



Plan de Área Grado Transición

INSTITUTO TÉCNICO RAFAEL GARCÍA HERREROS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL, SAN JOSÉ DE CÚCUTA

Resolución 2804 de 10 de Noviembre de 2016

DANE: 25400100915101 – NIT: 807.001.601-9

“Formando en valores, emprendimiento y cultura proyectamos el campo hacia el futuro”

INSTITUTO TÉCNICO RAFAEL GARCÍA HERREROS

PLAN DE AREA-TRANSICIÓN



2021



Plan de Área Grado Transición

INSTITUTO TÉCNICO RAFAEL GARCÍA HERREROS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL, SAN JOSÉ DE CÚCUTA
Resolución 000511 24 de Agosto de 2006 Resolución 1732 de 1 de Octubre de 2012
DANE: 25400100915101 – NIT: 807.001.601-9

“Formando en valores, emprendimiento y cultura proyectamos el campo hacia el futuro”

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACION	6
1. CARACTERIZACIÓN COMUNIDAD EDUCATIVA.....	6
1.1 CONFORMACIÓN FAMILIAR	7
1.2 ECONOMÍA	7
1.3 SALUD y ALIMENTACION.....	7
1.4 VIVIENDA.....	8
1.5 ASPECTO SOCIO-MORAL	8
1.6 ADMINISTRACIÓN PÚBLICA.....	9
2. PROPUESTA PEDAGÓGICA	9
2.1 FUNDAMENTOS LEGALES.....	9
2.1.1 LEY GENERAL DE EDUCACION 115 de 1994.	9
2.1.2 DECRETO 1860 de 1994.....	13
2.1.3 DECRETO 2247 de 1997.....	14
2.1.4 RESOLUCION 2343 de 1996.....	16
2.2. SINTESIS, FUNDAMENTOS POLITICOS Y LEGALES CONSTITUCION 1991.....	Error! Bookmark not defined.
2.2.1 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	22
2.3 ACTIVIDADES RECTORAS DE LA INFANCIA	23
2.3.1 EL JUEGO	23
2.3.2 EL ARTE.....	24
2.3.3 LA LITERATURA	24

2.3.4	LA EXPLORACIÓN DEL MEDIO	25
2.5	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA ...	26
2.5.1	RINCONES DE JUEGO.....	26
2.5.2	LA HORA DEL CUENTO	27
2.5.3	LOS PROYECTOS DE AULA O PROYECTOS LÚDICO- PEDAGÓGICOS ...	27
2.5.4	LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS	27
2.5.5	LOS CENTROS DE INTERÉS.....	28
2.5.6	TRABAJO POR PROBLEMAS	28
2.5.7	USO DE LAS TIC	29
2.5.8	APRENDER HACIENDO, EL FORMATO DEL TALLER DE ARTES.	29
3	DISEÑO OPERATIVO	30
3.5	PROYECTO LUDICO PEDAGOGICO (una alternativa de trabajo en el aula).....	30
3.5.1	CONCEPTUALIZACIÓN	31
3.5.2	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS LÚDICO PEDAGÓGICOS	32
3.5.3	PROPÓSITOS DEL PROYECTO LUDICO PEDAGOGICO	33
3.5.4	FASES DEL PROYECTO LUDICO PEDAGOGICO.....	33
3.5.4.1	EXPLORACIÓN O SENSIBILIZACIÓN	34
3.5.4.2	PLANEACION Y PROBLEMATIZACION	34
3.5.4.3	EJECUCIÓN CONCEPTUALIZACIÓN Y MATERIALIZACIÓN	34
3.5.4.4	EVALUACIÓN DEL PROYECTO LÚDICO PEDAGÓGICO	35
3.6	DIMENSIONES DEL DESARROLLO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.....	36
3.6.1	DIMENSIÓN COGNITIVA	40
3.6.2	DIMENSIÓN COMUNICATIVA.....	42
3.6.3	DIMENSIÓN CORPORAL	43
3.6.4	DIMENSIÓN ESTÉTICA.....	44
3.6.5	DIMENSIÓN ÉTICA	Error! Bookmark not defined.
3.6.6	DIMENSIÓN ESPIRITUAL.....	47
3.6.7	DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA	47
3.7	LA EVALUACIÓN EN EL GRADO DE TRANSICIÓN	48
3.7.1	CONCEPTUALIZACION	49
3.7.2	CARACTERISTICAS DE LA EVALUACIÓN	50

3.7.3	INTENCIONALIDADES DE LA EVALUACIÓN EN EL GRADO DE TRANSICIÓN	51
3.7.4	RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	51
3.7.5	¿QUE HACER FRENTE A LAS DIFICULTADES?	52
3.7.6	LA PROMOCIÓN EN EL GRADO TRANSICIÓN	52
4.	ARTICULACIÓN PRIMERA INFANCIA- TRANSICIÓN Y PRIMER GRADO.....	53
4.1.	ESTRATEGIAS DE ARTICULACIÓN	54
4.2.	VINCULACIÓN DE LA FAMILIA Y EL ENTORNO EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN.....	56
4.3	LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL GRADO TRANSICIÓN.....	56
5.	DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE DE TRANSICIÓN.....	59
5.1	SENTIDO DE LOS DBA.....	60
5.1.1.	DISTRIBUCIÓN DE LOS DBA PARA EL GRADO TRANSICIÓN	61
5.1.2	LOS DBA Y EL PASO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN A PRIMERO.	62
5.1.2.1	PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y PARTICIPACIÓN.....	63
6.	BASES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR...68	
6.1	CURRÍCULO BASADO EN LA EXPERIENCIA.....	69
6.2	EL SABER PEDAGÓGICO.....	70
6.3	DESARROLLO Y APRENDIZAJE.....	71
6.4	LAS INTERACCIONES.....	71
6.5	LAS ACTIVIDADES RECTORAS	72
7.	ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA	73
7.1	CAMPOS DE EXPERIENCIA	74
7.2	TRANSFORMACIONES EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CERO A SEIS AÑOS.....	76
8.	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	76
8.1	INDAGAR.....	77
8.2	PROYECTAR.....	78
8.3	VIVIR LA EXPERIENCIA.....	79
8.4	VALORAR EL PROCESO.....	80
8.	PLAN DE DIMENSIONES	
	BIBLIOGRAFÍA	82

INTRODUCCIÓN

El INSTITUTO TECNICO RAFAEL GARCIA HERREROS, es una institución con once sedes de carácter oficial, que ofrece un servicio de calidad y atención a la población estudiantil en los niveles de Preescolar (transición), nivel de básica (ciclo primaria y ciclo Secundaria) en condición de vulnerabilidad, desplazamiento y estratos bajos del corregimiento de Palmarito y Banco Arena.

El presente documento dará a conocer cómo se desarrolla en la Institución educativa de las sedes que la conforman, el estado actual de la educación en los grados de transición, etapa escolar significativa para nuestro plantel educativo ya que a partir de los procesos iniciales se construyen sólidas bases a futuro.

