para la paz debe ser ‘transversal’ con respecto al curriculum [...] y no ser simple parte de este, como una materia más” Bernardini, (2010, p. 20). De hecho, la educación para la paz guarda relación con el respeto, tolerancia, igualdad, justicia,

escucha y aceptación. Puede incluirse como eje transversal en las diferentes competencias o asignaturas, según los currículos de cada país.

En el grado Transición es un imperativo el análisis de la transversalidad curricular si se pretende tratar la educación para la paz como un eje que atraviese las competencias básicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las características fundamentales de la transversalidad curricular se obtienen de un proceso de síntesis realizado de la construcción teórica de varios autores Noziglia (2006), Díaz (2006), Morin (2007), Diz (2009), Cerdas (2013), Fernández & López, (2014); entre otros, quienes caracterizan la transversalización por:

- Facilitar la vinculación con el entorno, con las instituciones socio-educativas y con la vida cotidiana.
- Estar atentos y abiertos a la dinámica del cambio.
- Contener una gran carga valorativa y ética, de procesos internos emocionales.
- Representar una opción sugerente en el sistema de actividades del PEA en el grado Transición.
- Favorecer las relaciones personales y sociales. Comparten entre sí fines y propósitos.

Desde esta perspectiva estos autores reconocen como ejes transversales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la educación ambiental, la educación intercultural, la educación para la paz, la educación para la salud y los derechos humanos.

Varias experiencias educativas sobre la utilización de ejes transversales en los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje han sido consultadas en los estudios teóricos que demuestran su aprobación en la práctica docente, sin embargo son insuficientes en el grado Transición por las tendencias de subestimar las posibilidades

de los niños en cuanto a su desarrollo cognitivo, emocional y valorativo de los procesos sociales que ocurren en su entorno.

La institución está llamada a responder por su encargo social a las demandas de la educación del siglo XXI, relacionadas con sociedades cambiantes y dinámicas, lo que exige que se eduquen niños con competencias potenciadoras de la participación y creatividad, movilizadoras de actitudes y conductas positivas.

La significación de la paz se interpreta en el grado de transición en lograr que los niños sean capaces de convivir con los demás. Esta relación, no implica perfecta armonía o ausencia de conflictos, la convivencia pacífica exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y busquen favorecer los intereses de las partes involucradas, es decir, que los participantes logren por medio del diálogo y la concertación salvar sus diferencias al tiempo que resuelven sus desacuerdos.

En la educación para la paz se requiere de contextos en los que se posibilite a los niños la oportunidad de buscar la solución a sus problemas y participar en el establecimiento de acuerdos y toma de decisiones que favorezcan la convivencia y las relaciones sociales.

La convivencia pacífica no se refiere solo a las relaciones entre seres humanos, también incluye la relación con los animales y con el medio ambiente, esta relación implica un manejo de las emociones en la práctica, del cuidado, de protección hacia los animales y del medio ambiente, del desarrollo de sentimientos de ternura. Así se construye un sentido de responsabilidad no solo con los contemporáneos, sino con las futuras generaciones y con la herencia ambiental.

Cuestión que se convierte en un desafío para el docente de este grado, por lo que necesita herramientas pedagógicas y metodológicas para el manejo de emociones a partir de la significación de la paz, en la resolución de conflictos que se manifiestan asociados a las características de la edad y del grupo etáreo.

Los ejes transversales pueden incorporarse en la organización curricular del grado Transición por su coherencia con los propósitos de los derechos básicos de aprendizaje, vinculándolos a las competencias sociales, a través de la formación de sentimientos para el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, el respeto al medio ambiente y el desarrollo sostenible.

Las competencias comunicativas desarrollan habilidades y herramientas de comunicación como la escucha activa, la empatía o la asertividad, y posibilitan aprender a convivir en paz.

Las competencias corporales, propician la gestión positiva de los conflictos. Es necesario el conocimiento, la interacción apropiada con el propio cuerpo, el cuidado de la salud y la adquisición de hábitos saludables.

Las competencias estéticas contribuyen tanto a la adquisición y expresión de ideas o sentimientos de forma creativa como a la valoración de su diversidad, mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas.

Las competencias de las tecnologías de la información y la comunicación, fomentan la valoración crítica de los mensajes procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden ser fuente de diferentes conflictos, a favor de la paz.

La autora considera necesario al trabajar la educación para la paz en el grado Transición. Utilizar el enfoque socio-afectivo en la toma de decisiones con autonomía en situaciones en las que se deba manifestar la perseverancia, actitud positiva, la gestión de conflictos en la institución educativa; promueva el conocimiento de sí mismo y de las habilidades para vivir con las demás personas sin utilizar la violencia. Los proyectos que se realicen con los niños deben facilitar la adquisición de contenidos que transmitan paz, desde esta perspectiva se propone una metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. Hacia este particular se dirige el capítulo siguiente.

Conclusiones del capítulo.

Los fundamentos teórico-metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación para la paz en el grado Transición; posibilitó la conformación del marco teórico de la investigación.

El análisis y estudio de los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA), para el grado Transición en Colombia, justifican que, en esta investigación, la educación para la paz se trabaje como eje transversal en el proceso enseñanza aprendizaje.

Las reflexiones realizadas acerca de la educación para la paz y el análisis de las competencias a trabajar en el grado Transición, permitió el estudio de las posiciones de diferentes autores, lo cual enriqueció la concepción educativa referida a la educación para la paz y su salida en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, reconoció la necesidad de ofrecer al docente una metodología para el tratamiento al manejo de emociones.

La resolución de conflictos sustentada en el enfoque socio-afectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje puede contribuir a la educación para la paz en los niños del grado Transición.

CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GRADO TRANSICIÓN

CAPÍTULO II. CONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GRADO TRANSICIÓN

En este capítulo se presentan los resultados del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición dirigida a la educación para la paz en la muestra seleccionada, se precisan las necesidades que en tal sentido se requieren tomar en cuenta para la construcción de la metodología para dirigir la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, por último se describen los criterios expresados por los expertos acerca de los contenidos conceptuales y estructurales del resultado científico.

2.1. Estado actual del proceso de investigación: Condición para elaborar la metodología

El proceso de construcción durante la investigación científica tuvo en cuenta las características generales del estudio, los criterios de selección de la muestra, la descripción de las variables, los criterios de validez y los resultados de la aplicación de métodos de la estadística descriptiva. Para la definición de la muestra, primero, se determinó el universo, el cual quedó constituido por docentes que dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, en el Municipio Santiago de Cali, de Colombia.

Se destacan como características generales del área de estudio y el diseño muestral, su ubicación en el Municipio Santiago de Cali, Capital del Departamento del Valle del Cauca, el cual está situado en el Sur Occidente de Colombia. Incluye docentes de instituciones educativas públicas. Su división política administrativa consiste en 22

comunas del sector urbano y 12 zonas del sector rural, para un total de 34 comunas. El área de estudio y sus instituciones tiene en cuenta los conglomerados y sus condiciones socioculturales, económicas y productivas, las comunas, las zonas rurales representadas en el mapa (Anexo 1), el ámbito geográfico, la presencia de comunas indígenas y afrodescendientes, situadas en Ladera y en el Oriente de la ciudad, caracterizadas por la extrema pobreza y los problemas sociales.

De esa forma, la ubicación geográfica, las condiciones socioeconómicas y los sectores sociales más vulnerables son los principales rasgos que caracterizan la población y la homogeneidad en el estudio. Como muestra se seleccionó la Comuna 16 ubicada en la Zona Urbana Sur Oriental, del Municipio Santiago de Cali, a ella pertenece la institución educativa Cristóbal Colón, con tres sedes, como se refleja:

Tabla 1. Muestra seleccionada en la investigación. (Elaboración propia).

SEDES	DOCENTES	AUXILIRES PEDGÓGICAS	NIÑOS DEL GRADO TRNSICIÓN
Bienestar Social	4	3	75
José Joaquín Jaramillo	1	0	25
Antonia Santos	1	1	25
Total	6	4	125

Se utilizó como método el no probabilístico y la técnica de muestreo intencional, de esta institución educativa para efectuar el diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza para dirigir la educación para la paz.

Entre los criterios de selección de la muestra estuvieron: institución educativa con la presencia del grado Transición, la experiencia profesional de la autora en este grado, la asequibilidad a la información, docentes con experiencia y preparación profesional, con jornada única para el grado Transición. De las 6 docentes: 6 coinciden en desempeñarse como docentes del grado Transición, 4 son auxiliares pedagógicas, 2 son coordinadores y una rectora. De los 6 docentes 5 son Licenciadas en Educación Preescolar y 1 docente es Licenciada en Educación Artística; 1 docente tiene Maestría en Educación con enfoque a las TIC. La experiencia profesional de estas docentes en la atención al grado Transición, se ubican tal como sigue: de 0-5 años (1), de 5-10 años (2) y de 10 a 20 años (3).

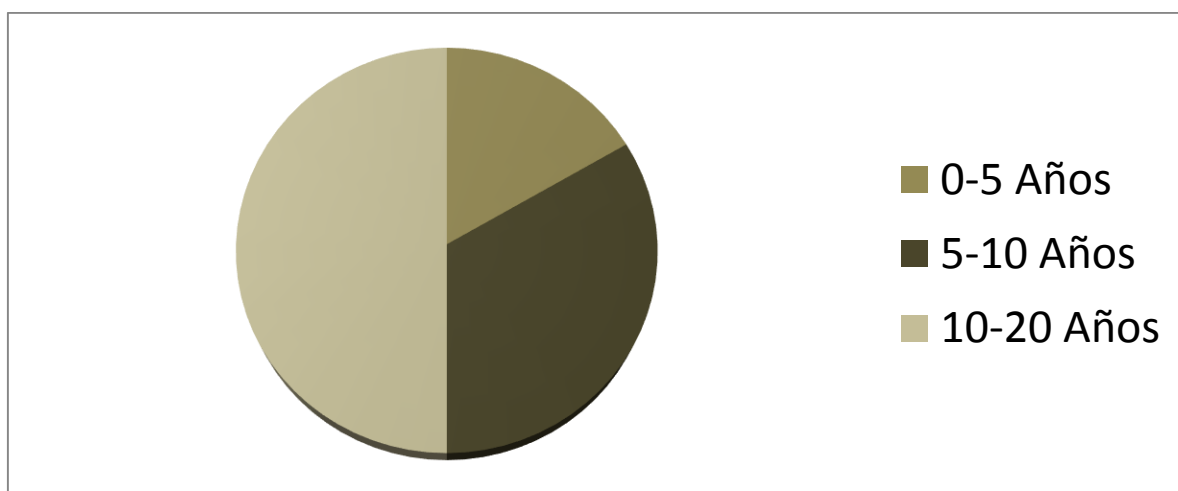


Figura 2. Experiencia Profesional de la muestra seleccionada. (Elaboración propia).

Se aplicaron métodos y técnicas del nivel empírico como: la observación científica, (Anexo 2) la encuesta, (Anexo 3) entrevista, (Anexo 4) con el objetivo: efectuar la caracterización del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación para la paz en el grado Transición. Asimismo, se analiza los documentos oficiales, pruebas estatales realizadas por el Ministerio de Educación Nacional de

Colombia Pruebas Saber Grados 5to, 9no, 11no, análisis de documentos, (Anexo 5), todos ellos permitieron obtener la información del comportamiento de los aspectos investigados en la muestra, durante los cursos escolares 2008/2009 y 2012/2013.

Principales resultados luego de aplicar los instrumentos del diagnóstico inicial.

Entrevista a docentes del grado Transición.

La entrevista aplicada a docentes del grado Transición (Anexo 4), que laboran en la Institución educativa Cristóbal Colón tuvo como objetivo conocer el criterio de estos docentes acerca de la educación para la paz en el grado Transición. Las preguntas fueron dirigidas a la programación curricular en relación con la educación para la paz. La segunda parte se centró en las dificultades mayormente señaladas acerca de las posibles soluciones o estrategias que conocen o han implementado en función de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la tercera parte, se abordan los materiales, recursos y herramientas utilizados en la práctica docente, para la formación de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en caso de no haber obtenido preparación, cómo podría prepararse al respecto.

Las conclusiones frente a los aspectos antes mencionados son las siguientes:

En cuanto a la Importancia del desarrollo de las competencias, todos los docentes las consideran necesarias en la educación para la paz, porque tienen una significación práctica, democrática y participativa. La autora asume el estudio a partir de la educación para la paz en el PEA, para evitar ambigüedades, dada la deficiente preparación teórica-metodológica de los docentes.

Opinan, en su mayoría, que aunque el trabajo para desarrollar las competencias básicas está presente en documentos oficiales, se mencionan de manera general y no

se relacionan con contenidos de educación para la paz, en este orden los entrevistados opinan que el currículo para el grado Transición adolece de contenidos que tributen a la educación para la paz, en opinión de los encuestados el área determinante es el de las competencias sociales, su enfoque va más hacia la experiencia del docente, aunque se mencionan como importante, no hay herramientas claras para alcanzar el desarrollo de estas competencias.

Frente a las dificultades se señalan que los niños, aun no comprenden la empatía como eje fundamental porque puede contribuir, por un lado, a evitar el maltrato, la exclusión o la discriminación y por otro, a actuar de manera proactiva y pro-social para evitar que se mantengan estas exclusiones y discriminaciones, como también el manejo de las emociones es fundamental para promover la convivencia pacífica y el respeto por las diferencias.

Se focaliza el manejo de la ira, que, si no se logra manejar bien, puede afectar el comportamiento de los niños. Las actividades resultan abstractas para ellos y no se relacionan con elementos de su realidad para lograr esta interpretación e interiorizar los conceptos.

Entre las posibles soluciones, se realiza un enfoque en la resolución de problemas del mundo real apoyándose en la educación para la paz, colocar en la práctica implementando los conocimientos aprendidos en la teoría, que se planteen acciones claras que propicien el desarrollo de las competencias básicas definidas en los documentos oficiales para el grado Transición.

En cuanto a materiales, recursos y herramientas utilizados en su práctica los docentes manifiestan la limitación de los libros de texto en cuanto a la variedad de ejercicios o

actividades, con las cuales puedan desarrollarse las competencias, ya que solo aparecen ejercicios básicos. En las instituciones públicas se adolece de libros de textos para desarrollar contenidos relacionados con la educación para la paz, estos contenidos, sí se trabajan dependen de la experiencia y creatividad del docente, a partir de considerarlo importante.

Los docentes coinciden que su preparación se presenta en el pregrado de manera general donde imparten teoría, pero se carece de una reflexión didáctica de cómo generar esos procesos de pensamiento, en concordancia con lo anterior, los docentes aseguran que se deben documentar y hacer la reflexión en la práctica ya que está ausente en la formación profesional.

Se hace en la práctica una didáctica que no está fundamentada en una teoría reconocida por ellos. Describen las actividades específicas, pero no mencionan los ítems correspondientes al ámbito de acciones y actitudes de convivencia y paz términos presentes en documentos oficiales, ni mucho menos mencionan conceptos, componentes o acciones relacionadas con la educación para la paz, convivencia; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Es evidente que carecen de estrategias para implementar, y las acciones que realizan en clases, aunque en muchos casos idóneos, no se articulan en un sistema que lo propicie, encaminadas a la calidad. En el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado pertinente a, la variable desempeño profesional del maestro como influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar.

La encuesta (Anexo 3), aplicada a docentes del grado Transición de instituciones educativas oficiales del Municipio de Cali, respondió a una selección por conglomerados en correspondencia con las 22 comunas del municipio. La selección de los docentes en cada una de las instituciones correspondientes a los conglomerados se realizó con el criterio de al menos un docente escogido en la institución fuera del grado Transición de Educación Preescolar.

Las comunas seleccionadas constituyen el 63,6% del total de la población. La distribución por las comunas o conglomerados se presenta en la figura del anexo identificado al inicio de este epígrafe.

La encuesta se presenta en el (Anexo 3), y tuvo el propósito de determinar el estado de conocimiento y criterios de los docentes acerca de la manera en que se interpretan formalmente e integran contenidos de educación para la paz al contexto cultural o vivencial del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el uso de métodos y medios que estimulen la participación y reflexión de los niños.

El análisis de documentos: pruebas estatales realizadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia Pruebas Saber 5^{to}, 9^{no} y 11^{no} con referencia a las Competencias en el apartado de Convivencia y paz, con el objetivo de conocer los resultados de la evaluación de estas competencias se analizaron varios informes sobre los resultados de las pruebas desde 2002 al 2009, cuya guía de análisis aparece en el (Anexo 5).

Al realizar un análisis pedagógico de los resultados, se puede registrar que la educación en el Valle del Cauca no exhibe los mejores resultados en los análisis de las pruebas SABER 2008/2009 y 2012/2013 aplicados por el Ministerio de Educación Nacional los que mostraron que pocos estudiantes pueden aplicar sus conocimientos

referentes a las competencias básicas.

Tabla. 2. Resultados comparativos en pruebas Saber 2002/03 y 2005/06. (Elaboración propia).

