

**ESTRATEGIAS DE ACOGIDA A TRAVÉS DEL ESTÍMULO DE HABILIDADES
COMUNICATIVAS EN EL CICLO 1**

**ZOHEILA JULIETH MAZINANI GARCÍA
BLANCA RUBY RUIZ MUÑOZ**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2019

**ESTRATEGIAS DE ACOGIDA A TRAVÉS DEL ESTÍMULO DE HABILIDADES
COMUNICATIVAS EN EL CICLO 1**

**ZOHEILA JULIETH MAZINANI GARCÍA
BLANCA RUBY RUIZ MUÑOZ**

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

**ASESORA
SONIA ISABEL GRACIANO JARAMILLO
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2019

Declaración de originalidad

Agosto 30 de 2019

ZOHEILA JULIETH MAZINANI GARCÍA

BLANCA RUBY RUIZ MUÑOZ

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

FIRMA AUTORA (AS)



C.C. 31449529



C.C. 43862251

Dedicatoria

BLANCA:

A mi esposo e hijos por el apoyo incondicional. Sin su comprensión, paciencia, tolerancia, ánimo y confianza habría sido imposible alcanzar este logro. El tiempo invertido en esta maestría era su tiempo.

ZOHEILA:

A mis padres que me enseñaron que el mundo es como un jardín de muchas flores diferentes y en esa diferencia radica la belleza de la humanidad. A mi esposo y a mi hijo, por su amor, paciencia, dulzura y apoyo.

Agradecimientos

A nuestra asesora Sonia Isabel Graciano Jaramillo, por su impecable acompañamiento a través del proceso investigativo; por la conexión que mostró con el tema de investigación, su precisión de palabra, su atención al detalle, por su calidez y amistad; por avivar en nosotras la pasión de ser maestras y por ser ejemplo de acogida.

A la Universidad Pontificia Bolivariana quien a través de su equipo de docentes realiza un importante esfuerzo por aportar, a través de su programa de Maestría en Educación, a la construcción de una mejor sociedad formando maestros y maestras con un alto sentido de compromiso ético y social.

Al Ministerio de Educación Nacional y su Programa de Becas para la Excelencia Docente; por apostarle a la formación de los maestros como una estrategia para mejorar la calidad educativa del país.

A la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, especialmente al rector Jaime Alberto Sierra, por impulsar un proyecto educativo revolucionario y diferente; y permitirnos participar en él.

A las maestras de primaria de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, que a pesar de las dificultades que enfrentan cada día en la escuela, dan lo mejor de ellas a sus estudiantes.

A nuestras familias por acompañarnos y apoyarnos con amor y paciencia en todo el proceso formativo.

Contenido

Primera parte	1
Introducción	1
Pregunta principal de investigación	3
Sub-Preguntas de investigación	3
Marco Contextual	4
Planteamiento del problema	10
Justificación.....	12
Objetivo general	15
Objetivos específicos.....	15
Marco referencial	16
Antecedentes.....	16
Estado de la cuestión	18
Marco legal	28
Marco Conceptual	31
“Ven, toma mi mano”	31
El rostro que acoge	33
Construir el andamiaje.....	34
Escuchar y hablar para luego leer y escribir.....	37
Empalabramiento: Un encuentro entre la acogida y el lenguaje.	40
Diseño metodológico.....	42
Enfoque de la investigación.....	43
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	45
Análisis de resultados de la aplicación de los instrumentos.....	55
Cuestionario.....	55

Diario de campo.....	62
Lista de chequeo.....	69
Análisis consolidado de los resultados a partir de la tabulación	71
Segunda parte.....	72
Propuesta de intervención como hallazgo de la investigación.....	72
Objetivos.....	72
Esquema de la propuesta de intervención	72
Repositorio de herramientas didácticas para el estímulo de habilidades comunicativas en el marco de la acogida escolar en el Ciclo 1	73
Proyecto: “Enseñar es aprender”	74
Socialización y apropiación de las herramientas	75
Conclusiones y recomendaciones.....	98
Referencias.....	105
Anexo 1.....	108
Anexo 2.....	110
Anexo 3.....	113
Anexo 4.....	116
Anexo 5.....	117

Lista de Tablas

Tabla 1: Técnicas e instrumentos de recolección de información	48
Tabla 2: Diseño de herramienta de Diario de campo.....	49
Tabla 3: Diseño de instrumento de Encuesta y Lista de chequeo.....	50
Tabla 4: Triangulación de instrumentos	67
Tabla 5: Ficha técnica herramienta 1	82
Tabla 6: Ficha técnica herramienta 2	83
Tabla 7: Ficha técnica herramienta 3	85
Tabla 8: Ficha técnica herramienta 4	86
Tabla 9: Ficha técnica herramienta 5	87
Tabla 10 Sistematización práctica Claudia Cadavid.....	88
Tabla 11 Sistematización práctica María Victoria Henao	89
Tabla 12 Sistematización práctica Nancy Zuluaga.....	89
Tabla 13 Sistematización práctica Alejandra Valencia	90
Tabla 14 Sistematización práctica Cristina Pulgarín	90
Tabla 15 Formato de planeación y rúbrica de planeación	95
Tabla 16: Caracterización de familias de los estudiantes de la Institución Educativa (2018)....	108
Tabla 17: Datos sobre número de personas con quién vive el estudiante. Familia extensa (2018)	108
Tabla 18: Caracterización de los intereses de los estudiantes (2018).....	108
Tabla 19: Percepción de los estudiantes frente a la Institución educativa (2018)	109

Lista de Figuras

Figura: 1 Ubicación geográfica de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez	4
Figura 2: Estadística de estudiantes por estrato (2018) Fuente: Archivo Institucional.	5
Figura 3: Clasificación de la población estudiantil por género (2018) Fuente: SIMAT	6
Figura 4: Población estudiantil con necesidades educativas especiales (2018) Fuente: Archivo institucional.....	7
Figura 5: Concepción de la escuela	56
Figura: 6: Papel del maestro en Ciclo 1	57
Figura: 7: Formación en el Ciclo 1	58
Figura 8: Actividades en el Ciclo 1.....	59
Figura 9: Frecuencia de actividades en el Ciclo 1	60
Figura 10: Acogida al maestro.....	61
Figura 11: Acogida al maestro y la institución educativa.....	61
Figura 12: Concepción de la interacción entre los componentes de la propuesta y cronograma .	76
Figura: 13: Caratula DVD Rimas de Tamara Chubarovsky.	78
Figura: 14: Imagen obtenida de A viva Voz.....	78
Figura: 15: Imagen obtenida de Presentación de Power Point.	79
Figura: 16: Fuente proporcionado por Germán Pilonieta.	79
Figura 17: Imagen producción musical Cantoalegre.	80
Figura: 18 Paso 1 Proyecto Enseñar es Aprender.....	92
Figura: 19 Paso 2 Proyecto Enseñar es Aprender.....	92
Figura: 20 Paso 3 Proyecto Enseñar es Aprender.....	93

Figura: 21 Paso 4 Proyecto Enseñar es Aprender.....	94
Figura: 22 Paso 5 Proyecto Enseñar es Aprender.....	94

Resumen

La presente investigación surge de las preguntas que se realizan las investigadoras acerca de la concepción de la escuela como un entorno de acogida, el impacto de ésta en el desarrollo de las habilidades comunicativas y, en consecuencia, en los aprendizajes que tienen lugar en el Ciclo 1 de la Educación Básica. El entorno que genera la inquietud de las investigadoras es la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, ubicada al sur de la ciudad de Medellín permeado por un entorno sociocultural desafiante y vulnerable.

En la investigación se indaga sobre la escuela y su función hoy día, a la luz de los cambios vertiginosos que sufre la sociedad actual. La necesidad de reinventar la escuela a través de la deconstrucción de las prácticas pedagógicas del maestro y la repotenciación de las mismas desde la mirada del concepto de acogida.

Es un proyecto de investigación de corte cualitativo que busca invitar a la reflexión en torno al futuro de la inclusión escolar y se abre campo a la categoría de acogida en el contexto educativo. También busca responder, con ayuda del equipo de maestras de la Básica Primaria participantes de la investigación, a la pregunta ¿Cómo construir estrategias de acogida, a través del estímulo de las habilidades comunicativas, en el primer Ciclo de formación de la Educación Básica, en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez? Entre otras preguntas que guiaron este ejercicio reflexivo.

Palabras Clave:

ACOGIDA, HABILIDADES COMUNICATIVAS, EMPATÍA, ESCUELA, CO-CREACIÓN.

Primera parte

Introducción

No hay duda que la educación enfrenta actualmente el reto de repensar la función de la escuela en la sociedad. La mayoría de los esfuerzos desde las políticas educativas se centran casi exclusivamente en el aspecto curricular, y, al parecer, sólo la academia pone sus ojos en la urgencia de pensar el papel de la escuela como protagonista en la construcción de la identidad del individuo.

Este proyecto de investigación pretende ser la continuación de un diálogo que han iniciado recientemente un puñado de investigadores en el campo de la educación, en su mayoría maestros, alrededor del concepto de acogida escolar; tal como lo evidencia el rastreo realizado por las investigadoras.

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, al sur de la ciudad de Medellín; esta institución educativa es reconocida en la ciudad y en el país como pionera en inclusión educativa, con un proyecto que lleva más de dos décadas apostándole a la diversidad y la diferencia. Una institución *sui-generis*¹ cuyas políticas rompen con la escuela tradicional; así, se reconoce éste como el nicho ideal para un proyecto de investigación que busca ahondar en la concepción de la escuela desde su función social y humana.

Uno de los propósitos de esta investigación es indagar si esta política de inclusión permea las prácticas pedagógicas de los maestros, específicamente en los primeros años de escolaridad. A medida que las investigadoras se adentraron en el ejercicio investigativo inicial -lectura de

¹ Esta institución educativa tanto en su filosofía como en su forma tiene características que se salen de lo tradicional: no es obligatorio el uso de uniforme, el sistema de evaluación es autoevaluación, no se lleva un registro de faltas del estudiante, hay una fuerte filosofía de cero repitencias, el mobiliario permite el trabajo desde preescolar en equipos colaborativos (no hay sillas personales/universitarias), entre otros aspectos que se mencionan más adelante.

contexto y planteamiento del problema- encontraron necesario hallar una categoría más abarcadora que la inclusión; una categoría que lograra condensar la pedagogía y la alteridad. Es cuando aparece el concepto de acogida, siendo las habilidades comunicativas el instrumento para su manifestación.

La metodología empleada es la Investigación Acción Educativa la cual no se enfoca en la generación de un nuevo conocimiento, sino en la transformación de las prácticas sociales a través de un ejercicio de deconstrucción- reflexión- reconstrucción; en este caso, con las maestras participantes en el proceso investigativo. Esta escogencia en el enfoque investigativo se debe al cúmulo de aprendizajes que la Institución Educativa ha generado a través de los años con su apuesta pedagógica. Es decir, esta investigación no desconoce los aprendizajes y aportes que la Institución Educativa José Acevedo y Gómez ha generado alrededor de una educación diferente; al contrario, usa este recorrido como insumo y motor para desarrollar una investigación que aporta al proyecto pedagógico.

Fruto de un riguroso proceso metodológico de investigación, se presenta una Propuesta de Intervención que responde a las preguntas que orientaron inicialmente la investigación y los objetivos propuestos. Una Propuesta de Intervención, por un lado, pertinente ya que deja ver con claridad la concordancia entre lo que plantea la investigación, la lectura del contexto y las necesidades actuales de la Institución educativa; por otro lado, coherente ya que evidencia relación directa entre la problemática estudiada y las acciones que propone.

Finalmente, las conclusiones de la presente investigación lista una serie aprendizajes alrededor de la acogida escolar a través del estímulo de las habilidades comunicativas, al tiempo que deja abierta una puerta que permitirá a otros seguir investigando el concepto de acogida escolar desde otros contextos y ámbitos.

Pregunta principal de investigación

Ligado a la disposición profesional de las investigadoras para plantear alternativas pedagógicas y didácticas que redunden en aprendizajes sólidos desde los primeros grados de formación, emerge como pregunta principal: ¿Cómo construir estrategias de acogida, a través del estímulo de las habilidades comunicativas, en el primer Ciclo de formación de la Educación Básica, en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez?

Sub-Preguntas de investigación

Al abordar el tema de la acogida escolar surge una serie de sub-preguntas directamente asociadas a la pregunta principal, entre ellas ¿Es claro el sentido de la acogida en el contexto escolar? ¿Cuál es el impacto del desarrollo de las habilidades comunicativas en otros aprendizajes? ¿Cómo se estimulan y desarrollan las habilidades comunicativas en el Ciclo 1 de Educación Básica? ¿Impactan éstas la adquisición de otros aprendizajes?

Marco Contextual

La Institución Educativa José Acevedo y Gómez se encuentra ubicada en el sector de Guayabal, comuna 15, al sur de la ciudad de Medellín. Su código de DANE: 105001000396, pertenece al núcleo Educativo 933. Inició funcionamiento en septiembre de 1903, con el nombre de Escuela Rural de Varones; desde entonces, como se precisa a continuación, ha cambiado varias veces su denominación y se ha ampliado al ritmo de las demandas legales y de la población que atiende.



Figura: 1 Ubicación geográfica de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez

En 1919 recibe el nombre de Escuela Rural Guayabal- Belén. En 1942 por el Decreto 141 del 5 de mayo se le dio el nombre de Escuela de Varones de Guayabal. En 1954 recibe el nombre de Escuela Urbana de Varones José Acevedo y Gómez. El 4 de julio de 1956, fue creada la Escuela Gabriela Mistral. En 1960 se crea la segunda agrupación José Acevedo y Gómez que hoy se conoce como Escuela República de Costa Rica, en el año 1974 se autoriza iniciar labores escolares en la Escuela “La Colina” creado por la Cooperativa de Habitaciones (PEI, 2000).

Desde 1992 hasta 1997 pasa por varios procesos como institución anexa y luego independiente; más adelante agrupa las sedes aledañas, hasta que finalmente en el año 2003 se lleva a cabo la fusión que la convierte en Institución Educativa, compuesta por las Escuelas La Colina, Gabriela Mistral, República de Costa Rica y el Colegio José Acevedo y Gómez. Desde entonces, esta fusión ha permitido optimizar la infraestructura, los recursos didácticos, tecnológicos, experiencias y proyecto educativo; además, la presencia de otros maestros, estudiantes y padres de familia han fortalecido la práctica educativa en la Institución.

La “José”, como se conoce la institución en el sector, actualmente cuenta con tres sedes, dos de Básica Primaria (sede La Colina y sede Costa Rica) y la sede principal de Básica Secundaria, Media Técnica y CLEI. En el 2018 la institución matriculó alrededor de 1760 estudiantes, la mayoría ubicados en estrato dos en los barrios San Rafael, Colina, La Colinita, Guayabalía y El Bolo. Prevalece el género masculino.

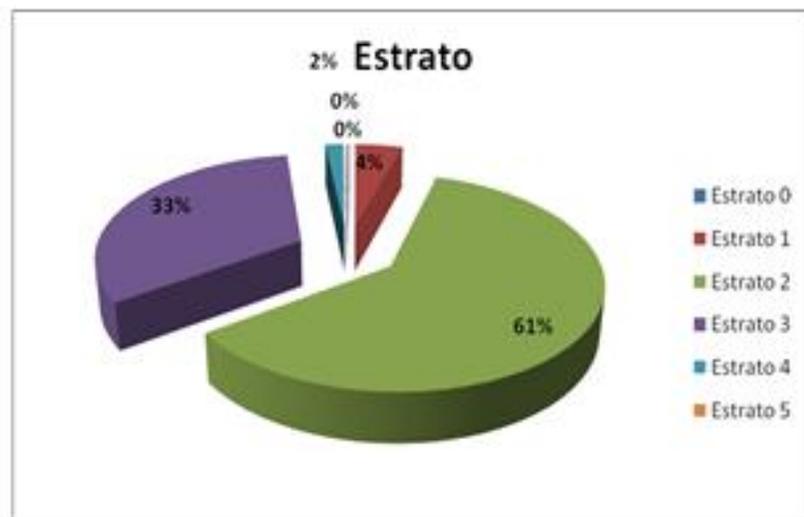


Figura 2: Estadística de estudiantes por estrato (2018) Fuente: Archivo Institucional.



Figura 3: Clasificación de la población estudiantil por género (2018) Fuente: SIMAT

La institución ha contado con problemáticas, esencialmente referidas a la violencia, consumo de drogas y distribución de sustancias ilegales. En relación con ello, en 1994, docentes y directivas acordaron que, para acabar con la violencia, era necesario “romper” con el círculo que la generaba. Así, la institución educativa inició la implementación de una propuesta de **educación incluyente**, donde a los estudiantes con dificultades, vinculados a esa problemática social, en vez de negárseles el derecho a la educación se les “abrió las puertas” para que pudieran capacitarse y reincorporarse a la vida como sujetos críticos y productivos. (JAG, 2016)

La política de inclusión de la institución también brinda la oportunidad a niños y jóvenes con diversas necesidades educativas especiales, para que hagan parte activa del proyecto educativo. Actualmente, se atienden cerca de 100 estudiantes diagnosticados y registrados en el SIMAT (Sistema de Matriculas Estudiantil), más otro número considerable cuyos diagnósticos no han sido registrados.

La UAI (Unidad de Atención Integral) que es la entidad que apoya con profesionales el acompañamiento a los estudiantes con necesidades educativas especiales (incluyendo talentos excepcionales) refiere que, además de los estudiantes con diagnóstico reportados en SIMAT, hay

alrededor de 200 estudiantes más reportados por los docentes como sospecha de NEE (Necesidades Educativas Especiales) o trastorno psicosocial, aún sin diagnosticar o en proceso de evaluación. En total son más de 240 estudiantes en la institución que requieren atención de esta entidad.

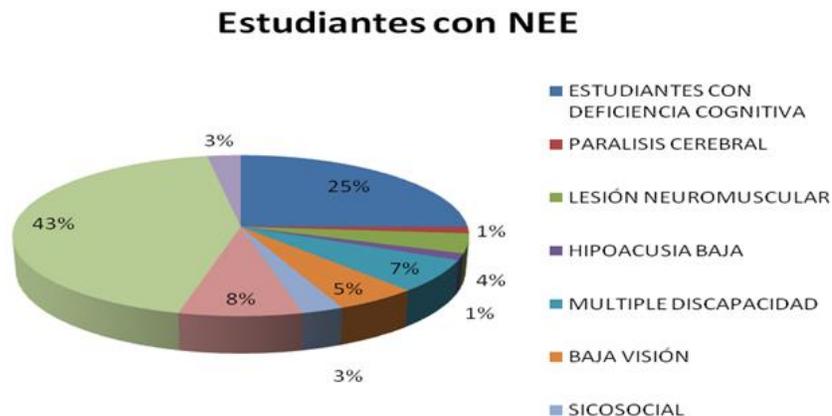


Figura 4: Población estudiantil con necesidades educativas especiales (2018) Fuente: Archivo institucional.

Además de los estudiantes con necesidades educativas especiales, existe un gran número de estudiantes con problemas familiares, sociales y afectivos. Muy pocos niños y jóvenes viven con ambos padres, la mayoría están a cargo de la familia extensa y cuidadores; padres y madres tienen largas jornadas de trabajo y permanecen poco tiempo en casa; muchos de los niños de primaria tienen familiares cercanos con problemas de adicción afectándolos de forma directa e indirecta.

Hay temporadas en el año donde se agudiza el problema social con oleadas de “balaceras” en el sector con presencia constante de la fuerza pública. A sí mismo, en el año 2018 se reportó en la institución poco más de 135 estudiantes en situación de desplazamiento; incluido un número significativo de niños, niñas y jóvenes provenientes de Venezuela.

La Institución Educativa le apuesta al Modelo Pedagógico Crítico Social, con énfasis en procesos y habilidades de pensamiento y su aplicabilidad en los diferentes ambientes de aprendizaje. En este sentido, actualmente, se adelanta en la básica secundaria un proyecto que busca fortalecer en su totalidad el modelo de enseñanza de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) y el trabajo colaborativo, acompañado de la teoría de la MEC (Modificabilidad Estructural Cognitiva).

De igual manera, en la Básica Primaria se espera para finales del 2019 consolidar en su totalidad la implementación de la teoría educativa de Modificabilidad Estructural Cognitiva, en combinación con ABP, a través de la implementación de un Plan de Formación que ya está en ejecución; un plan basado en el desarrollo de habilidades de pensamiento y operaciones mentales: percepción, atención, identificación, actitud comparativa, clasificación, análisis, razonamiento, entre otras.

Desde el año 1995 la Institución dispone de un sistema de autoevaluación, coherente con su Proyecto Educativo Institucional, especialmente en lo referente al principio de la autonomía. La “Bitácora” se asume como instrumento que permite a los alumnos expresarse libremente con respecto a sus procesos de aprendizaje, sus logros, avances, cambios dificultades, compromisos; así, el manejo de la información y la evaluación de sus habilidades permite al estudiante desarrollar una formación autónoma y consiente con lo que potencian aprendizajes significativos.

La autonomía también se ve reflejada en otras políticas institucionales como el hecho de no hacer obligatorio en uso de uniforme, tampoco se lleva registro punitivo de faltas, se favorecer la libertad para que los estudiantes expresen sus ideas libremente, entre otros asuntos de tipo práctico.

Desde el año 2017 la institución viene en función del proyecto jornada única como estrategia que busca aumentar la permanencia en el colegio y profundizar el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas del estudiante. En el Ciclo 1 se cuenta con el apoyo de 15 maestras, seis en la sede La Colina y nueve en la sede de Costa Rica. La mayoría de las maestras de este primer Ciclo tienen especialización y un promedio de 10 años de experiencia docente; en la sede Colina y Costa Rica en el Ciclo 1 se encuentran matriculados 270 estudiantes distribuidos así: en el grado transición 68 estudiantes, en el grado primero 102 estudiantes y en el grado segundo 100 estudiantes.

Como información complementaria a este marco contextual se presentan datos e información sobre la caracterización de los estudiantes de acuerdo con su ambiente familiar, sus intereses y la percepción de los estudiantes frente a la Institución Educativa; datos obtenidos en el año 2018, suministrado por la institución. Ver Anexo 1.

Planteamiento del problema

Como ya se describió, la Institución Educativa José Acevedo y Gómez se halla en un entorno permeado por problemas de drogas, descomposición social y privación cultural; este entorno, sin duda, hace más difícil el trabajo de la escuela. A esta realidad se suman los problemas de la educación pública en Colombia la cual ha recibido fuertes críticas por perpetuar desigualdades sociales, lo que genera en los estudiantes, en particular aquellos en condiciones vulnerables, ambientes inapropiados de aprendizaje y desarrollo cognitivo, afectivo o social (Pilonieta, 2010).

Muchas de las variables que inciden en esta realidad están fuera del rango de injerencia de los maestros: las políticas educativas de la nación, el presupuesto destinado para educación, la administración de turno, los problemas sociales que afectan directamente los procesos de educación de aquellos que están inmersos en dicha realidad, y las dinámicas familiares en las que crecen los estudiantes, entre otras. No obstante, éste no puede substraerse de su papel en la construcción de escuela y aporte pedagógico que le corresponde como profesional de la educación.

En este sentido, se reitera, que, si bien no todas las soluciones están en manos de los docentes, sí es de reconocer que estos tienen una responsabilidad importante en la transformación del sentido de la escuela, la cual parte del compromiso con su propia formación, evidente en la resignificación de prácticas pedagógicas.

Se espera, entonces, que un docente formado, crítico y con actitud investigativa transforme la “educación repetitiva” de prácticas excluyentes, enseñanza violenta y procesos de transición abruptos o inexistentes; los cuales desembocan, a corto o a largo plazo, en la pérdida de la

motivación y problemas inherentes a la tan anhelada calidad en la educación, en una educación que responda a las necesidades y la realidad social del país.

Surge entonces la pregunta ¿cómo hacer esta transformación? Siendo las habilidades comunicativas el instrumento que los seres humanos tienen para comunicar las ideas de forma asertiva y convivir en sociedad, la deficiencia o ausencia de estas mismas habilidades abre espacio a la violencia, al conflicto social, la injusticia y la opresión. El desarrollo de las habilidades comunicativas desde una función de construcción de la identidad, la individualidad y la edificación del carácter seguramente permitirá un encuentro con el “otro” en un lenguaje permeado por un espíritu de consulta y respeto, que redundará en mejores ciudadanos y, por ende, mejores sociedades.

Se constituye así en un reto para el maestro formado y comprometido y para la escuela, la necesidad de responder de forma asertiva y pertinente a la diversidad de estudiantes que atiende; en este sentido, se podría decir que el reto más urgente de la escuela es acoger a los estudiantes, que todos se sientan bienvenidos, seguros, aceptados como cimientos para la edificación de un proceso formativo escolar que durará años, el tiempo que el individuo esté escolarizado.

