



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 27 DE ENERO DEL 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s): JULIE ANDREA GARCIA CUELLAR, con C.C. No. 26421494, MARÍA DEL SOCORRO PUNTES PERDOMO, con C.C. No. 55153541, Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado: **LA SECUENCIA DIDÁCTICA, ESTRATEGIA QUE FACILITA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROYECTOS DE AULA EN EL NIVEL DE PREESCOLAR, UN ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD** presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de: MAGISTER EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA COMPLEJIDAD;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Vigilada Mineducación



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: La Secuencia Didáctica, Estrategia que Facilita la Implementación de los Proyectos de Aula en el Nivel de Preescolar, un Acercamiento a la Complejidad

AUTOR O AUTORES:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Puentes Perdomo | María del Socorro |
| García Cuellar | Julie Andrea |

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Montealegre | Mauro |

ASESOR (ES):

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Ruiz Solórzano | Jaime |

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Estudios Interdisciplinarios de la Complejidad

FACULTAD: Ciencias Exactas y Naturales

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Complejidad

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2019 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 205

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas
o Cuadros X

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

Vigilada Mineducación



MATERIAL ANEXO: Secuencia didáctica (Pdf)

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

1. Complejidad
2. Secuencia didáctica
3. Proyectos pedagógicos de aula
4. Interdisciplinariedad
5. Currículos no lineales
- 6.

Inglés

- Complexity
Didactic sequence
Classroom pedagogical projects
Interdisciplinarity
Non-linear curricula

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Esta investigación, surge desde la pregunta ¿Cómo aportar desde la complejidad a la implementación de los PPA, apoyados en estrategias que faciliten vivenciar la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el marco de un currículo no lineal en el nivel de preescolar de la I.E. María Cristina Arango de Pastrana, sede Mi Pequeño Mundo? como respuesta, se estructura una guía metodológica que contiene una secuencia didáctica con el propósito de facilitar los procesos de planeación, sistematización, implementación, y evaluación de los PPA en la institución educativa. En esta herramienta se aplica la sistematización de un proyecto, sirviendo como referencia y apoyo a las docentes del nivel de preescolar, que aplicarán el instrumento para la implementación de dicha metodología; esta guía se diseña con el propósito de ser utilizada en el desarrollo de proyectos de aula, basados en el principio de integralidad, facilitando la producción de conocimientos con significado.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research, arises from the question ¿How to contribute from the complexity to the implementation of the PPA, supported by strategies that facilitate experiencing interdisciplinarity in the teaching-learning processes, within the framework of a non-linear curriculum at the preschool level of I.E María Cristina Arango de Pastrana - Mi Pequeño Mundo? In response, a methodological guide is structured that contains a didactic sequence with the purpose of facilitating the processes of planning, systematization, implementation, and evaluation of the PPAs in the educational institution. This tool applies the systematization of a project, serving as a reference and support to teachers at the pre-school level, who will apply the instrument for the implementation of this methodology; This guide is designed with the purpose of being used in the development of classroom projects, based on the principle of integrality, facilitating the production of knowledge with meaning.



| | | | | | | | |
|--------|--------------|---------|---|----------|------|--------|--------|
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 3 de 3 |
|--------|--------------|---------|---|----------|------|--------|--------|

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Mauro Montealegre Cárdenas

Firma: *Mauro Montealegre*

Nombre Jurado: Jasmidt Vera Cuenca

Firma: *Jasmidt Vera Cuenca*

Nombre Jurado: Edinson Oswaldo Delgado Rivas

Firma: *Edinson Oswaldo Delgado Rivas*

**LA SECUENCIA DIDÁCTICA, ESTRATEGÍA QUE FACILITA LA IMPLEMENTACIÓN
DE LOS PROYECTOS DE AULA, UN ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD**

**MARÍA DEL SOCORRO PUENTES PERDOMO
JULIE ANDREA GARCÍA CUELLAR**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS NATURALES
NEIVA- HUILA
2019**

**LA SECUENCIA DIDÁCTICA, ESTRATEGÍA QUE FACILITA LA IMPLEMENTACIÓN
DE LOS PROYECTOS DE AULA, UN ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD**

JAIME RUIZ SOLÓRZANO

Director de tesis

MARÍA DEL SOCORRO PUENTES PERDOMO

JULIE ANDREA GARCÍA CUELLAR

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS NATURALES

MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA COMPLEJIDAD

NEIVA- HUILA

2019

Dedicatoria

El presente trabajo de investigación lo dedicamos a nuestras familias, esposo, hijas, hijo y a nuestros padres por el apoyo incondicional, la paciencia y el amor que nos expresaron durante este tiempo de arduo trabajo.

A nuestro asesor por compartir sus conocimientos en la elaboración de la investigación, disertación y redacción del texto de la tesis.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por guiar nuestras vidas y darnos las fuerzas necesarias en los momentos de dificultad.

A nuestras familias por ser el motor que nos mueve para alcanzar sueños y propósitos que fortalecen nuestras vidas.

A la Universidad Surcolombiana que a través del profesor Mauro Montealegre, sus colaboradores y profesores como al Dr. Carlos Eduardo Maldonado acompañaron y fortalecieron nuestra investigación, en especial a nuestro asesor, maestro y amigo Mg Jaime Ruiz Solórzano, a todos ellos por confiar y creer en nuestras expectativas y por el apoyo incondicional brindado.

A la secretaria de educación municipal, en cabeza del alcalde Dr. Rodrigo Lara Sánchez y a su equipo de trabajo en especial al Dr. Aldemar Macías Tamayo y Dr. Alfredo Vargas Ortiz, por hacer posible la formación y profesionalización de los docentes del municipio de Neiva.

Resumen

Esta investigación, surge desde la pregunta ¿Cómo aportar desde la complejidad a la implementación de los PPA, apoyados en estrategias que faciliten vivenciar la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el marco de un currículo no lineal en el nivel de preescolar de la I.E. María Cristina Arango de Pastrana, sede Mi Pequeño Mundo? como respuesta, se estructura una guía metodológica que contiene una secuencia didáctica con el propósito de facilitar los procesos de planeación, sistematización, implementación, y evaluación de los PPA en la institución educativa. En esta herramienta se aplica la sistematización de un proyecto, sirviendo como referencia y apoyo a las docentes del nivel de preescolar, que aplicarán el instrumento para la implementación de dicha metodología; esta guía se diseña con el propósito de ser utilizada en el desarrollo de proyectos de aula, basados en el principio de integralidad, facilitando la producción de conocimientos con significado.

Palabras claves: complejidad, secuencia didáctica, proyectos pedagógicos de aula, Interdisciplinariedad, Currículos no lineales

Abstract

This research, arises from the question ¿How to contribute from the complexity to the implementation of the PPA, supported by strategies that facilitate experiencing interdisciplinarity in the teaching-learning processes, within the framework of a non-linear curriculum at the preschool level of I.E María Cristina Arango de Pastrana - Mi Pequeño Mundo? In response, a methodological guide is structured that contains a didactic sequence with the purpose of facilitating the processes of planning, systematization, implementation, and evaluation of the PPAs in the educational institution. This tool applies the systematization of a project, serving as a reference and support to teachers at the pre-school level, who will apply the instrument for the implementation of this methodology; This guide is designed with the purpose of being used in the development of classroom projects, based on the principle of integrality, facilitating the production of knowledge with meaning.

Key Words: complexity, didactic sequence, classroom pedagogical projects, interdisciplinarity, Non-linear curricula.

Contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| Justificación | 4 |
| Planteamiento del Problema de Investigación | 9 |
| 3.1. Descripción del Problema..... | 9 |
| 3.2. Sistematización del Problema | 11 |
| 3.3. Enunciación del Problema | 12 |
| 4. Antecedentes | 12 |
| 4.1. Ámbito Internacional | 13 |
| 4.2. Ámbito Nacional | 16 |
| 4.3. Ámbito Local..... | 25 |
| 5. Fundamentos Teóricos | 29 |
| 5.1. Marco Legal..... | 29 |
| 5.1.1. Ley general de educación, ley 115 de 1994..... | 29 |
| 5.1.2. Sentido de la educación inicial: “Documento N° 20” | 34 |
| 5.1.3. Ley 1804 de 2016- “Ley de cero a siempre” | 36 |
| 5.2. Marco Contextual e Institucional..... | 36 |
| 5.3. Marco Conceptual | 40 |
| 5.3.1. Complejidad | 41 |
| 5.3.2. Interdisciplinariedad | 43 |

| | | |
|--------|--|----|
| 5.3.3. | Transdisciplinariedad | 45 |
| 5.3.4. | Inteligencias múltiples | 46 |
| 5.3.5. | Proyectos pedagógicos de Aula (PPA) | 52 |
| 5.3.6. | Secuencia didáctica | 58 |
| 5.3.7. | Actividades rectoras propuestas por el MEN, para la educación inicial 65 | |
| 6. | Objetivos de la Investigación..... | 73 |
| 6.1. | Objetivo General..... | 73 |
| 6.2. | Objetivos Específicos | 73 |
| 7. | Metodología | 74 |
| 7.1. | Enfoque y Tipo de la Investigación..... | 74 |
| 7.2. | Diseño Metodológico | 77 |
| 7.3. | Universo de Estudio, Población y Muestra | 79 |
| 7.4. | Estrategias Metodológicas..... | 80 |
| 7.5. | Técnicas e Instrumentos de Investigación..... | 80 |
| 8. | Análisis y Discusión de Resultados..... | 81 |
| 8.1. | Caracterización de las Prácticas Pedagógicas del Nivel de Preescolar de la I.E María Cristina Arango, Sede Mi Pequeño Mundo | 82 |
| 8.1.1. | Identificación de las Potencialidades y Debilidades de la Metodología PPA Implementada | 82 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 8.1.2. | Observación de las prácticas docentes en el nivel de preescolar | 99 |
| 8.1.3. | Identificación de potencialidades y debilidades del instrumento utilizado para la Planeación semanal | 112 |
| 8.1.4. | Identificación de potencialidades y debilidades del instrumento utilizado para la sistematización del Proyecto Pedagógico de Aula | 117 |
| 8.1.5. | Análisis de la estructura del Boletín informativo periódico | 120 |
| 8.1.6. | Síntesis de los análisis y discusiones efectuados | 124 |
| 8.2. | Estructuración de la guía didáctica basada en la interdisciplinariedad que facilite integrar los propósitos del preescolar con los contenidos del PPA en la institución María Cristina Arango, sede “Mi Pequeño Mundo” | 127 |
| 8.3. | Análisis de la pertinencia de la secuencia didáctica | 131 |
| 8.3.1. | Experimentación de una prueba piloto de carácter interdisciplinar a través de un PPA diseñado desde los intereses de los niños | 131 |
| 8.3.2. | Socialización de la secuencia didáctica con las docentes para analizar su pertinencia, basada en los resultados de la prueba piloto | 155 |
| 9. | Conclusiones | 160 |
| 10. | Bibliografía | 163 |
| 11. | Anexos | 169 |
| 11.1. | Anexo 1 Categorías | 169 |
| 11.2. | Anexo 2 Matriz del problema | 170 |
| 11.3. | Anexo 3 Matriz metodológica | 171 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 11.4. | Anexo 5 Encuesta a docentes | 174 |
| 10.6 | Anexo 6 ficha observación de clase | 181 |
| 10.7 | Anexo 7 Análisis planeador de clase | 184 |
| 11.8. | Anexo 8 Análisis sistematización del PPA..... | 186 |
| 11.9. | Anexo 9 Análisis boletín de desempeño..... | 188 |
| 11.10. | Secuencia didáctica | 190 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Inteligencias Múltiples: Sistemas Neurológicos | 50 |
| Figura 2 Dinámica General de un Proyecto de Aula. | 54 |
| Figura 3 Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque socio formativo de las competencias..... | 60 |
| Figura 4 Principales Componentes de una Secuencia Didáctica por Competencias | 61 |
| Figura 5 Propuesta Indicativa para Construir una Secuencia Didáctica..... | 63 |
| Figura 6 resultado de fiabilidad instrumento observación de clase..... | 100 |
| Figura 7 Imágenes de la actividad de surgimiento “Proyecto de Aula”. | 132 |
| Figura 8 Mapa mental de temas y subtemas del Proyecto. | 136 |
| Figura 9 Imagen de la interrelación de los Propósitos y DBA planteados por el MEN, con los intereses de los niños (Temas y subtemas del proyecto). | 137 |
| Figura 10 Imágenes actividad “Recorrido por la ciudad”..... | 142 |
| Figura 11 Imágenes de la Sistematización de la actividad “Recorrido por la Ciudad” 1 | 145 |
| Figura 12 Imágenes de la Sistematización de la actividad “Recorrido por la Ciudad” 2 | 145 |
| Figura 13 Imágenes de la Sistematización de la actividad “Recorrido por la Ciudad” 3 | 145 |
| Figura 14 Imágenes de las Exposiciones realizadas por los niños “Las señales de tránsito”. 1 | 147 |

| | |
|---|-----|
| Figura 15 Imágenes de las Exposiciones realizadas por los niños “Las señales de tránsito”.2 | 147 |
| Figura 16 : Imágenes de la Actividad “Elaboración de señales de tránsito” 1..... | 148 |
| Figura 17 : Imágenes de la Actividad “Elaboración de señales de tránsito”2..... | 149 |
| Figura 18 Imágenes de la actividad “El parqueadero”..... | 150 |
| Figura 19 Actividad artística “Coloreado”..... | 151 |
| Figura 20 Actividad Juego de roles “Lo que sucede en las vías” | 152 |
| Figura 21 instrumento 8: planilla de registro evaluativo progresivo. | 154 |
| Figura 22 Taller de maestras para la socialización de la secuencia didáctica. | 157 |
| Figura 23 Categorías. | 169 |

Lista de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Tabla de valoración del proceso teleológico. | 83 |
| Tabla 2 Tabla de resultados del Ámbito 1 “Potencialidades en las fases de los PPA”. | 86 |
| Tabla 3 Tabla de resultados del ámbito 2. Integración de los componentes de los PPA. | 88 |
| Tabla 4 Tabla de resultados del ámbito 3. Organización de actividades del PPA y sus potencialidades. | 89 |
| Tabla 5 Tabla de valoración del proceso de implementación de los PPA. | 91 |
| Tabla 6 Tabla de resultados del ámbito 1, Actividades Planeadas para Evaluar Procesos de Aprendizajes en los Estudiantes. | 93 |
| Tabla 7 Tabla de resultado ámbito 2, Monitoreo, acompañamiento y/o supervisión. | 95 |
| Tabla 8 Tabla de resultados de apoyo institucional. | 97 |
| Tabla 9 Tabla de resultados de la ambientación del salón y la ubicación de los niños. | 100 |
| Tabla 10 Tabla de resultados del Momento 1, Activación cognitiva y características de la motivación. | 102 |
| Tabla 11 Tabla de resultados del Momento 2, Presentación del reto, conceptualización y práctica. | 105 |
| Tabla 12 Tabla de resultados del momento 3, Socialización, recapitulación y evaluación. | 109 |
| Tabla 13 resultados obtenidos del análisis del Planeador de clase. | 113 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 14 Resultados obtenidos del análisis del documento para sistematizar los proyectos pedagógicos de aula..... | 118 |
| Tabla 15 resultados obtenidos del análisis del boletín de desempeño. | 121 |
| Tabla 16 Dato matriz del problema. | 170 |
| Tabla 17 Matriz Metodológica. | 171 |
| Tabla 18 Cronograma de Actividades. | 174 |
| Tabla 19 Encuesta de docentes..... | 177 |
| Tabla 20 Aspectos a observar. | 182 |
| Tabla 21 Planeador de Clase..... | 184 |
| Tabla 22 Sistematización de los PPA | 186 |
| Tabla 23 Boletín de desempeño. | 189 |

Introducción

Analizar, evaluar y replantear la práctica pedagógica desde una perspectiva que apunte a promover procesos de formación integral y al desarrollo de las potencialidades de los colombianos, como lo establece la reforma educativa de la ley general de educación, se convierte en el eje fundamental de la reestructuración de los currículos en las instituciones educativas. No obstante, los maestros estamos llamados a generar un cambio de actitud, que consolide la autonomía institucional, permitiendo la innovación de prácticas pedagógicas, alejadas de lo tradicional e instruccional.

Potencializar habilidades en las nuevas generaciones que faciliten convivir, cooperar y solucionar problemas sociales, al enfrentarse a la diversidad de pensamiento, que se generan en dicho ámbito, debe ser la base para planificar y desarrollar propuestas pedagógicas que conlleven a convertir el aula en un espacio de formación integral, visto desde dos dimensiones: desde el individuo (formación permanente personal) y desde el ambiente (formación cultural y social) permitiendo que el niño encuentre significado a lo que se vivencia en la escuela, de esta forma conducir al cumplimiento de fines y objetivos propuestos en el marco de la Ley General de Educación en Colombia, evitando así que las metas educativas o los derechos básicos de aprendizaje, conduzcan a automatizar los contenidos.

En la educación inicial (preescolar), el MEN plantea el desarrollo de siete dimensiones fundamentales para la formación del ser humano (cognitiva, comunicativa, estética, corporal y socio-afectiva, espiritual y ética), todas directamente relacionadas

con el desarrollo integral de los niños a la edad de 5 años. No obstante, (Pinto, M.& Misas, 2014, pág,103)en Colombia aún hay algunas instituciones donde los grados que anteceden a la primaria, no se reconocen como necesarios y fundamentales para el desarrollo de capacidades en el proceso de adquisición del conocimiento, para futuros aprendizajes. En la práctica pedagógica, se perciben al igual instituciones donde el preescolar está completamente escolarizado, sus objetivos se encuentran centrados en la mecanización de habilidades; donde dichas dimensiones se han convertido en áreas de enseñanza (matemáticas, español, artística, ética, educación física y religión), a través de actividades lineales, disciplinares desarticuladas y encasilladas, lejos de reconocer las características e intereses propios de esta edad. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional precisa:

“Si se parte de reconocer a las niñas y los niños como seres singulares y diversos, que viven en contextos particulares y con múltiples factores que intervienen en su crecimiento, maduración y desarrollo, se asume una postura educativa que se aleja de la homogeneización en cuanto a cantidad y tipo de conceptos aprendidos por ellas y ellos, como, por ejemplo, saber los colores o recitar los números. Entonces, los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. Y ello toma en cuenta los propios ritmos de su desarrollo en cuanto a avances, aprendizajes, intereses, inquietudes, dificultades, necesidades y potencialidades,

es decir, todo aquello que la niña y el niño es y conoce, para comprenderlo mejor y, con esa base, promover su desarrollo”. (Campos, Alandete, Cárdenas, Gómez, Suárez, Maldonado, & Camargo, 2014, pág 77)

De esta forma, el maestro de preescolar debe partir del reconocimiento de las potencialidades de los niños e intervenir en su formación a través de estrategias lúdicas y recreativas que generen nuevos niveles de conocimiento. Es aquí donde se evidencia una ausencia sentida, frente al acompañamiento constante a las maestras para generar cambios significativos en la materialización de dichas propuestas del MEN, en la práctica de aula y se proyecten en un cambio sustancial en la calidad de educación que se imparte a los niños de preescolar. Este acompañamiento a los maestros debe ser constante, significativo, con instrumentos que propicien la integralidad de los procesos de aprendizaje en los niños de preescolar.

Así mismo, la reflexión constante sobre la práctica pedagógica permitiría identificar y reconocer nuestras responsabilidades sociales y académicas como profesionales de la educación, cuya responsabilidad ética es la de identificar las problemáticas presentes en el aula, para así buscar soluciones y trazar los derroteros más cualificados, en beneficio de las nuevas generaciones

El presente trabajo de investigación parte de la pregunta: ¿Cómo se puede cualificar los procesos de aprendizaje y enseñanza, a través de proyectos pedagógicos de aula basados en la interdisciplinariedad, orientados a los niños del nivel preescolar de la I.E María Cristina Arango de Pastrana, que apunten a un currículo no lineal?, como respuesta al presente interrogante, donde se han retomado y contextualizado una serie de instrumentos metodológicos (guías), con el propósito de facilitar a los educadores

del nivel de preescolar, plantear, organizar, estructurar, implementar y evaluar los proyectos pedagógicos de aula, sin caer en la disciplinariedad, desarrollando las capacidades y competencias que propone el MEN, de esta manera garantizar que se afiancen los conocimientos y las habilidades para un exitoso trabajo por proyectos.

Justificación

Educar es un proceso que posibilita el crecimiento del ser humano en los diferentes ámbitos de la vida, lo cual le permite desenvolverse en el medio de su contexto de la forma más adecuada; es una tarea compleja que es asumida por los maestros. Como educadores en ejercicio se ve oportuno evaluar la práctica pedagógica y los currículos que se plantean en las instituciones educativas de la ciudad de Neiva en el nivel de preescolar, siendo esta la base de la educación, pues a esta edad (4 a 5 años) se desarrollan las estructuras mentales que permiten comprender las primeras nociones y habilidades, que constituyen los aprendizajes básicos para su formación integral; de esta manera surge la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas de los maestros.

Además, dichas prácticas respondan o, mejor aún, que materialicen el discurso manejado por el maestro, pues en muchas ocasiones, con el afán de introducir en las instituciones metodologías que, en su argumentación, propicien el desarrollo integral de los estudiantes, se acostumbra incluir en el PEI y en la teoría discursiva, propuestas metodológicas que solo están escritas y se enuncian en la retórica pedagógica; faltando la interiorización y por ende la puesta en práctica de estrategias que se acerquen cada vez más a tener en cuenta al estudiante como protagonista del proceso

de aprendizaje. Aprendizaje que está llamado a ser visto desde la perspectiva sistémica, donde todas las dimensiones del ser, apoyadas desde su contexto están inmersas en dicho proceso.

Aquí tenemos en cuenta que “una educación, en todo el sentido de la palabra, se trata de posibilidades de y para la vida, antes que de destrezas, habilidades, competencias, técnicas y contenidos cognitivos o comportamientos”, como lo expresa Carlos Eduardo Maldonado en su trabajo, “*¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?*” (Carlos E. Maldonado, 2014, pág. 13), donde se visualiza claramente la importancia de basar la labor del maestro en la solución de problemas, “reconocer que el proceso de aprendizaje ocurre dentro del individuo, obteniendo como resultado una transformación por parte de quien aprende, un aprendizaje ocurrido a través de redes sistemáticas o nodos, es decir, hablamos de complejidad cuando hablamos de procesos”. (Carlos E. Maldonado, 2016, pág. 55-56).

En la educación inicial, según el Ministerio de Educación:

“las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que

ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país”. (Campos, et al , 2014, pág. 77)

Están son las competencias a desarrollar en los niños de este nivel, a través del arte, el juego, la literatura, la exploración de medio, constituyéndose en pilares o actividades rectoras de la primera infancia. Es a partir del año 2014 que el MEN incorpora el término de *actividades rectoras*, entendiéndose como los ejes fundamentales, que facilitan articular el contexto, al desarrollo de capacidades.

Una de las estrategias planteadas como parte de la discusión pedagógica es la enseñanza por proyectos. Tal como afirma Aurora La Cueva, “aunque a veces se considera una moda o, peor aún, se convierte en un mito, la enseñanza por proyectos resulta una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje escolar significativo y pertinente”(Aurora Lacueva, 1998, pág,165); ya que mantener motivados a los estudiantes es el principal reto para los maestros, dejar a un lado la memorización y la educación mecánica es un trabajo bastante complejo que requiere romper con los paradigmas con los que fuimos educados y con los que actualmente educamos. Cómo surge dicha metodología:

La metodología por proyectos pedagógicos de aula, surge a finales del S.XIX y comienzos del S: XX con el movimiento pedagógico de Escuela Nueva (EEUU), y su principal exponente John Dewey (1848-1952), en su libro “Democracia y Educación (1916)” expone el método educativo, manejando por primera vez los conceptos de experiencia e intereses, inspirando a William Kilpatrick (1871-1965) quien propuso el

Método de proyectos, definiendo al proyecto como “una actividad preconcebida (planeación) en el que el diseño dominante (el maestro) fija el fin de la acción (los objetivos), guía su proceso y proporciona su motivación (Gloria Bonilla, 2012). La potencialidad de los proyectos según Kilpatrick es que permiten revisar y reajustar los fines y los medios del proceso educativo (Gloria Bonilla, 2012, pág. 11-13). Para concretar la definición de la formación basada en proyectos, al respecto Gloria Bonilla explica:

“La metodología basada en proyectos de aula, es considerada una estrategia válida para reorientar la práctica, una herramienta de cambio profundo que permite a los maestros encontrar una forma para enriquecer su quehacer educativo, que lo aleje de la rutina y la repetición sin sentido, permitiendo la vinculación la enseñanza con el contexto específico de la escuela, de los estudiantes, de los acontecimientos y desarrollo teóricos actuales, en donde los actores construyen el conocimiento. Los PPA, hacen posible la formación democrática, la evaluación permanente, la comunicación y la transformación crítica del conocimiento”. (Gloria Bonilla, 2012, pág. 18).

Dicha metodología de trabajo por proyectos, es adoptada en instituciones, donde se planean proyectos de aula, se ejecutan y hasta se evalúan, pero aún se evidencia en el aula un trabajo desarticulado basado en el desarrollo de temáticas. Esto no es ajeno a la práctica pedagógica en la educación inicial, donde se visualizan actividades separadas de cada dimensión y no se tienen en cuenta las características particulares de la población infantil; evidenciándose la falta de acompañamiento y la aplicación de instrumentos que faciliten al maestro materializar la interdisciplinariedad tan anhelada.

Partiendo de lo expresado por Carlos E. Maldonado:

“Los procesos y dinámicas educativas, en toda la extensión de la palabra, no consisten en comportamientos equilibrados sino, por el contrario, en comportamientos alejados del equilibrio. De hecho, los procesos cognitivos y comportamentales más básicos como la atención, concentración, memoria, aprendizaje, participación, redacción, oralidad y argumentación, por ejemplo— implican equilibrios dinámicos. Esto es todo lo contrario a control, balance y equilibrio (estático)”. (Maldonado, 2014, pág. 11).

Basadas en lo anterior y visualizando la educación preescolar como el pilar de los procesos educativos venideros, se hace necesario replantear el enfoque de las prácticas de aula por un enfoque que se sustente desde el principio de integralidad, desde lo complejo, que responda de manera más eficiente a las necesidades del contexto. Es aquí donde el maestro a través de la reflexión de su práctica, modifica su metodología, investiga para proponer nuevas estrategias que le permitan al educando ser el protagonista en el proceso de aprendizaje-enseñanza, que vivencie y le encuentre sentido a lo que aprende.

El presente proyecto de investigación se realizará en la Institución María Cristina Arango, sede Mi Pequeño Mundo, ubicada en la Comuna 2 de la ciudad de Neiva, busca realizar un aporte significativo a los procesos de aprendizaje-enseñanza de la educación infantil, retomando los instrumentos elaborados por Arciniegas González y García Chacón, en “Metodología para la Planificación de Proyectos Pedagógicos de Aula en la Educación Inicial”, facilitando la sistematización de experiencias que se realicen en el aula, orientadas por un PPA fundamentado en la interdisciplinariedad y

currículo no lineal, sustentado por el contexto que da vida al aprendizaje, vinculando a la comunidad educativa en el desarrollo del dicho proyecto; de esta forma se motiva a los estudiantes y se generan aprendizajes significativos.

Planteamiento del Problema de Investigación

3.1. Descripción del Problema

En la institución María Cristina Arango, atiende a 210 en el nivel de preescolar que oscilan entre las edades de 4 a 5 años, distribuidos en dos sedes: Los Pinos y Mi Pequeño Mundo. Se ha tomado como población de estudio a la sede Mi Pequeño Mundo con 8 grupos en este nivel (160 niños). Esta sede tiene una experiencia de 20 años de trabajo con la metodología por proyectos, motivada por una capacitación brindada a las maestras; quienes decidieron implementar y desarrollar a través de las siguientes etapas:

- Surgimiento del proyecto. En esta etapa se organizan dos ambientes, donde los estudiantes vivencian la experiencia (puesta en escena o salida).
- La lluvia de ideas, que se basa en preguntas como: ¿Qué vimos? ¿Qué pasó? ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿De eso que les gusta, que quieren aprender o investigar?, para escoger el tema.
- Los niños sugieren nombres, que por votación se elige.
- Del tema escogido ¿Qué les gustaría saber? (componentes del proyecto)
- Se establecen compromisos.
- Planeación del proyecto, donde se organizan las diferentes actividades lúdico-educativas.

- Desarrollo del proyecto o puesta en marcha.
- Actividad de cierre de proyecto (Exposición, salida u otro tipo de actividad significativa del proyecto). Se hace partícipe a los padres de familia
- Evaluación

La mayoría de los maestros que intentan implementar PPA, presentan dificultades al relacionar la temática propia del grado implementada por el MEN, con la temática que surge del proyecto basada en los intereses de los estudiantes, haciendo que se pierda el principio de integralidad, característica propia de los PPA.

Rivas 2004 en su artículo “Los Proyectos Pedagógicos de Aula Planificación Socializada o Fraude en la Práctica escolar”, basado en el estudio que realizó en 1996-1997 sustenta:

“En la mayoría de docentes participantes en el estudio, se destaca una gran debilidad en la forma como éstos incorporan los contenidos de las áreas curriculares en los PPA. Esta situación produce, en general, un vacío, que no se supera sólo por el hecho de afirmar que se “maneja bien” un formato de PPA. {...}. Un PPA sin los contenidos del plan de estudios, solo contando con algunos conocimientos previos del alumno, no puede generar ambientes adecuados, ni producir en los niños conocimientos, ni fortalecer valores ni producir actividades positivas hacia el aprendizaje. De allí, la imposibilidad pedagógica de convertir los contenidos programáticos en conocimientos, en razón de lo cual el PPA, en la práctica, se reduce a un “recetario de contenidos y de técnicas didácticas” insuficientes para enseñar a aprender algo ligeramente significativo y valiosos(Rivas, 2004, pág 211).

En la sede Mi Pequeño Mundo, a pesar de plantear un solo proyecto para la sede, la aplicación se lleva a cabo durante 3 días en la semana con el apoyo de las practicantes y los otros dos días se realizan actividades académicas normales, donde se evidencia el trabajo disciplinar, enfocado al desarrollo de temáticas propias de las matemáticas y el lenguaje, a través de estrategias lineales y estandarizadas; por ejemplo, se implementa el trabajo con guías y cuadernos, enfatizando el aprendizaje de la lectoescritura, el aprestamiento matemático y enseñando conceptos a través del desarrollo de guías de trabajo.

Cuando se planean las actividades interdisciplinarias, no se evidencia la interrelación de las actividades propias del proyecto con las capacidades que se deben fortalecer en dicho nivel según la normatividad vigente.

Razones por las cuales, se hace necesario realizar un análisis de las prácticas, los discursos e instrumentos que usan las docentes en la planeación de los PPA, enfatizando en el plan de aula y de esta forma definir nuestro plan de intervención.

3.2. Sistematización del Problema

Las anteriores descripciones conllevan a preguntarnos:

¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas en el nivel de preescolar, de la Institución Educativa María Cristina Arango, Sede “Mi Pequeño Mundo”?

¿Cómo aportar desde la complejidad a potencializar los procesos de implementación de los PPA, que respondan al principio de integralidad?

¿De qué manera se podrían sistematizar los procesos de aprendizaje-enseñanza, en la implementación de los proyectos pedagógicos de aula, donde se evidencie la interdisciplinariedad y la no linealidad en la práctica del maestro?

3.3. Enunciación del Problema

De acuerdo con la anterior descripción y la respectiva sistematización podemos plantear: ¿Cómo aportar desde la complejidad a la implementación de los PPA, apoyados en estrategias de aula que faciliten vivenciar la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el marco de un currículo no lineal en el nivel de preescolar de la I.E. María Cristina Arango de Pastrana, sede Mi Pequeño Mundo?

4. Antecedentes

A continuación, se realiza el análisis de los trabajos de investigación que consideramos relevantes para correlacionar con el proyecto que planteamos; en ese sentido se describen los problemas, los objetivos, las metodologías, y las principales conclusiones; además, cada análisis culmina con los respectivos balances críticos que aportan elementos valiosos para nuestra propuesta. Estos antecedentes se encontraron en los ámbitos internacional, nacional y local, como a continuación de describen.

4.1. **Ámbito Internacional**

“Trabajo por Proyectos en Expresión Plástica. Educación Infantil”, es un trabajo de investigación escrito por Alfia M. Abad Gómez Pantoja y Ana García Velasco (2012) en Valladolid (España), donde presentan una propuesta de redirigir la educación en el nivel de preescolar, proponiendo la metodología por proyectos facilitando de esta forma retomar los aprendizajes mediante las experiencias vividas con los demás y con los recursos ofrecidos por el medio escolar, partiendo de fomentar la Expresión Plástica en esta etapa educativa, de manera que los niños pongan en juego su fantasía, imaginación, creatividad, la capacidad de decisión, la manipulación de diverso material y la creación de obras artísticas.

Planteándose como objetivo general el de proponer “un método de trabajo que permita introducir el Arte Contemporáneo en Educación Infantil de manera que los alumnos adquieran los conocimientos básicos para una formación cultural completa, cambiando la idea de que el arte tradicional es el único aceptable”.(Abad Gómez-Pantoja & García, 2012, pág, 28).

En dicha investigación se proponen como objetivos específicos: 1) Investigar sobre la situación y antecedentes del trabajo por Proyectos, más en concreto, en relación con el mundo del arte, en Educación Infantil. 2) Acercar al ámbito educativo el mundo del Arte, en concreto el Arte Contemporáneo. 3) Introducir el trabajo por Proyectos en la Etapa de Educación Infantil como una forma de implicar activamente a los alumnos en sus propios aprendizajes. 4) Incentivar el aprendizaje por descubrimiento basado en la observación, la experimentación y el juego.(Abad Gómez-Pantoja & García, 2012, pág, 28-29).

Como metodología la investigación se desarrolla una propuesta que se soporta con la ley, en cuanto al conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el Conocimiento del entorno y Lenguajes, comunicación y representación, teniendo en cuenta a la hora de seleccionarlos las características psicoevolutivas de los niños y niñas como el currículo, como ya se ha señalado, más concretamente los contenidos relacionados con el área de Lenguajes, comunicación y representación, sin olvidarnos del carácter globalizador de la educación, así como contenidos más concretos que mediante el trabajo de ciertos artistas y obras se trataron con los alumnos y alumnas. Entre estos artistas están: 1) Mitsuo Miura, Su arte responde a las ideas de orden y vibración; que pone en contacto con una visión oriental del universo. 2) Esther Ferrer es conocida por introducir diversidad de fotografías, objetos... pero también por su trabajo como artista performance o de arte en vivo. 3) Polly apfelbaum, La obra de esta artista llama enormemente la atención de los niños debido a su colorido, disposición y, que utiliza composiciones circulares o “mandálicas”. 4) Martin creed, ha numerado cada una de sus obras, y la mayoría de sus títulos se relacionan de una manera muy directa a la naturaleza de la obra. 5) Lara Favareto, Su obra se centra en lo festivo, lo lúdico, caótico y carnavalesco, dejando de lado las normas del arte y dejando aflorar los sentimientos y las emociones. 6) Marcos chaves, sus obras tratan de construir una nueva ética para el mundo de las formas. Apropiándose de la arquitectura e incluso de la escena urbana, el artista parte de las cosas ya asimiladas por la convención o por el hábito para interiorizar en ellos otros significados, sorprendentes e inesperados. (Abad Gómez-Pantoja & García, 2012, pág, 43-56)

Se tiene en cuenta una serie de consideraciones metodológicas que emanan de la concepción constructivista de los aprendizajes que, según establecen tanto la LOE2/2006 de Educación como el RD1630/2006 y el D122/20007, deben regir el proceso de enseñanza-aprendizaje y es precisamente el Trabajar por Proyectos en Educación Infantil, la cual ofrece muchas más posibilidades los niños, donde aprenden investigando, experimentando y viviendo cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero este tipo de aprendizaje tan productivo, requiere de la implicación total de los maestros, siendo necesario un gran trabajo de investigación, elaboración y preparación de materiales y recursos así, como no, de evaluación.

Partiendo de la concepción de que la Educación Artística propone sensibilizar, potenciar habilidades y estimular la capacidad creadora del niño para que el futuro cercano y lejano se convierta en un ser capaz de transformar su medio tanto social, familiar como laboral ayudado de sus actitudes críticas que lo impulsarán a conservar el sentido de identidad. (Abad Gómez-Pantoja & García, 2012).

