



SIGNIFICADOS DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL: CONSTRUYENDO
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA POTENCIAR HABILIDADES COGNITIVO
LINGÜÍSTICAS

CARMEN ELISA OLAYA BATALLA

MARLENI SOLIS BATALLA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2018

SIGNIFICADOS DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL: CONSTRUYENDO
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA POTENCIAR HABILIDADES COGNITIVO
LINGÜÍSTICAS

CARMEN ELISA OLAYA BATALLA

MARLENI SOLIS BATALLA

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Magíster en Enseñanza de las
Ciencias

Tutor

CARLOS FERNANDO RAMÍREZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2018

DEDICATORIA

A Dios por respaldar los proyectos que hemos emprendido en nuestras vidas.

A nuestras familias por compartir con nosotras nuestros triunfos, por la comprensión y el apoyo que recibimos para lograr esta meta académica.

A nuestros docentes, por el acompañamiento que nos brindaron y por sus enseñanzas permanentes en este proceso de aprendizaje.

Con amor,

Carmen Olaya
Marleni Batalla

AGRADECIMIENTOS

Al docente Carlos Fernando Ramírez, asesor de este trabajo de investigación, por su dedicación y acompañamiento permanente al proceso de investigación.

A los estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Integrada de Chilvi del Municipio de Tumaco, Departamento de Nariño, por la disposición al trabajo realizado y la colaboración incondicional que nos brindaron.

RESUMEN

El presente estudio surgió a partir de la pregunta sobre ¿Cómo potenciar las habilidades cognitivo lingüísticas en los niños y niñas del grado de transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, a partir del abordaje de la discriminación racial en el contexto escolar? Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se trabajó desde la Línea de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales con un enfoque cualitativo. Para el diseño metodológico se aplicó la etnografía crítica, utilizando técnicas e instrumentos para la recolección de la información como el análisis de narrativas gráficas y verbales, el diario de campo, la observación participante y no participante y el taller investigativo.

Los hallazgos encontrados en la presente investigación permitieron comprender las siguientes categorías deductivas y emergentes: *Tres momentos de la transición del no saber al saber, estereotipos y prejuicios heredados de la familia, la escuela y la sociedad, la apuesta de estrategias didácticas que reconozcan la diversidad*. En las conclusiones y recomendaciones, se abordó la efectividad de las estrategias didácticas encaminadas a potenciar habilidades cognitivo lingüísticas, en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan el reconocimiento, la aceptación y el respeto de las diferencias raciales.

Palabras Claves: Narrativas, habilidades cognitivo lingüísticas, discriminación, discriminación racial.

ABSTRACT

The present study arose from the question on how to enhance cognitive linguistic minorities in the boys and girls of the degree of transition from Integrated Educational Institution of Chilvi, from addressing racial discrimination in the context of school? To answer the research question, you worked from the line of research in Didactics of Social Sciences with a qualitative approach. For the methodological design was applied critical ethnography, using techniques and tools for the collection of information as the analysis of graphic and verbal narratives, the journal of field, the participant and non-participant observation and research workshop.

The findings in this research allowed for a clearer understanding of the following categories of deduction and emerging: *three moments of the transition from not knowing to know, stereotypes and prejudices inherited from the family, school and society, the bet of didactic strategies that recognize the diversity*. In the conclusions and recommendations, addressed the effectiveness of the teaching strategies which aim to enhance cognitive skills of language, in the framework of teaching and learning processes that promote the recognition, acceptance and respect for racial differences.

Keywords: Narratives, cognitive linguistic skills, discrimination, racial discrimination.

CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN.....	10
2. INTRODUCCIÓN.....	11
3. ANTECEDENTES.....	15
4. ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	24
5. JUSTIFICACIÓN.....	29
6. REFERENTE TEÓRICO.....	33
6.1 SIGNIFICADOS.....	33
6.2 DISCRIMINACIÓN.....	35
6.2.1 DISCRIMINACIÓN RACIAL.....	38
6.3 EL RESPETO A LA DIVERSIDAD COMO MECANISMO DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA.....	39
6.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD.....	42
6.4.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL.....	43
6.4.1.1 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS DE PREESCOLAR.....	43
7. OBJETIVOS.....	50
7.1 OBJETIVO GENERAL.....	50
7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	50
8. METODOLOGÍA.....	51
8.1 TIPO DE ESTUDIO.....	51
8.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	53
8.3 UNIDAD DE TRABAJO.....	56
8.4 UNIDAD DE ANÁLISIS.....	56
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	58
9.1 TRES MOMENTOS EN LA TRANSICIÓN DEL NO SABER AL SABER.....	58
9.1.1 ANTES: SIGNIFICADOS DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LA ESCUELA.....	59

9.1.2 DURANTE: SIGNIFICADOS DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL Y SU EVOLUCIÓN ACTITUDINAL.....	64
9.1.3 DESPUÉS: CAMBIO ACTITUDINAL FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN RACIAL Y POTENCIACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVO LINGÜÍSTICAS.....	77
9.2 DISCURSOS EMERGENTES.....	80
9.2.1 ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL HEREDADOS DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD.....	80
9.2.2 LA APUESTA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD: DE LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS A LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	84
10. CONCLUSIONES.....	87
11. RECOMENDACIONES.....	90
12. REFERENCIAS.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Etapas y actividades del proceso de investigación.....	56
Figura 2. Construcción de significados de la discriminación.....	43

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Construcción de narrativas gráficas.....	60
Imagen 2. Imagen sin título.....	60
Imagen 3. Imagen sin título.....	61
Imagen 4. Niños peleando en la escuela.....	62
Imagen 5. Los niños “negros”.....	62
Imagen 6. Actividad autoconocimiento “Mi huella es una gallina”.....	71
Imagen 7. Actividad autoconocimiento “Mi huella es un tigre”.....	71
Imagen 8. Actividad autoimagen “Mi silueta”.....	72
Imagen 9. Actividad autoimagen “Mi silueta”.....	72
Imagen 10. Celebración Día Internacional de la Afrocolombianidad.....	79
Imagen 11. Celebración Día Internacional de la Afrocolombianidad.....	79
Imagen 12. Celebración Día Internacional de la Afrocolombianidad.....	80

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Construcción del pensamiento categorial.....	65
-------------------------------------------------------	----

1. PRESENTACIÓN

La presente investigación titulada “Significados de la discriminación racial: Construyendo estrategias didácticas para potenciar habilidades cognitivas lingüísticas”, se dirigió a potenciar las habilidades cognitivas lingüísticas en los niños y niñas del grado de transición, a partir del abordaje de la discriminación racial en el contexto escolar de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, ubicada en la zona rural del Municipio de San Andrés de Tumaco – Departamento de Nariño.

Un aspecto importante del proceso investigativo, fue la contextualización del problema de investigación desde la experiencia docente de las investigadoras en este contexto escolar, donde emerge el fenómeno de la discriminación racial entre los estudiantes, relacionado con los escasos recursos económicos y las problemáticas psicosociales presentes en la mayoría de la población estudiantil, tales como la influencia de grupos al margen de la ley, la desintegración y disfuncionalidad familiar, las diferencias raciales percibidas negativamente, entre otras; particularmente, se destaca la influencia de estereotipos y prejuicios de discriminación racial, que afectan significativamente la forma cómo los estudiantes se relacionan en la escuela.

Teniendo en cuenta el contexto educativo del presente estudio, se realizó un proceso investigativo desde la Línea de Investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales, para ello se utilizó el enfoque cualitativo y el diseño de investigación etnográfico crítico, dando cumplimiento a los objetivos de investigación, mediante la aplicación de técnicas de recolección de la información como las narrativas, el taller, la observación participante y no participante y el diario de campo. En las conclusiones se evidencia, la importancia y pertinencia de implementar estrategias didácticas dirigidas a potenciar las habilidades cognitivas lingüísticas, con el fin de generar cambios actitudinales en los estudiantes frente a la problemática de discriminación racial.

2. INTRODUCCIÓN

La presente investigación denominada “Significados de la discriminación racial: Construyendo estrategias didácticas para potenciar habilidades cognitivas lingüísticas”, corresponde a la Línea de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Manizales, la cual está dirigida a la construcción de conocimiento en el área de las ciencias sociales, a partir del inminente carácter crítico y práctico de los saberes en los estudiantes y su carácter interdisciplinario, dada la complejidad inherente a cualquier fenómeno humano o social que intente explicarse, comprenderse o transformarse.

Siguiendo la anterior premisa, se plantearon las narrativas y la discriminación como categorías centrales de investigación, siendo las narrativas el eje central de las estrategias didácticas implementadas a través del proceso investigativo, y la discriminación la categoría teórica que se abordó a través de las estrategias didácticas. En este sentido, es necesario destacar que según la evidencia empírica de las investigadoras, se ha observado una actitud de pasividad de los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, en el desarrollo de las actividades curriculares y extracurriculares, más aún, en aquellos espacios de expresión de ideas y opiniones, sabiendo que por tradición cultural poseen habilidades y talentos para la expresión oral, el canto, la música y el baile. Desconociéndose con ello también su identidad cultural y sus raíces ancestrales, así como también las contribuciones de la población afrocolombiana en la historia local, regional y nacional.

Desde esta perspectiva de desconocimiento y falta de validación de la condición de afrocolombianidad al interior del grupo de estudiantes de transición, se planteó en la presente investigación la puesta en marcha de estrategias didácticas, a partir de las realidades sociales de los estudiantes, para la adquisición de habilidades del lenguaje

receptivo y expresivo –al mejorar la capacidad de escucha, comprender información o instrucciones sencillas, y fomentar la expresión oral y gráfica de sus ideas–. En este sentido, se resalta la utilización de la narración de cuentos cortos de fácil lectura, como pilar fundamental del presente trabajo investigativo, ya que se constituyen en una estrategia didáctica que facilita el aprendizaje de nuevos conocimientos en los estudiantes, así como también, contribuyen significativamente al desarrollo y fortalecimiento de la capacidad de expresión oral por medio de las lecturas, la participación en clase y los diálogos espontáneos que surgen en los diferentes espacios de enseñanza y aprendizaje.

En relación a lo anterior, se señala la importancia de escuchar cuentos desde edades tempranas, ya que según Pelegrin (1984, citado en Guancha, 2015), “los cuentos tienen una estructura secuencial-lineal, unos personajes reconocidos, una forma lingüística que la memoria aprende sin demasiados obstáculos” (p. 65). Por lo tanto, los cuentos permiten desarrollar la capacidad auditiva, el aprendizaje de nuevo vocabulario, la estimulación de la imaginación, la comprensión del tema o contenido del cuento, la articulación o relación entre el contenido del cuento y la realidad.

Adicionalmente, se tuvo en cuenta en la implementación de la estrategia didáctica, las características que se consideraron más importantes en la narración de cuentos, como: a) la motivación para despertar y mantener el interés en el tema del cuento, b) la entonación, el ritmo y los gestos del narrador; c) la lúdica en los cuentos a través de talleres, juego de roles, títeres y polifonía; d) la lectura de imágenes para aprender a observar las ilustraciones como una realidad y, e) la estimulación de la imaginación y la creatividad para el desarrollo de los imaginarios en los estudiantes, como resultado de las narraciones de los cuentos, el imaginarse los personajes, el lugar y su asociación con la realidad.

Lo anterior se sustenta en los planteamientos de Torres (2003) quien argumenta que:

Al proponer juegos y actividades que permitan poner en práctica el goce de inventar historias y respuestas unidas al contacto y a la lectura de cuentos, a la narración oral e información adecuada a la edad, permiten favorecer el desarrollo de una disposición lectora y al acercamiento a la literatura como planteamiento expresivo. (p. 59)

Este planteamiento, señala la importancia de las actividades lúdicas en la narración oral y la lectura de cuentos, favoreciendo desde temprana edad el proceso lector de los niños y niñas y constituyéndose en una invitación a la literatura escrita, ya que deben decodificar las palabras para entender la historia. Relacionado con lo anterior, Torres (2003, p. 5) argumenta que “los mitos, los arrullos, las rimas y los cuentos van invitando afectivamente al niño y a la niña a disfrutar la palabra, la cual proporciona sensaciones gratas de bienestar”. Dicho planteamiento hace referencia a las sensaciones y emociones que genera la palabra, que son evocadas a través de un narrador y que forman parte de la cosmovisión del mundo infantil.

Por otra parte, se pretende que la potenciación de las habilidades cognitivas lingüísticas, posibilite el aumento de la seguridad personal o autoestima, el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la identidad individual y colectiva, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje de reivindicación de su condición de afrocolombianidad, dada la invisibilización, discriminación y segregación de la que históricamente ha sido objeto. Aunado a lo anterior, es importante resaltar el planteamiento de Smith (2002, p.73) quien afirma que “(...) pertenecer a grupos socialmente estigmatizados conlleva casi automáticamente a un desajuste emocional y a una baja autoestima”.

De ahí, que resulte de vital importancia el papel que desempeña la escuela en el proceso de formación integral de los estudiantes – íntimamente relacionada con la formación de valores–, que conlleve a una verdadera transformación social, tal como lo afirma Schmelkes (1994, citado en Soriano, 2013):

En el ámbito afectivo-social, la escuela, además de compartir con otros agentes la transmisión de valores y el desarrollo de la personalidad, es un espacio privilegiado para que se hagan realidad la socialización, la trasmisión de valores para la convivencia (respeto, cooperación, tolerancia), el sentido de pertenencia, la capacidad de trabajar en equipo, el desarrollo del juicio moral (p. 12).

3. ANTECEDENTES

Teniendo en cuenta la línea de investigación, se retoman las aportaciones de Prats (2000) quien afirma que:

Más interesante es plantear cuestiones que están muy en los principios de la filosofía de la ciencia y de la propia epistemología con el objetivo de, siguiendo la práctica teórica que supone pensar las cosas desde sus arranques, seguir el camino «hacia» una definición de lo que puede ser el ámbito de investigación de la didáctica de las ciencias sociales. (p. 82)

En este sentido, la presente investigación, permite pensar que para potenciar en los estudiantes habilidades cognitivo lingüísticas, es fundamental el conocimiento por parte de los docentes de la ciencia, mediante la apropiación de un conocimiento científico (conceptos, teorías, métodos, etc.), el conocimiento de la epistemología de la didáctica de las ciencias sociales y la estructura de todos los elementos que la conforman, constituyéndose en una parte importante de las denominadas ciencias de la educación.

Es así que se reafirma que la educación cumple su papel de formación de nuevas generaciones en lo que respecta a la transmisión y conservación de la cultura, lo cual tiene un gran alcance e impacto en el quehacer de los actores del proceso educativo, de ahí se desliga la importancia del enfoque histórico social para la práctica educativa. Al respecto, Dumoulin (1973, citado en Rodríguez y Peteiro, 2007) afirma que:

Esta ligazón entre el progreso histórico y el progreso educativo es tan íntima, que por el nivel general del desarrollo histórico de la sociedad podemos determinar, sin equivocación, el nivel de desarrollo de la educación y, al contrario, por el nivel de desarrollo de la educación se determina igualmente el nivel de desarrollo económico y cultural de la sociedad. (p. 2)

Desde esta perspectiva, se identificó el problema de discriminación racial en los estudiantes de grado transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, los aspectos

que generan este fenómeno y aquellos que se derivan de este problema, con el fin de desarrollar un proceso de construcción, comprensión e interpretación del conocimiento, que permita llevar a cabo una alternativa de solución para mejorar este panorama, ya que a pesar del creciente reconocimiento normativo del fenómeno de la discriminación en el contexto general—como fruto de la progresiva importancia que se le ha otorgado al derecho a la igualdad en la jurisprudencia después de la Constitución Política de Colombia de 1991—, aún en el contexto social existe desconocimiento de este fenómeno, debido a que su estudio, discusión y reflexión en el ámbito académico es todavía muy incipiente, sumado a los escasos estudios en Colombia que aborden teórica, epistemológica y metodológicamente este fenómeno —de forma particular en el contexto educativo—.

De ahí, que Fassin (2002, citado en Viveros, 2007, p. 108), afirme que “lo novedoso de este tema desde un punto de vista teórico es que la discriminación enuncia una forma particular de disparidad social, cuya singularidad reside en su capacidad de establecer vínculos entre el racismo y la desigualdad”. Sin embargo, Mosquera (1998) argumenta que aunque hay escasa presencia de la discriminación como tema de reflexión académica, esto no significa la inexistencia de trabajos que hayan hecho referencia a la percepción que tienen las personas afrodescendientes de haber sido objeto de discriminación.

Históricamente, han existido diferentes investigaciones sobre discriminación, entre las que se destacan por ejemplo, la investigación denominada “Actividades escolares contra la discriminación”, por Caplés et al. (2003), miembros del proyecto CREE, promovido en el marco del programa de acciones de lucha contra la discriminación de la Unión Europea. El proyecto CREE lo llevaron a cabo cinco socios en Dinamarca, Alemania, Gran Bretaña y España, con el fin de estudiar las acciones consideradas exitosas en contra de la discriminación y fomentar la igualdad de oportunidades en los centros educativos a partir de los factores que fomentan o impiden dicho éxito. En este proyecto se planificaron tres

pasos para la obtención de resultados y elaboración de recomendaciones acerca de cómo aplicar con éxito las correspondientes actividades en contra de la discriminación en el contexto escolar.

El primer paso consistió en enviar un cuestionario a unos 200 centros de enseñanza de cada país, con la finalidad de recopilar información acerca de las actividades que se realizan en los diferentes centros educativos. El segundo paso fue seleccionar cuatro centros de enseñanzas pilotos (uno en cada país) en los que debía experimentarse la investigación principal a modo de ejemplo. Posteriormente, se estudiaron las actividades de estos centros para ver de qué forma se consideran exitosas, a qué tipo de éxito se refieren, cuándo hablan de éxito los participantes y cuáles son los criterios con los que se evalúa el éxito.

Asimismo, se estudió la cuestión de los factores que acentúan o impiden el éxito. Los principales resultados, muestran que las diferentes acciones implementadas en los centros escolares en contra de la discriminación, han permitido la concienciación y corresponsabilidad de los actores educativos, incluidos los padres de familia, frente a la generación de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, lo que apunta directamente a conseguir la integración de las diferentes etnias, aprender a convivir en una sociedad multicultural y eliminar los prejuicios de su entorno inmediato.

Otro antecedente importante, que se tuvo en cuenta en la presente investigación por la relación con el tema de estudio, es el trabajo titulado “Violencia simbólica en Pierre Bourdieu”, realizada por Calderone (2004), cuyo planteamiento central gira en torno al reconocimiento de esta forma de violencia y sus relaciones con la verticalidad, los mitos de crianza, las prácticas culturales de repetición y memoria, poniendo de manifiesto la

apremiante necesidad de contrarrestar y eliminar todas estas formas de violencia en los contextos educativos.

Moreno, Rodríguez y García (2008), realizaron una investigación titulada “La discriminación como práctica cotidiana en el preescolar”. Basados en la problemática de desigualdad de trato entre los niños y niñas de preescolar, dirigieron su proyecto a diferentes contextos, posibilitando realizar una comparación de los lenguajes que mayor prevalencia tenían en los diferentes estratos socioeconómicos, en la que se retoman como categorías la condición física y de salud, la condición social y la condición religiosa; evidenciándose como principal resultado la presencia de lenguajes y actitudes discriminatorias solo de tipo sexista, lo cual se constituye en un aporte valioso para la presente investigación, ya que este hallazgo permite dar apertura hacia otro tipo de lenguajes discriminatorios presentes en los niños y niñas.

Un antecedente importante relacionado con la construcción de significados frente a la discriminación racial, es el estudio de León, Londoño y López (2017), denominado “Lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios en el preescolar”, cuyo objetivo fue analizar los lenguajes discriminatorios - antidiscriminatorios de los niños y las niñas en edad preescolar de la Institución Educativa el Bosque de la ciudad de Medellín, encontrados en juegos de roles y libre. Entre los principales hallazgos se destaca la presencia de lenguajes de tipo sexista en el juego de roles, la prevalencia de lenguajes neutros en el juego libre y las orientaciones pedagógicas en cuanto al monitoreo en el juego y la detección de lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios, que se generaron para favorecer la convivencia escolar, mediada por el lenguaje antidiscriminatorio relacionado con el sexismo y el racismo.

Los aportes de este estudio, permitieron el abordaje conceptual de los lenguajes (verbal, musical, gráfico, gestual y simbólico) discriminatorios y antidiscriminatorios de los niños y niñas de preescolar, posibilitando con ello el reconocimiento de sus emociones, pensamientos y sentimientos para poder tomar postura frente a su significado y direccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la construcción de significados positivos frente a la discriminación racial.

Con respecto a referentes investigativos en el ámbito afectivo, social y cultural del estudiante, se destaca la importancia de implementar una metodología del aprendizaje que posibilite al alumno a adentrarse en la investigación, descubriendo en el contexto una riqueza de fuentes que le permitan comprender que el conocimiento histórico se construye colectivamente y no sólo se recibe de otros.

En este sentido, se relaciona lo anterior con la categoría de habilidades cognitivas lingüísticas, frente a lo cual se destacan las investigaciones realizadas en el contexto colombiano, tales como la investigación de Jiménez (2006), denominada “La narración infantil. Un estudio en niños de educación básica”, cuyo objetivo fue comparar las variaciones en la estructura narrativa y el uso del lenguaje evaluativo y desplazamiento en el discurso narrativo escrito de un mismo grupo de estudiantes de Educación Básica.

Entre los hallazgos se destaca que los niños usan adecuadamente la estructura narrativa y que tanto ésta como el lenguaje evaluativo se incrementa con la escolaridad. También resulta importante señalar, que la metodología utilizada de análisis de cláusulas, hizo posible pasar de la cláusula al discurso, interpretando los datos en el contexto particular del discurso y estableciendo las regularidades y diferencias en los textos. En conclusión, en la edad escolar, el niño comienza a formarse una caracterización psicológica

de los personajes de la historia y expresa con más frecuencia la respuesta interna de los personajes, lo que desean y piensan, sus sentimientos e intenciones.

Con respecto a las habilidades cognitivo lingüísticas en niños de transición, resulta de significativa importancia la investigación realizada por León (2006), titulada “Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares”, la cual tuvo como objetivo caracterizar las producciones narrativas orales de niños de pre-escolar y relacionar estos desempeños con la lectura de imágenes. Entre los hallazgos se destaca que los niños identificaban la situación inicial de la narración, relacionaban personajes principales, actividades propias de éstos y del lugar donde sucedían los hechos; no obstante, a medida que avanzaban en el procedimiento, se observó cómo se dificultaba para los niños la elaboración de otras categorías de la estructura narrativa, tales como la complicación, la reacción, la resolución y la situación final.

Se encontró que las tres últimas fases de la estructura narrativa, implican el mayor uso de las inferencias y de hipótesis, por lo cual estos aspectos se relacionan con los niveles de desempeño cognitivo y se manifiestan en el discurso que el niño enuncia. Con respecto a la lectura de imágenes, se evidenció que una minoría de niños utilizó la referencia y los conectores temporales.