	5º,		9º,	
	2002-2003	2005-2006	2002-2003	2005-2006
SE VALLE	56.65	52.26	59.22	49.85
VALLE	56.66	51.99	59.42	50.69
COLOMBIA	57.34	56.04	58.74	54.86
VARIACION	2005 - 2006	2002 - 2003	2005 - 2006	2002 - 2003
SE VALLE	- 4.39		- 9.37	
VALLE	- 4.67		- 8.37	
COLOMBIA	- 1.30		- 3.88	

Se aprecian variaciones negativas para las competencias ciudadanas; esto significa que los resultados en la aplicación comparativa develan que los estudiantes no conocen con precisión las funciones de las instituciones del Estado, ni los mecanismos para participar democráticamente y exigir el cumplimiento de derechos y deberes.

Valoración general de las Pruebas Saber 5º, en el curso escolar 2012-2013.

En el pensamiento ciudadano se presentó una leve disminución porcentual negativa del 2% entre 2012 y 2013. El 54% de la población estudiantil se ubica en los niveles insuficiente y mínimo. Tal como aparece en la tabla que se presenta.

A. Avanzado B. Satisfactorio C. Mínimo D. Insuficiente

Tabla 3. Resultados comparativos 5º. Pruebas Saber 2012/2013. (Elaboración propia).

2012				2013			
A	B	C	D	A	B	C	D
25	34	31	11	27	33	31	10

Como se aprecia, es necesario apoyar y fortalecer programas de calificación y actualización docente relacionados con la educación para la paz, desde las edades tempranas, etapa en que se desarrollan rasgos importantes de la personalidad, así como fortalecer el desarrollo de las redes a fin de propiciar el desarrollo de propuestas de investigación e innovación que propicien la formación desde el grado Transición de la educación para la paz.

Hay debilidad en la definición de un modelo pedagógico por parte de los agentes educativos, igualmente se asocia con deficiente apropiación, por parte de los educadores sobre los objetivos, contenidos y métodos de la educación para la paz que se deben incorporar a los planes de estudio.

Los educadores vinculados al nuevo estatuto 1278 de 2002, no han sido calificados en el uso y apropiación de diferentes metodologías, la formación profesional en la mayoría de los docentes carecen de preparación pedagógica para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, son poco pertinentes acordes a las características y necesidades de los contextos escolares. Se realizaron dos tipos de pruebas independientes: Acciones y Actitudes Ciudadanas y Pensamiento Ciudadano. Resultados Nacionales en Acciones y Actitudes Ciudadanas 5º y 9º 2012.

Tabla 4. Resultados nacionales censales de competencias ciudadanas, saber 3^{ro}, 5^{to} y 9^{no}. Fuente: (Resumen ejecutivo. ICFES. 2012).

Convivencia y Paz	Escala	5º.	9º.
Empatía frente a las personas en situación de agresión o maltrato	a alguien que les cae mal le inventan un chisme)	47%	27%
	a alguien que les cae mal le pegan o se cae y se hace daño.	66%	37%
Manejo de la rabia	En situaciones de rabia hago cosas sin pensar	50%	n-a
	tratar mal a otras personas	47%	n-a
Actitudes hacia las justificaciones para el uso de la agresión	El que me la hace, me la paga	8%	34%
	Si no se puede por las buenas, toca por las malas"	17%	27%
Actitudes hacia las respuestas pasivas a la agresión	En desacuerdo con responder de forma pasiva ante agresiones de tipo verbal o relacional, como apodos desagradables	55%	
	recibir burlas que los hacen sentir mal	52%	
	enterarse de que alguien dice mentiras sobre ellos	51%	
Roles de la intimidación escolar	Fueron víctimas de agresión física o verbal de manera repetida y sistemática.	37%	32%
	Pegaron u ofendieron muchas veces un compañero, sin que este pudiera defenderse	22%	22%
	Fueron observadores de una situación de intimidación en la escuela.	53%	65%
Tipos de agresión	reportaron haber recibido algún tipo de agresión física en el colegio durante la semana anterior a la evaluación.	27%	19%
	La agresión verbal es más frecuente entre los estudiantes colombianos	47%	34%
	víctimas de agresión relacional en el colegio	33%	15%
Percepción de inseguridad en el colegio	han evitado pasar por algunos lugares del colegio por miedo a que les hagan algo malo;	30%	16%
	ha dejado de ir al colegio porque alguien los molesta o han evitado hacer algunas cosas (por ejemplo, ir al baño, tomar el refrigerio, etc.) porque sienten que alguien los puede atacar	16%	7%

Frente a los resultados, en el ámbito de convivencia y paz se resaltan las diferencias entre las disposiciones cognitivas y afectivas bajo las cuales los estudiantes aprueban o desaprueban comportamientos o situaciones sociales y la manera cómo actúan cotidianamente en sus relaciones con los demás y con la sociedad en general.

El análisis presentado llama la atención hacia qué ocurre en el grado de transición, etapa en que por las condiciones de desarrollo que se presenta en el niño, se influye en la formación de la personalidad del individuo, cuestión que conduce a observar sus relaciones en las actividades cotidianas y hacer valoraciones al respecto.

En observaciones realizadas a los niños del grado Transición en las clases y durante su pausa pedagógica se constató que un tercio de los niños manifiesta agresión verbal en sus relaciones con sus pares, tipo de agresión más frecuente en estas edades las causas fundamentales se centran en querer el mismo juguete, ser el primero en llegar a la meta en un juego de movimiento o competencia, también se observa la exclusión en el grupo de determinados niños, por no respetar las diferencias individuales. El 50 % de la matrícula de los niños cuando se genera un conflicto tienen dificultades para controlar su comportamiento y reaccionan de manera impulsiva.

Los resultados evidencian que aun cuando los niños rechazan el uso de la agresión, hacia ellos, presentan dificultades para construir relaciones pacíficas con los demás. Las valoraciones realizadas concluyen que es necesario que los docentes utilicen métodos que propicien la resolución pacífica de conflictos en los niños del grado Transición.

Esto sugiere la necesidad de implementar acciones de prevención e intervención por parte de los docentes para el seguimiento de este fenómeno en las escuelas, tal como lo estipulan las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y la Ley 1620 de 2103 por la cual se crea “el sistema de nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”.

En este contexto, se devela la necesidad de definir como objetivo la educación para la paz, el análisis de contenidos, métodos, medios y la evaluación que lo favorece a partir de la integración de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual, la construcción de una metodología, puede ser útil para el alcance del objetivo previsto en esta investigación

2.2. Metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición

La propuesta que se presenta obedece a la modalidad metodología, ya que ofrece el proceder metodológico ordenado y relacionado que conforman un todo sistémico de la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición.

En correspondencia con los aportes realizados por el Centro de Estudios “Félix Varela” (2003), Fernández (2007, 2011), García (2009), Zenea (2011) y Vizcaíno (2017), el término metodología se asocia a los aspectos operativos del método científico. Desde una perspectiva operacional, el método es una secuencia de procedimientos que permiten conseguir un fin.

Estos procedimientos en las Ciencias Pedagógicas pueden tener diferentes objetivos:

- Para acceder al conocimiento del objeto de investigación.
- Para dirigir el proceso de apropiación por el educando de los contenidos de la educación.
- Para orientar la realización de actividades de la práctica educativa.

Cuando se analiza la forma de proceder para alcanzar cualquiera de estos objetivos, se recurre a procedimientos metodológicos que, ordenados y concatenados de una

manera particular, conforman un todo sistémico que se denomina metodología. La conformación de estas metodologías no siempre requiere de una investigación científica.

En ocasiones es suficiente aplicar acciones que han surgido de la práctica cotidiana, y en otras se aplican orientaciones de carácter organizativo.

Se asume la metodología teniendo en cuenta los rasgos que la distinguen como resultado científico, los cuales son:

- Resultado relativamente estable que se obtiene en un proceso de investigación científica.
- Se sustenta en un cuerpo teórico (categorial y legal) de la Filosofía, las Ciencias de la Educación, las Ciencias Pedagógicas y las ramas del conocimiento que se relacionan con el objetivo para el cual se diseña la metodología.
- Es un proceso lógico conformado por “etapas”, condicionantes y dependientes, que ordenados de manera particular y flexible, permiten la obtención del conocimiento propuesto.
- Cada una de las etapas incluye un sistema de procedimientos ordenados lógicamente de una forma específica.

Con relación a los elementos a tener en cuenta para concebir una Metodología, es importante precisar, en cuanto a su estructura, que se coincide con otros autores en el sentido de que “... ésta se compone de dos aparatos estructurales: el aparato teórico o cognitivo y el metodológico o instrumental.” (García 2009.)

En correspondencia con las ideas aportadas por (Cánovas, T. 2007), las recomendaciones del (Centro de Estudios del ISP “Félix Varela”, 2003) y la experiencia

investigativa de (Fernández, A. 2008), retomadas por (García 2009), se considera pertinente asumir como elementos que integran una Metodología como resultado científico en investigaciones sobre dirección, los siguientes:

Necesidad percibida, fundamentación categorial y legal, requerimientos para su aplicación características generales que la distinguen, etapas y pasos que la componen, explicación de los procedimientos y recomendaciones para su aplicación.

La Metodología planteada toma como referencia los enfoques de varios autores (Beer 2003), (Codina 2005), (Kotter 2007), (García 2009), (Heath y Heath, 2011) (Vizcaino 2017), los mismos que permitieron orientar la propuesta, con la premisa de que el núcleo central del cambio está en el comportamiento de las personas, es decir, plantear la necesidad de cambios significativos en lo que se hace.

La metodología propuesta tiene como antecedentes la revisión bibliográfica realizada, la cual abrió nuevos espacios de reflexión teórico-metodológica acerca de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

- La determinación de contenidos en la educación para la paz y su salida en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, teniendo en cuenta los puntos de vista de los autores consultados y las investigaciones previas de la autora sobre el tema.
- La caracterización de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.
- Los criterios referidos por los expertos acerca de la propuesta de indicadores para el desarrollo y evaluación de los contenidos de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición y de los contenidos conceptuales y

estructurales a considerar en la elaboración de esta metodología para su perfeccionamiento.

Por tal motivo, la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición establece una lógica de actuación que modifica formas anteriores, por lo que implica un proceso de educación, se basa además en la interpretación específica que hace la filosofía sobre la educación, en tanto implica un proceso de asimilación de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y por tanto, está sujeto a los principios metodológicos fundamentales de la Pedagogía y la Didáctica.

En la integración de sus partes se establecen relaciones de dependencia de diferente orden jerárquico y necesario unas a las otras, las que se expresan del modo siguiente:

1. Se penetra en la preparación para la solución del problema con el estudio de las bases teóricas y metodológicas necesarias para el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de incluir la educación para la paz como contenido en el grado Transición.
2. Se determina el diagnóstico del nivel de desarrollo que alcanzan los niños del grado Transición en contenidos relacionados con la educación para la paz.
3. Se recorren las etapas de planificación, ejecución hasta el control y evaluación por parte del docente que interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje del grado Transición.
4. Por último, se reflexiona acerca de la solución del problema, lo cual presupone un proceso de evaluación y posterior rediseño.

Siguiendo la estructura de metodología que proponen diferentes autores en esta investigación, se asumen los principios declarados por (García, 2009):

-El niño constituye el centro del proceso de enseñanza aprendizaje dirigido a la educación para la paz.

Considerar al niño como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, significa que la organización de su vida, la estructuración de las actividades, proyectos, experiencias que se planifican, los métodos y procedimientos de trabajo didáctico, las relaciones que se establecen entre el docente, el niño y sus coetáneos, tienen que estar en correspondencia con las particularidades de su edad, con sus intereses y necesidades, tener en cuenta el papel protagónico del niño significa que pueda participar en la determinación de qué hacer y cómo hacerlo, es decir, que comprendan la finalidad de sus acciones.

-El docente desempeña un papel rector en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño para lograr una educación para la paz en el grado Transición.

Así como se reconoce la importancia que tiene el protagonismo del niño, es importante significar el papel rector del docente del grado Transición en el tratamiento a los contenidos relacionados con la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta las características de la edad, el docente es el que dirige de forma efectiva la organización, estructuración y orientación de las actividades, partiendo del diagnóstico del nivel de desarrollo y de las potencialidades de la edad para el desarrollo de los contenidos relacionados con la educación para la paz.

En este proceso, a través de la participación conjunta docente-niño, el docente, ofrece las ayudas necesarias (modelos, métodos, sugerencias, correcciones, espacios), que permiten a los niños desarrollar habilidades como el reconocimiento de sí mismos y de los demás, así como sensibilizarlos frente a todo lo que les rodea; con el fin de contribuir en la promoción de sujetos con posturas críticas y autónomas, capaces de promover la participación, la convivencia y la esperanza como pilares de la educación para la paz.

-La integración de la actividad con los intereses, necesidades y motivos busca la expresión de sentimientos, emociones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación para la paz.

Mediante la realización de las actividades se propicia un clima de relaciones interpersonales de respeto y empatía con el adulto y otros niños; se produce el proceso de apropiación en correspondencia con las particularidades específicas de la edad. Partiendo del nivel de desarrollo de cada niño y del grupo en general se conciben los contenidos de la educación para la paz, propiciando en todas las actividades la comunicación afectiva entre los niños y el adulto, y entre los propios niños, la transmisión de la información y la regulación de la conducta y manejo de las reglas.

-La vinculación de la educación del niño con el medio circundante.

En este período de la vida el niño aprende, se desarrolla mediante las experiencias que vive, las relaciones directas que establece con los objetos, con las personas; se trata de vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con el medio en que el niño se desarrolla. Los contenidos de educación para la paz al influir en el plano intelectual, influye también en toda la vida cotidiana del niño, pues lo enseña a comprender las

regularidades del mundo social, identifican múltiples posiciones de un conflicto, establecen acuerdos en la resolución de un problema, comprenden las emociones que median situaciones y predicen acciones futuras.

La educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporciona una mejor comprensión de la realidad social, a través del establecimiento de sus relaciones. Más que ofrecer conocimientos, estos contenidos propician formar a los niños como actores de paz, partiendo de reflexiones, aprendizajes y enseñanzas que ha dejado el conflicto.

- En el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de los contenidos de educación para la paz propicia la unidad entre lo instructivo y lo formativo desde el contenido de las actividades favorece el desarrollo de sentimientos, emociones, cualidades de la personalidad y fortalece los pilares de la construcción de paz tales como la esperanza, la democracia, la participación, la convivencia y espíritu de confianza, en dependencia de las posibilidades de los niños y las potencialidades educativas del contenido, unido al conocimiento, hábitos y habilidades.

-Carácter coherente y sistémico del tratamiento a los contenidos de educación para la paz desde las bases curriculares del grado Transición.

La expresión de la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje se da en distintas formas de relación en el grado Transición hasta el inicio de la Básica Primaria. El diseño de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe posibilitar la sistematización de los contenidos de educación para la paz, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo y real a alcanzar por cada niño, estas operaciones se suceden cíclicamente, se planifica el proceso, se ejecuta y controla, sobre la base del

control se rediseña el proceso de enseñanza-aprendizaje garantizando un orden lógico, continuo y prolongado el mismo en función del cumplimiento del objetivo trazado. Significa que, durante la planeación, ejecución y control del proceso se logre en los niños influencias educativas de todos los agentes educativos que tienen que ver con el acompañamiento a la primera infancia: familia, comunidad, Estado y sociedad. En la elaboración de la metodología se tuvo en cuenta el cumplimiento de estos principios, apostando a las regulaciones que protegen a nivel internacional y nacional a la Primera Infancia y la eficacia a la atención de estas edades en el contexto colombiano, como respuesta al momento histórico que vive hoy el país. Se habla de paz, o por lo menos de incentivar caminos para alcanzarla.

La metodología trabaja la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, se fundamenta en leyes, principios y categorías de la Dialéctica, lo que permite la conducción de la investigación desde el juicio que se asume, la objetividad, el análisis histórico concreto del proceso que se estudia tanto en el plano teórico como práctico, posibilitó además el análisis e interpretación de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. Desde el punto de vista metodológico se fundamenta en explicar los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, considerando al hombre como ente creador de la cultura, con la capacidad de resolver problemas, transformar la sociedad y a sí mismo por medio de la actividad, la función esencial de la educación es contribuir a crear este desarrollo en el hombre.

Además, se tienen en cuenta las contradicciones del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño del grado Transición, que se producen, tanto en su relación con

el medio social como en sus relaciones internas y que constituyen fuentes de desarrollo, dirigidas a promover cambios cuantitativos y cualitativos en el desarrollo integral de su personalidad.

Desde el punto de vista filosófico se asume el carácter transformador de la práctica educativa y prioriza la formación del hombre como individuo y como ser social lo que le imprime un carácter humanista.

Si se parte de que todos los niños son educables, lo que se materializa a partir de una combinación particular de sus potencialidades y las condiciones específicas de vida y educación, se puede afirmar la posibilidad de desarrollar desde el grado Transición la educación para la paz, así como las características que debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr tal propósito, atendiendo a las particularidades de la educación preescolar, y prioriza las necesidades y motivaciones de los docentes que intervienen en este proceso.