Se concluye que el trabajo por Proyectos no es una “moda”, sino que es una forma muy interesante y eficiente de trabajar, en concreto para este caso, en Educación Infantil, pues no sólo aprenden los alumnos, sino que los maestros y los padres, también se implican y aprenden junto a los niños. Este trabajo fomenta el principio de “aprender a aprender”, relacionando los distintos aprendizajes, al igual que la integración y la atención a la diversidad, puesto que se respeta el aprendizaje individualizado. Esta investigación evidencia el papel del maestro como un guía, orientador, apoyando el aprendizaje de los niños. (Abad Gómez-Pantoja & García, 2012, pág, 63).

Esta tesis permite sustentar la importancia del trabajo basado en proyectos de aula, como una herramienta metodológica que facilita el proceso de enseñanza – aprendizaje activo, donde se tiene en cuenta los intereses y necesidades de los infantes y se le da el lugar de protagonista de este proceso, fomentados por la perspectiva de un currículo no lineal que fracture las estructuras lineales, apuntando a un pensamiento interrelacionado influenciado por los avances en los sistemas y que convergen en la interdisciplinariedad para una educación con sentido. Este trabajo de investigación muestra el valor de El arte como estrategia interdisciplinar, en el desarrollo de una educación inclusiva, participativa, creativa, investigativa, implementada a través del trabajo en equipo y no solo organizados en grupos. Reconociendo en el Arte un pretexto para visualizar el quehacer pedagógico contextualizado en la realidad de los niños, puesto que es uno de los pilares esenciales propuestos por el MEN, en la educación inicial.

4.2. **Ámbito Nacional**

“La Pedagogía por Proyectos como Estrategia para la Investigación en la Educación Inicial”. Tesis de maestría realizada por Jennifer Torres Rueda (2016) de la Universidad Nacional de Colombia, quien abordó las siguientes problemáticas que tiene la educación infantil y que han permeado la escuela: la primera tiene que ver con la separación de la teoría y la práctica, donde prima la transmisión de conocimientos basados en supuestos. Se parte del hecho de creer que los niños no saben nada y que llegan a las instituciones para aprender lo que el maestro les debe enseñar, dado que es él quien tiene la teoría y la debe impartir a quien no la tiene. El otro son las

propuestas desarticuladas en los currículos, desprovistas de planteamientos reales a los contextos escolares generando desequilibrios y prácticas sin significado. (Jennifer Torres, 2016).

La tesis de maestría se realizó con el objetivo general de “desarrollar una estrategia desde la Pedagogía por Proyectos que incentive la capacidad investigativa que tienen los niños de educación inicial, partiendo de la necesidad de desarrollar y planificar un proyecto que dé cuenta de la capacidad que tienen los niños en la educación inicial para investigar, apoyados por estrategias pedagógicas como la pedagogía por proyectos, entendiendo que estas herramientas ofrecen la posibilidad de transformar el espacio escolar en un ámbito experiencial, construido a partir de los intereses de quienes participan en él. Es así como la escuela puede ofrecer prácticas democráticas en las que prima la indagación, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, con proyectos planteados entre los niños y la maestra en donde se pone en marcha un sinnúmero de experiencias abordadas desde hipótesis e interrogantes propios de la curiosidad y el deseo por explorar el mundo que les rodea”. (Jennifer Torres, 2016, pág. 22).

En cuanto a los objetivos específicos la autora propuso: “1) Planificar un proyecto de aula, con base en la PP, que permita evidenciar la capacidad de investigación que tienen los 25 niños de educación inicial grado transición de la Institución Educativa Distrital Domingo Faustino Sarmiento, jornada tarde. 2) Elaborar e implementar un proyecto de aula a partir de la PP y del desarrollo de tareas necesarias que permitan conseguir las metas propuestas en la planificación del proyecto, generando reflexión en los niños participantes de la propuesta. 3) Culminar un proyecto de aula involucrando a

las familias de los niños de educación inicial grado transición de la Institución Educativa Distrital Domingo Faustino Sarmiento, jornada tarde, para generar un intercambio comunicativo que enriquezca el proyecto. 4) Evaluar el proyecto de aula en colectivo con los niños participantes, para analizar la pertinencia que tiene la PP en la capacidad de investigar en la educación inicial, además de revisar si cumple con los fines propuestos en el proyecto”.(Jennifer Torres, 2016, pág.23).

“En el presente trabajo la metodología aplicada tiene un enfoque cualitativo y un método de investigación acción educativa dirigido a transformar la realidad, dado que permite la interpretación y la participación activa de la docente investigadora y de quienes interactúan en la resolución del problema planteado”(Jennifer Torres, 2016, pág. 23).

Como resultado dicha investigación se llevó a cabo un proyecto de aula aplicando las 5 fases propuestas por la PP, descritas de la siguiente manera:

Fase I: Planificación del Proyecto. Se lleva a cabo con los niños desde el inicio y en el transcurso del proyecto, es el momento en el que emergen las inquietudes, intereses, dudas y se hace posible llegar acuerdos contruidos colectivamente. (Rincón, 2012) Se desarrolla en un ámbito democrático que permite al maestro articular sus propuestas con los saberes previos de los estudiantes y paulatinamente ir construyendo un currículo enriquecido de conocimientos con sentido. Se establecieron encuentros (asambleas), donde a través de preguntas se recogen las invenciones de los niños para planificación del proyecto.

Fase II: Realización de las tareas necesarias. Es aquí donde se pone en marcha el desarrollo del proyecto, buscando conseguir las metas que fueron propuestas en la

fase de planificación, se convierte en un reto tanto para el maestro; que debe buscar permanentemente ser consecuente con la investigación sobre PP, tomando distancia de prácticas autoritarias o imposiciones que no permitan escuchar la voz de los niños. Como para los niños quienes deben fortalecer sus habilidades y potencialidades creyendo en sí mismos y en el trabajo cooperativo que se pone en marcha. En este punto es primordial que los niños comprendan la necesidad de sistematizar sus experiencias, de compartirlas con otros y de reflexionar constantemente sobre la manera como la investigación realizada por ellos mismos les abre un universo de posibilidades. Instrumentos que hicieron posible la recolección de información de la experiencia (conversaciones, asambleas, exposiciones, construcción y escritura colectiva de canciones y cuentos). Una vez planificado el proyecto se decide en colectivo el tema, se organizan los temas que surgen de las preguntas de los niños, para organizar el currículo. Cada tema se abordó teniendo en cuenta las características de los niños y respetando las dimensiones planteadas en los lineamientos curriculares planteados para la educación inicial (SED, 2010), durante esta fase se involucró a las familias.

Fase III: Culminación del proyecto. Se socializa el proyecto con otras personas (padres de familia, otros maestros y directivos), donde se exponen los trabajos realizados durante el proyecto.

Fase IV: Evaluación del proyecto mismo: Como, quien y cuando. La evaluación de un proyecto se debe dar de manera constante, es así como crecen las posibilidades de transformar la educación, se debe hacer un alto en el camino, para permitir la reflexión del colectivo en miras de enriquecer el conocimiento; conceptual y social. Los

instrumentos que se utilizaron fueron: Observación: constante por parte de la maestra. Asambleas: Con la participación del colectivo. Conversaciones: Cotidianas y espontáneas entre los niños y con la maestra.

Fase V: Evaluación de los aprendizajes sistematizados, esta fase se realizó en tres momentos: la primera en una conversación con cada uno de los niños; la segunda en una reunión con los padres; y la tercera en una socialización de todo el proyecto a la comunidad educativa en una jornada pedagógica en donde se abrió el espacio para ser presentado.(Jennifer Torres, 2016, págs. 49-94).

“En el desarrollo de la presente investigación se pudo constatar que la pedagogía por proyectos constituye una estrategia sólida para el desarrollo del currículo en la educación inicial, dada su tradición innovadora, se propicia el aprendizaje significativo y se transforman las prácticas de los maestros para generar un trabajo colectivo en donde las voces de todos son tenidas en cuenta.

Esta investigación ha demostrado que las prácticas organizadas de los maestros para procurar el aprendizaje con sentido, transforman el ámbito escolar y lo convierten en un laboratorio de ideas, propuestas, y opiniones en donde las hipótesis aparecen para reconocer en la curiosidad y la investigación un elemento fundamental del aprendizaje infantil.”(Jennifer Torres, 2016, pág. 95).

La anterior tesis, ofrece valiosos aportes a este ejercicio de investigación, puesto que reitera la importancia de hacer cambios significativos en las prácticas de aula en la educación inicial, implementando la metodología por proyectos pedagógicos, donde se reconoce en los niños su naturaleza de exploradores innatos, a través de estrategias alejadas de procesos de aprendizaje tradicionales, que no generan espacios de investigación. Esta capacidad innata que poseen los niños en edad preescolar de explorar e indagar el medio que los rodea, les posibilita conocerse y conocer lo que les rodea; haciendo que el contexto se convierta en el pretexto para evidenciar y materializar el principio de integralidad, enfatizando en el aprendizaje sistémico, reconociendo el entorno, intereses y motivaciones de quienes intervienen en el desarrollo del proyecto, reconoce la importancia de hacer uso de instrumentos eficaces y pertinentes que faciliten la planeación, desarrollo y evaluación del proyecto, que apunten a la materialización de un plan de aula que evidencie la interdisciplinariedad en el desarrollo del proceso de aprendizaje, haciendo uso de todas las dimensiones de formación en búsqueda de alcanzar los objetivos propuestos en dicho nivel, de igual manera llevar al aula estrategias como la investigación, realizada por los niños, haciendo uso de su capacidad de asombro y búsqueda de respuestas a sus propios intereses, siendo ellos los protagonistas del desarrollo de las actividades, cambiando la perspectiva de ver a los niños como tablas rasas a quien el maestro transfiere sus conocimientos por agentes potencializadores del proceso aprendizaje-enseñanza.

Un segundo antecedente del ámbito nacional es la tesis titulada “La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza”. Tesis de maestría realizada por Luz Estela Buitrago Gómez, Lilian Verónica Torres, Ross Mira Hernández (2009) de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), quienes abordaron la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las interrelaciones entre el docente y contenidos de enseñanza que se propician al desarrollar una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura en proyectos de aula? (Buitrago, Torres, & Hernández, 2009)

Se realizó con el objetivo general de describir las interrelaciones que se dan entre docentes y contenidos de enseñanza al introducir una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura, en el marco de un proyecto de aula.

Como objetivos específicos se plantearon “1) diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura en el marco de un proyecto de aula que favorezca la integración del conocimiento disciplinar con los contenidos curriculares y los intereses de los estudiantes, 2) identificar el tipo de relaciones que emergen entre docente y objeto de enseñanza, al implementar una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura en un proyecto de aula, 3) Comprender los factores que inciden en la selección, organización y despliegue de los contenidos en el proyecto de aula y en la secuencia didáctica” (Buitrago et al., 2009, pág 20).

La ruta metodológica recorrida en la investigación esa está constituida por las siguientes fases: fase 0 exploración, fase 1 identificación del problema, fase 2 intervenciones, fase 3 análisis, fase 4 resultados, con un enfoque cualitativo de investigación descriptiva; permitiendo el análisis de la información recogida mediante

dos estilos de triangulación: a) la triangulación de instrumentos utilizados como el planeador de clase, el diario de campo y la videograbación de cada clase, b) la triangulación de los resultados del análisis de la observación que realizó cada investigadora. (Buitrago et al., 2009, pág 34-54).

A partir del análisis se encontraron los siguientes hallazgos: a) las interrelaciones dadas entre los docentes y los contenidos están medidas por factores como el tipo de contenido abordar de forma integrada y la función de estos contenidos que desempeñan en la integración, b) la intención del docente de atender al principio de integración se ve reflejada en la toma de decisiones durante la selección organización y el despliegue de los contenidos, c) las interrelaciones entre docentes y contenidos, entendida como aquellos puntos de conexión y encuentro existente entre estos dos elementos son (interrelación teórica disciplinar, metodológica, funcional e integradora), d) La integración entre contenidos de la enseñanza a través de una secuencia didáctica en el PA, se caracteriza por abordar el carácter teórico de cada contenido a integrar, superando la mirada al rasgo procedimental con el cual un contenido puede actuar en interacción con otro, e) las interacciones entre docentes y contenidos, observadas en la intervención, evidencian la presencia de los desbalances (pragmatista, de yuxtaposición, y de concepciones intuitivas) descritos en la problemática del tratamiento de los contenidos en los P.A., f) en tales interrelaciones se observa la presencia de un nuevo desbalance dado entre los rasgos de cada contenido en situación integradora, que fue superado gracias a la secuencia didáctica y a la pertinencia del contenido de escritura en el desarrollo del P.A.

Como aportes de este trabajo de investigación fueron: a) Valorar la secuencia didáctica como una estrategia que el docente, ejerciendo una participación, puede aprovechar para abordar un contenido específico de forma rigurosa dentro de un PA mejorando la calidad de enseñanza y aprendizaje construido por los estudiantes, b) Señalar que la atención al principio de integración de los contenidos en el proyecto de aula requiere que el maestro decida cuáles contenidos aborda en términos de sus características, qué tipo de apoyo presta un contenido a otro para favorecer la integración, y qué acciones se requieren para desplegar dicha integración de forma que los propósitos de la enseñanza puedan lograrse, c) La preocupación por desarrollar la ruta de acciones planeadas en la secuencia didáctica hace que el docente llega a priorizar el contenido específico de la secuencia y las rutas de acciones para abordarlo sobre los nuevos intereses e intervenciones de los estudiantes ya que el docente debe desarrollar lo previsto y no perder el objetivo de enseñanza, d) En la ruta estructurada de acciones para la enseñanza del proyecto de aula existen momentos en que un contenido requiere de su abordaje específico, pero luego de atenderlo el maestro debe retomar la ruta inicial para lograr los objetivos planteados en el PA, e) La oportunidad ofrecida por la secuencia didáctica en el proyecto de aula debe ser considerada en términos de los límites que pone el diseño de planes de estudio institucionales debido a que si se aborda una amplia gama de contenidos estos no podrán ser desarrollados con la misma profundidad generando distintos niveles de integración y la presencia de los desbalances entre los contenidos y los intereses (Buitrago et al., 2009).

Esta tesis aporta al presente ejercicio de investigación, en la medida que soporta la importancia del uso de la secuencia didáctica en la organización de los PPA, como

instrumento para evidenciar la integración entre los intereses de los niños, los procesos a desarrollar y los contenidos del proyecto, evitando caer en el error de darle importancia a un solo componente, (Rivas 2004) “La mayoría de los PPA estudiados utilizan diversos formatos cuyo desarrollo plano y lineal dificulta o impide visualizar metodológicamente la capacidad integradora, globalizadora e interdisciplinaria de un buen Proyecto Pedagógico de Aula (Rivas, 2004, pág 210). Dicha afirmación sugiere la importancia de reestructurar los instrumentos lineales (tablas-rejillas) que se utilizan en la planificación de los PPA, que permitan visualizar la interdisciplinariedad, facilitando una perspectiva relacionan entre los componentes de un PPA.

4.3. **Ámbito Local**

Es preciso aclarar que después de realizar una concienzuda exploración en el repositorio de las tesis de maestría que reposan en la biblioteca de la Universidad Surcolombiana, no se encontró trabajo alguno que aportara al presente estudio, enfocado en educación preescolar. Por tal razón se toma como referente un trabajo de grado, en razón al aporte significativo que ofrece a esta investigación, visto desde los pilares que sustentan la educación inicial como lo son: el arte, la exploración del medio, el juego y la literatura, en la medida en que potencian aprendizajes significativos desde los intereses de los niños, permitiendo articular las dimensiones de formación de dicho nivel.

Resultado del Seminario de Grado en “Neurocognición, Educación Artística y Primera Infancia”, de Jonatan Jaramillo Ferreira (2017), este trabajo de investigación establece estrategias y actividades encaminadas a la estimulación temprana; para ello

es básico reconocer la importancia de la neuro cognición, neuro educación y la educación artística como elementos necesarios que puedan mejorar la condición del educando, específicamente de la primera infancia, en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de las dimensiones cognitiva, comunicativa, motora y socio afectiva.

En la investigación se detectaron la siguiente problemática: 1. Falta de interés por parte algunos niños en el momento de iniciar alguna actividad que la maestra a cargo proponga. 2. Existen algunos casos de indisciplina por parte de algunos estudiantes. 3. Al inicio de las clases, algunos estudiantes duermen por más de 15 minutos. (Al parecer no duermen el tiempo adecuado, o se acuestan demasiado tarde). Para superar este tipo de problemática, plantean la necesidad de retomar la educación artística como eje orientador de cada actividad, siendo considerada como una de las mejores herramientas para educar la sensibilidad en los niños, dejando de ser tomada como un área que permite tener ocupado al infante. Las actividades planteadas involucran elementos como el movimiento, sonido, oralidad y visualidad, formando parte activa del proceso de aprendizaje de la población intervenida.

Como objetivo general se precisa establecer la importancia de la educación artística como herramienta para educar la sensibilidad en los niños en la primera infancia. Estableciendo como objetivos específicos: “1) caracterizar la población de niños a intervenir, 2) Establecer herramientas basadas en lenguajes artísticos desde una perspectiva contemporánea y postulados de la neuropedagogía que fortalezcan aspectos emocionales, sensoriales, culturales y pedagógicos, 3) Aplicar talleres basados en elementos como: el movimiento, sonido, oralidad y visual, 4) Analizar el

resultado de los talleres para establecer su pertinencia en el alcance de contribuir en la educación de la primera infancia, (Jaramillo, 2017, pág, 8-9).

En relación con todo lo anterior la propuesta contiene un componente práctico y teórico basado en la metodología de ABP, donde se plantean como proyecto de aula: “A jugar y cantar para aprender siendo feliz”, organizado en diferentes talleres como: Taller No. 1 Vamos a Ser Grandes Amigos, Taller No. 2 Permíteme Hablar para Juntos Aprender, Taller No. 3 Cuéntame un Cuento desde el País de los Sueños, Taller No. 4 Adiós a la Pena, desde hoy Somos Libres y Taller No. 5 Mi Cuerpo se Mueve al Ritmo del Folclor (Jaramillo, 2017, pág 37-54).

Los componentes enunciados se realizaron mediante talleres y actividades dirigidos desde la educación artística y los postulados de la neuroeducación permiten proyectar dichos elementos como base de un análisis a futuro, los cuales pueden brindar información útil para la elaboración de talleres y actividades encaminadas a contribuir en la educación de la primera infancia; de igual manera, son un aporte al componente social, educativo y cultural del educando, además de constituir una ruta hacia un ser sensible capaz de comprender el mundo desde una mirada más altruista; buscando trabajar la neurocognición desde la visualidad, sonido, oralidad y movimiento (Jaramillo, 2017, pág 9); de este modo Concluye:

Los aportes que nos brindan la Neurocognición y las neurociencias referentes al entendimiento de las funciones cerebrales, a los procesos dinámicos que se llevan a cabo durante cada una de las etapas del desarrollo cognoscitivo del ser humano, permiten reorientar la educación.

Generar estrategias de motivación en la primera infancia desde los lenguajes artísticos y su integralidad, destacando el aporte fundamental de cada uno de los actores, técnicas y movimientos; y cómo sus conceptos, postulados y teorías optimizaron el despliegue de las actividades.

La Oralidad y la Neurocognición afianzaron significativamente la necesidad de la comunicación y expresión en niñas y niños. (Jonatan Jaramillo, 2017, pág,55).

Este trabajo ofrece aportes valiosos para nuestro proyecto, desde la neurocognición en la integración de las dimensiones a desarrollar en el nivel de preescolar, y facilitar la interdisciplinariedad en la planeación de los PPA (instrumento 3), proponiendo actividades que buscan potencializar las dimensiones del desarrollo propuestas por el MEN. Además, las actividades plasmadas en el proyecto “A jugar y cantar para aprender siendo feliz”, nos permiten evidenciar que los niños de la primera infancia aprenden a través de la exploración y la manipulación, y que solo de esta manera se logrará un aprendizaje significativo; y que a través de la metodología ABP, se logra partir de la realidad de los niños, buscando solución a la problemática donde se encuentran inmersos y partiendo de los intereses de los mismos.

5. Fundamentos Teóricos

5.1. Marco Legal

5.1.1. Ley general de educación, ley 115 de 1994

Se puede decir que, con miras a lograr un cambio sustancial en los procesos y calidad educativa de los colombianos, se reorienta los procesos de formación, que permite concebir la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentándose la concepción integral de la persona humana. Cambiando así el sentido tradicional e instruccional de los procesos educativos, centrándose en el desarrollo de potencialidades, soportado en fundamentos antropológicos-axiológicos-sociales, que se traducen en 13 fines educativos, se reglamentan en la educación formal los niveles, servicios y objetivos, reconociéndose como parte de la educación formal al nivel de preescolar, se involucran nuevos conceptos de currículo, autonomía escolar, evaluación y educando. La reforma educativa que se expone se piensa en pro de mejorar la calidad educativa inspirada en la consecución de los fines planteados, a saber:

- ✓ El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- ✓ La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

- ✓ La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecten en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
- ✓ La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
- ✓ La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- ✓ El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- ✓ El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- ✓ La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- ✓ El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- ✓ La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de

los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

- ✓ La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
- ✓ La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.
- ✓ La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

No obstante, la educación preescolar debe formular sus planes para atender a estos fines, puesto que se determinan objetivos comunes a todos los niveles educativos.

Objetivos que apuntan al desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- ✓ Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- ✓ Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- ✓ Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;

- ✓ Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- ✓ Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- ✓ Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- ✓ Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo.
- ✓ Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Se define la educación preescolar como la que corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. Estableciendo objetivos claros que permiten el principio de integralidad, como son:

- ✓ El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- ✓ El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- ✓ El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.
- ✓ La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;

- ✓ El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- ✓ La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- ✓ El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- ✓ El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- ✓ La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio;
- ✓ La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud. (Ministerio de Educación, 1994, pág. 5).

Se establece esta reforma educativa como la base fundamental que oriente la autoevaluación y resignificación de las prácticas actuales en torno a los procesos académicos en el nivel de preescolar. El Ministerio de Educación en cumplimiento del artículo 78 de la ley 115 de 1994, plantea la serie de lineamientos curriculares para el preescolar, en marcando las referencias del preescolar: Desde la perspectiva de la psicología y desde la pedagogía.

Contemplando como principios de la educación preescolar: El de la Integralidad, el de Participación y lúdica:

Con la visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo: Dimensión socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

Partiendo del documento que la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, precedida por Jacques Delors, presentó a la UNESCO, se fundamenta que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Niño Díez, 1997, pág, 7) .

5.1.2. Sentido de la educación inicial: “Documento N° 20”

En el mandato de Juan Manuel Santos, en cabeza de la ministra Gina Parody d'Echeona, se entrega al país la línea técnica para favorecer el desarrollo e implementación de la educación inicial, en el marco de la atención integral, en una serie de documentos y guías con el propósito que se conviertan en herramientas fundamentales, para dicha implementación. A continuación, se presentan los lineamientos expuestos en el Documento N° 20: Interacciones significativas y relevantes, Ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo infantil, Experiencias pedagógicas intencionadas, ¿Qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial?, ¿Cómo se organiza el trabajo pedagógico en la educación inicial? (Campos, 2014).

En procura de generar espacios de aprendizajes que faciliten la integralidad y el aprendizaje significativo ligado al contexto, se plantean las actividades rectoras, como hilos conductores.

El documento N° 21, se argumenta la importancia de fundamentar los aprendizajes en la educación inicial a través del arte. El arte en la educación inicial. (Campos et al, 2014, pág. 54)

El documento N° 22, Se denota el juego como agente esencial para las interacciones con el medio y los demás, permitiendo aprendizajes significativos. El juego en la Educación inicial. (Campos, Alandete, Cárdenas, Gómez, Suárez, et al., 2014a).

Documento N° 23, Los múltiples lenguajes hacen parte de las interacciones, se fundamenta la construcción del cerebro, el enriquecimiento emocional y los vínculos afectivos; base fundamental para conocer a los demás, para expresarse, siendo un componente prioritario en la educación inicial. La literatura en la educación inicial.(Campos et al., 2014c).

Documento N° 24, Los niños son exploradores innatos del medio que los rodea, puesto que siempre están tocando, probando, experimentando para tratar de comprender el mundo. La exploración del medio en la educación inicial. (Campos et al., 2014b).

Se establecen en documento del MEN, los DBA para el grado transición, que orientan la construcción de experiencias y ambientes, se fundamentan en tres propósitos que la educación inicial está llamada a promover y potenciar:

- ✓ Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.
- ✓ Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
- ✓ Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

En dichos propósitos se organizan los DBA, como herramientas para construir estrategias de continuidad y articulación de los procesos. (Santos et al., 2016)

5.1.3. Ley 1804 de 2016- “Ley de cero a siempre”

"Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones"

Tiene como propósito asegurar entornos adecuados, en cuanto a condiciones humanas, sociales y materiales donde los niños se desarrollen y potencien sus capacidades; en procura de una atención integral. Se soporta en los principios consagrados en la Constitución Política, en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006). Reconociendo a niños y niñas como sujetos de derechos sin excepción, distinción o discriminación. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016).

5.2. Marco Contextual e Institucional

La investigación se realiza en la ciudad de Neiva, capital del departamento del Huila, que está dividida en diez comunas, con sus 117 barrios y 377 sectores, ocho

corregimientos y 73 veredas y cuenta con 37 instituciones educativas oficiales y 134 instituciones educativas privadas.

La comuna dos Denominada Comuna Nororiental de la ciudad de Neiva. Está localizada al norte del área urbana abarcando el Aeropuerto Benito Salas, entre las cuencas del Río Las Ceibas y la Calle 64. Limita al norte con la Comuna 9; al oriente con el corregimiento de Fortalecillas; al suroriente con la Comuna 5; al sur con la Comuna 3; y al occidente con la Comuna 1. Dicha comuna la conforman 34 barrios.

Las actividades principales de las personas en edad de trabajar están centradas principalmente a los oficios del hogar, estudiar y al trabajo independiente . En una menor proporción los empleados y pensionados. En la comuna reside bastante población de maestros, igualmente un número significativo de pensionados. Las actividades económicas predominantes son la comercial y la de servicios. Predominan las tiendas de barrio, misceláneas, droguerías, venta de alimentos, entre otros. Sector servicios representados principalmente por salas de belleza, sistemas financieros, billares, zapaterías. También existen pequeñas empresas productoras de alimentos, confecciones, cestería, talleres de ornamentación y carpinterías; centros comerciales como el San Pedro Plaza y San Juan Plaza(Normal, Superior; Alcaldía, Neiva & Surcolombiana, 2017, pág, 5)

Las instituciones educativas María Cristina Arango y Luis Ignacio Andrade, junto con sus sedes, se convierten en la oferta oficial más importante de educación en la comuna. La cobertura en preescolar es de un 80%, primaria llega al 100%, en la secundaria, la cobertura para la comuna es 95%. Los centros educativos reciben población de toda la ciudad, especialmente de la comuna nueve. El abandono escolar

se presenta más en la secundaria, aproximadamente del 4%. Se cuenta con una aceptable infraestructura educativa y en procesos de mejoramiento (Normal, Superior; Alcaldía, Neiva & Surcolombiana, 2017, pág 6).

Nuestros niños que llegan a las escuelas son de estratos uno y dos, son alegres, llegan motivados a estudiar. Sin embargo, se encuentran casos de predominio de maltrato, violencia intrafamiliar, problemas de afecto, de soledad, que requiere un proceso de mayor acompañamiento y orientación. Las familias son diversas. Casi en la mitad de ellas están integradas por los dos miembros, como son papa y mama y 30% de nuestras familias, está en cabeza de las mujeres, se denotan familias extensas donde vive con abuelos, tíos, primos, hermanos de su nuevo padre o madre, esto debido a la situación económica (Normal, Superior; Alcaldía, Neiva & Surcolombiana, 2017, pág 6)

En cuanto a salud, la sede de la ESE Carmen Emilia Ospina, ofrece el servicio de atención de población de mayoría del régimen subsidiado. Según información, la tenencia de la vivienda llega a un 80% que son propietarios. Con relación a cobertura de servicios públicos estos llegan al 100% en cuanto acueducto, alcantarillado, energía, recolección de basuras (Normal, Superior; Alcaldía, Neiva & Surcolombiana, 2017, pág 7).

El estrato social que más predomina es el dos y el tres. Se puede decir que es un sector de clase media, donde sus barrios cuentan con un buen equipamiento urbano de parques y canchas deportivas, aunque algunos de ellos se encuentran deteriorados. (Normal, Alcaldía, & Surcolombiana, 2017, pág, 8).

La Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana, de carácter oficial, modalidad académica y de naturaleza mixta (calendario A), se encuentra ubicada en el barrio Las Granjas en la carrera. 8 Bis No. 33 – 25, con capacidad para atender 1.510 estudiantes, distribuidos en tres sedes (Los Pinos, Mi Pequeño Mundo y la sede principal), dos jornadas; en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria. En su PEI encontramos como visión y misión:

Visión

Nuestros egresados serán personas autónomas, capaces de pensar por sí mismos, de continuar sus estudios y obtener los mejores resultados en la educación media, con necesaria proyección en la educación superior; con amplia experiencia en el respeto por el otro y lo otro; practicantes de los derechos humanos y de los derechos de la naturaleza; por tanto, generadores del consecuente cambio y comprometidos con el mismo; con amplia consciencia acerca de la naturaleza y actitud crítica frente al sistema económico, político y social; constructores de una convivencia social pacífica y armónica, que se desarrolle en unos ambientes familiares, escolares y comunitarios, de acuerdo con los grandes retos que plantea la actualidad (Educativa, 2016, pág 8).

Misión

Formar integralmente niñas, niños y jóvenes con profundo sentido de lo humano, lo público, lo político y la naturaleza; competentes, solidarios, creativos; respetuosos de sí mismos y de los demás; implicados en el respeto y conservación del medio ambiente. Esta misión se logra con maestros comprometidos en potenciar el desarrollo cognitivo, afectivo, psicosocial, comunicativo y motor, de

acuerdo con los procesos de desarrollo, en procura del mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y, como consecuencia, la calidad de la educación.

La institución no cuenta con una metodología o modelo pedagógico específico, por ende, cada sede tiene la libertad de desarrollar variadas metodologías, que, a visión de la maestra, es la más pertinente según su propio contexto.

La sede Mi pequeño Mundo, se ubica en la calle 36 N° 8-10, esta sede atiende a 180 niños en edad preescolar, repartidos en dos jornadas (mañana y tarde), cuenta con un personal de 8 maestras, de las cuales 7 son licenciadas en Educación Preescolar y 1 Tecnóloga en Preescolar; 3 del nuevo estatuto (1278) y 5 del antiguo estatuto (2277), maestras comprometidas con su labor, donde predomina el trabajo en equipo, lo que facilita la metodología del trabajo por PPA, estrategia implementada por esa sede por más de 20 años. la sede atiende a la población con estrato socioeconómico 1 y 2

5.3. Marco Conceptual

Para el desarrollo de la investigación, es indispensable manejar e interiorizar conceptos básicos que aportan al proceso de estructuración de la propuesta; dentro de estos está la complejidad, la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, Inteligencias Múltiples, neuropedagogía, los PPA, currículos no lineales y otros que sustentan la investigación.

5.3.1. Complejidad

La complejidad surge de varias áreas de investigación, se evidencia en los estudios sociales, donde se requiere de una mirada interrelacionada e interconectada, donde dichas interrelaciones de los componentes son dinámicas y continuas. Este nuevo paradigma que surge se hace imprescindible, para el estudio de aspectos que tienen que ver con el ser humano, en el cual las formas en las que interaccionan sus dimensiones del desarrollo, no son lineales y predecibles; más aún cuando se habla de educación, vista como un sistema complejo, con una perspectiva relacional, entre los actores educativos y todo un engranaje de fenómenos intrínsecos que definen los comportamientos y en el caso de la educación, los procesos de enseñanza-aprendizajes; aprendizaje visto como una transformación, que depende de factores biológicos, sociales, emocionales, conductuales, etc., del estudiante.

Edgar Morín, en su libro “Introducción al Pensamiento Complejo”, define la complejidad como:

“un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...(Edgar, Morín, 1990, pág, 32).

La complejidad permite desvelar una nueva perspectiva de educación. Educación como un sistema social complejo, donde intervienen las relaciones que se tejen entre los actores educativos (escuela, estudiantes, padres de familia y contexto), siendo cada uno como agentes que dinamizan los procesos educativos, generar conocimientos con sentido relacional, donde se ponen en acción las diferentes disciplinas y dimensiones del desarrollo humano, en procura de propiciar aprendizajes significativos, que respondan a la posible solución de problemas que se determinan en el aspecto social, religioso, moral, político, ambiental y familiar del contexto inmediato, que redunden de alguna manera al contexto local, nacional e internacional.

Maldonado en su artículo “Ciencias de la complejidad, educación, investigación. Tres problemas fundamentales”, nos define la complejidad así:

“Las ciencias de la complejidad, quisiera sugerir de entrada, que se aprenden pensando en redes, de manera nodal, o en términos de relaciones y clases de relaciones (aquello que, en lógica, por ejemplo, se conoce como lógicas de primer orden, lógicas de segundo orden, lógicas de orden superior, y así sucesivamente). Se piensa antes que en estados, en proceso, pensamiento sintético, no queriendo decir saber de todo un poquito, sino situarse en la frontera del conocimiento.(Carlos E. Maldonado, 2016, pág, 55-57).

La complejidad nos permite visualizar la educación como un proceso fluctuante, donde no cabe la linealidad para potencializar aprendizajes significativos, en los niños de la primera infancia especialmente, y nos plantea el reto de romper los paradigmas impuestos y posibilitar que surjan nuevas formas de repensar la educación enfocada a una educación con sentido. En nuestra investigación la complejidad se ve reflejada en

el trabajo por proyectos (PPA), donde se destaca la interdisciplinariedad, en el cruce de la temática que emergen de los proyectos y los propósitos (DBA) que establece el MEN a desarrollar en dicho nivel, todo en pro de establecer currículos no lineales.

5.3.2. Interdisciplinariedad

Si la complejidad se ve reflejada desde la interdisciplinariedad, entonces ¿qué es interdisciplinariedad? En una conferencia, Rolando García expresa la definición de sistemas complejos e interdisciplinariedad exponiendo:

“Un sistema complejo es un sistema cuyos elementos son heterogéneos en el sentido de que pertenecen al dominio de distintas disciplinas, elementos que interactúan entre sí, la interdisciplinariedad hace referencia al estudio de una misma problemática, analizada desde diferentes ángulos de las especialidades, pero no separadamente, es una manera de estudiar un sistema complejo”.

(<https://www.youtube.com/watch?v=bPWDI3STms0>)

De esta manera, el planteamiento del autor, nos sustenta que el trabajo por proyectos nos posibilita la articulación de los propósitos diseñados por el MEN con la temática propia de los PPA, respondiendo a las preguntas que surgen del proyecto desde las diferentes dimensiones; es aquí donde la perspectiva de una educación desarticulada pierde el sentido y se hace posible una educación con un significado, basado en la estructura de un sistema complejo. Como complemento de los enunciados anteriores, en su libro “Sistemas Complejos”, García nos indica que:

“Lo que integra a un equipo interdisciplinario para el estudio de un sistema complejo es un marco conceptual y metodológico común, derivado de una concepción compartida de la relación ciencia-sociedad, que permitirá definir la problemática a estudiar bajo un mismo enfoque, resultado de la especialización de cada uno de los miembros del equipo de investigación” (Rolando García, 2012, pág, 36).

Es aquí donde los PPA toman importancia en la medida que facilita la integración de las diferentes áreas de conocimiento trabajando mancomunadamente en la solución de la problemática de la cual surgen los proyectos, respondiendo a los intereses y a los contextos en los que están inmersos los estudiantes; adquiriendo sentido, los conocimientos vivenciados en el aula.

Así mismo, esta investigación se encuentra sustentada desde las premisas conceptuales que se exponen en el “Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo”, elaborado por la UNESCO (2003) y basado en el pensamiento moriniano; al respecto Edgar Morín (1991) explica que el saber impartido fragmentariamente no brinda ningún interés y no constituye fuente de sentido para los estudiantes en general; lo cual permite respaldar la propuesta desde la complejidad, puesto que la educación en sí, se concibe como un sistema complejo, abierto y activo, susceptible de adaptación y modificación con relación al contexto que la rodea; al igual por la naturaleza de sus componentes o elementos (Escuela, educación, sociedad, política, cultura, saberes, sujetos-actores, entre otros) que se interrelacionan, interaccionan a través de encuentros internos y externos, posibilitando la comprensión de las

realidades socioeducativas; por ende se requiere de una mirada interdependiente de los diferentes procesos educativos(Unesco, 2003, pàg 222).