Otro estudio importante referente a la categoría de habilidades cognitivo lingüísticas, fue el de Duque y Vera (2010), titulado “Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar”, mediante el cual se caracterizó las inferencias que realizan los niños de preescolar sobre un texto narrativo a partir de una tarea de comprensión textual. Los resultados muestran que el tipo de inferencia que más se les facilita a los niños es la referencial, ya que ésta pone en funcionamiento la memoria a

corto plazo y la capacidad de hacer inferencias obvias según la información local proporcionada por la lectura del texto.

Chávez (s.f) en su investigación denominada “Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar”, utiliza material literario variado (cuentos, poesías, rimas y canciones) como medio de observación, siendo éste muy similar al empleado en las actividades lúdicas de la presente investigación, lo cual permitió no solo extraer los lenguajes verbales, sino también los lenguajes corporales y gráficos, mediante los cuales los niños y las niñas plasmaron sus propios pensamientos, sentimientos y emociones. A través del estudio de Chávez (s.f), se evidenciaron los lenguajes y actitudes discriminatorias de prevalencia sexista, que se observaron en la interacción cotidiana de los niños y niñas de preescolar.

Por otra parte, se destacan algunos estudios relacionados con el desarrollo de habilidades prosociales en los niños y niñas en edad preescolar, teniendo en cuenta la asociación directa que existe entre las habilidades cognitivo lingüísticas y las habilidades prosociales que se requieren para solucionar conflictos, ser tolerantes y respetuosos ante la diversidad y la diferencia, particularmente en el nivel preescolar como la base para el desarrollo educativo de los niños y niñas, al empezar en este escenario a desarrollar y fortalecer sus capacidades cognitivas y creativas a partir de la narrativa y de actividades pedagógicas orientadas por los docentes en el aula y fuera de ella, sin ignorar los aspectos epistemológicos que intervienen en la formación y desarrollo de las estructuras cognitivo lingüísticas.

Un ejemplo de lo anteriormente señalado, es la investigación denominada “Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años”, realizada por Guijo (2003), cuyo objetivo fue determinar los factores predictores de las conductas prosociales

en niños de cinco y seis años. Los hallazgos muestran que los niños de esta edad manifiestan con frecuencia conductas prosociales, tanto hacia sus pares como hacia los adultos, al menos en situaciones naturales que no impliquen un coste elevado. Por otro lado, se determinó la relación existente del estilo de crianza de los padres y la importancia que éstos y docentes conceden a determinadas habilidades sociales, con la competencia prosocial y aspectos personales como autoconcepto, apego, lenguaje, toma de perspectiva cognitiva y emocional, autocontrol, empatía o responsabilidad.

Otro estudio importante titulado “La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional”, fue realizado por López (2008) con el propósito de potenciar las habilidades prosociales en la escuela, a partir del reconocimiento de su importancia en el desarrollo emocional de los niños y la pertinencia de su entrenamiento a través de técnicas cognitivas y conductuales, ya que éstas habilidades no emergen espontáneamente. Se logró evidenciar a través de los resultados de ésta investigación, que es necesario el acompañamiento de los padres de familia en este proceso, ya que éstos se constituyen en el primer referente afectivo de los niños. Además, se estableció la importancia de incluir este tipo de programas de entrenamiento en el currículo, ya que se ha demostrado el impacto que esto tiene en el desempeño académico, así como en la vida social y afectiva de los niños.

Lo anterior, devela que la enseñanza se organiza teniendo en cuenta las motivaciones, necesidades e intereses de los que aprenden, promoviendo la relación de los estudiantes con el contexto sociocultural en el que se desenvuelven y buscando reflexionar sobre la importancia de desarrollar habilidades para su vida académica y social, siendo éste último aspecto de vital trascendencia en la formación que debe impartir la escuela.

El anterior planteamiento coincide con los aportes del estudio realizado por López (2012), denominado “El pensamiento crítico en el aula”, a través del cual se reflexiona sobre la importancia de enseñar a los estudiantes a aprender a aprender, lo cual se puede lograr mediante el desarrollo del pensamiento crítico, que va más allá del entrenamiento de habilidades cognitivas, al reconocer la importancia que tienen las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, los rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien, la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. Es así como la autora, retoma primordialmente los planteamientos de Fraker (1995), destacándose la aseveración que éste hace, al señalar que los estudiantes prefieren socializar que aprender.

4. ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A pesar de que en Colombia existe un marco normativo constitucional, que reconoce y promulga la igualdad en términos sociales, económicos, raciales, entre otros, la población afrocolombiana históricamente ha sido objeto de discriminación y racismo étnico cultural; siendo concebido el fenómeno de la discriminación como el acto de hacer una distinción, segregación o violación, que atenta contra la igualdad de oportunidades y derechos por cuestiones de índole social, racial, religiosa, orientación sexual o por razón de sexo.

Precisando este concepto a las relaciones étnico-raciales, se asume el postulado de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, que en su artículo 1, párrafo 1 define el concepto de la discriminación racial como sigue:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (2011, p. 1)

Desde esta perspectiva teórica, se han derivado diferentes manifestaciones del fenómeno de la discriminación racial, tales como la desigualdad étnico racial, las diferencias raciales, las diferencias en el fenotipo racial, entre otras; siendo particularmente ésta última, una de las formas más complejas de conocer, comprender y abordar, ya que si no se adopta el mismo concepto de fenotipo racial no es posible eliminar la discriminación y el racismo desde adentro.

Como producto de la observación del contexto, se evidencia que la principal causa de la discriminación en general, obedece a la falta de reconocimiento, aceptación y respeto

de las diferencias individuales, ya sea por características físicas, intelectuales, económicas, sociales, o raciales al interior de un mismo grupo étnico cultural –tono del color de piel– tal como sucede en el grupo de niños y niñas de transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi.

De acuerdo con la experiencia docente de las investigadoras y tomando como criterio metodológico de observación, la dinámica relacional de los niños y niñas del grado de transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, se ha evidenciado en la realidad escolar el surgimiento del fenómeno de discriminación entre los estudiantes afrocolombianos por las diferencias en su fenotipo racial, que generan una gama de posibilidades nominales en los registros de color de piel (negro o moreno, canela, trigüeño), lo que a su vez marca una distancia cultural y social al relacionar estas diferencias físicas con condiciones de tipo económico, comportamental, relacional, etc.

De ahí, que algunos estudiantes de tono de color de piel más claro ignoren, rechacen, menosprecien o aíslen de forma sistemática a otros estudiantes por tener un tono de color de piel más oscura, lo que supone una forma de discriminación que conlleva a generar en los estudiantes discriminados dificultades para hablar en público, participar en las actividades programadas y relacionarse adecuadamente con los demás, por las actitudes de pasividad, timidez e introversión que demuestran dentro de la dinámica escolar cotidiana.

En este sentido, la evidencia empírica que se recolectó en el proceso de investigación, permitió conocer que los niños y niñas que padecen la discriminación racial presentan dificultades para la expresión de ideas, opiniones y aportes, sabiendo que por su edad y por la tradición cultural afrodescendiente, poseen talentos y habilidades para la expresión oral, el canto, la música y la danza. Sin embargo, esta situación desfavorable a la

que se encuentran expuestos, han generado dificultades para adaptarse al grupo en el que se desarrollan y también ha obstaculizado el proceso de identificación dentro de su cultura y raíces ancestrales; desconociéndose con ello la valorización de la presencia afrocolombiana y su contribución en la historia local, regional y nacional al no poder disfrutar plenamente de los espacios formativos dirigidos a reconocer su condición de afrocolombianidad como otredad cultural.

De la misma manera, esta situación ha conllevando a la desconfiguración de la narrativa ancestral como fundamento de la cultura afrocolombiana, siendo indiscutible la importancia del hablar más que el escribir en esta región y en mayor medida en las veredas. Por otra parte, se ha identificado que la deserción escolar es una de las principales consecuencias que se derivan del racismo y del acoso escolar, así como de los comportamientos y actitudes de la mayoría de los docentes, que no saben cómo asumir y abordar el tema de la discriminación racial, ya que para abordar este tema en el aula, se debe empezar por cuestionar individualmente la posición personal que se ha construido y asumido frente al racismo e identificar las resistencias personales que confluyen en el imaginario social.

Aunado a lo anterior, se ha observado que las manifestaciones de discriminación racial en este grupo de estudiantes, se interrelacionan y complejizan por aspectos como la higiene y presentación personal, las posesiones materiales y las dificultades de comportamiento de los estudiantes, los cuales obstaculizan las relaciones interpersonales y desfavorecen el clima de convivencia escolar.

Para ejemplificar lo anterior, se menciona la situación de aislamiento social que sufre un niño afrocolombiano de tono de piel más oscuro, que además no trae lonchera por la falta de recursos económicos de la madre, presenta conductas agresivas cuando los

compañeros le comparten la lonchera, toma arbitrariamente las pertenencias de los demás y tiene una deficiente higiene y presentación personal. Una situación similar se presenta con dos niñas que son hermanas y tienen un tono de piel más oscuro, además no portan uniformes y eventualmente traen loncheras, circunstancias que generan su aislamiento social ya que siempre permanecen juntas y demuestran una actitud callada y pasiva en las clases y fuera de estas. Por otra parte, existe el caso de una niña que se destaca por su liderazgo en el grupo y cuyo tono más claro de color de piel, le permite seleccionar a los compañeros con los que interactúa, bajo criterios de mejores condiciones de presentación personal y tono de piel similar al de ella.

Particularmente, dentro de este contexto escolar, se considera que el problema no solo se limita a los comportamientos y actitudes discriminatorias de los estudiantes. Desde la experiencia de las investigadoras, se ha observado que los prejuicios y estereotipos de los padres y adultos significativos para los niños y niñas, afecta directamente la construcción de significados personales frente a la discriminación racial, que hacen parte de las representaciones del imaginario social. Cabe anotar que la influencia del contexto familiar, escolar y social contribuye a construir posiciones o tendencias que deshumanizan la condición de afrocolombianidad dentro del mismo grupo étnico, al permitir la objetivación de *lo negro*, asociándolo solo a la fuerza de trabajo esclava, reducirlo al folclor y definirlo negativamente a partir del tono de piel.

Tanto los aspectos anteriormente mencionados, como la necesidad de plantear una alternativa de solución a través del proceso investigativo, precisan iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje, dirigido al reconocimiento de cada uno de los sujetos como parte integral de un contexto socio cultural común, desde el cual están aprendieron a percibir y estar en el mundo. Desde este punto de partida, se puede llegar al reconocimiento del otro, a la aceptación y el respeto de sus diferencias, y a partir de esto, al fomento de estrategias

didácticas que reconozcan la diversidad y que contrarresten el efecto negativo de la discriminación en sus múltiples formas.

Por último, se debe reconocer que la escuela colombiana en contextos de diversidad racial, étnica, cultural, social, entre otros, presenta limitaciones muy fuertes para cumplir una tarea que le sigue siendo reclamada, frente a ¿Cómo desarrollar una formación que respete la diversidad en la escuela de hoy? En concordancia con lo anterior, Valdivia (2010, p. 53) afirma que la formación implica tener en cuenta unos elementos interesantes de análisis y “una deconstrucción del concepto de identidad como una dimensión de la experiencia de la diferencia y la alteridad”.

Por lo tanto, convoca a un análisis de la identidad como elemento propio que identifica a un pueblo y lo diferencia de otros dentro de la connotación de un contexto determinado, siendo éste el espacio vital que posee elementos que fortalecen la identidad, tales como la música, los juegos propios, los rituales, los lugares sagrados, los saberes ancestrales, la cotidianidad, que confluyen en la pervivencia de la cultura, la cual también necesita nutrirse de otros elementos fuera de su contexto para transformarse y evolucionar al servicio de su comunidad y de la sociedad en general.

De acuerdo a lo anterior, se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo potenciar las habilidades cognitivas lingüísticas en los niños del grado transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, a partir del abordaje de la discriminación racial en el contexto escolar?

5. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de investigación se estructuró desde la Línea de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la cual permite construir conocimientos al considerar la complejidad inherente a cualquier fenómeno humano o social que intente explicarse, comprenderse o transformarse. Lo anterior, plantea el propósito de profundizar en el conocimiento de un problema práctico de tipo social y educativo, que ha emergido en el contexto cotidiano de la Institución Educativa Integrada de Chilvi y que conlleva a la necesidad de reconocer los significados que construyen los niños y niñas del grado de transición, frente a la discriminación racial.

Por lo anterior, se llevó a cabo el diseño, la implementación y la evaluación de una unidad didáctica, que aglomera un conjunto de estrategias y actividades dirigidas a potenciar habilidades cognitivas lingüísticas, materializadas en el reconocimiento y respeto de la diversidad y la diferencia como valores positivos y la construcción de significados puestos en práctica colectivamente y vivenciados en la cotidianidad del aula.

Desde este contexto de estudio relacionado con la escuela, la inclusión y la afrocolombianidad, resulta pertinente abordar la normatividad relacionada con el tema de investigación, destacándose a nivel nacional la importancia de la Ley 70 de 1993, que tiene como propósito establecer mecanismos que posibiliten la pervivencia de la identidad cultural y la protección de los derechos de las comunidades negras de Colombia.

En este sentido, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su Artículo 7, preceptúa que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación” y, en su artículo 68, reglamenta que “(...) los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (...)”.

A pesar de que en Colombia, los poderes políticos y el mandato constitucional pretenden lograr la igualdad racial y enfatizan en la importancia de respetar las diferencias culturales y la especificidad de quienes se perciben como diferentes en el ámbito individual, racial, social y cultural; aún persisten formas estructurales de invisibilización y discriminación de la población afrocolombiana que aumentan la brecha de desigualdad, lo cual se evidencia particularmente por la discriminación que sufre en el goce de casi todos sus derechos sociales en relación al resto de la población colombiana, como por ejemplo la mayor incidencia del hambre, la mortalidad infantil, el acceso a los servicios de salud, la precariedad de la vivienda, el desplazamiento forzado, entre otros. Así como también, la discriminación se manifiesta en el desconocimiento de su condición de otredad cultural – por lo que son vistos como ciudadanos comunes – ignorando y ocultando bajo esta mirada las discriminaciones raciales de las que han sido históricamente objetos.

En materia de educación, desde los años 70 en Colombia –gracias a la organización, movilización y resistencia de grupos denominados “étnicos”– se han aprobado proyectos educativos que han adquirido mayor fuerza con la promulgación de la Constitución Política de 1991 y con la reglamentación de la atención educativa para grupos étnicos del Decreto 804 de 1995; sin embargo, los mecanismos para el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural se han estancado por las diferentes posiciones y directrices adoptadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f), que busca homogeneizar la educación sin articular los modelos educativos a las características y necesidades de las comunidades afrocolombianas.

Al respecto Aristizábal (2000) menciona que:

A pesar de que la diversidad es un hecho cotidiano, los colombianos no logran asimilarla, ya que se continúa mirando a los otros como extraños e incluso como enemigos y se sigue pensando que los únicos valores validos son los de los “blancos” o mestizos. (p. 6)

Por lo anterior, se le ha planteado a la educación actual el reto de romper con el paradigma de la educación occidental, para dar apertura a una educación basada en las realidades sociales de los estudiantes, constituyéndose la educación como una herramienta de lucha y reivindicación política y jurídica de aquellas poblaciones que históricamente han sido discriminadas.

Es precisamente desde este contexto, donde se define el por qué y el para qué de la presente investigación, al considerar diferentes criterios como su valor teórico, al aportar al conocimiento y comprensión de los significados positivos que se construyen frente a las diferencias raciales, mediante la puesta en marcha de estrategias didácticas encaminadas a potenciar habilidades cognitivas lingüísticas, que coadyuven a transformar positivamente las relaciones raciales en la escuela. A su vez, la presente investigación resultó ser relevante y pertinente en el aspecto práctico, porque contribuyó a resolver el problema de la discriminación racial en este contexto escolar en particular, a partir de los significados que los niños y niñas han construido y asumido en torno al mismo.

Se considera también, que el presente estudio se tornó relevante en el aspecto social, porque investigó una problemática real y actual experimentada por los niños y niñas del grado de transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, permitiendo con ello abordar y reflexionar cuestiones importantes sobre cómo se expresa la discriminación racial en la escuela y cómo potenciar habilidades cognitivas lingüísticas, a partir de la comprensión de las diversas realidades que coexisten en la escuela y la pertinencia de incluir la dimensión étnico racial en el diseño de la unidad didáctica, al considerar que las diferencias existentes en los estudiantes por categorías étnico-raciales y sociales, son equivalentes a introducir criterios de discriminación racial positiva en la educación.

Siguiendo las premisas expuestas con anterioridad y de forma consistente con el propósito de la presente investigación, se llevó a cabo un proceso de investigación de carácter cualitativo, cuyo enfoque fue la etnografía crítica fundamentada en los procesos de reflexión y de interacción con la población objeto de estudio, para generar alternativas o estrategias de transformación del proceso educativo, desde la puesta en marcha de estrategias didácticas que permitan el reconocimiento de la diversidad, la cual plantea el propósito de contribuir a la formación de sujetos surgidos de la diversidad y reconfigurados constantemente a través del contacto con el Otro, capaces de interactuar, comunicarse, negociar y proponer desde sus propias realidades.

Así como también, esta perspectiva devela la necesidad de construir un proyecto educativo desde y para la diversidad, que les permita a los estudiantes enfrentar con herramientas conceptuales y actitudinales la discriminación racial que han vivido, siendo ésta una problemática que ha afligido socialmente a las comunidades, excluyéndolas, marginándolas y afectándolas tanto material como psicológicamente en términos de autoestima. Haciendo alusión a este aspecto, se retoman los hallazgos de estudios realizados por Clark y Clark, y Horowitz (1939, citados en Smith, 2002, p. 73), al argumentar que “la valoración positiva de los grupos dominantes fue interpretada como el deseo de los niños y niñas de ser blancos y la "desidentificación" como la negación del propio grupo étnico, resultado de la frustración y vergüenza”.

En este mismo sentido, León, Londoño y López (2017) afirman que:

Particularmente en la infancia, esta puede ser una problemática que afecta las relaciones sociales entre pares, su convivencia, la forma en la que ellos interactúan entre sí y su comportamiento; además puede generar, a largo plazo, resultados que conllevan a la pérdida de la autoestima de la persona discriminada y conflictos entre quien discrimina y quien es discriminado. (p. 50)

6. REFERENTE TEÓRICO

6.1 Significados como construcciones del lenguaje

Al formularse la pregunta acerca de ¿qué quiere decir tener significado? y acercarse a una respuesta que facilite la comprensión de la categoría de los significados de la discriminación racial que construyen los niños y niñas en sus interacciones personales, tiene una especial importancia el planteamiento de Dallera (1996), al considerar que en nuestra vida cotidiana recibimos infinidad de estímulos; sin embargo, sólo un número relativamente reducido de ellos son portadores de sentido, es decir, *significan*. Esto obedece a que la sociedad en la que vivimos usa aquellos estímulos que le sirven para funcionar.

Geertz (2001) plantea que la *descripción densa* reconoce que todo acto del ser humano tiene más de un significado, posee una variedad de niveles de significación.

“(…) Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido (...)” (Geertz, 1973, p. 19), este autor plantea que en este entramado o red de significados los grupos sociales se influyen unos a otros en determinados aspectos culturales y sociales, tales como la tecnología, la religión, la educación, etc.

Centrando el trabajo de investigación en el contexto educativo, se hace alusión al planteamiento de Jackson (1968, citado en Tranier, 2013, p. 167), quien afirma que “la escuela deviene como aquella institución en donde cotidiana e implícitamente los sujetos, entendidos como mediadores de significados, aprehenden una serie de aprendizajes que les permiten habitar –física y simbólicamente– la vida escolar”. En este sentido, es necesario resaltar dos aspectos fundamentales de la presente investigación, relacionados con la construcción de significados del mundo escolar. Por un lado, se hace referencia al desarrollo de las habilidades lingüísticas, para lo cual se resalta el planteamiento de Guancha (2015), quien argumenta que:

Respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, es necesario comprenderlos de manera similar. Es decir, en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar por ejemplo tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, además del reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla (...) escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo del significado. (p. 79)

Por otra parte, se enfatiza que el aprendizaje y la enseñanza son procesos interactivos inseparables, siendo el aprendizaje un proceso de construcción de significados y atribución de sentido. Al relacionar teóricamente el anterior planteamiento con la didáctica, es preciso señalar que al ordenar el conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje, se favorece el aprendizaje o la construcción de significados positivos, que puedan emerger precisamente en las relaciones étnico-raciales que establecen los estudiantes en este contexto escolar en particular.

Tal como lo sostiene Ibañez (1989, citado en Ascorra, Arias y Craff, 2003, p. 119), “los procesos sociales no se ubican en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubican precisamente entre las personas; es decir, en el espacio de significados del que participan y construyen conjuntamente”. Por su parte, Marchesi y Martín (1998, citado en Ascorra, Arias y Craff, 2003, p. 119), sostienen que la enseñanza no es más que la ayuda necesaria para que este proceso se produzca en la dirección deseada.

En el caso de las situaciones de discriminación, el lenguaje cumple un papel importante, pues el “lenguaje es lo que nos hace ser personas y habitar los espacios que nos rodean, lo que significa interactuar con otros y otras al mismo tiempo” (García, 2010, citado en Correa, 2017, p. 16). Es así como este autor plantea, que el ser humano a través

del lenguaje configura el universo simbólico, se correlaciona con el entorno y se expresa en los lenguajes; por lo tanto, en una sociedad discriminadora, el lenguaje es un medio tangible de expresión, reconocido en el uso de símbolos y significados en la comunicación, que son aprendidos y se internalizan en lenguajes corporales, gestuales y del habla por los niños y niñas en la interacción social. Al respecto es importante destacar, que estos lenguajes van cargados de diferentes emociones y reflejan pensamientos y sentimientos positivos y negativos, de esta manera los niños y niñas se enfrentan a una gran variedad de lenguajes con sus significados, cuyo uso va dirigido a diferentes personas con una intencionalidad diferente.

6.2 Discriminación

El término discriminación aparece a finales de los años ochenta en la terminología de los organismos internacionales y se define con base en diversos instrumentos, que proscriben esta forma de desconocimiento de los derechos fundamentales de las personas. Para efectos de la presente investigación, se retoma la definición de Mesa (2005), quien plantea que la discriminación es dar a una persona un trato desigual, basado en motivaciones raciales, políticas o religiosas, entre otras. El concepto de discriminación ha ido cambiando a lo largo del tiempo, de acuerdo al contexto, a la evolución de las sociedades, a los acontecimientos que generan un cambio en la percepción de las sociedades humanas y de la constitución misma del ser humano.