En la fundamentación de la propuesta de metodología se analiza las relaciones de la educación para la paz con las restantes esferas sociales y las particularidades del desarrollo del niño del grado Transición en las condiciones sociales en Colombia.

Se argumenta desde la epistemología los aspectos conceptuales que fundamentan sus objetivos, ya que es necesario el conocimiento de la realidad para problematizar por medio de esta, proponer y buscar soluciones.

Los fundamentos sociológicos que se aplican a la metodología son los siguientes:

-Consecución del ideal de hombre a que aspira la sociedad colombiana con realizaciones desde el grado Transición, último nivel de la etapa preescolar en el contexto colombiano.

-El papel de los agentes socializadores como factores educativos conscientes y activos en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente y la familia tienen un lugar fundamental.

-Pertinencia del contenido que se propone atendiendo al medio sociocultural y a las condiciones de vida del niño del grado Transición en Colombia.

-Alcance de la individualidad como resultado de la interrelación y la apropiación de las relaciones sociales.

-Relación con el medio social en que el niño se inserta y se desarrolla.

El uso de formas colectivas de aprendizaje, promueve un proceso de socialización en el que se enriquecen las relaciones interpersonales, que el adulto puede aprovechar de forma consciente, con el fin de desarrollar las potencialidades educativas que estas formas de cooperación e interrelación promueven como mediador entre la cultura y el conocimiento a adquirir por el niño. En la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, se tuvo en cuenta las formas de propiciar modelos de conductas, enriquecimiento de ideas y promover el clima adecuado para que los docentes incentiven en los niños la educación para la paz.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la didáctica lleva implícita la formación de la personalidad en su totalidad como objetivo esencial, por lo que se parte de movilizar modos de pensar y actuar, lo cual presupone trabajar en el funcionamiento integrado de los procesos cognitivos, afectivos-motivacionales y conductuales, partiendo de las particularidades de la edad y las formaciones psíquicas alcanzadas por el niño.

En la metodología propuesta se plantean exigencias al desarrollo de habilidades y conocimientos del niño en correspondencia con su nivel actual y próximo en cada etapa de su actividad cognoscitiva, que se traduce en activación y funcionamiento integrado de los procesos psíquicos cognitivos como percepción, pensamiento, memoria, imaginación, lenguaje, atención; afectivos-motivacionales como emociones, sentimientos, cualidades morales y subordinación de motivos; y conductuales como normas de comportamiento y conductas positivas, todos ellos con salida en la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

-Se asume que el desarrollo de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición atribuye estados psicológicos así mismo y a los otros en función de sus actuaciones, reconocen la perspectiva del otro en un hecho social.

-Que en el momento de orientación de toda actividad se hace necesaria la elaboración de un plan mental previo que garantice la implicación consciente del sujeto en la misma garantizando con ello su participación activa e independiente en su ejecución; la determinación de las condiciones para su desarrollo, las acciones que debe realizar y en qué orden; qué ayuda necesita.

Todo esto le permitirá la ejecución exitosa de la actividad, auto controlar la misma y sobre la base del plan previo elaborado, valorar su ejecución y con ello el cumplimiento de la tarea.

- Poner la orientación como función didáctica en el lugar decisivo que le corresponde en la actividad docente y reconocer que el niño sabe qué hacer antes de hacer y qué ha sido capaz de hacer con los elementos que se le han dado y con ayuda, elaborar un plan de acción que le permita alcanzar cada vez con más independencia y

originalidad los objetivos propuestos y aprender los procedimientos generales que después pueda transferir a otras situaciones.

El aparato instrumental de la metodología consta de cuatros etapas fundamentales, las cuales se presentan a continuación.

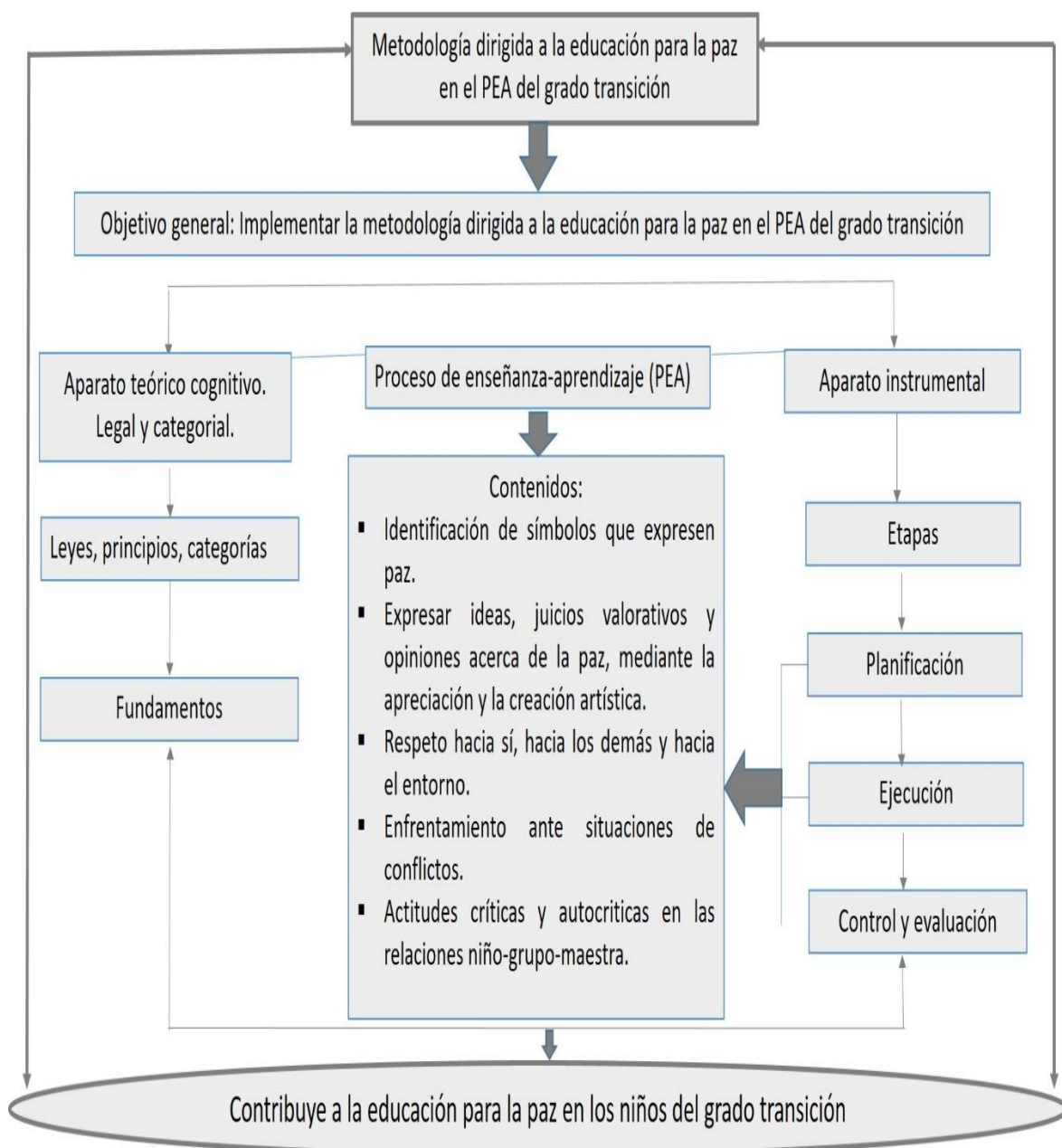


Figura 3. Representación gráfica de la Metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. (Elaboración propia)

2.2.1 Procedimientos metodológicos para lograr la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición

Etapa # 1- Planificación: momento de programar las acciones para potenciar el desarrollo de la educación para la paz del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, durante el curso escolar; por lo que es necesario cumplir con los elementos que contiene la metodología, resulta de interés esencial en esta etapa como condicionante para su implementación en la práctica, que se tenga en cuenta las potencialidades y necesidades de desarrollo de los niños.

Objetivo: Programar las acciones a acometer, para la implementación de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

Acciones:

- a) Análisis de las orientaciones pedagógicas para el grado Transición, alcance de los objetivos propuestos en la planeación curricular para las competencias básicas que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Selección de los contenidos que propician el desarrollo de la educación para la paz (dosificación de estos en las competencias básicas).
- c) Determinación de los contenidos según criterios y necesidades humanas del educando, tener en cuenta las necesidades socioculturales de los niños, (valores que contemplen los intereses de todos, como educación para la paz y los derechos humanos).

- d) Selección de los procedimientos pedagógicos y didácticos para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, tener en cuenta la programación curricular y la etapa del curso.
- e) Planificación de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las fases de orientación, ejecución y control.
- f) Determinación de los indicadores a tener en cuenta para el registro de los descriptores del desempeño en los niños.

Etapa # 2. Ejecución.

Objetivo: Ejecutar las acciones programadas en la etapa anterior, con el propósito de implementar la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

Acciones:

- g) Realización de actividades de exploración inicial (familiarización), de los niños con el tema: La educación para la paz.
- h) Creación del ambiente socio afectivo.
- i) Aplicación de técnicas de estimulación emocional.
- j) Reconstruir las experiencias precedentes en los niños relacionadas con el tema la educación para la paz.
- k) Promover las vivencias nuevas, cariño así mismo y hacia los demás.
- l) Ejecución de proyectos pedagógicos.
- m) Valoración por los niños sobre la trama de un cuento, las actitudes de los personajes de ese cuento. (Anexo 6).

- n) Dramatización de personajes de cuentos aprendidos en encuentros anteriores y creación de otros personajes, elaborado por los niños.
- o) Discusión de situaciones presentadas ante un conflicto entre los niños del propio grupo.
- p) Realización de movimientos corporales.
- q) Realización de gestos sociales y emocionales (tomarse de las manos, hacer un círculo y danzar, alzar las manos y con ellas hacer reclamos, mostrar estados de ánimo alegría, felicidad, mediante la comunicación gestual).

ETAPA # 3. Control y evaluación.

Objetivo: Constatar hasta qué nivel han sido cumplidas las acciones previstas en las etapas anteriores, a partir del nivel alcanzado en los niños acerca de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

Acciones:

- r) Diagnóstico del nivel de desarrollo que alcanzan los niños del grado Transición en sus rutinas diarias acerca de la educación para la paz.
- s) Actualización sistemática del nivel de desarrollo que alcanzan los niños del grado Transición acerca de la educación para la paz.
- t) Realización del control y evaluación de las acciones previstas para la implementación de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. Esta acción es muy importante al ser consecuente con la constatación de los resultados de las actividades realizadas, en función de la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

- u) Evaluación del avance alcanzado en los niños en la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, según los resultados del registro en los descriptores de desempeño.
- v) Remodelación de la planificación de las actividades en función de alcanzar niveles superiores en los niños acerca de la educación para la paz.
- w) Determinación de las necesidades de preparación que presentan los docentes que laboran en el grado Transición de la institución educativa Cristóbal Colón para aplicar la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

Condiciones necesarias para implementar la metodología

Para una mayor orientación en la instrumentación de la metodología por los docentes del grado Transición se proponen algunas exigencias metodológicas que deben ser asumidas teniendo en cuenta las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición y la relación que se establece entre los componentes didácticos.

-El objetivo es la expresión de lo esencial, lo esperado, generalizador, estable, universal, integral, común y a su vez determinado por el problema, mientras, que el contenido de enseñanza, aunque es primario, es seleccionado y ordenado, es fenomenológico, detallado, variable y secuencial, es específico y a la vez diverso y particular, es por lo tanto propio, además determinado y subordinado a los objetivos.

-El contenido de enseñanza es expresión clara de las cuatro leyes generales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su selección y secuenciación responden, en primer lugar, a la condicionalidad histórica del proceso, lo que viene dado por el

problema y los objetivos. Su estructura y adquisición sistémicas materializan la unidad de la función instructiva, educativa y desarrolladora; además de ser diverso tributa a fines comunes.

-La teoría reconoce que al abordar los métodos de enseñanza siempre está presente la consideración del aspecto externo y del interno de este componente didáctico. Por su enfoque desarrollador la educación centra su atención en el aspecto interno – en los procesos intelectuales y morales que el método provoca y exige de los educandos. Estos dos aspectos – interno y externo – han conducido a una gran diversidad de clasificaciones, agrupamiento e identificación de métodos de enseñanza aprendizaje. Se asumen los métodos de enseñanza como componentes terciarios, dependientes del problema, los objetivos y el contenido tienen un carácter procesal. Los métodos son diversos, combinatorios, ajustables, integradores de lo general con lo particular, pero siempre están dirigidos al desarrollo integral de la personalidad de los niños, y aquí se reconoce claramente la interdependencia entre los objetivos, el contenido y los métodos.

En esta metodología se asume el método socio afectivo, primero se experimenta en la situación concreta que tiene el niño. Segundo se explicitan las vivencias y sentimientos, con un trabajo afectivo a nivel micro. Por último se generaliza y traspasa lo que se ha vivido en las situaciones reales y se introducen informaciones más vinculadas a contenidos cognitivos, para, finalmente relacionar el nivel microsocial con el macro.

Todo ello conduce a la adquisición de capacidades de comprensión y posicionamiento frente a los contenidos relacionados con la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se enfatiza en la relación objetivo-método-contenido que perfecciona lo establecido para el grado Transición en lo referente a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su correspondencia con las orientaciones pedagógicas que establece el Ministerio de Educación en Colombia: lograr que el niño se eduque y desarrolle desde lo cognitivo, lo comunicativo y desde los factores socioculturales.

El método didáctico escogido, debe lograr la integración de las competencias para alcanzar nuevos aprendizajes y metas, donde se promueva la participación y toma de decisiones a lo largo del trabajo, tarea, proyecto, así como el trabajo colaborativo.

Los medios de enseñanza en el sistema didáctico son elementos esenciales como fuentes de los conocimientos, recursos para el trabajo con los niños y en esta actividad se presentan múltiples posibilidades de formar y desarrollar habilidades y hábitos, experiencias de la actividad creadora y así propiciar las cuatro condiciones didácticas (cognitiva, volitiva, afectiva y conductual) de la educación en valores, en este particular visto desde la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

-La evaluación es el componente regulador del proceso enseñanza-aprendizaje, no es interpretada como momentos, sino como parte intrínseca y permanente del propio proceso. Se reconoce la estrecha relación entre los restantes componentes del proceso y la evaluación, que no se limita a la evaluación del aprendizaje, sino de todos los componentes y actividades del proceso.

-La organización del trabajo en el aula procura la relación de saberes como una totalidad; el mundo se percibe como un todo; los conocimientos confluyen para el logro de un producto o creación. La relación permite el uso del aprendizaje en el contexto, es decir, en situaciones que merecen su uso, no en actividades sueltas y dispersas que no tienen sentido; entre otras formas de organizar el proceso educativo para el grado Transición se encuentran:

-Los proyectos pedagógicos: es el tipo de trabajo que se concibe como un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos, valores y habilidades que se estructuran a través de la búsqueda de soluciones a preguntas, problemas y necesidades que surgen en el niño y en el grupo, desde su proceso de desarrollo, el deseo de conocer el mundo y entender su entorno, de interrogarse ante los sucesos, plantearse hipótesis y encontrar respuestas.

-Las actividades de exploración o de explicitación inicial: las actividades se desarrollan durante esta etapa lo que buscan es asegurar el nivel de partida, es decir, con ellas el docente determina si los niños poseen o no los saberes o conocimientos necesarios para la etapa siguiente; son actividades que ubican al niño en la temática, se relaciona con el material de trabajo cuando de material concreto se trata o se proponen tareas o actividades sencillas en estrecha relación con los intereses de los niños y el objetivo propuesto para el desarrollo de la actividad.