Por ende se hace necesario abordar la educación desde la mirada interdisciplinar de los especialistas, donde se tengan en cuenta las capacidades, habilidades, el contexto familiar y social, la cultura, etc. en pro de dar respuesta a las expectativas de los estudiantes, que llegan a las instituciones educativas con el deseo de aprender “haciendo” y se enfrentan a una realidad segmentada, descontextualizada y muy poco atractiva frente a sus intereses, donde no se reconocen las potencialidades frente al proceso individual de aprendizaje, lo que pretende los PPA es dar respuesta a una pregunta de investigación que surge de los infantes a través de la conglomeración de todas las áreas o propósitos educativos (DBA), apoyado en la indagación y exploración del entorno, sin llegar a fracturar los procesos de aprendizaje.

5.3.3. Transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad es definida por Nicolescu como:

“La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento”.(Basarab Nicolescu, 2002, pàg,35).

Otro concepto que soporta el paradigma de la Complejidad, cuyo exponente es Basarab Nicolescu, es fundamentado en tres postulados:

- ✓ En la Naturaleza, y en nuestro conocimiento sobre la Naturaleza existen diferentes niveles de realidad y en correspondencia, diferentes niveles de percepción.
- ✓ El tránsito de un nivel de realidad a otro se asegura por el tercero incluido.
- ✓ La estructura de la totalidad de los niveles de realidad o percepciones es una estructura compleja: cada nivel es lo que es porque todos los niveles existen simultáneamente. (Badilla Saxe, 2014, pág 3).

La transdisciplinariedad en educación es la que permite analizar problemas del contexto con los estudiantes, puesto que se reconoce la diversidad de realidades y habilidades particulares, es aquí donde se hace uso de los enfoques disciplinares para el planteamiento de diversas posibilidades, y cada disciplina aporta sus elementos para la solución de dichas problemáticas, permitiendo a los actores del conocimiento encontrar sentido a los nuevos conceptos que se sustentan en procesos de aprendizajes significativos .

5.3.4. Inteligencias múltiples

Howard Gardner (2001), en el libro *“Estructura de la mente”*, define la importancia de reconocer y fortalecer todas las inteligencias humanas; plantea la palabra revolucionaria “inteligencias”, afirmando que el ser humano no tiene un solo tipo de inteligencia (capacidad intelectual), si no que poseemos un conjunto de inteligencias y las define como la capacidad para resolver problemas y para crear productos en entornos ricos de contextos y naturalistas, propuso un método para trazar la amplia gama de capacidades que posee el ser humano y las agrupó en 8 inteligencias.

- Inteligencia lingüística: es la capacidad para utilizar las palabras de manera eficaz. Dentro de esta se diferencian varias ramas como la sintaxis, conocimiento de la estructura del lenguaje; la fonología, entendida como los sonidos de las palabras; la semántica, comprensión del significado de las palabras y la pragmática, que es el uso práctico del lenguaje dentro de esta, encontramos la retórica (capacidad para convencer) la nemotécnica (capacidad para recordar información), la explicación (capacidad para informar) y el metalenguaje (capacidad para hablar el propio lenguaje materno).
- Inteligencia es la lógica matemática: capacidad de usar los números con eficacia (matemática, contabilidad y estadística) y la capacidad de razonar (científicos programadores informáticos). dentro de esta inteligencia se desarrollan diferentes procesos como está la categorización, la clasificación, la deducción, la generalización, el cálculo y la prueba de hipótesis.
- Inteligencia espacial: capacidad de percibir el mundo viso-espacial de manera precisa, se desarrollan capacidades para visualizar, representar gráficamente objetos y orientarse.
- Inteligencia cinética corporal: es la capacidad de dominar su propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos; es la facilidad de utilizar las manos en la creación o transformación de objetos, se desarrollan habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad; y capacidades como las propioceptivas, táctiles y háptica.

- Inteligencia musical: capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales; se desarrolla la sensibilidad al ritmo, al tono, la melodía y al timbre (color).
- Inteligencia interpersonal: es la capacidad de percibir y distinguir los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos del ser humano. Se desarrolla la sensibilidad para reconocer las expresiones faciales, voces y gestos.
- Inteligencia intrapersonal: es el autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento, Imagen precisa de uno mismo; se desarrolla la capacidad de auto disciplinarse, auto comprensión y de autoestima.
- Inteligencia naturalista: es la Facultad de reconocer y clasificar las diferentes especies de flora y fauna del entorno y los fenómenos naturales (Gardner, 2001, pág 68-215).

Después del análisis de las características propias de cada inteligencia planteada por Gardner, encontramos relaciones significativas con cada una de las dimensiones establecidas por el MEN, que tienen como objetivo la formación integral de los niños en el nivel de Preescolar.

Desde la perspectiva de esta investigación, para el desarrollo de las inteligencias múltiples en los niños de este nivel, se debe tener en cuenta la plasticidad cerebral, que sugiere el uso de estrategias que permitan potencializar todas las inteligencias, sin hacer énfasis en una sola.

Como lo expone Brunal Vergara (2014), las bases teóricas de las inteligencias múltiples, parte de las bases neurológicas (S.XIX), cuando Paul Broca (1861) y Carl

Wernicke (1874), descubren los secretos del procesamiento cerebral del lenguaje, hallando el área de Broca, zona capaz de procesar la gramática, involucra el ordenamiento de los fonemas (unidad mínima del lenguaje) en palabras y en la unión de las palabras para formar frases y oraciones; y el área de Wernicke, responsable de procesar los sonidos que escuchamos y relacionarlos con el habla y con el lenguaje que ya conocemos (Brunal-Vergara, 2014, pág. 21).

Además de exponer 8 inteligencias, plantea las 8 áreas (cerebrales) de cognición, en donde se ubican las 8 inteligencias en los lóbulos en que se divide el cerebro. Gardner, citado por Brunal-Vergara (2014), “afirma que cada inteligencia se relaciona con diferentes áreas cerebrales procesos y operaciones del cerebro; cada inteligencia se activa a partir de diferentes tipos de información recibidas de forma interna o externa”.

Cada inteligencia múltiple está ubicada en una zona del cerebro, como lo muestra la siguiente imagen:

Inteligencias Múltiples: Sistemas Neurológicos

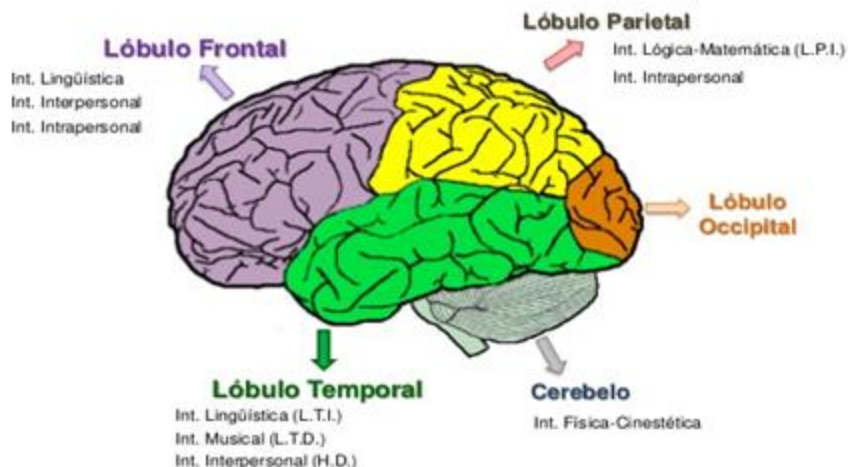


Figura 1 Inteligencias Múltiples: Sistemas Neurológicos

Fuente: Recuperado de <https://es.slideshare.net/drjrmejiasortiz/teoria-de-las-inteligencias-multiples-15760155>

Teniendo en cuenta que el cerebro es el único órgano del ser humano que tiene la capacidad de aprender, gracias a su plasticidad, permitiendo que la información adquirida del ambiente se reorganiza constantemente y se estructure cada inteligencia en las diferentes etapas de desarrollo, según el nivel de madurez, donde las experiencias se convierten en oportunidades de aprendizaje, (Brunal-Vergara 2014. pág, 28).

Es aquí donde se da importancia a los estudios realizados por Jean Piaget, uno de los psicólogos más famoso de la historia por sus descubrimientos sobre la infancia y el desarrollo de la de la inteligencia de los niños. Jean Piaget dedicó su vida a investigar

las diferentes etapas del crecimiento, y a entender cómo evolucionan en ellas nuestros patrones del aprendizaje, pensamiento y desarrollo cognitivo.

La teoría de Piaget mantiene que los niños pasan a través de etapas específicas conforme su intelecto y capacidad para percibir las relaciones maduras. Estas etapas del desarrollo infantil se producen en un orden fijo en todos los niños; para ello Piaget propuso cuatro etapas del desarrollo en niños, que son: Primera etapa o período sensorio motor (de 0 a 2 años), se da la organización sensorial y las respuestas motoras; desarrollo de la permanencia del objeto; segunda etapa o período pre operacional (de 2 a 7 años), se da el desarrollo del pensamiento simbólico, marcado por la irreversibilidad, centración y egocentrismo; Tercera etapa o período concreto (de 7 a 11 años), se dan las operaciones mentales aplicadas a eventos concretos, clasificación jerarquización; cuarta etapa o período formal (de 11 años hasta la edad adulta), operaciones mentales aplicadas a ideas abstractas; pensamiento lógico y ordenado. (Rafael Linares, 2008. pág,1-2).

El conocimiento de las etapa del desarrollo expuestas por Piaget, permite mejorar la praxis docente, debido a que se reconocen las características propias de los infantes, y de esta forma identificar los recursos didácticos necesarios que permiten fortalecer las capacidades intelectuales de los educandos, según sus necesidades e intereses, encaminado a la realización de ajustes en los procesos de planeación, ejecución, y reconocer las necesidades fundamentales en los procesos de enseñanza aprendizaje.

5.3.5. Proyectos pedagógicos de Aula (PPA)

Carrillo (2001) expresa, en su artículo “El Proyecto Pedagógico de Aula”, que Según el CBN (Currículo Básico Nacional) “Los PPA son un instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículum, sustentándose en las necesidades de los educandos e intereses de la escuela y la comunidad”. (Carrillo, 2001, pág. 336)

Lo anterior permite expresar que los PPA, son una herramienta metodológica que se basa en la integralidad, permitiendo las relaciones dinámicas entre el contexto y los diferentes actores educativos.

Carrillo (2001) también nos expresa “El PPA se fundamenta en la enseñanza activa, partiendo de las necesidades del alumno, la alumna y la escuela, con el fin de proporcionar una mejor educación en cuanto a calidad y equidad, en principios pedagógicos que sustentan la praxis pedagógica. (Carrillo, 2001. pág. 336).

La metodología por proyectos propicia un aprendizaje significativo, activo, basado en la investigación y exploración del medio, encaminado al crecimiento y desarrollo personal del educando sin desconocer su cultura, creencias, sus propias experiencias y necesidades, sustentado desde las afirmaciones de Carrillo (2001) “un aprendizaje que se genera de las ideas y propuestas de los niños y niñas, tomando en cuenta el conocimiento previo, las experiencias reales, sus creencias o aspiraciones en cuanto a lo que desean aprender o saber y cómo aprenderlo” (Carrillo, 2001. pág. 336).

Carrillo (2001) define las siguientes Características de un proyecto pedagógico:

Es innovador: pues incorpora todos los elementos del currículum (objetivos de la etapa, del área, los contenidos, los ejes transversales) a través de aprendizajes significativos.

Es pedagógico: pues se trabaja con niños y niñas, respondiendo a problemas de índole pedagógico, mejorando la calidad de la enseñanza y como herramienta de reflexión.

Es colectivo: pues es el resultado de un compromiso grupal y comunitario, de una toma de decisiones consensuada, de responsabilidades compartidas.

Es factible: ya que es la respuesta a una realidad concreta, que responde tanto a la organización como a la ambientación del aula, a la distribución del tiempo, espacio y recursos con los que cuenta la escuela y la comunidad.

Es pertinente; ya que responde a intereses y necesidades reales, sentidas en el mismo espacio y tiempo en el aula, la escuela y la comunidad.

Esta nueva forma de planificar la enseñanza y el aprendizaje, parte de las características de los individuos, de las características del medio o entorno, a fin de desarrollar las capacidades esenciales para el desarrollo como persona y para disfrute de bienes culturales y la realización como persona. Por ello, la planificación por proyectos permite atender a la diversidad de necesidades e intereses y determinar hacia dónde ir de la manera más económica y eficiente posible. (Tulio Carrillo, 2001, pág, 336).

Dichas características nos sustentan la importancia de innovar en el aula a través de la aplicación de esta metodología, que permite romper con los paradigmas que han enmarcado la educación por siglos, reflejada en una planeación lineal, por áreas y temas totalmente aislados a la realidad del contexto, omitiendo la

Para la presente investigación se toma como base el artículo “*Metodología para la Planificación de Proyectos Pedagógicos de Aula en la Educación Inicial*” (Arciniegas & García, 2014), quienes expresan lo planteado por (Raisback, 2002) “Los PPA son una estrategia educativa integral, que contribuye a la construcción de fortalezas individuales de los educandos y permite explorar sus áreas de interés dentro de un currículo establecido”. (Arciniegas González & García Chacón, 2014, pág. 3).

Este trabajo enuncia el estudio de 6 diferentes metodologías propuestas por expertos o instituciones: el ministerio de educación cultura y deporte de Venezuela, Cerda (2001), Moursund (1998), Bottoms y Webb (1988), Herman, Aschbacher y Winters (1992) y la propuesta de NorthWest Regional Educational Laboratory (2006). Dichos autores proponen etapas para el planteamiento y ejecución de los PPA, que de una u otra forma se visualizan puntos de encuentro como: actividad generadora, planificación, ejecución y evaluación.

En este artículo propone una metodología particular, que se sustenta en “Las mejores prácticas para la gerencia de proyectos ofrecida por el Instituto de Gerencia de Proyectos (PMI, por sus siglas en inglés). La herramienta se ofrece junto con su aplicación a un caso. La idea es que con metodologías como esta las instituciones educativas puedan desarrollar proyectos de mayor calidad, que realmente cumplan con su objetivo, asociado a un aprendizaje realmente significativo.

La metodología implementada se desarrolla a través de las siguientes fases: Fase 0: Selección del tema del proyecto y bautizo, aquí se ofrece una ficha de observación o bitácora de clase, donde el maestro registra los intereses y potencialidades manifestadas por los estudiantes, para identificar temas principales y secundarios; Fase 1: Planificación del alcance del PPA, en esta fase se realiza la descripción del proyecto, justificación y utilidad, facilitando la investigación histórica y documental del tema seleccionado, se elabora un mapa mental y una estructura detallada del trabajo tomando como base los aprendizajes exigidos en este nivel según el MEN, para asociarlos a los temas y subtemas que se trabajarán en el proyecto, se plantean los objetivos generales y específicos, se definen las actividades y los recursos necesarios para el desarrollo de estas.

Fase 2: Planificación del tiempo del PPA, en esta fase se elabora un diagrama de precedencia, donde se determina el tiempo aproximado de inicio y cierre del proyecto y se especifica el tiempo de a cada actividad propuesta.

Fase 3: Planificación de los costos y adquisiciones del PPA, costos del proyecto en relación con los recursos para fines presupuestarios de la institución.

Fase 4: Planificación de la calidad del PPA, en esta fase se evalúan las actividades a través de la formulación de preguntas dirigidas a los educandos, dichas respuestas deben ser registradas en una ficha de observación debido a que pueden ser fuentes de nuevos proyectos el objetivo de esta fase es verificar si el proyecto responde a los interés y potencialidades de los estudiantes y por ende a los objetivos planteados.

Fase 5: Planificación de los recursos humanos del PPA, durante esta fase la maestra debe identificar las unidades de apoyo y de supervisión o coordinación que demande el proyecto, se definen responsabilidades según las actividades planteadas.

Fase 6: Planificación de las comunicaciones del PPA, la maestra debe identificar para cada actividad las personas involucradas y definir la información que deben recibir o dar y la fecha de recepción o envío de dicha información.

Fase 7: Planificación de los riesgos del PPA, la maestra identifica los posibles riesgos en cada actividad y para luego prever los mecanismos de control.

Fase 8: Evaluación (registro) del PPA, la idea es que la maestra cuente con instrumento de registro del logro del aprendizaje, esperado por parte del estudiante, evaluando de manera cualitativa.

A modo de conclusión expone dicho artículo que la falta de comprensión con respecto a los instrumentos diseñados podría generar resistencia de los maestros y atentar contra la aplicabilidad de estos en las instituciones educativas. Es por ello que consideramos que la introducción de esta nueva metodología en cualquier institución educativa debe estar acompañada de un proceso de sensibilización y formación en el tema (Arciniegas & García, 2014).

El anterior artículo es una herramienta primordial, debido a que nos proporciona una serie de guías metodológicas específicas para el trabajo por proyectos pedagógicos en el aula, básicamente en el nivel de preescolar y que en un futuro puede ser reestructurado y aplicado a otros niveles educativos; este artículo nos abona un buen

terreno para el proyecto que se desea desarrollar en la I.E. María Cristina Arango, Sede “Mi Pequeño Mundo”.

Analizando los instrumentos planteados en el anterior artículo, se pretende retomar y contextualizar algunos de estos, según el contexto en el que se va a desarrollar la presente tesis de investigación, con el fin de proporcionar a los maestros una herramienta metodológica que facilite la sistematización y aplicación del trabajo por proyectos en el nivel de preescolar; partiendo de la importancia de capacitar y acompañar a los maestros en la aplicación de dichas herramientas propuestas, para garantizar la efectividad de los procesos.

5.3.6. Secuencia didáctica

Camps define “la secuencia didáctica como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Buitrago et al., 2009, pág.16); de la misma manera Tobón, Pimienta, & García (2010) en su libro “*Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*”, expresan:

“Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. En el modelo de competencias, las secuencias didácticas son una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje en el

marco del aprendizaje o refuerzo de competencias; para ello se retoman los principales componentes de dichas secuencias, como las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso) (Tobón, Pimienta y García, 2010, pág. 20)

Las secuencias didácticas no deben priorizar en que los estudiantes aprendan determinados contenidos, por el contrario, que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida, siendo allí el momento donde se evidencia la apropiación de los conocimientos aplicados en la solución de desafíos propios del contexto

Existen muchos enfoques para abordar las secuencias didácticas: “desde el enfoque; [...] desde el enfoque socio formativo, la cual se caracteriza por un marcado énfasis en la socio formación integral y el proyecto ético de vida, la resolución de problemas significativos situados, la articulación de las actividades en torno a esos problemas, el proceso meta cognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices (rúbricas)” (Tobón et al., 2010. pág, 21).

En la siguiente gráfica se enuncian los componentes que estructuran la secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias, según lo expuesto por (Tobón et al., 2010).



Referencias: Tobón (2009a, 2010) y Pimienta y Enriquez (2009).

Figura 3 Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque socio formativo de las competencias.

Fuente: Recuperado del libro “Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias” (Tobón et al., 2010. pág, 21).

De la anterior gráfica podemos decir que, como eje fundamental en el proceso, se considera necesario definir una situación problema, que permita hacer uso de las competencias de formación en el desarrollo de las actividades programadas, con recursos pertinentes que generen procesos de retroalimentación y permitan una evaluación desde la perspectiva integral.

(Tobón et al., 2010) sugiere unos componentes principales de la estructura de la secuencia didáctica por competencias. Enunciados en la siguiente gráfica:

| | |
|---|---|
| Situación problema del contexto | Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación. |
| Competencias a formar | Se describe la competencia o competencias que se pretende formar. |
| Actividades de aprendizaje y evaluación | Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes. |
| Evaluación | Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación. |
| Recursos | Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos. |
| Proceso metacognitivo | Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje. |

Figura 4 Principales Componentes de una Secuencia Didáctica por Competencias

Fuente: Recuperado del libro “Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias” (Tobón et al., 2010. pág, 22).

En dicho libro se afirma como potencialidad de las secuencias didácticas el soporte pleno del “planteamiento de Vygotsky sobre el aprendizaje cooperativo y se busca que los estudiantes realicen actividades colaborativas en torno a la resolución de un determinado problema de la realidad, buscando que se complementen en sus habilidades, actitudes y conocimientos. De esta forma, el aprendizaje cooperativo les proporciona el apoyo social y el andamiaje. (Bruner, 2000), citado por Pimienta, 2007, p. 10) que necesitan para avanzar en su aprendizaje” (Tobón et al., 2010. pág, 40).

Este soporte que brindan los autores, a la presente investigación, es el que nos permite validar nuestra propuesta de diseñar una secuencia didáctica, instrumentos que le permitirán al docente de preescolar, estructurar un PPA de manera práctica y en especial, que facilitarle el diseño de actividades secuenciales e integradoras que giren en torno a los pilares o actividades rectoras estipuladas por el MEN.

El documento de la Universidad Nacional Autónoma de México, “*Guía para la Elaboración de una Secuencia Didáctica*”(Díaz, 2013) establece:

“La elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes. El debate didáctico contemporáneo enfatiza que la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje, ese es el sentido de la expresión actualmente de boga en el debate didáctico: centrado en el aprendizaje. (Díaz, 2013).

[...] la teoría de las situaciones didácticas elaborada por Brousseau (2007) pone el énfasis en las preguntas e interrogantes que el docente propone al alumno, en la manera como recupera las nociones que estructuran sus respuestas, la forma como incorpora nuevas nociones, en un proceso complejo de estructuración/desestructuración [...] Mediante múltiples operaciones intelectuales tales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras, en la gestación de un proceso de aprender.

[...] Noción formulada inicialmente por Hilda Taba (1974) y posteriormente se realiza una serie de desarrollos específicos en los trabajos de Díaz Barriga (1984, 1996). Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje

significativo. Es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos” (Díaz, 2013. pág, 1).

Díaz (2013) propone elementos básicos con el fin de orientar la estructuración de la secuencia didáctica, que se exponen en el siguiente cuadro:

| Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica ³ | |
|--|--|
| Asignatura: Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general: Tema general: | |
| Contenidos: | |
| Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: | |
| Nombre del profesor que elaboró la secuencia: | |
| Finalidad, propósitos u objetivos: | |
| Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto: | |
| Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes: | |
| Secuencia didáctica | |
| Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; uso de las Apps y recursos de la red; obtención de evidencias de aprendizaje | |
| Línea de Secuencias didácticas Actividades de apertura: Actividades de desarrollo: Actividades de Cierre: | |
| Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio) | |
| Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos | |
| <small>³ Nota esta propuesta es indicativa y no significa que el profesor deba llenarla en todos sus elementos. Cada docente puede incorporar aquellos elementos que le sean más significativos en su trabajo con los estudiantes</small> | |

Figura 5 Propuesta Indicativa para Construir una Secuencia Didáctica.

Fuente: Recuperado de “Guía para la elaboración de una secuencia didáctica”. (Díaz, 2013. pág, 2).

En dicho documento se define una estructura de secuencia didáctica:

“Como el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios y monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento. La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades(Díaz, 2013. pág, 4).

El anterior documento, nos presenta una estructura de secuencia didáctica que parte de situaciones problemáticas, como los PPA, estas secuencias deben ser planeadas para responder a las preguntas que dieron origen a dichos proyectos, la actividad de desarrollo de una secuencia, deben partir de una actividad generadora, que desemboque en un sin número de eventos que inciten a la investigación, el juego, la exploración del medio y que a través de la literatura y el arte, se pueda expresar o evidenciar la competencia a potencializar.

El diseño de secuencias didácticas con carácter integrador, requieren de maestros dinámicos, creativos y comprometidos y generar otras prácticas docentes más acordes con los nuevos retos de la humanidad y cambiar la meta del paradigma educativo tradicional en torno a los contenidos para enfocar los procesos de formación y aprendizaje.

5.3.7. Actividades rectoras propuestas por el MEN, para la educación inicial

La educación inicial se entiende como un derecho que tienen los niños de recibir una educación que posibilite sus capacidades y potencialidades, reconociendo que nacen en condiciones diferentes y que están en permanente interacción con el mundo, lo que los hace competentes para comprender y actuar en su medio. La educación en este nivel, busca el desarrollo integral de todas las dimensiones, partiendo de las características propias de la infancia, actividades innatas en ellos y estipuladas como actividades rectoras o pilares.

Vistas desde el MEN, (Campos, et al, 2014) Documento 20, “no como medios, fines, ni herramientas de la acción educativa y pedagógica, sino como parte de su naturaleza como niños y niñas, respondiendo de esta forma a su singularidad, a las formas de expresar, representar, vivir, comprender, estar y ser en el mundo; sugiriendo ambientes y experiencias pedagógicas relevantes en la cotidianidad de la educación inicial”.

(Campos, et al, 2014.p,73)

Lo antes mencionado, permitirá visualizar las actividades rectoras, (Documento 20):

“como pretextos para cambiar la perspectiva plana de la organización de los espacios educativos de los niños y niñas, por unos espacios enriquecidos, que respondan a las particularidades y al mismo tiempo, les permita posibilidades para crear, transformar, significar, comprender y participar de su configuración, donde ellos puedan tocar, explorar, jugar, preguntar y sentir, de esta forma desarrollar su creatividad como capacidad para recrear, sin limitarlos a la faceta de observadores pasivos. En este sentido, los ambientes en la educación inicial deben organizarse o crearse intencionalmente para que se constituyan en escenarios enriquecidos y significativos que:

- Promuevan posibilidades de juego, exploración del medio, literatura y expresión artística.
- Permitan ser resignificados y transformados por las niñas y los niños a partir de sus maneras de expresión.
- Posibiliten la distribución planeada del mobiliario, los materiales y demás recursos con los que se cuenta para promover que las niñas y los niños experimenten diversas acciones, retos e interacciones.
- Faciliten el acceso de las niñas y los niños a los materiales y al desarrollo de diversas actividades de manera autónoma.
- Tengan en cuenta espacios externos de índole cultural y recreativa como bibliotecas, parques, museos, casas de la cultura, ludotecas y demás espacios públicos y comunitarios altamente significativos para el desarrollo de acciones pedagógicas orientadas a fortalecer la participación de las niñas y los niños como ciudadanos y ciudadanas, así como los procesos de apropiación y transformación cultural. (Campos et la., 2014. pág, 70-71).

El MEN plantea 4 actividades rectoras que giran en torno al logro de una educación integral en este nivel, siendo estas:

5.3.7.1. El Arte

Rodolfo Llinás en su conferencia “El Arte como Construcción Cerebral” la define como: “un producto cerebral a cuya estructura está en funcionalismo mismo del órgano que lo crea, [...] el arte le habla al cerebro emocional, y el no arte le habla al cerebro motor, por consiguiente, el arte es emocional” (Ramírez, 2015) de esta manera el MEN en su documento 21.(Campos et al., 2014)

“El arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. De esta manera, el arte, desde el inicio de la vida, permite entrar en contacto con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente que rodea a la familia.

Contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético.

El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por

medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

(Campos et al., 2014. pág 13).

Comprendiendo el arte como potencializador de la indagación cultural de las diferentes formas de comunicación, de las emociones, sentimientos y vivencias, a través de los diferentes lenguajes artísticos (la expresión dramática, la expresión musical, las artes plásticas y visuales); eje integrador del contexto, con experiencias que suscitan en el aula aprendizajes significativos y con sentido, permitiendo generar felicidad en los procesos educativos en la primera infancia.

5.3.7.2. El Juego

Concebir el mundo de los niños y niñas sin el juego, sería como despojarlos del derecho de aprender, de socializar y de ser felices.; el juego es intrínseco en los niños, pues de esta forma se relacionan con sus pares, adultos y con el medio en el que están inmersos desde que nacen, de esta manera el MEN en el documento 22 (Campos et al., 2014a) expresa que:

“El juego, entonces, hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas. El momento de juego es un periodo privilegiado para descubrir, crear e imaginar.

Para Winnicott (1982), citado en el documento 21, “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-

tiempo. Una forma básica de vida” (Campos et al., 2014. pág, 75). En este sentido, se constituye en un nicho donde, sin las restricciones de la vida corriente, se puede dar plena libertad a la creación. De la misma manera, el juego, desde el punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificando, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En este aspecto, los juegos tradicionales tienen un papel fundamental, en la medida en que configuran una identidad particular y son transmitidos de generación en generación, principalmente por vía oral, promoviendo la cohesión y el arraigo en los grupos humanos. En este mismo sentido, el proceso por el cual la niña y el niño comparten el mundo de las normas sociales, donde se promueven y practican las reglas. Según Sarlé (2010), citado en (Campos et al., 2014a), documento 22.

Lo anterior permite sustentar que los maestros estamos llamados a gestar procesos de enseñanza-aprendizaje desde la vida cotidiana de los niños, donde el juego se convierte en eje central para el reconocimiento y manejo de su cuerpo, ubicado en un tiempo y espacio que lo rodea, se puede decir que el juego permite llenar de razones, vistas desde la lógica infantil, los propósitos que la educación quiere alcanzar.

5.3.7.3. La Literatura

En el Documento 23(Campos et al., 2014c), se expresa:

“Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos, que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás, confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano. Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado.(Campos, et al., 2014. pág, 13).

Cabe resaltar, que según lo expresado por el MEN, se entiende al lenguaje como necesidad fundamental y herramienta esencial en la socialización con el entorno y la cultura; ofreciendo variadas posibilidades para transformar dichas relaciones, permitiendo al niño y niña sumergirse en un sin fin de expresiones, que conducen al desarrollo de capacidades comunicativas orales y escritas, en procura de procesos de enseñanza-aprendizaje con un sentido real de lo cotidiano, que requiere a un maestro capaz de organizar y propiciar espacios que permitan a los niños manipular, conocer y discriminar los diferentes tipos de textos, convirtiéndose en pretextos para la motivación hacia la exploración de los diversos mundos simbólicos, que rodean el entorno de los niños y niñas en la primera infancia.

5.3.7.4. La Exploración del medio

El medio entendido como el ambiente natural y social, que rodea a los niños y niñas, se convierte en una herramienta de aprendizaje que posibilita los procesos cognitivos en los infantes, partiendo de reconocer que, a esa edad los niños son exploradores natos, como lo expresa el MEN en su documento 24:

“Explorar el medio es una de las actividades más características de las niñas y los niños en la primera infancia. Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. Un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con el entorno del cual hacen parte”. (Campos, et al., 2014. pág,13).

Desde que nacen los niños y niñas hacen uso de su cuerpo para conocer, cómo se expresa en el documento 24 del MEN:

“A través de su dominio sensorial y perceptivo, las niñas y los niños exploran con su cuerpo y, en la medida que adquieren mayor autonomía en sus movimientos, se desplazan por diferentes espacios, ampliando sus posibilidades de exploración. Así, en la interacción con los objetos, comienzan el reconocimiento de sus propiedades: los tocan, los huelen, los prueban, los oyen, los mueven, es decir, actúan sobre estos. Posteriormente, los comparan y encuentran semejanzas y diferencias; los clasifican, los ordenan, los cuentan, etc. (Campos, et al., 2014. pág, 13).

Lo anterior nos permite afirmar que la educación descontextualiza se aleja de aprendizajes significativos, puesto que el ser humano viene con capacidades naturales para le ayudan a indagar su entorno a través de su cuerpo, y de esta forma hacer que sus estructuras mentales alcancen niveles más subjetivos de pensamiento que conllevan a transformar las formas de relacionarse con los objetos, las personas y los otros seres que rodean su entorno inmediato. Es aquí donde se hace importante impartir procesos de enseñanza-aprendizaje, que se fundamenten en la actividad, en el hacer, para que tome sentido lo que se vivencia en la escuela, como lo expresa (Maldonado 2014) “El conocimiento es la vida misma y al mismo tiempo es el más apasionante, riesgoso y peligroso de los actos o procesos que pueden llevar a cabo los seres vivos, pues para vivir están continuamente explorando el entorno, construyendo y apostándole a posibilidades, [...]” (Maldonado, 2014. pág, 14). “Que la escuela se llene de vida y lo que se haga en la escuela permee la vida”. (Campos, et al., 2014. pág, 16).

La escuela está llamada a potencializar la creatividad, la indagación y a la autonomía, a través de la exploración, convirtiéndose en un pilar que permite integrar procesos como la expresión verbal y los lenguajes artísticos, desde la manipulación, la observación la experimentación, posibilitando la evolución cerebral y por ende el afianzamiento y desarrollo de nuevos aprendizajes que le permiten interactuar con el medio, como los sustenta Llinás 1996, “el estado mental, [...] ha evolucionado como un instrumento que implementa las interacciones predictivas y/o intencionales entre un organismo vivo y su medio ambiente” (Llinás, 2003. pág, 4).

6. Objetivos de la Investigación

6.1. Objetivo General

Aportar elementos teóricos/prácticos de carácter interdisciplinario a través de la implementación de una estrategia metodológica para el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula, que contribuyan a cualificar las prácticas educativas en el nivel de preescolar en la IE María Cristina Arango, sede Mi Pequeño Mundo.

6.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas del nivel de preescolar de la I.E María Cristina Arango, sede Mi Pequeño Mundo.
- Proponer una guía didáctica basada en la interdisciplinariedad que facilite integrar los propósitos del preescolar con los contenidos del PPA en la institución María Cristina Arango, sede Mi Pequeño Mundo.
- Estructurar la guía que contenga una secuencia didáctica basada en la interdisciplinariedad que facilite integrar los propósitos del preescolar con los contenidos del PPA en la institución María Cristina Arango, sede Mi Pequeño Mundo.
- Analizar la pertinencia de la secuencia didáctica, basada en los resultados de la prueba piloto.

7. Metodología

7.1. Enfoque y Tipo de la Investigación

La metodología de esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, mientras se desarrolla con un tipo de investigación descriptivo y explicativo, como se explica a continuación. La *investigación cualitativa* es entendida como una investigación que facilita la comprensión de los fenómenos descritos para transformarlos, según lo define Sandín (2003: 123), citado por (Bisquerra et al., 2009): "la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento." (Bisquerra et al., 2009, pág 276).

Para identificar si la investigación es cualitativa, se debe analizar unas características como las define Del Rincón (1997: 9) "para quien la investigación cualitativa se caracteriza por: a) cuestionar que el comportamiento de los sujetos sea gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes; b) enfatizar la descripción y la comprensión de lo que es único y particular en vez de las cosas generalizables; c) abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestiona la existencia de una realidad externa; d) proceder a la comprensión y a la interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas; e) la realidad educativa la analiza el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas, en contraposición con el observador externo". (Bisquerra et al., 2009, pág 276)

El proceso en el que se despliega el presente estudio es de *tipo descriptivo y explicativo*, donde se requiere un trabajo de campo en el que se desarrolla revisión documental, aplicación de entrevista, observación de los procesos pedagógicos de la práctica de los maestros en el nivel de preescolar, análisis y evaluación del instrumento utilizado para planeación diaria.

Varios autores exponen las características de la investigación descriptiva-explicativa, en la cual se observa que en general entiende la realidad de forma holística, ósea, observa el contexto en su forma natural, lo que exige la utilización de técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que faciliten interpretar la realidad en todas las dimensiones (Bisquerra et al., 2009, pág 277).

De esta forma, los instrumentos de recolección y análisis de datos fueron el plan semanal, ficha de observación de clase, ficha de análisis documental (boletín final y proyectos) y encuesta a docentes.

Estas fuentes nos permiten visualizar como el maestro organiza y planifica los PPA, relacionándolo con los resultados obtenidos por los estudiantes y lo que expresan los docentes, analizando si hay relación entre lo que se dice, lo que se planea, con lo que se vive en clase.

La encuesta a las docentes nos permite identificar el nivel de conocimiento de la filosofía de la institución (misión, visión, principios), el modelo pedagógico institucionalizado por la Institución Educativa, las fases de los PPA, los propósitos (DBA) propios del nivel de preescolar y visualizar a grandes rasgos la forma en que surgen, planean y ejecutan los proyectos.

La observación de clase facilita hacer un paralelo entre la planeación elaborada en el plan de aula y las diferentes adaptaciones realizadas, según el nivel de emotividad de los niños.

El análisis de documentos como el planeador, los boletines de los niños y los proyectos, nos facilita visualizar la forma en que se sistematizan los PA, la relación entre los temas propios de los proyectos junto con la establecida por el MEN y la forma como el docente selecciona las actividades para llevar al aula teniendo en cuenta los temas, los propósitos y los contenidos, destacando la forma como concibe la integralidad, como lo sustenta (Bisquerra et al., 2009), el uso de técnicas de corte antropológico (el diario de campo, los registros de observación y entrevista, así como la activa participación del investigador en la situación estudiada) también ha demostrado su potencial para la formación del profesorado, en la medida que permiten documentar y analizar la propia práctica docente en la vida diaria del aula”(Bisquerra et al., 2009, pág 280).