La percepción que tenemos sobre lo que se discrimina y lo que no, está profundamente vinculadas con un determinado desarrollo histórico de la conciencia de la sociedad. Es así como Correa (2017) afirma que:

La discriminación se define como una situación culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida a través de la cual se desprecia a una persona o grupo de

personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida (...). (p. 13)

Por lo tanto, este autor afirma que la discriminación es un fenómeno cultural ancestral, que se explica de acuerdo al desarrollo histórico de la sociedad, es decir, según la época y los contextos, incluido el educativo; es por ello, que se resalta la necesidad de comprender el fenómeno de la discriminación en el ámbito educativo, teniendo como punto de partida el reconocimiento de la historia que traen consigo las personas que pertenecen a grupos minoritarios –que para el caso particular de la presente investigación son los grupos étnicos–, que han sido invisibilizados y objeto de subvaloración de sus capacidades por las representaciones y los imaginarios sociales, los cuales bloquean el acceso a los derechos y libertades fundamentales de dichas “minorías”.

En Colombia, las reflexiones sobre la discriminación han estado estrechamente asociadas al tema del derecho a la igualdad, reconocido en la Constitución de 1991 no sólo como un derecho sino también como un valor y un principio. Con base en este reconocimiento el Artículo 13 consagra:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Posteriormente, la Sentencia T-098 de 1994 de la Corte Constitucional, con ponencia del magistrado Eduardo Cifuentes Muñoz, precisó la definición de discriminación añadiendo que el carácter de una conducta, actitud o trato discriminatorio podía ser consciente o inconsciente. La anterior definición de discriminación de la Corte Constitucional señala que dicha conducta, actitud o trato pretende anular, dominar o ignorar

a una persona o grupo de personas, apelando a preconcepciones o prejuicios sociales o personales, dando como resultado la violación de sus derechos fundamentales.

Pese a los avances normativos que se han dado en Colombia, el tema de la discriminación sólo ha comenzado a ser objeto de debates políticos y académicos desde los inicios de los años noventa, donde hay un reconocimiento político incipiente al problema de la discriminación, así como la importancia que se le empieza a conceder en el espacio público, sin ser un tema nuevo ni en el debate ni en las acciones políticas. No obstante, podría aseverarse desde una perspectiva histórica que la discriminación ha generado el desconocimiento generalizado de las carencias y los derechos de las poblaciones y grupos discriminados, encontrando su origen en la prolongación y permanencia de ciertas representaciones sociales y culturales negativas sobre aquellos que, como colectivo se han percibido como “diferentes” y han estado excluidos del cabal ejercicio de su ciudadanía por razones históricas, sociales o culturales.

Numerosos estudios han mostrado que el proyecto de construcción de la nación colombiana, que sucedió al proceso de Independencia, asignó un papel subordinado a los pueblos no europeos, a las mujeres y a los grupos vulnerables y excluyó a los que no se adecuaban a las características del hombre “blanco”, amo, propietario, heterosexual y sin discapacidades. Igualmente, numerosos trabajos de investigación han señalado que a lo largo de más de un siglo estos distintos colectivos y particularmente las mujeres, los indígenas y los afrodescendientes han librado batallas muy importantes con sus especificidades en contra de las restricciones de sus derechos y de las exclusiones de las que han sido objeto.

6.2.1 Discriminación Racial.

La discriminación racial incluye, en particular, una distinción que tiene el propósito o el efecto de menoscabar derechos y libertades particulares. Del mismo modo, la discriminación racial abarca las actividades que tiene consecuencias dispares injustificables para un grupo caracterizado por la raza, el color, el linaje o el origen nacional o étnico. Por lo tanto, todas las formas de discriminación racial han sido reconocidas por los instrumentos e instancias internacionales como una negación de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la dignidad humana, siendo esta definición escogida sobre la base de que la comunidad internacional en general, ha aceptado la Convención como el principal instrumento de derechos humanos relacionado con la discriminación racial.

Por otra parte, cabe destacar que el racismo ha sido estudiado en muchos países como ideología o prejuicio que se manifiesta en conductas y actitudes, buscando entender y aprehender más sus causas que sus efectos. En este sentido, se podría decir que esta noción no ha sido estudiada en todas partes ni en todos los tiempos en términos de desigualdad en la distribución de recursos y oportunidades. Por su parte, quienes se han interesado por el tema de la desigualdad han abordado fundamentalmente desde el ángulo de la equidad, en el sentido en que el concepto ha sido definido por la filosofía política, y la medida en que lo han analizado a partir de categorías socioeconómicas. Al hacerlo han dejado de lado otras formas de diferenciación social no fundadas en criterios económicos –como *raza* –, y de esa manera han desconocido su incidencia en la producción de disparidades entre individuos.

Tal como lo plantea Pérez (2010, p. 35):

De esta manera, la idea de igualdad se empezó a construir junto con la modernidad, volviéndose demanda central durante el proceso de la industrialización de Occidente, sea por las demandas de los movimientos obreros, o más tarde por los

movimientos campesinos. Las luchas de las mujeres contribuyeron posteriormente a las modificaciones condicionales de esa representación social llamada discriminación.

6.3 El respeto a la diversidad como mecanismo de prevención y atención de la discriminación en la escuela

Según Ibáñez (2010), se entiende la diversidad como el producto de los distintos modos de construir significados, los cuales dan una perspectiva diferente de ver el mundo, desde los contextos culturales donde se construyen las relaciones con los demás. En este sentido, es preciso destacar el papel que desempeña la familia y la escuela como espacios naturales de socialización de los niños y niñas, que en palabras de Ibáñez (2010), este fluir relacional familiar se constituye en el primer *contexto interaccional*, por lo que el mundo que surge desde este escenario puede ser distinto para uno y otro niño, ya que tendrá las características propias de ese fluir, de su curso u orientación, en el seno de la familia.

Según este mismo autor, el segundo contexto interaccional en el que participa la mayoría de los niños y niñas es el escolar, donde se refuerzan las pautas de comportamiento social y moral establecidas en el hogar. Es precisamente desde este contexto, que surge la concepción del respeto a la diversidad para prevenir y atender la discriminación en las escuelas; en contraposición con al sistema hegemónico que establece la modernidad bajo sus formas de imperialista, opresor, negador y aniquilador de la diversidad de las formas de vida pasadas y presentes, de las culturas, de las razas, entre otras muchas condiciones que hacen a las personas y a los grupos susceptibles de ser discriminados, por presentar alguna discapacidad, por ser niñas, niños, mujeres, adultos mayores, indígenas, afrodescendientes, homosexuales, migrantes.

En la situación particular de la discriminación racial, se han creado las condiciones para que dicha discriminación se materialice o exprese bajo manifestaciones más sutiles,

casi imperceptibles, las cuales facilitan su penetración y perdurabilidad en el entramado social. Según Pineda (2016), la expresión más frecuente de la discriminación en América Latina, se ha manifestado a través del lenguaje, los chistes, los refranes, los apodos, los gestos, la evitación, la duda, la sospecha, la ridiculización, la condescendencia, el cuestionamiento, la omisión, la desatención, la desmoralización y la reducción de los sujetos a su condición racial; lo cual favorece que este tipo de discriminación se realice con total impunidad, por su falta de reconocimiento e invisibilización.

Por lo tanto, se plantea la necesidad y pertinencia de trabajar en la escuela desde la perspectiva del respeto a la diversidad para atender la problemática de discriminación de manera integral, ya que se debe tener en cuenta que ante un acto de discriminación existen muchos factores que lo permean y hacen que permanezca sin modificación, es un entramado que requiere ser atendido desde todos los aspectos que lo conforman. Es importante tener claro en el área educativa, cómo está planteada la educación, ya que se da prioridad a querer que todos aprendan igual, todos se vistan igual, etc., cuando cada vida es totalmente diferente; impidiendo el desarrollo pleno del ser humano, porque ni siquiera se les permiten descubrir su identidad y tener su propia vida.

Es por esta razón, que se busca diseñar, ejecutar y evaluar estrategias didácticas innovadoras que den respuesta a las demandas y retos que plantea el abordaje de la diversidad en la escuela. Siguiendo esta misma línea, Durán (2012, p. 101) plantea que dichas estrategias deben estar enmarcadas en procesos de diálogo, respeto, ética, corresponsabilidad y acuerdos, que junto con la reflexión y la colaboración puedan llevar a un compromiso real para transformar y abandonar las prácticas de exclusión y empezar a abonar en la inclusión a las que se desean arribar.

El cambio de mirada frente a la diversidad en la escuela, que la concibe como una oportunidad y no como un problema, permite reconocer la diversidad como un valor que enriquece a todos. En concordancia con lo anterior, Botías et al. (2012, p. 21) afirman que “la escuela inclusiva que atiende a todos, cualquiera que sea su origen social, su etnia, sexo, capacidad o discapacidad, forma ciudadanos democráticos respetuosos con los derechos de cada uno de los ciudadanos”.

En esta propuesta de diseño, implementación y evaluación de un conjunto de estrategias didácticas, se identificó como prioridad de atención algunas necesidades relacionadas con la discriminación racial entre los estudiantes, sin desconocer por supuesto que pueden existir otras necesidades dentro del contexto escolar de investigación, dejando con ello abierta la posibilidad de incluir otras necesidades que requieren de una atención oportuna y adecuada, al considerar que:

El desarrollo de los sujetos no es igual para todos, ya que éste dependerá tanto de sus condiciones y capacidades biológicas como de las socioculturales, razones que deben prevalecer en una educación orientada a atender la diversidad, dado que la misma presenta diferentes tipologías de manifestaciones, ya sea las inherentes a condiciones orgánicas (diferencias motoras, visuales, auditivas, intelectuales) como las concernientes a las diversidades de carácter cultural, social, familiar y étnica. La diversidad representa una constante observable en cualquier ámbito del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la superior, por lo que se hace necesario una intervención educativa basada en la comprensión, colaboración, integración y participación como variables clave que deben direccionar el comportamiento de contextos escolares que respondan positivamente a una educación en la diversidad. (Sánchez y Ortega, 2008, p. 125)

6.4 Estrategias de enseñanza y aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad

Según Cárdenas y Aguilar (2015), las estrategias didácticas de reconocimiento de la diversidad contemplan la singularidad de cada estudiante a lo largo de su trayectoria académica, es decir, en lugar de homogeneizar a los alumnos, pretende respetarlos y fomentar que las características que los identifican no sean suprimidas o modificadas, más bien que se desarrollen y evolucionen. En este orden de ideas, plantean que el diálogo es una herramienta para la diversidad, que sirve como conexión entre cada uno de los actores educativos, aproximándolos para comprender las otras formas de pensar y vivir, a través de lo cual se gestan formas pacíficas de resolver conflictos y de promover la convivencia construida por las diferencias.

Es decir, en sus aseveraciones resaltan la importancia de promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio, teniendo en cuenta la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales. Por otra parte, Tedesco (1995, p. 129 citado en Sánchez y Ortega, 2008, p. 125), plantea que “la función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades”.

Es así, como en el desarrollo de la identidad se construye también la comprensión del otro, de sus límites, de las estrategias para comunicarse y convivir, así como de los mecanismos de respeto a su vida y a sus derechos, precisamente porque se vive también el proceso de no comulgar con la identidad impuesta por otras personas.

6.4.1 Estrategias didácticas en el nivel de educación inicial.

El término de estrategias didácticas es utilizado para referirse tanto a las estrategias de aprendizaje que despliegan los estudiantes en su proceso escolar, como las estrategias de enseñanza que desarrolla el docente dentro de su quehacer educativo. Desde este marco de referencia, se retoma la definición de Díaz y Hernández (2002), quienes definen las estrategias didácticas como un “conjunto de pasos, operaciones o habilidades que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente” (p. 93).

Asimismo, González (2004) las considera como “operaciones y procedimientos que una persona pueda utilizar para adquirir, retener y recordar diferentes tipos de conocimientos y actuaciones” (p. 37). De esta manera, el sujeto puede hacer uso adecuado del conocimiento a la hora de enfrentarse con un contexto determinado. Al respecto, es necesario reseñar la definición de Solé (2003, p. 59), en coincidencia con los autores mencionados, sostiene que las estrategias de aprendizaje son utilizadas como “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”.

En este sentido, se puede afirmar que las estrategias didácticas son las encargadas de procesar los contenidos de enseñanza y procedimientos elevados, que van a constituir lo cognitivo y lo metacognitivo en el individuo.

6.4.1.1 Habilidades cognitivo lingüísticas en niños y niñas de preescolar. Según Romero y Lozano (2010), las habilidades cognitivo lingüísticas como narrar, describir, justificar y argumentar, se constituyen en la base para una buena adquisición del código lecto escrito y requieren de cierto dominio del lenguaje –modelado desde la primera

infancia– para su desarrollo. Parafraseando a Fivush y Haden (1997, citados en Manrique y Borzone, 2010), alrededor de los cuatro o cinco años, los niños suelen tener la capacidad de nombrar gran cantidad de objetos, comprender instrucciones sencillas, seguir instrucciones de dos y tres mandatos, escuchar y entender cuentos.

Estas habilidades cognitivo lingüísticas se denominan habilidades del lenguaje receptivo, porque implican la comprensión de información expresada por otros. En su mayoría, los niños de esta edad son capaces de repetir la información recibida y expresar sus ideas, haciendo de esta manera uso de las habilidades del lenguaje expresivo. A medida que los niños se desarrollan, muestran mayor capacidad para escuchar y comprender mensajes más largos, recordar y retener más información verbal. También progresivamente van adquiriendo habilidades relacionadas con la comprensión de mensajes metafóricos y las normas del lenguaje pragmático, por ejemplo, aprenden a esperar su turno para hablar y los métodos para utilizar el lenguaje práctico y social, ya que los relatos no son sólo un medio para comunicar nuestra experiencia, sino que, fundamentalmente reflejan la forma en que comprendemos el mundo, nuestra vida y a nosotros mismos

Para efectos de la presente investigación, el desarrollo de las habilidades del lenguaje receptivo y expresivo se centró en las narrativas, que según Ricoeur (1995) se constituyen en un acto discursivo con propiedades particulares que lo pone en una relación especial tanto con el enunciador como con el contenido y/o referente de su enunciado, presupone algo que se narra, aun cuando los acontecimientos narrados sean inventados, y no referidos, y aun cuando la distancia temporal entre el acontecer y el narrar sea mínima. Los relatos tienden a utilizar el pasado como tiempo gramatical preferido. El narrar como acto verbal, implica siempre la presencia de un enunciador que funge como mediador entre el receptor y los acontecimientos relatados. Sólo habrá discurso narrativo si éste narra una

historia, de lo contrario no sería narrativo, las estructuras de un relato son efecto de una relación que se establece entre la historia y el discurso.

Por lo tanto, se concibe la narración como un modo de pensamiento, una acción y condición vinculada a los niños y niñas de preescolar, que constituye una de las vías más importantes que se tiene de acercamiento a la realidad y al conocimiento del mundo. En este sentido, Egan (1994) plantea que la narración se trata de la primera forma de racionalidad que configura los significados del mundo y es en la etapa infantil donde más rápidamente se desarrolla a través del lenguaje oral. En relación con la categoría de investigación sobre la potenciación de habilidades cognitivas lingüísticas en los niños y niñas de preescolar, se retoman los planteamientos de Solé (2003), quien argumenta que las estrategias didácticas que recurren al orden narrativo, estimulan la imaginación a partir de la expresión oral y facilitan la comprensión de los hechos o acontecimientos, así como también permiten el intercambio de ideas y la interrelación social.

Es preciso señalar que una de las principales formas para potenciar el pensamiento narrativo infantil y el dominio progresivo de modelos narrativos, es la narración oral de cuentos, que a su vez contribuye al fomento de la creatividad. Tal como afirma Vygotski (1990), la capacidad creadora en los niños –reflejada en las historias que nos cuentan– y su fomento, son fundamentales para el desarrollo integral del niño. Por otra parte, se parafrasea a autores como Bruner (1988) y Egan (1991), quienes ponen de manifiesto la importancia de explorar la forma en que los niños organizan sus narraciones y cómo la fantasía, combinada con las experiencias y vivencias personales, es el medio de acceso a la comprensión narrativa. Si bien es cierto que la creatividad, la fantasía y la imaginación son terrenos difíciles de investigar, la importancia de su estudio viene dada por ser una característica inherente al pensamiento infantil.

En este sentido, la experiencia docente de las investigadoras de contacto permanente con niños de preescolar, ha permitido evidenciar cómo la fantasía se manifiesta desde edades tempranas, así como el hecho de que cualquier niño aprende de forma veloz que el acto de narrar es una técnica utilizada habitualmente por las personas para comunicarse y para imaginar mundos posibles. Así pues, es lógico pensar que el acto de contar cuentos ampliará el contacto con las formas narrativas que son propias de las narraciones literarias y proporcionará a los niños y niñas la familiarización con las variaciones de la perspectiva narrativa, la diversificación de sucesos y la distinción de personajes.

Es por ello, que la finalidad principal de la presente investigación consistió en potenciar las habilidades del lenguaje receptivo y expresivo de los niños y niñas del nivel preescolar de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, a partir de la escucha activa de cuentos, el seguimiento de instrucciones para la ejecución de actividades, la emisión de respuestas a preguntas sencillas, la expresión oral de sus opiniones e ideas relacionadas con el contenido de los textos que escucha y la expresión de ideas de forma escrita o gráfica (dibujos). Consistentemente con esto, se retoman los aportes teóricos de Fivush y Haden (1997, citados en Manrique y Borzone, 2010), quienes plantean que los relatos no sólo son un medio para comunicar nuestra experiencia, sino que fundamentalmente reflejan la forma en que se comprende el mundo, la vida y a uno mismo.

Por su parte, Prats (2007), resalta la importancia del lenguaje como un medio que permite expresar los conceptos mediante términos, enunciados y conjunto de enunciados, siendo el lenguaje un vehículo de conocimiento del mundo y acercamiento a la realidad y no el conocimiento en sí mismo. En esta misma línea, Trabasso (1996) y Stein (2005, citados en Plana, Borzone y Benítez, 2012) afirman que los relatos de rutinas, de experiencias personales, vicarias y de historias, manifiestan las habilidades de comprensión

de los niños y la organización de las representaciones mentales que han formado sobre los eventos de los que participan.

Al poner el foco en cómo la experiencia se organiza en una forma discursiva, Hudson, Fivush y Kuebli (1992, citados en Plana, Borzone y Benítez, 2012) distinguen tres géneros narrativos: relatos de guiones, de experiencias personales e historias. La adquisición de estos géneros narrativos implica un avance lingüístico y cognitivo, que implica incluso un salto cualitativo entre el relato de la experiencia personal y el de historias de ficción, debido a las diferencias en complejidad estructural y causal entre ambos relatos.

Así mismo, dentro de cada uno de los géneros narrativos se observan diferencias evolutivas entre géneros narrativos o en un mismo género, que responden a las habilidades cognitivas y lingüísticas que éstos demandan. Diversas investigaciones (Jiménez, 2006, León 2006, Duque y Vera, 2010) coinciden en señalar que el avance en la comprensión y producción de los géneros narrativos y la edad en que estos aparecen, están relacionados con el habla de los adultos sobre los eventos presentes, pasados y futuros y con la frecuencia de la lectura de cuentos y el intercambio durante la lectura y luego de ésta. Es por esta razón que se considera fundamental la apropiación de las historias contadas por los abuelos y sabedores, para involucrar la historia en cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la unidad didáctica.

Lo anterior es consistente con el modelo evolutivo propuesto por Nelson (1996), quien plantea que la experiencia frecuente del discurso extendido de escuchar y re narrar cuentos, relatos de experiencias personales, hablar sobre eventos pasados, presentes y futuros, no sólo proporciona la práctica necesaria con recursos lingüísticos específicos, que son fundamentales para ser un narrador competente, sino que promueve también el

desarrollo cognitivo al utilizar el lenguaje para realizar operaciones cognitivas complejas como el establecimiento de relaciones, la realización de inferencias y la jerarquización de la información. En este sentido, la lectura de cuentos contribuiría a la conformación de un formato narrativo en la memoria o esquema que le permite al niño organizar la información en un todo coherente.

Existe consenso entre los investigadores con respecto a la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no todos los espacios del hogar o la escuela proporcionan experiencias similares en calidad y cantidad. Es por ello, que en esta investigación se aprovecharon los espacios formativos y pedagógicos para promover las narrativas ancestrales, contadas por abuelos y sabedores de los diferentes sectores comunitarios y las familias de los niños y niñas.

Por otra parte, resulta fundamental tener en cuenta que en los niños y niñas de preescolar, se presentan avances significativos en su desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional, ya que en este período presentan condiciones óptimas para desarrollar competencias sociales, cognitivas y emocionales, que sirvan como factores protectores contra el desarrollo o la continuación de dificultades en las relaciones interpersonales, que pueden empezar a manifestarse en la edad preescolar, siendo necesario intervenir los distintos contextos de socialización de los niños y niñas, como son la familia, la escuela y los pares.

Es por ello que a través de la presente investigación, se logró potenciar las habilidades cognitivo lingüísticas de los niños y niñas y, a su vez coadyuvar al desarrollo de habilidades prosociales mediante la implementación de las herramientas conceptuales y metodológicas de la unidad didáctica, como vía efectiva para reducir la discriminación racial y sustituirla por comportamientos sociales positivos que aumentan el reconocimiento

de la diferencia, la tolerancia y el respeto a la diversidad, la reciprocidad y la calidad en las relaciones interpersonales.

Al resaltarse la importancia que tienen los cinco primeros años de la vida del niño para su desarrollo psicosocial, surge con ello la imperiosa necesidad de generar procesos de aprendizaje significativos y funcionales, lo cual significa que en la primera infancia los aprendizajes deben tener un sentido para quien lo aprende y a la vez representar un beneficio o utilidad, que le permita a los niños y niñas trascender del ámbito escolar a otros espacios. Por lo anterior, Tremblay, Gervais, y Petitclerc (2002) plantean que en la prosocialidad se busca la apropiación de conocimientos y herramientas prácticas y actitudinales, dirigidos a establecer diferentes formas de interacciones sociales adecuadas que promuevan una sana convivencia en los diferentes ámbitos de socialización de los niños y niñas. Los autores afirman que es precisamente durante los años del preescolar, que se da el período propicio para enseñar a los niños y niñas los principios básicos de una interacción social: el compartir, el compromiso, la cooperación y la comunicación verbal.

Lo anterior se puede observar en aquellos niños y niñas que ayudan y ofrecen ayuda a otras personas, comparten, cooperan, trabajan con otros, participan en diferentes juegos, hacen tareas o actividades en grupo, escuchan y hablan fácilmente con los demás, es decir, tienen la facilidad de interactuar con otras personas y mantener relaciones interpersonales apropiadas. Se destaca al respecto, que la interacción cooperativa estimula la empatía, el descentramiento emocional y mejora la autoestima. Es por ello, que Garaigordobil (2003) plantea que la conexión entre la empatía, la autoestima y la conducta prosocial se pone de manifiesto en numerosos estudios, hasta el punto de concluir que la empatía y la autoestima aparecen como los principales motivadores de la conducta prosocial, tanto en el componente emocional por la preocupación y cuidado por sí mismo y por el otro, como en el cognitivo a través de la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

7. OBJETIVOS

7.1 Objetivo General

Potenciar habilidades cognitivo lingüísticas en los niños del grado transición de la Institución Educativa Integrada Chilvi, a partir del abordaje de la discriminación racial.