Justificación

Es en este marco que la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, en sus últimos doce años de funcionamiento, ha focalizado su propuesta de formación en la inclusión escolar, en ello resalta la necesidad de recuperar la educación como derecho, especialmente para quienes no lo tienen a disposición, como también a aquellos que son segregados por el sistema educativo de carácter oficial o privado, por cualquier tipo de necesidad o vulnerabilidad que demanda atención diferenciada por parte de la escuela.

Esta apuesta pone sobre la mesa preguntas que ameritan ejercicios de investigación educativa y pedagógica, por ejemplo: ¿Cómo se transforma en *pedagogía* este concepto de inclusión? ¿Cómo las maestras, especialmente de primaria, pueden flexibilizar el currículo de tal forma que tenga lugar una verdadera acogida la diversidad de estilos y ritmos de aprendizajes? ¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas se están implementando en los espacios de aprendizaje para que todos se sientan acogidos, independiente de su condición cognitiva? ¿Qué tanto los docentes son coherentes con la filosofía de inclusión escolar desde sus prácticas pedagógicas?

Este contexto genera el espacio oportuno y pertinente para plantear una investigación centrada en el recibimiento cálido, respetuoso, de aceptación y reconocimiento del potencial humano, de manera tal que construyan estrategias didácticas de inclusión, específicamente en el Ciclo 1 escolar, toda vez que se comprende éste como el momento crucial donde el niño sienta las bases de su formación y estructura el armazón para el desarrollo de sus capacidades cognitivas y sociales.

Es de anotar que las investigadoras, una vez realizado el levantamiento del contexto, han retomado los elementos fuertes del Plan de Formación de la institución educativa, documento que aporta de manera importante al presente trabajo. Esta situación se considera particularmente afortunada, primero por la pertinencia en términos de coherencia con la apuesta institucional; segundo, por la información que se levante en cuanto la aplicación o no de lo que se propone, en las aulas de clase. Claro, para efectos de lectura investigativa y posterior intervención por parte de las directivas del plantel.

De esta manera, conforme se presenta en el Plan de Formación de la IE José Acevedo y Gómez, se concibe el Razonamiento Lógico verbal², como un punto central para el desarrollo de la propuesta de intervención de la presente investigación, en la cual se espera diseñar y estructurar situaciones donde el juego inteligente e intencional, la interacción, el equilibrio físico, la orientación espacial, la psicomotricidad fina, la fantasía y la imaginación, abran el espacio y logren la maduración de las habilidades básicas que integrarán las competencias iniciales de lectura y la escritura. Todo esto en el marco de la acogida, planteada como el reconocimiento de la diferencia y valoración del potencial individual.

Como puede advertirse, esta investigación apunta a la estimulación de las habilidades comunicativas, esto en reconocimiento de la competencia comunicativa, tanto para la construcción de las relaciones interpersonales, como por su papel preponderante en el aprendizaje de otros saberes abordados en la escuela y en la vida misma; en sintonía con (Berko Gleason & Berstein Ratner, 2010) se concibe el desarrollo de la competencia y habilidades comunicativas como un aporte en la interacción armónica y fraterna con su entorno.

² El razonamiento lógico verbal está conformado por el desarrollo de las habilidades que hacen posible la coherencia entre pensamiento y palabra: escuchar y hablar, para luego leer y escribir.

Ante este reto, se hace urgente diseñar, estructurar y aplicar estrategias de enseñanzas innovadoras y pertinentes en el marco de la acogida, el respeto y la inclusión; enfocadas al estímulo de las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, en los niños entre los 5 y 8 años, que recién ingresan a la escuela e inician el Ciclo 1 de formación escolar.

Este reto implica considerar las demandas de la etapa de la transición del preescolar a la escuela, para asegurar que los niños tengan un paso más amable de la dinámica de aprender jugando en el preescolar, donde la jornada escolar transcurre en un ritmo tranquilo y sin prisa; y no pasar a la primaria a un ambiente donde el maestro riguroso tiene una urgencia de desarrollar contenidos y el estudiante debe pasar largas horas sentado escribiendo y desarrollando actividades netamente académicas.

El presente trabajo parte de la hipótesis en la cual se concibe el acompañamiento en la primera etapa escolar de los estudiantes, como manera de construir un mayor vínculo con la escuela, y encontrar en ésta un espacio estimulante, motivador, que invite al conocimiento y al descubrimiento de sus talentos y potencialidades; una escuela que abra el camino a una larga vida escolar (en sus diferentes niveles de formación), disminuyan la deserción y despierten sentimientos de amor y compromiso por el conocimiento.

Finalmente, se precisa que la intención de las maestras investigadoras, en el presente trabajo, es aportar con una propuesta concreta y pertinente a la dinámica de la realidad actual que exige a la escuela un nuevo papel en la construcción de la sociedad moderna. De no ser así, se contemplaría cómo los procesos sociales marcharían a un paso agigantado mientras la escuela queda relegada y obsoleta; si la escuela no reflexiona y redefine su rol estará negando a la humanidad la posibilidad de crecer, avanzar con la ayuda de sujetos cuya formación sea coherente con las necesidades actuales de un mundo en continuo cambio.

Objetivo general

Diseñar estrategias de acogida, a través del estímulo de las habilidades comunicativas, en el Ciclo 1 de formación en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez.

Objetivos específicos

- Caracterizar la escuela, desde su función de acogida, en los primeros años de escolaridad.
- Inventariar estrategias didácticas para el estímulo de las habilidades comunicativas, en los primeros años de escolaridad, en el marco de la acogida y reconocimiento del entorno.
- Estructurar una propuesta de acogida, a través del estímulo de las habilidades comunicativas en el Ciclo 1 de formación en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez.

Marco referencial

Antecedentes

Se toma como antecedente para la presente investigación el Plan de Formación de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez en su última versión (2018) y la formación – capacitación- de la teoría pedagógica Modificabilidad Estructural Cognitiva que recibió el equipo docente de primaria entre los años 2014 y 2017 directamente del representante de la Modificabilidad Estructural Cognitiva en Colombia.

Este Plan de Formación ha estado en construcción desde el año 2013 cuando se iniciaron los primeros esfuerzos por construir y aplicar el modelo de Modificabilidad Estructural Cognitiva³ de Reuven Feuerstein en el marco del modelo pedagógico de la institución. La pertinencia de este Plan de Formación para este estudio se centra en que las investigadoras pretenden abordar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el Ciclo 1 desde la acogida escolar. En ello, una tarea es retomar los aportes de la apuesta formativa de la Institución, en relación con el razonamiento lógico verbal, considerado un eje fundamental en el modelo de Modificabilidad Estructural Cognitiva.

Entre los conceptos fundamentales de la propuesta institucional se encuentra que las habilidades que hacen posible la coherencia entre el pensamiento y la palabra, son escuchar y hablar, para luego leer y escribir. Estas habilidades, dado el nivel de desarrollo de los niños en el rango de edades del Ciclo 1 (5 a 8 años), son determinantes en la estructuración del pensamiento

³ La Modificabilidad Estructural Cognitiva, en palabras de su fundador Reuven Feuerstein, es la teoría de la experiencia de aprendizaje mediada. La MEC se basa en un concepto de crecimiento humano, consustancial a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno Fuente: Equipo CISNE.

y deben ser desarrolladas a través situaciones de aprendizaje diseñadas pedagógica y didácticamente por el maestro mediador.

Se resalta que la mediación del maestro debe centrarse en el desarrollo de las estructuras cognitivas que permitan ulteriores desarrollos, para en el caso de la lectura y la escritura formal, deben corresponder al final de los seis años. Anterior a ello los estudiantes han de estar expuestos al juego inteligente e intencional, la interacción, el equilibrio físico, la orientación espacial, la psicomotricidad fina; se espera que la fantasía y la imaginación estimulen la maduración de las habilidades básicas que integrarán las competencias iniciales de lectura y la escritura.

Se reitera que de no realizar este proceso de tal manera que corresponda a los estadios de maduración del niño y con una clara intencionalidad por parte de la maestra, se corre el riesgo, como pasa generalmente, de que la escritura sea solo un asunto de trazo sin sentido y no de habilidad comunicativa con todo lo que ello implica; y la lectura, solo un ejercicio de decodificación de palabras.

El concepto de mediación que propone la Modificabilidad Estructural Cognitiva, como base fundamental para desarrollar en el niño o el joven la experiencia graduada de aprendizaje, fue sugerido por Vygotsky; Reuven Feuerstein, en un intento por comprender y llevar a cabo su modelo, desarrolló la operacionalización del concepto y plantea que sin la habilidad para del diseño de situaciones de aprendizaje y sin la comprensión total de lo que significa la intervención profesional del maestro mediador, no es posible alcanzar dicha modificación.

A partir de este marco de acción, dado por el Plan de Formación, las maestras del Ciclo 1 de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez desde el año 2016 han hecho esfuerzos por aplicar en sus espacios de aprendizaje nuevas formas de fomentar las habilidades comunicativas

en los estudiantes Acevedistas, a través de proyectos de aula y diseño de situaciones de formación donde la maestra media el aprendizaje a través de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.

Dentro de la formación que las maestras de primaria recibieron sobre la teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva hubo un énfasis importante en el concepto de acogida. Se instó a las maestras a establecer rutinas de acogida dentro del marco de la Modificabilidad Estructural Cognitiva donde en los primeros momentos de la mañana se realizará una secuencia de actividades que ayudan a conectar cuerpo y mente, dándole al estudiante una sensación de acogida pedagógica.

Las actividades de esta rutina de acogida acordadas en aquel momento, para toda la Básica primaria- con especial énfasis en el Ciclo 1- fueron: recibir y despedir a cada niño con un abrazo, llamarlo por su nombre, realizar ejercicios de movimiento para activar el cuerpo, escoger una canción para trabajar cada semana y con ella cada día cantarla, dramatizarla, reescribirla, hacer coreografías, etc., y leerles en voz alta un libro álbum o material de literatura infantil. Con los años esta rutina de acogida ha tenido variaciones y transformaciones dependiendo de la comprensión de cada maestra.

Aún no se ha hecho un ejercicio de sistematización rigurosa de estos esfuerzos; se espera que la presente tesis aporte a la necesidad de sistematizar estas nuevas formas de acompañar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el Ciclo 1 dentro de un marco de acogida.

Estado de la cuestión

A continuación, se presenta el rastreo de investigaciones relacionadas con el presente estudio, en particular sobre dos conceptos centrales de la problemática estudiada: acogida y

habilidades comunicativas en el Ciclo 1. En el ámbito internacional y nacional se rastrearon⁴ trabajos realizados en España, Chile, Argentina y Ecuador, hallados en repositorios de algunas universidades de estos países y en redes latinoamericanas

En el contexto nacional se exploraron las siguientes universidades: Universidad del Valle, Universidad de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional, CINDE, Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Universidad Libre; así como publicaciones indexadas en línea, algunas conformadas por redes nacionales y otras por países latinoamericanos.

En el plano local, la búsqueda se realizó en los repositorios institucionales de las principales universidades de Medellín como Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Antioquia, ITM, EAFIT y Universidad Medellín. En total, entre lo nacional e internacional, se leyeron cerca de 400 títulos de trabajos de grado de maestrías, doctorados, artículos productos de una investigación y algunos pocos trabajos de grados de pregrado.

Durante este rastreo se realizaron tres filtros: un primer filtro arrojó 25 títulos entre tesis de maestría y trabajos grado de pregrado, directamente relacionadas con las dos categorías centrales de esta investigación: acogida o habilidades comunicativas en el Ciclo 1 o, términos asociados a conceptos afines tales como vínculo, inclusión, integración, resiliencia, competencias comunicativas, desarrollo del lenguaje, competencias lectoras en Pruebas Saber, enseñanza de la lectura y escritura; y, el uso de la literatura infantil en el desarrollo de habilidades comunicativas.

⁴ Algunos de los buscadores usados fueron: <http://www.lareferencia.info/joomla/es/>, <http://190.242.114.6:8080/web/guest/inicio> y Google Académico.

Estos 25 trabajos de grado se analizaron con base en sus objetivos, metodología y hallazgos, ejercicio del cual emergió un segundo filtro con 15 títulos cercanos a la acogida y habilidades comunicativas tal como las investigadoras lo precisan, las demás fueron descartadas. Así, se llegó al tercer filtro, en el cual de estas 15 tesis se privilegiaron las que fueron elaboradas desde el 2010 hasta el presente; vale aclarar que se tuvieron presente dos trabajos de grado de pregrado, esta decisión se tomó en valoración de su calidad y pertinencia para los propósitos de la presente investigación.

Como producto de este ejercicio de discernimiento se llega, entonces, a catorce títulos de trabajos de grado considerados como aporte a la presente investigación por constituirse como el estado de la cuestión de la misma que, por un lado, determinan la particularidad del problema de investigación abordado, toda vez que plantean objetivos y problemáticas diferentes; y, por otro lado, aportan en términos de referencias bibliográficas y estructuras metodológicas. En este sentido, se relacionan las catorce investigaciones producto del último filtro, las cuales se analizan desde los conceptos clave para las investigadoras: la acogida y las habilidades comunicativas en el Ciclo 1, cada uno desde los contextos internacional, nacional y local.

La Acogida.

En cuanto al concepto de acogida en el ámbito escolar los estudios encontrados, en su gran mayoría, hacen referencia a ésta en el marco de la inclusión e integración a la escuela de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales o barreras de aprendizaje.

Ámbito Internacional.

Se encontró en países como España y Chile, donde miles de inmigrantes cada año buscan un nuevo hogar, que la escuela se ha convertido en un escenario importante donde confluyen los

extranjeros recién llegados tal como se plantea en la investigación *en Educación intercultural en Chile: La integración del alumnado en el sistema escolar* (Barrios, Llarena y Palou, 2014). Tal situación ha puesto a los maestros frente al compromiso de preguntarse cómo recibir pedagógica y didácticamente al foráneo, como lo plantea el artículo producto de investigación: *La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: Más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación* (Gil, Rovir, Collet-Sabé, y Tort, 2013).

En consecuencia, en estos países se han implementado algunas políticas, unas con fuertes críticas como la creación de “aulas especiales” para el extranjero. Así mismo, se han hecho desde el campo de la investigación educativa, indagaciones para ahondar en el tema de la acogida y la integración tal como lo referencian (Fernández y García, 2015) en su artículo producto de una investigación *El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera*. En éste los autores abren el debate al hecho que estas medidas lo único que hace es lastimar el derecho la diversidad.

Una cuarta investigación en la misma línea es: *La Escuela en España: Un balance de investigación* (García, Rubio, Gómez, y Bouachra, 2014) pretende explicar qué pasa con los “nuevos escolares” cuando se incorporan a los centros educativos y recopilan datos sobre los programas de acogida y dispositivos escolares para la población que es objeto de análisis, así como importante información sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo.

Según lo expuesto, puede decirse, entonces, que la acogida, desde los rastreos internacionales realizados, apunta más a una connotación de recibimiento en la escuela al extranjero en su sentido estricto, asociada con la exclusión y la discriminación; no ligado necesariamente a determinado grado de formación o prácticas didácticas de habilidades específicas que ocupan a las investigadoras en el presente estudio.

Nacional.

Al de momento de realizar este rastreo – inicio del 2018-, en el ámbito nacional no se encontraron investigaciones con la categoría acogida directamente; lo encontrado por las investigadoras fueron algunos ejercicios investigativos que dan cuenta de las reflexiones que están surgiendo en el contexto escolar de los términos inclusión e integración, por ejemplo el trabajo *Intervención a las prácticas inclusivas, para la atención a la población vulnerable* (Barrios, Santos, y Silva, 2017), realizado en el departamento de Vichada, en el cual se enuncia el papel de la escuela que acoge a partir del trabajo conjunto y la interlocución de los docentes con los entes estatales del municipio.

La investigación sugiere una formación docente y “reorganización de los procesos educativos” para responder a la acogida escolar. El objetivo del trabajo se centró en diseñar un plan de acción, para atender grupos poblacionales diversos (indígenas y población flotante), con una propuesta de formación integral.

Local.

La investigación *Estrategias para una escuela acogedora diseñadas por estudiantes de la Institución Educativa Los Gómez del Municipio de Itagüí* (Mape, Martínez, Orozco, Ospina y Urrego, 2015) da cuenta de un contexto local en el que surgen investigaciones que le apuestan al concepto de acogida en la escuela; se aleja de la inclusión e integración escolar y propone una nueva mirada de la escuela que acoge.

En la investigación de Mape et al., resumen de la siguiente forma su trabajo:

(...) parte de las voces de los estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas, con ello se busca hacer visible su participación escolar y propender por la reflexión en la comunidad de docentes sobre las singularidades humanas en la escuela; este ejercicio significó el eje fundamental para comprender la experiencia de acogida en la escuela desde la voz del estudiante (p. 5, 2015).

Este trabajo desarrolla el concepto de acogida en la escuela dentro de un marco más allá de la discapacidad y problemas comportamentales; lo enmarca en las subjetividades de los estudiantes objetos de estudio de la investigación. En esta investigación desarrollan la categoría acogida enlazado a la categoría resiliencia, la población participante se conformó con los estudiantes de la Básica Ciclo Secundaria, en un contexto rural. Los hallazgos presentados fueron plasmados en una serie de artículos que aportan significativamente al tema de acogida escolar.

Por su parte, en la tesis doctoral *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* (Murillo, 2016) el investigador encontró en el horizonte biográfico-narrativo el campo ideal para reconocer la acogida como un concepto raíz que inspira la realización de proyectos de investigación-formación-acción. Murillo en su investigación, que está ligada a un segundo trabajo de campo llamado *Narrativas de experiencias escolares. La acogida de las voces infantiles* (Marín, Rosero y Agudelo, 2016), “(...) consulta las percepciones y sentimientos de los niños y niñas de los grados de preescolar, 1º y 2º de educación primaria acerca de la experiencia escolar en una institución pública de la ciudad de Medellín en un entorno social complejo” (Marín, Rosero & Agudelo, 2016, p. 2-4).

La investigación *Narrativas de experiencias escolares. La acogida de las voces infantiles* está basada en un:

(...) plan sistemático de visitas de observación de la vida cotidiana en las aulas. Estas se complementan con talleres de expresión gráfico plástica y juegos colectivos en concordancia con las unidades temáticas seleccionadas: mi identidad personal, mi casa, mis objetos favoritos, lo que me gusta y lo que no me gusta de la vida en la escuela (Marin, Rosero y Agudelo, 2016, p. 3).

Este ejercicio investigativo plantea que estos ejercicios expresivos permiten dar acogida a las voces infantiles, no solo desde la escucha, sino desde una mirada epistémica que da lugar a los sentidos.

Ambas investigaciones ofrecen una nueva mirada al término acogida en el contexto escolar y en sus postulados desarrollan las tres categorías de las estructuras de acogida propuestas por el autor Lluís Duch, que permiten analizar cómo se va constituyendo el ser humano en diversos contextos incluyendo la escuela.

Habilidades Comunicativas en el Ciclo 1.

Para la categoría de habilidades comunicativas en el Ciclo 1, a continuación se presentan seis investigaciones, de las cuales tres de ellas están enfocadas en la literatura infantil como estrategia vital para desarrollo de habilidades comunicativas en el Ciclo 1; una investigación sobre la importancia de la correcta estimulación del lenguaje en la primera infancia (Cero a seis años) como predictor del éxito del desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños y niñas en edad escolar; y dos tesis sobre el uso de las TIC para apoyar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el Ciclo 1, de ésta última agrupación es importante anotar que una de estas tesis se desarrolló en el contexto rural con metodología de Escuela Nueva.

Internacional.

En el ámbito internacional se referencia el siguiente artículo producto de una investigación, *La literatura infantil como estrategia para potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas en niños atendidos por programas de animación a la lectura en Guayaquil- Ecuador* (Olmedo y Rubio, 2015); este trabajo ofrece nuevamente una mirada al influjo que ejerce la literatura infantil en el desarrollo de habilidades comunicativas desde diversas estrategias de animación a la lectura y la formación de lectores por placer. Afirma como muchos infantes tienen experiencias desencantadoras con los libros, algunos únicamente conocen textos escolares y la urgencia de usar la literatura infantil como puente a las competencias de expresión y desarrollo del lenguaje.

Nacional.

En la misma línea de investigación de estímulo de habilidades comunicativas en el ámbito literario, la investigación llamada *Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales* (Castaño y Montoya, 2013) de la Universidad del Valle, da ejemplo de cómo resignificar el papel de la literatura infantil en los primeros años escolares.

Esta iniciativa investigativa pretende aportar a la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la literatura como especificidad en el contexto de los grados iniciales; eleva la literatura por encima del uso que cotidianamente se le da en la escuela, casi siempre subordinado a propósitos como aprender valores el contexto de una sociedad; componentes gramaticales; desarrollar las habilidades de escritura; o, la adecuada entonación para la lectura en voz alta. Castaño y Montoya pretenden resignificar la literatura en condición de obra

de arte y a través de la investigación arrojan interesantes efectos sobre los estudiantes de grado transición.

Local.

En el plano local, investigaciones como *Estimulación de las habilidades comunicativas en los niños desde edades tempranas* (Arroyave, 2001) dan cuenta de lo enunciado anteriormente, en relación con el uso que cotidianamente se le da en la escuela a la literatura. Arroyave busca a través de su investigación “(...) propiciar experiencias a través de situaciones de aprendizaje donde los niños participen activamente como seres cognoscentes, sensibles e imaginativos, a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras” (Arroyave, 2001, p. 10). La investigación de Arroyave abarca edades muy tempranas, contempladas en el Ciclo 1, las actividades planteadas han sido cuidadosamente diseñadas dentro del marco de la lúdica, donde la afectividad y las emociones juegan un importante papel.

Otra investigación que se encontró sobre la literatura infantil como herramienta para repensar las formas en que se ayuda a los niños a desarrollar las habilidades comunicativas fue *La literatura infantil, llave mágica para potenciar las habilidades comunicativas en niños y niñas con dificultades de aprendizaje en el área de lengua castellana*. (Arango et al., 2007). En ésta, los investigadores asumieron la literatura infantil como herramienta que permite potenciar habilidades comunicativas en niños y niñas con dificultades de aprendizaje en el área de Lengua Castellana; al mismo tiempo, generar gusto, placer y aprendizajes significativos, permitiéndoles tener actos comunicativos con sentido.

La población muestra de dicha investigación se centró en el Ciclo 2, con estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje específicos en el área de la lengua castellana. El uso de la

literatura para dicho propósito y el hecho que no sólo se concentraran en intervenir al grupo de estudiantes, sino intervenir a los docentes, hace que su propuesta investigativa sea tenida en cuenta en este rastreo.

La tesis *Recursos educativos abiertos para apoyar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del grado primero* (González y Muñoz, 2016) de Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, centra sus objetivos en la adquisición de habilidades comunicativas solamente desde la alfabetización de los niños de Primer grado Ciclo 1. El elemento novedoso de usar para ello la implementación de recursos educativos abiertos utilizando diferentes tipos de metodologías y apoyándose en las TIC hace que sea referenciada en este rastreo.

Otra investigación que sigue la misma línea de uso de las TIC para validar el impacto de una estrategia didáctica de carácter socioconstructivista para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes de Educación Básica Primaria, en el contexto rural con la metodología de Escuela Nueva es la de (Monsalve, Franco, Monsalve, Betancour, Ramírez y Salazar, 2009) *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la Escuela Nueva*.

A través de este artículo, Monsalve y las demás investigadoras visibilizan la urgencia de atender con calidad educativa el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas de las zonas rurales. Explican como el modelo de escuela nueva permite que los niños y los jóvenes campesinos accedan a la primaria completa en escuelas multigrado y cómo las estrategias planteadas se convierten en material de referencia para quienes buscan diseñar nuevas opciones didácticas para enseñanza de habilidades comunicativas.

Este Estado del Arte permitió tener un panorama amplio sobre los esfuerzos que la academia ha realizado a lo largo de los últimos años en torno al desarrollo de las habilidades

comunicativas en el Ciclo 1 y la importancia del correcto estímulo del desarrollo del lenguaje de los niños iniciando lo más pronto posible. Como se puede apreciar no se hallaron investigaciones que combinaran la acogida a través del desarrollo de habilidades comunicativas en el Ciclo 1.

En cuanto a la categoría acogida, una vez reseñados los anteriores trabajos, se puede decir que en el medio se privilegia el abordaje del concepto desde una lógica de inclusión y no como una propuesta de apertura de la escuela al estudiante novel, de tal forma que éste pueda sentirse en casa sintiendo la diferencia con lo que trae.