De la misma forma se hará un acercamiento al marco legal, conceptual y pedagógico que le ha dado significado al nivel preescolar; además se abordarán las estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza, así como la manera de evaluar los procesos de aprendizaje y la importancia que tiene la articulación de los grados transición con los grados de primero primaria.

En este sentido, los estándares curriculares de preescolar y los lineamientos pedagógicos que se presentan al finalizar el documento, fueron ajustados de acuerdo a los fundamentos teóricos vigentes del M.E.N, los aportes de diferentes enfoques pedagógicos a través de la historia, la visión integral del niño en todas sus dimensiones, las estrategias metodológicas propias de estas edades y el estilo propio de educar con amor y dedicación, cualidades de las maestras de preescolar de nuestra institución educativa.

JUSTIFICACION

La Educación Preescolar con la promulgación de la Constitución Política de Colombia, en donde se define el tipo de país, sociedad y ciudadano que se quiere formar, y el tipo de instituciones que requiere para hacerlo posible, ha permitido una serie de cambios y transformaciones educativas, sociales, históricas y culturales orientadas hacia la creación de ambientes propicios en la formación integral en la etapa inicial de todo ser humano.

En este sentido, la ley 115 de 1994 en su artículo 77 reitera la educación preescolar como el primer nivel de educación y ordena la construcción de lineamientos generales de los procesos curriculares “que constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación”. Igualmente, la resolución 2343 de 1996, adopta un diseño para éstos y establece los indicadores de logros para la educación formal, proporciona elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo en las instituciones y la formulación de los indicadores desde las dimensiones del desarrollo humano: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual.

De este modo, El Instituto Técnico Rafael García Herreros inicia la educación en el nivel de educación preescolar grado transición , buscando sea ésta de alta calidad, en la que se reconozca el niño y la niña como seres únicos, capaces de conocer, sentir, opinar, discernir, decidir, plantear problemas y buscar posibles soluciones; una educación que se ajuste a sus características sociales, afectivas, económicas y culturales; una educación que motive y despierte el deseo de aprender, de investigar, de construir saber, de convivir con otros, respetándose mutuamente, de amar y cuidar la naturaleza; una educación que les permita ser más activos, confiados, desarrollados, críticos, autónomos y partícipes en su medio social y cultural; es decir, desarrollar la integralidad del niño.

1. CARACTERIZACIÓN COMUNIDAD EDUCATIVA

El Instituto Técnico Rafael García Herreros hace parte de un contexto que a continuación daremos a conocer partiendo de las condiciones económicas, sociales, educativas, culturales y familiares en las que se encuentra.

1.1 CONFORMACIÓN FAMILIAR

Actualmente en nuestra comunidad educativa, existen familias disfuncionales, donde la madre o padre cabeza de familia, ejerce doble función en el hogar; también se evidencia la ausencia de ambos padres en una parte de la población estudiantil, quienes ejercen esta labor son los abuelos, tíos o hermanos mayores. Además se observa la presencia de padrastro y/o madrastra en algunos casos, así como núcleos familiares bien conformados de padre y madre y otras tipologías familiares.

La función primordial que cumple la familia o el rol de crianza que debe ejercer, ha dejado de ser la labor más importante, luego existen otras ocupaciones que han desplazado la tarea de velar por la construcción de seres humanos comprometidos con los valores familiares, el respeto por la autoridad, la convivencia social, el sentido de pertenencia familiar, la solidaridad y el apoyo mutuo, situación que ha facilitado la ruptura del orden jerárquico al interior de la familia, esta situación se observa más en los estudiantes de los grado de secundarias donde los mismos no cuentan con el acompañamiento en el proceso educativo por parte de los padres.

1.2 ECONOMÍA

La situación económica de estas familias se ve directamente afectado por varios de los factores que determinan el ingreso salarial de las mismas. La falta de profesionalización, de acceso a la educación básica, media y superior, tiene como consecuencia directa una baja consecución de recursos que no permite cubrir en su totalidad las necesidades básicas.

Como resultado de la desescolarización, la falta de oportunidades laborales, lo que ocasiona a su vez, una ocupación laboral de estas personas en el sector informal de la economía, aumentando expendios de gasolina de contrabando y cultivos ilícitos.

1.3 SALUD y ALIMENTACION

Los bajos ingresos de las familias propician una mala alimentación de los niños y las niñas, por cuanto su dieta diaria no satisface los niveles nutricionales adecuados que deben tener los infantes al responder a las capacidades intelectuales y cognitivas que se requiere en el nivel escolar.

Estas circunstancias podrían registrar en el corto o mediano plazo que los estudiantes manifiesten enfermedades relacionadas con la deficiente alimentación,

y por ende, que la situación repercute en el bajo rendimiento académico y de aprendizaje.

1.4 VIVIENDA

Es de resaltar que una de las características que hace identificable el tipo de familia de los niños y niñas del Instituto Técnico Rafael García Herreros es el prototipo de vivienda que se puede encontrar en este sector de los corregimientos de Palmarito y Banco Arena. Es fácil encontrar casas con paredes de tabla; Invasiones, con pisos de tierra y algunas sin servicios públicos.

Otras familias viven en calidad de cuidaderos de fincas los que los hace población flotante, y familias que habitan en invasiones.

1.5 ASPECTO SOCIO-MORAL

La carencia de los principios éticos y morales prevalece en la mayoría de las familias de la zona que se viene describiendo bajo esta caracterización, en los que se evidencia la falta de urbanidad, permisividad en todos los sentidos (promiscuidad y /o infidelidad); ausencia de reglas formativas de personalidad y carácter; abuso en las relaciones de poder familiar, como consecuencia de la violencia intrafamiliar y explotación laboral.

La falta de afecto y cultura que genera este tipo de momentos en la vida de hombres, mujeres y niños, también ha creado una forma de hablar (jerga o modos de habla) de este grupo social en particular, que se hace único por el uso de palabras soeces, o expresiones corporales (quinésicas y prosémicas) que según el significado inducen a la ofensa, produciendo en la mayoría de los casos discordia y conflicto en las relaciones de convivencia.

La ausencia de reglas morales y de valores, el juego amoroso y afectivo sin restricción ha desencadenado baja autoestima, pues el no respeto entre las parejas, la ausencia de cariño y la pérdida del amor por el otro, es el caldo de cultivo para las relaciones en unión libre, la agresión psicológica y física, lo que se complementa con los comportamientos de los adultos quienes no contentos con mostrar lo ya descrito en estos últimos tres párrafos, refuerzan estas acciones con los antivalores que ven en los programas de televisión y otros programas que ofrecen los medios de tecnología existentes en la vereda.

1.6 ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Es deficiente. Se hace necesaria la implantación de un nuevo modelo de gestión que imponga modificaciones profundas de las atribuciones del gobierno local y un mejoramiento de sus niveles de eficiencia.

Se pide más presencia y acompañamiento de las entidades públicas en la prestación del servicio educativo de nuestra región.