7.2 Objetivos Específicos

Identificar los significados que construyen los niños y niñas del grado de transición frente a la discriminación racial, antes de la implementación de la unidad didáctica.

Implementar la unidad didáctica con el fin de potenciar habilidades cognitivo lingüísticas y conocer la evolución actitudinal de los niños y niñas del grado de transición frente a la discriminación racial.

Evaluar el cambio actitudinal de los niños y niñas del grado de transición frente a la discriminación racial y su impacto en la potenciación de habilidades cognitivo lingüísticas, después de la implementación de la unidad didáctica.

8. METODOLOGÍA

8.1 Tipo de estudio

Teniendo en cuenta el contexto educativo de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, se trabajó desde el enfoque cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 364) se centra en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. En este sentido, el enfoque cualitativo utilizado en la presente investigación, permitió conocer el contexto de una forma detallada y profunda, tanto en relación a las acciones y conductas de las personas, como de la compleja trama de interacciones personales que se dan en la comunidad. Por lo tanto, el enfoque cualitativo permitió entender el fenómeno social de la discriminación racial entre los niños y niñas de transición, tal como se da presenta en su contexto natural, procurando captar el mundo de los sujetos de investigación.

De ahí, que este proceso de investigación se haya constituido en una aproximación a las respuestas de los ¿por qué? y los ¿cómo?, no sólo los ¿qué?, ¿dónde? y ¿cuándo?, siendo particularmente la pregunta de investigación ¿cómo potenciar las habilidades cognitivo lingüísticas en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, a partir de la construcción de significados positivos frente a la discriminación racial en el contexto escolar? Cuestionamiento que resulta estar más enfocado a la comprensión y profundización del fenómeno de la discriminación racial en este contexto en particular, dada la importancia de generar la construcción de conocimiento frente a este tema y propiciar con ello la transformación social que se requiere gestar en este ambiente educativo.

En concordancia con lo anterior, se destaca el planteamiento de Sandoval (2002), quien argumenta que:

Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórica, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano. (p. 15)

Siguiendo la línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Manizales, se retoman los aportes de Quintanilla (2006), quien plantea que:

Los estudiantes han de aprender una ciencia que tenga sentido para sí mismos y para comprender el complejo y cambiante mundo de las relaciones humanas en las que se desenvuelven a diario como ciudadanos activos, actores y autores protagónicos y responsables de las transformaciones sociales, además de aprender los principales conceptos del currículo específico normativamente definido por la escuela. (...). Para ello, hacemos una reflexión de qué es la ciencia pretendiendo que la respuesta nos ayude a entender y configurar un modelo de ciencia en el aula, puesto que si asumimos que las ideas científicas de los alumnos ‘evolucionan’, podríamos afirmar entonces que la narración de sus ideas sería la evidencia más cercana de que las formas de representación del lenguaje científico (...) que asumen nuestros estudiantes, cambian de la misma manera, considerando que dichos ‘cambios’ están condicionados no solamente por el repertorio cognitivo de los estudiantes, sino que por el entorno sociocultural e histórico en el que ‘narraron, observaron y reflexionaron’ el fenómeno. (p. 184)

Es así como, las expresiones narrativas de los niños y niñas al construir el concepto de discriminación racial, abarcó una parte de la realidad que ellos viven en la Institución

Educativa Integrada de Chilvi, posibilitándose con ello la potenciación de habilidades cognitivo lingüísticas, que permitieron generar cambios positivos en el ambiente escolar.

8.2 Diseño de investigación

El diseño metodológico se constituyó en la forma específica de organización e implementación de las estrategias y procedimientos de recolección de la información, su procesamiento, análisis e interpretación, para el logro de objetivos de la presente investigación. En este sentido, el diseño de investigación se sustentó en la etnografía crítica, que según Thomas (2003, citado en Suárez, 2012, p. 19) “(...) va más allá de una descripción de la cultura, pues se dirige a la acción para el cambio cuestionando la falsa conciencia y las ideologías expuestas a lo largo de una investigación”.

Por lo tanto, la etnografía crítica supera la simple descripción de determinado contexto, al conducir a la acción dentro del respeto de dicho contexto y la generación de nuevas propuestas de transformación de la realidad, que surjan de la reflexión de la propia comunidad y para su beneficio. Desde esta posición, el diseño metodológico del presente trabajo investigativo fue acorde con los objetivos propuestos, pues no se limitó al hecho de describir la realidad sino que incorporó perspectivas teóricas y metodológicas que permitieron una mayor comprensión de las situaciones escolares cotidianas, y a su vez, promovió espacios de reflexión y movilización en torno a la construcción de estrategias didácticas que posibilitaron el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas, a partir del abordaje de la discriminación racial.

Dichos objetivos correspondieron a los propósitos de la etnografía en la educación, siendo el primero, analizar la realidad, comprenderla mejor e intervenir en ella, más reflexiva y eficazmente y, el segundo, contribuir a la formación y perfeccionamiento del

profesorado. En concordancia con lo anterior, se retoma el planteamiento de Thomas (1993, citado en Boragnio, 2014), quien argumenta que:

La etnografía crítica aparece así como una estrategia de investigación en la que el analista parte de la premisa de que en toda cultura siempre existen procesos represivos y de dominación sobre los que debe arrojarse luz para contribuir a la desnaturalización de las estructuras que aparecen como dadas. (p. 9)

Siguiendo esta misma perspectiva, McLaren, (2004, citada por Suárez, 2012, p. 22) destaca el papel de la que la etnografía crítica en el campo etnoeducativo, al afirmar que “la etnografía crítica y la pedagogía crítica comparten los mismos principios y son emancipadoras, por lo que van más allá de la descripción y comprensión: buscan asumir una postura más comprometida con el cambio y la transformación social. En este sentido, la etnografía crítica se constituye en una valiosa herramienta de investigación educativa, al centrarse en descubrir lo que acontece cotidianamente, interpretar y comprender estas situaciones cotidianas y realizar una mejor intervención pedagógica, a partir de alternativas teóricas y prácticas que surgen en el nicho de las aulas.

Entendiendo que el punto de partida del proceso investigativo es la propia realidad, la etnografía crítica utiliza diferentes elementos o fuentes para evidenciar lo que está pasando y ajustar el proceso investigativo a las necesidades y particularidades de la comunidad. De ahí, que se hayan utilizado varias técnicas de recolección de la información, tales como las narrativas, la observación participante y no participante, el diario de campo y el taller investigativo, las cuales permitieron conocer las percepciones y concepciones de los participantes en el estudio, comprender de mejor manera la realidad que viven e interpretar dicha realidad desde los significados de discriminación racial que se construyeron a lo largo del proceso investigativo. Particularmente, se destaca el taller investigativo que se desarrolló a través de la estrategia de la unidad didáctica, la cual se

constituyó en el escenario propicio para el juego, la lectura y la construcción de narrativas orales y gráficas.

Por lo anterior, la recolección, el análisis y la interpretación de la información, se centró en las narrativas que emergieron de la construcción de los significados frente a la discriminación racial, a través de la implementación de la unidad didáctica. Para la sistematización y análisis de las narrativas se establecieron códigos, que fueron asignados a las expresiones verbales de los niños y niñas participantes en el estudio, así: NEM narrativa estudiante mujer y NEH narrativa estudiante hombre.

Es preciso destacar, que no sólo las narrativas permitieron la recolección directa de la información de los niños y niñas, sino que se constituyeron en la principal herramienta para la construcción de significados positivos frente a la discriminación racial, potenciándose de ésta manera las habilidades cognitivas lingüísticas, a través de los espacios de enseñanza y aprendizaje que se generaron para la vivencia de experiencias individuales y colectivas, que permitieron resignificar percepciones y concepciones y potenciar habilidades para la expresión verbal y la interacción con los demás.

Para el análisis e interpretación de la información, se realizó la triangulación de fuentes a partir de las posiciones personales de las investigadoras, las posturas teóricas de autores y el análisis de los registros narrativos de los niños y niñas, lo cual permitió la configuración de las categorías y subcategorías deductivas, que se complementaron con las categorías emergentes, construidas a partir del análisis de los discursos y la interpretación de sus posibles significados.

A manera de resumen, en la figura 1 se muestran las diferentes etapas y actividades del proceso investigativo desarrollado.

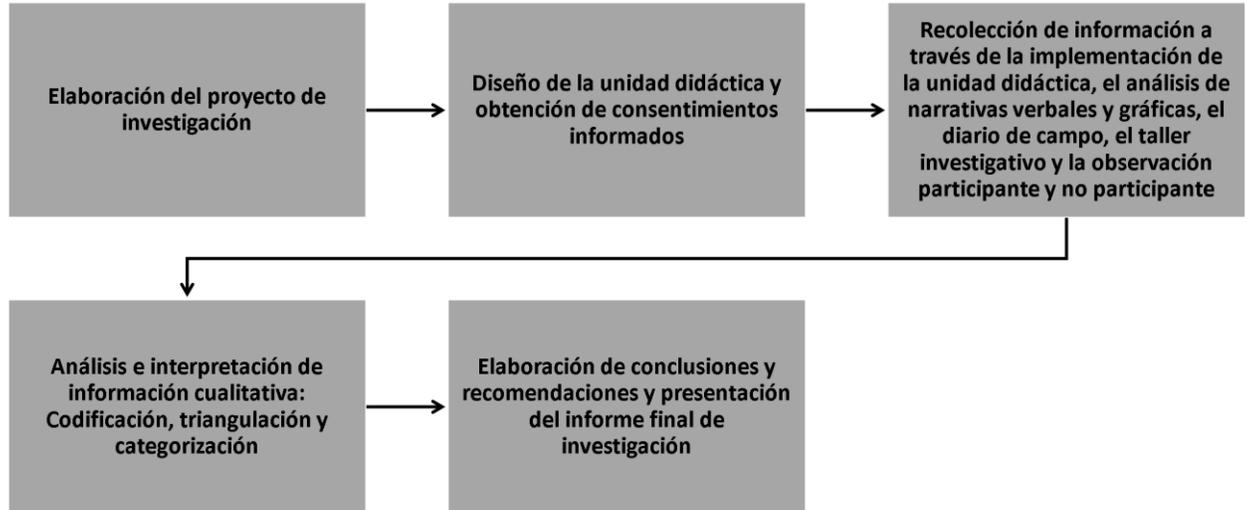


Figura 1. Etapas y actividades del proceso de investigación. Fuente: elaboración propia, 2018.

8.3 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo estuvo conformada por 20 niños y niñas de grado transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, quienes pertenecen al grupo étnico afrodescendiente, lo cual implica abordar el quehacer docente cotidiano desde unas características étnicas especiales, siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la Constitución Política de Colombia. Las edades de los niños y niñas están entre los 5 y 7 años y su condición socioeconómica corresponde al estrato 1, situación que conlleva a problemáticas como la insatisfacción de necesidades básicas, las condiciones precarias de vida y la vulnerabilidad social.

8.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis se centró en las siguientes categorías y subcategorías de investigación: a) discriminación con la subcategoría de discriminación racial, b) autoestima con las subcategorías de autoconocimiento y autoimagen, c) respeto a la diversidad con las subcategorías de reconocimiento de la alteridad, respeto a la diferencia, diálogo y

cooperación; d) identidad con la subcategoría de identidad cultural y, e) relaciones interpersonales con la subcategoría de habilidades prosociales.

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

9.1 Tres momentos de la transición del *no saber al saber*

La presente investigación permitió el conocimiento y comprensión de los significados de la discriminación racial que construyen los niños y niñas de transición y dio apertura al reconocimiento de la diversidad y la diferencia como una condición imprescindible para aceptar, acoger, tolerar y respetar en la práctica al otro, al diferente, al diverso. Así como también, permitió la potenciación de habilidades cognitivas lingüísticas, a partir del abordaje del tema de la discriminación racial y contribuyó significativamente al cambio actitudinal frente al mismo.

En los resultados obtenidos, se evidencia la efectividad de las estrategias utilizadas en la unidad didáctica, las cuales permitieron potenciar las habilidades cognitivas lingüísticas de los niños y niñas de transición. Al respecto, es preciso tener en cuenta las estrategias que se utilizaron en los tres momentos de implementación de la unidad didáctica, ya que a partir de éstas se enfocó el análisis de los resultados.

Antes de la implementación de la unidad didáctica, se hizo la indagación de conocimientos previos a través de lluvias de ideas y diálogos directos con los niños y niñas, cuya información se registró en los cuadros C-Q-A (Ver anexo 2). Dicha herramienta permitió la identificación de las ideas previas y los intereses de aprendizaje del estudiante, al establecer lo que el estudiante conoce sobre un tema determinado y lo que quiere conocer.

Durante la implementación de la unidad didáctica, se abordaron las temáticas centrales de discriminación, autoestima, respeto a la diversidad, identidad y relaciones interpersonales, mediante estrategias como el juego creativo y cooperativo, el juego de roles, la lectura de cuentos, las narrativas orales y gráficas (dibujos, imágenes, videos).

En la fase posterior a la implementación de la unidad didáctica, se emplearon estrategias vivenciales que incluyeron los juegos autóctonos, el canto, la música y la danza. Para la evaluación de conocimientos, se utilizaron los cuadros C-Q-A para determinar lo que el estudiante ha aprendido sobre un tema determinado.

9.1.1 Antes: Significados de la discriminación racial en la escuela.

Antes de la implementación de la unidad didáctica, se indagó con los niños y niñas de grado transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, sobre sus conocimientos previos, observándose que muchos niños y niñas respondieron “No sé”, “No sé qué es eso profe”, “No entiendo profe”, denotando con ello desconocimiento y/o apatía por responder la pregunta ¿Qué es para ti la discriminación? Para precisar sobre la discriminación racial se les preguntó ¿Te gustaría cambiar tu color de piel / Por qué?, obteniendo en el análisis de frecuencia una respuesta afirmativa en la mayoría de los casos y argumentando que ser “blanco” es ser más bonito, permite tener amigos y que todos lo quieran. Para complementar lo anterior se les preguntó a los niños y niñas ¿Aceptas a tus compañeros y te llevas bien con ellos?, siendo las respuestas más concurrentes el llevarse bien solo con los compañeros que son iguales a ellos, traen la lonchera al colegio, huelen bien y son blancos.

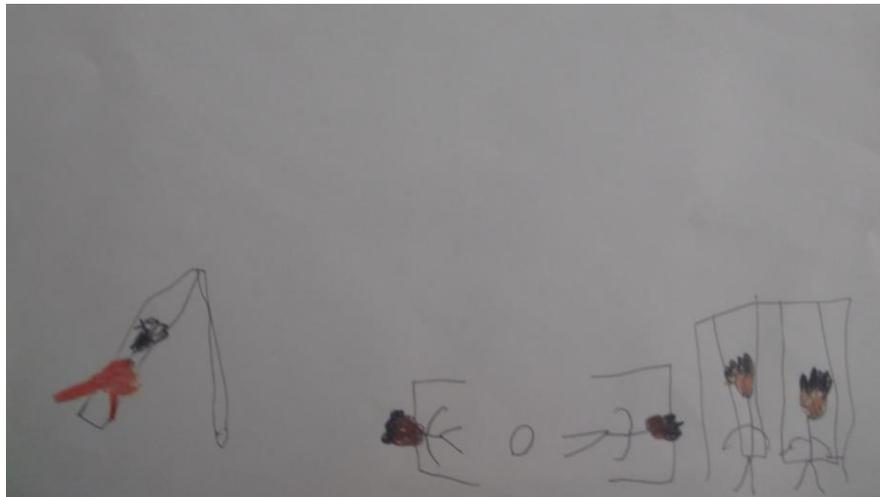
A través de las anteriores preguntas, se logró conocer las ideas, percepciones y concepciones que tienen los niños y niñas frente a la discriminación racial en el contexto escolar: “Yo sólo estoy con mi hermana porque a nosotras no nos juntan” (NEM7), “Ese niño es negro por eso no juego con él” (NEM12), “En el curso esos niños siempre hacen las tareas juntos” (NEM9), “La discriminación es pelear con mis amigos” (NEH15), “Es cuando no nos hacen jugar con ellos” (NEH18), “La discriminación es que no nos quieran y se burlen” (NEM4), “No sé qué es eso profe” (NEH20), “Es estar con mis amigos en mi escuela” (NEM8).

Imagen 1. Construcción de narrativas gráficas.



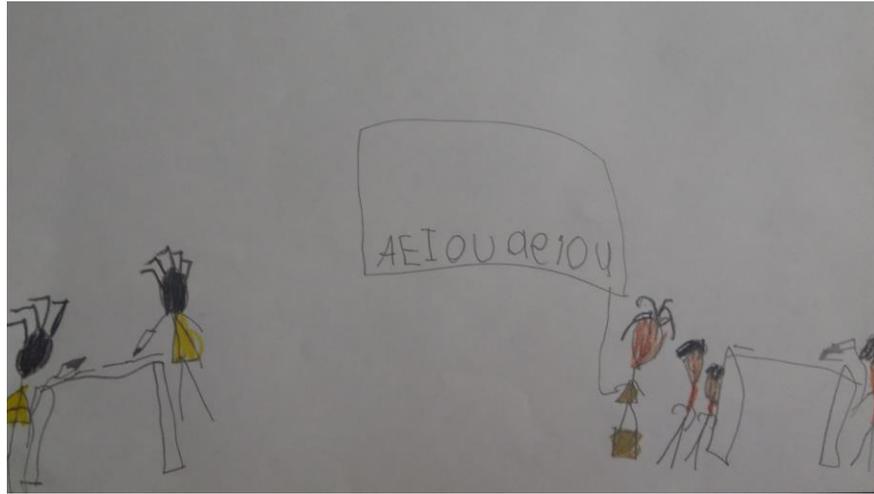
Fotografía de Carmen Elisa Olaya. Tumaco Nariño. 2017.

Imagen 2. Imagen sin título.



Fotografía de Carmen Elisa Olaya. Tumaco Nariño. 2017.

Imagen 3. Imagen sin título.



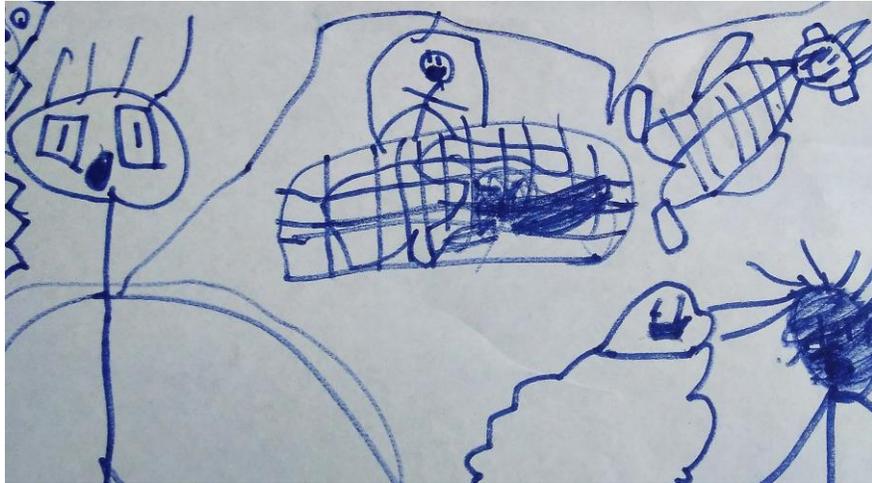
Fotografía de Carmen Elisa Olaya. Tumaco-Nariño. 2017.

Las anteriores expresiones verbales y gráficas de los niños y niñas frente a la discriminación racial, permitieron deducir que los conceptos o significados que han construido frente a este tema, se basan en premisas de desconocimiento, miedo, prevención y rechazo por el Otro que se percibe diferente, distinto, diverso. Al interpretar estas narrativas y corroborar la información mediante la observación directa del contexto escolar por parte de las investigadoras, se pudo evidenciar que los significados vividos que han construido los niños y niñas frente a la discriminación racial, surgieron a partir de sus inquietudes, experiencias o problemas experimentados frente a este fenómeno.

Es por ello que estos significados se centran en la incapacidad que tienen para reconocer, aceptar y respetar las diferencias individuales, particularmente aquellas que se asocian a las diferentes tonalidades de color de piel en su condición de afrocolombianidad. También, se evidencia que estos significados de discriminación racial, se relacionan directamente con pautas de interacción social que los niños y niñas han asumido en la

dinámica de sus relaciones interpersonales. Al respecto, se logró identificar que éstas pautas de interacción, tienen la tendencia a presentarse de forma negativa, a través de comportamientos de agresividad por parte de aquellos niños y niñas que tienen un tono de piel más claro, en contraposición a los comportamientos de pasividad que presentan los niños y niñas de tono de piel más oscuro.

Imagen 4. Niños peleando en la escuela.



Fotografía de Marleni Solis Batalla. Tumaco-Nariño. 2017.

Imagen 5. Los niños “negros”.



Fotografía de Marleni Solis Batalla. Tumaco-Nariño. 2017.

Relacionado con lo anterior, se ha evidenciado que la pauta agresiva está caracterizada por comportamientos de evitación del contacto físico, ofensas, burlas y el uso de palabras inadecuadas o despectivas para referirse a los pares de tono de piel más oscura –por ejemplo expresiones como “ese negro” – generando daños al bienestar emocional de estos niños y niñas, que se han visto expuestos a situaciones explícitas de discriminación racial, asumiendo así una pauta de interacción pasiva como una manera de ocultar o blindar su vulnerabilidad en el medio social en el que se desenvuelven, que se traduce en comportamientos de timidez, introversión, inseguridad, desconfianza, dificultad para expresar ideas, opiniones, pensamientos y sentimientos. Con respecto a los sentimientos de los niños y las niñas que han sido excluidos del colectivo social al que desean pertenecer, se evidencia en ellos y ellas tristeza, tendencia al llanto, soledad, abatimiento y baja autoestima.

Por lo anterior, se puede plantear que la discriminación es un concepto todavía más complejo que la violencia en sus diferentes tipos, tan complejo que cuando se tratan de comprender algunos comportamientos o incluso decisiones que generan discriminación, no existen los elementos teóricos y cognitivos básicos para asimilar el concepto, y más aún, asimilar el hecho de que la discriminación ha causado daño a una persona o grupo de personas. Es así como en la figura 2 se exponen los significados de la discriminación como categoría central de la presente investigación.