En resumen, se anota que hay una gran cantidad de trabajos de habilidades comunicativas, no obstante, se cierra el abanico cuando se piensa en Ciclo 1; y que, en todo caso, ninguna de ellas se presenta en clave de la acogida escolar. Por tanto, puede concluirse que sólo en la última década empieza a pensarse, en el campo investigativo, el concepto de acogida escolar, diferente al concepto de inclusión o atención a las necesidades educativas especiales; en consecuencia, el papel de la escuela que acoge está siendo “reescrito” con emergentes investigaciones en las facultades de educación. Las investigadoras confían en que el presente trabajo aportará al enriquecimiento de este tema que ocupa en la actualidad un importante papel en el campo de la educación.

Marco legal

En Colombia la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994-, quien da el marco legal de los procesos educativos en el país, presenta en los objetivos generales de la Educación Básica, en lo cual se encuentra en el ARTICULO 20, párrafo b. “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (p. 3). Más adelante en el ARTICULO 21. Objetivos específicos de la Educación Básica, en el ciclo de primaria-

parágrafos c y d, dice que es el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura y “ (...) el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética” (MEN, 1994, p. 4).

La Ley 1804 del 2 de agosto de 2016, por el cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia en Colombia y se dictan otras disposiciones, en el artículo 5 se enfatiza sobre la importancia que los procesos educativos y pedagógicos sean de carácter intencional, permanente y estructurado “(...) a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” (p. 14) y la importancia del papel que juega el desarrollo del lenguaje y la literatura infantil en la adquisición de estas habilidades comunicativas. En el ARTÍCULO 15 del mismo documento, se invita al Ministerio de Cultura a dar directrices para el fomento “(...) de los lenguajes y expresiones artísticas, la literatura y la lectura en la primera infancia, la participación infantil y el ejercicio de la ciudadanía en todos los entornos” en este ciclo de vida del ciudadano: la primera infancia” (MEN, 2016).

En relación con la categoría acogida la UNESCO, ente regulador de la educación en el mundo, en el año 2003 invitó a los países a asegurar que:

Sus escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (UNESCO, 2003, p. 21)

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional en la búsqueda de políticas más especializadas, plantea en una publicación de su portal web acoger en la institución educativa “(...) a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales, parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas”. (Ministerio de Educación Nacional , 2009, p. 3).

Es importante anotar que esta referencia de la categoría acogida está relacionada con las políticas de inclusión educativa que buscan asegurar la participación e integración de todos los niños en igualdad de condiciones al sistema educativo, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Las investigadoras consideran que la categoría acogida en la presente investigación, más que la inclusión o integración de estudiantes con condiciones especiales para aprender, corresponde a la resignificación de cada uno de los estudiantes en sus subjetividades y la forma en que media el aprendizaje el maestro que acompaña los procesos formativos en la escuela.

Marco Conceptual

“Ven, toma mi mano”

*“...el ser humano no es un ser “arrojado”, para la muerte,
sino que debería ser un ser esperado y acogido, para la vida”*

Hannah Arendt

En la educación surge cada vez con mayor fuerza un nuevo lenguaje pedagógico cargado de palabras tales como acogida, hospitalidad o “encuentro con el otro”. Autores como Emmanuel Levinás, Hannah Arendt, Joan-Carles Mélich, Lluís Duch, Max Van Manen y Fernando Bárcena desde el campo de la filosofía, ofrecen una nueva mirada al acto de educar y con sus escritos invitan a leer el fenómeno de la educación “(...) como oportunidad de posibilitar al otro, lo que involucra la necesidad de pensar la educación desde la experiencia del otro, de la alteridad y no de contenidos”. (Bustamante, 2004, p. 91).

Estos autores en sus textos intentan construir estructuras de acogida, algunos de ellos plantean la casa como función hospitalaria, el rostro del otro como extranjero y acoger como acto político. Mélich, por ejemplo, lleva la acogida al contexto educativo a través de “(...) la propuesta de una pedagogía de la radical novedad, es decir, una educación como acontecimiento ético, como experiencia” (Mape, Martínez, Orozco, Ospina y Urrego, 2015, p. 15).

El autor Gabriel Jaime Murillo Arango, desde hace más de una década, ha servido de “puente” entre los planteamientos y reflexiones de estos filósofos y el campo de la educación, especialmente los planteamientos de Duch a quién define como un antropólogo de la educación y quien ha desarrollado la categoría de acogida ampliamente.

Duch define el concepto de acogida como una estructura inherente a la condición humana. Al parecer el ser humano necesita ser acogido y reconocido por las estructuras sociales (la familia, la escuela, la cultura, etc.) para alcanzar “la estatura humana”. Se trata de algo que es extensivo a la presencia del hombre en el mundo (Murillo, 2016). De esta forma la acogida se materializa en prácticas, conductas e instituciones que ayudan a los sujetos a transitar a través de la vida y a construirse en el ámbito de las relaciones con los otros.

Existe una relación entre la acogida y la hospitalidad. “La hospitalidad tiene como principio el acoger, esto es, en el acto de recibir al otro sin condiciones; permitirle que sea él mismo y pueda desplegar su condición como sujeto único” (Derrida, 2006 citado en Echeverri, 2010, p. 43). Concebir la acogida desde la hospitalidad implica que el anfitrión ha hecho un trabajo de percepción del otro, del huésped. En este sentido, la hospitalidad implica acoger desde los modos, los gestos, las prácticas, incluso gustos y hábitos.

Esta hospitalidad se cultiva en una doble vía: el anfitrión que ofrece su espacio y su tiempo, y el huésped que sabe que en su condición de visitante debe proceder con consideración y cautela. En este sentido, la escuela es como un albergue y el maestro el anfitrión, que supone brinda hospitalidad y acogida desde la enseñanza y la formación a un huésped que actúa en lo colectivo, aunque tiene su configuración individual. (Echeverri, 2010).

El rostro que acoge

“El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro”.

Bárcena y Mélich

Caracterizar una escuela en función de acogida supone un reto mayor. Algunas preguntas que surgen son ¿De qué manera y bajo qué condiciones se acoge a los estudiantes? ¿Cuál es la condición del estudiante y cuál es la condición del maestro? ¿Qué significa una escuela que acoge? En una entrevista realizada por las investigadoras al profesor Gabriel Jaime Murillo Arango⁵, explica a la luz de los escritos del autor francés Philippe Meirieu, el primer requisito para una escuela que acoge, a saber: proveer al estudiante de seguridad como condición previa al ambiente pedagógico; entendiendo seguridad el no temor a equivocarse, ni a las consecuencias de esa equivocación; temor al regaño o al castigo, porque no logra aprender. Es labor primera del docente instalar en el estudiante seguridad.

Cuando en el espacio de aprendizaje, llámese escuela o aula, se ha cimentado la confianza, entonces se erigen tres estructuras de acogida que envuelven al estudiante: el empalabramiento (hace referencia a nombrar el mundo del estudiante, a su lengua materna y al desarrollo del lenguaje), el territorio (implica no sólo el lugar físico- el aula y la escuela- si no también el tacto

⁵ Doctor en Educación por la Universidad de Antioquia. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación FORMAPH (Formación de Maestros y Antropología Pedagógica e Histórica). Sus áreas de interés buscan relacionar la literatura, la historia y los estudios sociales en educación, y más recientemente dedicado al tema de la investigación biográfica- narrativa en educación. Su importante trabajo acerca de la categoría de acogida en el campo de la educación impulsó a las investigadoras a contactarlo y se logró acceder a una entrevista con él la cual enriqueció este trabajo de investigación.

pedagógico del maestro) y la espiritualidad⁶ que hace referencia a la capacidad de construir otro mundo, la capacidad de imaginar desde la psicología cognitiva (Murillo, 2018).

Al pensar la escuela como una experiencia de acogida, los estudiantes encuentran en ella un refugio. Lo anterior supone que construir una escuela que acoge, implica el cuidado de los estudiantes desde el respeto por su singularidad y no meramente desde una perspectiva de derechos y políticas. En otras palabras, “(...) la experiencia de acogida reporta el rostro acogedor de docentes que han asumido con responsabilidad el cuidado de sus estudiantes como el cuidado de la humanidad entera” (Urrego, 2015, p.167).

Urrego también explica que la escuela que acoge puede ostentar muchos niveles de experiencia, desde la formalidad del recibimiento al bienvenido, hasta el cuidado de la existencia del rostro del otro. Finalmente, afirma que el sistema educativo no es el que acoge, sino el sujeto que actúa en la acogida; por ello, se puede afirmar que la acogida se encuentra en el rostro de docentes emancipados que han decidido redimensionar su labor, así como en el rostro de estudiantes que abrigan a sus pares y que reconocen rostro a rostro el cultivo de la humanidad.

Construir el andamiaje

*“...intentar enseñar sin conocer cómo funciona el cerebro,
es intentar diseñar un guante sin nunca antes haber visto una mano”.*

Francisco Mora Teruel

⁶ Esta tercera estructura no se refiere a la religión, se refiere a lo que otros autores como Martha Nussbaum llama la Narración Imaginativa, en su libro “El cultivo de la humanidad”. Aquí juega un papel importante la literatura, la imaginación y la ficción.

Las posibilidades de encuentro con el otro a través del rostro, la mirada, la palabra, el territorio, el empalabramiento y la espiritualidad serán posible sólo cuando se cuentan con unas condiciones básicas para ello. El lenguaje en todas sus dimensiones y la escritura son esos canales que se abren de par en par para hacer posible esa acogida.

Todos aquellos que participan en el campo de la educación coinciden que el lenguaje es un proceso de gran importancia para el desarrollo de los seres humanos ya que facilita la comunicación con otros, permite participar activamente de las dinámicas sociales, introducirse en una cultura, estructurar la propia identidad, movilizar el desarrollo de procesos de orden cognitivo y afectivo, entre otras funciones.

Lingüistas y profesionales en diversos campos del desarrollo humano están de acuerdo con que si bien el lenguaje, ya sea oral o escrito, se desarrolla durante toda la vida, sin duda los primeros siete años constituyen un periodo esencial, puesto que en este momento del ciclo vital se ponen en juego procesos de maduración biológica, especialmente del cerebro y de los órganos fonoarticuladores, que posteriormente no tienen lugar (López, 2012).

Así, se puede afirmar que todos los docentes que acompañan el Ciclo 1 deben tener suficiente conocimiento acerca de los procesos de desarrollo y maduración que ocurren en los niños en esta etapa, y lograr la experticia de acompañar el camino del desarrollo del lenguaje y la construcción de la lengua escrita considerando dichos aspectos biológicos.

Con esta nueva comprensión sobre la relación aprendizaje y desarrollo biológico que enriquece el campo educativo, se pueden cuestionar algunos mitos acerca del “momento preciso” en que los niños deben aprender a leer y escribir y cómo deben hacerlo, basándose exclusivamente en políticas educativas o modelos pedagógicos.

Por ejemplo, se sabe hoy día que aprender a leer y escribir no depende solamente de la edad del niño; unos pueden aprender a los cinco y otros a los siete o más. Francisco Mora (2018), Doctor en neurociencias, explica que la esencia de los procesos de lectura y escritura en el niño se hallan en la capacidad que se tenga de transformar el grafema en fonema. Además:

(...) que depende netamente si en aquellas áreas fundamentales del cerebro -áreas de Broca y área de Wernicke- se han terminado de formar los circuitos sinápticos y además aislar los axones con mielina para que la información vaya con nitidez (Mora, 2018).

Se puede afirmar, entonces, que es poco probable concebir que, en un grupo de 40 estudiantes entre seis y siete años (incluso cinco años) en un aula de clases de primer grado en una escuela pública, alcancen todos dicha maduración cerebral de manera simultánea. Por lo que urgen preguntas como: ¿Qué pasa con aquellos niños que debido a condiciones particulares físicas y biológicas, su cerebro presenta otras características? ¿Qué canales de comunicación usar con aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales? ¿Y aquellos que tienen problemas en su desarrollo del lenguaje y del habla? ¿Los que tienen serios problemas emocionales a raíz de la privación cultural a la que están expuestos y que afecta su salud física, mental y en consecuencia su capacidad para aprender?

En este contexto el maestro del Ciclo 1 que, por un lado, se acerca a al concepto de acogida en su forma más pura; por otro lado, considera en sus prácticas pedagógicas la diversidad de formas posibles en que el cerebro humano se desarrolla; y como fruto de lo anterior comprende la variación en los ritmos y periodos de maduración del mismo y la plasticidad cerebral; quien logrará construir espacios de aprendizajes incluyentes, para cada uno de los individuos desde sus particularidades y singularidades. Eso es acogida escolar, un maestro que, como anfitrión, busca caminos para llegar al invitado, que es el estudiante.

Es a través de este tipo de información que la escuela empieza a transformar su entendimiento en cómo ayudar a los niños en el Ciclo 1 en la correcta estimulación del aparato fonarticulador y el desarrollo motor en general, y no concentrar todos sus esfuerzos en una carrera contra el tiempo para que los pequeños alcancen la adquisición de la lengua escrita; sino más bien en los pasos que natural y gradualmente llevarán al niño al descubrimiento, por sí mismo, del código lector, o en su defecto en los avances que pueda llegar a alcanzar en dicho proceso.

Cuando el maestro del Ciclo 1 conoce postulados como el de Bruner, quien propuso el concepto de andamiaje para favorecer el desempeño lingüístico y comunicativo de los niños, media con más precisión los procesos de desarrollo de habilidades comunicativas en sus estudiantes. Las investigaciones de Bruner evidencian que, particularmente, un **estilo comunicativo nutriente** tiene efectos favorecedores en el desarrollo del lenguaje.

En resumen, considerar los factores biológicos, así como los cognitivos y afectivos en el desarrollo de las habilidades comunicativas en el Ciclo 1 asegurará un acompañamiento más respetuoso, consciente e incluyente en la escuela.

Escuchar y hablar para luego leer y escribir

“(…) más allá de estar nutridos y atendidos en el plano fisiológico, necesitamos de las palabras y del afecto del que son portadoras para sobrevivir”

Yolanda Reyes

Existe una urgencia de reescribir las formas de potenciar las habilidades comunicativas en la escuela en los primeros años. “Parece normal que, en la educación Inicial y Básica, la

preocupación central y casi exclusiva de la escuela se relacione con enseñar a leer y escribir” (Pérez, 2017, p. 1) Se suele pensar que el lenguaje oral se da de “forma natural” y que no se requiere un trabajo sistemático al respecto dentro de la escuela. Autores como Pérez consideran este pensamiento una equivocación.

Al hablar de la construcción de una escuela que acoge erigiendo sus estructuras: lengua materna, territorio y espiritualidad, sale a relucir la necesidad de darle la posición que merece la escucha y la oralidad en los espacios formativos. De acuerdo con Pérez (2017):

El ingreso al lenguaje oral es una condición de construcción de la identidad del sujeto, de su mundo emocional y de la identidad con la lengua. Por esto se afirma que en el lenguaje oral se accede a una primera patria, pues su dominio favorece la consolidación del sentimiento de colectividad (pertenencia a un grupo). Por tanto, cada estudiante debe estar en condiciones de usar el lenguaje oral para vincularse a diferentes tipos de interacciones, sociales y académicas, dentro y fuera del espacio escolar, lo que supone contar con una voz y usarla con seguridad para expresar los sentimientos y pensamientos; y esa voz debe ser construida en las aulas (p. 1).

Así, toma protagonismo en el Ciclo 1 actividades que construyan la seguridad en la propia voz, ejercicios diarios que fortalezcan el aparato fonoarticulador tales como las rimas con movimiento⁷, situaciones que permitan reflexionar y conceptualizar sobre los procesos orales propios y los de otros, el ejercicio de lectura en voz alta diaria de la maestra a través de la buena

⁷ Tamara Chubarovsky diseñó el programa rimas con movimiento que consiste en **Rimas** acompañadas de movimientos de dedos, de manos o del cuerpo entero que desarrollan lo **sensorial** desde el tacto, la **psicomotricidad y lateralidad** desde el movimiento, desarrollan los **órganos**, y lo **afectivo** a través del tono de voz, de la sonoridad de los fonemas y de las palabras de los movimientos y de las imágenes que producen el contenido de las rimas. Todo esto combinado fortalece el aparato fonoarticulador que permite el correcto desarrollo del habla, paso vital para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

literatura infantil, entre otras actividades que ayuden al estudiante a construir una voz para la vida social.

El habla, la oralidad, la escucha, la estimulación de la narración imaginativa, abren paso en un primer momento (grados transición y primero) a explorar la cultura escrita para luego sumergirse en ella y empalabrar su propio mundo. A finales del primer y segundo grado se espera formalizar conceptualmente el dominio del sistema escrito convencional, con la producción de textos escritos enmarcados en situaciones reales que vive el estudiante. Pero el proceso de construir la lengua escrita es un camino que empieza mucho antes.

Las investigadoras consideran que propuestas como las de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky de la construcción de la lengua escrita desde la psico génesis, así como los aportes de Ana María Kaufman enriquecen una propuesta de desarrollo de habilidades comunicativas dentro del marco de la acogida escolar. Las autoras afirman, de acuerdo a sus numerosas investigaciones, que cuando el niño se acerca a los procesos de lectura y escritura “leyendo” y “escribiendo” diferentes tipos de texto con propósitos claros y destinatarios reales, usando diferentes recursos y tomando en consideración el mundo del que escribe y del que lee sus producciones, somos testigos de cómo la adquisición de la lengua escrita se torna en una construcción de pensamiento, del ser y de su identidad y no sólo un ejercicio visomotor o de memorización de letras en planas (Kaufman, 2007).

Esta comprensión de los procesos de lectura y escritura en el Ciclo 1 no es más que la propuesta de situaciones movilizadoras por parte del maestro mediador donde los niños interactúan con diferentes unidades de textos y logran ellos mismos construir las estructuras de lenguaje. Emilia Ferreiro en su artículo *La escritura antes de la letra*, menciona que “No se trata de buscar

un “nuevo método” que reemplace a los viejos. Se trata de reintroducir en el primer plano al sujeto activo, inteligente y creador, el que construye para comprender” (Ferreiro, 2006, pp. 45-46).

Empalabramiento: un encuentro entre la acogida y el lenguaje.

“La memoria no es nada sin el contar y el contar no es nada sin escuchar”

Paul Ricoeur

A manera de recapitulación, las investigadoras encuentran oportuno en este punto de la investigación sumarse a una redefinición del papel que la escuela da a la enseñanza de las habilidades comunicativas en el Ciclo1. No se puede seguir reduciendo el lenguaje sólo a una agrupación o suma de sonidos que sirven para llamar las cosas y los acontecimientos “(...) sino que, primordialmente, su función consiste en ordenar y clasificar la experiencia humana, evitando la tendencia natural hacia el caos, que es inherente al pensamiento humano” (Cfr. Duch, 1998, p. 168 citado por García, 2018). El lenguaje es en esencia ayudar a ese ser al empalabramiento de su propio mundo.

El empalabramiento hace referencia a un conjunto de símbolos para comunicarse con el otro de una forma más asertiva, siendo esta una experiencia donde se envuelven las palabras con significado, a nombrar el propio mundo y así hilar las vivencias, lo cotidiano, lo real.

Esa trilogía entre oralidad-lectura-escritura en el ámbito de la primera infancia, la desarrolla García (2018) en sus postulados como una unidad que permite la construcción de la subjetividad del individuo. En virtud de ello, es responsabilidad del maestro abrir el mundo para sus estudiantes a través del lenguaje y proveerles con herramientas suficientes, para que por ellos mismos

exploren. Así “(...) el docente otorga libertad y conciencia a sus estudiantes mediante el lenguaje manifiesto en la capacidad humana de la oralidad, la lectura y la escritura” (García, 2018, p. 4).

Diseño metodológico

Las investigadoras consideran que a la definición de la metodología le precede una reflexión sostenida sobre los pasos recorridos hasta este punto de la investigación: la observación y definición del problema a la luz del contexto institucional, el rastreo exhaustivo de información que dio como resultado el estado de la cuestión y, posteriormente, la construcción de un marco conceptual en torno a la acogida y las habilidades comunicativas en el Ciclo 1.

Así, en principio, las investigadoras hicieron lectura de la realidad institucional que habitan, esto en torno a las prácticas pedagógicas y las relaciones de estas con elementos contextuales como: las familias que acogen, la realidad social, el entorno institucional y los lineamientos pedagógicos en ella, plasmados en el Modelo Pedagógico Institucional –en contraste con las prácticas cotidianas en el aula-. Este levantamiento se focalizó en el grupo de maestras del Ciclo 1, del cual las investigadoras hacen parte.

En esa lectura del contexto también se realizó un ejercicio de análisis de datos y caracterización de los estudiantes de acuerdo con su ambiente familiar y académico, así como la descripción del equipo de maestras del Ciclo 1, en cuanto a su formación y experiencia docente. Como resultado de esta lectura surgió la pregunta ¿Cómo la escuela puede construir una propuesta para acoger pedagógicamente a estos niños que vienen de un entorno hostil, al tiempo que les ayuda a desarrollar sus habilidades comunicativas? No sólo porque dichas habilidades constituyen la base de futuros aprendizajes, también porque significan herramientas importantes para la construcción de su subjetividad.

A partir de este interrogante base, se dio paso a la elaboración del planteamiento del problema, la justificación del mismo y la estructuración de los objetivos de esta investigación – generales y específicos-. Estos pasos se constituyeron en la base del camino a seguir: el rastreo de información, para efectos del levantamiento del estado de la cuestión y la fundamentación conceptual de la investigación.

En coherencia con lo anterior, en un primer momento los antecedentes se enmarcaron en la propia experiencia institucional, en un segundo momento se construyó un estado de la cuestión a partir de catorce investigaciones rastreadas en universidades nacionales e internacionales y la entrevista a un experto; información que sirvió como brújula que orientó pautas a las investigadoras, para la construcción de un marco conceptual coherente y oportuno para la investigación en curso.

Enfoque de la investigación

Conforme con el proceso descrito a este punto, se define el presente ejercicio académico como una investigación cualitativa, toda vez que, tal como lo definen Blasco y Pérez (2007), es un ejercicio que “(...) estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p. 25).

Así mismo, puede decirse que el estudio de los problemas, en el contexto educativo, desde una perspectiva cualitativa, ayuda al acercamiento de estos con la expectativa de comprenderlos “(...) desde la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio, para captar el significado de las acciones sociales” (Irañeta, 1992, p. 102).

En este contexto de investigación cualitativa las investigadoras se situaron en un enfoque fenomenológico, ya que se centra en el significado de la experiencia humana y una perspectiva hermenéutica por el papel preponderante que juega el lenguaje (Mape, Martínez, Orozco, Ospina, y Urrego, 2015).

Ahora, debido a la naturaleza de esta investigación, la cual se enfoca en la reflexión de la propia práctica pedagógica, las investigadoras definieron como método investigativo la **Investigación Acción Educativa** que, según Kurt Lewin citado por Restrepo (2004) “(...) se enfoca más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo” (p.50).

Además, se entiende la Investigación Acción Educativa un método pertinente al considerarse como un camino que ofrece una posible salida a una problemática común que el docente suele experimentar, ya sea novato o experimentado: la dicotomía entre la teoría pedagógica y la realidad social de los estudiantes. Para tal efecto la IAE⁸ propone tres fases, a saber: deconstrucción, reconstrucción y validación de la efectividad de la práctica pedagógica.

Se precisa, entonces, primero, que la crítica a la propia práctica se da a través de una reflexión profunda del quehacer pedagógico, es decir, es una fase de deconstrucción que apunta a un conocimiento y comprensión clara de la estructura de la práctica; segundo, es la fase de la reconstrucción de la práctica, la que ha de arrojar una propuesta alternativa más efectiva, holística y apoyada en teorías pedagógicas vigentes; y, tercero, la fase de validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida (Restrepo, 2004).

⁸ Investigación Acción Educativa

La población se definió como el colectivo conformado por los docentes de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, como muestra se optó por la totalidad de las catorce maestras del Ciclo 1 de dicha institución; es decir, se **optó por una muestra exhaustiva**, toda vez que la investigación se centra en este grado de formación.

En este orden de ideas, las investigadoras consideraron que son precisamente las maestras del Ciclo la mayor fuente de información, con lo que se espera que este ejercicio investigativo, por un lado, visibilice las prácticas en el aula y las resignifique dándole validez a lo que ellas hacen; por otro lado, se espera que la aplicación de los instrumentos permita a las maestras “(...) analizar la propia experiencia y ver el discurso pedagógico personal desde diferentes ángulos, a diferencia de los que se presentan de manera superficial, cuando se reflexiona no sistemáticamente sobre la práctica instructiva y formativa” (Restrepo, 2004, p. 52).