2. PROPUESTA PEDAGÓGICA

2.1 FUNDAMENTOS LEGALES

2.1.1 LEY GENERAL DE EDUCACION 115 de 1994.

ARTICULO 15. Definición de educación preescolar.

La educación preescolar 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.

ARTICULO 16. Objetivos específicos de la educación preescolar.

Son objetivos específicos del nivel preescolar:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b) 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;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.
- d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.
- e) 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;
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;

h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;

i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y

j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

ARTICULO 17. Grado Obligatorio.

El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad.

En los municipios donde la cobertura del nivel de educación preescolar no sea total, se generalizará el grado de preescolar en todas las instituciones educativas estatales que tengan primer grado de básica, en un plazo de cinco (5) años contados a partir de la vigencia de la presente Ley, sin perjuicio de los grados existentes en las instituciones educativas que ofrezcan más de un grado de preescolar.

ARTICULO 77. Autonomía Escolar.

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

ARTICULO 79. Plan de Estudios

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

Dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigente.

NOTA. En el nivel de preescolar las áreas obligatorias hacen referencia a las dimensiones del desarrollo del niño(a) que son en la totalidad siete como lo contempla el Decreto 2247 de 1997.

SISTEMAS DE COMPETENCIAS

COMPETENCIAS BASICAS ESPECÍFICAS:

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Esta competencia está relacionada con el desarrollo y uso adecuado de las destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir.

El desarrollo de esta competencia contribuye de manera muy especial al desarrollo equilibrado del niño y la niña a nivel personal y social, permitiéndoles: crear vínculos con los demás y con el entorno, comprender y transformar la realidad, construir la convivencia y desarrollar una personalidad firme y segura.

COMPETENCIA INTERPRETATIVA: Concebida como la capacidad del estudiante para dar sentido a los problemas que surgen de una situación.

Para desarrollar esta competencia en el estudiante se debe: explicación de conceptos básicos, exploración del tema y sus aplicaciones para la vida cotidiana, construcción de conceptos a través de la consulta y la investigación.

COMPETENCIA ARGUMENTATIVA: Son las razones que el estudiante pone de manifiesto ante un problema o expone con argumentos sólidos lo que ha aprendido ante una situación de la vida cotidiana.

Para desarrollar esta competencia en el estudiante se debe: Proponer exposiciones de trabajos desarrollados por los mismos estudiantes, evaluaciones escritas donde el estudiante demuestre su capacidad conceptual y práctica.

COMPETENCIA PROPOSITIVA: En esta etapa el estudiante estará en capacidad de proponer alternativas de solución de problemas que le son planteados.

Para desarrollar esta competencia en el estudiante se debe: Estimular el desarrollo de proyectos individuales, proporción de problemas aplicados a la vida cotidiana para que sean resueltos por el estudiante.

COMPETENCIAS CIUDADANAS

Ser ciudadano es una persona que comprenda el orden social (normas, costumbres, hábitos, tradiciones, cultura), y a partir de la interacción con las demás personas y su entorno, busque su transformación para el bien común.

En el nivel preescolar, se pueden desarrollar las siguientes competencias ciudadanas:

- Tratar con afecto y comprensión a sus compañeros y compañeras y demás personas que los rodean, respetando sus diferencias y valorando sus cualidades.
- Comunicar sentimientos y pensamientos a través del diálogo, buscando siempre una salida conciliadora de los conflictos.
- Utilizar los saludos y normas de cortesía.
- Manejar los tonos de voz adecuados al dialogar con las demás personas.
- Participar en la creación de acuerdos de grupo.
- Aprender a cuidar, valorar y defender las riquezas de nuestro planeta.

COMPETENCIA MATEMÁTICA.

Esta competencia inicia a los alumnos y alumnas en las habilidades matemáticas básicas, que le permitirán construir su pensamiento lógico necesario para el desarrollo progresivo de esta competencia.

Con la construcción del pensamiento lógico se ponen las bases para que el niño y la niña utilicen el mismo de forma automatizada en la resolución de problemas que se les puedan plantear, ya sea en el aula o en cualquiera de los otros ámbitos donde se desenvuelve de manera habitual.

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.

Esta competencia pretende que los alumnos y alumnas amplíen su conocimiento de las personas, los objetos y otros elementos que conforman el mundo que les rodea, desarrollando las habilidades y destrezas necesarias para interpretar la realidad.

El niño y la niña en la etapa de Educación Inicial sienten una gran curiosidad por su entorno, así a través del juego, la manipulación, la experimentación e interactuando con el mundo que les rodea se iniciará en la adquisición de esta competencia.

Demuestra su capacidad de investigar, consultar y confrontar la información que le es útil para la construcción de su conocimiento.

2.1.2 DECRETO 1860 de 1994

ARTICULO 6. Organización de la Educación Preescolar.

La Educación Preescolar de que trata el artículo 15 de la Ley 115 de 1994, se ofrece a los niños antes de iniciar la educación básica y está compuesta por tres grados, de los cuales los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio.

ARTICULO 34. ÁREAS.

En el plan de estudios se incluirán las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales en los nueve grupos enumerados en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Además, incluirá grupos de áreas o asignaturas que adicionalmente podrá seleccionar el establecimiento educativo para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional, sin sobrepasar el veinte por ciento de las áreas establecidas en el plan de estudios.

Las áreas pueden concursarse por asignaturas y proyectos pedagógicos en períodos lectivos anuales, semestrales o trimestrales. Estas se distribuirán en uno o varios grados.

ARTICULO 36. PROYECTOS PEDAGÓGICOS.

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno.

Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de

los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional.

La intensidad horaria y la duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudios.

2.1.3 DECRETO 2247 de 1997

ORIENTACIONES CURRICULARES

Artículo 11º.- Son principios de la educación preescolar:

a. **Integralidad.** Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural;

b. **Participación.** Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal;

c. **Lúdica.** Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar natural, social, étnico, cultural y escolar.

Artículo 13º. Para la organización y desarrollo de sus actividades y de los proyectos lúdicos - pedagógicos, las instituciones educativas deberán atender las siguientes directrices:

1. La identificación y el reconocimiento de la curiosidad, las inquietudes, las motivaciones, los saberes, experiencias y talentos que el educando posee, producto de su interacción con sus entornos natural, familiar, social, étnico, y cultural, como base para la construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos.

2. La generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología.

3. La creación de situaciones que fomenten en el educando el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima y autonomía, la expresión de sentimientos y emociones, y la construcción y reafirmación de valores.

4. La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza, en la institución y fuera de ella, que posibiliten en el educando la fantasía, la imaginación y la creatividad en sus diferentes expresiones, como la búsqueda de significados, símbolos, nociones y relaciones.

5. El desarrollo de procesos de análisis y reflexión sobre las relaciones e interrelaciones del educando con el mundo de las personas, la naturaleza y los objetos, que propicien la formulación y resolución de interrogantes, problemas y conjeturas y el enriquecimiento de sus saberes.

6. La utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los educandos pertenecientes a los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con la Constitución y la ley.