Como primer objetivo, se pretende hacer una caracterización de las prácticas docentes en el nivel de preescolar, resaltando las fortalezas, debilidades y potencialidades en los procesos y los instrumentos que se manejan en la institución, para fortalecer la propuesta de intervención que pretende apoyar a las 7 docentes con la planeación de los PA(Arciniegas González & García Chacón, 2014. pág, 22-33), enfatizando en la implementación de proyectos a través de una secuencia didáctica que visualice la integralidad o interdisciplinariedad de los procesos y dimensiones propias a desarrollar en el nivel anteriormente mencionado. La prueba piloto, se realizará en la I.E. María Cristina Arango, sede mi Pequeño Mundo, en el nivel de

transición 06 de la jornada tarde, a manera de ejemplo para que después de verificar la asertividad y efectividad de dicha secuencia, sea socializada ante la institución, formalizando la metodología en el PEI.

Se han tomado características del método etnográfico, específicamente la micro etnografía, utilizado con mayor frecuencia en el campo educativo debido a que permite analizar la práctica docente y describirla, cuya unidad social viene dada por una situación social concreta, Rodríguez Gómez, citado por Bisquerra, la definen como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela” (Bisquerra et al., 2009, pág 295).

Este proceso investigativo está diseñado a realizarse por fases o momentos que en el transcurso de la investigación-acción se va reconfigurando y estructurando el diseño de la propuesta (secuencia didáctica).

7.2. Diseño Metodológico

El método utilizado está basado en un proceso que implicó varios momentos definidos así:

Primer momento; donde se realizó una indagación de la metodología PPA, que se trabaja con el nivel de preescolar de la I.E María Cristina Arango (en adelante MCA), Sede “Mi Pequeño Mundo”, con el propósito de establecer las potencialidades y debilidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se han venido desarrollando. Esto permitió reconocer que la metodología basada en PPA, que se desarrolla en dicha sede, tiene como potencialidad, que se planea teniendo en cuenta

las fases que se establecen en dicha metodología; No obstante, enfatizando en la ejecución de cada etapa, se observa debilidades en la sistematización e implementación del proyecto (trabajo en el aula), puesto que se evidencia una planeación disciplinar y lineal, chocando con el principio de integralidad que sustenta el trabajo en el nivel de preescolar, con el propósito de lograr aprendizajes significativos interdisciplinarios, que posibiliten el trabajo desde un currículo no lineal.

Partiendo de la indagación realizada, surgen interrogantes como:

¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas en el nivel de preescolar, de la Institución Educativa MCA, Sede “Mi Pequeño Mundo”?

¿Cómo aportar desde la complejidad a potencializar los procesos de implementación de los PPA, que respondan al principio de integralidad?

¿De qué manera se podrían sistematizar los procesos de aprendizaje-enseñanza, en la implementación de los proyectos pedagógicos de aula, donde se evidencie la interdisciplinariedad y la no linealidad en la práctica del maestro?

Segundo momento de formalización del problema de investigación ¿Cómo aportar desde la complejidad a la implementación de los PPA, apoyados en estrategias de aula que faciliten vivenciar la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el marco de un currículo no lineal en el nivel de preescolar de la I.E. María Cristina Arango de Pastrana, sede Mi Pequeño Mundo?, para poder dar respuesta al interrogante, se hizo necesario establecer una serie de instrumentos que nos permitan elaborar un diagnóstico a través de una encuesta y la observación de clase, realizar el análisis de la estructura de sistematización del proyecto y el planeador de clase.

Tercer momento de análisis de los resultados que se sistematizaron con los instrumentos aplicados como la entrevista a docentes, la guía de observación de clase, fichas de análisis documental (plan de aula, proyectos y boletines)

Cuarto momento para definir las características del diseño del modelo piloto de la secuencia didáctica que responda a la interdisciplinariedad y no linealidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Retomando los instrumentos planteados por Arciniegas González y García Chacón, contextualizándonos a la vigencia de educación inicial en Colombia y construyendo un instrumento que enfatice en la práctica pedagógica (plan de aula).

Quinto momento; se analizará la pertinencia de la secuencia didáctica según las observaciones realizadas en la aplicación de la prueba piloto, de esta manera realizar los ajustes a la misma.

Sexto momento; se realizará la socialización de la propuesta a los directivos y educadores de la institución, para iniciar el proceso de implementación de la secuencia y el acompañamiento a las docentes durante 3 años, en miras de institucionalizar la metodología y a largo plazo, brindar capacitaciones a otras docentes del nivel de preescolar de la ciudad de Neiva.

7.3. Universo de Estudio, Población y Muestra

A continuación, se precisa el universo, la población y la muestra de estudio de la presente investigación:

Universo: 220 niños de la I.E. M.C.A, distribuidos en dos sedes (Los Pinos y Mi Pequeño Mundo).

Población: 160 niños de preescolar (8 grupos de mi pequeño mundo).

Muestra: 20 niños y 7 docentes de la sede Mi Pequeño Mundo que corresponde al 12.5% de la población.

7.4. Estrategias Metodológicas

La estrategia metodológica se basa en llevar a cabo las siguientes actividades:

- a) **Revisión bibliográfica permanente.**
- b) **Elaboración de instrumentos.**
- c) **Convalidación de instrumentos.**
- d) **Aplicación de instrumentos de diagnóstico.**
- e) **Análisis de resultados**
- f) **Diseño de la secuencia didáctica**
- g) **Aplicación de la prueba piloto**
- h) **Análisis de los resultados de la prueba piloto.**
- i) **Rediseño de la secuencia**
- j) **Diseño de la guía metodológica final y la publicación en el blog.**

7.5. Técnicas e Instrumentos de Investigación

A continuación, se relacionan las principales fases de las técnicas que se aplicaran con sus respectivos instrumentos

Diagnóstico

- ✓ **Instrumento para la revisión documental.**

- ✓ Instrumento para entrevista a las maestras.
- ✓ Instrumento para la revisión documental (plan de aula, planeación de los proyectos, estructura de los boletines y desempeño de los estudiantes).

Aplicación prueba piloto

- ✓ Instrumentos de la secuencia didáctica
- ✓ Análisis de la aplicación de la secuencia didáctica

Socialización

- Diseño del blog.

8. Análisis y Discusión de Resultados

En este apartado se presenta, analiza y discute los resultados obtenidos con cada instrumento aplicado en el proceso de la investigación así: caracterización de las prácticas pedagógicas; desarrollo de la secuencia didáctica, y evaluación de la prueba piloto de la secuencia.

Precisamos que para las discusiones emplearemos las siguientes equivalencias basadas en unificación la Escala de Likert, de la siguiente manera: 1 y 2, de 0% a 22% significa un bajo porcentaje; 3, del 23% al 44% se interpreta como un medio porcentaje; 4 y 5, del 45% al 100% corresponde a un alto porcentaje.

8.1. Caracterización de las Prácticas Pedagógicas del Nivel de Preescolar de la I.E María Cristina Arango, Sede Mi Pequeño Mundo

Con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas del nivel de preescolar, de la I.E. María Cristina Arango sede Mi Pequeño Mundo se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos: Encuesta aplicada a 9 maestras de la IE María Cristina Arango, 7 de la Sede Mi Pequeño Mundo y 2 de la Sede Los Pinos (Anexo 4); análisis documental observación de clase (Anexo 5), análisis documental sistematización del PPA (Anexo 6), análisis documental estructura del boletín (Anexo 7).

Para establecer los análisis y las discusiones de los resultados arrojados por la aplicación de los instrumentos, consideramos que es pertinente aclarar que en cada uno de los cuadros que se anexan a continuación, se explica a nivel cuantitativo su contenido, luego se hace un breve análisis cualitativo de cada uno y al final se lleva a cabo la discusión con los respectivos soportes teóricos.

8.1.1. Identificación de las Potencialidades y Debilidades de la Metodología PPA Implementada

La encuesta fue diseñada utilizando la escala de Likert, con cinco niveles de medición (1 nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre), estructurada en seis procesos: Teleológico, Planificación, Implementación, Evaluación de los PPA, Apoyo institucional, cada uno con sus respectivos ámbitos y criterios a evaluar. A continuación, se describen los resultados de cada proceso en orden deductivo.

8.1.1.1. Proceso teleológico

En la siguiente tabla se expresan los resultados obtenidos del análisis en cuanto al conocimiento y apropiación teleológica que tienen las maestras de la I.E MCA, sede Mi Pequeño Mundo.

Tabla 1 Tabla de valoración del proceso teleológico.

| ESCALA | PEI | MVPO | MOP | MA | PE |
|--------|-----|------|-----|-----|-----|
| 5 | 22% | 22% | 22% | 78% | 56% |
| 4 | 33% | 78% | 22% | 22% | 44% |
| 3 | 44% | 0% | 56% | 0% | 0% |
| 2 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 1 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |

Fuente: Datos obtenidos con la encuesta. Elaboración propia.

En la anterior tabla podemos identificar la relación entre las Metas de Aprendizaje y los componentes teleológicos (MA) 78%-escala 5, 22%-escala 4; el conocimiento y apropiación de la Misión, Visión, Principios y Objetivos institucionales (MVPO) 78%-escala 4, 22%-escala 5; la Programación curricular (PE) 56%-escala 5, 44%-escala 4); conocimiento del Modelo Pedagógico de la institución (MOP) 56%-escala 3, 22% en las escalas 5 y 4); conocimiento y estudio en cuanto a los componentes del PEI (PEI) 44%-escala 3, 33%-escala 4 y 22%-escala 5).

Los resultados obtenidos muestran que las maestras en las metas de aprendizaje (MA) que plantean en relación con los componentes teleológicos se encuentra en alto

porcentaje; estos fundamentos teológicos incluyen el conocimiento de la misión, la visión, principios y objetivos de la institución (MVPO), que deben ser reflejados en las metas planteadas en los proyectos pedagógicos de aula; en igual porcentaje se encuentra la categoría del conocimiento y apropiación de los componentes teleológicos, como se evidencio en el componente anterior; en relación con la categoría de las programaciones curriculares (PE) establecidas en el plan de estudios contemplan temáticas específicas por área, las maestras afirman en un alto porcentaje que sus programaciones están organizadas de forma disciplinar; en cuanto al conocimiento el modelo pedagógico (MOP) que se plasma el PEI de la institución, se encuentran opiniones divididas entre el porcentaje alto y el medio, siendo mínima la diferencia, resaltando posibles dudas en cuanto al tema; esta situación se evidencia de igual manera en el categoría del conocimiento del PEI, por encontrar opiniones divididas entre el porcentaje medio y alto.

En este proceso se deduce que las docentes, conocen los lineamientos propuestos por MEN y los aspectos teleológicos de la institución, pero no han logrado materializar este conocimiento en la estructuración de un plan de estudios integral, como lo estipula el PEI.(Educativa, 2016). Suele suceder que en las instituciones el PEI se convierte en un documento que se estructura para dar cumplimiento a directrices legales, pero se construye alejado del contexto real de los actores educativos (estudiantes, padres, docentes, directivos docentes y administrativos), que permita generar significado a las prácticas pedagógicas, perdiendo viabilidad.

Bajo esta perspectiva “Un proyecto curricular no será viable si no cuenta con el nivel real de recursos personales y materiales disponibles, al igual que por muchos recursos

de que se disponga éstos no serán didácticamente funcionales si no se integran plenamente en los proyectos didácticos a desarrollar” (Zabalza, 2000. p, 15); la construcción de los currículos y planes de estudio comúnmente evidencian procesos jerárquicos, disciplinares y lineales; haciéndose necesario cambiar los lenguajes que describen los procesos educativos, como lo afirma (Badilla, 2014) “imaginamos que el plan de estudios es un edificio y que su construcción debe darse en un cierto orden: en un primerísimo lugar las bases, los fundamentos (la teoría), que deben quedar sólidamente cimentados para que sostengan el resto de la edificación. Luego, vamos colocando las demás materias y disciplinas, como si fueran ladrillos, unas al lado de otras (correquisitos) y otras sobre las anteriores (requisitos). Al final, la techumbre, o sea la práctica” (Badilla, 2014. p,10).

Razones por las cuales se hace necesario resignificar la estructura de los planes de estudio de los diferentes grados, en especial el del nivel de preescolar, que tome en cuenta las directrices del MEN, en cuanto a la educación inicial; puesto que propone desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la exploración del medio a través de las actividades rectoras y se soporta en el principio de integralidad, al plantear tres propósitos (social, comunicativo y cognoscitivo) que permite desarrollar capacidades de las dimensiones del desarrollo.(Campos, 2014).

8.1.1.2. Proceso de planificación de los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA)

En cuanto al proceso de planificación de los PPA, se analizaron diferentes ámbitos como:

Ámbito 1: Potencialidades en la ejecución y aplicación de las diferentes fases de los PPA.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en el ámbito 1.

Tabla 2 Tabla de resultados del Ámbito 1 “Potencialidades en las fases de los PPA”.

| ESCALA | ACSG | PLAPRO | IMPRO | CAPP | ACCI | EVA |
|--------|------|--------|-------|------|------|-----|
| 5 | 67% | 22% | 22% | 22% | 78% | 44% |
| 4 | 22% | 56% | 44% | 22% | 11% | 44% |
| 3 | 11% | 22% | 33% | 56% | 11% | 11% |
| 2 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 1 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |

Fuente: Datos obtenidos en la encuesta. Elaboración propia.

Actividad de cierre (ACCI) 78%-escala 5, 11%-escalas 4 y 3; actividad de surgimiento (ACSG) 67%-escala 5, 22%-escala 4 y 11%-escala 3; planeación del proyecto (PLAPRO) 56%-escala 4, 22%-escalas 5 y 3; cruce de actividades del proyecto con los propósitos del nivel de preescolar (CAPP) 56%-escala 3 y 22%-escala 4 y 5; implementación del proyecto (IMPRO) 44%-escala 4, 33%-escala 3 y 22%-escala 4; evaluación (EVA) 44%-escalas 5 y 4, 11%-escala 3.

Lo anterior nos describe que la opinión de la mayoría de las maestras frente a la fase de actividad de surgimiento y cierre se encuentra en el porcentaje alto, y una docente se ubica en el porcentaje medio; de igual manera las categorías de la fase de planeación del proyecto, implementación del proyecto y la fase de evaluación se encuentra en un porcentaje alto y la minoría en porcentaje medio; la categoría referente

al cruce de actividades del proyecto con los propósitos del nivel la opinión de las maestras dividida en el nivel medio y alto.

Los resultados obtenidos en este ámbito, evidencia que el equipo de maestras conocen e implementan las fases propias de los PPA, facilitando la planeación de actividades de surgimiento y cierre, destacando mayor dificultad en la integración de los procesos, debido a que no realizan el cruce entre las actividades con los DBA; partiendo de lo anterior se puede decir que la dificultad que se evidencia, tiene como base la estructura lineal y disciplinar del plan de aula, puesto que no se tiene en cuenta el principio de integralidad que soporta la educación inicial y la metodología PPA implementada.

Por ende, se hace difícil integrar prácticas que potencien los DBA y se pierda la esencia de dicha metodología que se estructura en el reconocimiento de lo curricular, lo metodológico, lo conceptual, con los intereses de los niños; lo anterior se puede soportar desde la expresión de (Rivas, 2004) cuando explica: “Esta situación proviene de una concepción practicista muy arraigada en nuestro docente al considerar el PPA como un instrumento técnico despojado de toda fundamentación teórica y de condicionamiento al plan curricular” (Rivas, 2004. p.211).

Ámbito 2: Integración de los componentes de los PPA

En la siguiente tabla se relacionan los resultados obtenidos en este ámbito, que concierne a la integración de los intereses de los niños, las dimensiones de formación, actividades rectoras y propósitos integradas a los proyectos pedagógicos de aula.

Tabla 3 Tabla de resultados del ámbito 2. Integración de los componentes de los PPA.

| ESCALA | INNI | DIFOR | ACREC | PRODBA |
|--------|------|-------|-------|--------|
| 5 | 33% | 78% | 78% | 11% |
| 4 | 56% | 22% | 22% | 56% |
| 3 | 11% | 0% | 0% | 33% |
| 2 | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 1 | 0% | 0% | 0% | 0% |

Fuente: Datos obtenidos en la encuesta. Elaboración propia

Respecto a la integración de los componentes de los PPA se generaron los siguientes datos: la integración de las dimensiones de formación (DIFOR) 78%-escala 5 y 22%-escala 4); las actividades rectoras (ACREC) 78%-escala 5 y 22%-escala 4; la integración de los intereses de los niños (INNI) 56%-escala 4, 33%-escala 5 y 11%-escala 3; los propósitos (PRODBA) 56%-escala 4, 33%-escala 3 y 11%-escala 5.

Los resultados expresan en cuanto a la integración de PPA con las categorías de las dimensiones de formación, las actividades rectoras y los intereses de los niños, están en el porcentaje alto, siendo este un factor importante que soporta la metodología, representada también una minoría en el nivel medio. En la categoría de integración de

los propósitos (DBA) a las actividades del proyecto sus porcentajes se encuentran en alto y una minoría en medio.

Este ámbito se relaciona con el criterio integración de actividades de proyecto con los propósitos del nivel de preescolar, donde se presentaba como una debilidad. Lo que nos indica una falta de concordancia con el ámbito 2, debido a que este ámbito expresa de forma específica la integración de intereses, dimensiones y actividades y sus porcentajes más altos la establecen como potencialidad, permitiendo establecer que existe una dificultad sentida en cuanto al manejo integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ámbito 3: Organización de actividades del PPA y sus potencialidades

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos de la indagación frente a la organización de actividades del PPA que desarrollen la integración, la secuencialidad de las actividades, exploración de las dimensiones, pensamiento concreto, desempeño de los niños y aprovechamiento de condiciones natas como la curiosidad.

Tabla 4 Tabla de resultados del ámbito 3. Organización de actividades del PPA y sus potencialidades.

| ESCALA | PLACSE | DIACPCON | PREGUI | APREGEC |
|--------|--------|----------|--------|---------|
| 5 | 22% | 33% | 11% | 0% |
| 4 | 33% | 22% | 33% | 22% |
| 3 | 44% | 44% | 44% | 44% |
| 2 | 0% | 0% | 11% | 11% |
| 1 | 0% | 0% | 0% | 22% |

Fuente: Datos obtenidos en la encuesta. Elaboración propia.

Los resultados fueron: planteamiento de actividades secuenciales (PLACSE) 44%-escala 3, 33%-escala 4 y 22%-escala 5; el diseño de actividades relacionadas con el pensamiento concreto que predomina en los niños (DIACPCON) 44%-escala 3, 33%-escala 5 y 22%-escala 4; la preocupación por llenar guías, para mostrar el desempeño de los niños a los padres y directivas (PREGUI) 44%-escala 3, 33%-escala 4 y 11%-escala 5; el aprovechamiento de preguntas generadoras de curiosidad y aprendizaje (APPREGEC) 44%-escala 3, 22%-escala 4 y 11%-escala 2.

En la organización de actividades del PPA, las potencialidades que se evidencian se relacionan con el planteamiento de actividades secuenciales y el pensamiento concreto que predomina en los niños, estando divididas las opiniones con 50 en porcentaje medio y 50 con porcentaje alto; esta situación indica la presencia de ciertas dudas o confusión a la hora de responder. En la categoría sobre la preocupación por llenar guías, para mostrar el desempeño de los niños a padres y directiva, se encuentra repartido el porcentaje en medio y alto, con un mínimo porcentaje en bajo, demostrando la variedad de las opiniones frente al tema. Finalmente, la categoría de aprovechamiento de preguntas generadoras de curiosidad y aprendizaje, se reparte el porcentaje en los niveles de medio y bajo y una mínima representación en alto, lo que nos indica un desaprovechamiento de las preguntas realizadas por los niños, característica típica de su edad de desarrollo.

Se puede observar que las respuestas de las docentes reflejan variedad de puntos de vista; evidenciándose potencialidades concernientes a el planteamiento de las actividades secuenciales, que tengan en cuenta el pensamiento concreto y falencias en

el aprovechamiento de las preguntas generadoras de los estudiantes que conlleven a incentivar la curiosidad por el aprendizaje, enfatizándose la solución de guías que evidencien el conocimiento adquirido en clase.

Teniendo en cuenta los procesos anteriores analizados, permite reflexionar sobre el aspecto de interrelación, donde se evidencian cambios de opiniones de las maestras, que supone pueden tener raíz desde la estructuración del plan de aula, demostrándose que carece de interrelaciones en su dinámica.

8.1.1.3. Proceso de implementación de los Proyectos Pedagógicos de Aula

En la siguiente tabla se expresan los resultados obtenidos en la indagación del proceso de implementación, donde se analizan las actividades y estrategias que se usan en las sesiones de aprendizaje de la siguiente manera.

Tabla 5 Tabla de valoración del proceso de implementación de los PPA.

| ESCALA | DIFESENAP | TEIN | TIAPSIG | ACINDAG | PROCONG |
|--------|-----------|------|---------|---------|---------|
| 5 | 44% | 67% | 44% | 67% | 22% |
| 4 | 44% | 33% | 56% | 33% | 44% |
| 3 | 11% | 0% | 0% | 0% | 33% |
| 2 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 1 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |

Fuente: Datos obtenidos en la encuesta. Elaboración propia.

Desarrollo de actividades para que los estudiantes puedan profundizar en temas de interés (TEIN) 67%- escala 5, 33%-escala 4; actividades planeadas que permiten la

exploración de nuevos conocimientos a través de la indagación (ACINDAG) 67%-escala 5, 33%-escala 4; actividades programadas ajustadas al tiempo necesario para lograr un aprendizaje significativo (TIAPSIG) 56%-escala 4, 44%-escala 5; utilización de diferentes estrategias y/o actividades de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (DIFESENAP) 44%-escala 4 y 5, 11%-escala 3; producción de material concreto indispensable como el desarrollo de guías (PROCONG) 44%-escala 4, 33%-escala 3 y 22%-escala 5.

En las sesiones de aprendizaje las categorías concernientes al desarrollo de actividades donde los estudiantes profundicen temas de su interés, el tiempo se ajusta para lograr aprendizajes significativos y las actividades permiten que los estudiantes exploren nuevos conocimientos a través de la indagación, se encuentran en el porcentaje alto, permitiendo soportar prácticas pedagógicas significativas. En las categorías de las estrategias de enseñanza- aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los niños se encuentra en porcentaje alto y una mayor diferencia en porcentaje medio. La categoría sobre la importancia de elaborar productos concretos como el desarrollo de guías, se encuentran sus porcentajes en alto y una significativa representación en medio.

Lo anterior indica que el grupo de maestras poseen herramientas necesarias para el desarrollo de sesiones de aprendizajes que apuntan a la producción de conocimiento significativo, implementando estrategias adecuadas según los niveles de aprendizaje que se evidencian en aula. No obstante, las maestras hacen uso del desarrollo de guías como producción concreta de aprendizajes, siendo esta una estrategia que limita la creatividad de los niños para expresar de forma libre sus aprendizajes y van en

contravía con los propósitos de la metodología PPA; tal como lo expresa, para denotar las actividades de los falsos proyectos (Lacueva, 1998) “Conviene estar atentos a actividades que a veces se llaman “proyectos” o “investigaciones”, sin que lo sean de verdad. Entre esos falsos proyectos podemos mencionar, las observaciones hechas por mandato, relleno de guías entregadas al efecto” (Lacueva, 1998. p, 168).

8.1.1.4. Proceso de evaluación de los Proyecto Pedagógicos Aula

En este proceso se analizaron dos ámbitos, como a continuación se describe:

Ámbito 1: Actividades planeadas para evaluar procesos de aprendizaje en los estudiantes.

La siguiente tabla muestra los resultados que se obtienen del análisis de la etapa de evaluación de los proyectos pedagógicos de aula; ámbito 1, dirigido al análisis de las características de las actividades que se usan para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 6 Tabla de resultados del ámbito 1, Actividades Planeadas para Evaluar Procesos de Aprendizajes en los Estudiantes.

| ESCALA | VPA | ENGUI | VINCESP |
|--------|-----|-------|---------|
| 5 | 33% | 44% | 44% |
| 4 | 67% | 44% | 56% |
| 3 | 0% | 0% | 0% |
| 2 | 0% | 11% | 0% |
| 1 | 0% | 0% | 0% |

Fuente: Datos obtenidos en la encuesta. Elaboración propia.

Valoración de los procesos de aprendizaje (VPA) 67%-escala 4 y 33%-escala 5; valoración de conceptos específicos (VINCESP) 56%-escala 4 y 44%-escala 5; énfasis en ejercicios escritos-guía (ENGUI) 44%-escalas 4 y 5, 11%-escala 2.

En el proceso de evaluación de los PPA, las categorías concernientes a la valoración de los procesos de aprendizaje y la valoración de conceptos específicos se encuentran en el porcentaje alto; la categoría de la evaluación enfatizada en ejercicios escritos (guías), su mayor porcentaje se encuentra en alto, con una mínima representación en el porcentaje bajo.

Lo anterior describe que las actividades planeadas en los PPA que diseñan las maestras corresponden a la organización de actividades de evaluación, donde las profesoras priorizan los procesos; de igual manera, afirman que en dichas actividades también evalúan conceptos específicos, partiendo de los diferentes ritmos de aprendizaje de sus estudiantes y enfatizan la solución de guías escritas, como una evidencia objetiva del proceso evaluativo.

Como se había enunciado anteriormente, estas actividades rompen con los principios propios de la metodología PPA, donde la evaluación debe estar pensada para valorar el nivel de competencia alcanzada por cada niño. Lo anterior es un resultado de la observación constante efectuada durante el proceso de aprendizaje y debe estar estructurada desde un enfoque formativo; este tipo de evaluación es entendida ésta como un pensamiento sistémico y complejo, como lo expresan Tobón et al. (2010): “El enfoque socioformativo sigue los principios del pensamiento sistémico-complejo y, en esta medida, se encuentra mejor establecido para afrontar los retos actuales y futuros, caracterizados por la inter y la transdisciplinariedad, la multiplicidad

de relaciones en contexto, los cambios constantes en todas las áreas y los procesos de caos e incertidumbre” (Tobón et al., 2010. p, 10).

Evaluar las competencias a través de un enfoque socioformativo, permite evaluar de manera integral, a través de la solución de problemas inmersos en el contexto; integrando el saber ser, conocer y hacer en los distintos escenarios planteados en los PPA; lo cual es, precisamente, a donde apunta la metodología por proyectos. En este sentido afirman Tobón et al: “{...} las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua.” (Ibíd. p, 11).

Consideramos que en la secuencia didáctica, se debe abrir un espacio al diseño y organización de los criterios a evaluar en los proyectos PPA, lo que luego será exportado al informe académico valorativo por período, con la finalidad que el padre de familia visualice de manera cualitativa el nivel al que llegó su hijo o hija en las competencias estipuladas; con esto se rompe con la idea de cuantificar el saber adquirido y de concebir al desarrollo de guías, como la única forma de evidenciar físicamente lo aprendido en el aula.

Ámbito 2: Monitoreo, acompañamiento y/o supervisión

La siguiente tabla evidencia los resultados del análisis del proceso de evaluación de los proyectos pedagógicos de aula, ámbito 2 enfocado en la autoevaluación del docente, en cuanto a las fortalezas y debilidades en las prácticas pedagógicas.

Tabla 7 Tabla de resultado ámbito 2, Monitoreo, acompañamiento y/o supervisión.

| ESCALA | IFORDEPRAP | RECARAP | EPRINDI |
|--------|------------|---------|---------|
|--------|------------|---------|---------|

| | | | |
|---|-----|-----|-----|
| 5 | 56% | 56% | 67% |
| 4 | 44% | 44% | 33% |
| 3 | 0% | 0% | 0% |
| 2 | 0% | 0% | 0% |
| 1 | 0% | 0% | 0% |

Fuente: Datos obtenidos en la encuesta. Elaboración propia.

Establecer programas curriculares con los contenidos que ayuden a integrar dimensiones (EPRINDI) 67%-escala 5, 33%-escala 4; identificación de las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica (IFORDEPRAP) 56%-escala 5, 44%-escala 4; reflexión de posibles causas de los resultados en los procesos de aprendizajes de estudiantes (RECARAP) 56%-escala 5, 44%-escala 4.

En las categorías correspondientes a la identificación de fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica, la reflexión sobre las posibles causas de los resultados de los estudiantes y la factibilidad de establecer programaciones curriculares que ayuden a integrar los contenidos con las dimensiones para el nivel de preescolar, se encuentran en porcentaje alto; lo anterior muestra que se evidencian potencialidades en procesos claves de evaluación para lograr aprendizajes significativos.

Lo anterior expresa que el acompañamiento y monitoreo que realizan los jefes inmediatos, permite a las docentes evaluar sus prácticas, identificando sus fortalezas y debilidades, para realizar ajustes pertinentes que generen aprendizajes significativos;

Por lo cual este es un aspecto importante para el desarrollo de procesos de aprendizaje pertinentes, este aspecto se entiende como momentos de reflexión y retroalimentación de las acciones pedagógicas que permiten a los docentes generar

cambios, que den sentido a la metodología por proyectos que se implementa. Al respecto, (Carrillo, 2001) explica aspectos relevantes de la evaluación, frente a la dinámica del docente: “Encarar su tarea desde un punto de vista más amplio y funcional, {...}; al facilitar la identificación de otros problemas menos percibidos y sus respectivas causas {...}; Enfocar los objetivos de la escuela en relación con las metas y fines de la educación y en consonancia con los requerimientos del medio; hace posible aprovechar todos los recursos tanto dentro como fuera de la escuela siempre en función de lograr el mayor nivel de excelencia y productividad; proporciona una base importante en el análisis del proceso y diseño de estrategias de cambio educativo”(Carrillo, 2001. p,343).

8.1.1.5. Proceso apoyo institucional

La tabla siguiente permite visualizar los resultados correspondientes al proceso de apoyo institucional, enfocado a la programación de espacios para capacitaciones, planificación, intercambio de estrategias, evaluación y coevaluación del ejercicio docente.

Tabla 8 Tabla de resultados de apoyo institucional.

| ESCALA | CAPPA | PLPPSE |
|--------|-------|--------|
| 5 | 56% | 50% |
| 4 | 44% | 50% |
| 3 | 0% | 0% |
| 2 | 0% | 0% |
| 1 | 0% | 0% |

Fuente: Datos obtenidos en la encuesta. Elaboración propia.

Capacitaciones acerca de la metodología PPA (CAPPA) 56%-escala 5 y 44%-escala 4); elaboración de la planificación del proyecto y plan semanal (PLPPSE) 50%-escalas 4 y 5.

Los resultados obtenidos nos indican que en cuanto a los espacios que brinda la institución para realizar procesos de autoevaluación y coevaluación, y para la planificación de los proyectos y planes de actividades semanales, se ubican en porcentajes alto, definiendo este aspecto como potencialidad.

Los resultados obtenidos evidencian que la institución apoya y brinda los espacios adecuados y necesarios para la planificación, retroalimentación de la labor pedagógica, fortaleciendo la motivación de las maestras. Se reconoce este aspecto importante en la generación de cambios en las prácticas pedagógicas, como lo proponen Forero, et al (2002):

“Es necesario proponer modelos de interacción constructiva con los docentes para transformar su práctica pedagógica, basados en tres grandes procesos, inseparables entre sí: (1) Formación básica integral del docente: para enriquecer su cultura pedagógica y su cultura global, a fin de que pueda promover ambientes de aprendizaje participativos; (2) Investigación evaluativa, entendida en dos sentidos: como proceso reflexivo que transforme al docente en investigador de su propia práctica, y como proceso de acompañamiento al maestro, por parte de los directivos y supervisores, desde la perspectiva de la investigación-acción, (...) y (3) Integración de la comunidad educativa, que apoye y participe con el docente en los procesos de mejora de la calidad educativa de

las escuelas, esto supone un proceso de mayor colaboración, de flexibilidad organizativa y de reflexión por cambiar conjuntamente valores y creencias, soporte necesario para mejorar la enseñanza en el aula” (Forero et al., 2002. p, 402).

8.1.2. Observación de las prácticas docentes en el nivel de preescolar

La observación de clase se fundamentó en el acompañamiento a una jornada de clases, donde se asume el papel de observador, sin intervenir en el transcurso del desarrollo de las actividades planeadas, con el objetivo de identificar las potencialidades y debilidades de la implementación de la metodología PPA, en las prácticas de 4 docentes del nivel de preescolar de la sede “Mi pequeño Mundo” (JM).

La ficha de observación de clase se diseñó utilizando la escala de Likert, con cinco niveles de medición (1 no se evidencia, 2 casi nada se evidencia, 3 a veces se evidencia, 4 casi siempre se evidencia y 5 siempre se evidencia), estructurada así: ambientación del salón y cinco momentos, activación cognitiva, características de la motivación, presentación del reto, conceptualización y práctica, socialización, recapitulación y evaluación. A continuación, se describen los resultados de cada momento en orden deductivo.

Para garantizar el nivel de confiabilidad de la escala utilizada en el instrumento, se realizó un análisis de fiabilidad con el programa estadísticos SPSS y obteniendo los siguientes resultados.

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| ,827 | ,877 | 19 |

Figura 6 resultado de fiabilidad instrumento observación de clase.

Fuente: Programa estadístico SPSS.

Se utilizó el Alfa de Cron Bach en SPSS y con un índice de 0.827 nos demuestra que la escala es muy buena y, por ende, el instrumento está correctamente diseñado y listo para aplicar.

8.1.2.1. Ambientación del salón y ubicación de los niños

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en la observación de clase, en cuanto a la ambientación y disposición de los niños en el salón de clase.

Tabla 9Tabla de resultados de la ambientación del salón y la ubicación de los niños.

| Categorías | EXIRIN | DILAILULLA | DIMADICON | GRUPOS | EVIPLANTRA |
|-----------------------|--------|------------|-----------|--------|------------|
| N ^a Válido | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Media | 1 | 3 | 3 | 5 | 5 |
| Moda | 1 | 3 | 3 | 5 | 5 |
| Frecuencia | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Porcentaje (%) | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

| | | | | | |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Porcentaje acumulado (%) | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|

Fuente: Datos obtenidos en la observación. Elaboración propia.

Inherente a la ambientación del salón se identificó la existencia de rincones (EXIRIN) 100%-escala 1; disposición de láminas ilustrativas llamativas (DILAILULLA) 100%-escala 3; disposición de material didáctico concreto (DIMADICON) 100%-escala 3. Ubicación de los niños en el salón: por grupos (GRUPOS) 100%-escala 5; se evidencia planificación anticipada del trabajo (EVIPLANTRA) 100%-escala 5.

En la observación de clase, la categoría correspondiente a la existencia de rincones se encuentra en porcentaje bajo, denotando una debilidad, puesto que dicha estrategia propicia la exploración. Las categorías de la disposición de láminas llamativas y disposición de material concreto, se encuentran en porcentaje medio, esto evidencia que hace falta hacer mayor uso de material visual como agente motivador.

En cuanto a la ubicación de los niños en el salón, la categoría de ubicación en grupo se encuentra en el porcentaje alto, siendo esta una de las bondades de la metodología PPA; la categoría de planificación anticipada del trabajo, se encuentra en porcentaje alto, denotando que no hay improvisación en las prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la observación de las clases, se puede expresar que el aula de clase evidencia una tendencia a la escolarización; no obstante, falta enfocar las estrategias hacia la potencialización de la exploración como parte de la indagación que debe sustentar el trabajo en el nivel de preescolar. La exploración debe ser vista desde las actividades rectoras como ambientes, y no como

estrategias. Al respecto, estamos de acuerdo con Campos et al, (2014) cuando dicen que: “Lo que hace la maestra, el maestro y el agente educativo es propiciar experiencias pedagógicas y diseñar ambientes en las que estén presentes el juego, la exploración del medio, el acercamiento a la literatura y a las expresiones artísticas, para provocar situaciones en las que las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones, expresen sus emociones e ideas, es decir, se desarrollen de forma integral” (Campos et al, 2014. p, 79).

Se percibe como potencialidad el trabajo en equipo, siendo esta una bondad de la metodología PPA; según (Tobón, 2006): “{...} implementa acciones para organizar los estudiantes en equipos de trabajo con el fin de trabajar en el proyecto o proyectos que se implementen” (Tobón, 2006. p, 7).

8.1.2.2. Momento 1: Activación y características de la motivación

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en el momento 1 o activación cognitiva, donde se analizan aspectos concernientes al primer momento de inyección con los niños en las sesiones de clase.