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Dado que la IAE “(...) supone una indagación reflexiva por parte del grupo acerca de su propia práctica, con el objetivo de identificar aquellas situaciones problemáticas que se desean cambiar” (Sandín, 2005, p. 45), se definieron como técnicas de recolección de la información: la encuesta (a través del cuestionario como instrumento) y la observación sistemática (con la lista de chequeo como instrumento), ambos como herramientas para capturar comprensiones de la escuela, desde su función de acogida, y las prácticas en el estímulo de habilidades comunicativas en coherencia con este concepto.

Las investigadoras consideraron la Encuesta como técnica de recolección de información toda vez que se pretende “(...) describir una población, comparar grupos o establecer la relación entre variables; así como medio para controlar la variabilidad de respuestas entre sujetos y comparar o realizar mediciones” (Díaz, 2009, p. 58). También se optó por la Observación Sistemática como manera de “(...) privilegiar el “hacer” sobre el “decir”, buscar acceder a la vida cotidiana de una organización, para recoger cómo suceden los acontecimientos de modo natural y recoger información de “primera mano” en situaciones vividas en un espacio y momento específico” (Díaz, 2009, pp. 98-99).

Estas técnicas con sus respectivos instrumentos permitieron consolidar los objetivos específicos referidos, tanto a la caracterización de la escuela en función de acogida, como al levantamiento del inventario de estrategias didácticas para el estímulo de habilidades comunicativas en el marco de la acogida.

Previo a la aplicación de los instrumentos de investigación a la población muestra (cuestionario y lista de chequeo) se realizó un pilotaje con cinco personas ajenas al Ciclo 1; una de ellas, docente en ejercicio del Ciclo 1, no vinculada laboralmente a la institución educativa pero conocedora del Modelo Pedagógico de la Institución. En el pilotaje se pudo verificar la pertinencia de los instrumentos, especialmente en lo referente a la claridad en la formulación de las preguntas del cuestionario, el tiempo promedio necesario para el diligenciamiento del mismo y el mejor momento para su diligenciamiento. Por ejemplo, durante el pilotaje, a tres de las cinco personas se les pidió realizar el cuestionario en el momento de la entrega del mismo; las otras dos personas se les permitió llevar el cuestionario para diligenciarlo en su casa y traerlo al día siguiente, de estas ninguna lo trajo, ya sea por olvido o porque lo perdió. A partir de esa experiencia se decidió que

el momento de aplicar los cuestionarios sería cuando las maestras lo pudieran diligenciar el mismo día que se les entregaba, con previo aviso.

En cuanto la lista de chequeo diseñada para la Observación Sistemática, se determinó que todos los ítems establecidos no eran de fácil observación, toda vez que esto implicaba estar dentro del aula y solicitar autorización a la maestra para observar sus clases, situación leída por las investigadoras como un factor que de alguna manera contaminaba la información, pues el saberse observado afecta la espontaneidad, además de que pueden sentirse incómodas; en consecuencia, se optó por el **Diario de Campo** como tercer instrumento de recolección de información.

El Diario de Campo, desde la etnografía, tal como lo describen Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zuñiga (2006) sirve para el “(...) registro de las impresiones del observador, sus intuiciones, sus emociones o sentimientos acerca de lo que va observando y cualquier otra información que pueda servirle posteriormente para interpretar la información recabada” (p. 45). El Diario de Campo permite la comprensión de “(...) los sentidos y significados que el grupo o comunidad en estudio asigna a sus acciones [...] y se caracteriza por el empleo de gran volumen de citas directas del grupo observado, dejando que los informantes hablen por sí mismos” (Aravena et. al p. 45).

Así, emerge el tercer instrumento de recolección de información que permitió acceder a aquellos aspectos a los cuales el cuestionario y la lista de chequeo no alcanzaban a llegar y de esta manera realizar una triangulación con información más amplia. Las anotaciones y reflexiones registradas por las investigadoras en el Diario de Campo fueron alimentadas, no sólo por sus observaciones, también con los datos arrojados en conversaciones no formales, pero intencionadas, con las maestras del Ciclo 1.

Para el diseño de estos instrumentos se partió de los siguientes tópicos, asociados a las estrategias elegidas, así:

Tabla 1: Técnicas e instrumentos de recolección de información

Tópicos	Técnica		
	Encuesta	Observación participante	Diario de campo
Concepto de escuela como lugar de acogida: seguridad, lengua materna, entorno y espiritualidad (Relacionado con el objetivo específico # 1).	X	X	X
Estrategias para el estímulo de las habilidades comunicativas	X	X	X
Acogida de la escuela al maestro (Relacionado con el objetivo específico # 2).	X		X

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta el diseño del Diario de Campo, en el cual se consignaron registros cada que las investigadoras observaron eventos asociados a los tópicos correspondientes, durante las mismas cuatro semanas en las que se aplicó la lista de chequeo. También se presenta el mapa de elaboración de los otros dos instrumentos –Cuestionario y Lista de Chequeo- donde se pueden ver los tópicos bajo los cuáles se diseñaron estratégicamente las preguntas y los ítems de observación respectivamente.

Diario de Campo.

Tabla 2: Diseño de herramienta de Diario de campo

Fecha y Tópico	Descripción de la práctica pedagógica observada o acción de la o las maestras del Ciclo 1.	Comentario/Reflexión	Interpretación o develación de significados
Se registra la fecha en la cual se observó la práctica o acción.	Se espera que las investigadoras describan en detalle y de forma secuencial las acciones involucradas en la práctica o acción pedagógica observada.	En este espacio las investigadoras realizan un comentario frente a la práctica o acción descrita.	Se espera que, a partir de la descripción realizada y el comentario al respecto, las investigadoras reflexionen, interpreten o develen significados frente a lo observado; a la luz del marco conceptual de esta investigación.

Fuente: Elaboración propia

Cuestionario y lista de chequeo.

Tabla 3: Diseño de instrumento de Encuesta y Lista de chequeo

Tópico	Técnica	
	Encuesta ⁹ Instrumento: cuestionario	Observación participante ¹⁰ Instrumento: guía de observación -lista de chequeo-
Concepto de escuela como lugar de acogida desde los postulados de los autores Meirieu y Duch¹¹: en primer lugar,	1. ¿Cuál es para usted la función principal de la escuela en el Ciclo 1? a. Generar espacios de confianza y aceptación del niño, y que tenga la oportunidad de equivocarse sin temor al castigo. b. Usar el lenguaje del estudiante, para entenderlo. c. Enseñar a leer y escribir d. Potenciar la imaginación y creatividad para el reconocimiento de sí mismo. e. Que sean felices. f. Cuidar de la seguridad y bienestar del estudiante. g. Que aprendan normas comportamiento.	Seguridad <ul style="list-style-type: none"> • La maestra saluda a sus estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> ○ La maestra no saluda a sus estudiantes. • La maestra utiliza un tono de voz cálido, para dirigirse a sus estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> ○ La maestra centra sus comentarios en expresiones de señalamiento de lo no alcanzado. ○ La maestra regaña o castiga cuando el estudiante no logra aprender.

⁹ Para el cuestionario se usaron preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas. En las preguntas de selección múltiple se les permite a las maestras encuestadas marcar hasta tres opciones de respuesta por pregunta. Dentro de las siete opciones de respuesta posible, las investigadoras decidieron que en las cuatro primeras preguntas del cuestionario serían las opciones A, B y D las que tendrían relación directa con el concepto de acogida trabajado en esta investigación. En las dos últimas preguntas, que tratan la acogida al maestro, son las opciones A, B, C y F las respuestas que se conectan al concepto de acogida propuesto por los autores que trabaja la investigación. Las demás opciones, en ambos casos, son distractores o posibles respuestas relacionadas a la escuela tradicional.

¹⁰ Para la lista de chequeo se plantearon situaciones enmarcadas en los mismos tópicos tenidos en cuenta para el diseño del cuestionario. Cada acción o situación se plantearon en “doble vía”, una posible opción dentro de una práctica de acogida y esa misma acción alejándose de una práctica que implique acoger al estudiante.

¹¹ Para el diseño tanto de las preguntas de la encuesta como de la guía de observación -lista de chequeo- se tuvieron en la cuenta los postulados de los autores referenciados en el marco conceptual. De esta forma, los resultados arrojados pueden indicar a las investigadoras qué tan cerca o lejos está la institución educativa de su función de acogida.

tenemos la
seguridad y
territorio, en
segundo lugar, el
empalabramiento
y estrategias para
el estímulo de las
habilidades
comunicativas y
en tercer lugar la
espiritualidad;
todo ello dentro
del marco de la
acogida.

2. ¿Qué papel cumple el maestro del Ciclo 1 en la formación de los estudiantes?

- a. Brindarle confianza al estudiante y aceptarlo sin juzgamiento.
- b. Ayudar al estudiante a que entienda su propio mundo a través del uso del lenguaje.
- c. Enseñarle a leer y escribir.
- d. Potenciar la imaginación y creatividad para el reconocimiento de sí mismo.
- e. Ser una extensión de la figura materna en la escuela.
- f. Cuidar de la seguridad y bienestar del estudiante.
- g. Que aprendan normas y reglas necesarias para sobrevivir en el mundo.

3. ¿Cuáles de los siguientes aspectos son más relevantes en la formación de los niños del Ciclo 1?

- a. Educarlos en la confianza y la seguridad.
- b. Que aprendan a entender y comunicarse con el mundo a través del habla, la lectura y escritura.
- c. Que desarrollen habilidades cognitivas que son la base para el resto de su vida académica.

- La maestra llama a los niños por su nombre.
 - La maestra no llama a los estudiantes por el nombre.

Empalabramiento

- La maestra permite a sus estudiantes expresar sus ideas y vivencias libremente.
 - La maestra no genera espacios donde los estudiantes hablen sobre ellos mismos.
- La maestra dialoga con sus estudiantes sobre sus vivencias tanto en el aula de clases como en las horas de descanso.
 - La maestra no dialoga con sus estudiantes sobre sus vivencias y situaciones presentadas.

Habilidades comunicativas

- La maestra usa la literatura infantil como herramienta imaginativa.
 - La maestra no utiliza recursos literarios en sus prácticas pedagógicas.
- La maestra diseña actividades donde el estudiante explore el

- d. Ayudarles a que descubran todos los talentos, habilidades y capacidades que poseen.
 - e. La excelencia académica
 - f. El cuidado de sí mismos y de otros
 - g. Hábitos de una vida saludable.
- La maestra con sus actividades solo estimula el pensamiento lineal.
 - La maestra utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura estrategias como: Escritura espontánea, producciones textuales acerca de sus vivencias, incluyendo el arte y la música, como medios para su aprendizaje.
 - La maestra utiliza métodos tradicionales como: el método silábico, planas, transcripciones de textos

4. ¿En cuáles de los siguientes aspectos se enfocan las actividades que usted orienta en sus clases en el Ciclo 1?

- a. Seguridad y confianza
- b. Acompañamiento en el desarrollo de sus habilidades comunicativas
- c. Que se sienta escuchado y valorado.
- d. Potenciar su imaginación y creatividad.
- e. Estructura, disciplina y orden.
- f. Libertad
- g. Preparación académica

5. ¿Qué tipo de actividades realiza con mayor frecuencia con sus estudiantes del Ciclo 1?

- a. Conversación individual y grupal.
- b. Lectura y escritura conectadas con actividades reales del niño.

Espiritualidad

- La maestra es paciente- dedica tiempo para escuchar cada parte de un conflicto al mediar una situación con los estudiantes.
 - La maestra se impacienta –no dedica tiempo para escuchar cada parte de un conflicto- al resolver una situación con los estudiantes.
- La maestra sonríe a sus estudiantes.
 - La maestra no manifiesta expresiones de

- c. Actividades de comprensión de lectura
 - d. Lectura en voz alta y actividades con música y uso de diversos materiales para la expresión de ideas.
 - e. El uso de las TIC.
 - f. Tiempo libre para jugar y dibujar, así como ejercicios de lectura, escritura, suma y resta.
 - g. Actividades movimiento y expresión corporal.
- agrado con sus estudiantes.
 - Los estudiantes buscan la maestra para resolver sus dudas y conflictos.
 - Los estudiantes no se acercan a la maestra para resolver dudas o conflictos.
 - La maestra propone actividades donde los estudiantes pueden plantear diversas respuestas o formas de ejecución.
 - La maestra propone actividades mecánicas de ejecución.

Preguntas abiertas:

N/A

¿Por qué cree que es importante que la escuela acoja a los estudiantes?

Para usted ¿qué estrategias tendría que desarrollar una escuela que acoge a sus estudiantes del Ciclo 1?

Acogida de la escuela al maestro

6. ¿Qué significa para usted sentirse acogido como maestro en su institución educativa?

N/A

- a. Que las directivas lo respalden frente a las dificultades cotidianas.
- b. Que tanto sus pares como las directivas lo escuchen y valoren sus ideas y propuestas.
- c. Que las directivas muestren hacia usted un trato respetuoso y amable.
- d. Que los directivos le provean todas las herramientas físicas necesarias para realizar su labor

- docente (aula, plan de estudio, materiales, etc.)
- e. Suficiente espacio y tiempo para dedicar al ejercicio de planeación y trabajo con pares.
 - f. Que los directivos fomenten un clima laboral saludable y agradable.
 - g. Ser reconocido por sus esfuerzos y logros dentro de la institución.
- 7. ¿Qué acciones hace la institución para que como maestro se sienta acogido?** N/A
- a. Realiza una inducción coherente con el modelo institucional.
 - b. Hace un seguimiento neutro y respetuoso a mi desempeño profesional.
 - c. Gestiona los recursos necesarios para ejercer efectivamente mi labor docente.
 - d. Fomenta y crea espacios para consolidar los lazos de unidad entre el equipo de docentes.
 - e. Respalda ante las familias de los estudiantes.
 - f. Gestiona cualificación y formación profesional.
 - g. Los directivos muestran calidez y buen trato hacia los docentes.
- Preguntas abiertas:** N/A
- ¿Se siente acogido en su institución?
SI - NO ¿Por qué?
-

Análisis de resultados de la aplicación de los instrumentos

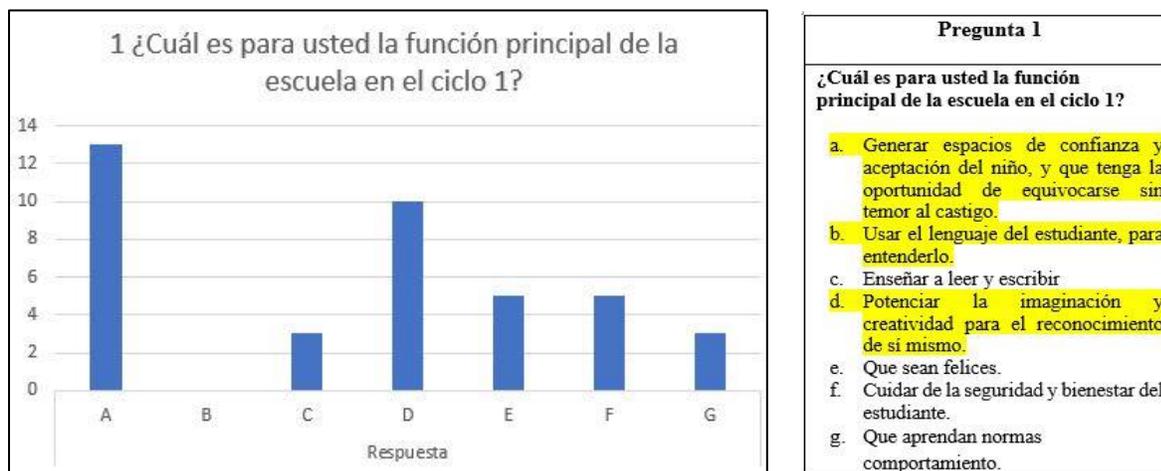
A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de los tres instrumentos utilizados para la recolección de información: cuestionario, diario de campo y lista de chequeo. Es importante mencionar que, aunque la presente investigación tiene un énfasis claramente cualitativo, la tabulación de los resultados de los tres instrumentos se presentan a través de diagramas, gráficos y frecuencias, primero por la naturaleza de los instrumentos elegidos, segundo por considerar que ofrecen un análisis detallado de cada uno de los aspectos que se buscaban indagar.

Cuestionario.

Es importante recordar que el objetivo del cuestionario era la deconstrucción de las prácticas pedagógicas de las maestras del Ciclo 1; una deconstrucción que, tal como se mencionó en la *Metodología*, apunta al acercamiento de las comprensiones que tienen las maestras del Ciclo 1 sobre la estructura de su práctica pedagógica en torno al concepto de escuela como lugar de acogida (seguridad y territorio, lengua materna y espiritualidad), así como indagar sobre sus estrategias para el estímulo de las habilidades comunicativas y, por último, su percepción sobre la acogida hacia el maestro.

Aquí está el análisis de los resultados para cada una de las siete preguntas cerradas del cuestionario. Primero, se presenta la pregunta, las opciones de respuesta resaltadas en color amarillo son aquellas enmarcadas dentro del perfil de una maestra que acoge y a su vez una escuela que acoge; las demás opciones de respuesta no son necesariamente erradas dentro de un contexto escolar, sin embargo, las investigadoras pensaron en estas opciones como distractores. Al lado de

cada pregunta se ubica el respectivo gráfico con los resultados de la tabulación, por último, la interpretación de los mismos.



Pregunta 1
¿Cuál es para usted la función principal de la escuela en el ciclo 1?
a. Generar espacios de confianza y aceptación del niño, y que tenga la oportunidad de equivocarse sin temor al castigo.
b. Usar el lenguaje del estudiante, para entenderlo.
c. Enseñar a leer y escribir
d. Potenciar la imaginación y creatividad para el reconocimiento de sí mismo.
e. Que sean felices.
f. Cuidar de la seguridad y bienestar del estudiante.
g. Que aprendan normas de comportamiento.

Figura 5: Concepción de la escuela

Esta pregunta, en el marco de la acogida, hace alusión a la *seguridad y territorio*; cimientos sobre los cuales se construye una escuela en función de acogida, tal como se menciona en el marco conceptual. Los resultados evidencian que, para la mayoría de las maestras del Ciclo 1, la función de la escuela es brindar un espacio de confianza y reconocimiento al estudiante. Sin embargo, la opción B referida a la capacidad de las maestras de comunicarse en el “lenguaje” del estudiante sigue siendo un reto y una deuda que se tiene con la población de niños.

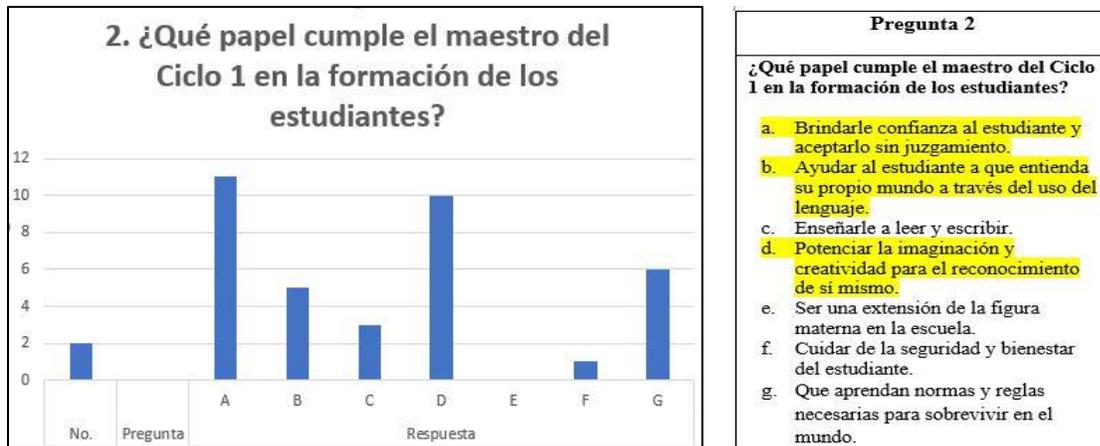


Figura: 6: Papel del maestro en Ciclo 1

A la pregunta relacionada con el papel del maestro en el Ciclo 1, la mayoría de las encuestadas se acercan a la concepción de acogida de los autores Meirieu y Duch sobre la función de la escuela como medio para ayudar al estudiante al empalabramiento de su propio mundo, así como la comprensión del mismo. Sin embargo, no se debe pasar por alto que casi la mitad de las encuestadas tomaron la opción G, acerca de la función de la escuela como espacio para formar en la norma y las reglas para enfrentar el mundo. Este aspecto de la función de la escuela sigue siendo una prioridad para las maestras formadoras, concibiéndola como una de sus “misiones” más importantes.

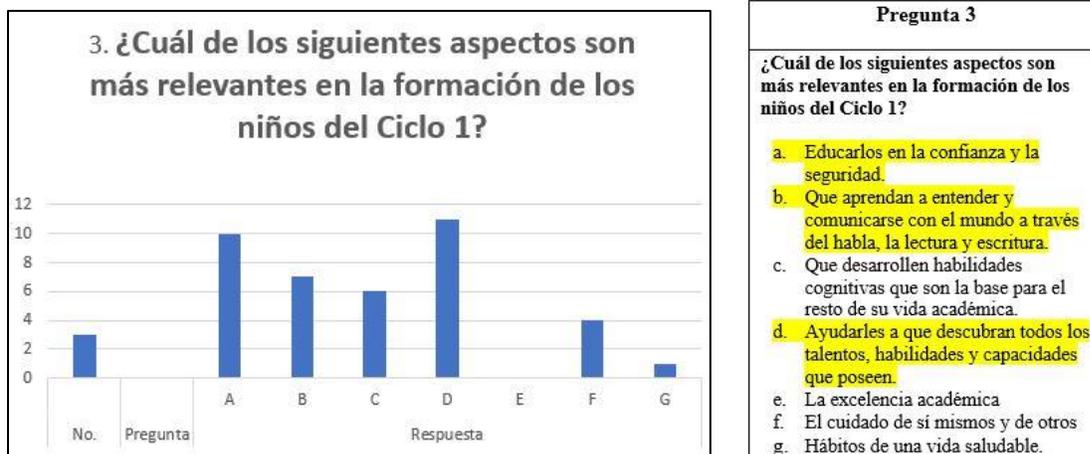


Figura: 7: Formación en el Ciclo 1

Esta tercera pregunta busca indagar sobre aquellos aspectos de la labor docente, donde el maestro del Ciclo 1 enfoca sus energías. Las tres opciones con más rango fueron las que las investigadoras concibieron como los esfuerzos de la escuela que se enmarcan en la acogida escolar. Pero más allá de ello, es interesante notar como ninguna de las encuestadas tomo la opción E, referida a la excelencia académica como un aspecto relevante en la formación de los niños en el Ciclo 1.

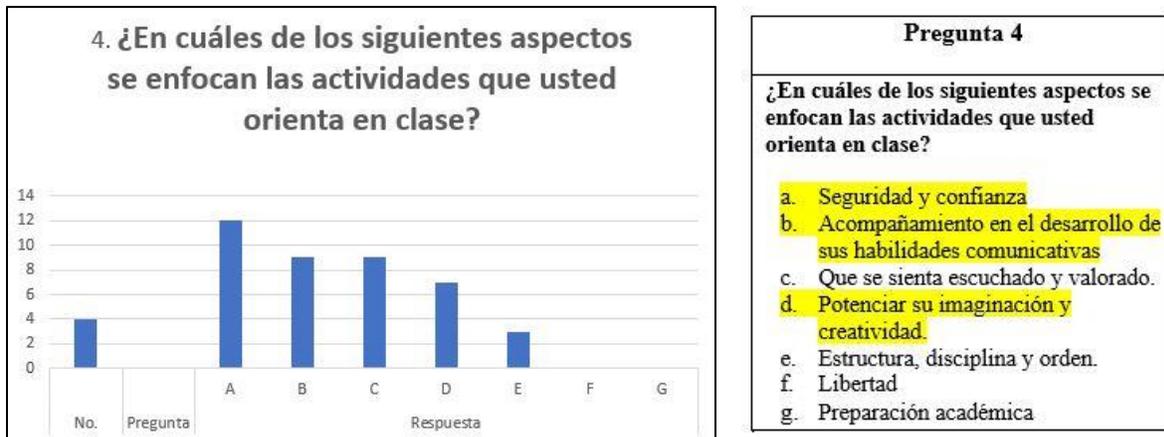


Figura 8: Actividades en el Ciclo 1

La pregunta cuatro se diseñó pensando en las estructuras de acogida en torno a la espiritualidad y el empalabramiento; y aunque las opciones A, B y D fueron las de mayor frecuencia, resulta interesante observar como la opción C sobre escuchar y valorar al estudiante superó incluso a la opción D igualó a la B; y aunque inicialmente la opción C no fue concebida por las investigadoras como una de las tres respuestas en función de acogida, sin duda darle valor al estudiante en cuanto a su sentir y pensar, es un aspecto que para las maestras del Ciclo 1 de la José Acevedo y Gómez supera en importancia al asunto del desarrollo de las habilidades comunicativas.