7. La creación de ambientes de comunicación que, favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente.

8. Las adecuaciones de espacios locativos, acordes con las necesidades físicas y psicológicas de los educandos, los requerimientos de las estrategias pedagógicas propuestas, el contexto geográfico y la diversidad étnica y cultural.

9. La utilización de los espacios comunitarios, familiares, sociales, naturales y culturales como ambientes de aprendizajes y desarrollo biológico, psicológico y social del educando.

10. La utilización de materiales y tecnologías apropiadas que les faciliten a los educandos, el juego, la exploración del medio y la transformación de éste, como el desarrollo de sus proyectos y actividades.

11. El análisis cualitativo integral de las experiencias pedagógicas utilizadas, de los procesos de participación del educando, la familia y de la comunidad; de la pertinencia y calidad de la metodología, las actividades, los materiales, y de los ambientes lúdicos y pedagógicos generados.

Artículo 14º.- La evaluación en el nivel preescolar es un proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo que tiene, entre otros propósitos:

- a. Conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances;
- b. Estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos;
- c. Generar en el maestro, en los padres de familia y en el educando, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje.

Artículo 15º.- Los indicadores de logro que establezca el Ministerio de Educación Nacional para el conjunto de grados del nivel preescolar y los definidos en el proyecto educativo institucional, son una guía, para que el educador elabore sus propios indicadores, teniendo en cuenta el conocimiento de la realidad cultural, social y personal de los educandos. En ningún momento estos indicadores pueden convertirse en objetivos para el nivel o en modelos para la elaboración de informes de progreso del educando.

Artículo 17º.- Los establecimientos educativos que ofrezcan el nivel de preescolar deberán establecer mecanismos que posibiliten la vinculación de la familia y la comunidad en las actividades cotidianas y su integración en el proceso educativo.

2.1.4 RESOLUCION 2343 de 1996

Artículo 11º. Indicadores de logros por conjuntos de grado

Los indicadores de logros aquí establecidos, se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano para el nivel de preescolar. Para los demás niveles de la educación formal, estos indicadores se formulan desde las áreas obligatorias y fundamentales y desde las áreas obligatorias y fundamentales.

Artículo 13º. Indicadores de logros de proyectos pedagógicos

Los indicadores de logros de los proyectos pedagógicos deben hacer especial énfasis en la integración, estructuración, síntesis y aplicación de conocimientos,

saberes, actitudes y valores construidos en la familia en el establecimiento educativo, en el ambiente y en la sociedad.

Artículo 17º. Base para la formulación de logros e indicadores de logros específicos.

Los logros por grado y los indicadores de logros específicos, serán formulados por las instituciones educativas, según su proyecto educativo institucional, teniendo en cuenta, especialmente:

- a) Los indicadores de logros por conjuntos de grados.
- b) Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución;
- c) Los objetivos generales del proyecto educativo institucional.
- d) La experiencia pedagógica de la propia institución
- e) Los intereses, necesidades, expectativas y propuestas de la comunidad educativa.
- f) El devenir del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, el ambiente y los cambios individuales, grupales y colectivos que se producen a nivel global, territorial, nacional y mundial.
- g) Las dimensiones corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa del desarrollo integral humano, de conformidad con la propuesta pedagógica que haya formulado la institución.
- h) La atención de los factores que favorecen el pleno desarrollo de la personalidad del educando, como la capacidad para la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el uso creativo del tiempo, el manejo de problemas y conflictos y la asunción de responsabilidades, etc.
- i) El plan decenal de desarrollo educativo y el respectivo plan territorial.

Artículo 18º. Plan de estudios.

El plan de estudios de las instituciones educativas estatales y privadas, se entienden como una propuesta dinámica de quehacer educativo, nacida de los procesos curriculares que incorpora y promueve las dimensiones y procesos del desarrollo humano.

Artículo 19º. De la evaluación del rendimiento escolar

“Las propuestas pedagógicas y curriculares formuladas en la Ley 115 de 1994, conllevan una nueva visión de la evaluación y de las prácticas evaluativas. Se pretende avanzar hacia un proceso evaluativo dinámico y abierto, centrado en el

impacto del quehacer pedagógico sobre las diferentes dimensiones del desarrollo integral humano.

Este enfoque trae consigo un conjunto de requerimientos y compromisos, así:

Por parte del educador, un dominio de los aspectos esenciales del desarrollo humano y una efectiva intervención en el proceso curricular, pues no basta el conocimiento especializado en un área del saber. Por parte de los estudiantes y padres de familia, su participación efectiva en el proceso curricular y su compromiso con el proyecto formativo de la institución que los compromete a crear y aprovechar oportunidades para el ejercicio de la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación.

La evaluación del rendimiento escolar como elemento diagnóstico de la validez y pertinencia del currículo que se viene construyendo y perfeccionando en el proyecto educativo institucional, constituye un insumo imprescindible para la evaluación permanentes del proceso curricular que se adelanta en la institución educativa".

2.1.5 LEY 1620 DE 2013.

Que la **Ley 1620 de 2013**, creó el Sistema Nacional **de Convivencia Escolar** y Formación para el ejercicio **de** los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación **de** la violencia **escolar**.

ART. 29 LEY 1620: Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar

La Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar define los procesos y los protocolos que deberán seguir las entidades e instituciones que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, en todos los casos en que se vea afectada la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de las instituciones educativas, articulando una oferta de servicio ágil, integral y complementario.

2.2. SÍNTESIS, FUNDAMENTOS POLÍTICOS Y LEGALES CONSTITUCIÓN 1991.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los fundamentos políticos y legales que han influido en la educación preescolar a partir de la Constitución de 1991.

Referente legal	Aportes	Estado Actual
Ley		
Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.	De conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica y media, no formal e informal	Vigente
Artículo 16, Ley General de Educación. Ley 115 de 1994	Se mencionan diez objetivos específicos del nivel preescolar que se refieren al niño y su desarrollo, a los aspectos básicos de aprendizaje, a los procesos de construcción de la lengua escrita, a la solución de problemas, también a las habilidades y destrezas propias de la edad como elemento de relación con los demás y su entorno natural y cultural.	Vigente
Artículo 17, Ley General de Educación. Ley 115 de 1994	Establece, como mínimo, un grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para los niños menores de seis (6) años; el grado es denominado Transición).	Vigente
Resolución 2343 de 1996	Adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y establece indicadores de logros curriculares para la educación formal	Derogada, aunque este documento es un antecedente importante
Decreto 2247 de 1997	El propósito de este marco es establecer las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones, entre las cuales se encuentra la prestación del servicio en los niveles de Pre jardín, Jardín y Transición, también reconoce el nivel preescolar como parte del servicio público educativo formal.	Vigente