Tabla 10 Tabla de resultados del Momento 1, Activación cognitiva y características de la motivación.

| Categorías | N | Mínimo | Máximo | Mediana | Escala | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------|---|--------|--------|---------|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| M1 Saludo | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 100 | 100 | 100 |
| | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 50 | 50 | 50 |

| | | | | | | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---|---|-----|-----|-----|--|
| M1 Interés | | | | | | | | | | |
| por saber | | | | | 4 | 2 | 50 | 50 | 100 | |
| inasistencia | | | | | | | | | | |
| M1 Realiza | | | | | 2 | 2 | 50 | 50 | 50 | |
| sondeo de | | | | | | | | | | |
| conocimient | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 50 | 50 | 100 | |
| os previos | | | | | | | | | | |
| M1 Realiza | | | | | | | | | | |
| distribución | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 100 | 100 | 100 | |
| de roles | | | | | | | | | | |
| M1 | | | | | | | | | | |
| Motivación | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 100 | 100 | 100 | |
| M1 | | | | | | | | | | |
| Motivación- | 4 | 2 | 5 | 4 | | | | | | |
| Lúdica | | | | | 3 | 2 | 50 | 50 | 100 | |
| M1 | | | | | | | | | | |
| Motivación- | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 1 | 25 | 25 | 75 | |
| Literaria | | | | | 4 | 1 | 25 | 25 | 100 | |
| M1 | | | | | | | | | | |
| Motivación- | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 1 | 25 | 25 | 75 | |
| Arte | | | | | | | | | | |
| Se | | | | | 5 | 1 | 25 | 25 | 100 | |
| evidencia | | | | | 3 | 3 | 75 | 75 | 75 | |
| buena | | | | | | | | | | |
| respuesta | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 25 | 25 | 100 | |
| del grupo | | | | | | | | | | |
| frente al | | | | | | | | | | |

inicio de la
actividad

Fuente: Datos obtenidos en la observación. Elaboración propia.

La información obtenida indica que se efectúa Saludo 100%-escala 5, interés por saber inasistencia 50%-escala 3, 50%-escala 4; se efectúa sondeo de conocimientos previos 50%-escala 2, 50%-escala 3; se realiza la distribución de roles 100%-escala 2; motivación 100%-escala 4. La naturaleza de la motivación es: lúdica 50%-escala 2, 50%-escalas 3; literaria 50%-escala 2, 25%-escala 3 y 25% escala 4; artística 50%-escala 2, 25%-escalas 3 y 25% escala 5; se evidencia buena respuesta del grupo frente al inicio de la actividad 75%-escala 3, 25%-escala 4.

El análisis sobre la categoría del Saludo en el aula, se ubica en porcentaje alto, siendo este una característica del inicio de las clases de las maestras observadas; sobre el interés por saber la inasistencia de los infantes, el porcentaje se divide en medio y alto (50/50), lo que indica que no es un hábito en todas las maestras. En la categoría sobre la realización de sondeo de conocimientos previos los porcentajes se reparten entre medio y bajo, resaltando un desaprovechamiento de esta potencialidad en los niños. En el manejo y distribución de roles dentro del aula se ubica en porcentaje bajo, siendo una estrategia que fundamenta la metodología por proyectos; no obstante, en los grupos no se establecen roles, donde los niños exploren sus capacidades y propicien ambientes de comunicación y colaboración. Afirma Tobón, (2006): “También se orienta cada equipo para que defina roles a su interior entre los miembros para que haya una adecuada organización del trabajo”(Tobón, 2006. P, 7); y de esta manera

posibilitar la potencialización de los niveles de autonomía. La categoría relacionada a la motivación dentro del aula, el porcentaje es alto, lo que indica que todas las maestras lo realizan, como una característica inherente en su planeación. En cuanto a la naturaleza de la motivación (lúdica, literaria y artística), se puede observar que cada maestra maneja una forma diferente de realizar dicha motivación, donde los porcentajes se destacan en bajo y medio, donde se percibe el aprovechamiento del recurso audiovisual y tecnológico del aula de clase (televisor, computador e internet). La respuesta de los niños frente a la motivación en ocasiones corresponde a las expectativas de las maestras, corresponden a porcentaje alto y medio.

Concerniente a las actividades de apertura, Díaz (2013) expresa: “El sentido de las actividades de apertura es variado en un primer momento permite abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra pedir que trabajen con un problema de la realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta de interrogantes significativas para los alumnos, éstos reaccionaron trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana” (Díaz, 2013. p, 21).

8.1.2.3. Momento 2: Presentación del Reto, Conceptualización y Práctica

La siguiente tabla expresa los resultados obtenidos en la observación de clase, en cuanto a la presentación del reto o actividad.

Tabla 11 Tabla de resultados del Momento 2, Presentación del reto, conceptualización y práctica.

Estadísticos descriptivos Momento 2

| Categoría | N | Míni mo | Máxi mo | Medi a | Esca la | Frecuen cia | Porcent aje | Porcent aje válido |
|--|---|------------|------------|-----------|------------|----------------|----------------|--------------------------|
| Se evidencia articulación con la motivación | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 25 | 25 |
| Las actividades propician el desarrollo de Capacidades | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 100 | 100 |
| Las actividades propician el desarrollo de Temáticas específicas | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 75 | 75 |
| Las actividades propician la | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 75 | 75 |
| | | | | | 3 | 1 | 25 | 25 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|-----|-----|
| Exploración del medio | | | | | | | | |
| Aplicación o práctica (dibujo o pintura) | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 25 | 25 |
| Aplicación o práctica (Pre escritura) | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 100 | 100 |
| Aplicación o práctica (Sistematización libre) | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 75 | 75 |
| Manipulación de material concreto | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 25 | 25 |
| | | | | | | | 100 | 100 |

Fuente: Datos obtenidos en de la observación. Elaboración propia

En cuanto a la Presentación del reto se produjo la siguiente información: evidencia articulación con la motivación 75%-escala 3 y 25%-escala 2; las actividades que propician el desarrollo de Capacidades 100%-escala 2; en el desarrollo de temáticas específicas 75%-escala 5 y 25%-escala 4; las actividades propician la Exploración del medio 75% en escala 2 y 25% en escala 3; Aplicación o práctica (dibujo o pintura) 75% en escala 3 y 25% en escala 2; Aplicación o práctica (Pre escritura)

100% en escala 5; Aplicación o práctica -Sistematización libre 75% en escala 2 y 25% en escala 3 y la Manipulación de material concreto 100% en escala 1.

La articulación del reto con la motivación presenta un porcentaje medio; y las categorías relacionadas con el énfasis en el desarrollo de capacidades se ubica en un porcentaje bajo, mostrando que las actividades planeadas, solo se enfatizan en el desarrollo de temáticas específicas con un porcentaje alto. La categoría relacionada con la planeación de actividades que involucran la exploración del medio reflejan un porcentaje bajo, las que utilizan la realización de dibujos están en porcentaje medio, las que propician pre- escritura están en porcentaje alto, las de sistematización libre, porcentaje bajo y las que corresponden manipulación de material concreto en porcentaje alto.

Se observa que la motivación que se plantea puede no siempre estar relacionada con la actividad central o reto que se proyecta trabajar, al igual que dicha actividad va más relacionada con el desarrollo de temáticas específicas, donde se evidencia poco la potencialización de capacidades. Lo anterior afirma que el trabajo de aula se sustenta en lo disciplinar evidenciando un trabajo desarticulado con los intereses de los niños y en especial con los propósitos que estipula el MEN, como lo expresa Díaz (2013): “La noción de competencias como capacidad para resolver problemas en situaciones inéditas, significa construir un plan de estudios que vaya más allá de las disciplinas básicas” (Díaz, 2013. p, 25). Este resultado de la observación de la clase, sustenta la importancia de intervenir en la planeación de verdaderos PPA, que integren los intereses de los niños y la organización de actividades que respondan al desarrollo y

fortalecimiento de competencias para desenvolverse en el entorno inmediato de los infantes.

8.1.2.4. Momento 3: Socialización, Recapitulación y Evaluación

En la siguiente tabla expresa los resultados obtenidos en la observación de clase, en cuanto a la socialización, recapitulación y evaluación.

Tabla 12 Tabla de resultados del momento 3, Socialización, recapitulación y evaluación.

| Estadísticos descriptivos Momento 3 | | | | | | | | |
|---|---|--------|--------|---------|--------|------------|------------|-------------------|
| Categorías | N | Mínimo | Máximo | Mediana | Escala | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
| Se evidencia socialización Oral de lo aprendido | 4 | 4 | 5 | 4,50 | 5 | 2 | 50 | 50 |
| Se evidencia socialización del conocimiento de forma Lúdica | 4 | 2 | 2 | 2,00 | 2 | 4 | 100 | 100,0 |
| | 4 | 1 | 2 | 1,75 | 1 | 1 | 25,0 | 25,0 |

| | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|------|---|---|-------|-------|--|
| La | | | | | | | | | |
| evaluación | | | | | | | | | |
| es de tipo | | | | | 2 | 3 | 75,0 | 75,0 | |
| Lúdico | | | | | | | | | |
| (juego) | | | | | | | | | |
| Se utiliza los | | | | | | | | | |
| Conversator | | | | | 2 | 3 | 75,0 | 75,0 | |
| io (estimula | | | | | | | | | |
| la | | | | | | | | | |
| participación | | | | | | | | | |
| de los | | | | | | | | | |
| estudiantes, | | | | | | | | | |
| expresando | 4 | 2 | 3 | 2,25 | | | | | |
| sus ideas a | | | | | 3 | 1 | 25,0 | 25,0 | |
| través de la | | | | | | | | | |
| formulación | | | | | | | | | |
| de | | | | | | | | | |
| preguntas) | | | | | | | | | |
| para evaluar | | | | | | | | | |
| Ejercicio | | | | | | | | | |
| práctico | 4 | 5 | 5 | 5,00 | 5 | 4 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: Datos obtenidos en de la observación. Elaboración propia.

En correspondencia a la Socialización-recapitulación y evaluación, los datos muestran que la socialización Oral de lo aprendido, tiene 50% en escala 5 y 4; se evidencia socialización del conocimiento de forma Lúdica 100% en escala 2; la evaluación es de tipo Lúdico (juego) 75% en escala 2 y 25% en escala 1; se utiliza los Conversatorio para evaluar 75% en escala 2 y 25% en escala 3 y el Ejercicio práctico 100% en escala 5.

De esta manera la evidencia de la socialización Oral de lo aprendido se establece en un promedio alto, mientras la categoría de la socialización del conocimiento de forma Lúdica se ubica en el porcentaje bajo; lo que establece que en la socialización de los conocimientos se explota más la expresión verbal de los niños respecto a la evaluación. La realización de conversatorios se destaca en mayor porcentaje en bajo y un mínimo porcentaje en medio, resaltando la evaluación con ejercicios prácticos en porcentaje alto.

Los resultados obtenidos en este momento nos muestran que en la socialización de los conocimientos se potencializa la expresión oral, dejando a un lado el trabajo lúdico, siendo este una característica propia de los infantes en este nivel, puesto que le permite al estudiante recordar por asociación. En el proceso de evaluación se enfatiza en la realización de ejercicios prácticos formalizados en guías de trabajo, donde se prioriza la evaluación de conceptos.

8.1.3. Identificación de potencialidades y debilidades del instrumento utilizado para la Planeación semanal

La planeación de clase desde la perspectiva de (Schmidt, 2007) “Es simplemente la formulación por escrito de una especie de “Guía de Apoyo” que usa el profesor para conducir las clases de su curso o asignatura y lograr los aprendizajes y competencias que se propone en cada una de ellas. Se basa en las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, y se diseña de acuerdo a las metas, {...}. (Schmidt, 2007. p, 4).

Partiendo de lo anterior se puede decir que el plan de aula es la organización de la puesta en escena de la práctica docente, que no permite que se caiga en improvisaciones, que se generen prácticas desarticuladas de los propósitos establecidos en el plan de estudios y proyectos educativos institucionales. por ende, es un instrumento de suma importancia, que permite visualizar características propias de la práctica pedagógica, es esta la razón por la cual se hace necesario el análisis de dicho documento.

La ficha de análisis documental de la estructura del planeador de clase se diseñó utilizando la escala de Likert, con cinco niveles de medición (1 no se evidencia, 2 casi nada se evidencia, 3 a veces se evidencia, 4 casi siempre se evidencia y 5 siempre se evidencia), estructurada así: Estructura del documento, las actividades planeadas para el desarrollo y actividades planeadas para la evaluación del proceso de aprendizaje. A continuación, se describen los resultados de cada aspecto en orden deductivo.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos del análisis del documento que se utiliza para planear las actividades semanales.

Tabla 13 resultados obtenidos del análisis del Planeador de clase.

| En cuanto a la estructura del documento se evidencia | | | | | |
|--|------|---|---|------|------|
| CATEGORÍAS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El nombre el proyecto | | | | | 100% |
| La finalidad, propósitos u objetivos | 100% | | | | |
| Los DBA que se potencializan en el proceso | 100% | | | | |
| Tiempo o duración | | | | 100% | |
| Actividad de apertura (motivación) | 100% | | | | |
| Actividad de desarrollo | | | | | 100% |
| Actividad de cierre | 100% | | | | |
| Evaluación de aprendizaje | | | | 100% | |
| Recursos | 100% | | | | |
| En cuanto al desarrollo de las actividades, se puede evidenciar: | | | | | |
| El principio de integralidad | 100% | | | | |
| Potencialización de procesos | 100% | | | | |
| Potencialización de temáticas específicas | | | | | 100% |
| Motivación o actividad generadora | 100% | | | | |

| | | |
|--|------|------|
| Articulación en las actividades planeadas con la motivación | 100% | |
| Articulación con las actividades rectoras | 100% | |
| <p>En cuanto a las actividades para evaluación del proceso de aprendizaje, se evidencia:</p> | | |
| Si es secuencial | 100% | |
| Si se evalúan los procesos | 100% | |
| Si se evalúa una temática específica | | 100% |
| Si corresponde a la solución de una guía | | 100% |

Fuente: Datos obtenidos del análisis documental. Elaboración propia.

Partiendo del hecho que el plan de aula se realiza de forma general para todos los grados de preescolar, los resultados obtenidos fueron los mismos en el análisis del plan de aula de cada docente; en cuanto a los aspectos que se tienen en cuenta para la redacción del plan de aula se encuentran:

En la estructura se encuentra la sistematización del nombre del proyecto, 100% en escala 5; la actividad de desarrollo, 100% escala 5; tiempo o duración, 100% escala 4; evaluación de aprendizaje, 100% escala 4; la finalidad, propósitos u objetivos, 100% escala 1, los DBA que se potencializan en el proceso, 100% escala; actividad de

apertura (motivación), 100% escala 1, la actividad de cierre, 100% escala 1 y los recursos, 100% escala 1.

Lo anterior describe que las categorías concernientes a la descripción del nombre del proyecto, la actividad de desarrollo, el tiempo o duración y evaluación de aprendizajes, se encuentran en porcentaje alto, expresando que en el plan de aula se definen aspectos importantes que guían la práctica pedagógica; no obstante, en cuanto a la finalidad, propósitos u objetivos, los DBA que se potencializan en el proceso, la actividad de apertura (motivación) y la actividad de cierre, se encuentran en porcentaje bajo, evidenciando que se requiere de una reestructuración del plan de clase que permita direccionar de forma específica (DBA y objetivos), los alcances esperados con las actividades propuestas.

En cuanto a lo observado en el desarrollo de las actividades los resultados obtenidos son:

La potencialización de temáticas específicas, 100% escala 5; la visualización del principio de integralidad, la potencialización de procesos, la motivación o actividad generadora, la articulación de las actividades planeadas con la motivación, articulación con las actividades rectoras, 100% escala 1.

Indicando que las categorías de potencialización de temáticas específicas se encuentra en porcentaje alto, denotando poca coherencia con la metodología PPA que se implementa; en cuanto al principio de integralidad, potencialización de procesos, existencia de motivación o actividad generadora, la articulación de la motivación con las

actividades planeadas y actividades rectoras, se encuentran en porcentaje bajo, visualizando el desarrollo de actividades desarticuladas con lo propuesto por el MEN, para dicho nivel.

En cuanto a las actividades propuestas para la evaluación del proceso de aprendizaje, se puede evidenciar que las categorías de evaluación a través de la solución de guías, se encuentra 100% escala 5, la evaluación de temáticas específicas, 100% escala 4; Las categorías concernientes a una evaluación secuencial, 100% escala 1, evaluación de procesos, 100% escala 1.

Lo anterior indica que la evaluación a través de guías y de temáticas específicas, se encuentra en porcentaje alto, la evaluación de forma secuencial y por procesos se encuentra en porcentaje bajo.

En el análisis realizado al planeador de clase, se puede percibir que este instrumento consta de una estructura básica, lineal y desarticulada. Lo cual, no permite visualizar actividades secuenciales e integradoras de los DBA; tampoco temáticas del proyecto e intereses de los estudiantes, que respondan a la potencialización de procesos.

Es notorio que el Planeador de clase enfatiza el desarrollo de temáticas específicas escolarizadas, que no parten de la exploración del medio (actividades rectoras), sino más bien en desarrollo de actividades gráficas plasmadas en guías de trabajo; las cuales también son utilizadas como instrumento de evaluación del tema trabajado, perdiendo el sentido de una evaluación formativa y secuencial.

Otro aspecto que se percibe en el desarrollo del PPA, es la asignación de tres días a la semana para abarcar contenidos del proyecto; como también se plantea una programación única para todos los grados, puesto que los Planeadores de clase generalizan los intereses de los niños y todos trabajan lo mismo, perdiendo el sentido de la metodología por proyectos donde se tienen en cuenta los diferentes intereses de los niños y niñas.

De esta manera no se encuentra relación entre lo expresado en las encuestas y lo que se plasma en la planeación, evidenciando incoherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace en la práctica docente. Lo anterior expresa la necesidad de brindar apoyo a las docentes, en la planeación semanal de las actividades propias del proyecto; donde se evidencie el desarrollo de los propósitos del nivel, que respondan a las preguntas del PPA, atendiendo al principio de la integralidad.

8.1.4. Identificación de potencialidades y debilidades del instrumento utilizado para la sistematización del Proyecto Pedagógico de Aula

La revisión que se realiza a la sistematización de la planeación del proyecto de aula, tiene como finalidad establecer, si en dicha sistematización se observa la integración de los procesos que intervienen en el desarrollo del proyecto como son: Los propósitos que sugiere el MEN. Los intereses de los niños. La temática del proyecto que responde a dichos intereses, los propósitos y las fases propias del proyecto.

La ficha de análisis documental de la estructura del instrumento que se utiliza para sistematizar los proyectos de aula se diseñó utilizando la escala de Likert, con cinco niveles de medición (1 no se evidencia, 2 casi nada se evidencia, 3 a veces se evidencia, 4 casi siempre se evidencia y 5 siempre se evidencia). A continuación, se describen los resultados de cada aspecto en orden deductivo.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos del análisis documental del instrumento que se utiliza para la sistematización de los proyectos de aula.

Tabla 14 Resultados obtenidos del análisis del documento para sistematizar los proyectos pedagógicos de aula.

| Aspectos para observar que se evidencian en cuanto a la estructura del Instrumento que se utiliza para la sistematización de los proyectos | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| CATEGORÍAS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El nombre el proyecto | | | | | 100% |
| Introducción | 100% | | | | |
| Justificación | | | | | 100 |
| Objetivos | | | | | 100 |
| Los Propósitos (DBA) del nivel de preescolar | 100% | | | | |
| Tiempo o duración | | | 100% | | |
| Cronograma general | 100% | | | | |

| | | |
|--|------|------|
| Recursos (financieros, humanos y tecnológicos) | | 100% |
| Preguntas generadoras de proyecto | 100% | |
| Actividad de surgimiento | 100% | |
| Actividades propias del proyecto | | 100% |
| Actividad de cierre | | 100% |
| Evaluación de aprendizaje | 100% | |
| Integración de actividades con propósitos (DBA) | 100% | |

Fuente: Datos obtenidos del análisis documental. Elaboración propia.

En el documento se observa la existencia de: El nombre del proyecto, justificación, los objetivos, las actividades propias del proyecto y actividad de cierre con 100% en escala 5; los recursos 100% en escala 4; tiempo y duración 100% en escala 3; de igual manera se resalta la no existencia de la introducción, Los Propósitos (DBA) del nivel de preescolar, cronograma, Preguntas generadoras de proyecto, Actividad de surgimiento, Integración de actividades con propósitos (DBA) y Evaluación de aprendizaje están en 100% en escala 1.

Lo anterior indica que el nombre del proyecto, justificación, los objetivos, las actividades propias del proyecto, actividad de cierre y los recursos se ubican en porcentaje alto y la introducción, Los Propósitos (DBA) del nivel de preescolar, cronograma, Preguntas generadoras de proyecto, Actividad de surgimiento, Integración

de actividades con propósitos (DBA) y Evaluación de aprendizaje están en porcentaje bajo.

En la observación de este documento, se visualiza una estructura básica compuesta de: nombre del proyecto; fecha tentativa de inicio y cierre; responsable; justificación; objetivo general y específico; dimensiones del desarrollo; banco de actividades por dimensiones muy lineales y desarticuladas, actividades por proyectos transversales además de la actividad de cierre y los recursos.

Lo anterior evidencia que dicha planeación del proyecto, carece de aspectos básicos que estructuran un PPA, como es el reconocimiento de las realidades que se evidencian en el aula y el entorno de la escuela; aspecto fundamental, considerando que son estas las bases para diagnosticar la situación del aula, detectando intereses, características y problemas de la comunidad escolar; lo cual permite establecer prioridades, definir objetivos, plantear los retos, y definir las estrategias, que conlleven a diseño de plan de ejecución del PPA. Todo esto, con el fin de controlar y evaluar el proceso y mantener el norte establecido (Carrillo, 2001).

8.1.5. Análisis de la estructura del Boletín informativo periódico

El boletín de desempeño, es un informe por lo general cuantitativo, que pretende reflejar el avance académico de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; se genera en cada periodo escolar, definido por las instituciones educativas. Son los docentes quienes definen los criterios evaluativos de cada asignatura o, en este caso, del nivel de preescolar de cada dimensión, donde se indica con escala numérica, cuál

es el nivel de aprendizaje de cada niño, con el fin de promover o no al estudiante al grado siguiente. Cabe resaltar que los niños del nivel de preescolar, según lo establece el MEN, se promueven automáticamente. La ficha de análisis documental de la estructura del boletín de desempeño que se diseñó utilizando la escala de Likert, con cinco niveles de medición (1 no se evidencia, 2 casi nada se evidencia, 3 a veces se evidencia, 4 casi siempre se evidencia y 5 siempre se evidencia). A continuación, se describen los resultados de cada aspecto en orden deductivo. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos del análisis documental del boletín de desempeño.

Tabla 15 resultados obtenidos del análisis del boletín de desempeño.

| CRITERIOS DE OBSERVACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|------|------|---|------|
| El desempeño de los estudiantes en los boletines se expresa de forma cualitativa | 100% | | | |
| El desempeño de los estudiantes en los boletines se expresa de forma cuantitativa | | | | 100% |
| Las evidencias de aprendizaje se expresan de forma disciplinar | | | | 100% |
| Las evidencias de aprendizaje se expresan basadas en el principio de integralidad | 100% | | | |
| Lo expresado en las evidencias de aprendizaje apuntan al desarrollo de temáticas | | | | 100% |
| Lo expresado en las evidencias de aprendizaje demuestra el desarrollo de procesos. | | 100% | | |

En las evidencias de aprendizaje se muestra la potencialización de capacidades 100%

Fuente: Datos obtenidos del análisis documental. Elaboración propia.

La anterior tabla evidencia que en cuanto al desempeño de los estudiantes expresado de forma cuantitativa, las evidencias de aprendizaje expresadas de forma disciplinar y estas evidencias apuntan al desarrollo de temáticas, el 100% está en escala 5, las evidencias de aprendizaje demuestran el desarrollo de procesos, el 100% está en escala 2, el desempeño de los estudiantes expresados de forma cualitativa, las evidencias de aprendizaje se expresan basadas en el principio de integralidad y en las evidencias de aprendizaje se muestra la potencialización de capacidades, se encuentra el 100% en escala 1.

Lo antes descrito indica que desempeño de los estudiantes expresado de forma cuantitativa, las evidencias de aprendizaje expresadas de forma disciplinar y estas evidencias apuntan al desarrollo de temáticas, están en porcentaje alto, las evidencias de aprendizaje demuestran el desarrollo de procesos, el desempeño de los estudiantes expresados de forma cualitativa, las evidencias de aprendizaje expresadas basadas en el principio de integralidad y en las evidencias de aprendizaje se muestra la potencialización de capacidades, están en porcentaje bajo.

Los boletines informativos por períodos están estructurados por dimensiones, donde se describen criterios a evaluar, especificando temáticas propias de asignaturas como matemáticas (realiza conteo, resuelve sumas), lengua castellana (elabora historietas), etc.; que evidencia una evaluación lineal donde no se tiene en cuenta los procesos de aprendizaje ni se relaciona con los proyectos trabajados.

En cuanto a la estructura del boletín, se destaca una redacción basada en la expresión de criterios de evaluación de temáticas específicas, por dimensiones como matemáticas (realiza conteo, resuelve sumas), lengua castellana (elabora historietas), etc., trabajadas en cada periodo; los resultados del rendimiento académico de los niños, se expresan en una escala numérica, correspondiente a una metodología tradicional; dicho instrumento, carece de criterios cualitativos, evidenciando una evaluación lineal.

Lo antes descrito muestra total incoherencia con aspectos importantes que hacen parte de la evaluación y fundamentan la metodología por proyectos, como es el ritmo de aprendizaje individual, aprendizajes integrales y que parten de los intereses de los niños y niñas, que dan respuesta a lo planteado por el MEN y la temática del proyecto, se basan en el desarrollo de competencias, aspecto básico de la metodología por proyectos, como lo plantea Tobón (2006), “La metodología permite formar las diferentes clases de competencias definidas para un {...} área del currículo”. (Tobón, 2006. p, 3); como también dichos criterios de evaluación deben reflejar el estado del proceso de aprendizaje de los estudiante, partiendo de una evaluación integral; así como lo expresa Carrillo (2001): “Los criterios e indicadores de evaluación propician el contraste de las construcciones de alumnos(as) en relación con el desempeño evidenciado a través de la observación, uso de conceptos, procedimientos y manifestaciones de actitudes necesarias para alcanzarlos” (Carrillo, 2001. p, 343).

8.1.6. Síntesis de los análisis y discusiones efectuados

Después de analizar y discutir los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos, vemos necesario partir de la conceptualización de práctica, para ello retomamos lo expresado por Gómez (1998): “la práctica docente es el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores, normas, etcétera”. (Gómez, 1998. p,30).

La práctica que requiere ser sustentada desde el componente pedagógico, que se convierte en la carta de navegación que en ruta a los docentes a diseñar prácticas integradoras, pertinentes al contexto de los escolares y que propendan a la producción de aprendizajes significativos.

En la Institución objeto de estudio dicho componente se soporta desde las concepciones de autores como Rousseau, Kant, Dewey, Piaget, Vygotsky, Freinet y Kohlber, precursores de una pedagogía activa; teóricos que enfatiza en el diseño y realización de procesos que contribuyan al desarrollo del pensamiento, a la formación de un niño como sujeto social y moral; es decir estos autores, proponen una pedagogía diferente, revolucionaria, con una visión futurista, y que en la actualidad, son leídos, analizados; pero los fundamentos de sus ideas pocas veces se materializan en el aula; ya que estos pensamientos, no se reflejan en plan de estudio ni en la didáctica vivenciada en el aula; didáctica, entendida como la encargada de articular un proyecto pedagógico con los desarrollos en las técnicas y métodos de enseñanza.

En el PEI se estipulada una conceptualización a grandes rasgos de la pedagogía por proyectos como una alternativa que podrían orientar a las docentes para el desarrollo de las clases; pero no especifica que, en el nivel de preescolar, se ha adoptado esta estrategia metodológica, lo que denota una falta de empoderamiento y apropiación de la metodología, clave para el seguimiento y mejoramiento de los procesos. De igual manera se deduce en las maestras un conocimiento *grosso modo* de lo que es un PPA y las fases que lo caracterizan, puesto que en los documentos analizados; sin embargo, no se observan plasmados, ni articulados a su quehacer pedagógico diario, como se expresa anteriormente, se evidencia una planeación lineal y desarticulada.

Lineal en la medida en que se planea siguiendo un orden temático y tendiente a la escolarización, propuesto en el plan de estudio; y desarticulada puesto que se planean actividades independientes para cada dimensión. Lo anterior evidencia que hace falta establecer cambios que se generen desde una perspectiva basada en la complejidad; entendiendo a la educación como un sistema complejo, dinámico, basado en una mirada sistémica, que tenga en cuenta el contexto local, nacional e internacional.

Lo anterior es factible si tenemos en cuenta las realidades que se cruzan en el contexto de la escuela, de acuerdo con Maldonado (2016), cuando explica que: “Es evidente que toda nueva educación atraviesa por la apropiación de un nuevo lenguaje, de nuevos conceptos, nuevas metáforas, todos los cuales nos ayudan literalmente, a ver nuevas realidades. Lo que sea la realidad se anuncia para el ser humano, que es un ser social, a través del lenguaje; aunque no se reduzca a él. (Maldonado, 2016. p, 53) y que permita pensar desde el PEI (como el todo) y en el plan curricular y planes de aula (como las partes)” (Ibíd., p, 51).

En los instrumentos analizados no se evidencia el principio integrador, globalizador e interdisciplinar, propio de los proyectos de aula; como lo indica Rivas (2004) al expresar: “La mayoría de los PPA estudiados utilizan diversos formatos cuyo desarrollo plano y lineal dificulta o impide visualizar metodológicamente la capacidad integradora, globalizadora e interdisciplinaria de un buen Proyecto Pedagógico de Aula” (Rivas, 2004. p, 210).

Tampoco se observa una integración y relación de los contextos, intereses y los propósitos del nivel, cayendo en prácticas educativas lineales, tradicionales, donde se desarrollan las dimensiones de forma independiente, dando prioridad al aprendizaje de conceptos y no de competencias, como lo indica Rivas (2004) cuando dice: “En la práctica escolar la mayor parte de los contenidos de las áreas disciplinares del plan de estudio quedan excluidos del PPA, al privilegiarse los propuestos por el alumno, y ser convertidos en actividades de la vida cotidiana” (Rivas, 2004.p,210); como también afirma este autor que: “las actividades señaladas en el PPA no se corresponden con lo que hacen y dicen los educandos en el aula de clases” (Ibíd., p,211-212).

Entonces, consideramos que para esto se debe institucionalizar una educación pensada en redes, dejando a un lado la fragmentación del conocimiento, mientras la función del docente debe ser como lo expresa Badilla (2014): “proveer condiciones y contextos favorables y coherentes para el desarrollo del pensamiento complejo la visión transdisciplinar en las nuevas generaciones” (Badilla Saxe, 2014.p, 9).

8.2. Estructuración de la guía didáctica basada en la interdisciplinariedad que facilite integrar los propósitos del preescolar con los contenidos del PPA en la institución María Cristina Arango, sede “Mi Pequeño Mundo”

Maldonado en su artículo “Qué es eso de pedagogía y Educación en Complejidad” expresa que: “Los procesos y dinámicas educativas, en toda la extensión de la palabra, no consisten en comportamientos equilibrados sino, por el contrario, en comportamientos alejados del equilibrio. De hecho, los procesos cognitivos y comportamentales más básicos atención, concentración, memoria, aprendizaje, participación, redacción, oralidad y argumentación, por ejemplo, implican equilibrios dinámicos. Esto es todo lo contrario a control, balance y equilibrio (estático)”(Maldonado, 2014. p,11).

Partiendo de esta concepción, se diseña una secuencia didáctica que recopile paso a paso la estructuración de un PPA, donde se evidencie la integralidad de los procesos, vinculando los intereses de los niños, los propósitos del MEN y la temática del proyecto; que reflejen equilibrios dinámicos en los procesos de aprendizaje-enseñanza, soportado en las actividades rectoras que propende en la exploración del medio, como una herramienta cargada de conocimiento, en la medida que: “El conocimiento es la vida misma, y al mismo tiempo es el más apasionante, riesgoso y peligroso de los actos o procesos que pueden llevar a cabo los seres vivos, pues para vivir están continuamente explorando el entorno, construyendo y apostándole a las posibilidades”. (Maldonado, 2014. p,14).

Para la realización de la secuencia se retomaron instrumentos del artículo “Metodología para la Planificación de Proyectos Pedagógicos de Aula en la Educación Inicial” (Arciniegas & García, 2014), y otros que surgen de la necesidad de reestructurar los instrumentos de planeación usados por las docentes. Con base en ello, realizamos una guía que sintetiza los aportes de la Maestría y los referentes consultados; aunados a los mejores logros alcanzados, a través de nuestras trayectorias y vivencias profesionales, como a continuación se expone.

Esta secuencia consta de 7 instrumentos que van desde el surgimiento del proyecto, hasta el planeador semanal, así:

Instrumento 1: Surgimiento del Proyecto. Este instrumento será empleado para la identificación de los intereses y potencialidades manifestadas por los estudiantes (temas de interés) en un período de tiempo determinado, con el objeto de definir los Proyectos Pedagógicos de Aula. Los temas de interés pueden ser identificados durante el desarrollo de la rutina diaria o durante el desarrollo de Proyectos Pedagógicos de Aula previos. (Arciniegas y García, 2014)).

Instrumento 2: Planificación del Alcance del PPA. Consta de una breve descripción sobre el alcance del tema seleccionado y el conjunto de subtemas asociados al mismo en función de los intereses y potencialidades registradas; la justificación y utilidad donde se explican las razones que justifican el proyecto (el por qué) y su utilidad (para qué y para quién); información histórica, hace referencia a la información sobre proyectos previos o eventos pasados con consecuencias positivas o negativas que deben tomarse en cuenta durante el desarrollo del proyecto; investigación documental

sobre el tema seleccionado, en función de la categoría principal (tema) y las categorías secundarias (subtemas).

Utilizando para ello fuentes de diversa naturaleza: como a) fuentes bibliográficas y electrónicas; b) fuentes organizacionales (documentos que pueda encontrar en la propia institución educativa); y c) fuentes vivas (entrevistas con expertos en la temática). Mediante la sistematización de la información recolectada, se elabora un mapa mental sobre los aspectos que deberán considerarse en el proyecto (Ibíd., 2014)).

Instrumento 3: Temática del Proyecto Interrelacionada con los Propósitos (DBA). Para este instrumento se diseñó una tabla en Excel donde se pueda visualizar la integración entre las temáticas o preguntas que surgen del proyecto y los propósitos (DBA) con la evidencia de aprendizaje, para esto se utilizan siglas. (Elaboración Propia).

Instrumento 4: Relación Propósitos y Objetivos. En este instrumento se especifican el tema, subtema, propósitos, los DBA y la evidencia de aprendizaje, se resumen las capacidades a desarrollar según cada DBA, el proceso al que corresponde cada DBA y se definen los objetivos por procesos. (Elaboración Propia).

Instrumento 5: Definición de Objetivos: Se redactan los objetivos, planteados en términos operacionales, vinculando las áreas de aprendizaje con los subtemas relacionados con el proyecto identificado. El objetivo general abarca la totalidad de lo que se pretende lograr con el proyecto y los objetivos específicos constituyen su desagregación en objetivos parciales, cuya sumatoria dará lugar al cumplimiento del objetivo general. (Arciniegas y García, 2014).

Instrumento 6: Proceso de Planificación. Se retoman los objetivos específicos para plantear una actividad central, basada en la exploración del medio como actividad rectora principal y de esta manera se diseñan las actividades más específicas por procesos, estipulando el tiempo y los recursos necesarios. (Elaboración Propia).

Instrumento 7: Diseño del Plan Diario. En este instrumento se retoman los objetivos específicos que se pretenden desarrollar en la semana, se indican los responsables, el tiempo, el tema y subtemas, la actividad rectora, actividad central y los momentos en los que se desarrolla, esta información se toma de los anteriores instrumentos.

En la casilla de descripción de la actividad, los docentes deben especificar paso a paso la actividad programada, resaltando el hábito y el valor de formación; así como el reto o compromiso (trabajo con los padres), de ser necesario. Entendemos el reto o compromiso como una actividad que permite vincular a la familia en el proceso formativo de sus hijos y el espacio donde los niños comparten lo aprendido en la escuela (interiorización del conocimiento). Al final se especifican los recursos de tipo humano, financiero o material concreto y/o tecnológico que se requiere para cada actividad.

Instrumento 8: Proceso de evaluación. La evaluación debe definirse a través de criterios que permitan una evaluación formativa, cualitativa y basada en los procesos individuales de los estudiantes, según su propio ritmo de aprendizaje; esta no se puede basar en una guía o algún instrumento que cuantifique el conocimiento. (Elaboración Propia).