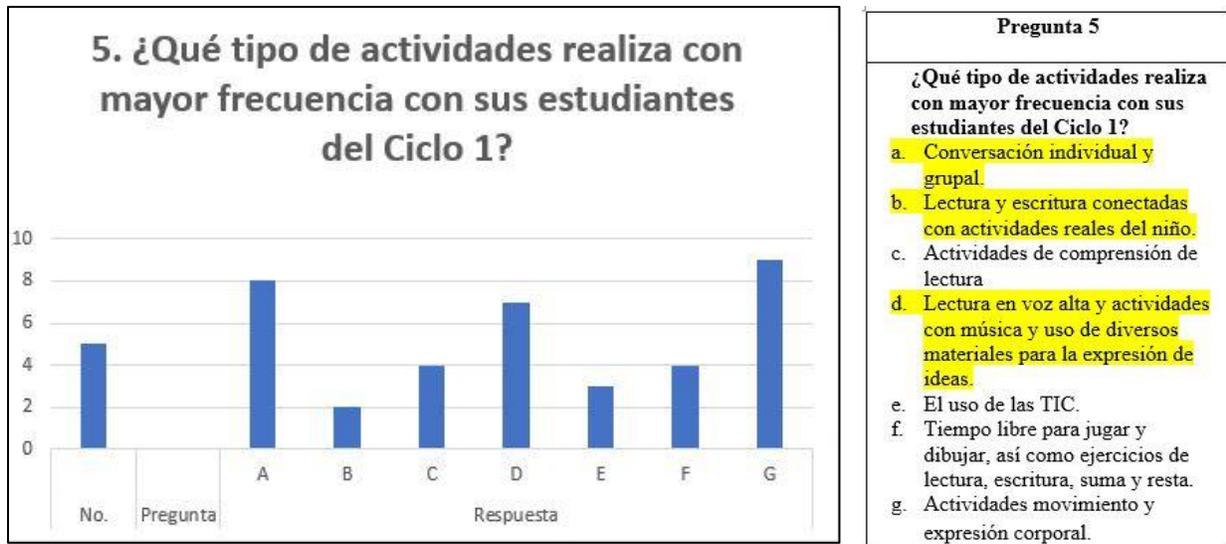
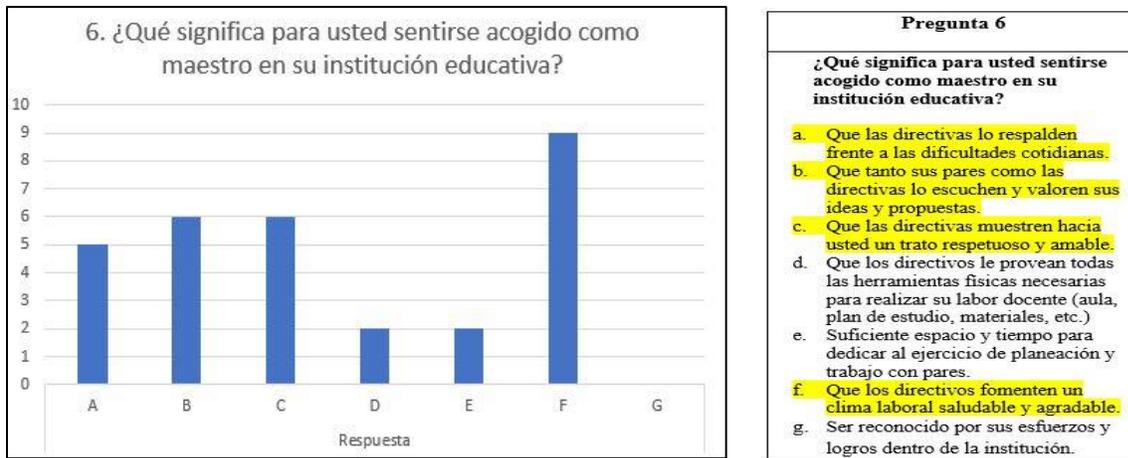


Figura 9: Frecuencia de actividades en el Ciclo 1

Para las investigadoras la pregunta 5 es, entre las demás preguntas formuladas, la que dio más indicios sobre dónde estarían los esfuerzos de la propuesta de intervención a diseñar. Las opciones con mayor frecuencia resultaron ser la A, D y G. Sin embargo, se focaliza la atención en la opción B, acerca de la necesidad de que las actividades centradas en el desarrollo de las habilidades comunicativas, en relación a la lectura y escritura, deben estar conectadas con la vida real del estudiante. Fue la opción menos seleccionada por las encuestadas, por tanto para las investigadoras resulta ser la necesidad más apremiante de la escuela.



- Pregunta 6**
- ¿Qué significa para usted sentirse acogido como maestro en su institución educativa?
- a. Que las directivas lo respalden frente a las dificultades cotidianas.
 - b. Que tanto sus pares como las directivas lo escuchen y valoren sus ideas y propuestas.
 - c. Que las directivas muestren hacia usted un trato respetuoso y amable.
 - d. Que los directivos le provean todas las herramientas físicas necesarias para realizar su labor docente (aula, plan de estudio, materiales, etc.)
 - e. Suficiente espacio y tiempo para dedicar al ejercicio de planeación y trabajo con pares.
 - f. Que los directivos fomenten un clima laboral saludable y agradable.
 - g. Ser reconocido por sus esfuerzos y logros dentro de la institución.

Figura 10: Acogida al maestro



- Pregunta 7**
- ¿Qué acciones hace la institución para que como maestro se sienta acogido?
- a. Realiza una inducción coherente con el modelo institucional.
 - b. Hace un seguimiento neutro y respetuoso a mi desempeño profesional.
 - c. Gestiona los recursos necesarios para ejercer efectivamente mi labor docente.
 - d. Fomenta y crea espacios para consolidar los lazos de unidad entre el equipo de docentes.
 - e. Da respaldo ante las familias de los estudiantes.
 - f. Gestiona, cualifica y forma a sus maestros.
 - g. Los directivos muestran calidez y buen trato hacia los docentes.

Figura 11: Acogida al maestro y la institución educativa

Las preguntas seis y siete están relacionadas con la acogida al maestro desde la escuela misma, incluyendo las directivas y las políticas institucionales. Para las encuestadas son dos los aspectos más relevantes en relación con la acogida hacia los maestros: uno, que las directivas aseguren un clima laboral óptimo para ejercer su labor y el segundo se refiere a los esfuerzos que realicen los directivos en torno a la cualificación docente.

Estos aspectos están por encima de asuntos como la dotación de herramientas físicas para su trabajo, tiempo para la planeación docente o el respaldo al maestro ante las familias de los estudiantes; esto se puede entender que para las maestras la prioridad es sentir que están seguras en el aula usando las herramientas apropiadas para enfrentarse al reto de formar a sus estudiantes. En cuanto a la acogida institucional las encuestadas ampliaron esta idea en las preguntas abiertas referidas a este tema, en donde todas expresaron sentirse acogidas por pares y directivos, tanto desde el valor que ellos dan a sus prácticas pedagógicas, como desde del acompañamiento que ofrecen las directivas a los procesos académicos, fuera de su rol netamente administrativo/observadores, sino participando de cerca en los procesos curriculares, formativos y de capacitación constante.

Diario de campo.

Se realizó una triangulación entre el Diario de Campo y el Cuestionario, con base en las respuestas en las preguntas abiertas de la encuesta. Inicialmente, se tomaron los diarios de campo y se identificaron las categorías emergentes y, sobre estas mismas se categorizaron las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. Así, a cada categoría emergente las investigadoras le asignaron el código **CE**, -categoría emergente-, acompañado de un número que permita hacer una lista y visualizar la cantidad. En total se identificaron nueve categorías emergentes en el ejercicio de tabulación.

Las investigadoras también consideraron pertinente definir, dentro del contexto de la investigación, lo que significa cada una de estas categorías, para el caso de **CE1 Poder sobre el estudiante/ Jerarquía**, se hace referencia a la concepción que tiene el maestro sobre estar en un rango superior al del estudiante, y por esta razón se siente en el derecho de mandarlo, ordenarle y ejercer autoritarismo y poder sobre él, ya sea de forma sutil o directa. Se encontró esta categoría

en los diarios de campo, sin embargo, en las preguntas abiertas no se evidencia de forma directa; al respecto las investigadoras infieren, a partir de lo escrito por las encuestadas, que ese poder, aunque no se hace explícito, se puede leer entre líneas cuando hablan sobre los procesos académicos que describen. Las investigadoras lo llamarán el “poder del conocimiento” haciendo referencia a que es el maestro quien tiene el conocimiento

CE2 *Discurso y palabra:* en alusión a la capacidad del maestro para usar el lenguaje, así como las capacidades de expresión y comunicación asertiva. Tiene que ver con el tono de voz que emplea la maestra, así como las palabras que usa y su significado. En otras palabras, se refiere a las diversas formas de comunicación entre maestro y estudiante.

CE3 *Capacidad de mediación* (mediación académica y de conflictos), en tanto la habilidad del maestro, por un lado, para mediar el proceso formativo y de aprendizaje del estudiante (la explicación de las actividades, estrategias de motivación, entre otros). Por otro, lado la ausencia de esa misma capacidad de mediar situaciones de conflicto, ya sea de convivencia o de clima de aula. En los registros se identificó la presencia de la habilidad de mediación del maestro, y la ausencia de la misma; seguramente debido a la diversidad de habilidades, fortalezas o retos que se puede hallar en el grupo de maestras encuestadas.

Al identificar esta categoría en ambos instrumentos, las investigadoras perciben que las maestras de Ciclo 1 mencionan con reiteración la importancia de la enseñanza y el aprendizaje, pero no hablan del cómo. Surge la pregunta ¿qué tan conscientes son las maestras de las estrategias que usan para estimular las habilidades comunicativas, si esas estrategias son eficaces, si tienen claridad conceptual acerca de ellas, si emplean modos de verificación de las mismas y más importante aún, si generan experiencias significativas en los niños y niñas de Ciclo 1?

CE4 *Rutinas de acogida* (acciones de acogida): en directa relación con las acciones documentadas en los registros donde el maestro acoge a cada uno de sus estudiantes, y en un punto estas acciones se transforman en rutinas. Algunas de las acciones documentadas son: la maestra sonríe a sus estudiantes, saluda a cada uno, los escucha, les llama por su nombre, la maestra es paciente, proyecta tranquilidad, les nutre emocionalmente a través de lectura en voz alta, por medio de la literatura infantil, u otras estrategias pedagógicas que proyectan acogida al estudiante. En ambos instrumentos se evidenció la presencia de acciones de acogida y la ausencia de las mismas; esta ausencia sigue presente, por ejemplo, en clases tradicionales de “tablero” donde prima el logro académico y la homogeneidad de grupo, aspectos que frustran rápidamente a los estudiantes que no logran ir a la misma velocidad que los demás, entre otras acciones observadas.

Es importante recordar, tal como se menciona en los *Antecedentes* de la presente investigación, que a partir de la implementación de la Modificabilidad Estructural Cognitiva como marco pedagógico en la institución educativa, desde un inicio se invitó a las maestras a establecer en el primer momento de la jornada escolar un espacio para realizar prácticas de acogida con los estudiantes: recibirlos con un abrazo, actividades de movimiento que activen y dispongan su cuerpo y mente al aprendizaje, música (aprender canciones y montar coreografías) y finalmente la lectura en voz alta como una estrategia que ofrece más allá de un beneficio académico, un beneficio “sanador”.

Durante la aplicación de los instrumentos y la triangulación de los mismos las investigadoras encontraron que se ha desvirtuado en muchos casos esta rutina diaria: se ha convertido en ejercicios de educación física o, como es natural, con el tiempo se olvida la

intencionalidad de estas actividades y se empiezan a realizar mecánicamente o simplemente ya no se realizan.

CE5 *Ponerse al nivel del estudiante* (lenguaje verbal y no verbal): comprendida como la manera en que la maestra comprende la lógica del estudiante, ya sea llevando la conversación con el niño a otro nivel o simplemente entrar en su mundo. Se encontró que esta categoría se conecta mucho con la primera CE1 donde algunas maestras aun sienten una necesidad de tener un control, un poder que se refleja en las maneras de hablar e interactuar con los estudiantes. Las investigadoras encuentran grandes oportunidades de intervención aprendiendo como interactúan los niños del Ciclo 1 entre sus diferentes niveles (los de preescolar con los de segundo, los de 5 años con los de ocho, etc.) y tomar algunos elementos del trabajo entre pares.

CE6 *Empatía*: como la actitudes y cualidades que la maestra muestra en su labor educativa a la hora de conectarse con su función de agente educativo. Se documentaron son cordialidad, la capacidad de escuchar verdaderamente a los estudiantes y la calidez de la maestra. También se registraron situaciones donde hubo ausencia de esta empatía en una menor cantidad en relación a los niveles de empatía mostrados por la mayoría de las maestras.

CE7 *Percepción*: se refiere a momentos donde las maestras participantes en la investigación lograron ver ciertos asuntos desde una perspectiva mucho más amplia percibiendo variables más allá de lo evidente y tangible. Algunos ejemplos observados fueron maestras en conversaciones profundas con sus estudiantes donde, a partir de sencillos comentarios de sus estudiantes, ella a través de preguntas lograba ahondar un poco más en sus pensamientos y

sentimientos ayudando a los niños a poner en palabras aquello que quizás necesitaba verbalizar. Fueron muy pocos los registros de ello, pero bastante valiosos para la investigación.

CE8 *Territorio y desarraigo*: situaciones registradas en relación con la migración de estudiantes que llegan a Medellín de otros municipios del departamento de Antioquia, de la costa caribe y pacífica colombiana y de otros países como Venezuela y Perú; este es un fenómeno que demandan con mayor fuerza encontrar en la escuela un lugar seguro, pues el estudiante está lejos de sus costumbres, cultura e incluso su familia. También se refiere a las formas de prejuicio de algunas maestras en relación a este fenómeno. Se documentaron cuatro episodios a través de estudiantes y sus familias donde expresaban las formas verbales y no verbales de rechazo que sentían los pequeños por parte de sus pares y su maestra, situación que se suma a la carga emocional que viven los niños expuestos a un territorio extraño que deben entenderlo y adaptarse.

CE9 *Acogida al maestro*: hace referencia a las reflexiones de algunas maestras, incluyendo las investigadoras, alrededor de la pregunta ¿quién acoge al maestro? Una maestra encuestada respondió que quien acoge al maestro es el estudiante a través de todas las formas en las que él o ella pueden responder al vínculo que la maestra cultiva pacientemente con cada uno de ellos.

Otras maestras se preguntaban ¿qué pasa cuando el maestro está dispuesto a acoger a todos sus estudiantes desde sus prácticas pedagógicas y su comprensión del concepto de acogida escolar, pero encuentra que hay estudiantes que no están dispuestos a ser acogidos?, ya que hay niños que a través de un comportamiento disruptivo y diferentes formas de bloqueos prefieren esconder su naturaleza noble de niño en un comportamiento hostil, quizás a raíz de un trastorno

emocional, de aprendizaje o problemas familiares que a esa edad no se sabe lidiar con ellos y requieren otro tipo de intervenciones interdisciplinarias desde la medicina, la psicología, entre otras.

Las investigadoras consideran que desarrollar esta categoría emergente resulta vital para esta investigación ya que muestra la importancia de la sinergia que debe existir entre ambos sujetos que actúan en la acogida y las condiciones necesarias para que ésta se dé. No depende exclusivamente de la maestra que está dispuesta a acoger al estudiante, también el estudiante debe tener ciertas condiciones desde su ser para que esta acogida sea una realidad.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo con la información rastreada, tanto en los diarios de campo, como en las respuestas abiertas del cuestionario; en este se podrán observar las frecuencias en las que aparece cada una de las categorías emergentes para ambos casos:

Tabla 4: Triangulación de instrumentos

Diarios de Campos		Cuestionarios	
CE	# de veces que aparece esa categoría en el diario de campo	CE	# de veces que aparece esa categoría en el cuestionario
CE1 Poder sobre el estudiante/ Jerarquía	3	CE1 Poder sobre el estudiante/ Jerarquía	0
CE2 Discurso y palabra	5	CE2 Discurso y palabra	4
CE3 Capacidad de mediación (mediación académica y de conflictos)	7	CE3 Capacidad de mediación (mediación académica y de conflictos)	8

CE4 Rutinas de acogida (acciones de acogida)	13	CE4 Rutinas de acogida (acciones de acogida)	3
CE5 Ponerse al nivel del estudiante (lenguaje verbal y no verbal)	4	CE5 Ponerse al nivel del estudiante (lenguaje verbal y no verbal)	4
CE6 Empatía	2	CE6 Empatía	9
CE7 Percepción	4	CE7 Percepción	2
CE8 Territorio y desarraigo	4	CE8 Territorio y desarraigo	8
CE9 Acogida al maestro	2	CE9 Acogida al maestro	11

Fuente: Elaboración propia

Al observar esta tabla comparativa, se puede ver que, con excepción de la **CE1**-Poder sobre el estudiante/ Jerarquía-, todas las categorías se encontraron en ambos instrumentos. La CE con mayor frecuencia en el instrumento Diario de Campo fue la **CE4** -Rutinas de acogida- ya que las investigadoras tenían una intención particular de registrar en sus diarios de campo aquellas acciones de acogida que no se alcanzaba a ver a través de los demás instrumentos.

En los cuestionarios la categoría con más frecuencias fue la **CE9** -Acogida al maestro- debido a que dos de las preguntas abiertas del cuestionario indagaban sobre este asunto de forma directa. Aunque en cada uno de los dos instrumentos triangulados hubo una CE con una mayor frecuencia, es notorio ver que hay cierto equilibrio y similitudes en la mayoría de ellas al ver la tabulación en contraste.

Lista de chequeo.

El instrumento de lista de chequeo, tal como se menciona en la *Metodología*, se diseñó con el propósito de acceder a la vida cotidiana de la Institución Educativa, así como para recoger los acontecimientos que suceden en ella de modo natural, con privilegio del “hacer” sobre el “decir”.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de los resultados obtenidos aplicando este instrumento. Los resultados arrojados han sido clasificados dentro los tres tópicos o estructuras de acogida bajo los cuales se diseñó la lista: En primer lugar, la seguridad y el territorio; en segundo lugar, el empalabramiento y estrategias para el estímulo de las habilidades comunicativas; en tercer lugar, la espiritualidad. **(Ver anexo 4 con tablas y gráficos que sustentan las siguientes conclusiones).**

Al tabular las acciones de la lista de chequeo referentes a la *seguridad y territorio*, se encontró que la acción con mayor frecuencia fue: la maestra llama al niño por su nombre. Las investigadoras observaron que este acto de llamar al niño por su nombre, por un lado, es positivo y alentador ya que muestra que las maestras de Ciclo 1 de esta Institución Educativa se esfuerzan por no nombrarlo con expresiones como “oiga jovencito”, “usted niño” o llamarlo por su apellido. Las investigadoras se preguntan si las maestras del Ciclo 1 conocen o dimensionan la importancia de nombrar al niño por el nombre, lo que significa para él mirarlo a los ojos y nombrarlo con una intención de acogida.

En cuanto al tópico *empalabramiento y habilidades comunicativas* la acción que registró más observaciones fue: la maestra dialoga con sus estudiantes sobre sus vivencias tanto en el aula de clases, como en las horas de descanso. Las investigadoras observaban que esta práctica se da a través de situaciones como resolución de conflictos, también los niños cuentan sus vivencias en

casa, o con mayor frecuencia cuando quieren atención de su maestra y empiezan a contar experiencias que no están contextualizadas en el momento, sólo por querer que su voz sea escuchada o sentirse importante frente a la maestra. Se observó que este diálogo se hacía de tú a tú – maestra/niño; no hay una práctica de consulta o diálogo grupal regular en torno a las vivencias.

Cabe notar que las investigadoras no observaron que estos diálogos sobre las vivencias de los niños se llevasen a un trabajo formativo en el aula con el uso de habilidades comunicativas, es decir no se aprovecharon esas oportunidades para realizar producciones textuales entre otras estrategias posibles para conectar la vida de los estudiantes con el escuchar, hablar, leer y escribir sobre el propio mundo.

Para el tercer y último tópico de la lista de chequeo que es la *espiritualidad*, las investigadoras tomaron para analizar la acción con menos frecuencia o menos observada, en consecuencia, con mayor ausencia: los estudiantes no se acercan a la maestra para resolver dudas o conflictos. Las investigadoras dentro del diseño de este instrumento consideran esta acción bajo el significado real de “dudas y resolución de conflictos”, diferente al hábito común de los niños de Ciclo 1 de poner quejas constantes sobre situaciones cotidianas. Las investigadoras esperaban observar espiritualidad dentro del marco de acogida, como el acto de cultivar en el niño la capacidad imaginativa que resulta necesaria para el individuo a la hora de resolver problemas grandes y pequeños de la vida.

Análisis consolidado de los resultados a partir de la tabulación

Al realizar una lectura general de los resultados de la tabulación de instrumentos las investigadoras han definido cinco ejes sobre los cuáles se estructura la Propuesta de Intervención de esta investigación. Ellos son:

1. Ayudar a elevar la capacidad de las maestras para comunicarse en “lenguaje” del estudiante a través del apropiamiento de estrategias pedagógicas que ayudan en ello, usando un estilo comunicativo nutriendo.
2. Actividades centradas en el estímulo de habilidades comunicativas conectadas a la vida real del estudiante y de esta forma darle valor a lo que piensa y siente; de esta forma la maestra transforma esas vivencias en oportunidades académicas. Estas actividades contemplan la trilogía entre oralidad-lectura-escritura.
3. Nombrar al estudiante. Se refiere a acciones pedagógicas donde sea reconocido como parte del grupo y desde su individualidad.
4. Estrategias pedagógicas que cultiven en el estudiante la capacidad imaginativa, llamada espiritualidad dentro del marco de acogida.
5. La acogida al maestro desde el fomento de un clima laboral óptimo y un proceso constante de cualificación docente; estos dos aspectos sumado a las condiciones necesarias para que se dé la acogida entre los dos sujetos que participan en ella: maestro/estudiante y la sinergia necesaria que se debe dar entre ambos.

Segunda parte

Propuesta de intervención como hallazgo de la investigación

“La Jose, espacio de acogida, para el que enseña y para el que aprende”

Objetivos

- Promover y sistematizar prácticas pedagógicas para el estímulo de habilidades comunicativas en el marco de la acogida.
- Fomentar una cultura de acogida en el Ciclo 1, desde las prácticas pedagógicas concretas encaminadas al estímulo de habilidades comunicativas.

Esquema de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención se centra en una estrategia principal que tiene varios componentes y una serie de actividades que apuntan al estímulo de las habilidades comunicativas en el marco de la acogida escolar. La estrategia es la *Co-creación* entendida como un ejercicio colaborativo donde las investigadoras plantean una propuesta de intervención basada en las prácticas pedagógicas que actualmente el grupo de maestras de Ciclo 1 realizan, y que se han enriquecido y perfeccionado en los últimos años; junto a otras nuevas propuestas pedagógicas las que se denominarán herramientas didácticas conectadas al concepto de acogida.

En este sentido, la estrategia tiene tres componentes, el primero es la sistematización de experiencias y prácticas con las que se elaboró un Repositorio de Herramientas Pedagógicas. Este es un producto, desde la *Co-creación*, permitió que las maestras visibilizaran sus prácticas didácticas, las reconfiguraran y resignificaran, desde el concepto de acogida y desde la posibilidad

de estimular las habilidades comunicativas a través de la palabra como vínculo, el territorio como pertenencia y la espiritualidad como relación consigo mismo y el otro.

El segundo componente consiste en incluir a los estudiantes en el ejercicio de *Co-creación*, de tal manera que sean ellos quienes visiten otras aulas en un juego de roles donde orienten actividades que estimulen las habilidades comunicativas, desde el reconocimiento del otro. Un tercer componente conlleva a la reflexión conjunta con el equipo de docentes que, a través de la experiencia vivida de *Co-creación*, puedan ampliar tanto el repositorio de acciones, como las opciones de participación de otros docentes y familias en el estímulo de habilidades comunicativas desde los principios de la acogida. A continuación, se amplía cada uno de los componentes de la estrategia de la propuesta de intervención.

Repositorio de herramientas didácticas para el estímulo de habilidades comunicativas en el marco de la acogida escolar en el Ciclo 1

Acerca del repositorio on-line, éste se encontrará en la página web oficial de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, es decir el repositorio será con acceso abierto a todo público. En este repositorio se encontrarán cinco herramientas didácticas ampliamente reconocidas en el entorno académico. Estas herramientas didácticas estarán sistematizadas en una ficha técnica sencilla y didáctica para su uso, junto a una guía de actividades contextualizadas a la Institución Educativa José Acevedo y Gómez.