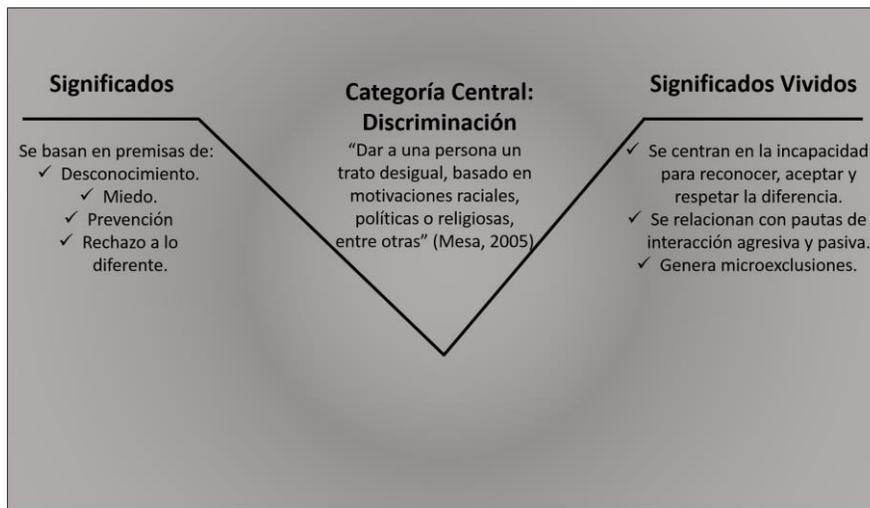


Figura 2. Construcción de significados de la discriminación. Fuente: elaboración propia, 2017.

Finalmente, se concluye que a partir del proceso de observación participante y no participante –el cual se realizó de manera transversal durante el desarrollo de la investigación– que los niños y niñas necesitan espacios de enseñanza y aprendizaje que les permitan expresar sus ideas y opiniones y narrar sus propias historias frente a las dificultades que ellos y ellas experimentan en sus contextos de interacción social.

Es por ello, que a partir de los anteriores hallazgos se diseñó la unidad didáctica, con el propósito de generar dichos espacios para potenciar habilidades cognitivas lingüísticas, que permitan el cambio actitudinal frente a la discriminación racial en el contexto escolar; posibilitándose de esta manera el paso de una situación de *no saber a saber* a partir de los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes, siendo esto consistente con los principales postulados del aprendizaje significativo.

9.1.2 Durante: Significados de la discriminación racial y su evolución actitudinal.

Haciendo alusión a los planteamientos de Perales y Cañal (s.f.) sobre decidir qué se va a enseñar y cómo hacerlo, la presente investigación y sobre todo las orientaciones curriculares – basadas en los postulados constructivistas de la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza–, dieron lugar a una amplia autonomía para tomar decisiones curriculares y, en concreto, para el diseño de la unidad didáctica que se aplicó en el aula. En este sentido, es preciso destacar la importancia que tuvo la utilización de textos y de material escrito que se adaptó para poder dar respuesta a las necesidades detectadas en el aula mediante la transposición didáctica.

Desde esta perspectiva se implementaron las estrategias y actividades didácticas para abordar las categorías centrales y subcategorías de investigación, con el propósito de lograr la potenciación de habilidades cognitivas lingüísticas y evaluar el avance actitudinal frente a la discriminación racial en el contexto escolar. Es por ello, que durante la implementación de la unidad didáctica denominada “Narrando mis historias”, se llevaron a cabo diversas estrategias y actividades didácticas con los niños y niñas del grado de transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi, siendo precisamente las verbalizaciones de los niños y niñas, las que permitieron dar cuenta de que los aprendizajes han sido interiorizados, así como sus actitudes permitieron evidenciar que éstos han sido aplicados en los contextos donde se desenvuelven.

Para determinar la evolución de los conceptos expuestos en el análisis categorial, se debe resaltar que éstos se enmarcaron desde una perspectiva multidimensional que integra aspectos cognitivos, lingüísticos, meta cognitivos, motivacionales y conceptuales. En este sentido, a través de la unidad didáctica implementada se logró que los niños y niñas conozcan, comprendan y vivencien las siguientes categorías centrales: a) discriminación con la subcategoría de discriminación racial, b) autoestima con las subcategorías de autoconocimiento y autoimagen, c) respeto a la diversidad con las subcategorías de reconocimiento de la alteridad, respeto a la diferencia, diálogo y cooperación; d) identidad con la subcategoría de identidad cultural y, e) relaciones interpersonales con la subcategoría de habilidades prosociales.

Tabla 1

Construcción del pensamiento categorial

Categorías y Subcategorías	Evolución Actitudinal	Claves de Lectura
1. Discriminación	“La discriminación es cuando hacemos sentir mal a las personas” (NEH16). “Es algo malo porque le hace daño a los	La discriminación significa dar a una persona un trato desigual, basado en

	<p>demás” (NEM9).</p> <p>“La discriminación es maltratar a los demás, es decirles cosas feas” (NEH13)</p> <p>“Es dejar solos a mis compañeros cuando huelen feo o no traen la lonchera” (NEM1)</p> <p>“Es despreciar a las personas que son diferentes a mí” (NEM12).</p> <p>Comprensión del concepto (Fuente: Narrativas escritas en el diario de campo de las investigadoras).</p>	<p>motivaciones raciales, políticas o religiosas, entre otras. (Mesa, 2005)</p>
1.1 Discriminación racial	<p>“Ahora entiendo que hago sentir mal a mis amigos cuando yo les digo cosas feas como yo no me ajunto con esos negros feos” (NEM12).</p> <p>“Profe estamos haciendo las tareas juntos sin pelear” (NEH15).</p> <p>“En el recreo estamos jugando con las niñas que andaban solas” (NEM5).</p> <p>“A mí ya no se me burlan por mi color de piel, que es muy lindo” (NME4).</p> <p>“Yo entiendo que está mal hacer sentir tristes a mis amigos por su color, porque todos somos distintos y debemos querernos y jugar juntos” (NEH20).</p> <p>Reconocimiento de los comportamientos y actitudes que generan la discriminación racial y sus daños (Fuente: Narrativas escritas en el diario de campo de las investigadoras).</p>	<p>La discriminación es “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico (...)” (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 2011).</p>
2. Autoestima	<p>“Yo me quiero como soy” (NEH18).</p>	<p>“La autoestima incluye</p>

2.1 Autoconocimiento	“No me cambiaría nada porque, así como soy me siento bonita” (NEM7).	la valoración según sus cualidades que provienen de la experiencia y que son consideradas como negativas o positivas. Así el concepto de autoestima se presenta como la conclusión final de un proceso de autoevaluación y es la satisfacción personal del individuo consigo mismo” Musuti (2001, citado en García, 2005, p. 37).
2.2 Autoimagen	“Me gusta mucho mi pelo, como es bien churosito mi mamá me hace muchas trenzas” (NEM2).	
	“Mi color de piel es muy bonito, por eso todo lo que me pongo me queda bien” (NEH20)	
	Reconocimiento del valor que cada persona tiene a su modo o manera particular y que conforma la riqueza de los seres humanos (Fuente: Narrativas escritas en el diario de campo de las investigadoras).	
		“El autoconocimiento consiste en la conciencia emocional, la autoevaluación precisa y la autoconfianza, que sirve como base de todas las habilidades socioemocionales” (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002).
3. Respeto a la diversidad	“No importa ser blanca o negra, porque todos somos bonitos” (NEM2).	“Diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente (...)” (Sacristán, 1996).
3.1 Reconocimiento de la alteridad	“Tenemos un color diferente y eso nos hace especiales, por eso nos quieren los demás y a mí me quiere mi mamá” (NEM4).	
3.2 Respeto a la diferencia	“La profe nos ha enseñado que cuando nos ponemos bravos con los amigos tenemos que hacer las paces, nos hace hablar y dar un abrazo” (NEH15).	Herramientas actitudinales para promover el vínculo entre los diferentes, la discusión, el diálogo y el intercambio
3.3 Diálogo y cooperación		

		cooperativo, teniendo en cuenta la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales. (Cárdenas y Aguilar, 2015)
4. Identidad	“Yo soy negra y me gusta, profe ya no quiero ser blanca” (NEM7).	La formación implica “una deconstrucción del concepto de identidad como una dimensión de la experiencia de la diferencia y la alteridad” (Valdivia, 2010).
4.1 Identidad cultural	“Todos somos negros” (NEH17).	
	“Somos otros si nos cambian el color de piel” (NEH19).	
	“A nosotros nos gusta bailar” (NEM10).	
	La identidad individual y colectiva toma sentido en la interacción con los Otros diferentes, ya que depende de las representaciones y percepciones de lo propio y de la alteridad que se construye socialmente al definir lo que identifica a los distintos grupos étnicos. Es por ello que la concepción misma de ser “afro” se ha modificado yendo más allá del color de piel, para centrarse en un sentido de pertenencia más profundo con el referente africano, en el momento de definirse como persona y grupo étnico (Fuente: Narrativas escritas en el diario de campo de las investigadoras).	“La función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades” (Tedesco, 1995).
5. Relaciones interpersonales	“Ahora hacemos tareas juntos y jugamos en el recreo sin pelear” (NEH16).	La conducta prosocial está basada en la empatía y la autoestima y conlleva al mejoramiento de las
5.1 Habilidades prosociales	“Ya ajuntamos a las niñas que andaban solas” (NEM12).	

“Yo juego con todos los de mi curso”
(NEM7).

relaciones
interpersonales.
(Garaigordoti, s.f.)

“Todos los niños jugamos a la pelota”
(NEH15).

“Me siento bien en el colegio porque ya no
se burlan de mí” (NEM4).

Comprensión del otro y uso de las
estrategias para comunicarse y convivir a
través de relaciones de respeto (Fuente:
Narrativas escritas en el diario de campo de
las investigadoras).

Reconocimiento de las situaciones que
generan conflictos, de manera que los
estudiantes se han dado cuenta de las
consecuencias de sus acciones y tratan de
favorecer un ambiente escolar agradable
para todos (Fuente: Narrativas escritas en el
diario de campo de las investigadoras).

Para el desarrollo de los contenidos, se aplicaron las actividades propuestas en la unidad didáctica, las cuales se diseñaron con base en los fundamentos teóricos de diferentes autores. Es así, como a través de la aplicación de la unidad didáctica, se logró propiciar experiencias significativas de aprendizaje a través de una serie de estrategias didácticas, que tal como lo señala Prado (1996) se constituyen en un conjunto de acciones con clara y explícita intencionalidad pedagógica.

Con respecto a lo anterior, se destaca la importancia de promover hábitos de lectura y oralidad, a través de textos atractivos, divertidos y claros frente al manejo del tema de la convivencia en la escuela, donde se abordan aspectos claves relacionados con la tolerancia

y el respeto a la diferencia, así como también se plantean herramientas prácticas como el diálogo y la cooperación para la gestión de los conflictos que se suscitan por las diferencias. Han sido muchos los pedagogos que han coincidido desde todos los tiempos, en la narración y lectura de cuentos, como método para fomentar el desarrollo intelectual, moral y estético de los niños.

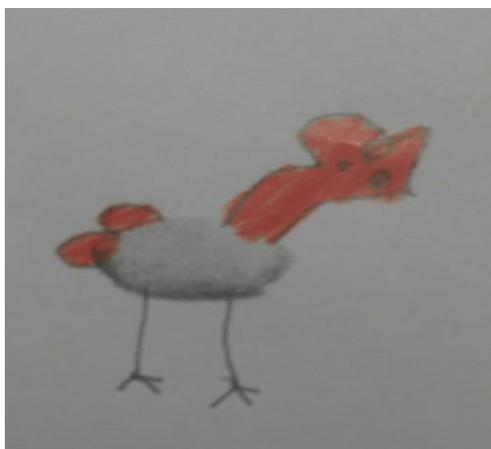
En este mismo sentido, se reconoce el hecho de que en los niños de edad preescolar el narrar cuentos y la lectura de los mismos, les ayuda a desarrollar destrezas como escuchar, comprender secuencias, enriquecer el vocabulario, clarificar valores. Además de lo anterior, desde la experiencia docente de las investigadoras, se ha observado que cuando el estudiante escucha la lectura de un hermoso cuento, reconoce el texto como un instrumento portador de conocimiento, pero sobre todo como una fuente de placer que el texto le brinda y un estímulo para seguir leyendo por cuenta propia.

También, se debe destacar la eficacia de las estrategias didácticas implementadas en la unidad didáctica, las cuales se basaron en el juego creativo y colaborativo. Al respecto, se parafrasea a Aguilar (2014), quien sostiene que el juego cooperativo y creativo, tiene el objetivo fundamental de potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, incidiendo especialmente en diversos aspectos socioemocionales y en el desarrollo de la creatividad. Por su parte, Garaigordobil, (s.f.), plantea que las experiencias de juego tienen una función terapéutica, al intentar la integración social de niños y niñas que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros y/o dificultades en otros aspectos de su desarrollo.

Desde la experiencia investigativa que se obtuvo mediante la implementación de la unidad didáctica, cobró especial importancia el juego creativo para el abordaje de los temas de autoconocimiento y autoimagen y el juego cooperativo para el desarrollo de habilidades prosociales, contribuyendo significativamente, por una parte, al reconocimiento de la

importancia de la autoestima y de los elementos que la conforman, y por otro lado, al fomento de relaciones interpersonales positivas, donde se evidenció la utilización de herramientas como el diálogo y el despliegue de recursos personales y grupales para la solución de los problemas que surgieron en el contexto de aprendizaje.

Imagen 6. Actividad autoconocimiento “Mi huella es una gallina”.



Fotografía de Carmen Elisa Olaya. Tumaco-Nariño. 2017.

Imagen 7. Actividad autoconocimiento “Mi huella es un tigre”.



Fotografía de Marleni Solis Batalla. Tumaco-Nariño. 2017.

Imagen 8. Actividad autoimagen “Mi silueta”.



Fotografía de Carmen Elisa Olaya. Tumaco-Nariño. 2017.

Imagen 9. Actividad autoimagen “Mi silueta”.



Fotografía de Carmen Elisa Olaya. Tumaco-Nariño. 2017.

De ahí, que se reconozca la importancia de estos procesos pedagógicos en el aula, que se implementaron con el fin de favorecer la sensibilización, la atención, la adquisición, personalización y recuperación de la información, y especialmente, la transferencia de la información y la generalización del aprendizaje, que se evidenció en la valoración y actuación de los niños y niñas durante la implementación de la unidad didáctica. Es necesario precisar, que en la unidad didáctica se privilegió el diseño de estrategias didácticas basadas en el acto creativo y reflexivo, lo cual permitió que los niños y niñas reconozcan sus conocimientos previos, los profundicen, generen nuevo conocimiento, lo apliquen y transmitan a los demás, contribuyendo de ésta manera al enriquecimiento de la conciencia colectiva.

Siguiendo ésta misma perspectiva, se parafrasea el planteamiento de Picado (2001) al señalar que en el desarrollo de las estrategias didácticas pueden incluirse tanto las estrategias de aprendizaje que despliegan los estudiantes como las estrategias de enseñanza que utiliza el docente. De ahí, que las estrategias didácticas desarrolladas convirtieron los objetivos de aprendizaje en acciones concretas, ya que la estructura didáctica de las diferentes actividades permitieron alcanzar los objetivos propuestos y abordar los contenidos de manera apropiada y pertinente, lográndose con ello el aprendizaje cognitivo al reforzar valores, actitudes, normas y estados emocionales para favorecer el cambio actitudinal frente la discriminación racial.

De ahí que se haya reconocido en primera instancia, los elementos esenciales de la autoestima, para promover el reconocimiento del valor que cada persona tiene, independientemente de su modo o manera particular de ser, como punto de partida para el reconocimiento del valor del Otro, quien resulta ser un sujeto diferente o distinto a mí. Lo

anterior, se evidenció en expresiones o narrativas verbales como “Yo me quiero como soy” (NEH18), “No me cambiaría nada porque, así como soy me siento bonita” (NEM7).

Esto es congruente con las perspectivas teóricas que se adoptaron para estructurar las actividades y lograr los objetivos propuestos en la unidad didáctica frente al tema de autoestima; las cuales plantean que el autoconocimiento consiste en la conciencia emocional, la autoevaluación precisa y la autoconfianza, que sirve como base de todas las habilidades socioemocionales (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). Por su parte, Musuti (2001, citado en García, 2005) concluye que:

La autoestima incluye la valoración según sus cualidades que provienen de la experiencia y que son consideradas como negativas o positivas. Así el concepto de autoestima se presenta como la conclusión final de un proceso de autoevaluación y es la satisfacción personal del individuo consigo mismo. (p. 37)

Por lo anterior, la categoría de autoestima se constituyó en un pilar central dentro de la unidad didáctica, ya que favoreció significativamente la construcción de la identidad individual y colectiva, al permitirles a los niños y niñas aceptarse a sí mismos tal como son y al mejorar su capacidad de amor propio, demostrando con ello en primer lugar, el cuidado de su apariencia personal y una presentación adecuada, así como también demostraron mayor confianza y aprecio por los demás en sus interacciones sociales cotidianas.

También es preciso resaltar que tuvo gran importancia la incorporación de las manifestaciones artísticas y culturales, las costumbres, los valores y las tradiciones propias de la afrocolombianidad, en el desarrollo de la unidad didáctica para la aportación significativa a la construcción de la identidad colectiva, ya que les permitió a los niños y niñas asumir conscientemente su identidad cultural, manteniendo una posición de apertura hacia otras realidades culturales.

Con respecto a los recursos didácticos utilizados, es preciso destacar la efectividad del vídeo utilizado en el abordaje de la temática “Descubriendo el significado de la discriminación racial”, el cual permitió la sensibilización frente a las actitudes de discriminación racial observadas en los niños y niñas que participaron en el experimento realizado en República Dominicana, así como también, permitió la reflexión grupal al abordarse la relación que existe entre dichas situaciones observadas en el vídeo, con los problemas vivenciados en el aula de clase frente al fenómeno de la discriminación racial en la escuela.

Es por ello que mediante el vídeo –utilizado como un recurso didáctico que obedece a una determinada intencionalidad didáctica–, se dio a conocer los diferentes aspectos relacionados con el tema de la discriminación racial y se logró la contextualización y el reconocimiento de éste fenómeno al interior del aula. Con respecto al juego cooperativo, la evidencia empírica de la investigación permitió el aprendizaje significativo de la cooperación y la interacción amistosa, así como el desarrollo de habilidades lingüísticas al aprender a escuchar, a seguir instrucciones y a expresar sus opiniones e ideas de manera asertiva. Lo anterior concuerda con el planteamiento de Garaigordobil (s.f.), al afirmar que estimular la actividad lúdica positiva, simbólica, constructiva y cooperativa en contextos escolares es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil.

Es así, como los juegos cooperativos utilizados en la unidad didáctica, permitieron promover la participación de todos los niños y niñas, fortalecer la capacidad de comunicación de forma asertiva, estimular la dinámica relacional, aumentar la cohesión grupal y la capacidad de trabajar en equipo. Según Garaigordobil (s.f.), todo esto contribuye al desarrollo de conductas prosociales, subyaciendo a ello la idea de aceptarse, cooperar y contribuir a fines comunes.

Por lo tanto, las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de aprendizaje de una ciencia, les generó a los niños y niñas un aprendizaje con sentido para sí mismos y para la comprensión del complejo y cambiante mundo de las relaciones humanas en las que se desenvuelven a diario, avanzando progresivamente en la formación como sujetos protagónicos, activos y responsables de la transformación de sus realidades.

Lo anterior se evidencia en narrativas verbales como: “Ahora hacemos tareas juntos y jugamos en el recreo sin pelear” (NEH16), “Ya ajuntamos a las niñas que andaban solas” (NEM12), “Me siento bien en el colegio porque ya no se burlan de mí” (NEM4). Esto es congruente con las narrativas escritas en el diario de campo de las investigadoras, donde se evidenció la comprensión auténtica del Otro y el uso de las estrategias para comunicarse y convivir a través de relaciones de respeto. Además, se generó el reconocimiento de las situaciones que generan conflictos, de manera que los estudiantes se han dado cuenta de las consecuencias de sus acciones y tratan de favorecer un ambiente escolar agradable para todos. Al respecto Garaigordoti (s.f.), señala que la conducta prosocial está basada en la empatía y la autoestima y conlleva al mejoramiento de las relaciones interpersonales.

En conclusión, la reflexión central en torno a los significados de la discriminación racial en el contexto escolar de la investigación, se configuró a partir del cambio de mirada de los niños y niñas de transición, al pasar de una perspectiva del déficit, de la carencia, de la connotación negativa y del desconocimiento de la diversidad, hacia una posición de reflexión y una actitud positiva frente a las diferencias raciales en particular y la diversidad en general, al asumir el reconocimiento de la diversidad propia y ajena y la aceptación auténtica del otro, demostrándose con la implementación de la unidad didáctica, la potenciación de habilidades cognitivas lingüísticas, al poner en práctica lo aprendido en sus interacciones en el aula y fuera de ella.

9.1.3 Después: Cambio actitudinal frente a la discriminación racial y potenciación de habilidades cognitivo lingüísticas.

Tras la implementación de la unidad didáctica, se logró avanzar con los estudiantes participantes del estudio, en el reconocimiento y comprensión de las temáticas abordadas y en la toma de conciencia frente a la importancia de generar desde ellos mismos, ambientes escolares favorables para que puedan expresar sus opiniones asertivamente y puedan ser escuchados por los demás, asumiendo una posición de respeto por la diversidad en el escenario escolar.

Al tener en cuenta que inicialmente la realidad encontrada en este contexto educativo, no favorecía el respeto por la diversidad al interior del aula, es preciso destacar que después de la implementación de la unidad didáctica, se logró transformar significativamente esa realidad encontrada, a través de la potenciación de habilidades cognitivo lingüísticas, que permitieron generar el cambio actitudinal frente a la discriminación racial, dando cuenta de ello los resultados obtenidos a través de las narrativas orales de los participantes y la observación directa del contexto por parte de las investigadoras, como evidencia clara y concreta de la efectividad de las estrategias didácticas desarrolladas.

El cambio actitudinal se evidenció en testimonios como el siguiente: “Yo soy negra y me gusta, profe ya no quiero ser blanca” (NEM7), en contraposición con las ideas y concepciones previas de la mayoría de las niñas, quienes manifestaban su deseo de tener un tono de color de piel más claro, ya que asociaban esta característica física con condiciones de belleza, adecuada presentación personal y aceptación social. Además, las niñas y los niños hacían comparaciones entre sí mismos, comparando el tono de la piel de sus brazos y expresando frases inapropiadas como “Yo no soy más clarita que Cristian” (NEM3).

Es así que para evaluar el cambio actitudinal, se retomaron algunos elementos importantes de la teoría del aprendizaje significativo, que aborda todos y cada uno de los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención de los contenidos aprendidos, de modo que adquieren significado al reconocer una estructura cognitiva y al valorar los presaberes de los estudiantes, como aspecto fundamental para lograr mejores aprendizajes, sólo que se introduce un nuevo proceso para lograr el cambio actitudinal: el cual es la enseñanza de las ciencias mediante el conflicto cognitivo, la confrontación constante, la inconformidad conceptual entre lo que se sabe y la nueva información.