8.3. Análisis de la pertinencia de la secuencia didáctica

8.3.1. Experimentación de una prueba piloto de carácter interdisciplinar a través de un PPA diseñado desde los intereses de los niños

Desde el ejercicio de la puesta en práctica de los instrumentos que contiene la secuencia didáctica, se pretende la sistematización y planificación de un PPA, que parta de los intereses de los niños, interrelacionados con la temática del proyecto y lo propuesto por el MEN, que permita integrar lo fragmentado y genere procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, con el fin de evitar situaciones que como lo expresa Rivas (2004): “ {...}, no le permite al docente la transmisión oportuna y pertinente de información orientadora para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje y ayudar al educando a que construya y reconstruya el conocimiento científico, técnico, artístico y valorativo de la realidad curricular y del medio escolar donde éste se desenvuelve”. (Rivas, 2004. p, 212).

Con el objetivo de analizar la pertinencia de la secuencia didáctica se planificó, realizó y sistematizó el proyecto de aula titulado: “Los Guardianes de las Vías”, así:

- Organización de ambientes desde los intereses evidenciados en los niños, para ello, se organizó una puesta en escena (mimos y payasos), donde se representaron situaciones propias de la viabilidad en las calles, el oficio de los policías de tránsito, la cultura ciudadana.



Figura 7 Imágenes de la actividad de surgimiento “Proyecto de Aula”.

Fuente: Tomado de las evidencias del Proyecto Pedagógico de Aula “Los Guardianes de las vías”

Sede Mi Pequeño Mundo.

- Una vez terminada la puesta en escena, se realiza la asamblea con los niños, para indagar sobre los temas de interés, a través de tres preguntas como:

1. ¿Qué vimos, o que pasó?

Los niños (N) hacen el recuento de lo sucedido, donde ellos respondieron:

N1. “Una señora no respetaba las señales”.

N2. “Una señora quería pasar el semáforo”.

N3. “Los payasos les enseñaron a los niños que no jugaran en la carretera”.

N4. “La señora que manejaba el carro no paraba”.

N5. “Los carros se estrellaron y les sacaron una multa”.

N6. “No respetaron el semáforo y se estrellaron”.

2. ¿De lo que pasó, qué fue lo que más les gustó?

N7. “Que los payasos ayudaron a respetar el semáforo y el pare”.

N8. “Que los niños no tienen que salirse para la carretera a jugar, porque los atropellan”.

N9. “Que los mimos, sí se ponían el casco para salir en la moto”.

N10. “Que las personas tienen que pasar por las rayas blancas, para que no los atropellen”.

3. ¿De lo que vimos y nos gusta, sobre que quieren investigar y aprender?

N5. “Sobre las señales”.

N2. “Enseñarles a las personas que respeten las señales”.

N11. “Cómo hacen los policías de tránsito para llevarse los carros”.

N3. “Las motos y los carros que van por la calle y que los señores respeten”.

N1. “También que las motos no echen humo sucio a la calle”.

N4. “Si, las busetas también contaminan”.

- Con base en lo anterior surgieron interés por los policías de tránsito, las señales y los semáforos, los mimos, los payasos, los carros y la contaminación. De donde se pueden extraer como temas centrales las señales de tránsito, derechos y deberes de los actores de la vía, y cultura ciudadana; también, como subtemas tipos de señales (Informativas, preventivas y reglamentarias); Deberes y derechos (El peatón, ciclista, motociclista y conductor); en cultura ciudadana (cuidados con el medio ambiente, tipos de contaminación auditiva y del aire).

- Luego se incentiva a los niños para crear un nombre para el proyecto. Los niños expresaron tres ideas para nombres:

N7. Nb1. “Los policías de tránsito”.

N5. Nb2. “Los niños de las señales”.

N11. Nb3. “Los guardianes de las vías”.

Para determinar el nombre se realiza la votación, donde se le pregunta a cada niño por cual nombre vota, leyendo cada uno, quedando la votación así: Nb1 (5 votos); Nb2 (3 votos) y Nb3 (12 votos), para un total de 20 votos; quedando como nombre del proyecto “Los Guardianes de las Vías”. Registrándose en el instrumento 1 (Surgimiento del Proyecto).

- Después de definido lo anterior la maestra procede a la planeación del proyecto en el instrumento 2, donde va una descripción del proyecto (las señales de tránsito, constituye un tema sumamente rico en cuanto contenidos, atendiendo específicamente a los intereses de los niños, expresados en función con el contacto permanente con estas señales cuando salen a la calle, viendo la reacción de los adultos frente a ellas.

Se decide trabajar la clasificación de dichas señales y la aplicabilidad para el peatón, el ciclista y el conductor de moto y carro, resaltando los deberes del ciudadano y la importancia del cumplimiento de dichas normas; así como las consecuencias de no cumplirlas, la justificación y utilidad.

En la actualidad para difundir los derechos y deberes, defender y proteger los sujetos más vulnerables, entre ellos la población infantil, se hace necesario

propiciar estrategias que eduquen a los niños y sus familias en normas de seguridad vial. Puesto que, ellos son los que en la cotidianidad irán fomentando la cultura ciudadana en las vías.

Trabajar este proyecto con los pequeños implica promover la enseñanza de una forma sencilla, lúdica y entretenida de las normas, reglas y comportamientos básicos para desplazarse con seguridad; de forma tal que los niños y niñas comiencen a adquirir hábitos para formar ciudadanos respetuosos de la seguridad vial, y a la vez promover nuestra seguridad personal y social.

El contenido del proyecto genera aprendizajes significativos que influyen en la sensibilización de las familias, convirtiéndolas en agentes multiplicadores, comprendiendo la importancia que tiene el reconocimiento de la educación vial a temprana edad y, de esta forma, fomentar desde la escuela la formación de futuros ciudadanos (conductores, pasajeros, peatones) responsables en la vía y con la vida.

La educación vial es un tema de seguridad que debe crear en los niños una conciencia clara y segura que les permita identificar las situaciones de riesgo, (además de la información histórica) a partir de conversatorios diarios y actividades, donde los niños expresan sus experiencias e intereses. Con estas orientaciones se generó una conversación donde ellos enfatizaron en querer saber sobre los policías, y surgieron comentarios sobre las faltas que cometen sus padres cuando los llevaban al colegio. Lo anterior da pie a la organización de una puesta en escena que recoge los resultados de esas conversaciones y

se incluyen personajes que son de interés para ellos (payasos y mimos); como también aporta información sobre proyectos previos o eventos pasados.

Es aquí donde se realiza la investigación documental, se buscaron diferentes fuentes de los temas y los subtemas que se generaron del proyecto o desde los interrogantes que expresaron los niños frente a la temática general. En esencia con los aportes se organizó el siguiente esquema o mapa mental para jerarquizar y organizar la temática (Instrumento 2-Planificación del Alcance del PPA).

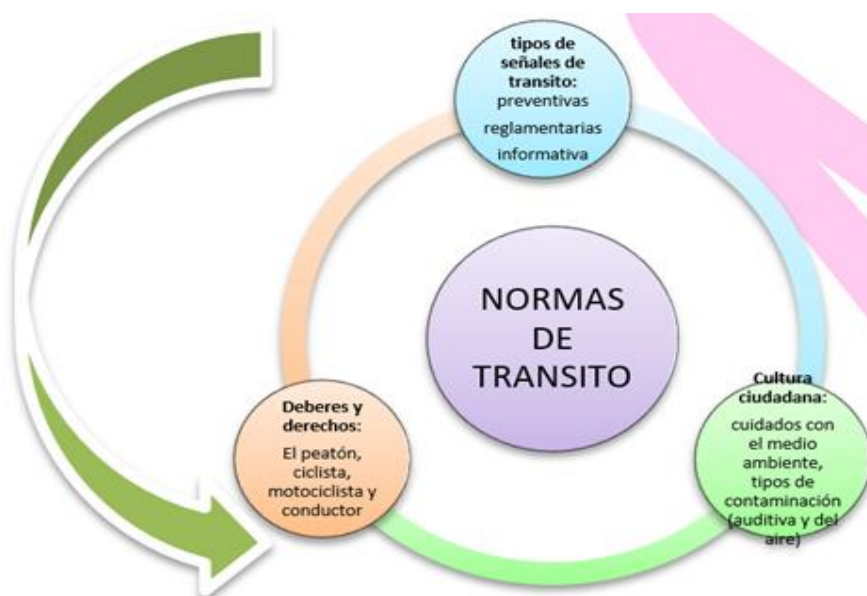


Figura 8 Mapa mental de temas y subtemas del Proyecto.

Fuente: Elaboración Propia

- Partiendo de los temas (subtemas) y/o preguntas generadoras, se realizó un análisis de los propósitos, DBA y evidencias de aprendizaje (MEN), que se relacionan, y permitan potencializar dichas temáticas. A continuación, se denota con un color y sigla a cada DBA y temática, para facilitar y visualizar la

integración. (Instrumento 3-Cruce de temática del proyecto interrelación con los propósitos DBA).

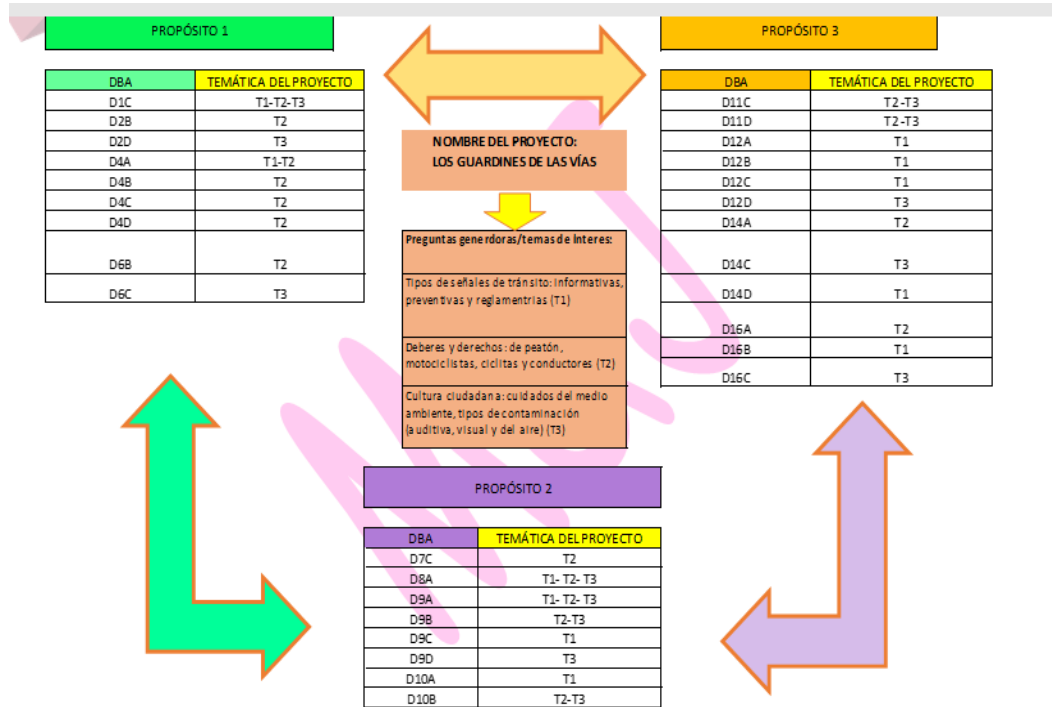


Figura 9 Imagen de la interrelación de los Propósitos y DBA planteados por el MEN, con los intereses de los niños (Temas y subtemas del proyecto).

Fuente: Elaboración Propia.

- Una vez establecida la relación, se procede a plantear los objetivos específicos según tema, propósitos y procesos; de esta manera surgieron 9 objetivos.

En el Proceso Social surgieron los siguientes objetivos específicos: Identificar los diferentes tipos de señales de tránsito de su contexto inmediato, establecer relaciones entre los derechos y deberes de los diferentes actores de la vía, que conduzcan a la valoración de los seres vivos que lo rodean, Incentivar la conciencia y responsabilidad ambiental frente a los diferentes tipos de contaminación, ocasionadas por los actores de la vía).

En el proceso comunicativo se redactaron estos objetivos específicos:

Fortalecer las capacidades comunicativas a través del reconocimiento de los tipos de señales de tránsito, desarrollar capacidades auditivas y visuales a través de los derechos y deberes de los actores de la vía, para la producción de sus propios textos. Además, desarrollar las capacidades auditivas y visuales a través de la cultura ciudadana y la conciencia en la producción de sus propios textos).

En el Proceso Cognoscitivo se establecieron como objetivos específicos:

Usar los tipos de señales de tránsito para fortalecer las capacidades científicas, incentivar la creatividad para la solución de desafíos propios del contexto presentes en la vía, Incentivar la creatividad para la solución de desafíos de las situaciones cotidianas, utilizando la temporalidad y el pensamiento numérico). (Instrumento 4-Relación Propósitos y Objetivos).

- Luego de plantear los objetivos específicos, se definió el objetivo general y se articularon los objetivos específicos dependiendo de la relación existente entre ellos. Objetivo General: Vivenciar experiencias relacionadas con la educación vial a través de estrategias que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de construcción de identidad, comunicativos, de relación, comprensión y construcción del contexto inmediato.

Objetivos específicos: - Identificar los diferentes tipos de señales de tránsito de su contexto inmediato.

- ✓ Obj 1. Fortalecer las capacidades comunicativas a través del reconocimiento de los tipos de señales de tránsito.
- ✓ Obj 2. Usar los tipos de señales de tránsito para fortalecer las capacidades científicas.
- ✓ Obj 3. Establecer relaciones entre los derechos y deberes de los diferentes actores de la vía, que conduzcan a la valoración de los seres vivos que lo rodean.
- ✓ Obj 4. Incentivar la conciencia y responsabilidad ambiental frente a los diferentes tipos de contaminación, ocasionadas por los actores de la vía.
- ✓ Obj 6. Desarrollar capacidades auditivas y visuales a través de los derechos y deberes de los actores de la vía, de la cultura ciudadana y la conciencia en la producción de sus propios textos.
- ✓ Obj 7. Incentivar la creatividad para la solución de desafíos de las situaciones cotidianas, propios del contexto presentes en la vía utilizando la temporalidad y el pensamiento numérico. (Instrumento 5-Objetivos).
- Partiendo de los objetivos específicos que resultaron, se planeó una actividad central que permitiera alcanzar uno o más objetivos, para luego desglosarla en actividades por procesos, el tiempo factible de duración y los recursos.

Obj 1, Obj 2 y Obj 3: Actividad central: “Salida de observación por la ciudad”, para identificar las señales de tránsito.

Obj 4 y Obj 5: “Juego de roles de actores en la vía.” (Peatones, ciclistas, conductores de moto y carro, policías de tránsito).

Obj 6 y Obj 7: “Video sobre los tipos de contaminación causada por los medios de transporte vistos” (Instrumento 6-Planificación).

- Instrumento 7-Plan diario. Una vez planteadas las actividades centrales de cada objetivo específico, se procedió a organizar el plan diario o implementación del PPA, donde se especifica la fecha de la semana planeada, los responsable, los objetivos específicos que se trabajaran, el tiempo (día), el tema, subtema, la actividad rectora que servirá como motivación y ambiente para vivenciar o realizar la actividad central, resaltando la importancia de estas como contextos de exploración, descripción detallada de los momentos en el que se desarrolla la actividad desde la llegada de los niños, como se muestra seguidamente.

Los objetivos de la primera semana de desarrollo del proyecto del 5 al 9 de agosto de 2019 son:

- ✓ Identificar los diferentes tipos de señales de tránsito de su contexto inmediato.
- ✓ Fortalecer las capacidades comunicativas a través del reconocimiento de los tipos de señales de tránsito.
- ✓ Usar los tipos de señales de tránsito para fortalecer las capacidades científicas.

Día 1

Tema: Tipos de señales de tránsito.

Subtema: Informativas, Reglamentarias y Preventivas.

Actividad Rectora: Exploración del medio.

Actividad central: Salida de observación por la ciudad, para identificar las señales de tránsito.

Descripción de la o las actividades: Esta actividad se iniciará gestionando los permisos de los padres de familia y las directivas de la I.E, al igual que el seguro para cada niño y la contratación de los autobuses, con 15 días de anterioridad. Después de recibir los niños, en cada salón precederemos al saludo, constatar los niños que asistieron, para luego junto con los estudiantes del grupo transición 06 se hablará de la actividad que se va a realizar, aclarar cuál es el objetivo, las normas que se deben seguir para la salida, enfatizando en el valor y el hábito que se pretende trabajar:

Hábito: Seguir instrucciones y normas de cortesía.

Valor: Respeto por los acuerdos, la palabra.

Se indicará que al subir al autobús deben sentarse en grupos de tres.

Se formarán 5 equipos de cuatro niños y se delegan roles:

- ✓ El líder del silencio.
- ✓ El líder del buen comportamiento.
- ✓ El líder de la observación.
- ✓ El líder de las palabras mágicas.

Se explicará el compromiso de cada uno de los líderes y que al terminar el recorrido cada líder dará el informe.

Descripción del primer momento:

Los niños organizados en fila salen para ingresar al bus, al llegar se saluda, el señor conductor se presentará y los niños se sientan en grupos de tres por asiento, se les indicará que no pueden levantarse del puesto, jugar, abrir las ventanas y sacar las

manos. Se darán las indicaciones del trabajo que debemos realizar, como es: estar atentos a observar en el recorrido, todo en cuanto a lo que sucede en las vías.



Figura 10 Imágenes actividad “Recorrido por la ciudad”.

Fuente: Tomado de las evidencias del Proyecto Pedagógico de Aula “Los Guardianes de las vías” Sede “MI Pequeño Mundo”.

Durante el recorrido los niños y niñas se mostraron emocionados, atentos y muy participativos, expresando todo lo que observaron. Algunas de sus expresiones fueron:

N1. “Profe vi una señal, mire es de parar”.

N2.” Yo también, ahí está, pero es amarilla y tiene unas personas”.

N3. “Ese señor del carro no respetó el semáforo”.

N4. “Amigos el autobús paró, porque el semáforo se puso rojo y el rojo es de parar”.

N5. “Profe, vi una señal, es rojo, blanco y tiene el número 3 y el cero; ¿Por qué profe tiene números”?

Profesora: “Esos dos números 3 y el 0, forman el número treinta y esa señal indica que es la velocidad que recomiendan para que los vehículos transiten”.

N6. “Otra, pero tiene el número 2 y el 0”.

N7. “Pues es el veinte, ¿Es que no sabe?”.

N8. “Uhs, una señal de no girar, ¿Ese qué lado es profe?”.

Profesora: “Ese es el lado derecho”.

N9. “Yo me vi una señal que tiene dibujado un teléfono”.

N10. “Esa señal no tiene nada”.

Profesora: ¿Porque esa señal no tiene nada? ¿Alguien sabe?

N2. “Seguro la borraron”.

Profesora: “Lo podemos investigar ¿A qué persona le podemos preguntar?”

N2. “A las chupas (policías de tránsito), es que ellos sacan multa cuando las motos no respetan el semáforo”.

Profesora: “Creo que sí. Sigamos observando y si vemos un policía de tránsito le preguntamos”.

N12. “Profe y he visto muchas señales; una que tiene un camión pintado, otra con una cuchara”.

Todos los niños expresaban con emoción lo que veían en el recorrido, señales, carros bonitos, otros se emocionaron con la moto grande que veían. Terminado el recorrido llegamos al colegio, bajamos del autobús en orden, dimos las gracias al señor conductor e ingresaron al colegio.

Organizados en los equipos durante un tiempo, se dio la oportunidad a los niños para que expresaran lo observado, enfatizando en el respeto a la palabra y el turno para hablar, el líder del silencio era quien controlaba las participaciones de su equipo y a la vez fue quien relató lo que su grupo observó, se terminó con la sistematización visual de la salida en los cuadernos.



Figura 11 Imágenes de la Sistematización de la actividad “Recorrido por la Ciudad” 1

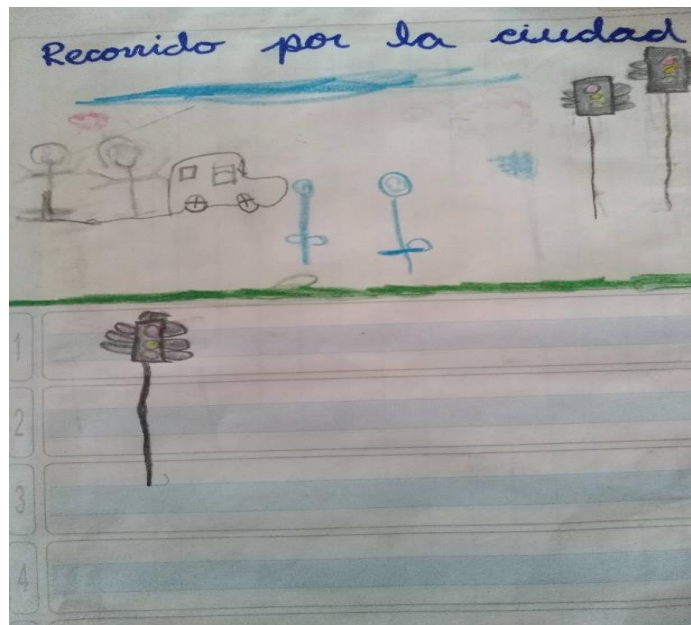


Figura 12 Imágenes de la Sistematización de la actividad “Recorrido por la Ciudad” 2

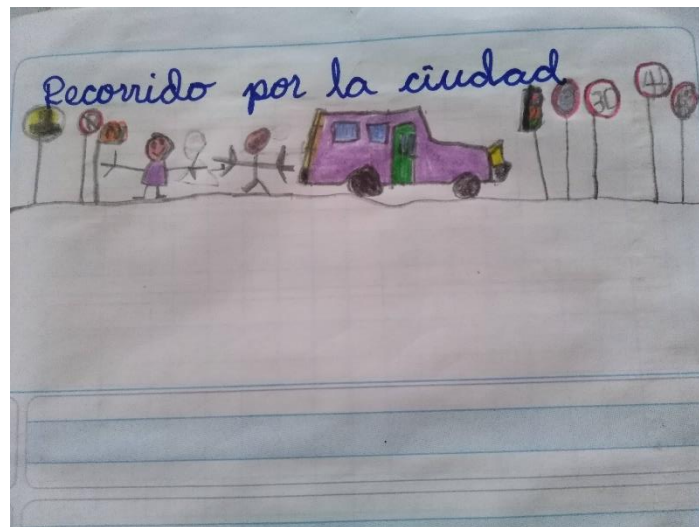


Figura 13 Imágenes de la Sistematización de la actividad “Recorrido por la Ciudad” 3

Fuente: Tomado de las evidencias del Proyecto Pedagógico de Aula “Los Guardianes de las vías” Sede MI Pequeño Mundo.

Día 2

- Tema: Tipos de señales de tránsito.
- Subtema: Informativas, Reglamentarias y Preventivas.
- Actividad Rectora: Exploración del medio.
- Actividad central: Exposición de lo investigado en casa.

Motivación: Canción del payaso Chispita “Las señales de tránsito”¹

Desarrollo de la actividad

Las actividades de este día tuvieron como base las exposiciones que los niños traían de casa sobre las señales de tránsito, permitiendo trabajar la descripción de estas, enfocados en la forma, el color, el pictograma que tiene y su significado; cada niño y niña socializaron la imagen de la señal que realizaron, las imágenes se agruparon teniendo en cuenta las características anteriores, se contaron las imágenes de cada grupo, se estableció donde había más y donde menos, haciendo relación de cantidad con el símbolo (D9A, D12A).

Disponibile en <https://www.youtube.com/watch?v=qAwnJrEG9S0>.

Esta actividad permitió trabajar la fluidez verbal, autoestima, seguridad para expresarse, asociación de elementos por color y forma, producción de textos con grafías conocidas, conteo, comparación de cantidades y asociación número cantidad.



Figura 16 : Imágenes de la Actividad “Elaboración de señales de tránsito” 1

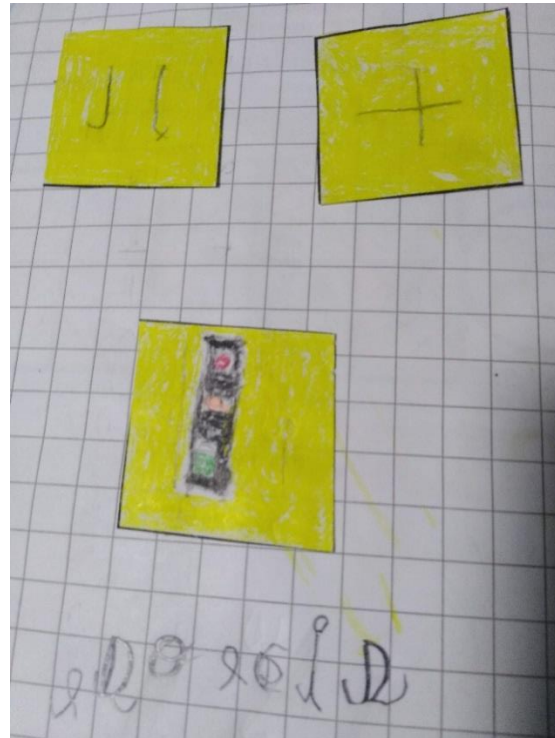


Figura 17 : Imágenes de la Actividad “Elaboración de señales de tránsito”2

Fuente: Tomado de las evidencias del Proyecto Pedagógico de Aula “Los Guardianes de las vías”

Sede “Mi Pequeño Mundo”.

Otras actividades que se programaron fueron:

Actividad 1:

- Mi carrito favorito: El día anterior se les pidió a los niños y niñas que llevaran un carro de juguete. En esta actividad los niños jugaron con su carro libremente, donde se pudo observar el comportamiento de ellos frente a las señales que se utilizaron, también se dispuso en un pliego de cartulina un parqueadero, donde ellos parquearon su carro atendiendo a los números y el lado donde se encontraba el parqueadero que ellos querían.



Figura 18 Imágenes de la actividad “El parqueadero”.

Fuente: Tomado de las evidencias del Proyecto Pedagógico de Aula “Los Guardianes de las vías” Sede “MI Pequeño Mundo”.

Terminado el juego, se realizó la recopilación y conceptualización del trabajo. El ejercicio permitió trabajar la direccionalidad (izquierda-derecha), el respeto por las señales de tránsito. Una vez terminada la recopilación, se inició con la descripción de los carros que llevaron, teniendo en cuenta el uso, se clasificaron y formaron grupos, luego se contaron, se compararon los grupos, (¿En dónde hay más, en donde hay menos? Fueron algunas de las preguntas motivadoras).

Para culminar, se dispuso de imágenes de carros con sus respectivas placas, que cada uno escogió y coloreo del color que le gusta y del cual quisiera que fuera su carro.

Con esta actividad se trabajó el respeto a la diferencia, la creatividad, la asociación, atención, motriz fina (coloreado) y manejo del espacio.



Figura 19 Actividad artística “Coloreado”.

Fuente: Tomado de las evidencias del Proyecto Pedagógico de Aula “Los Guardianes de las vías” Sede MI Pequeño Mundo.

Se organizó un dramatizado con los niños sobre lo que sucede en las vías, para esta actividad se les solicitó a los padres el apoyo con la construcción de un peto o donde estuviera representado un automóvil o señal de tránsito.

Cada niño usó su chaleco o peto alusivo al proyecto, con el que desempeñó un papel en el dramatizado de situaciones que se dan en la vía. La actividad se realizó en el parque cerca al colegio, unos padres de familia asistieron y también se contó con el apoyo de las practicantes estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de la USCO.



Figura 20 Actividad Juego de roles “Lo que sucede en las vías”

Fuente: Tomado de las evidencias del Proyecto Pedagógico de Aula “Los Guardianes de las vías” Sede MI Pequeño Mundo.

Con esta actividad se trabajaron integralmente aspectos concernientes a los tres procesos que se establecieron de acuerdo a los propósitos; en el proceso social se pudo visualizar acciones que generan autonomía, reconocimiento de la importancia de actores de su contexto, toma de decisiones, tolerancia, respeto, entre otros; en el proceso comunicativo, la fluidez verbal, facilidad de expresión, la escucha, manejo del vocabulario, etc.; en el proceso cognoscitivo, la análisis y solución de problemas o situaciones acordes a la viabilidad.

Las actividades programadas evidenciaron la importancia de contextualizar e integrar los aprendizajes, para generar motivación en los niños y, de esta forma, dichos

aprendizajes tomen significado en sus vidas, como también la necesidad de articular a la familia en los procesos educativos.

Para el proceso de evaluación de estos días se diseñaron los criterios: proceso consolidado (C), proceso avanzado (PA), proceso iniciado (PI) y no evaluado (NE), donde se evalúa el progreso de los objetivos trabajados en clase con cada actividad.

(foto de un listado)

| INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARIA CRISTINA ARANGO DE PASTRANA | | | | | | | |
|--|------------|---------------------------------|-----------|----|----|---|---|
| SEDE MI PEQUEÑO MUNDO | | | | | | | |
| Jornada Tarde - Grado Transición - Grupo 006 | | | | | | | |
| PPA: "LOS GUARDIANES DE LAS VIAS"- | | | | | | | |
| # | Documento | Estudiante | Objetivos | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 1077730604 | CASTILLO MOSQUERA CLARA SOFIA | PA | PA | PA | | |
| 2 | 1077731237 | CHAVARRO CORONADO JAMES ESTIVEN | PA | PA | PA | | |
| 3 | 1077730992 | COLORADO DIAZ SHAIEL IVANNA | PA | NE | PA | | |
| 4 | 1077240064 | CUBILLOS GARCIA SAMANTHA | PA | PA | PA | | |
| 5 | 1077730343 | CUELLAR RAMIREZ LUCIANA | PA | PA | PA | | |
| 6 | 1029889001 | DEVIA MONTES EMANUEL | PA | PA | PA | | |
| 7 | 1076914371 | FIERRO MORALES SERGIO ALEJANDRO | PA | PA | PA | | |
| 8 | 1075288136 | GUTIERREZ QUINTERO SANTIAGO | PA | PA | PA | | |
| 9 | 1075803053 | HORTA TRUJILLO ISABELLA | PA | PA | PA | | |
| 10 | 1077238749 | LEON QUIROGA SAMUEL | PA | PA | PA | | |
| 11 | 1029888875 | MAHECHA YACA SERGIO ANDRES | PA | PA | NE | | |
| 12 | 1075803195 | MEDINA RAMIREZ THIAGO | PA | PA | PA | | |
| 13 | 1077240186 | MIGUEL ANGEL PINTO QUINTERO | PA | PA | PA | | |
| 14 | 1076510765 | MORENO GUTIERREZ ALEJANDRO | PA | PA | PA | | |
| 15 | 1076510988 | ORTIZ RAMIREZ CRISTIAN CAMILO | NE | PA | PA | | |
| 16 | 1076510762 | PEREZ POSADA SOFIA | PA | PA | PA | | |
| 17 | 1076915305 | QUIROGA PERDOMO ISABELLA | PA | PA | PA | | |
| 18 | 1077730229 | RIAÑOS LLANOS YELIANI | PA | PA | PA | | |
| 19 | 1077239645 | SALAS DIAZ MATEO | PA | PA | PA | | |
| 20 | 1076511010 | SOTTO CASTILLO | PA | PA | NE | | |
| Proceso Consolidado | | | PC | | | | |
| Proceso avanzado | | | PA | | | | |
| Proceso Iniciado | | | PI | | | | |
| No Evaluado | | | NE | | | | |

Figura 21 instrumento 8: planilla de registro evaluativo progresivo.

Fuente: Elaboración Propia (Excel).

8.3.2. Socialización de la secuencia didáctica con las docentes para analizar su pertinencia, basada en los resultados de la prueba piloto

Teniendo en cuenta que el éxito de un PPA, depende del compromiso, participación, vocación de servicio y sentido comunitario de todos los miembros de la comunidad escolar, como lo expresa Forero et al. (2002); donde la escuela asume un papel importante puesto que se convierte en un espacio de transformación sociocultural, donde interviene su entorno inmediato, la realidad social, ambiental, económica, étnica, religiosa y política (Ibíd., 2002).

Partiendo de lo anterior y lo vivenciado en la sede “Mi Pequeño Mundo”, se puede decir que las maestras muestran compromiso, disposición para generar y asumir cambios que propendan aprendizajes significativos e integrales. Son maestras inquietas que facilitan cambios que conllevan a la integralidad; entre estos cambios está la integración de las dimensiones en procesos que respondieron a los tres propósitos que establece el MEN, de la siguiente manera.

Proceso social: Se articulan las dimensiones Socio-afectiva, Espiritual y Ética;
Proceso Comunicativo: Se articulan las dimensiones Corporal, Estética y Comunicativa y el Proceso Cognoscitivo: La dimensión Cognitiva. Dichos procesos se convirtieron en ejes para la formalización de los desempeños que se visualizarán en los boletines, permitiendo definir un boletín desde una mirada cualitativa.

No obstante, dichos cambios aún no se materializaron en un plan de aula integral. Lo anterior descrito motiva la construcción e implementación de una secuencia que permita articular el trabajo desde el surgimiento, hasta el plan diario.

Con las maestras ya se han venido propiciando encuentros en las reuniones de planificación de proyecto, donde se socializaba teoría que sustenta la metodología por proyectos, los propósitos de la educación inicial y aportando al cambio de perspectiva frente a los procesos de aprendizaje-enseñanza. Una vez terminada la estructuración de la secuencia, se hizo necesario disponer y organizar un espacio para la socialización de los instrumentos con el PPA “Los Guardianes de las Vías” (prueba piloto); con el propósito que las maestras analizaran la eficacia y pertinencia de dichos instrumentos.



Figura 22 Taller de maestras para la socialización de la secuencia didáctica.

Fuente: Tomado de las evidencias del taller de maestras

Este espacio se propuso como un taller, donde a cada maestra se le entregó la guía didáctica con el proyecto sistematizado, con el objetivo que se realizará la lectura, el análisis y se diera la discusión sobre los aspectos que contiene dicha guía. Como productos de esta socialización, se obtuvo los siguientes aportes de las maestras de la sede Mi Pequeño Mundo.

Profesora 1: “A simple vista se ve que demanda tiempo, pues porque son varios instrumentos y no estamos acostumbradas; pero cuando leemos el proyecto organizado en ellos, me parece que nos permite sistematizar el proyecto, teniendo en cuenta todo lo que se necesita”.

Profesora 2: “Me parece que la forma en la que se hace la integración de los contenidos del proyecto, con los DBA, nos permite ver fácilmente toda la relación”.

Profesora 3: “Bueno, yo lo veo como un reto, que podemos asumir y en el camino podemos ajustar, lo que va surgiendo”.

Profesora 4: “Me parece interesante, pues permite ver desde el surgimiento, hasta el trabajo en el aula, como se conecta, la organización del trabajo con el proyecto”.

Profesora 5: “Para esto se requiere dedicación y tiempo, pero pienso que, si se establecen objetivos de esa manera relacionada y se proponen actividades generales, el camino se abona, luego no se tiene que improvisar, de esta forma se delegan funciones y se puede gestionar con tiempo”.

Profesora 6: “Bueno, esto es de actitud, y creo que hay buena actitud”.

Profesora 7: “Creo que lo que se ha venido haciendo, ha sido como abonar el terreno para hacer mejores cambios”.

Lo anterior permite suponer que los instrumentos cumplen con las expectativas esperadas, concernientes a procesos de enseñanza-aprendizaje integrales; ya que resaltan la importancia de la exploración del medio a través de las actividades rectoras y la interrelación de procesos que tienen que ver con los soportes estructurales de la metodología PPA (Propósitos-temática del proyecto-intereses de los niños y niñas) y como herramienta facilitadora de la planeación e implementación del PPA.

Precisamos que la secuencia se aplicará durante un periodo de tres años, con la posibilidad de realizar ajustes según el contexto de aplicación y las necesidades propias de la población, luego se presenta al gobierno escolar (consejo académico), una vez aprobada; se publicarán en un blog, con el fin de que otros docentes del nivel de preescolar u otros niveles las retomen, apliquen y compartan comentarios y/o sugerencias. De esta manera realizamos un aporte transformador que, sin duda, beneficiara a las próximas generaciones.

9. Conclusiones

Del anterior proceso investigación se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1. Desde la concepción, que el PEI es la estructura básica para la construcción de planes de estudio pertinentes, se hace necesario que contenga una estructura sólida que se integre desde la lectura de contexto de la comunidad educativa que la conforma, con los propósitos que se establecen y, de esta manera, propender por el fortalecimiento de aprendizajes significativos.

Las prácticas pedagógicas que se evidencia en la sede “Mi Pequeño Mundo”, necesitan replantearse desde una perspectiva integral, que partan de las actividades rectoras como ambientes de indagación, de la cotidianidad, para generar aprendizajes significativos, que reconozcan la naturaleza de exploración de los niños y niñas de esta edad; para ello se hace necesario retomar los fundamentos básicos de la metodología PPA, concebida desde la no linealidad, basada en principios interdisciplinarios, flexible, reconociendo a los actores agentes del proyecto.