También se encontrará en el repositorio un documento con la sistematización de cinco prácticas pedagógicas que realizan las maestras de Ciclo 1, participantes en el proceso de investigación, nombrándolas a ellas mismas como las “autoras” como un reconocimiento y

ejercicio de visibilización de buenas prácticas. En total, entre los seis documentos (Guías) se suman cerca de 80 páginas de trabajo de ejercicio de sistematización pedagógica.

Enlace para acceder al repositorio:

<https://sites.google.com/iejoseacevedoygomez.edu.co/mecabp/proyectos/ciclo-i?authuser=0>

Proyecto: “Enseñar es aprender”

El proyecto “Enseñar es aprender” es el segundo componente de la estrategia; consiste en que las investigadoras dentro de su rol de maestras de aula de los grados segundo de primaria (el último nivel de Ciclo 1) realizarán un ejercicio de formación con sus estudiantes, en un nivel muy sencillo y básico, en aquellas herramientas didácticas rastreadas y sistematizadas en el repositorio, con el objetivo que ellos las apliquen en entornos de enseñanza con sus pares más pequeños de los grados transición y primero.

Para este componente de la propuesta de intervención se optó por el término “proyecto” por el significado que tiene la idea de proyecto para los estudiantes de segundo de la institución educativa; pues al denominarlo proyecto, ellos saben que significa una serie de acciones organizadas y planeadas, que implica un producto, y posterior a su aplicación tiene un momento evaluación y reflexión. Este proyecto se presentará a las maestras de Ciclo 1 para que tengan claridad del propósito de las visitas que realizarán con regularidad los estudiantes del grado segundo a sus aulas de clase y puedan apoyar decididamente esta iniciativa.

Este componente beneficiará a varios actores de la propuesta de intervención; por un lado, a los estudiantes de segundo, que mientras desarrollan sus habilidades comunicativas podrán sentirse acogidos por sus maestras que han confiado en sus capacidades para enseñar a otros; por

otro lado, se benefician los demás estudiantes de Ciclo 1 que experimentarán aprender de sus pares más cercanos hablando su mismo “lenguaje”. Finalmente, también se benefician las maestras de Ciclo 1 que aprenderán del uso de nuevas herramientas de la mano de los estudiantes de segundo grado que acompañarán ese proceso; es decir, todos aprenden de todos.

Socialización y apropiación de las herramientas

Junto al repositorio, las investigadoras acompañarán un proceso de socialización, sensibilización, reconocimiento, valoración y validación de estas herramientas por parte del grupo de maestras del Ciclo 1, a través de una serie de encuentros (dos por semestre) con el objetivo que el equipo de docentes conozca estas herramientas y logren apropiarse de ellas.

Es importante decir que, buscando coherencia con la dinámica de *Co-creación*, estos encuentros con las maestras no estarán enmarcados en los tradicionales talleres de capacitación donde alguien dice a otros el “cómo”; sino que se reconoce en el otro el lugar en que está y, más bien, se busca construir una cultura del “juntos aprendamos sobre”. El propósito de estos espacios será de reconocer el repositorio, conversar con él, ahondar en las herramientas que se encuentran allí con las maestras, armar sesiones donde las exploremos, y enriquecer las guías con sus ideas.

Bajo esta lógica, lo que sugieren las investigadoras es que tanto las guías como el repositorio en sí son un proyecto en construcción; una construcción en la que participa toda la Comunidad Educativa. Esta idea abre la posibilidad de que las maestras en estos encuentros propongan nuevas herramientas pedagógicas para sistematizar y alimentar el repositorio, realicen ajustes, aportes o modificaciones a las guías, y/o posteriormente al uso e implementación de las herramientas por parte de las maestras surjan nuevas miradas alrededor de la contextualización y aplicación de las mismas. De este modo, quizá surja una mirada diferente o un nuevo aprendizaje

a partir de la experiencia de combinar el uso de las herramientas entre sí, generar nuevo conocimiento sobre el uso de las mismas en el contexto del estímulo de habilidades comunicativas.

A continuación, se presenta la propuesta de intervención en un diagrama que permite la visualización de lo explicado al momento:



Figura 12: Concepción de la interacción entre los componentes de la propuesta y cronograma

La propuesta se plantea en forma de engranaje ya que al moverse cada uno de los componentes moviliza a otro; se complementan entre sí y actúan bajo el concepto de simultaneidad. Las investigadoras conciben la estrategia de *Co-creación* como una estructura

orgánica donde los tres aspectos a medida que se aplican, se evalúan y se reflexionan, y permiten que cada componente crezca y se afine.

Es importante anotar que la selección de las herramientas didácticas escogidas para el repositorio no fue al azar, varias de ellas están enmarcadas en recomendaciones específicas dentro de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, teoría pedagógica que ha adoptado la institución educativa en los últimos años, a saber: el uso de mapas mentales, actividades semanales alrededor de una canción, el hábito de la lectura en voz alta, diariamente, alternar actividades tranquilas y de movimiento a través de la jornada escolar, entre otras.

La Modificabilidad Estructural Cognitiva, dentro de sus planteamientos frente al desarrollo del Razonamiento Lógico- Verbal, hace un llamado especial al fomento del desarrollo de habilidades comunicativas en los niños hasta los seis años de edad en un nivel rítmico y oral. De esto deducimos que en el Ciclo 1, mucho más importante que la enseñanza de ejercicios de lectoescritura, se debe reforzar los aspectos lingüísticos y fonológicos a través de rimas, cuentos y canciones; esto prepara el terreno para las posteriores acciones alrededor del código escrito convencional.

Cuando el equipo de maestras de primaria recibió la formación en Modificabilidad Estructural Cognitiva en el año 2017, empezaron a buscar herramientas que respondieran a este llamado o requerimiento. Algunas maestras empezaron a probar varias de las herramientas que presentamos a continuación – entre ellas las investigadoras - y durante algún tiempo han implementado el uso de estas herramientas como una iniciativa personal.

Las cinco herramientas sistematizadas y que harán parte del repositorio son:

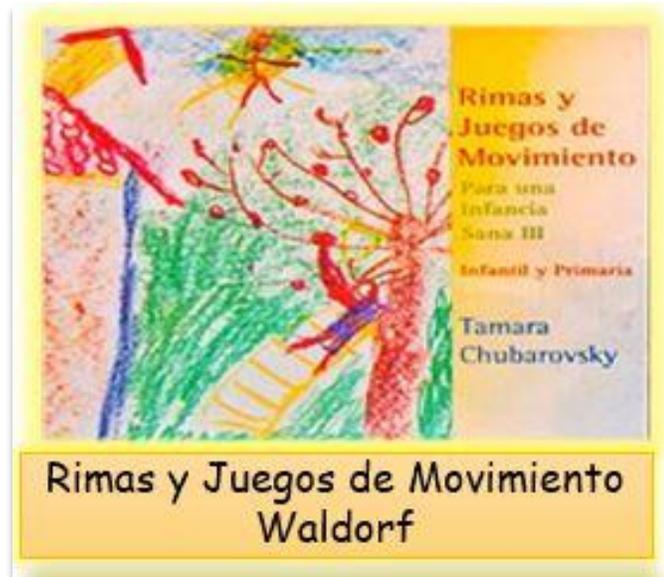


Figura: 13: Caratula DVD Rimas de Tamara Chubarovsky.
Imagen obtenida de <https://www.vozymovimiento.com/>



Figura: 14: Imagen obtenida de A viva Voz.
Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=dQHoMizh71Q>



Figura: 15: Imagen obtenida de Presentación de Power Point.
Curso Construcción de la Lengua escrita.
Autora de la PP: Natalia Olave. Docente de la UNAD (2019)

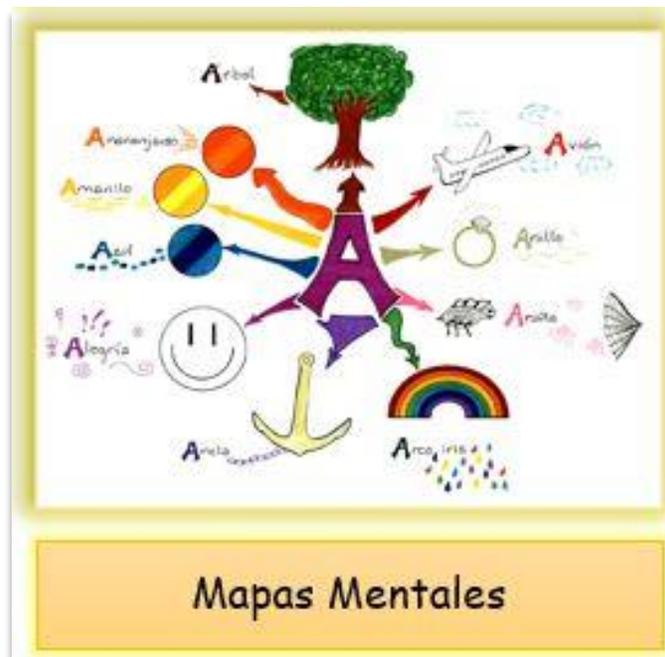


Figura: 16: Fuente proporcionado por Germán Pilonieta.
Diplomado MEC. Autor de la imagen: Desconocido.



Figura 17: Imagen producción musical Cantoalegre.
Fuente: <http://www.musicalibre.com.co/>

Algunas de estas herramientas, como es el caso de la lectura en voz alta, se han documentado rigurosamente e incluso en el año 2016 se realizó un documental sobre cómo se institucionalizó esta práctica en la institución educativa; la experiencia incluso ha sido visibilizada en eventos académicos a nivel de ciudad y de país. En el caso de las rimas Waldorf, una de las investigadoras durante los últimos años ha participado activamente en espacios formativos de la mano de la misma creadora de la estrategia, Tamara Chubarovsky. En cuanto a la elaboración de mapas mentales, las maestras de la Básica Primaria llevan dos años usando esta herramienta, pero de forma muy empírica.

Con base en estos insumos, las investigadoras se dieron a la tarea de sistematizar el uso de estas herramientas. Cuando las investigadoras hablan de sistematizar se refieren no sólo a contextualizarlas a la realidad de la institución educativa, si no también hablar de los aspectos prácticos del uso de cada herramienta desde los mismos autores que las proponen o diseñaron,

especificar actividades e insumos ligadas a cada una; incluso intentar explicar cómo se puede usar cada herramienta en diferentes niveles de complejidad en cada uno de los tres grados que abarca el Ciclo 1: transición, primero y segundo.

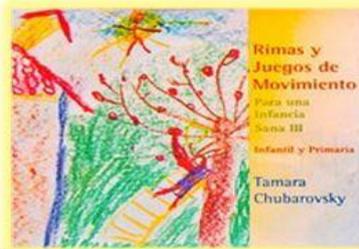
Esto último se realizará a través de unas guías de actividades que tendrán una estructura clara y similar para todas las herramientas; definidas en cuatro partes:

1. Una ficha técnica donde se encuentra el nombre autor de la herramienta o estrategia, una descripción breve de la misma, una explicación de por qué es una estrategia que acoge pedagógicamente a los estudiantes y, finalmente se encuentran enlaces a otros sitios web que ampliarán la información sobre estas herramientas didácticas.
2. En la sección de **Aspectos Prácticos** se encontrará el paso a paso, consejos y todo lo que las maestras deben saber acerca del correcto uso la herramienta.
3. En la tercera sección de la guía encontrarán actividades sugeridas o la aplicación de la herramienta.
4. En algunas guías se encontrarán imprimibles para su uso.

Se ha preparado un vídeo tutorial para el máximo aprovechamiento de este material. Clic para ver el vídeo tutorial aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=m0aH8d-Yt2s>

Las investigadoras consideran este ejercicio investigativo como una oportunidad de sistematizar el uso de estas herramientas dentro del marco de la acogida y ponerlas al servicio de todo el equipo de maestras de la institución educativa y la comunidad académica en general. Es su intención a través de esta propuesta de intervención socializar aquello que ha sido probado con buenos resultados a corto y mediano plazo. A continuación, se presentan las fichas técnicas de las herramientas sistematizadas en el repositorio:

Tabla 5: Ficha técnica herramienta 1

Nombre de la herramienta:	El trabajo de la voz a través de las rimas con movimiento y los juegos de dedos además de efectivo para estimular el correcto desarrollo del lenguaje, son rimas tonificantes y estimulantes. Estas rimas cuidadosamente diseñadas para “afinar” el cuerpo y la voz permiten finalmente que el Yo que hay en cada individuo pueda expresarse con libertad transformando su propio lenguaje, organizando sus ideas y emociones a través del método Waldorf <i>Arte de la Palabra</i> . (Chubarovsky, 2015)	Estrategia pedagógica en el marco de la acogida N. 1
Rimas con movimiento y juegos de dedos Waldorf		 <p>Rimas y Juegos de Movimiento Waldorf</p>
Autor (es): Tamara Chubarovsky		
Nacionalidad: Argentina		

Descripción de la herramienta:

La autora explica su método de la siguiente manera:

Las rimas acompañadas de movimientos de dedos, de manos o del cuerpo entero que propone Tamara, desarrollan lo **sensorial** desde el tacto, la **psicomotricidad y lateralidad** desde el movimiento, desarrollan los **órganos** desde donde se produce el origen del sonido (gutural, labial...) con el tipo de movimiento que se realiza, y desarrolla lo **afectivo** a través del tono de voz, de la sonoridad de los fonemas y de las palabras, de los movimientos y de las imágenes que producen el contenido de las rimas (Chubarovsky, 2018, p. 1) .

Todo esto combinado, fortalece el aparato fonoarticulador que permite el correcto desarrollo del habla, paso vital para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

¿Por qué es una estrategia pedagógica que acoge?

“La combinación del efecto curativo del ritmo, el movimiento y el sonido hace que estas rimas tengan una influencia muy positiva sobre aspectos emocionales, anímicos, cognitivos y conductuales, ayudando a centrar y calmar a los niños” (Chubarovsky, 2015)

Palabras claves

Rimas, movimiento, emoción, voz, lenguaje.

Enlaces en la web para ampliar el uso de la estrategia en el marco escolar:

La Fuerza Curativa de la Voz y la Palabra (2015)

Artículos: www.vozymovimiento.com

Canal de YouTube:

<https://www.youtube.com/channel/UCJTy3K4U7VhEPXORgqtYmsA>

Rimas y Juegos de dedos. Pedagogía Waldorf (2015) Material didáctico.

Tabla 6: Ficha técnica herramienta 2

<p>Nombre de la herramienta:</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Autor(es) que desarrollan ampliamente la estrategia:</p> <p>Jim Trelease Nacionalidad: norteamericana.</p> <p>Yolanda Reyes Nacionalidad: colombiana.</p> <p>Beatriz Robledo Nacionalidad: colombiana</p>	<p>Esa fascinación con la materialidad de la voz que nos ubica en el territorio de lo poético y que matiza el dramatismo de la ausencia mediante el ritmo, nos ubica del lado de la connotación y no del de la lógica, para subrayar las resonancias afectivas que conectan a las palabras con la vida y para proveernos un sustrato de nutrición emocional (Reyes, 2007).</p>	<p>Estrategia pedagógica en el marco de la acogida N. 2</p>  <p>Lectura En Voz Alta</p>
<p>Descripción de la estrategia:</p>		
<p>La lectura en voz alta es una estrategia de animación a la lectura y también es una estrategia de enseñanza. Dentro del contexto escolar, es una estrategia que los maestros pueden utilizar para que los estudiantes aprendan a leer o aprendan a aprender utilizando la literatura.</p> <p>Cuando les lee un cuento no sólo los entretienen y les hacen conocer historias interesantes, sino que les están dando la oportunidad de navegar por la riqueza de los textos literarios, de conocer la superestructura correspondiente al género (siempre van a encontrar un equilibrio inicial, una ruptura de ese equilibrio, la solución del conflicto y el restablecimiento de un nuevo equilibrio), de apropiarse del léxico peculiar de los cuentos. Cada niño, en la medida de sus posibilidades, irá apropiándose de los diferentes géneros textuales, lo que redundará en sus habilidades para escribir y en su eficacia para leer (Kaufman, 2004).</p>		
<p>¿Por qué es una estrategia pedagógica que acoge?</p>	<p>Palabras claves</p>	
<p>“(…) al escuchar un cuento, el niño además de aprender sobre el mundo, sobre las representaciones, sobre los mundos imaginarios, aprende el afecto y la caricia a través de la voz” (Robledo, 2010, p. 51).</p> <p>“La literatura puede ir más allá del desapasionado intelectual, puede educar también el corazón” (Trelease, 2012, p. 105)</p>	<p>Literatura infantil, voz, vínculo, hábito.</p>	
<p>Enlaces en la web para ampliar el uso de la estrategia en el marco escolar:</p>		

Documental sobre la estrategia de lectura en voz alta en la
IE José Acevedo y Gómez (2016):

<https://www.youtube.com/watch?v=7s4uFWW9JfU&t=2s>

Leer es mi cuento: <http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/Paginas/leer-es-mi-cuento.aspx>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Ficha técnica herramienta 3

<p>Nombre de la herramienta:</p> <p>Producción textual en contextos reales.</p> <p>Autor(es):</p> <p><i>Emilia Ferreiro</i></p> <p>Nacionalidad:</p> <p>Argentina</p>	<p>“No se trata de buscar un “nuevo método” que reemplace a los viejos- refiriéndose a los métodos de alfabetización inicial. Se trata de reintroducir en el primer plano al sujeto activo, inteligente y creador, el que construye para comprender”. (Ferreiro, 2006, pp. 45-46)</p>	<p>Estrategia pedagógica en el marco de la acogida N. 3</p>  <p>Producción Textual en Contextos Reales</p>
<p>Descripción de la estrategia:</p>		
<p>La herramienta consiste en el ejercicio del maestro que propone situaciones movilizadoras donde los niños interactúan con diferentes unidades de textos y logran construir ellos las estructuras de lenguaje. Aquí tiene gran valor el aspecto social, lo significativo y los conocimientos previos de los niños.</p>		
<p>¿Por qué es una estrategia pedagógica que acoge?</p> <p>Cuando el niño se acerca a los procesos de lectura y escritura “leyendo” y “escribiendo” diferentes tipos de texto con propósitos claros y destinatarios reales, usando diferentes recursos y tomando en consideración el mundo del que escribe y del que lee sus producciones, vemos como la adquisición de la lengua escrita se torna en una construcción de pensamiento, del ser y de su identidad y no sólo un ejercicio visomotor o de memorización de letras en planas (Kaufman, 2004).</p>	<p>Palabras claves</p> <p>Construcción de la lengua escrita, textos reales, psico génesis de la escritura.</p>	
<p>Enlaces en la web para ampliar el uso de la estrategia en el marco escolar:</p>		
<p>Emilia Ferreiro. <i>La Escritura antes de la Letra</i> (2006) http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001</p> <p>Ana María Kaufman. Entrevista: https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=eI5pn7pj1vA</p>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9: Ficha técnica herramienta 5

Fuente: Elaboración propia

Nombre de la herramienta:	Estrategia pedagógica en el marco de la acogida N. 5
<p>Música libre para cantar y jugar</p> <p>Autor(es): <i>Tita Maya</i></p> <p>Nacionalidad: colombiana.</p> <p>Cantoalegre nació en Medellín, Colombia en 1984 con la idea de crear y producir música de calidad para acompañar a los niños a crecer felices. Hoy es una gran corporación cultural y un referente mundial por su variedad de contenidos, proyectos y espectáculos que en estos 30 años han marcado una linda historia. (Maya, 2014)</p>	 <p data-bbox="815 949 1297 1043">Cantar, bailar y jugar con la música.</p>
Descripción de la estrategia:	
<p>Cantoalegre nos propone no solamente bella música infantil, sino que mezcla ritmos tradicionales colombianos, cuentos, juegos y rimas, canciones con excelente calidad de sonido y buenos videos, letras rítmicas, divertidas y llamativas para los niños, y ha puesto estos recursos a disposición en una página web de acceso abierto. Tienen incluso algunas canciones que pueden apoyar el proceso de construcción de la lengua escrita. En su página web reúnen también música de varios destacados cantautores de música infantil en español.</p>	
¿Por qué es una estrategia pedagógica que acoge?	Palabras claves
<p>Aprender en un contexto escolar a través de la música, los juegos de palabras, el movimiento, las historias cantadas con ritmos y sonidos de todo el mundo permite a los niños y niñas encontrar en la escuela un lugar que invita a la alegría, a la imaginación cognitiva, a la coordinación entre la voz, el cuerpo, pensamiento y a ser felices.</p>	<p>Música, juegos, coreografía, ritmos, folclor, lectura, escritura, teatro.</p>
Enlaces en la web para ampliar el uso de la estrategia en el marco escolar:	
<p>Página web de Cantoalegre con todos los recursos que ofrece: http://www.musicalibre.com.co/ (Cantoalegre, 2010)</p>	
<p>Cantoalegre TV: https://www.youtube.com/user/ccantoalegre</p>	

Así mismo, se presentan las prácticas pedagógicas de las maestras de Ciclo 1 participantes del proceso investigativo, prácticas que las investigadoras consideran valioso visibilizar ya que tienen un importante contenido en torno a la acogida. Se pueden encontrar en el repositorio con más especificaciones para quienes deseen probarlas y reproducirlas, junto a una lista de acciones y prácticas de acogida que se suman a este inventario¹².

Tabla 10 Sistematización práctica Claudia Cadavid

Autor (es): Claudia Margarita Cadavid Estrada Maestra de Transición- Escuela Sede La Colina		
Nombre de la práctica: El Personaje de la Semana	Palabras clave Autoestima, individualidad, reconocimiento, identidad.	
Descripción:		
<p>Cada semana un estudiante del grupo tiene el título de “El personaje de la semana” y cada día hay una actividad donde él es el protagonista. Inicialmente, la maestra tiene un cuaderno llamado “Personaje de la Semana”. El niño quien será el personaje de la semana lleva el cuaderno a sus padres el viernes antes de ser el personaje y ellos escriben todo lo referente a su hijo (a) sus gustos, lo que piensan de su niño o niña, cómo comparten en familia, y todo lo bello que ven en él o ella incluyendo fotos, recuerdos o dibujos. Al iniciar la semana viene a la escuela sus padres, si no los hay, algún otro familiar cercano y lee para todo el grupo lo que escribieron en el cuaderno. También traen una cartelera con fotos donde ilustran la biografía del personaje de la semana.</p> <p>Durante la semana el “personaje de la semana” es el monitor o líder del grupo, tiene la oportunidad de elegir el cuento que se leerá cada día, será quién reparte los materiales, entre otras cosas. En otras palabras, será el auxiliar de la maestra.</p> <p>El viernes nuevamente la familia va a la escuela y realizan un “compartir” con el grupo donde se escuchan las canciones favoritas del niño o niña, la familia les lleva un dulce o un pequeño detalle -no necesariamente un regalo- puede ser una carta para cada niño o niñas, unas palabras, etc.</p>		
¿Por qué es una estrategia pedagógica que acoge?		
<p>Para un niño o niña sentirse especial dentro de su grupo de compañeros de clase resulta una experiencia única y significativa. La actividad del personaje de la semana ayuda al niño a fortalecer su identidad, a conocer quién es y buscar las palabras apropiadas para decirlo a otros, y mejora su oralidad al “ponerlo en situación” hablando frente a un público sobre quién es y le hace sentir amado y que ocupa un lugar especial en su familia, en su escuela y en el mundo.</p>		

¹² Las maestras cuyas prácticas han sido sistematizadas en esta investigación han dado su consentimiento por escrito para publicarlas en el presente documento.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11 Sistematización práctica María Victoria Henao

Autor (es): María Victoria Henao Toro Maestra de Primero- Escuela Sede La Colina		
Nombre de la práctica: Recetas y cocina para aprender a leer y escribir.	Palabras clave Experiencia significativa, recetas, lectura y escritura, familia.	
Descripción: A través del uso del método fonético para el proceso de alfabetización, la maestra a medida que pasaba a través de los sonidos de las consonantes, abriendo el canal auditivo de los niños realizaba actividades de cocina cada viernes. Ella tiene en el salón un fogón eléctrico muy sencillo y algunos utensilios de cocina. Algunas de las recetas que preparaba era: ensalada de tomate, cilantro y cebolla, natilla, dulce de guayaba, croquetas de pollo, salchichas BBQ, fríjoles, y todo tipo de recetas. Los niños traían en gran medida los ingredientes. Ella siempre tiene gorritos de Chef para ese momento. Escriben en el cuaderno las recetas con los ingredientes necesarios y permite que los niños participen en la cocción. Para la escritura de la preparación usa mapas mentales. Para esta actividad la maestra también busca la ayuda de los padres, en la cocción y preparación de los alimentos.		
¿Por qué es una estrategia pedagógica que acoge? Realizar actividades hogareñas con los niños en la escuela les evoca un sentimiento de pertenecer a ese lugar. Le recuerda a la casa y les hace sentir felices y seguros. Combinar los procesos de formación académica con actividades hogareñas permite al niño una verdadera experiencia de aprendizaje.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12 Sistematización práctica Nancy Zuluaga

Autor (es): Nancy Zuluaga Londoño Maestra de Transición - Escuela Sede Costa Rica		
Nombre de la práctica: Acertijos cada día	Palabras clave Adivinanzas, acertijos, pensamiento divergente, trabajo en equipo.	
Descripción: La maestra cada día lleva una adivinanza o un acertijo. Se los lee y trae en una hoja ya sea el acertijo o adivinanza escrito con una imagen alusiva (pictogramas) y lo pega en un lugar visible del salón donde los niños y niñas puedan verlo y volver al acertijo cuantas veces sientan la necesidad. Cuando un niño lo descifra y se acerca a ella a comentarle, la maestra le pide que no le dé la respuesta a los demás para que ellos sigan tratando de descifrarlo. Al final de la jornada todo el grupo nuevamente se reúne en torno a la adivinanza o acertijo y comentan la respuesta.		