Desde esta perspectiva se ofrece el carácter sistémico a seguir en la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, tal como se observa en la figura que sigue:

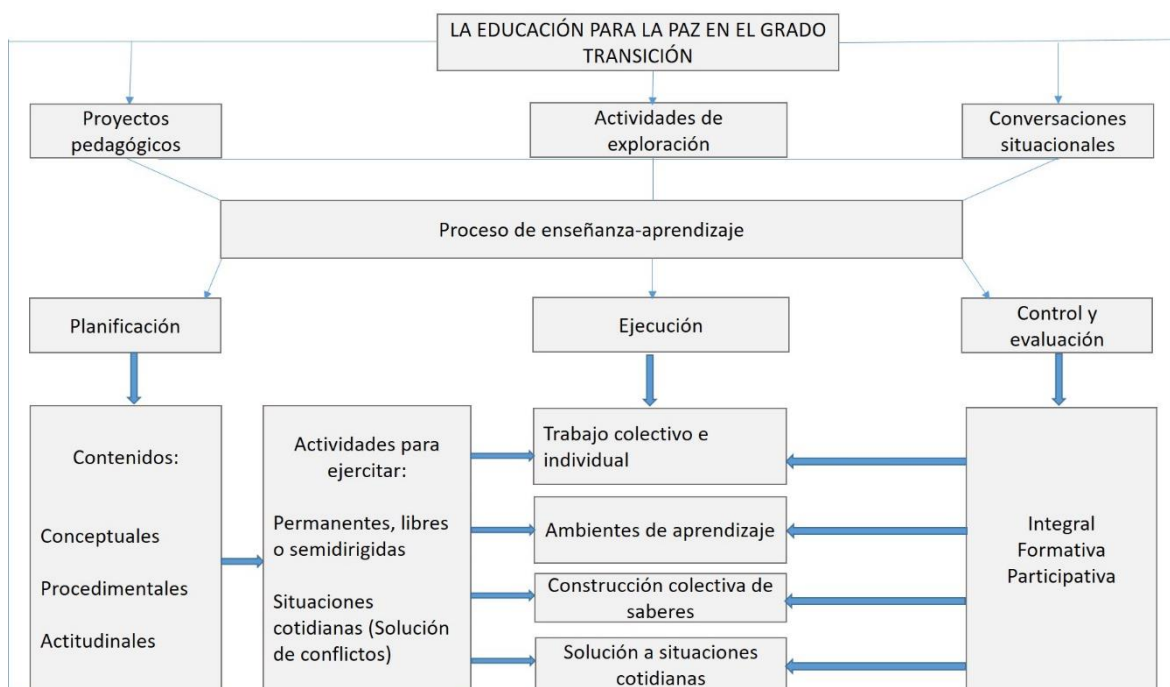


Figura 4. Actividades para aplicar la metodología. Anexo 6. (Elaboración propia)

Conclusiones del capítulo.

El resultado del diagnóstico del estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, y las valoraciones realizadas, permitieron la elaboración de la metodología, en la cual se concibe desde su fundamentación y estructura, el objetivo general, las etapas, así como los pasos a seguir, todas ellas, permiten guiar oportunamente cómo planificar, ejecutar, controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición.

La metodología propuesta dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, se diseñó a partir de la utilización del método socio afectivo, fundamentado y estructurado atendiendo a los principios de la Pedagogía, y contextualizados a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición.

CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN
PARA LA PAZ EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GRADO
TRANSICIÓN

CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA METODOLOGÍA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GRADO TRANSICIÓN

En este capítulo, se exponen los resultados obtenidos por criterios de los expertos, como parte de la comprobación de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición; su implementación y resultados de la validación en la práctica con el objetivo de constatar teóricamente la factibilidad de la propuesta.

3.1 Resultados obtenidos por criterios de los expertos

Para el desarrollo de este epígrafe se utiliza como referencia el conocimiento que tiene la investigadora de los docentes del grado Transición, y en particular, de los intelectuales que se encargan del tema- se realizó la “preselección de expertos”, la cual se conformó con 18 directivos, coordinadores y docentes de la Ciudad de Cali, 4 especialistas en Educación Preescolar, 2 expertos en este nivel educativo; 4 expertos en la formación de valores y 7 doctores que forman parte del claustro de formación doctoral en la Universidad de Cienfuegos lo cual posibilitó la elaboración del listado de 35 profesionales.

Del listado inicial 32 expertos confirmaron su interés y posibilidad de participación, la autora coincide en respetar la naturaleza de este método que radica en la organización del diálogo anónimo entre los expertos consultados, encaminado a obtener consenso o motivos de discrepancia. Los criterios ofrecidos por los expertos se someten a un procesamiento estadístico y las confrontaciones sucesivas, todo se fundamentó en el programa digital 16 respuestas elaborado por Crespo (2006).

Los requisitos iniciales de esta prueba de constatación teórica sobre la metodología dirigida a la educación para la paz, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición son los siguientes:

- 1) Que los expertos tengan formación como docentes, investigadores y organizadores de programas, aulas, proyectos relacionados con la educación para la paz y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, último nivel de la etapa preescolar en Colombia.
- 2) Que tengan conocimientos sobre las formas de trabajo metodológico y actividad científica que se utilizan en este grado relacionado con el tema que se investiga.
- 3) Que conozcan cómo diseñar o elaborar metodologías, proyectos, programas, sistemas o estrategias, para la formación de contenidos relacionados con la educación para la paz.

Una vez aplicada, recopilada y procesada la información que ofrecieron los expertos, aplicando el método Delphy, válido para este tipo de investigación al tener un nivel de confiabilidad de un 99,9% y un margen de error de 0,1 la autora valoró el grado de competencia de los expertos seleccionados; se precisa que los 32 profesionales poseen experiencia docente y conocimiento acerca de la educación para la paz en el grado Transición, fueron tenidos en cuenta, a partir de conocer que su coeficiente de competencia como experto (K), es evaluado de Medio o Alto. (Anexo 7).

El resultado alcanzado a partir del procesamiento y análisis del cuestionario, según los requerimientos del método Delphy fue el siguiente:

La determinación del coeficiente de competencia de los expertos se realizó a partir de la autovaloración que realizaron los mismos sobre su nivel de conocimiento en torno

al problema de la investigación sobre la base de los coeficientes de conocimiento y argumentación de los expertos, a partir de la aplicación de la encuesta confeccionada para la selección del experto. (Ver anexo VIII), 14 de los expertos poseen un nivel de conocimiento (kc) alto sobre el tema y el resto un coeficiente medio. (Ver anexo VIII), nueve de los expertos se autoevaluaron con un coeficiente de argumentación (Ka) alto, y 23 con un coeficiente de argumentación medio sobre el tema. (Ver anexo). Por último, se determinó el coeficiente de competencia de cada experto, mediante la aplicación de la fórmula $K=0.5 (kc+ka)$.

Se seleccionaron como expertos 32, ya que se considera experto sobre el tema aquel cuyo coeficiente de competencia alcance la categoría de alto y ello ocurrió con 19 de los expertos, al tener en cuenta que el coeficiente de competencia global del grupo de los 32 expertos es evaluado de alto. Los resultados de la determinación del coeficiente de competencia de los expertos pueden apreciarse con claridad en las tablas que se anexan a este informe. (Ver anexo 8).

Entre las características de los expertos seleccionados se encuentran las siguientes: 29 poseen 16 o más años de experiencia en la formación de profesores en general y de maestro de la Educación Preescolar, en particular 13 Doctores, 12 Master y 9, Licenciados en diferentes especialidades y Cinco (5) investigadores en la temática.

Determinado el coeficiente de competencia de los expertos, se procedió a procesar los criterios valorativos de los expertos, acerca de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, se organizó la primera consulta. Se le entregó a cada experto el cuestionario y el material

contentivo del contenido de la metodología, para luego de su lectura y análisis respondieran las preguntas expuestas en la entrevista adjunta al material (Anexo 9).

El procesamiento de la información ofrecida por los expertos, se realizó a partir de la organización por grupos, según los cargos y funciones que ejercen (rectores coordinadores; docentes de la ciudad de Cali; doctores y profesores de la Universidad de Cienfuegos), en cada uno de los niveles se buscó la incidencia como especialistas en el grado Transición y en el tema la educación para la paz. La clasificación facilitó que se identificaran los criterios valorativos acerca de la metodología propuesta.

Acerca del procesamiento y valoración de los criterios emitidos por los expertos:

Los expertos al valorar el primer elemento referido a la metodología como herramienta científica y su carácter sistémico lo valoraron completamente adecuado.

En particular, fue otorgada de muy adecuada la opinión de los expertos al valorar las tres etapas que conforman la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, que se conciben como referentes para la determinación de necesidades y la toma de decisiones didácticas acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben conformar la metodología.

En este sentido, valoran adecuada la relación que se establece en la representación psicosocial en cada una de las etapas, como garantía de un proceso de asimilación de conocimientos y por tanto, está sujeta a los principios metodológicos fundamentales de la Pedagogía y la Didáctica, fue valorada como muy adecuado.

Con relación al grado de importancia que le conceden al aparato instrumental que se propone en la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de

enseñanza-aprendizaje del grado Transición, fue valorada por los expertos de muy adecuada, sobre todo, al reconocer que, estos expresan el núcleo fundamental de este tipo de resultado, lo cual encierra un valor agregado al considerar que no siempre el docente cumple con los requerimientos metodológicos.

El comportamiento de sus criterios confirman esta valoración: el 63,3%, de los encuestados valoran de muy adecuadas las etapas por las que transita la metodología, así como la inclusión de contenidos relacionados con la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

Aun así, en las valoraciones cualitativas, resultado de la consulta a expertos, recomendaron precisar más los contenidos que se proponen para la educación para la paz y manifiestan que su preocupación está en las limitaciones que en la práctica pueden manifestarse al no contar siempre con la implicación de docentes que asuman la temática con la preparación adecuada.

Del análisis realizado se infiere que la metodología propuesta es pertinente; pero se precisa ajustar a las condiciones en la práctica, en este sentido, recomendaron valorar la participación y desenvolvimiento de los niños dentro de su grupo social, aspecto que los expertos consideran contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y el reconocimiento de los demás, e interiorizar valores de cooperación, solidaridad y respeto para favorecer la convivencia. Los expertos no cuestionan la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. En este caso, asignaron la categoría de muy adecuado.

En relación a las cualidades que se manifiestan en la metodología y las condiciones en que se desarrolló el proceso, se reconoció que las ideas asumidas por la investigadora en la construcción de la propuesta, resultan esenciales para un resultado de este tipo, entre ellas identifican: la participación de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la visión integradora en las acciones que les corresponde asumir en el grado Transición.

Luego, se avala la pertinencia teórica de la metodología propuesta, al reconocer como aspecto importante que se movilizan recursos cognitivos y emocionales que favorecen la integración de contenidos que la niña o el niño pueden activar ante situaciones problemáticas a las que se enfrenta.

Según los fundamentos de esta teoría, la comprensión y el aprendizaje suponen, necesariamente, someter a los niños a experiencias prácticas a partir de desempeños estimulantes, motivadores y que les desafíen intelectualmente.

En este orden, valorizan la responsabilidad que se le otorga al docente del grado de transición en aplicar la metodología. Sin embargo, las sugerencias y opiniones dadas en el propio proceso de consulta permitieron ordenar la propuesta por prioridad y proyectar los ajustes:

- Considerar las influencias que tienen para el aprendizaje de los niños los ámbitos informales, sus propias vivencias, el entorno personal, el acceso a los medios de comunicación, que contribuyen a la educación para la paz de forma relevante.

Como resultado del instrumento aplicado a los expertos, se pudo corroborar que la metodología propuesta posee alto grado de factibilidad desde el punto de vista teórico,

como una vía posible dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición.

3.2 Implementación parcial de la metodología

Después de elaborada la metodología y sometida a la valoración por parte de los expertos e incorporadas las sugerencias emitidas por estos, se procedió a la implementación parcial en el grado Transición (75 niñas y niños), de la institución educativa Cristóbal Colón, por un período de seis meses, también se consideraron los criterios de los docentes (5), que implementaron la propuesta, la implementación estuvo en correspondencia con el período de inicio del curso.

Se concilió una valoración objetiva de la realidad, buscando la unidad entre lo empírico y lo teórico, entre lo cualitativo y lo cuantitativo Martínez (2005), al evaluar la metodología mediante la planificación, y la implementación en la práctica. El establecimiento de criterios que permitieron emitir juicios conclusivos sobre el cumplimiento de las exigencias que la teoría expone acerca del resultado, al recolectar, analizar, y vincular datos cuantitativos y cualitativos, atendiendo a los criterios de rigor y validez de cada instrumento.

Se empleó el procesador estadístico SSPS, versión 19 para Windows. Se realizaron observaciones participantes del proceso de implementación de la metodología, además el proceso contó con la toma de evidencias gráficas durante el desarrollo de cada una de las etapas propuestas en la metodología. En la figura que sigue se presentan la estructura metodológica, que confirmó la funcionalidad de la metodología.

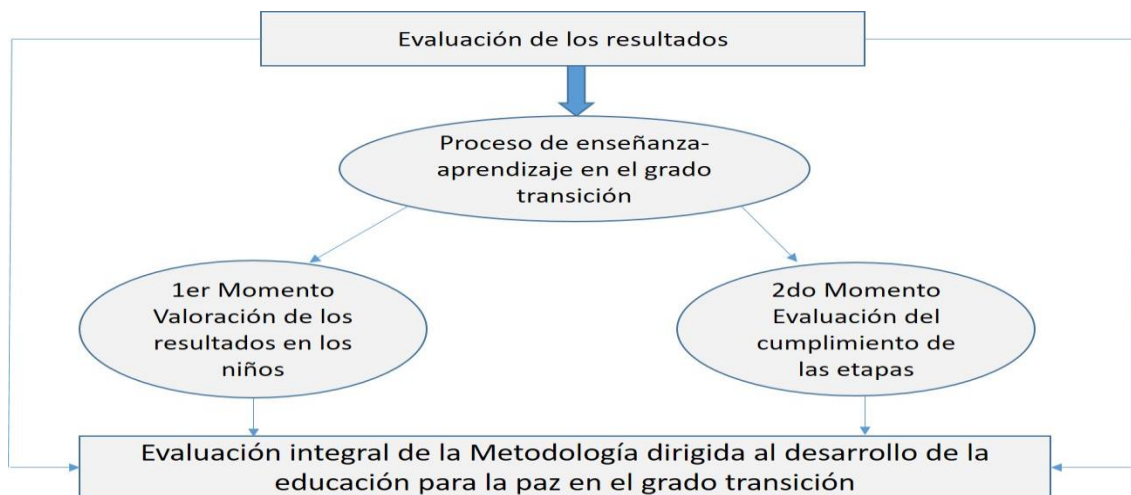


Figura 5. Diseño metodológico para la evaluación de la funcionalidad de la metodología. (Elaboración propia).

La evaluación de la metodología incluye sus tres etapas (planificación, ejecución, control y evaluación), se realiza una valoración con juicios concluyentes acerca de los procedimientos metodológicos efectuados, durante la implementación de la metodología, así como la evaluación emitida por los participantes.

En la etapa # 1. Planificación se tuvieron en cuenta los saberes de los niños, para la inclusión de contenidos afectivos y cognitivos dirigidos a la educación para la paz. Se realizó una valoración acerca de la propuesta de actividades (Anexo 6), como vía que posibilite el desarrollo de los contenidos propuestos, reconocen de positivo la creación de ambientes pedagógicos que permitan al niño involucrarse, recrearse e interactuar para la construcción de su conocimiento.

El maestro como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionó los procedimientos pedagógicos y didácticos en correspondencia con las características de los niños del grado Transición, en cada una de las actividades planificadas quedó como condicionante el cumplimiento de las fases de orientación, ejecución y control, posibilitando valorar el nivel de desarrollo que alcanzan los niños.

Se concluye que las acciones previstas para la etapa de planificación fueron cumplidas, dando paso a la etapa de ejecución de la metodología para la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

La etapa 3, dirigida a la ejecución de la metodología, en un primer momento se realizaron actividades de exploración inicial para sensibilizar a los niños con el tema la educación para la paz, como resultados en los niños: se obtuvieron relaciones de confianza, seguridad, clima afectivo favorable, sentido de pertenencia por la institución, Interactúan de manera tranquila y confiada con sus pares y maestras, adaptación a nuevos ambientes.

Como resultado de la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición se constó al valorar el desarrollo de los niños con relación a sus nuevas experiencias que:

- Las relaciones interpersonales que se producen entre los niños le otorgan la capacidad de comprender los sentimientos y las emociones del otro así, como, de ponerse en su lugar, y la búsqueda del equilibrio entre los deseos propios y los ajenos.
- Mayor desarrollo de habilidades para la integración social, establecimiento de límites, experimentación de iniciativas, conquista progresiva de autonomía, negociación de normas y organización de sus propias actividades, incluyendo al otro.
- Solución de conflictos productivos, es decir, que generan aprendizaje, y el ambiente que se vive en el aula es más ser armónico.
- Interiorizan conductas positivas relacionadas a la convivencia y a los conflictos

que se generan en el aula.

- Eligen entre sí a sus pares y crean relaciones en las que se ayudan, se respetan y se admiran, existe un nivel superior en la expresión de los sentimientos y el afecto.

El registro de los descriptores del desempeño, tuvo en consideración el nivel de complejidad de los procesos a observar. Para esto, se han definido algunos criterios de registro, según se expresa:

Nivel 1. Iniciar (I): representa que el niño o la niña tiene algunas habilidades básicas que le permiten iniciar el proceso de construcción de los aprendizajes propuestos y requiere de mayor trabajo con sus pares y adultos para avanzar en el proceso.

Nivel 2. En práctica (P): representa mayor dominio de habilidades, conocimientos a observar, sin ser totalmente independiente en las acciones. Es decir, los niños y las niñas requieren un nivel alto de apoyo de los adultos para llevar a cabo ciertas acciones.

Nivel 3. En apropiación (A): representa la construcción de aprendizajes que se evidencian en las situaciones específicas en las que se han generado, por lo tanto se adelantarán acciones para que consolide el proceso.