Desde este marco de referencia, se circunscribe la evaluación del cambio actitudinal a partir de cada una de las actividades desarrolladas en la unidad didáctica y a través de las preguntas de ideas previas, que se aplican como un instrumento de evaluación de entrada y salida, que según Rodríguez (2004) es donde precisamente se realiza el cambio actitudinal. Después de la puesta en práctica de todas las estrategias que guiaron el proceso de aprendizaje, de modo explícito y visible se logró mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes, a partir de su propio mundo de saberes, significados y sentidos, los cuales generaron reflexiones que conllevaron a la comprensión del concepto de discriminación, al cambio positivo de significado y a la exteriorización del mismo a través de habilidades prosociales o actitudes sociales positivas frente a la diferencia racial.

Con respecto a lo anterior, cobró especial importancia el escenario que se generó en la celebración del “Día Nacional de la Afrocolombianidad”, donde se logró observar actitudes y comportamientos positivos que contribuyeron significativamente a mejorar las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella. A través de esta actividad, se logró exponer a los niños y niñas a diversas experiencias vivenciales como juegos tradicionales de la cultura afrocolombiana, la fiesta de celebración del “Día Nacional de la

Afrocolombianidad”, el compartir de muestras gastronómicas, regalos, música y danza tradicional de la región. Con ello, se logró evidenciar el respeto por las diferencias, el reconocimiento y la valoración positiva de las contribuciones de los afrocolombianos a la nacionalidad a través de su cultura y la promoción de la conciencia en los niños y niñas sobre el reconocimiento de su condición de ciudadanos y de la garantía de sus derechos, desde una cultura propia, una historia, un territorio y una legislación.

Imagen 10. Celebración Día Nacional de la Afrocolombianidad.



Fotografía de Carmen Elisa Olaya. Tumaco-Nariño. 2017.

Imagen 11. Celebración Día Nacional de la Afrocolombianidad.



Fotografía de Carmen Elisa Olaya. Tumaco-Nariño. 2017.

Imagen 12. Celebración Día Nacional de la Afrocolombianidad.



Fotografía de Carmen Elisa Olaya. Tumaco-Nariño. 2017.

Esta experiencia pedagógica se constituyó en parte fundamental del proceso investigativo, ya que se logró el reconocimiento positivo de la condición de afrocolombianidad de los estudiantes, así como se logró propiciar el reconocimiento y valoración colectiva de la presencia afrocolombiana y su contribución histórica a la construcción de la región y el país. Con ello fue posible generar un concepto de discriminación positiva, que promueva la defensa de sus territorios y la reivindicación de sus derechos. Se debe tener en cuenta que la celebración de este día no se limita a un concepto folclórico o exótico de la afrocolombianidad, sino que se extiende al reconocimiento de la memoria histórica del pueblo afrocolombiano, tampoco se reduce a los aportes de personajes afrocolombianos famosos en el deporte, la música y la danza, sino que este concepto va más allá al reconocer los aportes científicos, culturales e históricos de muchos personajes que se han invisibilizado en la construcción del proyecto de región y país.

9.2 Discursos emergentes

9.2.1 Estereotipos y prejuicios de la discriminación heredados de la familia, la escuela y la sociedad.

El concepto de discriminación está asociado con el acto de agrupar a los seres humanos según algún criterio elegido e implica una forma de relacionarse socialmente. Concretamente, suele ser usado para hacer diferenciaciones que atentan contra la igualdad, ya que implica un posicionamiento jerarquizado entre grupos sociales, es decir, cuando se elige un grupo con más legitimidad o poder que el resto, siendo de esta manera cómo en el aula surge este fenómeno en relación directa con la dinámica de interacción social de los estudiantes.

Desde este escenario también emergen los estereotipos y prejuicios de los padres y los cuidadores de los niños y niñas frente a la discriminación, los cuales son ideas, creencias u opiniones adquiridas socialmente y aceptadas culturalmente como verdades, sin antes tener ninguna experiencia directa o real. En este sentido, es preciso reconocer que dichos estereotipos y prejuicios están íntimamente relacionados con la discriminación y además son heredados o transmitidos a los estudiantes de manera consciente o inconsciente. De ahí, que el tratar a otras personas de mala manera o injustamente, por cuestiones étnico-raciales, estatus social o económico, entre otras, está íntimamente relacionado con los estereotipos y prejuicios que se reproducen y mantienen en el imaginario social. Por tal razón, Segato (2003) plantea que:

En el caso del racismo, la falta de esclarecimiento lleva a que, en muchas ocasiones y en escenarios muy variados, a veces discriminemos, excluyamos o hasta maltratemos por motivos raciales sin ninguna percepción de que estamos perpetrando un acto de racismo. (p. 118)

Es indiscutible el hecho de que el prejuicio racial se arraiga fácilmente en las percepciones y concepciones de los niños y niñas, quienes desde una temprana edad aprenden que la raza “blanca” es superior a la raza “negra”, ancladas muy profundamente en el imaginario social que perpetúa concepciones, creencias, ideas y expresiones antiguas, tales como “en el cielo no hay ángeles negros”, “todo lo negro es malo”, así como también se presentan divisiones por el tono del color de piel al interior de la raza afrocolombiana.

Dichos aprendizajes se dan a partir de los modelos que les ofrecen los adultos que están alrededor de los niños y las niñas. Es por ello, que la sociedad en la cual interactúan, a menudo tiende a mirar con ojos sospechosos a las personas de color de piel distinta, donde los niños y niñas que han sido abrumados por tales mensajes prejudiciales que transmiten sus padres y la sociedad en general, tienen mayor tendencia a desarrollar prejuicios raciales que conllevan a acciones de discriminación con los compañeros que presentan características raciales diferentes. Al respecto Pineda (2016) señala que:

Este racismo expresado por los niños y adolescentes es una reproducción de las concepciones aprehendidas en el ámbito familiar en el que hace vida, los cuales si encuentran aceptación en el ámbito escolar y el grupo de pares serán reforzados y profundizados (...). (p. 130)

En este mismo sentido, Pineda (2016) también afirma que:

En el ámbito educativo es donde se hacen más frecuentes y explícitas las manifestaciones de racismo, las cuales se desarrollan principalmente durante la niñez y la adolescencia. En este contexto, la relación con los grupos de pares se presenta como hostil, los compañeros son los principales ejecutores de formas de discriminación mediante la asignación de apodos, burlas, violencia física, la evitación del contacto físico y de la interacción, ya sea para la realización de actividades grupales en el aula, juegos durante el periodo de recreo, pero también en espacios como cafeterías, transporte y bibliotecas. (p. 129)

Estas formas de discriminación racial, en el ámbito familiar son expresadas y realizadas por parte de los adultos significativos para los niños y niñas, quienes en oportunidades actúan como promotores de prácticas y discursos racistas que se reproducen en las aulas de clase, contribuyendo de este modo, como bien afirma Segato (2003) a la desmoralización cotidiana de los socialmente minorizados. De la misma manera, Larrañaga (1996) señala esta dinámica cotidiana en el contexto educativo:

El profesor actúa como portavoz de la sociedad adulta indicando cómo deben ser, cómo deben comportarse, qué se espera de ellos, qué es lo que está bien y lo que está mal (...), actuando básicamente a través de técnicas de reforzamiento y modelado. Al ser el profesor una figura fundamental para los alumnos actúa como modelo siendo imitado por sus alumnos. De manera que, si el profesor muestra una conducta racista hacia las minorías, sus alumnos aprenderán esa conducta y se comportarán también de forma racista con sus compañeros. (p. 120)

Este hecho no solo tiene un impacto emocional y subjetivo en las niñas y niños afrocolombianos, sino que además de dificultar sus procesos interactivos, crean sentimientos de inseguridad personal o baja autoestima para su desempeño relacional y afectan el rendimiento académico. En concordancia con lo anteriormente expuesto, Larrañaga (1996, p. 119) afirma que “dentro de la escuela se desencadenan unos complejos procesos que actúan en prejuicio de las minorías. Diversas investigaciones han aportado pruebas que indican que el bajo rendimiento de algunas minorías étnicas está ligado a los procedimientos de dichas escuelas”.

No obstante, hasta el momento la práctica educativa familiar y especialmente la escolar, no dejan entrever un horizonte claro en este sentido, porque se continúa educando de manera tradicional, creyendo que la permisividad o el autoritarismo son elementos

constitutivos de una “buena educación”. Ahora bien, lo que se ha venido planteando no significa que los padres y docentes deben ser “perfectos”, pero si es una necesidad imperiosa el que se abandone el papel de ser los únicos poseedores de una verdad incuestionable, para ser más asequibles y reales, es decir, lo que son: personas.

La influencia de los adultos en el proceso de desarrollo emocional de los niños y niñas en edad preescolar es indiscutible, pues es a través de la formación que ellos imparten que se interiorizan los valores, costumbres, normas, etc. Hoy por hoy, se evidencia que no es el discurso lo realmente impactante en la vida de las personas, sino el modelo a seguir, el cual debe ser más humano. Por consiguiente, es necesario que, en los objetivos educativos concebidos por la familia y la escuela, se priorice el reconocimiento a la diversidad humana como una unidad indisoluble en el proceso de educación integral.

9.2.2 La apuesta de las estrategias didácticas para el reconocimiento de la diversidad: De las concepciones a la práctica educativa.

Las estrategias didácticas para el reconocimiento de la diversidad representan una articulación entre teoría y práctica, que apunta a mejorar la intervención educativa. Por ello, Ruiz (2007) plantea que es evidente la relación que se debe reconocer a la hora de enseñar ciencias, de esta manera se pretende dar elementos que permitan a los docentes asumir posturas epistemológicas para reconocer y articular en su desempeño la enseñanza de una ciencia que reconozca el cómo, para qué y el qué de la misma; es decir, llevar al aula de clase discusiones relacionadas con la naturaleza de la ciencia, como campo que ayuda a comprender de mejor manera, la construcción y dinámica de la ciencia que enseña el docente.

Desde esta perspectiva, se encuentran diferentes modelos didácticos de la enseñanza de la ciencia, que a través de la historia nos han permitido visualizar una

panorámica mucho más amplia articulada con los nuevos planteamientos y exigencias del medio social, cultural e histórico de los estudiantes, que nos permite articularlos a los contextos que se viven cotidianamente y responder eficazmente a sus necesidades, intereses y expectativas.

A través de la implementación de la unidad didáctica, que contempla una serie de estrategias y actividades didácticas de carácter práctico y vivencial, se logró cerrar la brecha entre el discurso y la práctica, al propiciar la relación dialógica de saberes en la construcción del conocimiento –es decir, en la construcción colectiva de significado– entre las investigadoras, los niños y niñas de grado de transición de la Institución Educativa Integrada de Chilvi y los aportes de los autores que sustentaron teóricamente las siguientes categorías y subcategorías construidas en la presente investigación.

Es así, como emerge desde el discurso de las estrategias didácticas para el reconocimiento de la diversidad, concepciones de los niños y niñas que se asocian principalmente al concepto de diferencias, que no sólo se limitan al reconocimiento de sus características físicas relacionadas a su color de piel o su fenotipo afrodescendiente, sino a la condición humana en general. Lo anterior concuerda con la definición que hace Sacristán (2002) al referirse a la diversidad humana en los siguientes términos:

(...) los seres humanos son diversos entre sí, pues no son “coincidentes”, ni son superponibles en cuanto a sus facciones, rasgos, por la “cantidad” y cualidad de sus capacidades para hacer algo, en sus creencias, hábitos y valores que asumen, sin perder por eso la igualdad en cuanto a su naturaleza y en cuanto a los derechos que les asisten. Pueden tener parecidos, los mismos derechos o naturaleza, pero aparentan, son, piensan, actúan y sienten de formas distintas. También difieren en sus proyectos, en las ilusiones que sostienen y en los valores que aprecian (...). (p. 52)

Por lo tanto, la reflexión crítica que hacen las investigadoras en torno al concepto de diversidad en la escuela, aporta a la necesidad de construir y reconocer nuevas formas de ser, sentir, pensar, estar y representar la realidad, reconociendo el hecho de que todos somos distintos y únicos a la vez, sin sobreponer un sinnúmero de condiciones o características superfluas que reducen u objetivizan al ser humano. En este sentido, las estrategias didácticas para el reconocimiento de la diversidad pueden cobrar vida si la finalidad de la educación fuese el desarrollo de habilidades o competencias personales para pensar, decidir, convivir mejor, comunicarse, conocerse a sí mismos y a los demás.

Además de lo anterior, se destaca la importancia de conocer y comprender los significados que construyen los estudiantes frente a las problemáticas que los afectan, con miras a generar nuevas formas de interacción entre éstos, que contribuyan al reconocimiento de la diversidad humana en la escuela, ya que es en la dinámica escolar, donde confluye la diversidad y la diferencia, se gestan unas relaciones sociales, se utilizan unos métodos y unas formas de desarrollar el currículo explícito e implícito.

Es por ello, que la escuela se constituye en el escenario propicio para generar nuevas formas de relacionarnos con la diversidad, las cuales se materializan en actitudes que reconozcan, acepten, toleran y respeten la expresión de las singularidades compatibles o incompatibles con el orden hegemónico establecido, sin que esto último signifique que se deban repeler estas singularidades si son contrapuestas a los parámetros preestablecidos.

10. CONCLUSIONES

A través del proceso investigativo, se logró potenciar habilidades cognitivas lingüísticas en los niños y niñas del grado transición, cuyo punto de partida fue la construcción de significados positivos frente a la discriminación racial, que se evidencian en la manifestación de expresiones verbales y comportamientos de aceptación, tolerancia y respeto en las interacciones sociales, siendo capaces de ubicarse en el lugar del Otro, aprender a escuchar y a expresar sus opiniones con respeto. De esta manera, las diferencias raciales adoptaron un significado de discriminación positiva, que les permitió a los niños y niñas fortalecer su identidad individual y colectiva, reivindicar su condición de afrocolombianidad como grupo étnico desde su propia realidad social y contexto inmediato y, contribuir a la construcción de las estrategias didácticas para el reconocimiento de la diversidad, como una apuesta educativa más acorde a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, en este caso particular una educación afrocolombiana basada en las tradiciones, el conocimiento oral y los saberes ancestrales.

En la etapa de diagnóstico, se logró develar los significados que han construido los niños y niñas de transición con respecto al concepto de discriminación racial, los cuales se instauran en premisas o ideas de desconocimiento, miedo, prevención y rechazo a lo diferente y han provocado micro exclusiones que se dan al interior del aula, como una reproducción de los prejuicios y estereotipos frente a la diversidad y la diferencia, que se gestan al interior de la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad.

Durante la aplicación de la unidad didáctica, se logró apreciar los aportes de la propuesta referente a las estrategias didácticas para el reconocimiento de la diversidad y la construcción de los significados de la discriminación racial de los niños y niñas, propiciándose en este marco de referencia el reconocimiento de las diferentes formas de ser y estar en el mundo, las distintas historias de vida, las diferentes constituciones biológicas o

fenotípicas, las diversas habilidades y potencialidades, entre otras. Es así como la implementación de la unidad didáctica, permitió el despliegue de un conglomerado de estrategias y actividades didácticas en las que se puso de manifiesto, la construcción de los propios conocimientos de los niños y niñas en colectivo y de sus significados vividos, que se traducen en actuaciones y experiencias propias en relación con su contexto escolar y sociocultural.

También, el desarrollo de la unidad didáctica permitió valorar la efectividad de este conjunto de estrategias, que permitieron garantizar el aprendizaje significativo, al evidenciarse que los niños y niñas lograron reconocer y comprender los comportamientos y actitudes que generan discriminación racial y los subsecuentes daños que genera a una persona o grupo de personas, a partir de la adquisición de nuevos conocimientos o elementos teóricos y la potenciación de los procesos cognitivos y metacognitivos, que permitieron conectar los aprendizajes previos con los aprendizajes adquiridos, atribuirles significado y ponerlos en práctica en el contexto del estudiante.

A través de la aplicación de la unidad didáctica, se logró la evolución actitudinal frente a la construcción del significado de discriminación, la cual se evidenció en la adquisición y comprensión de este concepto y el reconocimiento de la discriminación racial como una manifestación o tipo de discriminación presente en el contexto del aula. Además, se logró la adquisición de herramientas actitudinales basadas en la cooperación, la diversidad, la alteridad y la diferencia, develándose con ello la construcción de significados vividos frente a la discriminación, que se derivan en las conductas prosociales que presentan los niños y niñas del grado de transición en las interacciones que establecen con sus pares en el aula.

Es así como las conductas prosociales, aparte de promover con sus actuaciones el respeto a la diversidad, previenen las manifestaciones de la discriminación racial y generan

un entramado protector para los estudiantes que tienen dificultades académicas, conductuales y de socialización. Por lo tanto, dichas conductas prosociales han contribuido significativamente a la generación de un ambiente escolar pacífico, integrador de las diferencias y mediador de los conflictos y las tensiones cotidianas.

Finalmente, se concluye que antes de la implementación de la unidad didáctica, los significados o concepciones sobre discriminación racial de los niños y niñas generaban actitudes discriminatorias en las relaciones interpersonales entre pares, ya que dichos significados giraban en torno al desconocimiento y percepción negativa de las diferencias individuales y de la diversidad como condición inherente a los seres humanos.

Durante y después de la implementación de la unidad didáctica, se logró potenciar habilidades cognitivo lingüísticas, que a su vez permitieron promover la adquisición y práctica de actitudes prosociales, en el marco de las relaciones interpersonales que se construyen en las diferencias individuales, en la diversidad, fortaleciendo de esta manera la convivencia pacífica y reconstruyendo el tejido social deteriorado por la discriminación en sus diferentes formas.

11. RECOMENDACIONES

Integrar la perspectiva de respeto a la diversidad en la escuela para prevenir y atender la discriminación, implica un cambio en la forma de conceptualizar la discriminación, en la representación acerca de la diversidad, en la consolidación de la política educativa incluyente y, en la construcción de un currículo que permita trabajar con otras estrategias que atiendan las diferencias y la singularidad de cada estudiante; en contraposición con el establecimiento o la imposición de pautas de aprendizaje y de disciplina que tengan como objetivo homogeneizar a los estudiantes, provocando con ello la exclusión de los mismos, limitando la conformación de su identidad, sus propios valores y la libertad de plantearse una manera particular de ver el mundo, generando apatía para ir a la escuela, para estudiar, para aprender, bajo rendimiento académico y por lo tanto deserción escolar.

Es decir, desde el momento en el que se plantean características específicas en la forma de ser, sentir, pensar, actuar, ver y posicionarse en el mundo, en ese momento se plantean pautas para su exclusión y desde ahí se traza el camino hacia la deserción de los que no logran alienarse a las pautas del proceso de socialización institucional y no se acoplan a las características homogeneizantes planteadas por la escuela tradicional y por la comunidad escolar.

En este sentido, las estrategias pedagógicas implementadas por las investigadoras a través de la unidad didáctica, plantean el reto de continuar la apuesta por la implementación de estrategias didácticas para el reconocimiento de la diversidad, lo cual implica la construcción de conocimiento mediante procesos investigativos que vayan transformando nuestra cultura y la educación en las escuelas desde y para la diversidad, que hace alusión a la relación que se establece con el Otro, es decir, que resulta necesario generar espacios de encuentro y formación para la construcción de relaciones sociales sanas y gratificantes que

propicien el reconocimiento de la diversidad humana en la escuela, entendiendo que educar es formar a un mejor ser humano en relación consigo mismo, con los Otros y el mundo.

Para ello, es necesario vencer el mayor obstáculo que se presenta en la familia y la escuela, al reproducir prejuicios y estereotipos de discriminación racial, que se han arraigado históricamente en el imaginario social. Frente a lo cual se propone profundizar en la investigación de este fenómeno, considerando que es indispensable involucrar a la comunidad educativa en un trabajo valorativo y ético, que permita construir y consolidar acciones conjuntas entre estudiantes, padres de familia y docentes para enfrentar ésta problemática u obstáculo que se presenta en la interacción entre estos actores educativos, ya que el abordaje en la familia y en la escuela del tema de discriminación racial, implica comenzar por cuestionarse individualmente la posición personal que se ha construido y asumido frente a éste y empezar por identificar las resistencias personales que hacen parte de las representaciones del imaginario social.

De ahí, la importancia de continuar este proceso de construcción de nuevas miradas y actuaciones, es decir de nuevos significados frente a la discriminación racial, desvirtuándose el rechazo del Otro por sus diferencias y dando lugar al reconocimiento de su diversidad con sus subsecuentes grados de convivencia, que van desde este reconocimiento hasta el auténtico respeto por el Otro y su diversidad.

12. REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2014). *Aprendizaje de conductas prosociales desde la primera infancia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la prevención del “bullying”*. Recuperado de: http://bdigital.ces.edu.co:8080/repositorio/bitstream/10946/3559/1/Aprendizaje_Conduatas_Prosociales.pdf
- Aristizábal Giraldo, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación. *Revista Pedagogía y Saberes*. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/numeros/pedysab15final.pdf>
- Ascorra Costa, P., Arias Zamora, H. y Graff Gutiérrez, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, (5)1, 117-135. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf
- Boragnio, A. (2014). *Nuevas formas de abordar los trabajos etnográficos. La mirada de la etnografía crítica*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, (7). Argentina: SAGE Publications, INC.
- Botías, F., et al. (2012). *Necesidades educativas especiales*. Planteamientos prácticos. Atención a la diversidad. Madrid: Wolters Kluwer
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa
- Calderone, M. (2004). Violencia simbólica en Pierre Bourdieu. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/Dialnet-SobreViolenciaSimbolicaEnPierrBourdieu-4453527.pdf>
- Caplés, G. et al. (2003). Actividades escolares contra la discriminación. Informe del proyecto CREE. Unión Europea. Recuperado de http://www.academia.edu/9435397/Actividades_Escolares_contra_la_Discriminaci%C3%B3n_Informe_del_proyecto_CREE_Create_Equality_in_Education
- Cárdenas, B. y Aguilar, M. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en la escuela. *Ra Ximhai*, 11(1), 169-186. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46139>

401009.pdf

- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política. Bogotá, Colombia: Lito Imperio Ltda.
- Colombia, Congreso de la República. (1993). Ley 70 de 1993. Recuperado de <http://www.alcaldia bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7388>
- Colombia, Congreso de la República. (1995). Decreto 840. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103494.html>
- Colombia, Congreso de la República. (2001). Ley 725 de 2001. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-232084_archivo_pdf.pdf
- Corte Constitucional T-098. (1994). Ponencia del magistrado Eduardo Cifuentes Muñoz. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/1994/T-098-94.htm>
- Correa, J.I. (2017). Discriminación y lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios. En J. I. Correa y N. Restrepo (Ed.), *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas* (pp. 13-17). Antioquia: Editorial Publicar-T. Recuperado de <http://190.217.58.250/jspui/bitstream/tda/123/1/LIBR O%20Una%20mirada%20a%20la%20Diversidad.pdf#page=49>
- Chaves, S. (s.f.). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar, Costa Rica. Recuperado de <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/espgenero/4parte/CAP25Lupita.htm>
- Dallera, A. (1996). *Los signos en la sociedad*. Bogotá, Colombia: PROA
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill
- Durán, C. (2012). *Hacia la pedagogía de la convivencia*. México: Torres Asociados
- Duque, C. y Vera. Á. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/804/80415077001/>

- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC y Morata.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.
- García, L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/6882/1/1080127503.pdf>
- Garaigordobil, M. (s.f.). *Una propuesta de Educación para la Paz y la Convivencia*. España: Universidad del País Vasco
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide
- Geertz, C. (2001). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis
- Guancha, O. (2015). *Los cuentos de Rafael Pombo como estrategia didáctica para fomentar la expresión oral en los niños de grado preescolar, primero y segundo de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño* (Tesis de pregrado Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura). Universidad de Nariño.
- Guijo, V. (2003). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos. Recuperado de http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/60/1/Guijo_Blanco.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Editora El Comercio S.A.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 275-286. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404015>

- Jiménez, T. (2006). La narración infantil. Un estudio en niños de educación básica. *Revista de Investigación*, (60), 157-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3761/376140374009/>
- Larrañaga, E. (1996). Actitudes prejuiciosas y racismo en la escuela. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-la mancha.
- León, S. (2006). Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares. *Pensamiento psicológico*, 2(7), 113-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/801/80120708/>
- León, A., Londoño, J. y López, L. (2017). Lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios en el preescolar. En J. I. Correa y N. Restrepo (Ed.), *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas* (pp. 49-63). Antioquia: Editorial Publicar-T. Recuperado de <http://190.217.58.250/jspui/bitstream/tda/123/1/LIBRO%20Una%20mirada%20a%20la%20Diversidad.pdf#page=49>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/Dialnet-LaIntegracionDeLasHabilidadesSocialesEnLaEscuelaCo-2547022.pdf>
- López, G. (2012). El pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, (2), 41-60. Recuperado de <https://educar.ec/jornada/doc-clases/pensamiento-critico-aula.pdf>
- Manrique, M. y Borzone, A. (2010). La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de cinco años de sectores urbano – marginales. *Interdisciplinaria*, 27(2), 209-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18018446002.pdf>
- Mesa, G. (2005). Estándares Internacionales de la no discriminación.
- Moreno J., Rodríguez A., y García R, C. (2008). La discriminación como práctica cotidiana en el preescolar. Recuperado de http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/archivo.php?codArquivo=1975
- Mosquera, C. (1998). *Acá antes no se veían negros. Estrategias de inserción de la población negra en Santa Fe de Bogotá*. Colombia: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

- Movimiento Internacional Contra Todas las Formas de Discriminación y Racismo – IMADR. (2011). *La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial – ICERD y su comité CERD una guía para actores de la Sociedad civil*. Recuperado de http://www.ohchr.org/documents/HRBodies/CERD/ICERDManual_sp.pdf
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press
- Pérez, J. (2010). La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción. *El Cotidiano*, (163), 35-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515913005>.
- Pineda, E. (2016). Discriminación racial y vida cotidiana en América Latina: Empleo, educación y medios de comunicación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XXII(2), 121-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/364/36451387007.pdf>
- Plana, M., Borzone, A. y Benítez, M. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de “hacer que leen un cuento”. *Revista de Psicología*, 8(15), 97-117. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/habilidades-narrativas-ninos-plana.pdf>
- Prado, D. (1996). *El torbellino de ideas para la participación e inventiva socio-grupal*. Santiago de Compostela: MICAT
- Prats, J. (2002). *Historia y epistemología de las ciencias. Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/Dialnet-HaciaUnaDefinicionDeLaInvestigacionEnDidacticaDeLa-500428.pdf>
- Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar Revista Científica de Comunicación y Educación*, XV(29), 100-107. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaEnComunicacionAudiovisual-2393060.pdf>
- Perales, F. y Cañal, P. (s.f.). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/04/El-dise%C3%B1o-de-uni>

dades-did%C3%A1cticas.pdf

- Picado, F. (2001). *Didáctica general*. Costa Rica: Editorial Universitaria
- Quintanilla, M. (2006). La ciencia en la escuela: un saber fascinante para aprender a leer el mundo. *Pensamiento Educativo*, 39(2), 177-204. Recuperado de file:///C:/Users/acer/Downloads/391-881-1-PB.pdf
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría narrativa 1*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Rodríguez, J. (2004). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?* México: Consejo Nacional para prevenir la discriminación
- Rodríguez, R. y Peteiro, L. (2007). *La educación desde un enfoque histórico social: importancia para el desarrollo humano*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cpsicologiapdf-255-la-educacion-desde-un-enfoque-historico-social-importancia-para-el-desarrollo-hu.pdf>
- Romero, E. y Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral científico*, (16), 8-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- Ruíz, F. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Colombia*, 3(2), 41-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134112600004.pdf>
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf
- Sacristán, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Sacristán, G. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 52-55. Recuperado de <http://educar.unileon.es/Didactic/Temas/CdP31102.pdf>
- Sánchez, J. y Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad. Elementos que la fundamentan. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 9 (1), 123-135. Recuperado de file:///C:/U

sers/acer/Downloads/Pedagog%C3%BDa+de+la+diversidad_+elementos+que+la+funda
mentan.pdf

- Segato, R. (2003). Estructuras elementales de la violencia. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó
- Soriano, R. (2013). Propuesta de intervención para disminuir las conductas agresivas en el recreo, dirigida a maestros de primaria (Tesis maestría en desarrollo educativo). México D.F.: Universidad Autónoma Nacional
- Suárez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1).16-24. Recuperado de <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/viewFile/810/724>
- Smith, V. (2002). Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 71-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309606.pdf>
- Torres, E. (2003). *Palabras que acunan. Cómo favorecer la disposición lectora en bebés*. Venezuela: Colección formemos lectores.
- Tranier, J. (2013). La muerte en las aulas?. *Revista Perfiles Educativos*, XXXV(142), 167-185. Recuperado de <file:///D:/DATOS/Downloads/42581-109422-1-PB.pdf>
- Tremblay, R., Gervais, J. y Petitclerc, A. (2002). Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia. El Desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado de http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/tremblay_reporteagresion_sp.pdf
- Valdivia Yábar, S. (2010). *Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Recuperado de <http://www.isees.org/file.aspx?id=7088>
- Viveros, M. (2007). Discriminación racial, intervención social y subjetividad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en Bogotá. *Revista de estudios sociales*, (27), 106-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/815/81502708.pdf>

Vygotski, L. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*. Barcelona: Akal

ANEXOS

ANEXO 1. UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA: “NARRANDO MIS HISTORIAS”	
Institución Educativa: IE Integrada de Chilvi	Duración: Siete (07) semanas
Grado: Transición	Periodo: Del 04/04/2017 al 21/05/2017
Área: Ciencias Sociales	Intensidad horaria semanal: 4 horas
Docentes: Carmen Olaya y Marleni Solis	Intensidad horaria total: 28 horas
CONTENIDOS TEMÁTICOS	
TEMAS Y SUBTEMAS	FECHA
1. Discriminación	04/04/2017
1.1 Discriminación racial	06/04/2017
2. Autoestima	10/04/2017
2.1 Autoconocimiento	12/04/2017
2.2 Autoimagen	18/04/2017
3. Respeto a la diversidad	20/04/2017
3.1 Reconocimiento de la alteridad	25/04/2017
3.2 Respeto a la diferencia	27/04/2017
3.3 Diálogo y cooperación	02/05/2017
4. Identidad	04/05/2017
4.1 Identidad cultural	09/05/2017
5. Relaciones interpersonales	11/05/2017
5.1 Habilidades prosociales	16/05/2017
Celebración Día Nacional de la Afrocolombianidad	21/05/2017

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

Objetivos de enseñanza: Aplicar diferentes estrategias didácticas basadas en narrativas orales, para favorecer el desarrollo de habilidades del lenguaje receptivo, expresivo y prosociales en los niños y niñas de transición.

Objetivos de aprendizaje: Desarrollar en los niños y niñas de transición habilidades del lenguaje receptivo, expresivo y prosociales que les permitan comprender el concepto de discriminación racial y generar cambios a nivel actitudinal dentro de su contexto escolar.

TEMA: DISCRIMINACIÓN



OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Comprender el concepto de discriminación y sus diferentes manifestaciones y reflexionar sobre el trato que deberían recibir las personas con las que se interactúa en la escuela y en la comunidad.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utiliza la exploración de saberes previos, la explicación del tema y el juego de roles para abordar la discriminación y facilitar la comprensión y apropiación del concepto.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<p>Actividad en el aula: “Descubriendo el significado de la discriminación”</p> <p>La actividad inicia con la exploración de conocimientos previos sobre discriminación a través de narrativas verbales y gráficas. Luego se realiza la explicación del concepto de discriminación. Posteriormente, se desarrolla el juego de roles para simular situaciones que se presentan en la vida real, relacionadas con injusticias y desigualdades. Se conforman grupos de cinco participantes y se reparten las tarjetas para representar las siguientes situaciones de discriminación, que han vivido las personas por su color de piel, género, religión y clase social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A una persona se le ha negado arrendar una casa por su religión cristiana. • Una persona no ha podido inscribirse en un colegio por ser pobre. • Por su color de piel negro no pudo conseguir empleo o se le paga muy poco por realizar un trabajo muy duro. • No se le paga el mismo salario por el mismo trabajo, por la única razón de ser mujer. <p>Reflexión: Una vez representadas todas las situaciones, se reflexiona sobre lo que se ha dramatizado a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Y si esa persona fueras TÚ? • ¿Te has sentido discriminado alguna vez en la vida? • ¿En qué ocasión? • ¿Cómo te sentiste? • ¿Se trata a todo el mundo del mismo modo en tu escuela y en la comunidad donde tú vives, independientemente del color de piel, género, religión, etc.? • ¿Conoces a alguien que, por su color de piel, género, religión, sea víctima de algún trato injusto?
SUBTEMA: DISCRIMINACIÓN RACIAL
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD
Brindar herramientas conceptuales y actitudinales que promuevan la NO discriminación racial en la escuela y en la comunidad.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
Se utiliza el video como herramienta de motivación, que permite favorecer el aprendizaje del concepto de discriminación racial.
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<p>Actividad en el aula: “Descubriendo el significado de la discriminación racial”</p> <p>Se inicia la actividad con la presentación de un video sobre racismo, el cual se encuentra disponible en https://www.youtube.com/watch?v=yWS4Z6p5fpU. Mediante este recurso didáctico se genera un espacio de sensibilización y reflexión frente a las actitudes observadas en los niños y niñas que participaron en el experimento realizado en República Dominicana y se relacionan dichas situaciones observadas, con los problemas vivenciados en el aula de clase frente al fenómeno de la discriminación racial en la escuela.</p> <p>Reflexión: Se realiza la reflexión grupal a partir de las siguientes preguntas:</p>

- Si alguien te preguntara si una raza es superior a otra, ¿Tú qué contestarías? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees tú que algunas personas discriminan a otras?
- ¿Crees tú que ciertas personas temen a quienes no conocen o a quien es diferente?
- ¿Por qué está mal la discriminación racial?
- ¿Crees que es justo que las personas de una raza o color de piel diferente tengan mejores oportunidades que otras?

TEMA: AUTOESTIMA



OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Desarrollar el concepto de autoestima mediante herramientas actitudinales y prácticas que contribuyan al refuerzo de la misma en la vida cotidiana.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utilizan juegos para fomentar la autoestima como una manera efectiva de aprender, porque el juego se constituye en una imitación de la vida.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<p>Actividad en el aula: “La caja mágica”. Previamente a la actividad, se elabora una caja bonita forrada y atractiva con un espejo dentro, que haga que quién mire en su interior vea reflejada su cara. Se les dice a los participantes que este elemento es una caja mágica y que dentro de ella está la cara de la persona más importante del mundo. Se invita a los niños y niñas a que se acerquen para mirar y se les pide que guarden en secreto lo que han visto hasta que todos hayan mirado dentro de la caja. Cuando todos los participantes han pasado mirando dentro de la caja, se inicia un diálogo sobre la persona especial que vieron y se pregunta en qué era especial y qué se puede hacer para ser especial.</p> <p>Actividad en el aula: “Las gafas mágicas”. El juego consiste en indicarles a los participantes que se van a poner unas gafas que son mágicas, ya que sólo permiten ver cosas positivas sobre sí mismos y los demás. Se invita a los niños y niñas que se pongan las gafas y describan lo que ven.</p> <p>Reflexión: Se enfatiza en los diferentes aspectos que conforman la autoestima, tales como el físico (sentirse conforme con su apariencia), intelectual (confianza en sus capacidades de pensar y aprender), emocional (respeto por los propios sentimientos) y social (sentimiento de ser valorado por otros y capaz de establecer relaciones con los demás). Se resalta la importancia de desarrollar una autoestima positiva, que se manifiesta en una sensación interna de valoración de autorrespeto y confianza en la capacidad de enfrentar situaciones y desafíos nuevos; señalándose que una autoestima positiva no significa sobrevalorarse, más bien, es conocer y apreciar las propias cualidades, reconocer las debilidades y confiar en que estas últimas representan aspectos posibles de mejorar o atenuar.</p> <p>Actividad para la casa: En el cuaderno de los estudiantes, se le asigna la tarea a los padres de reconocer diariamente las cualidades y acciones positivas que realizan sus hijos, evitando la crítica que va socavando el valor que el niño(a) se asigna a sí mismo (a) y disminuyendo la confianza en sus capacidades.</p>
SUBTEMA: AUTOCONOCIMIENTO
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD
Fomentar el aprendizaje instrospectivo mediante juegos que permitan desarrollar en el aula el concepto de autoconocimiento.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
Se utilizan juegos para fomentar el autoconocimiento como una manera efectiva de aprender, porque el juego se constituye en una imitación de la vida.
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “Expreso cumplidos a los demás”.

Se divide al grupo en subgrupos de cuatro participantes y se les pide que se centren expresar todos los aspectos positivos que perciban en los compañeros de su grupo de trabajo. Se anima a expresar cumplidos relacionados con el comportamiento de las personas, en lugar de algo que no puede ser alterado o modificado como son las características físicas.

Actividad en el aula: “Soy único como mi huella”.

Se pide a cada participante que coloque su pulgar en una almohadilla de tinta y hagan una huella en una hoja block. De antemano se entrega una fotocopia de cinco patrones de huellas generales que aparecen en la enciclopedia, para que los participantes puedan identificar su tipo de impresión. Posteriormente cada participante crea un animal utilizando la huella digital como el cuerpo.

Reflexión: Se discute el hecho de que cada ser humano es único e irreplicable, así como cada huella es especial y única, demostrándose con ello la valoración de cada persona independientemente de circunstancias de tipo social, económico, racial, entre otras.

Actividad para la casa: Con la colaboración de los padres y/o cuidadores, cada participante lleva una foto suya y la pega en un marco hecho en casa, en clase les contarán a sus compañeros cómo son sus rasgos físicos (cabello, color de piel, ojos, cara, entre otros). Después se reflexiona sobre el hecho de que cada uno es diferente y se destaca la importancia de quererse como seres humanos únicos y especiales.

SUBTEMA: AUTOIMAGEN

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Desarrollar el concepto de autoimagen a partir del reconocimiento y la valoración individual de las características fenotípicas de la condición de afrocolombianidad.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utilizan narrativas gráficas y orales para desarrollar el concepto de autoimagen porque son formas de expresar lo que los niños y niñas perciben de sí mismos.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “Proyecto mi silueta”.

Se conforman parejas, se les da la instrucción a los participantes que se coloquen sobre un pliego de papel bond, para que mutuamente realicen las siluetas del cuerpo en el papel. Luego cada uno dibuja y colorea su rostro, cabello, color de piel, ropa, entre otras características.

Una vez terminados los dibujos, estos se colocan en el aula a modo de exposición y se juega a adivinar de quién es cada dibujo. Posteriormente, se les pregunta a los participantes ¿por qué has hecho el dibujo de esa manera? y se les pide que señalen en el dibujo lo que más les gusta de sí mismos y lo que quisieran cambiar de su apariencia física. Finalmente, cada participante se mira en un espejo que refleja su imagen corporal completa para que cada uno observe sus características físicas y se les pregunta ¿Te gusta lo que ves?, ¿Qué persona eres tú? para que comente las respuestas al grupo en plenaria.

Actividad en el aula: “La asamblea”.

Se sientan todos los participantes en círculo en el suelo, se desarrolla la lectura de la historia en voz alta y la observación de las imágenes de “Amanecer esmeralda” del escritor Ferréz, que narra la historia de Mañana,

quien es una niña que vive en un barrio pobre, en las afueras de una gran ciudad latinoamericana, esta condición hace que Mañana ande por la vida desarreglada y triste, hasta el día en que en la escuela la peinan y le regalan un vestido. Así descubre su belleza oscura de princesa africana y a partir de ese momento su vida cambia para siempre. Su felicidad contagia a su papá, a su mamá, a su vecino, a su calle y a toda la comunidad. Ahora saben que con pequeños gestos todos juntos pueden transformar la realidad del lugar donde viven. La historia de mañana es una especie de cuento de hadas moderno, en el que no fue necesario un zapatito de cristal sino tan solo un vestido verde esmeralda para tener un final feliz.



Después se comenta quiénes son los protagonistas, qué problema tenían y cómo lo resolvieron. Paulatinamente se va introduciendo el tema en aspectos más personales a través de las siguientes preguntas: ¿Te ha pasado a ti mismo?, ¿Cómo te has sentido?, ¿Qué has hecho?

Reflexión: Se enfatiza en el hecho de que nuestros rasgos físicos nos hacen personas únicas e inigualables y se refuerza la importancia de quererse a sí mismo y reconocerse como sujetos valiosos de manera individual y colectiva.

Actividad para la casa: Se entrega para la lectura en casa el texto fotocopiado “Pelos” de Todd Parr, que es un texto corto con una gran enseñanza, pues muestra de manera graciosa e ingeniosa los distintos tipos de pelos o cabellos que se pueden tener una persona se levanta (un pelo totalmente desordenado), cuando pinta (un pelo lleno de colores), con rulos, con trenzas, hasta un pelo con un chicle pegado. El mensaje está lleno de significado y lleno de vida “no importa cómo sea tu pelo, lo que verdaderamente importa es que te sientas bien contigo mismo”, solo al estar bien con uno mismo y tener una buena autoestima, se puede apreciar a los demás y valorar sus diferencias.

TEMA: RESPETO A LA DIVERSIDAD

RESPETAR



LA DIFERENCIA

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Desarrollar el concepto de diversidad humana mediante el respeto y el conocimiento del valor propio y de otros, evitando acciones basadas en prejuicios y estereotipos.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utiliza la canción porque despierta el interés para la comprensión del concepto de diversidad humana y promueve la participación mediante las narrativas orales, que a su vez permiten desarrollar el concepto y expresar lo que los niños y niñas perciben de sí mismos y de los otros.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “Canto a la diversidad”

Se presenta la canción “Yo estoy muy orgulloso”, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rGwVveuYpvc>. Posteriormente se pregunta a los participantes ¿Qué parte de la canción les gusta más? y se debate en común el mensaje de la canción.

Reflexión: Se enfatiza en la importancia de reconocer y aceptar las diferencias individuales y las diferencias de los demás, como base fundamental para la promoción de relaciones interpersonales tolerantes y respetuosas.

Actividad para la casa: Para reforzar en los participantes los conocimientos adquiridos y enseñar a los padres y/o cuidadores a admirar, valorar y respetar las diferencias, se entrega para la lectura

en casa el texto fotocopiado “Los colores de nuestra piel” de Karen Katz, que narra la historia de Lena, una niña de siete años que tiene la piel de color canela. Su mamá es pintora y tiene el color de las tostadas. En un paseo por el barrio, madre e hija van descubriendo las diferentes tonalidades de piel de las personas que allí habitan, comprendiendo que hay muchos tipos de marrones como de personas. Cada color nuevo que descubren va asociado a algún alimento, de manera que tanto Lena como los lectores comprenden de manera sencilla las tonalidades que se menciona. Sonia tiene el color de los cacahuates, Isabel es del color del chocolate, mientras que Jo-Jin tiene el color de la miel. Cada color tiene su belleza y cada persona tiene, además, su propia cultura.

SUBTEMA: RECONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Desarrollar el concepto de alteridad o tolerancia como el derecho de ser diferente, sin generar exclusiones ni discriminaciones por las diferencias y propiciar el reconocimiento de la diversidad del otro como la posibilidad de complementariedad y unidad en el marco de la riqueza de la diversidad.

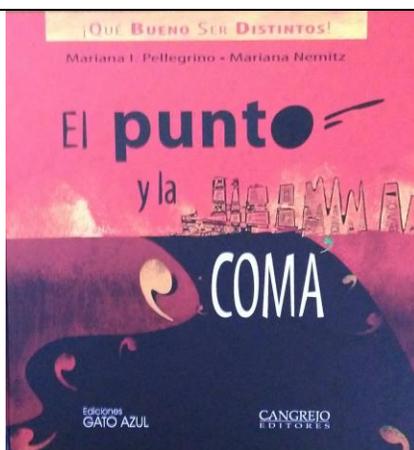
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utilizan narrativas orales para desarrollar el concepto de alteridad porque son formas de expresar lo que los niños y niñas perciben de sí mismos y de los otros.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “La asamblea”.

Se sientan todos los participantes en círculo en el suelo, se desarrolla la lectura de la historia en voz alta y la observación de las imágenes de “El punto y la coma” de Mariana Inés Pellegrino, que narra la historia de la diferencia entre el punto y la coma, como las diferencias entre la recta y la curva, el punto y la raya, el cero y el uno. Pero lo que ellos no saben es que el punto quisiera reunir palabras como la coma y que la coma gusta de las virtudes de su compañero el punto, que es tan diferente a ella.



Después se comenta quiénes son los protagonistas, qué problema tenían y cómo lo resolvieron. Paulatinamente se va introduciendo el tema en aspectos más personales a través de las siguientes preguntas: ¿Te ha pasado a ti mismo?, ¿Cómo te has sentido?, ¿Qué has hecho?

Reflexión: Se enfatiza sobre la concepción de la diferencia como un derecho, y no como una condición con connotaciones negativas. Se reconoce el hecho de que lo diferente puede sumergir a las personas en lo desconocido, y eso puede resultarles amenazante, suscitar miedos y aún ser percibido como peligroso. Ante lo desconocido una reacción normal es negarlo, rechazarlo o intentar suprimirlo, es decir, negar su alteridad. El descubrir al otro –tomar conciencia del otro– como sujeto diferente a mí, vale decir, conocer, entender y aceptar al otro como un sujeto distinto a mí y reconocer su sentido propio, puede resultar complejo y difícil, dado que las mismas diferencias pueden crear un abismo duro de conciliar. Y es que las diferencias con el otro activan nuestras resistencias, sacan a la superficie nuestros prejuicios y temores. Se resalta la importancia de aceptar la diversidad como posibilidad de generar la complementariedad. Desde la perspectiva de la complementariedad, el otro, con sus diferencias, representa un mundo de posibilidades, de oportunidades, de potenciales hallazgos y descubrimientos. Por el contrario, cuando segregamos al otro, cuando lo excluimos, nuestro mundo queda reducido y empobrecido.