2. Desde la presente investigación, se evidenció que la estructura de la secuencia didáctica como herramienta de apoyo a la metodología por proyectos, en la planificación, implementación y evaluación del proceso, resulta pertinente para el desarrollo de actividades concebidas desde la no linealidad, integrales y transformadoras de las prácticas educativas.
3. Como parte del resultado de la prueba piloto, se ha podido observar el impacto de la secuencia didáctica tanto en las docentes como en los niños, puesto que es una estrategia que posibilita a los estudiantes a través de actividades que surge

de la exploración del medio y otras que se desglosan de la misma; demuestra la oportunidad de potencializar las competencias comunicativas, ciudadanas y cognitivas, generando ambientes de confianza y de investigación para la producción de conocimientos significativos; de igual manera, las docentes se mostraron interesadas en aplicar la secuencia didáctica con el apoyo y seguimiento de las docentes investigadoras y lograr así transformaciones en sus prácticas docentes.

El apoyo y acompañamiento constante por parte de los coordinadores académicos, con estrategias concretas, dirigidas a las maestras en el proceso de implementación de nuevas metodologías, se hace necesario para evitar caer en prácticas sustentadas en lo tradicional, disciplinar y desarticuladas.

El aporte que nos brinda la complejidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es a través de la concepción de currículos no lineales, esto es posible a través de la implementación de metodologías como los PPA que facilitan la interdisciplinariedad, y que permiten visualizar a la educación no como la imposición de contenidos aislados, sino como una red que busca la formación de niños y niñas en las competencias necesarias para solucionar problemas de su entorno.

Uno de los propósitos de la estructuración de la secuencia didáctica, es que las docentes del nivel de preescolar de cualquier institución educativa, puedan plantear, desarrollar PPA con mayor facilidad y calidad, en especial que puedan diseñar actividades integradoras y secuenciales; sobre todo, que cumplan con el principio de integralidad propia de los PPA y con el objetivo de la educación

inicial, el desarrollo de competencias sociales, cognitivas y comunicativas; es decir, que posibiliten una educación integral asociada a aprendizajes significativos; no obstante, es indispensable el apoyo y seguimiento para la implementación de las secuencia, logrando así el objetivo principal.

4. Con la estructuración de la secuencia didáctica, que surge de los aportes teóricos analizados y de la experiencia en el aula de clase, apoyada en el diseño de instrumentos que se utilizaron para sistematización de un proyecto de aula, se logró aportar al cambio de perspectiva de las maestras en cuanto a la interdisciplinariedad de los procesos y frente a la actitud que se requiere para avanzar en prácticas pedagógicas que partan del contexto para la generación de conocimientos con significado para los niños, como lo recalca Rodolfo Llinás “la educación sin contexto, se olvida”, “los docentes requieren apoyo, pues son ellos los encargados de fabricar el estado de pensamiento de un país”; y es desde el preescolar donde se debe iniciar esta labor, si nuestro compromiso consiste en contribuir a la transformación de la cultura y la sociedad de nuestro país.

10. Bibliografía

- Abad Gómez-Pantoja, A., & García, A. (2012). *Trabajo por proyectos en expresión plástica. Educación infantil*. Universidad de Valladolid. Retrieved from <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1128/1/TFG-B.59.pdf>
- Arciniegas, D. G., & García, G. C. (2014). Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos de aula en la educación inicial. *Actualidades Investigativas En Educación*, 7(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v7i1.9236>
- Badilla Saxe, E. (2014). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. *Actualidades Investigativas En Educación*, 9(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v9i2.9529>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., ... Vila, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa. Journal of Chemical Information and Modeling* (2ª, Vol. 53). Madrid. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bonilla, G. (2012). *El aprendizaje y la Enseñanza del lenguaje Escrito*.
- Brunal-Vergara, B. (2014). *Evaluación de las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje en Primaria. Re-Unir Repositorio Digital*. Retrieved from <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2404>
- Buitrago, L. E., Torres, L. V., & Hernández, R. M. (2009). La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza, 259. Retrieved from <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>
- Campos, M. F. (2014). Sentido de la educación inicial. Documento N° 20. *Serie de*

Orientaciones Pedagógicas Para La Educación Inicial En El Marco de La Atención Integral, (20), 92. Retrieved from

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Campos, M. F., Alandete, J. S., Cárdenas, A. B., Gómez, C. M., & Suárez, D. A. (2014).

El arte en la educación inicial. Documento N° 21. Bogotá Colombia. Retrieved from <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N21-Arte-educacion-inicial.pdf>

Campos, M. F., Alandete, J. S., Cárdenas, A. B., Gómez, C. M., Suárez, D. A.,

Maldonado, H., ... Duran, S. M. (2014a). *El juego en la educación inicial. Documento N° 22*. Bogotá Colombia. Retrieved from

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>

Campos, M. F., Alandete, J. S., Cárdenas, A. B., Gómez, C. M., Suárez, D. A.,

Maldonado, H., & Fandiño, G. M. (2014b). *La exploración del medio en la educación inicial. Documento N° 24*. Bogotá Colombia. Retrieved from

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>

Campos, M. F., Alandete, J. S., Cárdenas, A. B., Gómez, C. M., Suárez, D. A.,

Maldonado, H., & Reyes, Y. (2014c). *La literatura en la educación inicial. Documento N° 23*. Bogotá Colombia. Retrieved from

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>

- Carrillo, T. (2001). El Proyecto Pedagógico de Aula, 5, 11.
- Díaz, A. B. (2013). Guía para la elaboración de una secuencias didácticas, 1–15.
- Díaz, Á. B. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(17), 11–33.
- Educativa, C. (2016). I. E. María Cristina Arango de Pastrana proyecto educativo institucional, 1–31.
- Elias, J. R., Pumarejo, P., Jattin, F. J., Vivas, D., Gaviria, C., Cadena, H. J., & Pachón, M. (1994). *Ley General de Educación*. (M. Pachón de Villamizar, H. J. Cadena Calvijo, C. Gaviria Trujillo, V. T. Diego, F. J. Jattin Safar, P. Pumarejo vega, & J. R. Elias Nader, Eds.), *Ley 115 de Febrero 8 de 1994* (Vol. 53). Bogotá Colombia. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Forero, E., Guerrero, Á., López, G., & Réquíz, M. C. (2002). El Proyecto Pedagógico de Aula: Una Utopía, Una Posibilidad o una Realidad. *Educere*, 5(15), 397–404.
- García, R. (2012). *Sistemas complejos* (Primera, Vol. 13). Barcelona, España.
- Gardner, H. (2001). *Gardner Howard - Estructuras De La Mente*. Colombia: Panamericana formas e impresos S.A.
- Gómez, E. N. (1998). La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente.
- Jaramillo, J. (2017). Seminario de Grado en Neurocognición, Educación Artística y Primera Infancia., 94.
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Autor: Aurora LaCueva, 16, 24.

- Llinás, R. (2003). El Cerebro y el Mito del Yo. *The British Journal of Psychiatry*, 112(483), 348. <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>
- Maldonado, Carlos E. (2014). ¿Qué es eso de Pedagogía y Educación en Complejidad?
- Maldonado, Carlos E. (2016). Ciencias de la complejidad, educación, investigación. tres problemas fundamentales, (March).
- Maldonado, Carlos Eduardo. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios Sociales*, 4(7), 1–23. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/ins/n7/n7a2.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). Ley No. 1804/ 2 de agosto 2016. *Diario Oficial Del Congreso*, 1–14. Retrieved from [http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY 1804 DEL 02 DE AGOSTO DE 2016.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf)
- Morin, E. (1990). Introduccion al pensamiento complejo - Wikispaces [20ebooks.com].pdf, 84. Retrieved from http://grupal.reletran.org/wp-content/uploads/2013/09/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo.pdf
- Morín, E. (2002). Manual de Iniciación Pedagogía al Pensamiento complejo, 26–38.
- Nicolescu, B. (2002). Traducción al español, revisada con el autor, 125. Retrieved from <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Niño, J. D. (1997). estandares curriculares preescolar, 1–32. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- Normal, Superior; Alcaldía, Neiva & Surcolombiana, U. (2017). Caracterización de Comunas y Corregimientos, 79.

- Pinto, M.& Misas, M. 2014. (2014). LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR : PERSPECTIVAS DE DESARROLLO EN COLOMBIA Y SU IMPORTANCIA EN LA CONFIGURACIÓN DEL MUNDO DE LSO NIÑOS. *Cultura educación y Sociedad* 5(1,119-140), 5(2), 119–140.
- Rafael Linares, A. (2008). Master en Paidopsiquiatría Módulo I Desarrollo Cognitivo : Las Teorías. *Master En Paidopsiquiatría. Bienio 07-08, I*, 29.
- Rincón, G. (2012). *El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. Bogota, D.C.
- Rivas, P. (2004). Los proyectos pedagógicos de aula: planificación socializada o fraude en la práctica escolar. *Educere*, 8(25), 205–215.
- Santos, J. M., Cardona, F. J., Saavedra, V. J., Nieto, A. M., Motta, A. E., Trujillo, P. A., ... Estrada, S. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el Grado Transición • V.1, 24. Retrieved from http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Transición.pdf%0A%0AMEN.
- (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el Grado Transición • V.1. Bogotá. Retrieved from <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files>
- Schmidt, S. (2007). Planificación De Clases De Una Asignatura, 51. Retrieved from <http://www.inacap.com/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>
- Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. *Uninet*, (1918), 13. Retrieved from http://cife.org.mx/biblioteca/doc_download/metodos_de_trabajo_por_proyecto.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y*

evaluación de competencias.

Torres, J. (2016). *LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS COMO ESTRATEGIA PARA LA INVESTIGACIÓN*. Nacional de colombia. Retrieved from

[http://bdigital.unal.edu.co/52338/1/INVESTIGACIÓN TITULO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN pdf.pdf](http://bdigital.unal.edu.co/52338/1/INVESTIGACIÓN_TITULO_MAESTRÍA_EN_EDUCACIÓN.pdf)

Zabalza, M. a. (2000). Diseño y desarrollo curricular. *Educación Hoy Estudios*, 5a, 311.

Retrieved from http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Zabalza_Unidad_4.pdf

11. Anexos

11.1. Anexo 1 Categorías

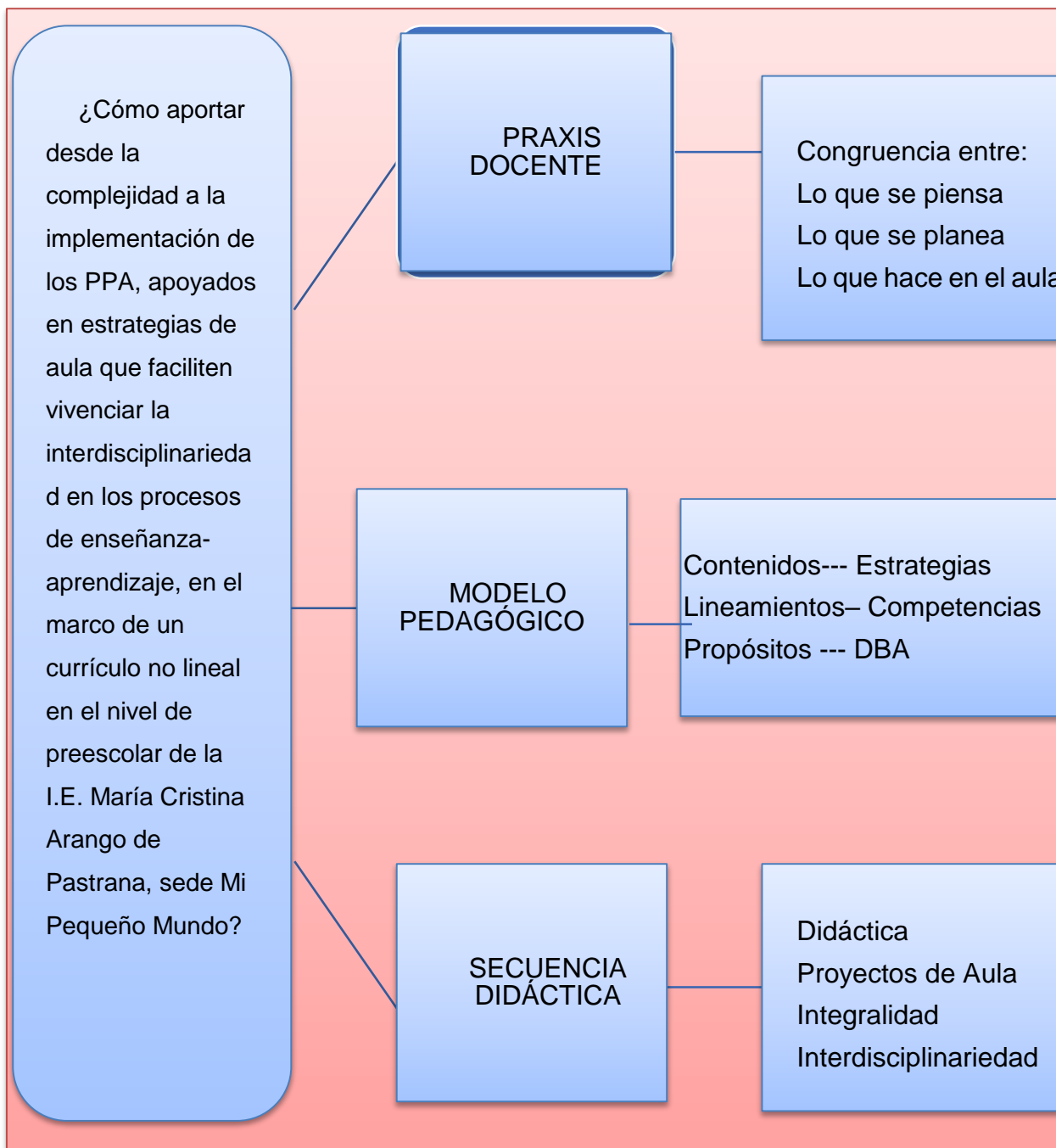


Figura 23 Categorías.

11.2. Anexo 2 Matriz del problema

MATRIZ DEL PROBLEMA: ¿Cómo aportar desde la complejidad a la implementación de los PPA, apoyados en estrategias de aula que faciliten vivenciar la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el marco de un currículo no lineal en el nivel de preescolar de la I.E. María Cristina Arango de Pastrana, sede Mi Pequeño Mundo?

Tabla 16 Dato matriz del problema.

| SÍNTOMAS | CAUSAS | CONSECUENCIAS | PRONÓSTICOS |
|--|---|---|--|
| | falta de capacitación | | |
| Desarticulación de los procesos | pedagógicas en didácticas e interdisciplinariedad | aprendizajes desarticulados | Currículos no pertinentes |
| Carencia de desarrollo de habilidades (motrices, de pensamiento y comunicativas) | afán de enseñar contenidos académicos sin articulación (procesos matemáticos y lectoescritores) | Deficiencias en habilidades motrices, cognitivas y dificultades en los procesos de lecto-escritura. | Prácticas pedagógicas disciplinares |
| falta de motivación hacia el aprendizaje | implementación de una pedagogía tradicional | altos niveles de deserción y repitencia | Descontextualización de los currículos |

Fuente: Elaboración propia

11.3. Anexo 3 Matriz metodológica

Objetivo General:

Aportar elementos teóricos/prácticos de carácter interdisciplinario a través de la implementación de una estrategia metodológica para el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula, que contribuyan a cualificar las prácticas educativas en el nivel de preescolar en la IE María Cristina Arango, sede Mi Pequeño Mundo.

Tabla 17 Matriz Metodológica.

| Objetivos Específicos | Categorías | Sub-categorías | Fuentes | Técnicas | Instrumentos | |
|--|----------------------------|--------------------------------------|----------------------|---------------------|-------------------------------|--------------------|
| Caracterizar las prácticas pedagógicas del nivel de preescolar de la I.E María Cristina Arango, sede Mi Pequeño Mundo. | Practicas docentes | Componente teleológico | Docentes Documento s | Encuesta a docentes | Encuesta | |
| | | Conocimiento de los propósitos (DBA) | Documento Docentes | Encuesta a docentes | Encuesta | |
| | Sistematización de los PPA | Planeación de los aprendizajes | Docentes Planeador | Análisis documental | Ficha de análisis documental: | Encuesta Planeador |
| | | Etapas del proyecto | PPA | Análisis documental | Ficha de análisis documental: | |

| | | | | | |
|---|---------------------------------|-----------------|---------------------|-----------------------------|--|
| | | | | | Sistematización de los PPA |
| | | | | | Encuesta |
| | | | | | Ficha análisis documental: |
| Implementación de los PPA | Integralidad interdisciplinaria | Docentes | Análisis documental | Planeador | Ficha de observación de clase |
| | | Planeador | | | Encuesta |
| | | | | | Ficha análisis documental: |
| | | | | | Planeador |
| Evaluación de los PPA | Procesos evaluados | Docentes | Análisis documental | Ficha observación de clase. | Ficha análisis documental: |
| | | Planeador | | | Boletines |
| Estructurar la guía que contenga una secuencia didáctica basada en la interdisciplinaria que facilite | Secuencia didáctica | Surgimiento | Documentos | Análisis documental | Instrumento fase I |
| | | Sistematización | Documentos | Análisis documental | Instrumento fase II planeación general PPA |

| | | | | |
|--|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---|
| integrar los propósitos del preescolar con los contenidos del PPA en la institución María Cristina Arango, sede Mi Pequeño Mundo | Integralidad (cruce) | Documento s | Análisis document al | Instrumento fase III (cruce de actividades) |
| | Implementación | Documento s | Análisis document al | Instrumento IV planeador semanal |
| | Evaluación | Documento s | Análisis document al | Estructura Boletines |
| | Pertinencia | Observación Ficha evaluativa | Análisis document al | Instrumento evaluativo de la secuencia |
| Analizar la pertinencia de la secuencia didáctica, basada en los resultados de la prueba piloto | Implementación | Sencilla | Observación Ficha evaluativa | Instrumento evaluativo de la secuencia |
| | Integradora (interdisciplinar) | | Observación Ficha evaluativa | Instrumento evaluativo de la secuencia Diario de campo |

11.4. 11.4 Cronograma

Tabla 18 Cronograma de Actividades.

Fuente Propia

11.5. Anexo 5 Encuesta a docentes

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD CIENCIAS EXACTAS

MAESTRIA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA COMPLEJIDAD

LOS PPA: UNA HERRAMIENTA INTERDISCIPLINAR QUE POSIBILITAN LOS

CURRÍCULOS NO LINEALES EN EL NIVEL DE PREESCOLAR, UN

ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD

ENCUESTA PARA DOCENTES

Objetivo del instrumento

Identificar las potencialidades y debilidades de la metodología PPA implementada en el nivel de preescolar, de la I.E. María Cristina Arango sede mi pequeño mundo.

Estimado docente:

A continuación, encontrará algunas preguntas sobre su Institución Educativa (I.E.). Le

| Actividades | 2018 | | 2019 | | | | | | | | | | | |
|---|----------|----------|------|-------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|-------|
| | 1° Sem t | 2° Sem t | En e | Feb r | Ma r | Ab r | Ma y | Ju n | Ju l | Ag o | Sep t | Oc t | No v | Dic i |
| Planteamiento de la pregunta de investigación | X | X | | | | | | | | | | | | |
| Definición de objetivos | X | X | | | | | | | | | | | | |
| Revisión bibliográfica de antecedentes | X | X | | | | | | | | | | | | |
| Diseño del anteproyecto | | X | X | X | X | X | X | X | X | | | | | |
| Diseño de instrumentos | | | | | | | X | X | X | X | | | | |
| Validación de instrumentos | | | | | | | | | | X | | | | |
| Aplicación de instrumentos | | | | | | | | | | | X | | | |

pedimos que responda con la mayor sinceridad.

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Análisis y triangulación de resultados | | | | |
| Diseño de la secuencia didáctica | | | | |
| Aplicación prueba piloto | | | | |
| Análisis Y discusión de resultados | | | | |
| Socialización de la secuencia con las docentes | | | | |
| Diseño de la guía | | | | |
| Diseño del blog | | | | |
| Sustentación de tesis | | | | |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | X | | | |
| | X | X | X | |
| | | X | | |
| | X | X | X | |
| | | | | X |
| | | X | X | |
| | | X | X | |
| | | | | X |

No hay respuestas correctas o incorrectas, no se trata de una evaluación de sus conocimientos, sino de dar opinión anónima sobre nuestra I.E. en búsqueda del mejoramiento continuo.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Complete los siguientes datos:

Nombre de la I.E. y sede:

Fecha: _____ / _____ / _____

Marque con una X la respuesta que más se acerque a su opinión, donde 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre.

Tabla 19 Encuesta de docentes.

| Procesos | Ámbito | CRITERIOS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|---------------------|--|---|---|---|---|---|
| TELEOLÓGICO | | Puede asegurar que conoce y ha estudiado el PEI de la Institución (PEI) | | | | | |
| | | En cuanto al Proyecto Educativo Institucional PEI, puedo explicar con mis palabras la Misión, Visión, Principios y objetivos institucionales. (MVPO) | | | | | |
| | | Conozco el modelo pedagógico que se plasma el PEI de la institución (MOP) | | | | | |
| | | Las metas de aprendizaje que se establecen en los PPA reflejan los fundamentos expuestos en la Misión, Visión, principios y objetivos institucionales (MA) | | | | | |
| | | Las programaciones curriculares establecidas en el plan de estudios contemplan temáticas específicas por área (PE) | | | | | |
| PLANIFICACIÓN DEL PPA | En las fases de los | Actividad de surgimiento (ACSG) | | | | | |
| | | Planeación del proyecto. (PLAPRO) | | | | | |

PPA, Implementación del Proyecto (IMPRO)
 reconoc
 co Cruce de actividades del proyecto con los propósitos del nivel
 potenci de preescolar. (CAPP)
 alidades Actividad de cierre (ACCI)
 en la
 ejecución
 n y Evaluación (EVA)
 aplicaci
 ón de:
 Considere Los intereses de los niños (INNI)
 ra que Dimensiones de formación (DIFOR)
 en los
 PPA Actividades rectoras (ACREC)
 que se
 planean
 se
 evidenci Propósitos - DBA (PRODBA)
 a la
 integrac
 ión de:
 En la Planteamiento de actividades secuenciales (PLACSE)
 organiz
 ación Diseño de actividades relacionadas con el pensamiento
 de concreto que predomina en los niños
 activida (DIACPCON)

IMPLEMENTACIÓN

des del PPA, las potencias que se evidencian están relacionadas con:

Preocupación por llenar guías, para mostrar el desempeño de los niños a padres y directiva (PREGUI)

Aprovechamiento de preguntas generadoras de curiosidad y aprendizaje (APREGEC)

Se utilizan diferentes estrategias y/o actividades de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (DIFESENAP)

En las sesiones de aprendizaje

Se desarrollan actividades para que los estudiantes puedan profundizar los temas de su interés. (TEIN)

Las actividades programadas, se ajustan al tiempo necesario para lograr un aprendizaje significativo (TIAPSIG)

Las actividades planeadas permiten que los niños exploren nuevos conocimientos a través de la indagación. (ACINDAG)

Es indispensable que las actividades arrojen productos concretos como el desarrollo de guías (PROCONG)

EVALUACIÓN

En las actividades planeadas

Se valoran los procesos de aprendizaje (VPA)

Se enfatizan en ejercicios escritos-guía. (ENGUI)

Se valora la interiorización de conceptos específicos (VINCESP)

as en el
 PPA
 para
 evaluar:
 El Identificar las fortalezas de mi práctica pedagógica
 monitor (INFORPRAP)
 eo, Reflexionar sobre las posibles causas de los resultados en los
 acompa procesos de aprendizajes de mis estudiantes. (RECARAP)
 ñamient
 o y/o
 supervis Establecer programaciones curriculares con los contenidos que
 ión que me ayudan a integrar las dimensiones para el nivel de
 recibo preescolar (EPRINDI)
 me
 permite:
 La Capacitaciones a cerca de la metodología PPA (CAPPa)
 Instituci
 ón
 Educati
 va
 program
 a La elaboración de la planificación del proyecto y el plan
 espacio semanal (PLPPSE)
 s de
 reunión
 de
 equipos

docente

s para

10.6 Anexo 6 ficha observación de clase

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD CIENCIAS EXACTAS

MAESTRIA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA COMPLEJIDAD

LOS PPA: UNA HERRAMIENTA INTERDISCIPLINAR QUE POSIBILITAN LOS

CURRÍCULOS NO LINEALES EN EL NIVEL DE PREESCOLAR, UN

ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD

FICHA OBSERVACIÓN DE CLASE

Objetivo del instrumento

Identificar las potencialidades y debilidades de la implementación de la metodología PPA, en la práctica docente en el nivel de preescolar, de la I.E. María Cristina Arango sede mi pequeño mundo.

Instrucciones para llenar la ficha de observación. Se debe marcar con una X la respuesta que más se acerque a lo evidenciado en la práctica docente observada, donde 1 no se evidencia; 2 casi nada se evidencia; 3 a veces se evidencia; 4 casi siempre se evidencia; y 5 siempre se evidencia.

Institución educativa: _____

Sede: _____

Grupo: _____

Tabla 20 Aspectos a observar.

| ASPECTOS PARA OBSERVAR | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Existencia de rincones (EXIRIN) | | | | | |
| Disposición de láminas ilustrativas llamativas (DILAILULLA) | | | | | |
| Disposición de material didáctico concreto (DIMADICON) | | | | | |
| Ubicación de los niños es: | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> · Individual en filas · En parejas en filas · Por grupos · En mesa redonda | | | | | |
| Se evidencia planificación anticipada del trabajo (EVIPLANTRA) | | | | | |
| Momento 1 (activación cognitiva) | | | | | |
| Saludo | | | | | |
| Interés por saber inasistencia | | | | | |
| Realiza sondeo se conocimientos previos | | | | | |
| Realiza distribución de roles | | | | | |
| Motivación | | | | | |
| Naturaleza de la motivación | | | | | |
| Lúdica | | | | | |

Literaria

Arte

Se evidencia buena respuesta del grupo frente al inicio de la actividad

Momento 2 (Presentación del reto, conceptualización y práctica)

Características

Se evidencia articulación con la motivación

Las actividades propician el desarrollo de capacidades

Las actividades propician el desarrollo de temáticas específicas

Las actividades propician la exploración del medio

Aplicación o práctica (dibujo o pintura)

Aplicación o práctica (Pre escritura)

Aplicación o práctica (Sistematización libre)

Manipulación de material concreto

Momento 3 - Socialización-recapitulación y evaluación

Se evidencia socialización Oral de lo aprendido

Se evidencia socialización del conocimiento de forma Lúdica

La evaluación es de tipo Lúdico (Juego)

Se Utilizan los conversatorios (estimula la participación de los estudiantes, expresando sus ideas a través de la formulación de preguntas) para evaluar.

Ejercicio practico

10.7 Anexo 7 Análisis planeador de clase

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD CIENCIAS EXACTAS

MAESTRIA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA COMPLEJIDAD

LOS PPA: UNA HERRAMIENTA INTERDISCIPLINAR QUE POSIBILITAN LOS

CURRÍCULOS NO LINEALES EN EL NIVEL DE PREESCOLAR, UN

ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD

FICHA DE ANALISIS DOCUMENTAL PLANEADOR DE CLASE

Objetivo del instrumento

Identificar las potencialidades y debilidades del instrumento utilizado en la planeación de actividades diarias para la implementación de la metodología PPA, en la práctica docente en el nivel de preescolar, de la I.E. María Cristina Arango sede Mi Pequeño Mundo, desde una perspectiva integral y no lineal.

Instrucciones para llenar la ficha de observación. Se debe marcar con una X la respuesta que más se acerque a lo evidenciado en la práctica docente observada, donde 1 no se evidencia; 2 casi nada se evidencia; 3 a veces se evidencia; 4 casi siempre se evidencia; y 5 siempre se evidencia.

Tabla 21 Planeador de Clase.

| Aspectos a observar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| En cuanto a la estructura de evidencia: | | | | | |

El nombre el proyecto

La finalidad, propósitos u objetivos

Los DBA que se potencializaran en el proceso

Tiempo o duración

Actividad de apertura (motivación)

Actividad de desarrollo

Actividad de cierre

Evaluación de aprendizaje

Recursos

En cuanto a las actividades, se puede evidenciar:

El principio de integralidad en el desarrollo de las actividades

planeadas

Potencialización de procesos

Potencialización de temáticas específicas

Motivación o actividad generadora

Articulación en las actividades planeadas con la motivación

Articulación con las actividades rectoras

En cuanto a la evaluación, se puede evidencia:

Si es secuencial

Si se evalúan los procesos

Si se evalúa una temática específica

Si corresponde a la solución de una guía

EL PLANEADOR ES DE TIPO:

DIARIO: _____ SEMANAL: _____ MENSUAL: _____

11.8. Anexo 8 Análisis sistematización del PPA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD CIENCIAS EXACTAS

MAESTRIA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA COMPLEJIDAD

LOS PPA: UNA HERRAMIENTA INTERDISCIPLINAR QUE POSIBILITAN LOS

CURRÍCULOS NO LINEALES EN EL NIVEL DE PREESCOLAR, UN

ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD

FICHA DE ANALISIS DOCUMENTAL: SISTEMATIZACION DE LOS PPA

Objetivo del instrumento

Identificar las potencialidades y debilidades de la forma como se sistematizan los PPA, en el nivel de preescolar, de la I.E. María Cristina Arango sede Mi Pequeño Mundo.

Instrucciones para llenar la ficha de observación. Se debe marcar con una X la respuesta que más se acerque a lo evidenciado en la práctica docente observada, donde 1 no se evidencia; 2 casi nada se evidencia; 3 a veces se evidencia; 4 casi siempre se evidencia; y 5 siempre se evidencia.

Tabla 22 Sistematización de los PPA

ASPECTOS QUE OBSERVAR

En cuanto a la estructura de evidencia:

El nombre el proyecto

Introducción

Justificación

Objetivos

Los Propósitos (DBA) del nivel de preescolar

Tiempo o duración

Cronograma general

Recursos (financieros, humanos y tecnológicos)

Preguntas generadoras de proyecto

Actividad de surgimiento

Actividades propias del proyecto

Actividad de cierre

Evaluación de aprendizaje

Integración de actividades con propósitos (DBA)

11.9. Anexo 9 Análisis boletín de desempeño

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD CIENCIAS EXACTAS

MAESTRIA EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS DE LA COMPLEJIDAD

LOS PPA: UNA HERRAMIENTA INTERDISCIPLINAR QUE POSIBILITAN LOS

CURRÍCULOS NO LINEALES EN EL NIVEL DE PREESCOLAR, UN

ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL- DOCUMENTO FISICO “BOLETIN DE
DESEMPEÑO”

Objetivo del instrumento

Realizar el análisis del documento “Boletín de desempeño” utilizado en la I.E. María Cristina Arango de Pastrana, Sede Mi Pequeño Mundo.

Instrucciones para llenar la ficha de análisis del documento “Informe del desempeño académico” utilizado para expresar el rendimiento académico de los niños. Marque con una X la respuesta que más se acerque a su opinión, donde 1 equivale a nada/nunca; 2 poco/casi, nunca; 3 mucho/muchas veces; y 4 totalmente/siempre.”

Tabla 23 Boletín de desempeño.

| CRITERIOS DE OBSERVACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| El desempeño de los estudiantes en los boletines se expresa de forma cualitativa | | | | |
| El desempeño de los estudiantes en los boletines se expresa de forma cuantitativa | | | | |
| Las evidencias de aprendizaje se expresan de forma disciplinar | | | | |
| Las evidencias de aprendizaje se expresan basadas en el principio de integralidad | | | | |
| Lo expresado en las evidencias de aprendizaje apuntan al desarrollo de temáticas | | | | |
| Lo expresado en las evidencias de aprendizaje demuestra la potencialización de procesos | | | | |
| En las evidencias de aprendizaje se muestra la potencialización de capacidades | | | | |

11.10. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica es visible en el siguiente link

<https://didacticaquia.wixsite.com/tejiendolazos>

The illustration features five colorful superheroes flying through a blue sky with white clouds. They are arranged around a large, white-bordered sign. At the top left, a girl with blonde braids wears a red and blue mask with a white 'G' and a red cape. At the top right, a boy wears a blue suit, a yellow helmet with a red star, and blue goggles. On the right side, a boy with red hair wears a blue suit with a red 'B' on his chest and a blue mask. At the bottom right, a boy with blonde hair wears a blue suit with a red 'A' on his chest and a red mask. At the bottom left, a boy with red hair wears a yellow suit with a red lightning bolt and a blue mask. A black rope with a wooden knot is attached to the top of the sign, held by the girl with the 'G' mask and the boy with the yellow helmet.

GUÍA PEDAGÓGICA

“LA SECUENCIA DIDÁCTICA,
ESTRATEGIA QUE FACILITA
LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS
PROYECTOS DE AULA EN EL
NIVEL DE PREESCOLAR, UN
ACERCAMIENTO A LA
COMPLEJIDAD”

**MAESTRIA EN ESTUDIOS INRERDISCIPLINARIOS DE COMPLEJIDAD
GUIA PEDAGOGICA "LA SECUENCIA DIDÁCTICA, UNA METODOLOGÍA
QUE FACILITA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROYECTOS DE AULA, UN
ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD"**



Julie Andrea García Cuellar
Licenciada En Matemáticas
I. E. Juan De Cabrera



María Del Socorro Puentes
Perdomo
Licenciada en Educación
Preescolar
I. E. María Cristina Arango De
Pastrana



Queridos maestros, esta guía pedagógica fue creada con el fin de facilitar la planeación, implementación y evaluación de los proyectos pedagógicos de aula (PPA), haciendo que estos proyectos sean más eficientes, garantizando la pertinencia de estos y contribuyendo a lograr aprendizajes más significativos; proyectos que parten de la exploración del medio como la actividad rectora más propicia para la generación de conocimientos.

Los invitamos a retomar esta secuencia, analizarla y utilizarla, estamos interesados en conocer su experiencia y sus sugerencias, con el fin de mejorar esta herramienta y que sea útil para todos los maestros interesados en implementar la metodología por proyectos PPA.

El documento está organizado de la siguiente manera:

- Objetivos
- Conceptos básicos
- Los propósitos (DBA)
- Ejemplo guía de la secuencia didáctica
- Secuencia didáctica en blanco.
- Bibliografía



OBJETIVO

```
graph TD; A((OBJETIVO)) --> B((Proponer una guía didáctica basada en la interdisciplinariedad que facilite integrar los propósitos del preescolar con los contenidos del PPA)); B --> C((Sistematizar los PPA a través de la aplicación de los instrumentos que conforman la secuencia didáctica)); C --> D((Facilitar la implementación de los PPA, a través del diseño de actividades secuenciales e integradoras.)); D --> A;
```

Proponer una guía didáctica basada en la interdisciplinariedad que facilite integrar los propósitos del preescolar con los contenidos del PPA

Sistematizar los PPA a través de la aplicación de los instrumentos que conforman la secuencia didáctica

Facilitar la implementación de los PPA, a través del diseño de actividades secuenciales e integradoras.

LA COMPLEJIDAD

“Es efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”. (Edgar Morín 1990)

“Los procesos y dinámicas educativas, en toda la extensión de la palabra, no consisten en comportamientos equilibrados sino, por el contrario, en comportamientos alejados del equilibrio (equilibrio dinámico), lo contrario a control y equilibrio estático.”
(Carlos E. Maldonado)

INTERDISCIPLINARIEDAD

la interdisciplinariedad hace referencia al estudio de una misma problemática, analizada desde diferentes ángulos de las especialidades, pero no separadamente.
(Rolando García).

MARCO CONCEPTUAL

SECUENCIA DIDÁCTICA

Camps define “la secuencia didáctica como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje”

El PPA

Es el instrumento de desarrollo, para un currículo integral en la educación, tiene una capacidad integradora, globalizadora e interdisciplinaria. Los PPA son un instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo, sustentándose en las necesidades de los educandos e intereses de la escuela y la comunidad”.

**EXPLORACIÓN
DEL MIEDO**

JUEGO



Los DBA son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de ...

LITERATURA

**EXPRESIONES
ARTÍSTICAS**



Propósitos del nivel del preescolar (MEN)

Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

1. Toma decisiones frente a algunas situaciones cotidianas. Se apropia de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno.
2. Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.
3. Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones.
4. Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.
Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.

Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

1. Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.
2. Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.
3. Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.
4. Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas

Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo

1. Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.
2. Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor.
3. Usa diferentes herramientas y objetos con variadas posibilidades.
4. Construye nociones de espacio, tiempo y medida a través de experiencias cotidianas.
5. Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.
6. Determina la cantidad de objetos que conforman una colección, al establecer relaciones de correspondencia y acciones de juntar y separar

| | |
|--|-------------------|
| INSTRUMENTO 1: SURGIMIENTO DEL PROYECTO | NIVEL: PREESCOLAR |
| | CURSO: JARDÍN 06 |
| | DOCENTE: |

Este instrumento será empleado para la identificación de los intereses y potencialidades manifestadas por los estudiantes (temas de interés) en un período de tiempo determinado, con el objeto de definir los Proyectos Pedagógicos de Aula. Los temas de interés pueden ser identificados en el desarrollo de la rutina diaria o durante el desarrollo de Proyectos Pedagógicos de Aula previos.

METODOLOGÍA: Para completar este instrumento cumpla los pasos descritos a continuación:

1. Identifique los temas de interés y/o las potencialidades manifestadas por los estudiantes durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (observación participante).
2. Registre los intereses y potencialidades manifestadas por los estudiantes en los recuadros destinados a tal fin.

PERIODO DE OBSERVACIÓN (SURGIMIENTO)

| | |
|-------|----------|
| DESDE | 8 julio |
| HASTA | 12 julio |

| INTERESES/POTENCIALIDADES | AMBIENTES | TEMAS DE INTERÉS IDENTIFICADOS | Nº DE INTERESADOS |
|--|--|---|-------------------|
| Área temática o contenidos específicos sobre el cual los niños muestran deseos de aprender | Se organizan diferentes ambientes que contribuyan al surgimiento del proyecto, partiendo de los temas de interés identificados en los niños. | Las docentes a través de la asamblea con los niños identifican los posibles temas de interés que surgen después de interactuar con los diferentes ambientes organizados | |
| Los medios de transporte | Se organizará una puesta en escena (mimos y payasos), donde se representará situaciones propias de la viabilidad en las calles, el oficio de los guardas de tránsito, la cultura ciudadana, entre otros. | Los policías de tránsito | 6 |
| Los payasos | | Las señales, los semáforos | 7 |
| Los policías | | Los mimos y payasos | 8 |
| | | Los Vehículos | 6 |

PROCESAMIENTO DE TEMAS IDENTIFICADOS

Basada en los intereses de los educandos, identifique los temas y subtemas. En la otra casilla el número de niños interesados.

TEMAS Y SUBTEMAS

Tipos de señales de tránsito:

Informativas, preventivas y reglamentarias

Deberes y derechos:

El peatón, ciclista, motociclista y conductor

Cultura ciudadana:

cuidados con el medio ambiente, tipos de contaminación (visual, auditiva y del aire)

Luego que el tema es seleccionado, la docente dirige una sesión en la que los estudiantes asignan un nombre al proyecto. (El aula de clases debe ser ambientada en función del tema seleccionado)

NUESTRO PROYECTO SE LLAMA:

LOS GUARDIANES DE LAS VÍAS

Fuente: Instrumento tomado del artículo “metodología para la planificación de PPA en educación inicial” de Arciniegas y García (2014).

INSTRUMENTO 2: PLANIFICACIÓN DEL ALCANCE DEL PPA

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO: (nombre del proyecto que fue dado por los estudiantes) LOS GUARDIANES DE LAS VÍAS

BREVE DESCRIPCIÓN (debe incluirse una breve explicación sobre el alcance del tema seleccionado y el conjunto de subtemas asociados al mismo -en función de los intereses y potencialidades registradas): las señales de tránsito, constituye un tema sumamente rico en cuanto contenidos, atendiendo específicamente a los intereses de los niños, expresados en función con el contacto permanente con estas señales cuando salen a la calle, viendo la reacción de los adultos frente a ellas. Se decide trabajar la clasificación de dichas señales y la aplicabilidad para el peatón, el ciclista y el conductor de moto y carro, resaltando los deberes del ciudadano y la importancia del cumplimiento de dichas normas, así como las consecuencias de no cumplirlas.

JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD (explique las razones que justifican el proyecto (el por qué) y su utilidad (para qué y para quién, la Pertinencia (importancia), Factibilidad (posibilidad) Aporte (Formativo y/o informativo)

En la actualidad para pretender, defender y proteger los sujetos más vulnerables, entre ellos la población infantil, se hace necesario propiciar estrategias que eduquen a los niños y sus familias en normas de seguridad vial. Puesto que, ellos son los que en la cotidianidad irán fomentando la cultura ciudadana en las vías. Trabajar este proyecto con los pequeños es promover la enseñanza de una forma sencilla, lúdica y entretenida de las normas, reglas y comportamientos básicos para desplazarse con seguridad, de forma que los niños y niñas comiencen a adquirir hábitos para formar ciudadanos respetuosos de la seguridad vial, y a la vez promoviendo nuestra seguridad personal y social. El contenido del proyecto genera aprendizajes significativos que influyen en la sensibilización de las familias, convirtiéndolas en agentes multiplicadoras, comprendiendo la importancia que tiene el reconocimiento de la educación vial a temprana edad, y de esta forma fomentar desde la escuela la formación de futuros seres humanos (conductores, pasajeros, peatones) responsables en la vía y con la vida.

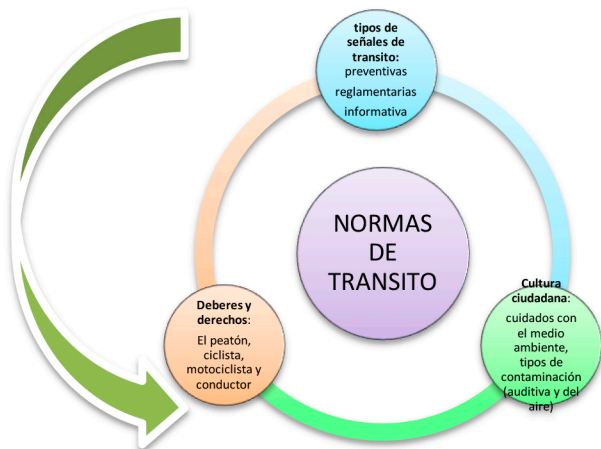
La Educación Vial es un tema de seguridad que debe crear en los niños una conciencia clara y segura que les permita identificar las situaciones de riesgo.

INFORMACIÓN HISTÓRICA: (información sobre proyectos previos -eventos pasados con consecuencias positivas o negativas que deben tomarse en cuenta durante el desarrollo del proyecto-)

A partir de conversatorios diarios, donde los niños expresan sus experiencias e intereses, se generó una conversación donde ellos enfatizaron en querer saber sobre los policías, y surgieron comentarios sobre las faltas que cometen sus padres cuando los llevaban al colegio.

Lo anterior da pie a la organización de una puesta en escena que recoge los resultados de esas conversaciones y se incluyen personajes que son de interés para ellos (payasos y mimos)

INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL SOBRE EL TEMA SELECCIONADO En función de la categoría principal (tema) y las categorías secundarias (subtemas) debe desarrollar una investigación documental. Utilice para ello fuentes de diversa naturaleza: a) fuentes bibliográficas y electrónicas; b) fuentes organizacionales (documentos que pueda encontrar en la propia institución educativa) y c) fuentes vivas (entrevistas con expertos en la temática). Mediante la sistematización de la información recolectada elabore un mapa mental sobre los aspectos que deberán considerarse en el proyecto.



NIVEL 0: TÍTULO DEL PROYECTO

NIVEL 1: SUB-TÍTULOS

NIVEL 2: ASPECTOS ESPECÍFICOS (subtemas)

Observaciones:

Se han tomado fuentes como:
Decretos establecidos por el ministerio de transporte
Cartilla "FUNDACIÓN MAPFRE"

Fuente: Instrumento tomado del artículo "metodología para la planificación de PPA en educación inicial" de Arciniegas y García (2014).

INSTRUMENTO 3: CRUCE TEMÁTICA DEL PROYECTO INTERRELACIÓN CON LOS PROPÓSITOS (DBA)

PROPÓSITO 1

| DBA | TEMÁTICA DEL PROYECTO |
|-----|-----------------------|
| D1C | T1-T2-T3 |
| D2B | T2 |
| D2D | T3 |
| D4A | T1-T2 |
| D4B | T2 |
| D4C | T2 |
| D4D | T2 |
| D6B | T2 |
| D6C | T3 |

PROPÓSITO 3

| DBA | TEMÁTICA DEL PROYECTO |
|------|-----------------------|
| D11C | T2 -T3 |
| D11D | T2 -T3 |
| D12A | T1 |
| D12B | T1 |
| D12C | T1 |
| D12D | T3 |
| D14A | T2 |
| D14C | T3 |
| D14D | T1 |
| D16A | T2 |
| D16B | T1 |
| D16C | T3 |

**NOMBRE DEL PROYECTO:
LOS GUARDINES DE LAS VÍAS**

Preguntas generadoras/temas de interes:

Tipos de señales de tránsito: informativas, preventivas y reglamentarias (T1)

Deberes y derechos: de peatón, motociclistas, ciclistas y conductores (T2)

Cultura ciudadana: cuidados del medio ambiente, tipos de contaminación (auditiva, visual y del aire) (T3)

PROPÓSITO 2

| DBA | TEMÁTICA DEL PROYECTO |
|------|-----------------------|
| D7C | T2 |
| D8A | T1- T2- T3 |
| D9A | T1- T2- T3 |
| D9B | T2-T3 |
| D9C | T1 |
| D9D | T3 |
| D10A | T1 |
| D10B | T2-T3 |

(Fuente: Elaboración Propia).

INSTRUMENTO 4: RELACION PROPOSITOS Y OBJETIVOS

| TEMA | SUBTEMA | PROPÓSITO | DBA/ EVIDENCIA | CAPACIDADES A DESARROLLAR (MEN) | DIMENSIÓN/ PROCESO | OBJETIVOS |
|---|--|------------------|---|--|-------------------------------|---|
| T1 Tipos de señales de tránsito | Informativas Preventiva Reglamentaria | 1 | D1C D4A | Constancia/perseverancia Características de contexto | SOCIAL | Identificar los diferentes tipos de señales de tránsito de su contexto inmediato. |
| | | 2 | D8A D9A D9C D10A | Capacidad auditiva(rimas) Lectura pictogramas- creación Propósito comunicativo Capacidad escritora | COMUNICATIVO | Fortalecer las capacidades comunicativas a través del reconocimiento de los tipos de señales de tránsito. |
| | | 3 | D12A D12B D12C D14D D16B | Observa, registra y explica Cuestiona Formulación de explicaciones Relaciones espaciales Compara colecciones | COGNOSCITIVO | Usar los tipos de señales de tránsito para fortalecer las capacidades científicas. |
| T2 Deberes y derechos | El peatón El ciclista El conductor de moto y carro | 1 | D1C D2B D4A D4B D4C D4D D6B | constancia/perseverancia identificación de riesgos características de contexto valor hacia el otro descripción de roles reconoce y práctica los derechos colaboración y solidaridad | SOCIAL | Establecer relaciones entre los derechos y deberes de los diferentes actores de la vía, que conduzcan a la valoración de los seres vivos que lo rodean. |
| | | 2 | D7C D8A D9A D9B D10B D10C | Juegos de roles Capacidad auditiva(rimas) Lectura pictogramas- creación Asociación visual de grafías Discriminación auditiva de grafías Escritura del nombre | COMUNICATIVO | Desarrollar capacidades auditivas y visuales a través de los derechos y deberes de los actores de la vía, para la producción de sus propios textos. |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|--------------------------------------|---|--------------|---|
| | | 3 | D11C D11D D14A D16A | Actividades en espacios libres Creatividad en la solución de desafíos Patrones de medidas no convencionales Relacion uno a uno | COGNOSCITIVO | Incentivar la creatividad para la solución de desafíos propios del contexto presentes en la vía. |
| T3 Cultura ciudadana | Contaminación auditiva Contaminacion del aire Conciencia ambiental | 1 | D2D D6C | Responsabilidad ambiental Cuidados de los seres vivos | SOCIAL | Incentivar la conciencia y responsabilidad ambiental frente a los diferentes tipos de contaminación, ocasionadas por los actores de la vía. |
| | | 2 | D8A D9A D9B D9D D10B | Capacidad auditiva(rimas) Lectura pictogramas- creación Asociacion visual de grafías Relacion lecturas- cotidianidad Produccion textual | COMUNICATIVO | Desarrollo de capacidades auditivas y visuales a través de la cultura ciudadana y la conciencia en la producción de sus propios textos |
| | | 3 | D11C D11D D12D D14C D16C | Actividades en espacios libres Creatividad en la solución de desafíos Capacidad de resolver situaciones cotidiana Capacidad temporal Concepto de suma y resta con material concreto | COGNOSCITIVO | Incentivar la creatividad para la solución de desafíos de las situaciones cotidianas, utilizando la temporalidad y el pensamiento numérico |

(Fuente: Elaboración Propia).

INSTRUMENTO 5: OBJETIVOS

OBJETIVOS (Deben plantearse en términos operacionales, vinculando las áreas de aprendizaje con los subtemas relacionados con el proyecto identificado). El objetivo general abarca la totalidad de lo que se pretende lograr con el proyecto y los objetivos específicos constituyen su desagregación en objetivos parciales, cuya sumatoria dará lugar al cumplimiento del objetivo general).

OBJETIVO GENERAL:

Vivenciar experiencias relacionadas con la educación vial a través de estrategias que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de construcción de identidad, comunicativos, de relación, comprensión y construcción del contexto inmediato.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: (se plantea un objetivo específico para cada área de aprendizaje-asociándolo a sus componentes y a los aspectos específicos del proyecto a tratar)

- Identificar los diferentes tipos de señales de tránsito de su contexto inmediato
- Fortalecer las capacidades comunicativas a través del reconocimiento de los tipos de señales de tránsito.
- Usar los tipos de señales de tránsito para fortalecer las capacidades científicas.
- Establecer relaciones entre los derechos y deberes de los diferentes actores de la vía, que conduzcan a la valoración de los seres vivos que lo rodean.
- Incentivar la conciencia y responsabilidad ambiental frente a los diferentes tipos de contaminación, ocasionadas por los actores de la vía.
- Desarrollo de capacidades auditivas y visuales a través de los derechos y deberes de los actores de la vía, de la cultura ciudadana y la conciencia en la producción de sus propios textos
- Incentivar la creatividad para la solución de desafíos de las situaciones cotidianas, propios del contexto presentes en la vía utilizando la temporalidad y el pensamiento numérico.

INSTRUMENTO 6: PLANIFICACION

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | ACTIVIDAD CENTRAL | ACTIVIDADES POR PROCESOS | TIEMPO | RECURSOS |
|--|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Identificar los diferentes tipos de señales de tránsito de su contexto inmediato | <p>Salida de observación por la ciudad, para identificar las señales de tránsito.</p> | <p>PSOC: Seguimiento de instrucciones para un adecuado comportamiento en la salida pedagógica (observación) Respeto a las normas de tránsito Reconocimiento los riesgos en la vía. Responsabilidad con los compromisos adquiridos (autonomía, seguridad) Respeto a la palabra y al turno</p> | <p>2 semana (10 días, 40 horas)</p> | <p>Padres de filia, docentes, niños. R. tecnológicos Buses Carteleras Fotocopias Cartulina Notas informativas Colores Láminas El parqueadero en cartulina Carros de juguete</p> |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">Fortalecer las capacidades comunicativas a través del reconocimiento de los tipos de señales de tránsito. | | <p>PCOM:</p> <p>Sistematización de la salida (registro)</p> <p>Descripción de los pictogramas de cada señal vista.</p> <p>Exposición de la investigación (fluidez verbal, manejo de vocabulario) (explicaciones)</p> <p>Sistematización de las exposiciones en sus cuadernos según el interés personal</p> <p>Juegos motores enfocados a la direccionalidad.</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none">Usar los tipos de señales de tránsito para fortalecer las capacidades científicas. | | <p>PCOG:</p> <p>Clasificación de las señales (color, forma, tamaño, intensidad)</p> <p>Asociación con señales propias de la institución.</p> <p>Investigación de las señales de tránsito según su intensidad (clasificación) (formulación de la explicación)</p> <p>Relación espacial (izquierda – derecha)</p> | | |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| | | <p>Descripción de formas geométricas de las señales (rectángulo, rombo y círculo).</p> <p>Manejo de la secuencia numérica del 0 al 10 a través del juego “parquea tu carro”</p> <p>Comparación de cantidades numéricas (0 al 10).</p> <p>Los semáforos (colores)</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Establecer relaciones entre los derechos y deberes de los diferentes actores de la vía, que conduzcan a la valoración de los seres vivos que lo rodean. | <p>Juego de roles de actores en la vía. (peatones, ciclistas, conductores de moto y carro, policías de tránsito).</p> | <p>P.SOC</p> <p>Comportamientos adecuados e inadecuados de cada actor.</p> <p>El respeto por el otro.</p> <p>Valoración de la vida.</p> <p>Acciones de colaboración y solidaridad.</p> | <p>2 semana (10 días, 40 horas)</p> | <p>Petos elaborados por los padres</p> <p>Cajas de cartón</p> <p>Cartón paja</p> <p>Copias</p> <p>Láminas</p> <p>Cartulina</p> <p>Cordones</p> <p>Cintas</p> <p>Palos de helado</p> <p>Colbón</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Incentivar la conciencia y responsabilidad ambiental frente a los diferentes tipos de contaminación, | | <p>P.COM</p> <p>Conversatorio de lo vivenciado en el juego de roles.</p> <p>Creación de sus propias señales (pictogramas) para el uso del contexto de su colegio.</p> | | |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| <p>ocasionadas por los actores de la vía.</p> | | <p>Con las palabras claves del proyecto, asociación visual y auditiva de grafías conocidas, implementando rimas.</p> <p>Elaboración de las licencias de conducción para la escritura de nombre.</p> <p>Elaboración de los comparendos</p> <p>Asociación de números y grafías, haciendo uso de las placas de los vehículos.</p> <p>Elaboración de abanicos de deberes y derechos de los peatones</p> <p>Elaboración de las paletas informativas sobre la seguridad vial para ciclistas y motociclistas</p> | | |
| | | <p>P.COG</p> <p>A través de las situaciones que se presentaron en el juego, debido a los comportamientos inadecuados, permitir que los niños propongan las posibles soluciones (comparendos, sanciones)</p> <p>Hacer uso de las medidas no convencionales para la elaboración</p> | | |

| | | | | |
|---|--|--|-------------------------------------|---|
| | | <p>del material que se requiere para la adecuación de los ambientes.</p> <p>Clasificación de los medios de transportes en la vía</p> <p>La decena (juego del parqueadero), (moto, carro y cicla)</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar las capacidades auditivas y visuales a través de los derechos y deberes de los actores de la vía, de la cultura ciudadana y la conciencia en la producción de sus propios textos. | <p>Video sobre los tipos de contaminación causada por los medios de transporte vistos.</p> | <p>P.SOC:</p> <p>Identificar acciones que generan contaminación.</p> <p>Proposición de acciones que conduzcan a la protección del medio.</p> <hr/> <p>P. COM</p> <p>Construcción de historietas (secuencia de imágenes)</p> <p>La noticia</p> <p>La narración</p> <hr/> <p>P.COG:</p> <p>Organización temporal de la historieta y sus narraciones.</p> <p>Creación de las señales propias que conlleven a la toma de conciencia</p> | <p>2 semana (10 días, 40 horas)</p> | <p>Video</p> <p>Tv</p> <p>Pc</p> <p>Papel</p> <p>Colores</p> <p>Lápices</p> <p>Diferentes tipos de texto</p> <p>Láminas de historietas</p> <p>Cartulina</p> <p>Material concreto (juguetes de los medios de transporte)</p> <p>Recursos humanos</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Incentivar la creatividad para la solución de desafíos de las situaciones cotidianas, propios del contexto presentes en la vía utilizando la temporalidad y el pensamiento numérico. | | en cuanto al ahorro y contaminación auditiva dentro de la institución. Situaciones de agregar y quitar | | |
|--|--|---|--|--|

(Fuente: Elaboración Propia).

PLAN DIARIO

| Semana N° | | Fecha: | | Responsables: | | |
|--|------------------------------|---|-----------------------|--|--|--|
| <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los diferentes tipos de señales de tránsito de su contexto inmediato. • Fortalecer las capacidades comunicativas a través del reconocimiento de los tipos de señales de tránsito. • Usar los tipos de señales de tránsito para fortalecer las capacidades científicas. | | | | | | |
| Tiempo | Tema | Subtema | Actividad Rectora | Actividad Central | Descripción de la Actividad | Recursos |
| Día 1: | Tipos de señales de tránsito | Informativas Reglamentarias Preventivas | Exploración del medio | Salida de observación por la ciudad, para identificar las señales de tránsito. | <p>Esta actividad se iniciará gestionando los permisos de los padres de familia y las directivas de la I.E, al igual que el seguro para cada niño y la contratación de los autobuses, con 15 días de anterioridad. Después de recibir los niños, en cada salón procederemos al saludo, constatar los niños que asistieron, para luego junto con los estudiantes se hablara de la actividad que se va a realizar, cual es el objetivo, las normas que se deben seguir para la salida, enfatizando en el valor y el hábito que se pretende trabajar: Hábito: Seguir instrucciones y normas de cortesía. Valor: Respeto por los acuerdos, la palabra.</p> <p>Se formarán 5 equipos de cuatro niños y se delegará roles: - el líder del silencio, - el líder del buen comportamiento, - el líder de la observación, - el líder de las palabras mágicas. Se explicará el compromiso de cada uno de los líderes y que al terminar el recorrido cada líder dará el informe. Los niños organizados en fila salen para ingresar al bus, al llegar saludamos, el señor conductor se presenta y nos disponemos a sentarnos de dos niños por asiento, se les indicará que no pueden levantarse del puesto, jugar, abrir las ventanas y sacar las manos. Se darán las indicaciones del trabajo que debemos realizar, como es: estar atentos a observar en el recorrido, en cuanto a lo que sucede en las vías. Terminado el recorrido llegaremos al colegio, descenderemos del autobús en orden, daremos las gracias al señor conductor, ordenadamente ingresamos al colegio.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Humanos. - Seguros. - Autobuses. - Papelería. - Tablero. - Marcadores. - Cuadernos. - Lápices. - Colores |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>Tomaremos la merienda y tendremos el tiempo de juego libre.</p> <p>Luego del juego, en el aula nos ubicaremos en los equipos que se organizaron, cada líder dará el reporte (si hay reportes de irrespeto a las normas establecidas, junto con ellos se reflexiona y se proponen alternativas para que no vuelva a suceder).</p> <p>Nota: Si es necesario cambiar los líderes se procederá a ello, serán ellos quienes elijan. Con la guía de la maestra.</p> <p>Para la siguiente actividad se establecerán dos roles:</p> <ul style="list-style-type: none">- El líder del silencio (Relator).- El líder de la observación (El dibujante) <p>Organizados en los equipos durante un tiempo, se le dará oportunidad a los niños para que expresen lo observado, enfatizando en el respeto a la palabra y el turno para hablar, el líder del silencio será quien controle las participaciones de su equipo y a la vez relatará al grupo las observaciones de su equipo, la maestra iniciará graficando en el tablero el mapa el recorrido, para que luego el dibujante de cada equipo, realice lo expresado por el relator de su equipo.</p> <p>Una vez culminada la participación de cada equipo, se procede a la sistematización individual en los cuadernos, respetando el interés de cada niño, esta actividad tendrá el nombre de “Nuestra salida por la ciudad”, los niños haciendo uso de las grafías que reconozcan auditiva y visualmente y que sean significativas, escribirán el nombre de la actividad en su cuaderno. La maestra estará atenta a los interrogantes que surjan y motivará para afianzar la autoestima y autonomía de los niños para realizar sus compromisos.</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|-------|--|--|---|-------------------------|--|---|
| | | | | | Como reto para la casa, se propone la investigación sobre los diferentes tipos de señales de tránsito, llevar afiches, láminas, carteles, entre otros. | |
| Día 2 | | | Exploración del medio desde la indagación | Exposición de los niños | <p>Se recibirá a los niños en el salón con un juego libre (Plastilina).</p> <p>Para iniciar este día, se hará la actividad de saludo, llamado a lista.</p> <p>Motivación: Canción del payaso Chispita “Las señales de tránsito” https://www.youtube.com/watch?v=qAwnJrEG9S0.</p> <p>Se presentará la actividad que se va a realizar y la organización. Socialización de la investigación que realizaron en casa.</p> <p>Se enfatizará: Valor: Respeto a la palabra, al turno y a las señales de tránsito. Hábito: Responsabilidad con los compromisos. Capacidades sociales: Autonomía y autoestima para expresarse ante el público.</p> <p>Se organizarán por equipos, los roles que se trabajarán</p> <ul style="list-style-type: none"> - El líder del silencio. - El líder del respeto al turno y la palabra. <p>La maestra pasará por cada equipo atendiendo, interrogantes y aclarando apreciaciones de los niños.</p> <p>Primero en equipo cada niño socializará lo investigado, sus compañeros escucharán atentamente y observarán el material que han traído.</p> <p>La observación va a nivel comparativo (forma, color), en que se parecen y en que no.</p> <p>En cada equipo de trabajo se agruparán las imágenes teniendo en cuenta las características anteriores. El equipo escogerá a uno de sus compañeros para que haga de relator de la actividad, quien socializará a todo el grupo los resultados de la indagación y de la observación.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Plastilina. - Tablas. - Computador. - Televisor. - Humanos. - Láminas. - Cuadernos. - Pegamento. - Lápices. |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | | <p>Se irán pegando las imágenes de las señales agrupadas por iguales (Color y forma).</p> <p>Se realiza el conteo de las imágenes, para determinar donde hay más y donde hay menos, haciendo uso del conteo y relación termino a término.</p> <p>Se escogerá un tipo de señal, ejemplo: “las preventivas” para confrontar lo que se ha socializado, con el concepto, resaltando atributos a través de preguntas</p> <p>Si tú encuentras esta señal en el camino ¿Qué te indica?</p> <p>¿para qué nos sirve?</p> <p>También se enfatizará en la forma y los colores</p> <p>Luego se pasará rombos en papel, para que cada uno dibuje la señal preventiva que le haya llamado más la atención, para luego pegarla en el cuaderno y haciendo uso de sus grafías escribir el significado de la señal.</p> <p>Terminaremos haciendo un conversatorio de lo que se ha hecho en el día, donde los niños expresarán sus conocimientos, dudas, reflexiones y aportes desde su perspectiva en cuanto al respeto de las señales.</p> | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

(Fuente: Elaboración Propia).

INSTRUMENTO 8: PROCESO DE EVALUACION

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: MARIA CRISTINA ARANGO DE PASTRANA

SEDE : MI PEQUEÑO MUNDO

Jornada Tarde - Grado Transición - Grupo 006

PPA: "LOS GUARDIANES DE LAS VIAS"-

| | | | objetivos | | | | |
|---------------------|------------|---------------------------------|------------------|----|----|---|---|
| # | Documento | Estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 1077730604 | CASTILLO MOSQUERA CLARA SOFIA | PA | PA | PA | | |
| 2 | 1077731237 | CHAVARRO CORONADO JAMES ESTIVEN | PA | PA | PA | | |
| 3 | 1077730992 | COLORADO DIAZ SHAIEL IVANNA | PA | NE | PA | | |
| 4 | 1077240064 | CUBILLOS GARCIA SAMANTHA | PA | PA | PA | | |
| 5 | 1077730343 | CUELLAR RAMIREZ LUCIANA | PA | PA | PA | | |
| 6 | 1029889001 | DEVIA MONTES EMANUEL | PA | PA | PA | | |
| 7 | 1076914371 | FIERRO MORALES SERGIO ALEJANDRO | PA | PA | PA | | |
| 8 | 1075288136 | GUTIERREZ QUINTERO SANTIAGO | PA | PA | PA | | |
| 9 | 1075803053 | HORTA TRUJILLO ISABELLA | PA | PA | PA | | |
| 10 | 1077238749 | LEON QUIROGA SAMUEL | PA | PA | PA | | |
| 11 | 1029888875 | MAHECHA YACA SERGIO ANDRES | PA | PA | NE | | |
| 12 | 1075803195 | MEDINA RAMIREZ THIAGO | PA | PA | PA | | |
| 13 | 1077240186 | MIGUEL ANGEL PINTO QUINTERO | PA | PA | PA | | |
| 14 | 1076510765 | MORENO GUTIERREZ ALEJANDRO | PA | PA | PA | | |
| 15 | 1076510988 | ORTIZ RAMIREZ CRISTIAN CAMILO | NE | PA | PA | | |
| 16 | 1076510762 | PEREZ POSADA SOFIA | PA | PA | PA | | |
| 17 | 1076915305 | QUIROGA PERDOMO ISABELLA | PA | PA | PA | | |
| 18 | 1077730229 | RIAÑOS LLANOS YELIANI | PA | PA | PA | | |
| 19 | 1077239645 | SALAS DIAZ MATEO | PA | PA | PA | | |
| 20 | 1076511010 | SOTTO CASTILLO SHAROLL SOFIA | PA | PA | NE | | |
| proceso consolidado | | | PC | | | | |
| proceso avanzado | | | PA | | | | |
| proceso iniciado | | | PI | | | | |
| no evaluado | | | NE | | | | |

INSTRUMENTOS PARA DILIGENCIAR



| | |
|--|----------|
| INSTRUMENTO 1: SURGIMIENTO DEL PROYECTO | NIVEL: |
| | CURSO: |
| | DOCENTE: |

Este instrumento será empleado para la identificación de los intereses y potencialidades manifestadas por los estudiantes (temas de interés) en un período de tiempo determinado, con el objeto de definir los Proyectos Pedagógicos de Aula. Los temas de interés pueden ser identificados durante el desarrollo de la rutina diaria o durante el desarrollo de Proyectos Pedagógicos de Aula previos.

METODOLOGÍA: Para completar este instrumento cumpla los pasos descritos a continuación:

1. Identifique los temas de interés y/o las potencialidades manifestadas por los estudiantes durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (observación participante).
2. Registre los intereses y potencialidades manifestadas por los estudiantes en los recuadros destinados a tal fin.

PERIODO DE OBSERVACIÓN (SURGIMIENTO)

| | |
|-------|--|
| DESDE | |
| HASTA | |

| INTERESES/POTENCIALIDADES | AMBIENTES | TEMAS DE INTERÉS IDENTIFICADOS | Nº DE INTERESADOS |
|--|--|--|-------------------|
| Área temática o contenidos específicos sobre el cual muestran deseos de aprender | Se organizan diferentes espacios que contribuyan al surgimiento del proyecto, partiendo de los temas de interés identificados. | Las docentes identifican los posibles temas de interés que surgen de los ambientes | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

PROCESAMIENTO DE TEMAS IDENTIFICADOS

Basada en los intereses de los educandos, identifique los temas y subtemas. En la otra casilla el número de niños interesados.

TEMAS Y SUBTEMAS

Luego que el tema es seleccionado, la docente dirige una sesión en la que los estudiantes asignan un nombre al proyecto. (El aula de clases debe ser ambientada en función del tema seleccionado)

NUESTRO PROYECTO SE LLAMA:

Fuente: Instrumento tomado del artículo “metodología para la planificación de PPA en educación inicial” de Arciniegas y García (2014).

INSTRUMENTO 2: PLANIFICACIÓN DEL ALCANCE DEL PPA

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO: (nombre del proyecto que fue dado por los estudiantes)

BREVE DESCRIPCIÓN (debe incluirse una breve explicación sobre el alcance del tema seleccionado y el conjunto de subtemas asociados al mismo -en función de los intereses y potencialidades registradas):

JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD (explique las razones que justifican el proyecto (el por qué) y su utilidad (para qué y para quién)

INFORMACIÓN HISTÓRICA: (información sobre proyectos previos -eventos pasados con consecuencias positivas o negativas que deben tomarse en cuenta durante el desarrollo del proyecto-)

INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL SOBRE EL TEMA SELECCIONADO En función de la categoría principal (tema) y las categorías secundarias (subtemas) debe desarrollar una investigación documental. Utilice para ello fuentes de diversa naturaleza: a) fuentes bibliográficas y electrónicas; b) fuentes organizacionales (documentos que pueda encontrar en la propia institución educativa) y c) fuentes vivas (entrevistas con expertos en la temática). Mediante la sistematización de la información recolectada elabore un mapa mental sobre los aspectos que deberán considerarse en el proyecto.

NIVEL 0: TITULO
DEL PROYECTO

NIVEL 1: SUB-
TÍTULOS

NIVEL 2: ASPECTOS
ESPECÍFICOS
(subtemas)

Observaciones:

Fuente: Instrumento tomado del artículo “metodología para la planificación de PPA en educación inicial” de Arciniegas y García (2014).

INSTRUMENTO 3: CRUCE TEMATICA DEL PROYECTO Vs PROPOSITOS (DBA)

PROPOSITO 1

| DBA | TEMATICA DEL PROYECTO |
|-----|-----------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

PROPOSITO 3

| DBA | TEMATICA DEL PROYECTO |
|-----|-----------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |



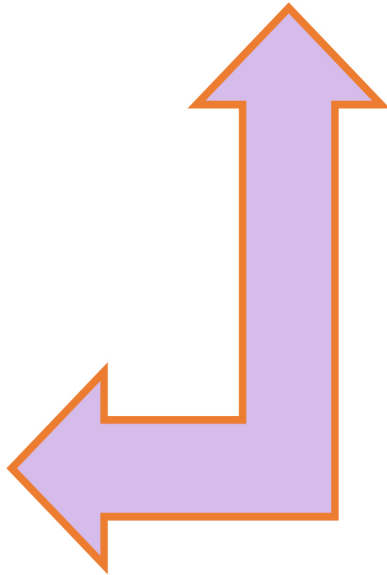
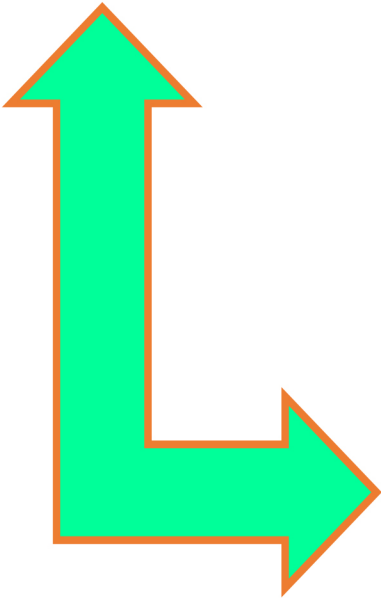
NOMBRE DEL PROYECTO:



preguntas generadoras/temas de interes:

PROPOSITO 2

| DBA | TEMATICA DEL PROYECTO |
|-----|-----------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |



INSTRUMENTO 4: RELACION PROPOSITOS Y OBJETIVOS

| TEMA | SUBTEMA | PROPOSITO | DBA/ EVIDENCIA | CAPACIDADES A DESARROLLAR (MEN) | DIMENSION/ PROCESO | OBJETIVOS |
|-------------|----------------|------------------|---------------------------|--|-------------------------------|------------------|
| | | 1 | | | | |
| | | 2 | | | | |
| | | 3 | | | | |
| | | 1 | | | | |
| | | 2 | | | | |
| | | 3 | | | | |
| | | 1 | | | | |
| | | 2 | | | | |
| | | 3 | | | | |

INSTRUMENTO 5: OBJETIVOS

OBJETIVOS (deben plantearse en términos operacionales, vinculando las áreas de aprendizaje con los subtemas relacionados con el proyecto identificado). El objetivo general abarca la totalidad de lo que se pretende lograr con el proyecto y los objetivos específicos constituyen su desagregación en objetivos parciales, cuya sumatoria dará lugar al cumplimiento del objetivo general).

OBJETIVO GENERAL:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: (se plantea un objetivo específico para cada área de aprendizaje -asociándolo a sus componentes y a los aspectos específicos del proyecto a tratar)

Fuente: Instrumento tomado del artículo “metodología para la planificación de PPA en educación inicial” de Arciniegas y García (2014).

INSTRUMENTO 6: ACTIVIDADES GENERALES

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | ACTIVIDAD CENTRAL | ACTIVIDADES POR PROCESOS | TIEMPO | RECURSOS |
|------------------------------|--------------------------|---------------------------------|---------------|-----------------|
| • | | | | |
| • | | | | |
| • | | | | |
| • | | | | |
| • | | | | |
| • | | | | |

INSTRUMENTO 7: PLAN DIARIO

Semana N°

Fecha:

Responsables:

Objetivos Específicos:

•

| Tiempo | Tema | Subtema | Actividad Rectora | Actividad Central | Descripción de la Actividad | Recursos |
|--------|------|---------|-------------------|-------------------|-----------------------------|----------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

INSTRUMENTO 8: PROCESO DE EVALUACION

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

JORNADA:

GRADO:

PPA:

| # | Documento | Estudiante | objetivos | | | | |
|---------------------|-----------|------------|-----------|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| proceso consolidado | | | | | | | |
| proceso avanzado | | | | | | | |
| proceso iniciado | | | | | | | |
| no evaluado | | | | | | | |