Nivel 4. Consolidado (C): evidencia que el niño o la niña ha construido unos aprendizajes y puede usarlos en diferentes contextos o situaciones con variados propósitos y es posible trabajar un nivel de complejidad mayor para valorar el nivel de desarrollo que alcanzan los niños.

Resultados alcanzados: 2 niños para un 1,5%, se encuentran en el nivel 1, indicador

P, estos dos niños solo poseen algunas habilidades básicas que le permiten iniciar el proceso de construcción de los aprendizajes propuestos.

El nivel 2, indicador A, se ubican 3 niños que representa un 2,25%, estos niños muestran mayor dominio de la competencia, pero necesitan niveles de ayuda por parte del adulto para el desarrollo de las acciones.

En el nivel 3, indicador A, se ubican 4 niños para el 3%, en este caso los niños construyen sus aprendizajes a partir de situaciones específicas que se han generado.

En el nivel 4, indicador C se ubican 66 niños para el 88,8%, de la muestra seleccionada, resultados que infieren que la mayor cantidad de niños han construido nuevos aprendizajes y pueden utilizarlos en diferentes contextos o en situaciones con variados propósitos. Tal como se refleja en la figura que sigue.

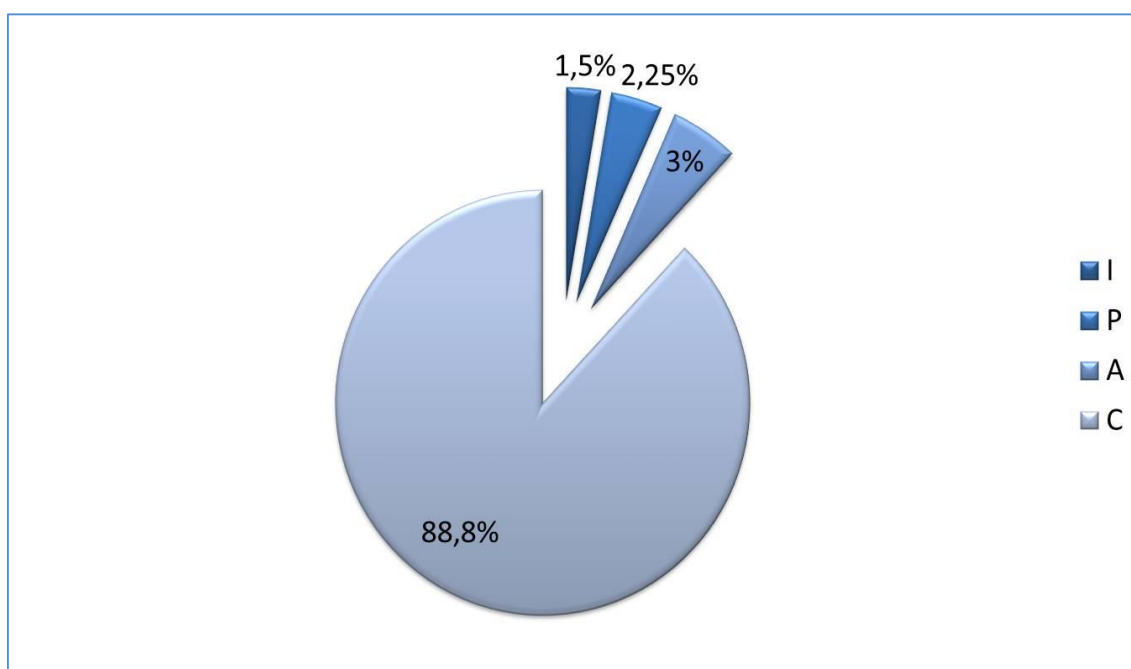


Figura 6. Resultados alcanzados en los niños después de aplicada la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. (Elaboración propia).

A continuación se describen los resultados alcanzados en el desarrollo de la experiencias significativas que constituyen componentes obligatorios en la puesta en práctica de la metodología, se explicitan seis resultados, de ellos, dos de familiarización, una del nivel de asimilación de reproducción, y las tres restantes, el nivel de asimilación de mayor jerarquía, el de creación.

Estas experiencias significativas resultan representativas al evaluar los niveles de asimilación. Cada experiencia significativa posee una matriz evaluativa, los contenidos seleccionados para el desarrollo de las experiencias significativas., se ejemplifican en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 5. Matriz evaluativa de la experiencia significativa de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. (Elaboración propia).

Literatura infantil: Cuentos	I. Identificación de emociones	Descriptor	Desempeños de los niños
		I. El niño reconoce las emociones, sentimientos, creencias y deseos de los personajes	El niño reconoce las emociones, sentimientos, creencias y deseos de los personajes, está triste o se siente solo.
		P. El niño reconoce las emociones, sentimientos, creencias y deseos de los personajes y explicita las razones, causas o motivos que llevan a que se de la emoción.	EL niño puede decir que el personaje esta triste, porque se burlan de él.
		A. El niño reconoce que una situación puede generar sentimientos, deseos de los personajes contradictorios.	Una relación contradictoria de las emociones puede estar enunciada
		C. El niño reconoce que los personajes en sus relaciones cambian con el transcurso de la historia	El niño refiere que el personaje al principio estaba triste, pero al final estaba feliz porque podía ayudar a sus amigos

Otro instrumento de valor lo constituyó la observación por parte de la investigadora, esta observación tuvo la intención de distinguir los aspectos principales del proceso de implementación de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

La estructura de las experiencias significativas permitió un acercamiento cómodo por parte de los niños y de los docentes, los niveles de asimilación fueron determinantes para implementar la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. En cuanto al aspecto vivencial permitió

no solo mayor organización para el quehacer pedagógico sino resultados superiores en el trabajo colaborativo, los niños se mostraron motivados, su participación fue decidida solo dos niños necesitaron niveles de apoyo por los docentes.

La realización de actividades entre las que se destacan el desarrollo de proyectos pedagógicos, se convirtieron en experiencias significativas para la autora, constatándose las siguientes regularidades:

- Las relaciones interpersonales y la alianza de los niños y las niñas a nuevos grupos sociales se convirtió en un objetivo básico de la rutina diaria de los niños del grado Transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón.
- La educación para la paz se desarrolla mediante procesos cognitivos y afectivos en un ámbito social, en el que se desenvuelve el niño y la niña.
- El conocimiento alcanzado en los niños le permite reconocerse como parte de variados grupos, ubicarse en un espacio social, orientarse dentro de un espacio físico para desenvolverse en él, así como conocer los acontecimientos históricos (de la familia, el colegio, su comunidad).
- El desarrollo personal, afectivo y emocional hace referencia al conocimiento de sí mismo, la autoestima, la autonomía, la expresión y control de sentimientos y emociones.

A modo de conclusión, la autora considera que la observación científica le permitió constatar que la intención inicial de aplicar la metodología para la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición se logró toda vez que los niños conocen de sí mismos, de su identidad, de la interacción y convivencia con los demás y con su entorno, en espacios que contribuyen a que manifiesten sus

opiniones y planteen soluciones ante situaciones de la vida diaria.

3.3 Criterios de validez para la evaluación de la metodología

Se realiza un análisis de los criterios de validez de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición y su implementación, sobre la base de la coherencia entre la planificación y la implementación, los requisitos que debe cumplir un resultado, al seguir los preceptos de Armas (2011), y por último la fiabilidad de los resultados que permitieron evaluar los efectos de acuerdo con la operacionalización de las variables cuantitativas y cualitativas para describir los resultados de las experiencias significativas seleccionadas.

Antecedentes. Coherencia planificación-implementación

La planificación, fue un paso decisivo para la implementación de la metodología para la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición. Varios fueron los factores a tener en cuenta, el tiempo, los escenarios, los recursos, los contenidos académicos, los cuales debieron responderse a los cronogramas institucionales y a las dinámicas internas, entre otros aspectos.

En la implementación siempre se presentan imprevistos en cualquiera de los factores anteriormente mencionados, por lo cual, es preciso realizar evaluaciones periódicas que permitan modificaciones oportunas para la consecución del objetivo. En resumen, para evaluar la coherencia entre la planificación y la implementación, se consideró la cantidad y calidad de los cambios y dinámicas en la puesta en práctica, de manera que en esa medida existieran la menor cantidad de contratiempos en el desarrollo de las actividades.

La implementación de la metodología respondió a una situación problemática existente en las instituciones educativas colombianas, la necesidad de incluir la educación para la paz como eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. Los recursos para su implementación responden al análisis del contexto, tanto humano como material. Por tanto, responde a la factibilidad.

La metodología presenta una estructura clara, la descripción de sus elementos es práctica e interpretable, se aplicó en el grado Transición. En todos los casos se implementó con éxito. Criterio que evidencia la aplicabilidad de la misma. En tanto, la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición en su condición de aplicabilidad probada en la práctica, y su positiva respuesta a las necesidades del contexto con recursos propios, demuestra su capacidad de adecuación a diferentes contextos. La implementación de la metodología es pertinente, ya que cada experiencia significativa responde a necesidades históricas, sociales y culturales. Los docentes manifestaron la utilidad de las experiencias planteadas en la metodología en otros contextos y para la solución de diversas problemáticas, así como su proyección.

Hasta el momento no existía en el contexto de la Educación Preescolar una metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, de manera que su puesta en práctica fue novedosa, ya que los niños lograron asociar el conocimiento de las experiencias significativas a su contexto, personal, familiar y social.

Las condiciones de la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición permiten consolidar el

trabajo colaborativo y mejorar los resultados. Los niños manifestaron que en el caso de algunas debilidades que pudieron tener, fueron sus mismos compañeros quienes las suplieron.

Además, confrontaron su propio aprendizaje, al tener la responsabilidad de evaluar su trabajo personal, en la autoevaluación, tanto como el de su grupo de pares mediante la coevaluación. Esta metodología demuestra su originalidad en cuanto a la congruencia obtenida entre la significación objetiva hecha consciente y el sentido personal, hasta ahora no considerada en la mayor parte de las propuestas de formación y desarrollo de habilidades cognitivas para el grado Transición.

La implementación de la metodología dirigida a la educación para la paz como del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, permite el logro del objetivo para lo cual fue ideada, lo cual quedó demostrado en las entrevistas a los docentes, la observación y el nivel de desarrollo alcanzado en los niños del grado Transición evidenciado en el análisis del estudio empírico descriptivo en la práctica.

Categorías y criterios de calidad para medir y observar el efecto en los niños:

Para analizar la calidad de los datos obtenidos en las evaluaciones de los niños, se utilizaron dos criterios como patrones de calidad: la confrontación entre evaluadores; y, la fiabilidad de los datos de las evaluaciones. En el primero de los casos, los datos procesados de las evaluaciones, proceden de un promedio calculado, sobre la base de las calificaciones obtenidas por tres evaluadores: la del propio niño mediante su (autoevaluación); la de sus compañeros que participaron colaborativamente en la experiencia significativa, o (coevaluación); y por último, la realizada por el docente (heteroevaluación).

De esa forma, las evaluaciones fueron confrontadas por la investigadora, lo cual incidió en la calidad de los datos utilizados, para determinar el nivel de desarrollo alcanzado en los niños, tomado como una de las variables para la evaluación del impacto de la metodología.

En el segundo de los casos, el criterio de fiabilidad de los datos consistió en la valoración realizada a seis experiencias tomadas como muestra al aplicar las actividades referidas en el (Anexo 6), y el desarrollo alcanzado en los niños en los contenidos relacionados con la educación para la paz.

Valoración, juicios concluyentes

Se analizan los resultados de la puesta en práctica de la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, en correspondencia con el criterio de coherencia entre planificación e implementación, y la toma de decisiones en el período de implementación dentro del contexto del curso escolar 2017-2018 (primer semestre). Se presentan las valoraciones de las actividades realizadas y sus resultados en los niños.

Antecedentes.

Los resultados de la implementación fueron a partir del análisis teórico y empírico de los niños y docentes de la Institución Educativa Cristóbal Colón. Desde el 2016 se hicieron aproximaciones desde la teoría y la práctica que garantizó, en primer lugar, una metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, flexible y aplicable que se adapta a las necesidades de cualquier contexto. Posteriormente se realizó una implementación que respondió a las necesidades de los niños en contenidos relacionados con la educación

para la paz.

El desarrollo de las etapas planificadas en la metodología, sufrió pocos cambios, en tanto, la flexibilidad de la metodología permitió tomar decisiones, basadas en las experiencias significativas cuyo propósito fue el de garantizar apoyo desde el nivel de partida en los niños que lo necesitaron, según el diagnóstico.

Otros cambios que se sucedieron fueron los referidos a la logística y a decisiones administrativas, como por ejemplo, la reservación de espacios y salones en la institución, así como la interferencia de eventos organizados por la Secretaría de Educación, que involucraban a los profesores en actividades que impedían la ejecución de ciertas tareas según las acciones a desarrollar, y por ende, de las actividades significativas que incluían la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición.

La estructura de la metodología, durante su implementación en la Institución Educativa Cristóbal Colón posibilitó el acercamiento práctico de los niños a cada una de las experiencias significativas de forma sencilla para ellos, incluso para los que presentaron dificultades al estar relacionadas con ejemplos de su cotidianidad. Se recurrió a las actividades complementarias y niveles de ayuda cuando las ejecuciones de las operaciones específicas no obtuvieron los resultados esperados, lo cual denotaba carencias en los conocimientos precedentes.

Uno de los aspectos más relevantes de la implementación fue el trabajo colaborativo, al interior de los equipos se asumían las dificultades y se complementaban con las fortalezas de sus compañeros, nivelando los resultados finales de las experiencias significativas, se pudo confirmar que se desarrollaron los contenidos dirigidos a la

educación de la paz, además, en el proceso mismo se vivió la transformación que tuvieron los niños, en la medida en que se iban implementando las experiencias significativas en correspondencia con los niveles de asimilación, el compromiso y el entusiasmo por el desarrollo de las actividades fue en aumento.

El ambiente de aprendizaje fue distendido, abordaban las actividades sin prevenciones frente a los contenidos y se sentían respaldados por sus compañeros. La relación entre los niños y los docentes fue vital en la implementación y en la ejecución de etapas de la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, logrando con efectividad las acciones planificadas.

Los docentes contribuyeron a direccionar las experiencias significativas, con una relación horizontal y respetuosa, en la cual los niños encontraron apoyo afectivo, develándose el valor del método socio afectivo, dirigido a propiciar la valoración del contenido que aprende y de la actividad del grupo e individual, proceso que va desde la regulación externa hasta la autovaloración y conduce a la autorregulación del niño.

3.4 Triangulación de la información de los resultados obtenidos después de aplicar diferentes métodos y técnicas

El análisis mediante la triangulación se aplicó con el objetivo de buscar un criterio de validez de los resultados de las técnicas y métodos aplicados, en el proceso de implementación y evaluación de la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición.

Se consideraron dos líneas directrices para la triangulación, la funcionalidad de la metodología y sus efectos en el desarrollo de la educación para la paz como contenido

del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición.

En concordancia con lo anterior, se establecieron los criterios de validez: factibilidad, pertinencia y transferibilidad; determinados a partir de las ideas de la autora, desde las concepciones de López (2009), estos criterios de validez se explican en la tabla que sigue:

Tabla # 6. Criterios de validez de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. (Elaboración propia).

FACTIBILIDAD	PERTINENCIA	TRANSFERIBILIDAD
Argumenta las perspectivas de la metodología según el conocimiento teórico y práctico del problema planteado.	Contraste de ideas y valoraciones que apoyan los criterios que relacionan la educación para la paz con las competencias básicas que se trabajan en el grado transición.	Juicios y valoraciones acerca de su aplicación en otras instituciones educativas.
Implicación de los docentes del grado transición en el proceso. Valoraciones positivas acerca de la metodología dirigida a la educación para la paz en el grado transición.	La aplicación de la metodología revela como oportunidad el cambio y la validez en el PEA del grado transición. Las valoraciones realizadas por los docentes son favorables y con interés de continuar. En los niños se aprecian cambios en lo afectivo y cognitivo.	Descripción de memorias, elaboración de informes.
Criterios asociados a la posibilidad de implicar a otros agentes educativos en el proceso. Oportunidad que ofrece la metodología para potenciar el aprendizaje de los niños en contenidos relacionados con la educación para la paz.	Juicios y valoraciones acerca de aplicar la metodología según los resultados en la práctica.	Determinación de aplicación en otros contextos.

La valoración general de la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, se realizó a partir de los criterios de validez. La actividad estuvo dirigida por la investigadora, docentes y coordinador de la institución educativa Cristóbal Colón, a los que se les asignó la función de evaluadores.

Con este propósito se confeccionó un cuestionario sustentado en una escala de valores entre el 5 y el 1 en orden descendente, la cual se representa con las categorías de: muy adecuado (5), bastante adecuado (4), adecuado (3), poco adecuado (2), no adecuado (1). Para procesar la información obtenida se utilizó el programa Microsoft Excel 2007.