<p>Propuesta curricular para el Grado 0, 1992, 1996</p>	<p>Estos documentos, publicados en 1992 y reeditados en 1996 presentan el marco político, conceptual y pedagógico para el grado 0; así como orientaciones para la construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático. Este grado posteriormente será denominado grado de Transición.</p>	<p>Vigente</p>
<p>Serie Lineamientos Curriculares de Preescolar</p>	<p>El Ministerio de Educación Nacional entrega a los educadores y comunidad educativa del país la Serie de documentos titulada <i>Lineamientos Curriculares</i>, en cumplimiento del Artículo 78 de la Ley 115 de 1994, la misma contiene los <i>Lineamientos Curriculares de Preescolar</i>, publicados en 1998</p>	<p>Vigente</p>
<p>Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones Vulnerables. Ministerio de Educación Nacional, 2005</p>	<p>Identifica en la Ley General de Educación, a aquellas personas que se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden</p>	<p>Vigente</p>
<p>Ley 1098 de 2006 Código de la infancia y la adolescencia</p>	<p>Establece normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños y los adolescentes, garantiza el ejercicio de sus derechos y libertades e incorpora el concepto de primera infancia desde la perspectiva de derechos; en su artículo 29 define la primera infancia como: “etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.</p>	<p>Vigente</p>
	<p>Se plantea que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son los Pilares de la Educación Inicial, debido a que son las</p>	<p>Vigente</p>

Documento Base para la construcción del lineamiento pedagógico de la Educación Inicial 2012	actividades propias de la infancia, con las que el niño y la niña se relacionan con el mundo y con los adultos.	
Estrategia de atención integral a la primera infancia Fundamentos políticos técnicos y de gestión 2013	Este documento posiciona en el centro a las mujeres gestantes y a los niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad. Concebidos como sujetos de derechos, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos, integrales, y reconocer al Estado, la familia y la sociedad como garantes de sus derechos	Vigente
Derechos básicos de aprendizaje	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 experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura.	Vigente
Bases curriculares	Las Bases son un punto de partida para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Parten de la experiencia, y hacen un énfasis en la acción de los niños y las niñas, y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida.	Vigente

2.2.1 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

El grado de transición tiene entonces una situación particular, por un lado, los niños están en la primera infancia y a su vez se plantea este como el primer grado obligatorio del sistema de educación formal, es entonces como su nombre lo dice, un grado donde se vive la transición y como tal debe enriquecerse con los planteamientos realizados por ambos.

Antes de buscar caracterizar este grado es importante analizar a que se refiere la Transición.

El ser humano vivencia en varios momentos de su vida las transiciones. Para lograr cambios y alcanzar metas, se desarrollan antes unos procesos, los cuales permiten lograr nuevos procesos, esto, en diferentes campos. En el sistema educativo del país existen transiciones que son importantes: al ingresar por primera vez a un jardín, al ingresar a la primaria, al pasar a la secundaria y luego al acceder a la universidad.

Desde la escuela se necesita tener en cuenta varios factores como la caracterización de los niños, sus intereses, necesidades, conocer la familia, su espacio sociocultural y valores entre otros, para favorecer mejores procesos, transiciones más adecuadas, menos abruptas.

Debido a que Transición es el primer grado del sistema de educación formal y que se cursa en establecimientos educativos que han definido su modelo pedagógico en el PEI, es indispensable garantizar la coherencia entre el modelo pedagógico y las estrategias para visibilizar el grado.

Básicamente, todo modelo pedagógico busca responder de manera sistemática y coherente a los interrogantes que cualquier institución debe formularse cuando va a construir el proyecto educativo y que ya planteábamos arriba: ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Para qué tipo de sociedad? ¿Qué experiencias le permiten su desarrollo? ¿Con qué métodos y técnicas se logra? Preguntas que a su vez se deben formular en la institución para los niños del grado de transición.

De acuerdo a lo anterior, nuestra institución educativa a través de su PEI cuenta con un modelo pedagógico, con enfoque de aprendizaje significativo, el cual es coherente con los procesos de desarrollo integral acordes con las características de los niños, las familias y los propósitos del grado; teniendo cuidado de no convertirse el grado de Transición en un Primero de Primaria. La intención es que el grado de Transición, como primera experiencia escolar, sea lo más placentera y significativa

posible; de ello depende en gran medida que los niños quieran ingresar y continuar su proceso de formación a largo plazo.

APORTES DE MARIA MONTESSORI

El material de Montessori es una ampliación del material de Según; lo adaptó a las necesidades del niño para:

- Llamar la atención espontánea del niño por su presentación simple.
- Interesa por su aspecto y las posibilidades de actividad que ofrece sin salirse de su nivel.
- Contiene su graduación lógica de estímulos
- Es auto-correctivo

En esta metodología el niño se corregirá por si mismo en la manipulación del material para el logro de su actividad psicomotora y es indispensable que lo realice solo, el niño se sentirá muy bien después de superar obstáculos.

Las características de la enseñanza Montessori son: concisión, simplicidad y objetividad

2.3 PILARES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras de la infancia, siguen siendo válidos para los niños de 5 y 6 años. Aunque desde luego en cada edad tienen características específicas. Esta es una ruta pedagógica que el M.E.N propone para que se abran los espacios de interacción en las aulas de preescolar.

2.3.1 EL JUEGO

Es tan esencial el juego en la vida del niño y en la comprensión de la naturaleza humana que expertos como Piaget, Vygotsky, Bruner y Gardner entre otros, lo han considerado fundamental para promover el desarrollo integral de las personas. Ya desde el siglo XVI, Montaigne asegura que *“Los juegos infantiles no son tales juegos, sino sus más serias actividades”*.

Gardner (2013), por su parte, en una reciente entrevista opina que los adultos (padres y maestros) pueden identificar la tipología de inteligencia de los niños, si se ofrecen ambientes lúdicos adecuados para observar sus acciones, sus desempeños, ver ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿qué dicen? ¿A dónde se dirigen? El autor propone establecer *zonas de juego* que aviven las diferentes inteligencias y observar detalladamente qué pasa y qué no pasa con cada educando.

De elegir el juego como centro de las actividades pedagógicas, podremos estar seguros que se van a satisfacer las necesidades de afecto, socialización, comunicación, movimiento, alegría, bienestar. De esta forma los niños se adaptarán fácilmente al contexto escolarizado y podrán enfrentar nuevos retos, nuevos aprendizajes en un marco pedagógico de respeto y escucha.

2.3.2 EL ARTE

Los niños pueden simbolizar, expresar y comunicar sus experiencias con el mundo a partir de poderosas herramientas de este lenguaje: aprenden a ver, disfrutar, interpretar, explorar y sentir posibilidades de los materiales; a imaginar, hacer y compartir productos artísticos. Estas son, entre otras, habilidades y conocimientos que se potencian en los educandos cuando viven la experiencia de trabajar con el arte.

Los aprendizajes de los niños que cultivan el arte, además de ser cognitivos, nutren su sensibilidad, su vida emocional y sus capacidades de relacionarse y convivir con otros. En lenguajes como el teatro, la danza y la música, los otros son esenciales para la producción de una obra, de hecho, no puede haber una creación de orden colectivo, si todos y cada uno de quienes intervienen en una pieza musical o en una puesta en escena no hacen su trabajo de manera concertada, coordinada y en equipo.