¿Por qué es una estrategia pedagógica que acoge?

Los niños ven esta actividad como un pequeño regalo que su maestra les trae cada día. Genera mucha emoción y expectativa y supone un reto mental que moviliza las estructuras cerebrales, así las emociones juegan un papel importante en esta actividad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13 Sistematización práctica Alejandra Valencia

Autor (es): Alejandra Valencia Gil
Maestra de Primero- Escuela Sede Costa Rica



Nombre de la práctica:
Hablar en lenguaje del estudiante

Palabras clave
Empatía, escucha, conversación.

Descripción:

Más que una práctica, queremos destacar la gran habilidad que posee la maestra de conversar con sus estudiantes. Ya sea de forma grupal o individual, siempre usa un tono de voz sosegado y respetuoso. Utiliza el método de la pregunta para ayudar a los estudiantes a comprender sus propias ideas a través de la conversación guiada y cercana a él.

¿Por qué es una estrategia pedagógica que acoge?

Conversar con los niños de forma informal sobre sus vivencias, preocupaciones, alegrías, tristezas y sus familias, ayuda a organizar sus ideas y pensamientos y tomar mejores decisiones.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14 Sistematización práctica Cristina Pulgarín

Autor (es): Cristina Pulgarín
Maestra de Primero- Escuela Sede La Colina



Nombre de la práctica:
Saludos personalizados

Palabras clave
Emoción, bienvenida, individualidad.

Descripción:

La maestra ha definido varias opciones de saludo/ bienvenida a la hora de llegada de los estudiantes a la escuela. Ella los recibe en la puerta y ellos entran ordenadamente en fila y la maestra los saluda uno a uno, pero el estudiante escoge la forma de saludo. Inicialmente hay cuatro opciones: un abrazo, darse la mano, saludo oriental o juego de chocar manos. Con el tiempo se pueden incluir nuevos saludos, que ellos mismos propongan. Otra variante puede ser que sea uno de los estudiantes que reciba a cada uno de sus compañeros con las diversas opciones de saludo.



Aquí algunos vídeos que la maestra menciona fueron la inspiración de esta práctica:

<https://www.youtube.com/watch?v=2bG-Na4OOHs>

¿Por qué es una estrategia pedagógica que acoge?

Esto permite que cada niño de acuerdo a su estado de ánimo y personalidad se conecte con su maestra; le hace sentir único y especial. Le hace sentirse bienvenido y que la escuela también es su “territorio”.

Fuente: Elaboración propia

Proyecto: “Enseñar es aprender”



Figura: 19 Paso 2 Proyecto Enseñar es Aprender

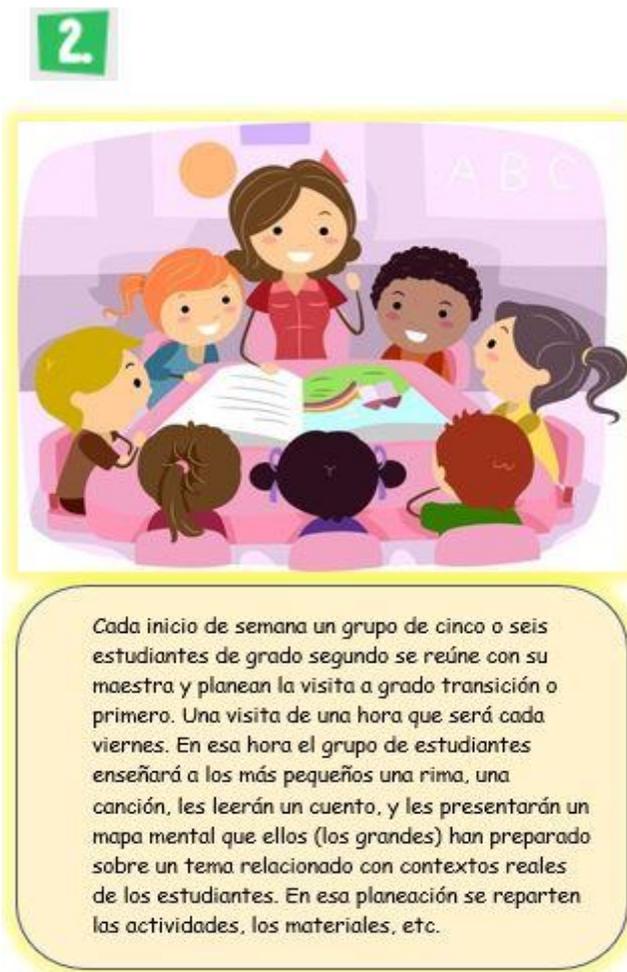


Figura: 18 Paso 1 Proyecto Enseñar es Aprender

3.



El grupo de estudiantes de segundo realiza la visita a sus pares más pequeños, con la compañía de las dos maestras- la de grado segundo y la maestra del grado de los más pequeños.

Figura: 20 Paso 3 Proyecto Enseñar es Aprender



4.

El grupo de pequeños maestros de grado segundo reflexionan y evalúan la actividad y la socializan con el resto de sus compañeros de grado. Registran en la bitácora su visita.

Figura: 21 Paso 4 Proyecto Enseñar es Aprender



5.

A la semana siguiente un nuevo grupo de cinco o seis estudiantes repite el ejercicio con una nueva rima, un nuevo cuento, etc.

Figura: 22 Paso 5 Proyecto Enseñar es Aprender

Para este año lectivo 2019, los grupos de grado segundo de primaria que acompañan las investigadoras tienen un promedio de 40 estudiantes. Significa que se conformarían ocho grupos o equipos de trabajo, cada uno con cinco estudiantes, para rotar cada semana por los grados transición y primero.

Cada grupo o equipo será permanente para todo el año, con un número o nombre distintivo que permita facilitar el sistema de rotación y consolidarse como grupos en sus habilidades de enseñanza. De esta forma también se permite que los cinco miembros del grupo tengan la oportunidad de experimentar la enseñanza de todas las herramientas. Para que los estudiantes de segundo tengan un sentido de identidad de la estrategia, ellos tendrán un chaleco distintivo que lleve el nombre del proyecto para que se apropien de su rol del maestro el día de la visita a sus pares.

Se tendrá una bitácora (carpeta legajable) para cada uno de los grados visitados- transición y primero. En ella los propios estudiantes de segundo deben registrar la planeación y evaluación de su trabajo con los más pequeños.

A continuación, presentamos una rúbrica o formato de planeación y evaluación para realizar este ejercicio de registro, planeación y evaluación semanal:

Formato de planeación y rúbrica de evaluación del proyecto “Enseñar es aprender”

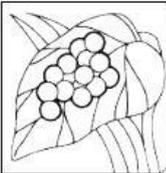
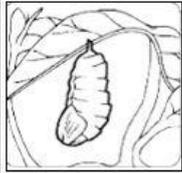
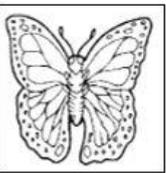
Tabla 15 Formato de planeación y rúbrica de planeación

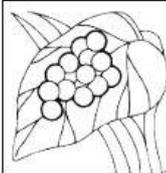
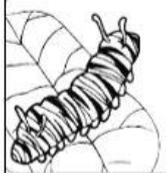
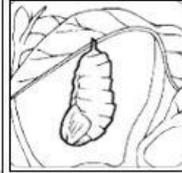
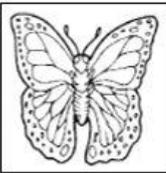
Planeación “Enseñar es aprender”	
Fecha de planeación: _____ Equipo: _____	
Rima para enseñar:	Cuento para leer:
Encargado del equipo: _____	Encargado del equipo: _____

<p>Canción:</p> <p>Encargado del equipo:</p> <p>_____</p>	<p>Tema mapa mental:</p> <p>Encargado del equipo:</p> <p>_____</p>
---	--

Evaluación de la actividad

Fecha de la actividad: _____ **Fecha en que se evaluó la actividad:** _____

	 <p>Bajo</p>	 <p>Básico</p>	 <p>Alto</p>	 <p>Superior</p>
<p>Trabajo en equipo</p>				

	 <p>Bajo</p>	 <p>Básico</p>	 <p>Alto</p>	 <p>Superior</p>
<p>Realización de la actividad</p>				

¿Qué salió bien?

¿Qué podemos mejorar?

¿Cómo se sintieron?

Observaciones de la maestra titular del grupo visitado:

Fuente: Elaboración propia

Es importante resaltar la forma y el discurso que las maestras/investigadoras de grado segundo usarán para presentar el proyecto “Enseñar es aprender” a sus estudiantes. Resaltar que ellos han sido escogidos para esta “misión” porque se piensa que tienen muchas cualidades y habilidades; que son muy inteligentes y capaces de enseñarle a otros niños.

Es importante presentar el proyecto como una aventura o un reto que, aunque será algo de mucha responsabilidad, también será emocionante y les generará mucha alegría y orgullo de sí mismos. Mencionar que este proyecto de ser “maestros” les permitirá descubrir talentos en ellos que seguro desconocían y que sus familias, con seguridad, estarán muy orgullosos por hacer cosas de niños grandes.

Por otra parte, las investigadoras esperan que este proyecto beneficie de forma significativa a las demás maestras de Ciclo 1, ya que seguramente existirá en el grupo de maestras aquellas que, aunque están convencidas que las rimas, las canciones y la lectura en voz alta son muy importante, sienten que no tienen las habilidades (la voz o carisma para ello); así que podrán a través de los pequeños maestros de segundo trabajar sobre esos desafíos que sienten y aprender de ellos.

Sin duda, esta es una estrategia que cree en las capacidades de los otros y los anima a poner esos talentos al servicio de los demás. En este punto son apropiadas las palabras de un sabio persa que dice “(...) el beneficio en crecimiento del maestro- enseñar a otros- será comparable a un noventa por ciento en relación con un diez por ciento del beneficio para el oyente, porque aquel llega a ser como un árbol que da frutos.” (‘Abdul’-Bahá, 1935, p. 17).

Las investigadoras esperan que esta propuesta de intervención sea sólo el inicio de una explosión de energía, ideas y acciones que desencadenen en la consolidación de esa cultura de acogida que se busca establecer y visibilizar en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez. La combinación de los tres componentes de la propuesta: repositorio de herramientas, proyecto “Enseñar es aprender” y el empoderamiento de las maestras del Ciclo 1 de estas estrategias pedagógicas de acogida, promete ser la piedra angular de lo que será ese edificio llamado una escuela de acogida.

Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se presentan las conclusiones a través de la siguiente secuencia: ideas fruto de los resultados relevantes de la investigación, reflexiones pedagógicas alcanzadas, aprendizajes obtenidos, preguntas o posibilidades de continuación de la investigación; finalmente, recomendaciones.

Cuando se habla de la acogida como la apertura para recibir al otro con una intencionalidad formativa y de aprendizaje, en este caso particular dirigida al estímulo de las habilidades comunicativas, no se pueden perder de vista los tres elementos estructurales del concepto: el empalabramiento, el territorio y la espiritualidad. Así pues, la acogida no se trata sólo de actividades en donde el maestro recibe al estudiante y este produce ciertos contenidos en relación con lo comunicativo, sino que el encuentro implica un asunto intersubjetivo, es decir: quién soy y quién es el otro. Esto está atravesado por unos elementos que no necesariamente son curriculares, aunque en definitiva sí tienen un impacto en lo curricular.

De esta forma, la presente investigación pone en escena la subjetividad y lo curricular, como un conjunto que aporta a la construcción de una nueva dinámica en la escuela, esto es

reconocer el impacto de la subjetividad en la construcción de habilidades comunicativas del estudiante, como aspecto determinante en el empoderamiento de la palabra, expresada de forma oral y escrita; la subjetividad y lo curricular no se pueden separar, y menos en el Ciclo 1. Esta fusión se hace posible gracias al diseño de ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas intencionadas, como las presentadas en la Propuesta de Intervención, producto de esta investigación.

Como se anunció desde los objetivos, este proyecto de investigación permitió caracterizar la escuela en función de acogida. En este ejercicio se afirma que el principio base de la acogida es el reconocimiento del otro y que el reconocimiento del otro va desde llamarlo por su nombre hasta reconocer su historia, su devenir, su individualidad, su cultura, sus temores, sus talentos, etc. Es decir, reconocer la existencia del otro desde la escucha atenta de sus palabras y sus silencios; a través de este último, en particular en las edades propias del Ciclo 1, es desde donde se cuentan las historias inenarrables.

En la escuela, este reconocimiento hacia el estudiante se materializa en acciones como conocer si el niño vive o no con sus padres, si tiene un diagnóstico, identificar su debilidad a la par de su talento, la mirada que tienen sus padres hacia ellos, entre otros datos básicos que permitan reconocer al infante. Con base en ello la maestra, con el profesionalismo, delicadeza, respeto y didáctica que caracteriza el tacto pedagógico, ayuda a ese estudiante a que se reconozca a él mismo a través del ejercicio de empalabramiento de su propio mundo.

Así, dentro de las horas que el estudiante pasa en la escuela realizando sus actividades académicas y formativas: escuchando, hablando, leyendo y escribiendo, descubre quién es; pensando y empalabrando su territorio. También sueña a través de la imaginación cognitiva, sueña con su futuro, traducido en espiritualidad que cultiva pacientemente con la ayuda de su maestra; por medio de la literatura, la oralidad y el arte.

En este punto, resulta apropiado mencionar la relevancia que en las últimas décadas ha dado la educación contemporánea- especialmente la Latinoamericana- a que sea el sujeto quien esté en el centro del proceso formativo; sin embargo, cuánto ha fallado la sociedad y la misma escuela en ayudarlo a encontrarse con su propia identidad. Las investigadoras consideran que previo al hecho de poner al sujeto en el centro del proceso, se le debe ayudar a empezar a recorrer ese camino de descubrimiento. Esta propuesta ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el papel que juega la escuela en la construcción del sujeto, especialmente en el Ciclo 1.

Por otra parte, el cambio vertiginoso de las dinámicas sociales y los procesos de integración y desintegración que atraviesa la sociedad nos indican que vivimos en un mundo donde lentamente las fronteras desaparecen, y en su reemplazo llega la diversidad y la mezcla de culturas, siendo la escuela el punto de encuentro de la multiculturalidad, de historias de vida, plausibles y desgarradoras ¿Está preparada la escuela actual para recibirlos a todos? No sólo incluyendo a cada sujeto en las listas o dándole un espacio en su estructura física, es la construcción de una nueva mirada, un nuevo concepto; en este sentido, se espera que este ejercicio investigativo pueda ofrecer opciones más amplias para comprender la función de la escuela.

Es importante mencionar en estas conclusiones que el concepto de acogida no se reduce al estereotipo de una maestra de carácter dulce y tierno, o asociar esta categoría con la idea de la maestra de Ciclo1 como una extensión de la figura materna en la escuela. Si bien aquel que acoge, en calidad de anfitrión, estará permeado por una calidez y tacto en su interactuar con el otro, en el plano de lo profesional, esto surge como producto de un actuar intencionado con fundamentos pedagógicos, didácticos que orientan la presencia, la mirada y la palabra; dicho de otra manera, la acogida en la escuela es producto del profesionalismo de un maestro sabedor del momento y la forma oportuna para asistir e intervenir al otro con fines formativos.

También resulta oportuno aclarar que el ejercicio de ayudar al estudiante a empalabrar su mundo y descubrirse a sí mismo, no implica “dejar hacer” al estudiante lo que en su criterio de infante considere apropiado. Se espera que el mismo ejercicio de empalabramiento que realicen los pequeños, mediado cuidadosa e intencionadamente por su maestra, les permita reflexionar sobre aquellos aspectos del carácter en construcción, que resulta en ocasiones ser un problema de convivencia con otros dentro y fuera de la escuela.

Las investigadoras han recorrido un largo camino durante la última década en una de las instituciones pioneras en inclusión educativa, donde precisamente se desarrolló esta investigación. Este ejercicio de caracterizar una escuela en función de acogida fue una respuesta a la metamorfosis que vive actualmente la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, lo que puede entender como resignificar el concepto de inclusión desde las aulas de clase y acercarse cada vez más al concepto de acogida. Como se mencionó previamente, el principio básico de la acogida es el reconocimiento de la individualidad del otro ¿acaso no es éste el principio de la inclusión?

Al parecer, lo que tiene que aprender la escuela es reconocer la diversidad de ritmos, formas y maneras de estudiantes y docentes. ¿Será la acogida una evolución, un avance en el concepto de inclusión? Concebir que todo el que llega a la escuela precisa ser reconocido por quien es, todos precisan un apoyo especial en términos de educación y formación, todos precisan ser atendidos desde necesidades diferentes, las suyas.

Por lo anterior, las investigadoras consideran este ejercicio investigativo y su fruto que es la propuesta de intervención, una forma de traducir el concepto de acogida escolar en unas prácticas educativas. Es otras palabras, la acogida hecha pedagogía. Ofrecer a las maestras del Ciclo 1 una serie de estrategias didácticas y pedagógicas cuya intención será acoger a cada estudiante y permitirles descubrirse y construirse.

Por otra parte, si bien la propuesta es pertinente en tanto emerge del análisis del contexto, la lectura de ese contexto no está circunscrito únicamente al entorno sociocultural de la institución educativa; también a las apuestas pedagógicas de la misma. Este es un plus la esta propuesta: anclarse a una apuesta pedagógica que ya la IE José Acevedo y Gómez viene caminando, como es el caso de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. Es decir, en honor a la coherencia, la lectura del contexto implicó detenerse y valorar esta teoría pedagógica y apostar por la misma. De este modo, las investigadoras consideran que esta investigación y su propuesta de intervención apoyaron el proyecto pedagógico institucional, lejos de negarlo o generar tensión con el mismo.

En lo que respecta a la acogida al maestro, se puede concluir lo siguiente: cuando el proyecto empezó a preguntarse por la acogida al estudiante, a través del estímulo de las habilidades comunicativas, no solamente a preguntarse por el concepto, sino también por el llamado de la escuela a la acogida; se encontró que ese llamado no era sólo para el estudiante, era también para el maestro. En tanto que si el maestro no se siente acogido, difícilmente podrá generar un ambiente de acogida en el seno de la escuela. En este sentido queda la pregunta: ¿Qué hace la escuela por acoger al maestro?

Las investigadoras consideran que la estrategia de *Co-creación*, base de la Propuesta de Intervención que acompaña esta investigación, responde en cierta medida a la necesidad de acoger al maestro. La elaboración de la propuesta de intervención, a partir de la comprensión de este contexto en relación a la acogida del maestro, hizo no sólo participe al equipo de maestras de Ciclo 1, sino co- creadoras de la misma; ya que son en gran medida sus experiencias las que fueron sistematizadas y documentadas con el rigor investigativo correspondiente; en reconocimiento del valor sus a prácticas pedagógicas lo que amerita visibilizar su saber y experticia acumulada. De esta forma, la propuesta de intervención cobra aún más pertinencia.

Como uno de los aprendizajes, se recalca la importancia de que en los procesos investigativos escolares se le dé al equipo de maestros que hicieron parte de la población de la presente investigación, el estatus y posición que ocupan de verdaderos generadores de conocimiento. En esa medida, el investigador refleja esta comprensión del papel del maestro en su discurso, en su interacción con él y en las múltiples formas posibles de aportar al proceso de acogida al maestro en los diferentes escenarios del campo educativo.

Para terminar, las investigadoras consideran pertinente desarrollar la idea alrededor de las condiciones necesarias para que la escuela brinde acogida a los sujetos que participan en ella: el maestro y el estudiante. En ocasiones puede resultar que, a pesar que el maestro se acerca a la comprensión de acogida desde su estructura conceptual, implementa las estrategias didácticas y pedagógicas para acercar al niño a su realidad, construye un ambiente seguro y se dispone mental, emocional y pedagógicamente para recibir al estudiante, la acogida no se dé a razón que ese estudiante no se encuentra dispuesto a ser acogido.

Durante el proceso de investigación las investigadoras en su rol de maestras de aula del Ciclo 1 encontraron esta situación que bien puede leerse como variable emergente: si un estudiante, debido a una condición médica, traumas emocionales o una barrera cognitiva, está en incapacidad de interactuar con el otro, se hace necesario la ayuda de un profesional de otra área (psicología, medicina, terapeutas, etc.) que le ayude desde otras disciplinas a superar las dificultades que le impiden aceptar la acogida.

De ser éste el caso, se invita a la maestra a que identifique oportunamente esta condición y activar las rutas necesarias ante las entidades que tienen presencia en la escuela pública de la ciudad de Medellín (Unidad de Atención Integral- UAI-, Entornos Protectores, Comités de Convivencia Escolar, entre otros) para apoyar desde todos los frentes la ayuda a ese estudiante. Es muy probable que esta variable también se presente en la maestra y sea ella quien no esté

en posibilidad de recibir y ofrecer acogida, por tanto necesite ayuda para prepararse mental, emocional o pedagógicamente para este ejercicio educativo.

Finalmente, las investigadoras esperan aportar con esta investigación a la comunidad académica que estudia e investiga los procesos de acogida escolar, así como seguir abriendo camino a aquellos que continuarán investigando este concepto y su aplicación pedagógica en otros contextos y con otras poblaciones. Algunas opciones son: acogida escolar y las familias, la acogida al maestro, la acogida escolar y su relación con el entorno social, la acogida escolar y los procesos de migración, la acogida escolar y las políticas de educación pública en Colombia, entre otras.

En relación a este último punto, es gratificante para las investigadoras ver cómo a pocas semanas de tener el repositorio donde las guías de estrategias propuestas se encuentran enlazadas a la plataforma de Calameo¹³, y sin aún presentarlas formalmente a la comunidad de maestros de la Institución Educativa Jose Acevedo y Gómez, ya la publicación ha tenido un importante número de visualizaciones y descargas no sólo en Colombia, también en otros países de América latina como México, Ecuador y Chile.

Como recomendación, las investigadoras esperan que la Institución Educativa José Acevedo y Gómez permita espacios de socialización de la investigación e incluya en su cronograma institucional el desarrollo de la Propuesta de Intervención que se ha empezado a ejecutar y así materializar los resultados de la misma.

¹³ Plataforma web que permite realizar publicaciones interactivas tipo revista. Es abierta a todo público y con un significativo número de afiliados.