En correspondencia con los resultados obtenidos del procesamiento, análisis e interpretación de los datos se obtuvo el siguiente gráfico:

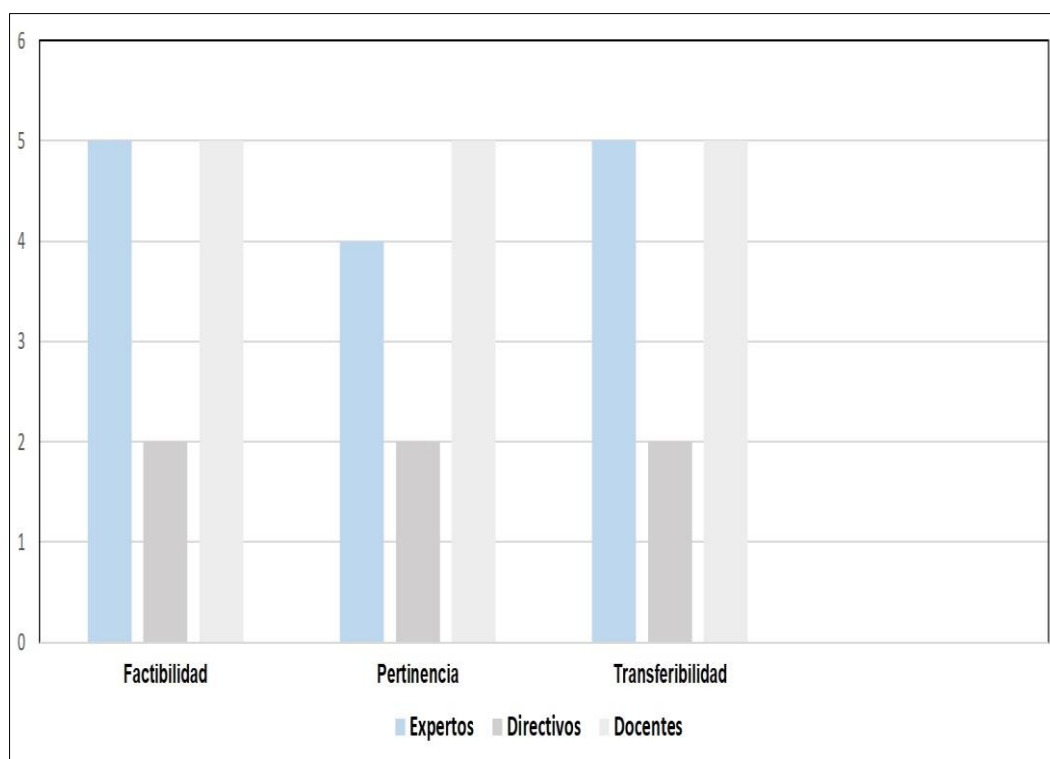


Figura 7. Valoración de la factibilidad, pertinencia y transferibilidad de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición. (Elaboración propia).

Los criterios valorativos emitidos por los expertos, son coincidentes al clasificar de muy adecuada la pertinencia de la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición.

Acerca del análisis del criterio de factibilidad, según la información que aporta el gráfico los sujetos implicados la consideran bastante adecuada; mientras que consideran adecuada las perspectivas de aplicación de la metodología, en tanto, advierten que dependerá de los sujetos implicados -su desarrollo y tiempo dedicado a este tipo de proceso-. Respecto a la transferibilidad, existe también coincidencia en la categoría, - bastante adecuada- y los argumentos que estos aluden son: la diversidad de contexto, la complejidad de la actividad y las características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición.

En general, se advierte que la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición es válida tanto desde el punto de vista teórico como práctico. En su fundamentación se atiende a la articulación de las teorías contemporáneas acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para la Educación Preescolar y su contextualización en el grado Transición en Colombia, la contextualización en la toma de decisiones didácticas, la unidad de lo afectivo –cognitivo como naturaleza del proceso y el papel de la práctica en el aprendizaje como elementos esenciales que garantizan la factibilidad y transferencia práctica.

No obstante, se pudo constatar según las concepciones de la práctica que tienen los docentes implicados en el proceso que pueden convertirse en un obstáculo para la aplicación de la metodología. Al revelar las incertidumbres asociadas al proceso se identifican factores como: tiempo, recurso, disponibilidad de los sujetos responsables, y la propia preparación de los docentes que se asumen como factores de incidencia y riesgo.

Conclusiones del capítulo.

La valoración de la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, por expertos y en la práctica, sustenta la validez de la propuesta que se presenta, como un proceso construido desde la confrontación de criterios que justifica su transferibilidad.

Es evidente que la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición que se elaboró permite potenciar el nivel de desarrollo de los niños en los contenidos referidos a la educación para la paz. Sin embargo, resulta una condición esencial del proceso la preparación de los docentes y la implicación de otros especialistas de las instituciones educativas que puedan colaborar y facilitar la utilización de métodos socio afectivos, estos facilitan un mayor ritmo en los cambios de los niños.

La sistematización de la metodología dirigida a la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición en la práctica, sienta pautas para su desarrollo prospectivo. La intencionalidad y el ajuste contextual de la toma de decisiones en el diseño de las actividades para su aplicación en la etapa de ejecución, puede resultar un elemento a tener en cuenta por los docentes implicados en este proceso.

CONCLUSIONES

- El análisis de las posiciones teóricas, metodológicas y didácticas demostró que la educación para la paz como contenido del proceso enseñanza-aprendizaje, se manifiesta como una necesidad de los niños del grado Transición, dado el rol que le corresponde desarrollar a los docentes que inciden en la institución educativa, a fin de dar cumplimiento al Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, en Colombia “Todos por un Nuevo País” donde se manifiesta que “la paz es el derecho a la educación y las oportunidades para progresar personalmente y en familia en las diversas esferas del desarrollo humano”.
- El diagnóstico inicial permitió caracterizar el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición para el desarrollo de la educación para la paz como contenido de este proceso y su salida en las competencias básicas. Se evidenciaron insuficiencias relacionadas con los contenidos y métodos utilizados para el tratamiento a las competencias básicas y que no es suficiente la inclusión de contenidos para el desarrollo de la educación para la paz, lo que demostró que existe una brecha entre los contenidos que se planifican en la actualidad y las características que deben poseer estos en relación con la paz como reclamo en el contexto colombiano.
- La metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, elaborada se estructuró a partir de un objetivo general, tres etapas, con objetivos específicos para cada una, y pasos a seguir. Durante las mismas se logró la incorporación de los docentes implicados en su aplicación, así como la participación de los niños.

- La implementación de la metodología contribuyó al desarrollo de una concepción renovada de la educación para la paz como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de su puesta en práctica en el grado Transición.
- La validación de la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, permitió constatar a partir de la valoración de los expertos; los resultados de la observación participante y por los criterios de agentes internos en su implementación en la práctica develar su validez.

RECOMENDACIONES

- Contextualizar la metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, atendiendo a su transferibilidad para la solución de otros problemas pedagógicos a resolver en las instituciones educativas.
- La metodología dirigida a la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición, pudiera ser utilizada por otros niveles educacionales para educar a los alumnos en la convivencia y la solidaridad, no sólo como elementos deseables, sino como científicamente más eficientes para alcanzar la felicidad personal y la armonía social.
- La concepción general de la metodología dirigida a la educación para la paz del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, en cuanto a su estructuración y acciones definidas, puede servir de muestra para el desarrollo de otros trabajos de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abebe, T. G. (2006) *Peace Education in Africa*. Obtenido de Recuperado de:
<http://www.africa.upeace.org>
2. Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*(38).
3. Abrego, M. G. (2009) *Propuesta de Educación para la Paz y Cultura de Paz para la ciudad de Puebla. Tesis Doctoral*. Universidad de Granada, España
4. Acosta, Y., & Bueno, E. y (2006) *Modelo de Gestión para la Formación y Desarrollo de los profesores a tiempo parcial docentes de la Universalización en la Universidad de Cienfuegos*. Cienfuegos, Cuba.: UCF Carlos Rafael Rodríguez.
5. Agut, S.&(2002). *Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias*. España: Universitat Jaume I Castellón..
7. Añorga (2001). *Concepciones teóricas y metodológicas de la Educación*. La Habana, Cuba: UCP Enrique José Varona.
8. Arencibia, V. d. (1999) *La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en los Institutos Superiores Pedagógicos. Pedagogía Internacional*. La Habana, Cuba: Unesco.
9. Arnal, J. D.(1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. . Barcelona: Labor, S.A. .
10. Arteaga, S.(2005). Tesis Doctoral. *Modelo pedagógico para desarrollar la Educación para la Paz centrada en los valores morales en la escuela Media Superior Cubana*. Villa Clara, Cuba: : ISP Félix Varela.
11. Avellanosa, I. (2003). *Los actores de la violencia escolar. Estudios de Juventud*.

12. Barahona, F.(1998). *La Educación para la Paz: Un instrumento pedagogico de la transformación de la realidad*. Recuperado de: <http://umbral.uprrp.edu>
13. Baxter, E. (1989). *La formación de valores. Una tarea pedagógica*. La Habana, Cuba: : Pueblo y Educación.
14. Bermúdez Monteagudo, B., Díaz Vera, E., & Fernández Bermúdez, A. (2018). El arte, el deporte y la lúdica: elementos claves de la educación para la paz. *Revista Conrado*, 14(63), 171-176. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
15. Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Innovaciones Educativas (San José)*, XII
16. Bernaza, J.(2013)*El proceso pedagógico de postgrado: fundamentos, retos y aplicaciones*. . La Habana, Cuba: Pedagogía Internacional. Unesco.
17. Bocaz, M. L.(2006). *EDUCAPAZ*. Obtenido de Manual Pedagógico de Educación para la Paz. Ciclo de Preescolar.: Recuperado de: www.educapaz.org
18. Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación por competencias como proyecto. Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia.
19. Boldiriev, N. (1987). *Metodología de la organización del trabajo educativo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación. .
20. Buhler, Ch.. (dir.) Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf>. (1967).). «*Human life as a whole*”. Bugental J.
21. Cabrera, A. E. (2010). Metodología para potenciar la orientación profesional hacia la carrera. . *Tesis Doctor en Ciencias Pedagógicas*. . Guantánamo, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”.

22. Carmona, B. (2003). Metodología para desarrollar el trabajo de orientación profesional pedagógica desde la educación primaria hasta el Instituto Superior Pedagógico. Tesis doctoral Camagüey, Cuba.
23. Carnoy, M. (2004). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. *Seminario de políticas públicas de Equidad*. Santiago.
24. Castellanos, B., Fernández, A., Llivina, M., Arencibia, V., & Hernández, R. (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación.
25. Castellanos, D. C. (2005) *Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora (1ª reimp ed.)*. La Habana: Pueblo y Educación.
26. Cerdas, E. (2013) Fundamentos para la paz: Fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de derechos humanos*. V.24
27. Chaves, S. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. *Revista Educación*, 28(1), 55-69
28. CINDE. Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano (2013) Sistema de valoración del desarrollo infantil en la primera infancia en el Distrito Capital. Marco conceptual de desarrollo infantil entre los cinco y ocho años. Convenio de asociación SDIS-SED-CINDE.
29. CIPI . (2013a) De Cero a Siempre: Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. *Comisión Intersectorial de Primera Infancia*. Bogotá.
30. Coll, C. (1992) Los contenidos de la reforma. Madrid: Santillana.

31. Colás Pos, Agripina. (2008) “Una Metodología para la preparación de los maestros en la realización de las adaptaciones curriculares para los escolares con retraso mental”. 119 h. -- Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. - - ISP “Enrique José Varona”. – La Habana. Cuba.
32. Comins, I. T. (2003) Tesis doctoral. *La ética del cuidado como educación para la paz*. Madrid, España: Universidad Jaume I.
33. Comité de los Derechos del Niño, ONU (2005), *CRC Comentario General n.º 7, Realización de los derechos de los niños en la primera infancia*, CRC/C/GC/7/Rev.1, Ginebra, CRC
34. *Constitución Política*. (1991) Bogotá: Imprenta Nacional.
35. Congreso de la República de Colombia (2016). Ley 1804. Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre.
36. Convención sobre los derechos del niño . (1989).
37. Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Educación para el Siglo XX, La Educación Encierra un tesoro*. Madrid España: Santillana.
38. Dios, M. (2001). *En son de Paz*. Coruña, España: Fundación Cultura de Paz
39. Domaccin, E. (2010). *Educación para la ciudadanía. Educación para la paz ante la diversidad cultural*. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.
37. Durán, M. (2016). Metodología para la formación de valores en comunidades. *Tesis Doctor en Ciencias Pedagógicas*. . Guantánamo, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar”.

38. Fernández, A. M.-a. (2004). El proceso de de enseñanza-aprendizaje. En A. M.-
Reflexiones teórico-prácticas de las ciencias de la educación (págs. 152-230).
La Habana: Pueblo y Educación.
39. Fisas, V. (2002). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España
40. Fisas, V. (2004). Cultura de Paz. Futuros. Latinoamericana y Caribeña de
Desarrollo Sustentable. *revistafuturos*.
41. Forneiro, R. (1996). *El sistema de formación inicial y continua del personal
docente en Cuba. (Material digital)*. La Habana, Cuba.
42. Fountain, S. (1999). *Educación para la Paz en UNICEF*. Obtenido de Recuperado
de www.unicef.org
43. Franco. (2014). *La experiencia de formación continua para la educación infantil en
Cuba*. Guarulhos.
42. Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación,
resolución*. Bilbao, España: Bakeaz.
43. Gandhi, Arun (2003). Un Ghandi predica en Euskadi. Periódico: El País. 18-10-
2003. (Pág. 84). Barcelona. España.
43. Jaimer. S (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades
divididas*. Bilbao, España: Bakeaz.
44. Galindo Delgado, Sheila Maritza. Metodología centrada en la Educación en
valores para potenciar el protagonismo estudiantil en la clase de teoría socio-
política en el contexto universitario. Tesis de Doctorado en Ciencias
Pedagógicas. -- Universidad central Marta Abreu de Santa Clara, Las Villas,
2005.

45. García, H. y. (1997). *Resolviendo conflictos en la escuela. Manual para maestros*. Perú: : APENAC.
46. García, M.(2001). *Estrategia participativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar manifestaciones de violencia en adolescentes. Tesis Doctoral*. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana. .
47. Gesell, A.(1946) . *Embriología de la conducta. Los comienzos de la mente humana*.
48. Gobierno de Colombia.(2014). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: De Cero a Siempre. *Informe de Balance y Prospectiva*. Bogotá, Colombia
- 49.. Goleman, D. (1997), *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós
50. González, M. y.(2007). *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*. Iberoamericana de Educación, .
51. González, Z. (2007). *La preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar. Tesis Doctoral*. Villa Clara, Cuba: UCP Félix Varela.
52. Gorguet, I.(2015). *La violencia: un mal curable*. Santiago de Cuba, Cuba.
53. Granados, H. (2007). *Manual: Educando para una cultura de paz: ¿hacia dónde nos lleva este camino?* Cartagena, Colombia:Antropos.
54. Hicks, D. (1993). *Educación para la paz*. Madrid, España:Morata. .
55. Hirmas, C. & Carranza, G. (2008). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. *III Jornadas de Cooperación*

Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos, 56-136. San José, Costa Rica.

56.ICFES (s.f.). *Prueba Nacional de Competencias Ciudadanas del ICFES*.

57.ICFES.(2016) Bases de Datos del ICFES. Obtenido de icfes interactivo.

58.ICFES. (2016) *Institución Educativa Cristóbal Colón. Informe Siempre Día E*, Cali

59.Jares, J.(1999).*Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Popular.

60.Jares, J.(2004). *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización de conflictos. Propuestas de formación*. Bilbao, España: Bakeaz.

61.Kohlberg, L.(1992). *La psicología del desarrollo moral*. Bilbao,: Declée de Crouwer.

62.Krug, E. G. (2003) *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Problemas científico-técnicos*.Washington,EstadosUnidos:Organización panamericana de la Salud.

63.Lave,J.&Wenger,E.(1991).Situating learning.Legitimate peripheral participation.USA.Cambridge University Press.

64.Lawrence, J. (1970) *Violence in Social Theory and Practice*. . New York, Estados Unidos: Prentice Hall.

64.Leyva, J. J. (2012). *Educación para la Paz y seguridad humana en una sociedad intercultural: la imagen de las misiones humanitarias y de de paz en la escuela*. Barcelona, España: Octaedro.

65. López de S., A. (2005), *El juego, análisis y revisión bibliográfica*, Bilbao, Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

66.Lozano, N.(2010). *El Reto de la Educación para la Paz en el Contexto Mexicano*.

Obtenido de Recuperado de: <http://fundaciontehillim.blogspot.com>

67.Martínez, C. y. (2013).*Escuela, espacio de paz*. Granada, España: Universidad de Andalucía.

68.Martínez, M.(2005). Metodología de la investigación educacional: Desafíos y polémicas actuales 2ª ed.En *Los métodos de investigación educacional: lo cuantitativo y lo cualitativo*. (págs. págs. 109-133).). La Habana: Pueblo y Educac: : Pueblo y Educación.