2.3.3 LA LITERATURA

La poesía, los juegos de palabras, los trabalenguas, las adivinanzas, las rondas hacen parte de la literatura; así como los cuentos clásicos y contemporáneos. La disponibilidad de libros para que los niños miren y disfruten, “lean” es totalmente vigente en el grado de transición, así como la lectura en voz alta de los mismos para todo el grupo, o en pequeños grupos. Igualmente los libros informativos, algunos ligados a los proyectos y otros por el simple placer de conocerlos o de responder algunas preguntas. De ahí que la biblioteca seguirá siendo un lugar privilegiado para acercar a los niños a la lectura.

Aquí es importante recordar, como lo plantean algunos autores que leerles y posibilitar el acceso a diferentes tipos de libros a los niños “los prepara” para su posterior construcción del código escrito. Evelio Cabrejo (en Santamaría, Barreto, 2007) plantea que los niños en la primera infancia necesitan que se les lean muchos libros para comprender que en un texto siempre hay un sentido, “que dice algo”, así como para conocer el espacio que ocupa el libro en la cultura y cómo se lee dentro

de ella. Esto posteriormente llevará a lograr una tener una mejor comprensión lectora.

2.3.4 LA EXPLORACIÓN DEL MEDIO

Desde que nacen, los niños buscan darle sentido al mundo, aprehenderlo, comprenderlo y tienen las capacidades para hacerlo. Al llegar a los 5 años, han tenido variadas experiencias proporcionadas por el ambiente físico, social y cultural en el que se han desenvuelto; sus preguntas desbordan su mundo cercano y el papel de la escuela, es acompañarlos en esos deseos de saber y sobre todo que continúen en este proceso.

Los proyectos de aula, en los que se busca resolver las inquietudes que los niños plantean: ¿por qué vuelan los pájaros?; ¿Por qué vuelan los aviones?; las salidas planeadas para explorar las características del ambiente sea este urbano o rural: ¿qué son las tiendas y mercados?, ¿qué pasa con la leche que da la vaca?, ¿qué se puede hacer con los cocos, o con los tomates?, les permite ampliar el mundo y a partir de allí, continuar con sus indagaciones; los talleres en donde se hacen “experimentos” con los elementos naturales, agua, luz, sonido, o los creados por el hombre: sal, azúcar, imanes, entre otros, apoyan, potencian y retan a los niños para avanzar en sus preguntas y conocimientos.

La variedad de experiencias posibilitan, además, avances en la construcción de los conceptos matemáticos y la iniciación de conceptos científicos.

2.4 EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EL MARCO DEL GRADO DE TRANSICIÓN.

El Ministerio de Educación Nacional publica entre 1998 y 1999 los documentos de la *Serie de Lineamientos Curriculares*, donde surge el tema de las competencias como un elemento transversal.

Si bien se hacen evidentes distintas tendencias, posiciones y priorizaciones dentro de las propuestas; los *Lineamientos* introducen el término “competencia” en algunos casos asociado a otros conceptos como “comprensiones” o “formas de actuación” (*Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*, 1998: 27 y 84).

En otros casos con avances en la formulación de algunas competencias que se consideran deseables como producto del paso del estudiante por el sistema educativo (ver los *Lineamientos de Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Cívica, Ética*).

El término competencia, en general llega a ser concebido como “un saber hacer flexible” que puede actualizarse en distintos contextos. Se comprende que la

competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento.

Con la formulación del *Documento No. 3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, el Ministerio de Educación asume la incorporación del término, dentro de las políticas de calidad educativa. Es importante aclarar que este documento no incluye el grado de Transición.

De este modo, los Estándares Básicos de Competencias, vienen a recoger las discusiones de la década anterior en torno a las competencias, al igual que las referencias a estas, planteadas dentro de los Lineamientos y convertirlas en objeto de discusión y de trabajo educativo en el ámbito nacional. Ahora bien, teniendo en cuenta que el grado de Transición no fue abordado en el Documento No. 3, en el 2010 el MEN expone el Documento No. 13 Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición, para apoyar a las docentes de este grado en el conocimiento de sus estudiantes, desde el enfoque de las competencias, de tal manera, que puedan caracterizar con mayor precisión las habilidades ya alcanzadas por los niños, comprender sus emociones y maneras de representar el mundo ya alcanzadas por los niños, comprender sus emociones y maneras de representar el mundo y reconocer las herramientas cognitivas y sociales que utilizan al responder a las demandas de una tarea determinada.

2.5 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA

A continuación se relacionan estrategias pedagógicas y didácticas que favorecen la materialización de esta perspectiva desde la labor pedagógica.

2.5.1 RINCONES DE JUEGO

Los rincones son una de las estrategias más generalizadas de la educación en la primera infancia, ya que permite la actividad libre y autónoma de los niños. La propuesta de rincones organiza el salón por lugares diferenciados con materiales específicos para cada espacio. La idea de los rincones es que, previa organización y presentación, los niños en pequeños grupos o individualmente, decidan de manera autónoma a que rincón quieren ir, lo que hace que todos simultáneamente estén realizando diversas actividades y se respete así su intereses y ritmos. Se requiere que cada rincón no vayan más de 5 niños.

2.5.2 LA HORA DEL CUENTO

La hora del cuento, puede ser un espacio para el disfrute, la imaginación, el desarrollo de la subjetividad. Además de las bondades en los procesos de interacción y de creatividad que se generan, favorecen espacios para otros desarrollos relevantes para el bienestar y el disfrute.

2.5.3 LOS PROYECTOS DE AULA O PROYECTOS LÚDICO- PEDAGÓGICOS

Esta estrategia reconoce en la integración curricular y el seguimiento de los procesos de aprendizaje un camino para el desarrollo de las competencias y la Meta cognición.

Por su parte, Fandiño (2007:51) afirma que los proyectos tiene unos principios: Vinculan la vida del niño con la escuela, la escuela se abre a la vida del niño y a su vez sale a ella. Parten de inquietudes, preguntas o problemas. Pone en diálogo los saberes de los niños con otros saberes especializados, trabajan con una concepción de aprendizaje significativo y constructivo.

El trabajo por proyectos se fundamenta en una concepción de aprendizaje que posiciona los siguientes aspectos:

- Se da en ambientes y situaciones significativas para los niños
- Se construye sobre la base de la acción, en interacción con otros
- Se vive de manera integrada, sin fragmentaciones.
- Se puede valorar en función del trabajo mismo y de sus resultados, sin necesidad de criterio externo
- Requiere disciplina, que no ha de confundirse con el silencio sostenido.
- Cada niño puede intervenir directamente en su propio aprendizaje

2.5.4 LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Según Camps (1994), las Secuencias Didácticas son “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”.

Por ejemplo, si se está desarrollando un proyecto con el tema de los mamíferos acuáticos, los estudiantes necesitarán aprender a hacer una cartelera para socializar su saber, y el maestro podría diseñar una secuencia didáctica acorde con la intención comunicativa del texto, en este caso, informativo.