Referencias

- ‘Abdul’-Bahá. (1935). *Star of the West Vol. III, No. 19*. Chicago: The Baháí Magazine.
- Annyi Marin, Natalia Rosero, Sara Agudelo. (2016). *Repositorio Universidad de Antioquia*. Retrieved from <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2375>
- Arango Hernández , G. O., Lopera Gaviria, O. L., Restrepo Betancour, D. M., Suárez Alzate, M., Jaramillo Jaramillo, A. J., Muñoz López, L., . . . Ríoz Yepes, S. M. (2007). *La literatura infantil, llave mágica para potenciar las habilidades comunicativas en niños y niñas con dificultades de aprendizaje en el área de lengua castellana*. Medellín .
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zuñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: AFEFCE / ECUADOR.
- Arroyave, P. A. (2001). *Estimulación de las habilidades comunicativas en los niños desde edades tempranas*. Medellín.
- Barrios Valenzuela, L. A., & Julián, B. (2014). *redalyc.org*. Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/834/83433781001/>
- Barrios, N. M., Santos Rodríguez, G., & Silva Riaño, M. L. (2017). *Intervención a las prácticas* . Puerto Carreño.
- Berko Gleason, J., & Berstein Ratner, N. (2010). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Education.
- Bustamante, A. M. (2004). LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO ÉTICO. *REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS*.
- Buzan, T. (2010). *El Libro de los Mapas mentales* . Madrid: Urano.
- Cantoalegre. (2010). *Múscia libre para Cantar y Jugar*. Retrieved from Uso de imágenes: <http://www.musicalibre.com.co/>
- Castaño Lora, A., & Montoya Sánchez, C. (2013). *Pinocho, una novela en el aula de transición Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales* . Cali.
- Chubarovsky, T. (2015). *La fuerza curativa de la voz y la palabra*. España: Imprenta Gráficas Romero .
- Chuvarovsky, T. (2018, Octubre). *Tamara Chuvarovsky*. Retrieved from Significado de las Rimas con Movimiento en el desarrollo infantil: <https://www.tamarachubarovsky.com/2017/12/08/rimas-y-juegos-de-dedos-su-significado-para-el-desarrollo-infantil/>
- Díaz. (2009). PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CULTURA INVESTIGADORA . Perú.
- Echerverri, G. (2010). La educación: el proyecto moderno para configurar la institucionalidad. Lo público, la hospitalidad y el locus en la subjetividad. . *Monográfico Maestría en Educación* , 43.
- Fernández Echeverría, J., & García Castaño, F. J. (2015). *Redalyc.org*. Retrieved from Profesorado Revista de Curriculum y formación de profesorado: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56738729028.pdf>

- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). *La escritura antes de la letra*. Retrieved from Revista de Investigación Educativa, 3:
https://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. Retrieved from Revista de investigación educativa :
https://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2014). *Researchgate.net*. Retrieved from
https://www.researchgate.net/profile/F_Garcia_Castano/publication/237587638_Immigrant_Population_and_School_in_SpainA_Research_Assessment/links/00b7d52d43e632541400000000.pdf
- García, J. (2018). Oralidad- lectura - Escritura: una unidad formativa para la construcción de la subjetividad en la formación inicial. *Ponencia liderada por los grupos de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía (UPB), Medellín*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- González Cárdenas, J., & Muñoz Rúa, P. A. (2016). *RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS PARA APOYAR LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO*. Medellín.
- Irañeta, B. M. (1992). *Repositorio Universidad de la Coruña*. Retrieved from ruc.udc.es:
<https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- JAG, P. (2016). *Institución Educativa Jose Acevedo y Gómez*. Retrieved from
<http://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/directiva>
- Kaufman, A. (2007). Constructivismo y Lectoescritura. In C. Wuthenau, M. Marguery, A. Zaidenba, & J. Maidana, *Leer y Escribir: el día a día en las aulas* (pp. 5-6). Buenos Aires: AIQUE.
- Kaufman, A. M. (2004). *Constructivismo y Lectoescritura*. Madrid: Editorial de la Infancia.
- López, K. (2012). *Biblioteca Virtual Universidad Abierta y a Distancia*. Retrieved from
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/11053>
- Mape Vanegas, W., Martínez Santacoloma, P., Orozco Zapata, L., Ospina, J. J., & Urrego Cifuentes, G. (2015). *Estrategias para una escuela acogedora diseñadas por estudiantes de la Institución Educativa Los Gómez del Municipio de Itagüí*. Sabaneta.
- Mape Vanegas, W., Martínez Santacoloma, P., Orozco Zapata, L. A., Ospina, J. J., & Urrego Cifuentes, G. (2015). Retrieved from <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2519>
- Mape Vanegas, W., Martínez Santacoloma, P., Orozco Zapata, L. A., Ospina, J. J., & Urrego Cifuentes, G. (2015). *Tesis final EXPERIENCIA DE ACOGIDA EN LA ESCUELA DESDE ESTUDIANTES QUE VIVENCIAN SITUACIONES EMOCIONALES ADVERSAS*. Retrieved from
http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2519/Mape_Wilson_Tesis_Acogida_2016.pdf?sequence=1
- Marín Gañan, A. L., Rosero Ramírez, N., & Agudelo Urrego, S. I. (2016). *Narrativas de experiencias escolares. La acogida en las voces infantiles*. Medellín.
- Maya, T. (2014). *Cantoalegre*. Retrieved from [Cantoalegre.org](http://cantoalegre.org):
<http://cantoalegre.org/index.php?lang=es>

- MEN. (1994). *mineducacion.gov.co*. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional . (2009). *Altablero El periódico de un país que educa y se educa*. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Monsalve Upegui, M. E., Franco Velásquez, M. A., Monsalve Ríos, M. A., Betancour Trujillo, V. L., & Ramírez Salazar, D. A. (2009). *Desarrollo de habilidades comunicativas en Escuela Nueva*.
- Mora, F. (2018, Julio 9). *Aprendamos Juntos*. Retrieved from Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=d2Fud46xFPQ&t=24s>
- Mora, F. (2018, Julio 9). *Aprendamos Juntos* . Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=d2Fud46xFPQ&t=24s>
- Murillo Arango, G. J. (2016). *Repositorio Insitucional Universidad de Antioquia*. Retrieved from Ayura.udea.edu.co: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2194>
- Murillo, G. (2017). Lo vivido en el trayecto biográfico y la creación narrativa. (L. P. Ramallo, Interviewer)
- Murillo, G. J. (2016). La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros. *Communications*.
- Murillo, G. J. (2018, Junio 19). La acogida en la escuela. (Z. Mazinani García, & B. Ruíz Muñoz, Interviewers)
- Olmedo , C., & Rubio, T. (2015). *La literatura infantil como estrategia para potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas en niños atendidos por programas de la animación a la lectura en Guayaquil*. Guayaquil.
- PEI. (2000). *IE José Acevedo y Gómez*. Retrieved from <http://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/directiva/pei/principios>
- Pérez, M. (2017, Marzo-Mayo). *Al Tablero*. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122243.html>
- Pilonieta, G. (2010). *Modificabilidad Estructural Cognitiva y educación*. Bogotá: Magisterio.
- Restrepo, B. (2004). *Redalyc*. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Reyes, Y. (2007). *La Casa Imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Reyes, Y. (2007). *La Casa Imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación* . Bogotá : Editorial Norma.
- Sandín, M. (2005). *Scielo*. Retrieved from Investigación Cualitativa en Educación : http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300007
- Simó Gil, N., Pamies Rovir, J., Collet-Sabé, J., & Tort Bardolet, A. (2013). *Revista Complutense de Educación*. Retrieved from ProQuest: <https://search.proquest.com/openview/3cc97e0eba36984c84bbe266923cb5c1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848>

Trelease, J. (2012). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá : Fundalectura.

UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

Urrego, G. J. (2015). LA ESCUELA ACOGEDORA. *EXPERIENCIA DE ACOGIDA EN LA ESCUELA DESDE ESTUDIANTES QUE VIVENCIAN SITUACIONES EMOCIONALES ADVERSAS*, 166.

Anexo 1

Tabla 16: Caracterización de familias de los estudiantes de la Institución Educativa (2018).

1. ¿Con quién vives?	Preesc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Totales	%
P y M	33	42	35	33	38	35	37	39	24	35	43	28	422	41%
Madre	26	44	44	9	46	56	56	52	37	26	25	33	454	44%
Padre	3	7	5	6	6	8	8	5	3	2	1	3	57	6%
Abuelo	3	5	9	3	8	10	4	2	4	7	3	2	60	6%
Otro	0	0	0	0	3	1	5	3	5	4	4	2	27	3%
Totales	65	98	93	51	101	110	110	101	73	74	76	79	1031	100%

Fuente: Archivo institucional.

Tabla 17: Datos sobre número de personas con quién vive el estudiante. Familia extensa (2018)

2. ¿Con cuántas personas vives?	Preesc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	totales	%
1 p.	2	6	0	0	0	0	8	6	4	0	4	3	33	3%
2 p.	6	14	14	8	12	10	23	23	12	4	15	12	153	15%
3 p.	18	24	31	18	18	25	37	28	19	12	22	20	272	27%
4 p.	20	20	19	7	33	17	14	19	17	17	17	15	215	21%
5 p.	5	15	12	7	17	13	11	14	8	17	8	7	134	13%
6 o más p.	14	19	17	11	21	30	17	11	13	23	10	11	197	20%
totales	65	98	93	51	101	95	110	101	73	73	76	68	1004	100%

Fuente: Archivo institucional.

Tabla 18: Caracterización de los intereses de los estudiantes (2018)

6. ¿Qué te apasiona?	Preesc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	totales	%
----------------------	---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	---------	---

Jugar	58	28	19	17	26	15	0	0	0	0	0	0	163	16%
Deporte	2	35	38	20	47	43	71	53	40	23	27	22	421	41%
Dibujar	0	8	3	0	13	10	5	6	4	8	2	7	66	6%
Estudiar	0	9	5	8	0	2	1	9	0	4	6	15	59	6%
Ver TV	5	8	8	1	2	8	0	0	0	5	0	4	41	4%
Leer	0	1	2	0	0	7	5	2	3	5	7	3	35	3%
Salir con los padres	0	2	8	5	0	5	0	0	0	0	0	0	20	2%
Animales	0	7	0	0	2	4	3	2	0	0	0	3	21	2%
Música (y canto)	0	0	4	0	6	9	7	4	8	7	10	2	57	6%
Videojuegos	0	0	9	0	5	7	10	4	4	0	0	0	39	4%
otros	0	0	0	0	0	0	2	21	14	22	24	12	95	9%
totales	73	98	96	51	101	110	104	101	73	74	76	68	1017	100%

Fuente: Archivo institucional.

Tabla 19: Percepción de los estudiantes frente a la Institución educativa (2018)

8. ¿Qué te gusta de la institución?	Preesc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	totales	%
Los amigos	7	11	0	3	23	23	0	6	8	2	2	0	85	8%
Hacer tareas y aprender, metodología	24	30	25	8	19	12	5	31	15	13	14	10	206	20%
Salones	10	0	0	3	7	6	0	0	0	0	0	0	26	3%
Biblioteca	7	8	10	15	4	10	5	0	8	6	1	0	74	7%
sala sistemas	10	4	15	6	0	0	0	0	0	0	0	0	35	3%
Profesores	7	18	10	6	25	24	12	10	18	14	18	1	163	16%
Cancha	0	5	5	3	5	0	10	2	0	3	0	0	33	3%
Filosofía (libertad, inclusión, respeto, metodología)	0	0	0	0	0	11	12	13	8	10	28	44	126	12%
otros (ludoteca, corredores, todo, descanso, restaurante)	0	22	28	7	11	24	66	39	16	26	13	13	265	26%
Totales	65	98	93	51	94	110	110	101	73	74	76	68	1013	100%

Fuente: Archivo institucional.

Anexo 2

Estimada maestra del Ciclo 1 de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez.

En el marco de la investigación “**Estrategias de acogida enfocadas al estímulo de habilidades comunicativas en el Ciclo 1**”, realizada por aspirantes a Magister en Educación, se hace necesario recoger información en la cual usted es muy importante. Por tanto, se le solicita, comedidamente, diligenciar la siguiente encuesta, para ello le agradecemos tener presente las siguientes recomendaciones:

- No es necesario marcar el cuestionario con su nombre. La información proporcionada será para uso exclusivo de la investigación y efectos académicos, por tanto, no se usarán nombres propios.
- En las preguntas de selección múltiple puede señalar hasta tres opciones, de las que considere más cercanas a su sentir o comprensión.
- En las preguntas abiertas puede escribir libremente sus ideas, no hay restricciones de extensión.

I. SOBRE LA ACOGIDA DE LA ESCUELA A LOS ESTUDIANTES

1. ¿Cuál es para usted la función principal de la escuela en el ciclo 1?

- h. Generar espacios de confianza y aceptación del niño, y que tenga la oportunidad de equivocarse sin temor al castigo.
- i. Usar el lenguaje del estudiante, para entenderlo.
- j. Enseñar a leer y escribir
- k. Potenciar la imaginación y creatividad para el reconocimiento de sí mismo.
- l. Que sean felices.
- m. Cuidar de la seguridad y bienestar del estudiante.
- n. Que aprendan normas comportamiento.

2. ¿Qué papel cumple el maestro del Ciclo 1 en la formación de los estudiantes?

- h. Brindarle confianza al estudiante y aceptarlo sin juzgamiento.
- i. Ayudar al estudiante a que entienda su propio mundo a través del uso del lenguaje.
- j. Enseñarle a leer y escribir.
- k. Potenciar la imaginación y creatividad para el reconocimiento de sí mismo.
- l. Ser una extensión de la figura materna en la escuela.
- m. Cuidar de la seguridad y bienestar del estudiante.
- n. Que aprendan normas y reglas necesarias para sobrevivir en el mundo.

8. ¿Cuáles de los siguientes aspectos son más relevantes en la formación de los niños del Ciclo 1? Educarlos en la confianza y la seguridad.

- h. Que aprendan a entender y comunicarse con el mundo a través del habla, la lectura y escritura.
- i. Que desarrollen habilidades cognitivas que son la base para el resto de su vida académica.
- j. Ayudarles a que descubran todos los talentos, habilidades y capacidades que poseen.

- k. La excelencia académica
 - l. El cuidado de sí mismos y de otros
- Hábitos de una vida saludable.

4. ¿En cuáles de los siguientes aspectos se enfocan las actividades que usted orienta en clase?

- m. Seguridad y confianza
- n. Acompañamiento en el desarrollo de sus habilidades comunicativas
- o. Que se sienta escuchado y valorado.
- p. Potenciar su imaginación y creatividad.
- q. Estructura, disciplina y orden.
- r. Libertad
- s. Preparación académica

5. ¿Qué tipo de actividades realiza con mayor frecuencia con sus estudiantes del Ciclo 1?

- a. Conversación individual y grupal.
- b. Lectura y escritura conectadas con actividades reales del niño.
- c. Actividades de comprensión de lectura
- d. Lectura en voz alta, actividades con música, arte dramático y en general uso de diversas estrategias para la expresión de ideas.
- e. El uso de las TIC.
- f. Tiempo libre para jugar y dibujar, así como ejercicios de lectura, escritura, suma y resta.
- g. Actividades movimiento y expresión corporal.

Preguntas abiertas:

Para usted ¿qué estrategias tendría que desarrollar una escuela que acoge a sus estudiantes del Ciclo 1?

¿Por qué cree que es importante que la escuela acoja a los estudiantes del Ciclo 1?

II. **SOBRE LA ACOGIDA DE LA ESCUELA AL MAESTRO**

¿Qué significa para usted sentirse acogido como maestro en su institución educativa?

- h. Que las directivas lo respalden frente a las dificultades cotidianas.
- i. Que tanto sus pares como las directivas lo escuchen y valoren sus ideas y propuestas.
- j. Que las directivas muestren hacia usted un trato respetuoso y amable.
- k. Que los directivos le provean todas las herramientas físicas necesarias para realizar su labor docente (aula, plan de estudio, materiales, etc.)
- l. Suficiente espacio y tiempo para dedicar al ejercicio de planeación y trabajo con pares.
- m. Que los directivos fomenten un clima laboral saludable y agradable.
- n. Ser reconocido por sus esfuerzos y logros dentro de la institución.

¿Qué acciones hace la institución para que como maestro se sienta acogido?

- h. Realiza una inducción coherente con el modelo institucional.
- i. Hace un seguimiento neutro y respetuoso a mi desempeño profesional.
- j. Gestiona los recursos necesarios para ejercer efectivamente mi labor docente.
- k. Fomenta y crea espacios para consolidar los lazos de unidad entre el equipo de docentes.
- l. Da respaldo ante las familias de los estudiantes.
- m. Gestiona, cualifica y forma a sus maestros.
- g. Los directivos muestran calidez y buen trato hacia los docentes.

Preguntas abiertas:

¿Se siente acogido en su institución? SI - NO ¿Por qué?

¡Muchas gracias por sus aportes!

Investigadoras: Zoheila Julieth Mazinani García y Blanca Ruby Ruíz Muñoz.

Anexo 3

Instrumento de recolección de información- Guía de observación -Lista de chequeo-

En el marco de la investigación “Estrategias de Acogida enfocadas al estímulo de habilidades comunicativas en el Ciclo 1”, realizada por docentes aspirantes a Magister en Educación, se realiza la presente Guía de observación -lista de chequeo-, como uno de los instrumentos de recolección de información.

La observación se realizará de manera sistemática por ambas investigadoras los días martes y viernes de cada semana, por un periodo de cuatro semanas (29 de octubre al 23 de noviembre de 2018).

Lugar de la investigación: Institución educativa José Acevedo y Gómez- Medellín

Población muestra: Docentes del Ciclo 1 de las dos sedes de primaria (Sede Colina y Sede Costa Rica).

Total, de población muestra: catorce maestras del Ciclo 1.

Acciones a observar		Frecuencia							
		Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8
SEGURIDAD	La maestra saluda a sus estudiantes.								
	La maestra no saluda a sus estudiantes.								
	La maestra utiliza un tono de voz envolvente para dirigirse a sus estudiantes.								
	La maestra centra sus comentarios en expresiones de señalamiento de lo no alcanzado.								
	La maestra centra sus comentarios en expresiones de motivación.								
	La maestra centra el proceso de aprendizaje del estudiante en el logro.								
	La maestra se centra en el proceso del estudiante, no en el logro								
	La maestra regaña o castiga cuando el estudiante no logra aprender.								
	La maestra llama al niño por su nombre.								
	La maestra no llama al niño por su nombre.								

		Frecuencia							
		Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8
EMPALABRAMIENTO Y HABILIDADES COMUNICATIVAS	Acciones a observar								
	La maestra permite a sus estudiantes expresar sus ideas y vivencias libremente.								
	La maestra no genera espacios donde los estudiantes hablen sobre ellos mismos.								
	La maestra dialoga con sus estudiantes sobre sus vivencias tanto en el aula de clases como en las horas de descanso								
	La maestra no dialoga con sus estudiantes sobre sus vivencias y situaciones presentadas.								
	La maestra usa la literatura infantil como herramienta imaginativa.								
	La maestra no utiliza recursos literarios en sus prácticas pedagógicas.								
	La maestra diseña actividades donde el estudiante explora el pensamiento divergente.								
	La maestra con sus actividades solo estimula el pensamiento lineal.								
	La maestra utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura estrategias como: Escritura espontánea, producciones textuales acerca de sus vivencias, incluyendo el arte y la música, como medios para su aprendizaje.								
La maestra utiliza métodos tradicionales como: el método silábico, planas, transcripciones de textos.									

		Frecuencia							
		Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8
ESPIRITUALIDAD	Acciones a observar								
	La maestra es paciente- dedica tiempo para escuchar cada parte de un conflicto- al mediar una situación con los estudiantes.								
	La maestra se impacienta –no dedica tiempo para escuchar cada parte de un								

conflicto- al resolver una situación con los estudiantes.								
La maestra sonríe a sus estudiantes.								
La maestra no manifiesta expresiones de agrado con sus estudiantes.								
Los estudiantes buscan la maestra para resolver sus dudas y conflictos.								
Los estudiantes no se acercan a la maestra para resolver dudas o conflictos.								
La maestra propone actividades donde los estudiantes pueden plantear diversas respuestas o formas de ejecución.								
La maestra propone actividades mecánicas de ejecución								

Otras acciones observadas que no se contemplaron en la lista y son pertinentes para la investigación:

--

Investigadoras: Zoheila Julieth Mazinani García y Blanca Ruby Ruíz Muñoz

Medellín- 2018

Anexo 4

Instrumento de recolección de información- Diario de campo

En el marco de la investigación “**Estrategias de Acogida enfocadas al estímulo de habilidades comunicativas en el Ciclo 1**”, realizada por docentes aspirantes a Magister en Educación, se diseña el siguiente formato de diario de campo como uno de los instrumentos de recolección de información.

La observación se realizará de manera sistemática por ambas investigadoras por un periodo de cuatro semanas (29 de octubre al 23 de noviembre de 2018). Se realiza el registro finalizando cada semana, es decir cada viernes.

Lugar de la investigación: Institución educativa José Acevedo y Gómez- Medellín

Población muestra: Docentes del Ciclo 1 de las dos sedes de primaria (Sede Colina y Sede Costa Rica).

Fecha	Descripción de la práctica pedagógica observada o acción de la o las maestras del Ciclo 1.	Comentario	Interpretación o develación de significados

Anexo 5

TABULACIÓN INSTRUMENTO LISTA DE CHEQUEO

Acciones a observar		Frecuencia															
		Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8	Día 9	Día 10	Día 11	Día 12	Día 13	Día 14	Día 15	Día 16
SEGURIDAD Y TERRITORIO	La maestra saluda a sus estudiantes.	6	4	4	6	2	4	5	3	3	4	5	2	1	2	1	0
	La maestra no saluda a sus estudiantes.	4	1	2	2	2	2	1	3	0	2	2	2	1	0	0	0
	La maestra utiliza un tono de voz envolvente para dirigirse a sus estudiantes.	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	3	2
	La maestra centra sus comentarios en expresiones de señalamiento de lo no alcanzado.	4	2	3	3	3	2	1	2	0	1	0	1	0	1	1	0
	La maestra centra sus comentarios en expresiones de motivación.	1	1	1	0	1	1	1	1	2	1	2	2	0	1	2	2
	La maestra centra el proceso de aprendizaje del estudiante en el logro.	3	1	2	0	1	1	1	1	1	0	2	1	1	0	1	1
	La maestra se centra en el proceso del estudiante, no en el logro	1	2	2	4	1	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0
	La maestra regaña o castiga cuando el estudiante no logra aprender.	1	1	3	2	1	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0
	La maestra llama al niño por su nombre.	5	4	5	6	3	4	3	3	2	3	4	4	3	1	2	1
	La maestra no llama al niño por su nombre.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

Acciones a observar		Frecuencia															
		Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8	Día 9	Día 10	Día 11	Día 12	Día 13	Día 14	Día 15	Día 16
EMPALABRAMIENTO Y HABILIDADES COMUNICATIVAS	La maestra permite a sus estudiantes expresar sus ideas y vivencias libremente.	4	2	3	3	3	1	2	1	3	4	4	2	1	1	0	0
	La maestra no genera espacios donde los estudiantes hablen sobre ellos mismos.	1	1	2	2	0	0	2	0	1	1	0	1	0	0	0	0
	La maestra dialoga con sus estudiantes sobre sus vivencias tanto en el aula de clases como en las horas de descanso	3	2	3	4	2	6	0	2	2	3	2	2	2	1	1	0
	La maestra no dialoga con sus estudiantes sobre sus vivencias y situaciones presentadas.	3	2	3	3	2	2	2	0	2	2	1	1	1	1	0	0
	La maestra usa la literatura infantil como herramienta imaginativa.	3	3	3	3	0	0	2	1	3	3	2	1	2	1	0	0
	La maestra no utiliza recursos literarios en sus prácticas pedagógicas.	2	3	3	3	1	2	1	0	2	3	2	1	0	0	0	0
	La maestra diseña actividades donde el estudiante explora el pensamiento divergente.	1	2	1	1	2	1	3	1	1	1	0	1	0	0	0	0
	La maestra con sus actividades solo estimula el pensamiento lineal.	0	0	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	0	0	0	0
	La maestra utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura estrategias como: Escritura espontánea, producciones textuales acerca de sus vivencias, incluyendo el arte y la música, como medios para su aprendizaje.	1	2	2	2	1	3	2	2	3	2	0	0	1	1	0	0
	La maestra utiliza métodos tradicionales como: el método silábico, planas, transcripciones de	0	2	3	1	0	0	1	1	1	2	1	2	0	0	0	0

ESPIRITUALIDAD	Acciones a observar	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8	Día 9	10	11	12	13	14	15	16
	La maestra es paciente- dedica tiempo para escuchar cada parte de un conflicto- al mediar una situación con los estudiantes.	6	4	3	3	1	1	4	4	2	2	1	1	1	1	0	0
La maestra se impacienta –no dedica tiempo para escuchar cada parte de un conflicto- al resolver una situación con los estudiantes.	1	1	3	2	1	1	1	0	2	0	0	2	0	0	0	0	
La maestra sonríe a sus estudiantes.	2	1	1	1	3	3	3	2	1	1	0	0	0	0	0	0	
La maestra no manifiesta expresiones de agrado con sus estudiantes.	2	2	1	3	1	1	2	2	2	1	0	2	0	1	0	0	
Los estudiantes buscan la maestra para resolver sus dudas y conflictos.	4	5	4	5	4	2	5	3	2	3	1	1	1	1	0	0	
Los estudiantes no se acercan a la maestra para resolver dudas o conflictos.	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	
La maestra propone actividades donde los estudiantes pueden plantear diversas respuestas o formas de ejecución.	0	1	1	1	2	2	3	2	2	1	0	0	1	0	0	0	
La maestra propone actividades mecánicas de ejecución	1	1	2	1	0	1	2	1	1	2	1	1	1	0	0	0	