69.Mayor, F. (2004). *Educación para la Paz*. Barcelona, España: Facultad de Educación de la UNED

70.MEN (1995). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá.

71.MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares en Constitución política y democracia*. Bogotá, República de Colombia. Magisterio.

72.MEN.(1998). Lineamientos Curriculares en Educación ética y valores humanos . Bogotá: República de Colombia. Magisterio.

73.MEN.(2004). Estándares básicos de competencias básicas. Formar para al ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. . República de Colombia.

74.MEN-EDESCO (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de Transición*. Bogotá, Colombia: Contrato No. 1586

75.MEN (2014). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: De Cero a Siempre. *Informe de Balance y Prospectiva*. Bogotá, Colombia.

- 76.MEN,(2014a)“Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial”.
Guía, No. 50, . Bogotá, Colombia.
- 75.MEN (2014 c).El juego en la educación inicial(Documento No.22) Bogotá,
Colombia.
77. MEN. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá
Colombia.
- 78.Ministerio de Protección Social. (2007). *Ley de la Infancia y la Adolescencia*.
Bogotá. .
- 81.Morais, R. (1995) *Violencia e Educacao*. Sao Paulo, Brasil: Papirus.
82. Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
- 83.Muñoz, F. A. (2005). *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde
Andalucía.*: Granada, España: Universidad de Granada. .
- 84.Muñoz, F. A. (2003).Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y
Cultura de Paz. Granada, España: Universidad de Granada.
85. Myers, R. (2000), “Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica
y el Caribe. Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro”,
Revista Iberoamericana de Educación, 22, pp. 17-39, disponible en:
<http://campus-oei.org/revista/rie22a01.pdf>.
- 86.N. De Armas, &. A. (2011) Los resultados científicos como aportes de la
investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación.
- 87.Ndesitiwa, A. (2002) Concepción didáctico metodológica para el desarrollo de la
educación para la paz en el 2° grado de la escuela primaria angolana. Villa
Clara: ISP Félix Varela. .

88. Neuner, G. (1981) *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Libros para la educación. .
89. Newell, P. (2003). *Combatir la violencia que afecta a la infancia*. *Innocenti Digest* 2. Unicef.
90. Rojas, M. (2011) *Competencias para la paz en la educación del ciudadano. Teoría y Praxis Investigativa*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
91. OMS. (2003). *Una herramienta básica contra la violencia. Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Publicaciones Científica y Técnica, Washington D.C., Estados Unidos.
92. ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo Sostenible*.
93. Ortega A., L. M. (1998) *Derechos Humanos: Educación y Comunicación*. Granada, España: Unesco.
94. Ortega, P. (1996) *Valores y Educación*. Barcelona, España: Ariel.
95. Ortega, R. y Mora, J. A. (2000) *Violencia Escolar Mito o realidad*. Sevilla, España: MERGABLUM.
96. Ospina, J. (2010). En *La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. Filosofía, Derecho y Política* (págs. p. 93-125). Universitas.
97. Ostro., P. y. (1965). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
98. Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México: , Fondo de Cultura Económica.
99. Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontana.
100. Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España: Ariel.

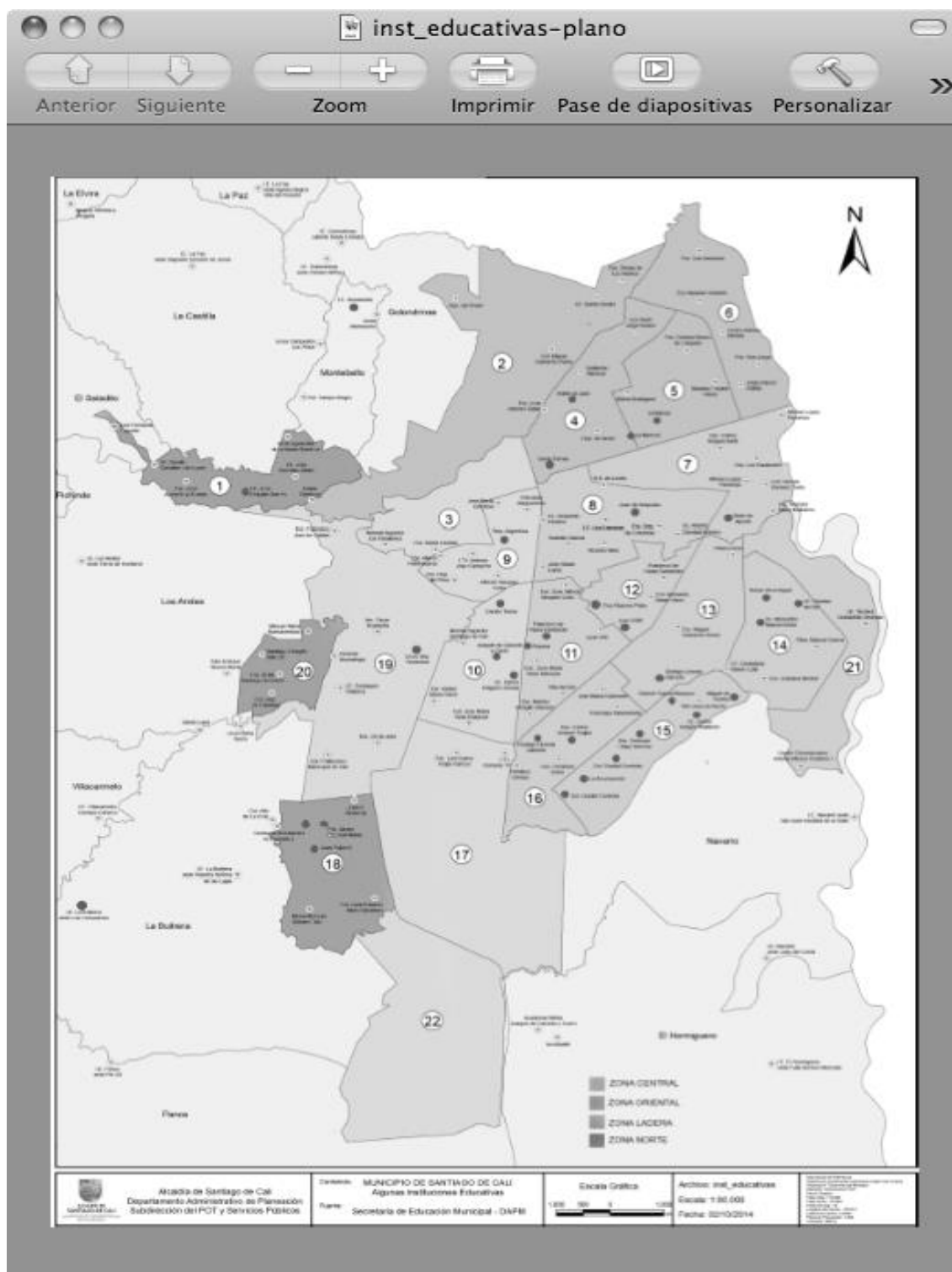
101. Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018 “Todos Por un Nuevo País”.
(2014). Colombia.
102. Proveyer, C. M. (2015, 11 de septiembre). *Violencia de género*. La Habana, Cuba: Granma. .
103. Regueira, K. (2010). *Estrategia Educativa para la prevención de la violencia escolar en la formación inicial intensiva del Profesor General Integral de Secundaria básica. Tesis Doctoral*. La Habana, Cuba: UCP Enrique José Varona. .
104. Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil*.
105. Rodney, Y. (2005). *Programa de preparación de profesores y profesoras de la Secundaria básica en la prevención de la violencia escolar. Tesis de Maestría*. La Habana, Cuba: .UCP Enrique José Varona.
106. Rodríguez, M. (1995) *La educación para la paz y el interculturalismo como temas transversales*: Barcelona, España: Oikos-tau.
107. Rojas, L. R. (2006) . *Percepción de comunicación, conflictos y cultura de paz en grupos de estudiantes universitarios*. Obtenido de Recuperado de: <http://www.aufop.org>
108. Roschke, M., & Darini, M. y. (1993). *Educación Permanente y Trabajo en Salud: un proceso en construcción*. Educación Médica y Salud.
109. Sáez, R. A. (2004). Programa de convivencia en el ámbito educativo: enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. Recuperado de <https://dialnet. revistademediacion>.

- 110.Sag, P.(2010). *La Educación para la Paz como competencia curricular. Innovación y Experiencias Educativas.*
- 111.Salguero, J. (2004). Tesis Doctoral. *Educación para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia.* Madrid, España: Universidad Complutense.
112. Sánchez, S. A. (2009). El desarrollo de la habilidad de planificar en los niños y niñas de 3 a 6 años. *Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.* Santa Clara, Villa Clara, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales.
113. Sanz, L. (2013). Reflexión sobre la propia práctica docente en la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad en formación inicial del profesorado. Una propuesta de mejora.
114. Sarle, P. (1999). *El lugar del juego en el nivel inicial, tesis para acceder al grado de magister en Didáctica, Buenos Aires, UBA.*
115. Sarle, P. (2006), *Enseñar el juego y jugar la enseñanza, Buenos Aires, Paidós.*
116. Sarle, P. y Rosas, R. (2005) *Juegos de construcción y construcción del conocimiento, Buenos Aires, Mino y Dávila.*
- 117.Sibila, R.(2009). *Guía Didáctica.* Obtenido de Escola de Cultura de Pau de la UAB.: Recuperado de: www.pangea.org/unescopau
- 118.Sorel, G.(1976). *Reflexiones sobre la violencia.* Madrid, España: Alianza Editorial.
- 119.Tedesco, J. C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa.* Seminario de Políticas Públicas de Equidad., Santiago.

- 120.Tinoco, H. (2004). *Una educación para la paz y la integración*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- 121.Torres, N. (2012). *La formación de una cultura de paz desde la educación artística en la Secundaria básica. Tesis Doctoral*. . Villa Clara, Cuba.: UCP .
- 122.Torres. (2002). *De agentes de la Reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina*. Ginebra, Suiza: Unesco.
- 123.Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Aljibe.
- 124.Tuvilla, J. (2000). Cultura de Paz y Educación. En I. P. conflictos, *Manual de paz y conflictos*. .
- 125.Tuvilla, J. (2004). Obtenido de La Convivencia Escolar desde la Perspectiva de Género: <http://www.mujeresenmarcha.org/documentos>
- 126.UNESCO. (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jontiem, Tailandia, Paris.
- 127.UNESCO. (2000). Foro Mundial de Educación para Todos. Dakar, , Senegal.
- 128.UNESCO. (Marzo de 2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo xxi. Cochabamba, Bolivia.
- 129.UNESCO. (2015). Ayuda humanitaria para la educación: por qué es importante y por qué debe aumentar. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Documento de política 21.
- 130.UNESCO, E. (2016). Informe de Seguimiento de la educación en el Mundo. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

131. Valcárcel Izquierdo, Norberto. La Investigación Científica: un reto al presente-Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño. <http://www.google.com.cu/>.
132. Valle Lima, Alberto D. Metamodelos de la investigación pedagógica. ICCP. Ciudad de La Habana, 2007. 269.
- 133.Vera,E.D. (2010). Sistema de capacitación profesional para las promotoras del Programa “Educa a tu Hijo. *Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas*. DÍAZ VERA, E. 2010., 119p., Cienfuegos, Cuba: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- 134.Viciedo, C. (1999). *La Educación para la Paz: teoría y práctica*. La Habana, Cuba.
- 135.Viciedo. (2000). *La Educación para la Paz en Cuba*. La Habana, Cuba. 136.
- Viciedo, C. (2002). *La educación para la paz en Cuba*. La Habana, Cuba.
- 137 Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de procesos psíquicos superiores*. B. Barcelona, España.: Crítica.
- 138.Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana, Cuba.: Pueblo y Educación.
- 139.Zapata, R. (2000).*Reanudar el camino de la paz*. En: Correo de la Unesco.
- 140.Zeichner, K. (2005) Becoming a teacher educator: a personal perspective. Teaching and Teacher Education.

ANEXO I UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LAS COMUNAS DEL MUNICIPIO SANTIAGO DE CALI. COLOMBIA.



ANEXO II

GUÍA DE OBSERVACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Objetivo: Caracterizar el desarrollo de las actividades que se realizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

I. Datos generales:

- Forma observada.
- Lugar en que desarrolla la actividad
- Personal que la realiza (categoría, experiencia, vínculo con la actividad)
- Tiempo.
- Problema que aborda.

II. Aspectos a observar:

No.	Indicadores	MA	BA	A	PA	I
1	Precisa objetivos de acuerdo a la naturaleza socio-afectiva y pedagógica del objeto de trabajo					
2	Se tiene en cuenta los resultados del diagnóstico y la caracterización del niño					
3	Correspondencia de los contenidos que se desarrollan con las necesidades de los niños.					
4	Utilización de la experiencia acumulada por las maestras.					
5	Se modela el contenido de la actividad como base para el trabajo con los niños.					

6	La actualización de los contenidos según las normativas y principales resultados de investigación.					
7	Contribuye al desarrollo de habilidades					
8	Contribuye al desarrollo de valores					
9	Utiliza el trabajo cooperado y en el grupo.					
10	Reflexiona acerca de contenidos relacionados con la Paz					
11	Utilizan métodos y medios que contribuyan al desarrollo integral de los niños					
12	Ofrece alternativas de soluciones ante la situación de conflictos					
13	Estimula la amistad, tolerancia, independencia en los niños					
15	Utiliza diferentes formas de evaluación para valorar el desarrollo integral del niño					

Leyenda: MA - muy adecuado; BA – bastante adecuado; A – adecuado;

PA – poco adecuado; I – inadecuado.

ANEXO III

ENCUESTA A DOCENTES DEL GRADO TRANSICION

Objetivo: Caracterizar la educación para la paz en el proceso de enseñanza aprendizaje del grado Transición.

Cuestionario a docentes

Estimada compañera:

Se realiza un estudio relacionado con la educación para la paz en el proceso de enseñanza aprendizaje del grado Transición, al tener en cuenta su incidencia en la concepción y dirección de este proceso en el grado Transición y en su institución educativa, así como, su valiosa experiencia a través del quehacer pedagógico se solicita su oportuna colaboración y aportes a este estudio.

Gracias por su colaboración

Datos generales

Años de experiencia como docente: -----

Años de trabajo en educación preescolar-----

INTRODUCCION

La educación para la paz se ha organizado en tres grandes grupos:

1. Convivencia y paz.
2. Participación y responsabilidad democrática.
3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

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 nuestra Constitución.

1. La convivencia y la educación para la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano.

2. La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.

3. La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás. Así como para la formación ciudadana requerimos de ciertos conocimientos específicos, también necesitamos ejercitar competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

I. De los tres grupos anteriores cuál, o cuáles se evidencian en el desarrollo de su programación curricular.

1____ 2____ 3____ Ninguno____

Si señala alguno de los tres, describa brevemente un ejemplo de actividad con la cual se le da tratamiento.

II. De acuerdo con su experiencia docente, ¿se siente preparado con las herramientas necesarias para implementar los tres aspectos mencionados? Marque las casillas que correspondan a su criterio.

Aspectos mencionados	Muy bien preparado	Preparado	Medianamente preparado	Poco preparado	Nada preparado
1.Convivencia y paz					
2.Participación responsabilidad democrática					
La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias					

En caso de sentirse muy bien o medianamente preparado, ¿Cómo obtuvo esas herramientas?

En caso de sentirse poco o nada preparado, ¿qué necesita para obtener esas herramientas?

III-Señale la opción que más se ajuste a las características de las tareas docentes que usted desarrolla en sus clases, según las siguientes opciones:

	OPCIONES	S	CS	AV	N
A	Emplea métodos participativos y democráticos de trabajo en grupo en el desarrollo de las clases				
B	El tiempo de las clases propicia la asimilación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales.				
C	Usted evalúa sistemáticamente las competencias básicas y las habilidades sociales alcanzadas por los niños y niñas para repensar la clase si es necesario.				
D	Comparte con la familia y otros agentes educativos el progreso del niño y niña en lo relacionado con la formación de valores, competencias básicas y construcción de una cultura de paz, para la labor educativa complementaria escuela- familia-comunidad.				
E	En la escuela de padres se precisan los beneficios del desarrollo de las competencias básicas y educación de paz según su utilidad en el hogar				

IV-Las actividades de preparación individual o colectiva que realiza tienen en cuenta la individualización y contextualización en las competencias básicas y educación para la paz en el proceso enseñanza-aprendizaje del grado Transición.

Siempre ----- Casi siempre----- A veces----- Nunca-----

2.1- De su respuesta anterior ser afirmativa mencione los contenidos tratados con mayor frecuencia: -----

3- Mencione tres (3) acciones que usted recomienda deben realizarse para perfeccionar la educación de paz en el proceso enseñanza-aprendizaje del grado Transición

4- En las siguientes proposiciones marque con una X la respuesta que considera adecuada

El tratamiento de la educación para la paz en el proceso de enseñanza aprendizaje del grado Transición prevalece un enfoque:

Integral--- Psicopedagógico-----

Interdisciplinario----- Normativo---

Lúdico----- Holístico-----

5. El trabajo grupal se utiliza en la clase:

Siempre----- Casi siempre----- Pocas veces-----Nunca-----

6. Integra en la rutina diaria el desarrollo de contenidos relacionados con la educación para la paz.

Siempre----- Casi siempre----- Pocas veces-----Nunca-----

ANEXO IV

ENTREVISTA A DOCENTES

OBJETIVO: Reflexionar con el colectivo pedagógico, de la institución educativa Cristóbal Colón acerca de la relación que establecen la educación para la paz en el proceso de enseñanza aprendizaje del grado Transición.