Las secuencias didácticas presentan las siguientes características:

- Se formulan como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito) que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.

- La producción del texto, base de las secuencias, forma parte de una situación discursiva que les dará sentido, partiendo de la base de que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los estudiantes, estos objetivos se convertirán en los criterios de valoración.
- El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, valoración.

2.5.5 LOS CENTROS DE INTERÉS

Los Centros de Interés, se desarrollan a través de tres grandes pasos: la observación, la asociación y la expresión.

La primera busca conocer el tema en todas sus dimensiones. La asociación está ligada con la ubicación temporal y espacial y la expresión busca que el niño represente lo estudiado. Temas cercanos como el de “*las casas*”, son trabajados con esta estrategia que posibilita ampliar la mirada sobre las mismas, ya que en la observación, se puede estudiar las diferentes casas de los niños, en la asociación, la pregunta se ampliaría al cómo eran las casas antes, y como son en otras culturas o países.

Los centros de interés trabajan sobre dos grandes necesidades del niño: el conocerse a sí mismo y el conocer el medio físico y social que lo rodea. Son tal vez una de las estrategias con más tradición en Colombia pues su creador, Ovidio Decroly vino al país invitado por Agustín Nieto Caballero en 1925 y una de sus actividades fue difundir las características de esta estrategia.

2.5.6 TRABAJO POR PROBLEMAS

Las actividades se organizan en torno al problema referido para solucionarlo desde diferentes perspectivas (el arte, la literatura, las consultas bibliográficas, las ciencias o el saber que se considere oportuno) de acuerdo con la forma en que se vive en sociedad, fomentando así la interacción entre pares y la experiencia de solucionar un problema de la vida real que sea del interés de los estudiantes.

Según Jurado (2010:23), *“se trata de trabajar con los estudiantes desde la exploración en torno a problemas específicos, que conducen necesariamente a la convergencia de saberes provenientes de diversos campos disciplinares”*

2.5.7 USO DE LAS TIC

Los niños del grado de Transición, los niños no pueden quedar marginados ante los avances tecnológicos continuos que forman parte de la realidad cotidiana, pero tampoco hacer un inadecuado uso y abuso de las mismas.

El mundo de las TIC, como recurso educativo, se puede utilizar desde temprana edad, ya que poseen una fuerte función motivadora. Los estudiantes se sienten atraídos y pueden explorar estas herramientas para integrar los contenidos que se están trabajando.

Así mismo, se pueden desarrollar actividades de indagación en torno a temas del interés de los estudiantes, fomentar el uso del internet como herramienta de construcción colaborativa de aprendizaje y darles la oportunidad de aprender haciendo.

2.5.8 APRENDER HACIENDO, EL FORMATO DEL TALLER DE ARTES.

Sin perjuicio de otras nociones relativas al taller, encontramos en este formato pedagógico de las artes, la idea de que es un escenario para hacer cosas y dichas cosas, están dirigidas especialmente a la producción de un objeto artístico. Es decir, en el arte las acciones y actividades son importantes, encadenadas a un proceso, el cual apunta a la elaboración de una imagen, una coreografía, una interpretación musical, entre otros. Así, los objetos artísticos condensan todas las acciones, pensamientos y motivaciones del artista; son la evidencia del poder de transformación e inventiva de los seres humanos.

Dado que el arte en esta edad temprana potencia las competencias comunicativas de los niños, es útil recordar que, como lenguaje simbólico, tiene los siguientes rasgos fundamentales:

- Permite al niño imaginar y hacer representaciones.
- Facilita encontrar relaciones entre las representaciones que el niño produce y observa y el mundo que lo rodea.
- Familiariza al niño con el uso de distintos sistemas de signos, símbolos y significados, de forma que él puede enriquecer su vocabulario y compartirlo con otras personas.

En este sentido, en un taller podemos identificar con los niños no sólo formas de crear, sino mundos, maneras de ser, expresiones de la individualidad de los artistas que se reflejan en sus obras y en el vocabulario que han empleado en ellas. Esta individualidad puede imprimirse en la adaptación de las técnicas y los materiales a disposición del creador, pero también en los temas elegidos para el trabajo artístico.

¿Qué encontramos en este escenario de aprendizaje? En el taller de artes, básicamente, existe una organización espacial, que permite ciertas interacciones con personas y objetos. En este formato pedagógico se puede identificar el desarrollo de tres momentos que tienen lugar durante una clase de artes:

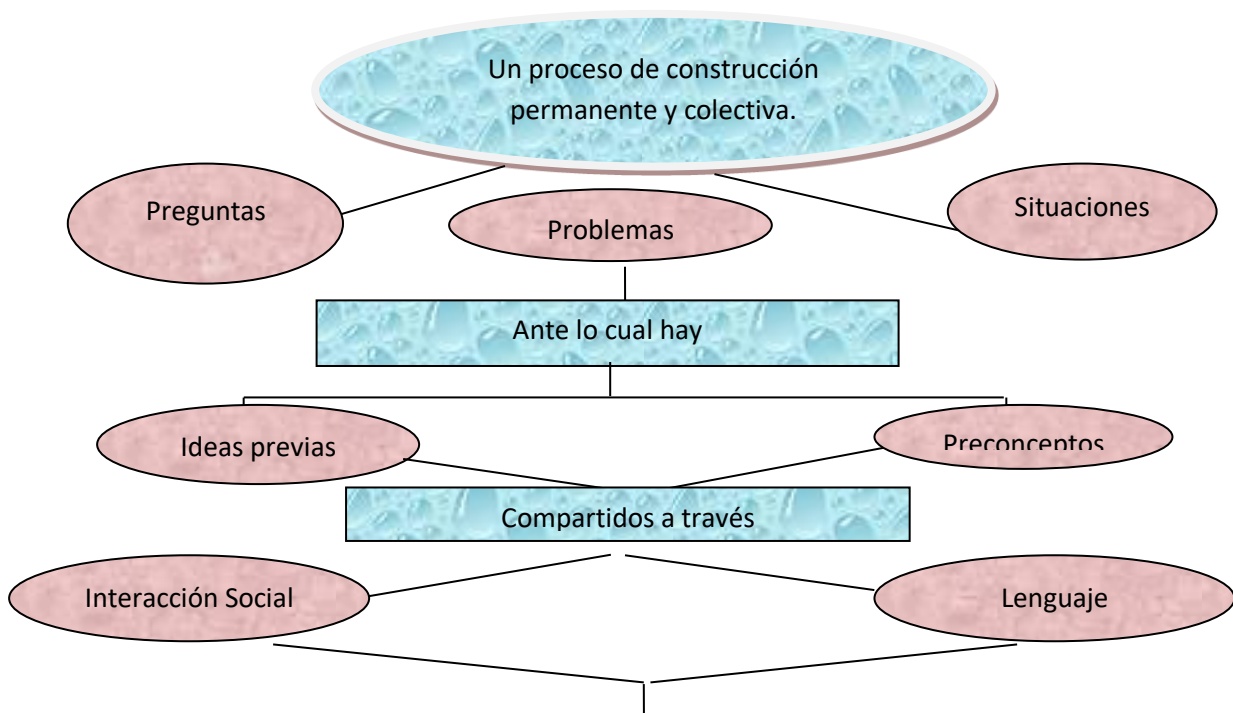
- En un primer momento el maestro puede presentar al estudiante obras de arte interesantes y sugestivas, que despierten la imaginación, la curiosidad y el interés de los niños. Igualmente, puede describir técnicas, o bien el uso de herramientas, procedimientos y materiales y las condiciones de manipulación de los mismos.