SUBTEMA: RESPETO A LA DIFERENCIA

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Desarrollar el concepto de diferencias humanas mediante el respeto y el conocimiento del valor propio y de otros, evitando acciones basadas en prejuicios y estereotipos.

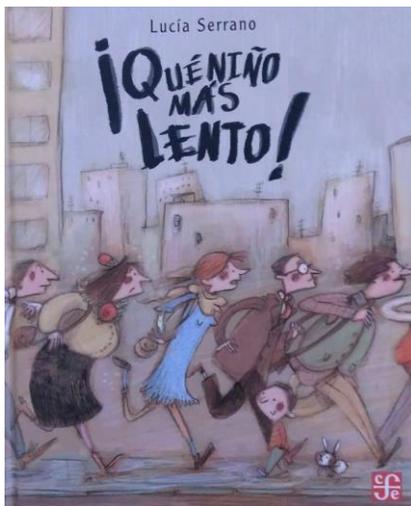
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utilizan narrativas orales para desarrollar el concepto de diversidad humana porque son formas de expresar lo que los niños y niñas perciben de sí mismos y de los otros.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “La asamblea”.

Se sientan todos los participantes en círculo en el suelo, se desarrolla la lectura de la historia en voz alta y la observación de las imágenes de “¡Qué niño más lento!” de la escritora Lucía Serrano, que narra la historia de un niño llamado Néstor, quien se caracterizaba por su lentitud a la hora de hacer las actividades de su vida cotidiana hasta que al fin descubre un mundo donde todo marcha a su propio ritmo.



Después se comenta quiénes son los protagonistas, qué problema tenían y cómo lo resolvieron. Paulatinamente se va introduciendo el tema en aspectos más personales a través de las siguientes preguntas: ¿Te ha pasado a ti mismo?, ¿Cómo te has sentido?, ¿Qué has hecho?

Reflexión: Se refuerza la premisa de respetarse a sí mismo y a los demás como uno de los valores más importantes en las relaciones sociales. Se reconoce el hecho de que la diversidad existe y debemos aceptarla y respetarla, en lugar de criticarla, ya que podemos aprender mucho con las diferencias de los demás si se respeta la diversidad.

SUBTEMA: DIÁLOGO Y COOPERACIÓN

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Promover el desarrollo de actitudes positivas relacionadas con la comunicación y la cooperación, en la construcción de relaciones sociales favorables dentro del contexto de la diversidad y la diferencia.

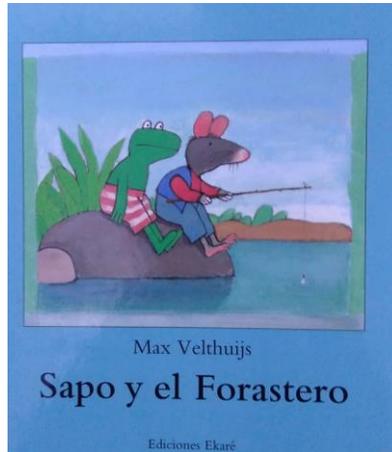
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utilizan narrativas orales para desarrollar los conceptos de comunicación y cooperación porque son formas de expresar lo que los niños y niñas perciben de su entorno.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “La asamblea”.

Se sientan todos los participantes en círculo en el suelo y se utiliza la polifonía y los títeres para representar los diferentes personajes del cuento “Sapo y el forastero” de Max Velthuijs, que narra la historia de un forastero que es descubierto por Cochinito a la orilla del bosque. Con este descubrimiento Cochinito y Pata se sienten indignados y quieren que se vayan porque es diferente a ellos. Pero Sapo les recuerda que todos somos distintos, y poco a poco, los amigos descubrirán que el forastero sabe cosas fascinantes.



Después se comenta quiénes son los protagonistas, qué problema tenían y cómo lo resolvieron. Paulatinamente se va introduciendo el tema en aspectos más personales a través de las siguientes preguntas: ¿Te ha pasado a ti mismo?, ¿Cómo te has sentido?, ¿Qué has hecho? Luego se realiza una actividad complementaria que consiste en dibujar el personaje favorito del cuento.

Reflexión: Se enfatiza en la necesidad y la importancia de mantener una comunicación fluida y una actitud de cooperación como la base para las relaciones interpersonales tolerantes y respetuosas frente a la diferencia y la diversidad, al reconocer que vivimos en una época donde la comunicación personal es cada vez más pobre (a pesar de los grandes avances tecnológicos) y donde el individualismo y la competencia parecen haber triunfado sobre la cooperación y la colaboración.

Actividad para la casa: Se entrega para la lectura en casa el texto fotocopiado “Un cuento del mar” de Alejandro García Schnetzer, que narra la historia de dos niños que se encuentran frente al mar y se disponen a construir cada uno un castillo de arena más grande y mejor que el otro. Son dos niños de la misma edad con el mismo interés; sin embargo, se ven diferentes y actúan como si fuesen enemigos. Cada uno construye una torre de inmediato y se siente opacado por la torre más alta del vecino, hasta que el mar, quizás más sabio que los dos pequeños, destruye las

construcciones con una ola enorme. Ambos niños se dan cuenta de su error y deciden unir sus fuerzas, lo cual les permite construir un castillo hermoso y grande que representa la tolerancia y un modo pacífico de solucionar los problemas. Sólo al final de la historia se conocen los nombres de los niños y con esto, su procedencia cultural.

TEMA: IDENTIDAD



OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Brindar herramientas conceptuales y actitudinales que permitan a los participantes construir su propia identidad, aprender a conocerse y aceptarse.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utilizan narrativas orales para desarrollar el concepto de identidad porque son formas de expresar lo que los niños y niñas perciben de su sí mismos y de su entorno.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: "La Asamblea".

Se sientan todos los participantes en círculo en el suelo y se les cuenta la historia: "El tigre y las cabritas", adaptación de un cuento de Campbell, que trata acerca de cómo llegar a ser quienes

somos, es decir, cómo se construye la identidad individual.

“Había una vez una tigresa que estaba embarazada y muerta de hambre, de pronto se encontró con un rebaño de cabras y se abalanzó sobre ellas con tanta fuerza que dio a luz a su tigrecito y murió al instante. Las cabras asustadas, se habían dispersado por todos lados, pero cuando vieron que no pasaba nada volvieron a donde estaban apacentando y allí estaba la tigresa muerta y el cachorro recién nacido. Las cabras tenían muy desarrollado sus instintos parentales y decidieron criar al pequeño tigre, que fue creciendo seguro de que era una cabra más. Aprendió a balar y a comer pasto, por más que no le caía bien a su sistema digestivo, que tenía inconvenientes con la celulosa. Lo cierto es que al llegar a adolescente era, como miembro de su especie, un ejemplar bastante miserable.

Por entonces, un tigre macho encontró la manada y se abalanzó sobre ella, que se dispersó hacia todos lados, menos el joven tigre, que se quedó ahí parado, muy sorprendido. Y el grandote que no estaba menos sorprendido que él, le dijo: "¿cómo? ¿No me digas que estás viviendo con estas cabras?".

En eso una cabrita baló a lo lejos: "meeee", y el pequeño tigre también soltó un "meeee", y empezó a mordisquear pasto, aunque un poco cohibido con la presencia del otro. Este tigre grande se sentía muy mortificado, casi como un padre que vuelve a su casa después de mucho tiempo y se encuentra a su hijo varón con el pelo largo hasta la cintura. Empezó a aporrearlo de aquí para allá un par de veces, y reprocharle que solo supiera balar y comer pasto. Después lo agarró por el pescuezo y se lo llevó hasta la laguna más próxima. No soplaban nada de viento y el agua estaba totalmente calma.

Ahora bien, los hindúes dicen que el yoga es el arte de hacer que la mente se quede en calma deteniendo en forma deliberada su actividad espontánea. Así como estar en oración. Es como aquietar las aguas de una laguna. Cuando sopla viento se forman pequeñas ondas en la superficie, reflejos desintegrados que van y vienen, van y vienen, van y vienen. Así es nuestra vida, nos identificamos con uno de esos reflejos y pensamos: "¡así soy yo, voy y vengo!". Pero si se logra ceder la laguna también se apacigua la imagen proyectada en ella: uno ve la eterna presencia de uno mismo, se identifica con esa imagen eterna y se concentra en uno mismo.

De manera que el tigrecito recibió su curso introductorio de yoga. "Mirate en el agua", le indicó el tigre grande; él se reclinó sobre el agua y por primera vez en su vida vio su verdadero rostro. El tigre grande asomó su cabezota por encima y le dijo: "¿has visto? ¿Tienes el rostro de un tigre! Eres igual que yo, no como esas cabras. Eres como yo ¿tienes que ser como yo!"

Ya se ve que el tigre grande tenía pasta de maestro: te doy mi propia imagen para que la cuelgues al cuello, la usarás siempre y así llegarás a saber quién eres.

Sin embargo, el tigre muchacho, comenzó a entender el mensaje de algún modo. La siguiente disciplina a que lo sometió el maestro, fue agarrarlo de la cola y llevárselo a su guarida, donde todavía quedaban restos de una gacela recientemente degollada. El maestro arrancó un buen pedazo de carne sanguinolenta y le ordenó al joven: "abre la boca". El muchacho dio un salto atrás:

"¡soy vegetariano!", exclamo.

"¡Dejate de tonterías!", le dijo el grandote, y sin más vueltas le metió el pedazo de carne en la garganta. Al muchacho le dieron náuseas, como reza el texto: "a todos les sucede lo mismo cuando están ante la doctrina verdadera".

Así que a pesar de las náuseas, ante la doctrina verdadera, lo cierto es que la carne se le fue introduciendo en su cuerpo, y después de todo era la comida apropiada para él; le activó el sistema nervioso como corresponde, y todo lo demás. Entonado por esta buena comida, soltó sin darse cuenta un breve rugido, un rugido de tigre de escuela primaria, digamos. El grandote se puso contento: "¡eso es! ¡Estas aprendiendo! de ahora en adelante tendrás dieta de tigre".

Como actividad complementaria, se les solicita a los estudiantes colorear las imágenes del cuento.

Reflexión: Se refuerza la importancia de la identidad y su relación con el entorno y se enfatiza en la construcción de la identidad como una respuesta al llamado de la convivencia, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la historia?
- ¿Qué les llamó la atención de la historia y por qué?
- ¿Qué les pareció el comportamiento de los personajes del cuento?
- ¿Qué te deja como moraleja o mensaje la historia?

A partir de los comentarios de los estudiantes, las docentes realizan la retroalimentación de la actividad a través de la explicación de los elementos esenciales para buscar nuestra identidad y la importancia del sentido de pertenencia para facilitar la adquisición de la identidad.

SUBTEMA: IDENTIDAD CULTURAL

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Promover el reconocimiento de valores culturales propios, costumbres y tradiciones para el fortalecimiento de la identidad cultural afrocolombiana.

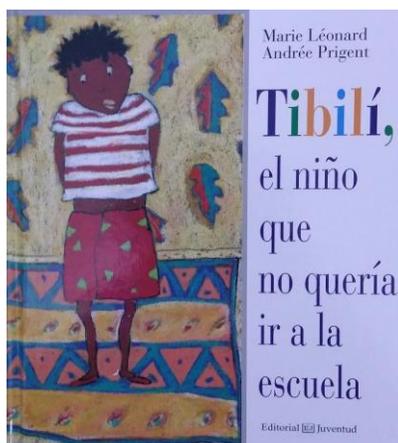
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utilizan narrativas orales para desarrollar el concepto de identidad cultural porque son formas de transmisión identitarias de la cultura afrodescendiente.

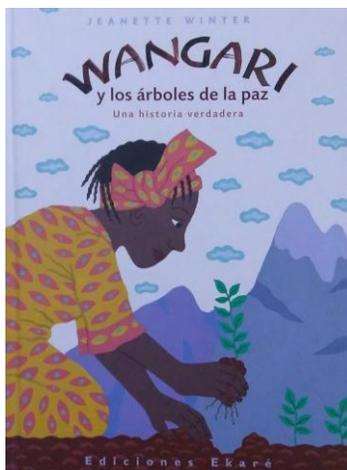
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “La asamblea”.

Se sientan todos los participantes en círculo en el suelo, se desarrolla la lectura de la historia en voz alta y la observación de las imágenes de “Tibilí, el niño que no quería ir a la escuela” de Marie Léonard y Andrée Prigent, que narra la historia de Tibilí, quien es un niño africano de seis años que pasa los días riendo, hasta que su mamá le dice que tiene que ir a la escuela. Tibilí no quiere ir a la escuela, no quiere estar encerrado en una clase, él cree que no necesita saber leer ni escribir, prefiere leer como su abuelo, no sobre el papel sino en el cielo.



Luego, se desarrolla la lectura de la historia en voz alta y la observación de las imágenes de “Wangari y los árboles de la paz” de Jeanette Winter, la cual narra una historia verdadera, que recrea la misión de Wangari Maathai de intentar vestir de verde la tierra desnuda de África.



Finalmente, se desarrolla la lectura de la historia en voz alta y la observación de las imágenes de “Juan Feliciario Contento” de la escritora Ángela Lago, que narra la historia de un niño africano que recibió como herencia una moneda de oro, con la cual hizo varios negocios para al final ser feliz por todo un inmenso segundo.



Después se comenta quiénes son los protagonistas, qué problema tenían y cómo lo resolvieron. Paulatinamente se va introduciendo el tema en aspectos más personales a través de las siguientes preguntas: ¿Te ha pasado a ti mismo?, ¿Cómo te has sentido?, ¿Qué has hecho?

Actividad en el aula: “Aprendiendo y cantando de mi cultura afro”

Se utilizan los instrumentos musicales autóctonos de la región (bombos, cununos, maracas, guaza, marimba) para que cada participante toque el instrumento que más le agrade y se canta “El arrullo”:

Mira las palmeras ae ae
Y mírame a mi ae ae
Mira esas flores ae ae
Y mírame a mi ae ae

A que soy muy guapo (a) ae ae
Y que le voy a hacer ae ae
Si yo soy así ae ae
Me miro en el espejo ae ae
Y soy muy feliz ae ae.

Posteriormente, los participantes forman un círculo para cantar y bailar la canción “Muñeco de la ciudad” y se van realizando las acciones que se dicen en la canción como cantar, bailar, reír, saltar, correr, entre otras. Para el cierre de la actividad, se hacen las siguientes preguntas ¿De quién habla la canción?, ¿Qué hacen?, ¿Sabemos nosotros hacer esas cosas? Estas preguntas se realizan con la finalidad de conocer que saben los participantes sobre las manifestaciones o elementos identitarios de cultura afrodescendiente.

Reflexión: Se destaca la importancia de la música y las narrativas orales como prácticas de la cultura afrodescendiente, mediante las cuales se rescatan las costumbres ancestrales y se promueve el reconocimiento y el sentido de pertenencia étnico cultural.

Actividad para la casa: Se entrego a cada participante la letra del arrullo que se cantó en clase para que la canten en casa con los padres y/o cuidadores.

TEMA: RELACIONES INTERPERSONALES



OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Desarrollar la capacidad de gestionar relaciones de manera asertiva con el entorno, respetando y haciéndonos respetar y comprendiendo a los demás y haciéndonos comprender.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utilizan narrativas gráficas y orales para desarrollar el concepto de relaciones interpersonales porque son formas de expresar lo que los niños y niñas perciben de su entorno social.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “Dibujo mi escuela”.

Se le pide a cada participante que dibuje en una hoja las cosas que le gustan de la escuela, tales como jugar balón, dibujar, etc., y las cosas que no le gustan. Posteriormente se les solicita a los participantes que comenten sobre el dibujo al grupo en plenaria.

Actividad en el aula: “La asamblea”.

Se sientan todos los participantes en círculo en el suelo, se utiliza la polifonía y los títeres para representar los diferentes personajes de la historia “Rosa y la banda de los solitarios” del escritor Colas Gutman, que narra la historia de Rosa, quien es una niña inteligente y emotiva con una forma de hablar muy peculiar. En su nuevo colegio conoce a Momo, Steve y Elena. Juntos se

convertirán en la banda de los solitarios. Los tres saben que tras la reja que divide la escuela hay estudiantes que atrapan a los pequeños para golpearlos; pero Rosa no tiene miedo, ella adora poner en su lugar a los buscapleitos.



Después se comenta quiénes son los protagonistas, qué problema tenían y cómo lo resolvieron. Paulatinamente se va introduciendo el tema en aspectos más personales a través de las siguientes preguntas: ¿Te ha pasado a ti mismo?, ¿Cómo te has sentido?, ¿Qué has hecho?

Como actividad complementaria, se les solicita a los estudiantes realizar un juego de roles mediante la dramatización de la historia.

Reflexión: Se enfatiza en el hecho de que interactuar con otros compañeros resulta difícil para algunos niños y niñas, ya que no saben cómo actuar de forma adecuada en diferentes situaciones, llevándolos, por ejemplo, a evitar oportunidades de relacionarse con los demás. De ahí, la importancia de desarrollar habilidades personales que les permita pertenecer a un grupo y enriquecer sus relaciones interpersonales.

SUBTEMA: HABILIDADES PROSOCIALES

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Favorecer las relaciones sociales a través de herramientas prácticas que permitan solicitar y ofrecer ayuda y aprender a resolver los problemas que surjan con los demás.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se utilizan juegos para desarrollar las habilidades sociales positivas como una manera efectiva de aprender, porque el juego se constituye en una imitación de la vida.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “Abrazos musicales”.

Se coloca música que suena a la vez que los participantes danzan por la habitación. Cuando la música se detiene, cada persona abraza a otra. La música continúa, los participantes vuelven a bailar (si quieren, con su compañero). La siguiente vez que la música se detiene, se abrazan tres personas. El abrazo se va haciendo cada vez mayor, hasta llegar al final. En todo momento ningún participante puede quedar sin ser abrazado.

Actividad en el aula: “La gran tortuga”.

Se indica a los participantes que el “caparazón de la tortuga” será una gran colchoneta, de las que se utiliza en las clases de educación física. Según el tamaño de la colchoneta, se divide a los participantes se organizan en grupos de cuatro y se colocan a cuatro patas, cubiertos por la “concha de tortuga”. Sin agarrarla, tienen que intentar moverla en una dirección o hacerla recorrer un itinerario determinado. Si los participantes no se organizan y cada uno va a lo suyo, la tortuga acabará en el suelo. Pronto se darán cuenta de que es necesario cooperar para moverla con cierta soltura.

Actividad en el aula: “El dragón”.

Se divide al grupo en subgrupos de 4 participantes. El primer niño hará de dragón y el último de cola, llevando un pañuelo colgado en la cintura. La cabeza intentará coger las colas de los demás dragones. Y la cola, ayudada por todo su grupo, intentará no ser cogida. Cuando una sola cola es cogida (se consigue el pañuelo), el dragón al que pertenece el pañuelo se unirá al que le ha cogido la cola, formando así un dragón más largo. El juego terminará cuando todo el grupo forme un único dragón.

Reflexión: Se resalta la importancia de interactuar positivamente con los demás, a través de la comunicación y el manejo asertivo de expresiones emocionales, afectivas y sociales, para poder acercarse a los demás sin temores ni timidez.

EVENTO DE CIERRE: CELEBRACIÓN DÍA NACIONAL DE LA AFROCOLOMBIANIDAD

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD

Promover la interiorización y apropiación de la identidad cultural afrocolombiana mediante la creación de un ambiente propicio para la comprensión y valoración de la condición de afrocolombianidad.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se desarrollan actividades vivenciales a través de las cuales los niños y niñas reconozcan el valor de la condición de afrocolombianidad.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad en el aula: “Jornada de celebración y conmemoración del Día Nacional de la Afrocolombianidad”.

Se inicia la jornada con la explicación de la Ley 725 de 2001, por la cual se establece el 21 de mayo de cada año como el Día Nacional de la Afrocolombianidad, en homenaje a los ciento cincuenta (150) años de abolición de la esclavitud en Colombia consagrada en la Ley 21 de mayo 21 de 1851, en reconocimiento a la pluriétnicidad de la Nación Colombiana y la necesidad que tiene la población afrocolombiana de recuperar su memoria histórica.

La jornada continua con los juegos tradicionales de la cultura afrocolombiana, para fomentar el desarrollo de la identidad cultural y el rescate de las tradiciones y costumbres ancestrales:

- Guandera (gulumbiarse).
- Construcción de balsas.
- Bañarse (nadar).
- Purishinga (trompos de chonta).
- Juegos de canasto.
- Marimba.

Posteriormente, se realiza una fiesta de celebración del “Día Nacional de la Afrocolombianidad”, que a la vez permite crear un ambiente propicio para la integración del grupo. En este escenario se comparten muestras gastronómicas de la cultura afrocolombiana, ambientado con música y danza tradicional de la región.

Finalmente, se comparten unos regalos entre los niños y niñas para afianzar sus lazos de amistad y compañerismo.

Reflexión: Se enfatiza en la importancia de promover el conocimiento de la Ley 725 de 2001 como una oportunidad para recordar la abolición de la esclavitud en 1851 y, con ello, el respeto por las diferencias y el reconocimiento y la valoración positiva de las contribuciones de los afrocolombianos a nuestra nacionalidad. Así como también, se resalta el rescate de las tradiciones y costumbres a través de los juegos autóctonos, la música, la danza y la gastronomía afrocolombiana, destacándose la importancia de estos elementos culturales como rasgo distintivo de las nuevas generaciones, los cuales con su reconocimiento y rescate permiten la interiorización y apropiación de la identidad cultural, para poder defender sus raíces en el transcurso de los años.

Se aclara que esta jornada no se realiza con la intención de promover la folclorización de la cultura afrocolombiana, sino que su finalidad es generar conciencia en los niños y niñas sobre el reconocimiento de su condición de ciudadanos y de la garantía de sus derechos, desde una cultura propia, una historia, un territorio y una legislación.

Actividad para la casa: Con la ayuda de los padres y/o cuidadores, los participantes realizarán un relato sobre algún personaje afrocolombiano que haya contribuido con sus aportes al desarrollo del municipio, la región o el país. Mediante este recurso utilizado, los participantes compartirán en el aula sus relatos para afianzar los conceptos abordados durante el desarrollo de esta actividad.

ANEXO 2. CUADROS C-Q-A

IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PREVIAS Y EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS

C (Lo que el estudiante conoce)	Q (Lo que el estudiante quiere saber)	A (Lo que el estudiante ha aprendido)
Anotar en forma de listado lo que el estudiante ya sabe sobre un tema determinado.	Escribir lo que el estudiante quiere conocer de un tema.	Anotar lo que el estudiante ha conocido del tema.