TEMÁTICAS A ANALIZAR CON DOCENTES

1. La educación para la paz en la práctica pedagógica cotidiana del docente del grado Transición.

Argumente sus criterios acerca de:

Los contenidos, métodos, y vías que considera necesarios en la educación para la paz.

ANEXO V

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

OBJETIVO: Analizar cómo se ha implementado la educación para la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición en la comunidad científica internacional y en la política educativa de Colombia.

DOCUMENTOS A ANALIZAR:

- Tesis de investigación educativa sobre la primera infancia y la educación para la paz, a nivel internacional y en el contexto colombiano.
- El Proyecto educativo (PEI) de la Institución Educativa Cristóbal Colón. Cali donde aparece la temática relacionada con la educación para la paz.
- Documentos que configuran el marco político de la Ley de desarrollo Integral a la primera Infancia y la educación para la paz.

ASPECTOS OBJETO DE ANÁLISIS:

- Atención ofrecida a los contenidos de la educación para la paz en Latinoamérica y en el contexto colombiano.
- Sugerencias dadas a partir de las carencias que presentan los docentes en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en este nivel educativo, desde la perspectiva de la preparación del docente.
- Derechos básicos de aprendizaje, que se encuentran en la Ley de desarrollo Integral para la primera Infancia y constituyen el conjunto de los aprendizajes estructurantes de los niños a través de su interacción social.
- Competencias y aprendizajes relacionados con las habilidades sociales a mejorar, porcentajes de mayores dificultades en los estudiantes evaluados

mediante las pruebas saber 3, 5 y 9 en el 2013 en lo referente a las competencias básicas.

ANEXO VI

CUENTOS Y FÁBULAS PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO CONTENIDO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS:

Por medio de los cuentos y las fábulas se pueden dar moralejas e incluso enviar mensajes de paz y convivencia a los niños ya que, mediante la imagen figurativa de un personaje, el niño puede identificarse con él y apropiarlo así mismo.

Los cuentos para niños han sido un recurso para divertir, entretener, enseñar contenidos propios de la educación para la paz, conocimientos y mostrar sentido de la existencia de cada persona, los mensajes recibidos se convierten en patrones que luego formarán los valores que guiarán su conducta. Hay que indicarle que no todo lo que nos gusta se puede o debe hacer; en ese sentido, el cuento inicia al niño en el equilibrio entre la libertad de sus acciones y el respeto por el espacio de los demás (Tucker, 1998).

Los cuentos son un elemento importante para la enseñanza en el niño de edad preescolar, pues por medio de estos se enseñan acciones positivas, se estimulan la imaginación, el lenguaje y preparan para situaciones de la vida cotidiana.

Actividad 1. Lectura del cuento

Objetivos: Lograr que el niño se identifique con el desarrollo del cuento.

- Trabajar de manera colaborativa.
- Conseguir llegar a acuerdos sin necesidad de entrar en conflictos.

Cuento de la sesión correspondiente. El docente explica a los niños que van a escuchar un cuento incompleto en el que deberán completar los nombres propios de los personajes.

Mediante observación directa se analizará el tipo de perfil del niño: si desea imponer sus ideas sobre los demás, si posee un perfil asertivo, o es más bien sumiso acatando sin oposición las ideas de los compañeros.

- Lectura del cuento y experiencias. (Duración 25 minutos)

Objetivo: Relacionar las acciones cotidianas del niño con el cuento de la sesión correspondiente.

El docente leerá el cuento que habían completado los niños en la actividad 1. Tras la lectura, los niños explicarán con sus propias palabras experiencias o actitudes parecidas que hayan llevado a cabo ellos mismos.

Mediante observación directa se analizará la iniciativa y el grado de participación de cada niño, además de tener en cuenta su forma de expresar y comunicar observando que tipo de vocabulario posee.

Actividad 3. Lectura del cuento e hipótesis (Duración 25 minutos)

Objetivo: Analizar las actitudes de los personajes de las hipótesis tras haber reflexionado sobre ellas.

Cuento de la sesión correspondiente.

El docente indica que contará situaciones diferentes y los niños deberán analizar si los personajes que aparecen en ella poseen el valor que se está trabajando y, si no lo tienen, deberán decir que es lo que necesitan para conseguir el valor, por ejemplo: Rosa y Javier olvidaron los cascos así todos cogieron las bicis para ir a buscarlos. ¿Está bien lo que hicieron?, Juan olvidó la merienda en casa y Claudia no le quiso dar de la suya ¿Cómo se sentirá Juan? ¿Y Claudia? ¿Cómo actuó ella?.

Mediante la observación directa se tendrá en cuenta si antes de responder analizan la

situación, y si la solución aporta un solo punto de vista o más.

Lectura del cuento y creación de uno propio. (Duración 30 minutos)

Objetivos: Fomentar la creatividad y la participación.

Impulsar la aceptación de otras ideas.

Aprender a trabajar colaborativamente.

Cuento de la sesión correspondiente.

El docente leerá el cuento que se está trabajando en la sesión correspondiente y se hará un resumen de lo visto hasta el momento. Posterior a la lectura, luego de analizar todo lo descrito, los niños aportarán ideas y crearán su propio cuento aceptando la colaboración de todos. Mediante la observación directa se valorará la creatividad y participación de los niños además de su actitud ante las ideas de los demás.

Actividad 5. Dramatización del cuento propio. (Duración 30 minutos).

Objetivos: Promover la expresión artística.

Fomentar el trabajo en equipo.

Comprender los textos. Cuento de la sesión correspondiente.

El docente les leerá el cuento que habían creado los niños para que puedan dramatizarlo. Tendrán que plasmar todos los personajes y objetos que aparezcan en él. Mediante la observación directa se valorará la capacidad de expresión de los niños y su implicación en el desarrollo de la actividad.

Actividad 6. La música.

La música es una herramienta importante en los niños pequeños por medio de ella se puede enseñar a despertar los sentidos e ir incorporando diferentes conceptos, el niño disfruta con ella al socializar en las rondas, al saludarse en el momento inicial, al

aprender por medio de la música aprendizajes concretos.

Al respecto Díaz (2008), menciona: Hoy se sabe que existe una fuerte correlación entre la educación musical y el desarrollo de habilidades que los niños y niñas necesitarán a lo largo de su vida, entre ellas, la autodisciplina, la paciencia, la sensibilidad, la coordinación, el trabajo en equipo.

La música para la enseñanza de una educación para la paz ejerce una influencia tranquilizadora positiva en el niño que le permite incorporar las letras en su mundo infantil y mejorar su entorno social.

La enseñanza de los contenidos propios de una educación para la paz requiere de diferentes actividades, que deben tener en cuenta el lenguaje, la capacidad de comprensión y las preferencias de los niños. Algunas estrategias son las reflexiones, las preguntas, las frases, los test de personalidad, los dilemas, los cuentos y las fábulas, los métodos de autocontrol, los ejercicios para desarrollar la inteligencia emocional y las dinámicas grupales (López y González, 2006).

Complementarias:

- Actividad. Agente de la Paz

Pautas Descripción Tiempo Asamblea: En la reunión de la mañana se conversa acerca de las riñas. (Duración de la actividad 20 min).

Todos exponen las peleas o riñas más comunes e intentan buscar una solución pacífica. Cuando haya una discusión uno de los niños voluntariamente se coloca un peto amarillo y hará de mediador. Ambos implicados explicarán sus versiones y el mediador expondrá su veredicto. Luego intercambiarán los papeles. Desenlace. Para la realización de la actividad se organizan en dos grupos.

Actividad de ampliación: Todos unidos

Pautas Descripción Tiempo (Duración de la actividad 20 min).

Habilidades a trabajar: análisis, decidir cómo se siente alguien, decidir qué hacer, empatía.

Objetivos: Potenciar la creatividad, la cooperación, la coordinación manual.

Medio de Enseñanza: Marionetas de trapo.

Desarrollo de la actividad: Cada vez que haya una discusión en el aula entre todos se repite ¡¡todos unidos!! Los niños se dirigirán al rincón de plástica, el docente le pregunta a uno de los presentes lo sucedido, y este a través de una marioneta, se desempeña como narrador, luego cuenta a sus amiguitos el incidente. A escena salen los implicados, cada uno hace el papel del otro. Por ejemplo, si Carlos quería una pintura que Pablo no le dejaba, Pablo será quien pida la pintura y Carlos es quien decide si se lo deja o no. Si se lo deja todos se darán cuenta que no habrá discusión, si no se lo deja y explica que lo está utilizando pero que cuando acabe se lo presta, el otro tendrá que esperar el turno y así tampoco habrá discusión. Los demás niños podrán participar dando ideas asertivas de cómo se podría resolver el conflicto.

De esta manera se darán cuenta de los sentimientos del otro y pensarán dos veces antes de actuar.

Actividad: Constructores de sueños.

Habilidades a trabajar: Las competencias básicas.

Objetivos: Valorar las habilidades sociales adquiridas por los niños.

Medios: Papeles y colores.

Desarrollo de la actividad: A todos los niños les encanta ser los protagonistas de una

historia. Durante todo el año han desarrollado diferentes actividades que les han permitido adquirir ciertas habilidades sociales. Cuando uno de ellos las emplee se les reconoce haciéndoles protagonistas de un cuento. Todos emiten sus ideas y cuentan la hazaña de su compañero, cada niño dibuja un par de viñetas que una vez unidas formarían una historia.

Actividad: Los seis Sombreros del pensar.

Habilidades a trabajar: Interpretar a otros, opinar con relación a cómo se sienten.

Objetivos: Evaluar la flexibilidad de los niños y advertir la existencia de diferentes enfoques sobre el mismo.

Tema permitiendo vivenciar la situación del niño y como consecuencia conseguir una mejor asimilación y aprendizaje por su parte. Potenciar la empatía, respetar las reglas que establece cada sombrero y fomentar la creatividad.

Materiales: Cartulinas para realizar sombreros de diferentes formas y colores.

Sombrero Blanco: Explica lo ocurrido de una manera objetiva, neutral y natural. Se compara con un ordenador que recibe y analiza datos. No hace interpretaciones ni da opiniones. Se ocupa de datos, cifras, necesidades, objetivos y ausencia de información.

Sombrero rojo: es el opuesto al sombrero blanco, trabaja con emociones y sentimientos, se basa en presentimientos, intuiciones, impresiones de las que no se necesita justificación ni razonamientos por lo que cuando una persona tiene puesto el sombrero rojo no se le puede pedir que explique el por qué de su decisión. Cuando tienes este sombrero tienes que evidenciar tus sentimientos, es una manera de explorarlos.

Sombrero verde: Con este sombrero a través de la creatividad se proponen diferentes alternativas para solucionar el conflicto. Este sombrero permite crear deliberadamente nuevas nociones, percepciones e ideas buscando nuevas formas de plantear los problemas estando en continua búsqueda. Aquí no se admiten críticas, pero sí usar técnicas para desarrollar esa creatividad y generar ideas. Va más allá de lo conocido, y lo satisfactorio.

ANEXO VII

ENCUESTA A EXPERTOS

De: Lic. Janeht Tobar Guerrero

Docente del nivel preescolar. Institución educativa “Cristóbal Colón”, Santiago de Cali, Colombia.

Objetivo: Someter a la valoración de expertos la propuesta inicial de una metodología de una educación para la paz, en los niños del grado Transición.

Compañera(o): Este cuestionario se le ofrece para su autoevaluación como posible experto sobre el tema que se investiga en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Mediante este instrumento se determinarán su “coeficiente de conocimiento” (Kc) o de información sobre el problema y el “coeficiente de argumentación” (Ka) según sus propios criterios.

Muchas gracias.

Nombre y Apellidos:

Fecha de graduación: _____ Puesto de trabajo actual: _____

Calificación profesional: Licenciado _____ Master _____ Doctor _____

Años de experiencia en la Formación de docentes de la Educación Preescolar:

Años de experiencia en la Dirección Educacional: _____

Cargo que ocupa: _____ Años en el cargo: _____

Categoría Docente: P. Inst. _____ P. Asist. _____ P. Aux. _____ P. Tit. _____.

1. Marque con una cruz (x) en la casilla que le corresponda, el grado de conocimientos que usted posee acerca del tema de investigación que se desarrolla (capacitación de docentes), valorándolo en una escala de 0 a 10 (considerando 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 el de poseer pleno conocimiento de la problemática tratada).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios acerca del tema de la capacitación de docentes. Marque con una cruz (X) según considere.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	Grado de influencia de cada fuente.		
	ALTO	MEDIO	BAJO
I. Análisis teóricos realizados por usted relacionado con la metodología como resultado científico y su utilización para una educación para la paz.			
II. Su experiencia obtenida de la actividad práctica			
III. Estudio de trabajos relacionados con el tema, autores nacionales.			

IV. Estudio de trabajos relacionados con el tema, autores extranjeros			
V. Su propio conocimiento acerca del tema que se propone.			
VI. Su intuición sobre el tema abordado.			

ANEXO.VIII

RESULTADOS DE LA ENCUESTA A EXPERTOS

Determinación de coeficiente de competencia

TABLA 1

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN.

Total Exp.	Años de exp. en la Dirección Educativa			Calificación profesional			Categoría docente			
	+20	%20 y 10	-10	Lic.	Mast er	Doctor	Ins t	Asist	Aux.	Tit.
30	29	0	1	9	12	13	0		4	13
	96,6%	0	3.3 %	23,3 %	46,6 %	30,0%	0	63,3 %	20,0 %	16,6 %

TABLA 2

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	Grado de influencia de cada fuente.			Totales
	ALTO	MEDI O	BAJO	
I. Análisis teóricos realizados por usted relacionado con la metodología como resultado científico y su utilización en una educación para la	9 30%	21 70%	0	30

paz como contenido de las competencias básicas.				
II. Su experiencia obtenida de la actividad práctica	30 100%	0	0	30
III. Estudio de trabajos relacionados con el tema, autores nacionales.	9 30%	21 70%	0	30
IV. Estudio de trabajos relacionados con el tema, autores extranjeros	9 30%	21 70%	0	30
V. Su propio conocimiento acerca del tema que se propone.	30 100%	0	0	30
VI. Su intuición sobre el tema abordado.	9 30%	21 70%	0	30

ANEXO IX

ENCUESTA PARA LA CONSULTA A EXPERTOS (Primera ronda).

Evaluación de la metodología para la educación para la paz, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grado Transición por parte de los expertos.

A: _____

De: Janeht Tobar Guerrero

Docente del grado Transición. Institución educativa “Cristóbal Colón”, Santiago de Cali, Colombia.

Estimado profesional:

Ha sido usted seleccionado(a) por sus conocimientos y experiencia, para que de acuerdo con su conformidad exponga sus opiniones como experto en la investigación cuya referencia se expone a continuación:

Título: La educación para la paz en los niños del grado de transición.

Se solicita su colaboración en los siguientes aspectos:

Objetivo: Someter a valoración de expertos la propuesta inicial de una metodología de la educación para la paz, en los niños del grado Transición.

Valore el grado de importancia que usted le concede a cada una de las etapas que conforman la metodología de la educación para la paz, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños del grado Transición que aparece en el documento anexo. Para ello solo deberá marcar con una cruz (x) en la columna que considere, para cada uno de las etapas planteadas.

ETAPAS	Muy Adecuada MA	Bastante Adecuada BA	Adecuada A	Poco Adecuada PA	Inadecuada I
Planeación Creación de condiciones previas para el desarrollo de una educación para la paz en el proceso de enseñanza- aprendizaje grado Transición					
Ejecución desarrollo de una educación para la paz en los niños del grado Transición en las actividades planificadas					
Evaluación del nivel de desarrollo de la educación para la paz en los niños del grado Transición					

Nota: Si desea hacer alguna observación sobre cualquiera de las etapas concebidas como parte de la metodología o proponer una nueva, puede hacerlo a continuación.

A continuación, se solicita su opinión respecto al grado de importancia que le concede al aparato instrumental que se propone en la metodología para la educación para la paz, en los niños del grado Transición. Para ello solo deberá marcar con una cruz (x) en la columna que considere, para cada una de las exigencias planteadas.

Aparato instrumental	Muy Adecuada MA	Bastante Adecuada BA	Adecuada A	Poco Adecuada PA	Inadecuada I
Etapas					
Acciones					
Requerimientos metodológicos					

NOTA: Si desea hacer alguna observación sobre cualquiera de los requerimientos metodológicos propuestos en la metodología o proponer otros, puede hacerlo a continuación.

Muchas Gracias.