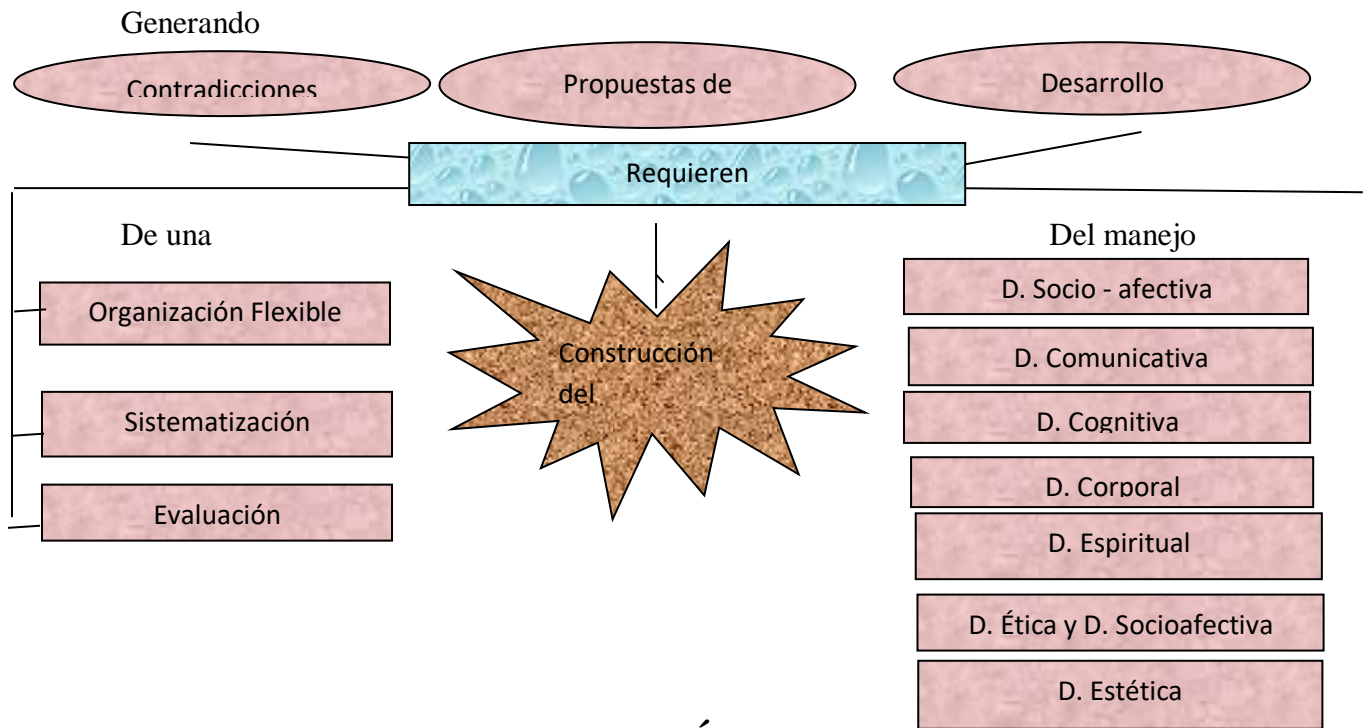
En el segundo momento, este escenario permite que los niños y niñas manipulen y exploren materiales diversos en la elaboración de un ejercicio o reto que ha fijado el maestro. El maestro orienta, alienta y asiste en los niños que necesitan aclarar dudas sobre el manejo de las técnicas y procesos. Igualmente permite que los educandos encuentren un ritmo de trabajo individual, que favorezca su aprendizaje.

- En un tercer momento, el maestro realiza una pausa para que los estudiantes observen y comenten los trabajos elaborados por ellos mismos y sus compañeros. Es posible que en esta fase de la clase, los niños organicen sus trabajos en una exposición, para que estos sean observados, o en el caso de danza, teatro y música y que ellos hagan una muestra breve de sus trabajos.

3 DISEÑO OPERATIVO

3.5 PROYECTO LUDICO PEDAGOGICO (una alternativa de trabajo en el aula)





3.5.1 CONCEPTUALIZACIÓN

El proyecto Lúdico Pedagógico de aula es un proceso de construcción permanente, que abre espacios de participación y reflexión a niños y niñas y a todos los entes de la comunidad educativa; estableciendo nuevas formas de relación entre los sujetos, el conocimiento y la cultura.

De igual manera el proyecto de aula permite abordar temas y aspectos tanto cognitivos como aptitudinales de una manera global e integral y al mismo tiempo específico profunda.

El proyecto de aula se desarrolla como un proceso de investigación, acción, participación, reflexión, análisis y síntesis que lleva a los sujetos a propiciar el desarrollo de estilos de vida más allá del aula.

El proyecto pedagógico de aula reconoce el **juego** como un dinamizador de la vida del estudiante mediante el cual construye conocimiento, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses y construye apropiándose de normas.

De igual manera el proyecto de aula integra el colectivo, respetando los ritmos individuales en donde el maestro se abre a los pequeños, flexibilizando su pensar, su sentir y actuar a la vez que reduce su poder como adulto para elevarse al nivel de los infantes y llegar a vivir y descubrir con ellos emociones, fantasías e intereses.

Desde esta perspectiva el proyecto pedagógico de aula pretende formar al infante como un **Ser** singular, irrepetible, original, creativo, autónomo, libre de optar, elegir y decidir; un **Ser** abierto a la historia, a la sociedad y a la cultura, el que se desarrolla en forma integral por ser espiritual, cognitivo, comunicativo, ético, estético, socio afectivo y socio biológico

3.5.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS LÚDICO PEDAGÓGICOS



3.5.3 PROPÓSITOS DEL PROYECTO LUDICO PEDAGOGICO

- ✓ Integra las dimensiones del desarrollo humano.
- ✓ Mantiene la curiosidad y el interés por el conocimiento del medio.
- ✓ Construye relaciones de reciprocidad, participación y normas sociales.
- ✓ Favorece el desarrollo del espíritu investigativo.
- ✓ Provee oportunidades para la resolución de problemas y para el desarrollo del pensamiento.
- ✓ Crea un ambiente propicio para la exploración y la formulación de preguntas.
- ✓ Propicia un ambiente lúdico de interacción y confianza.
- ✓ Crea un ambiente de comunicación que favorece el uso del lenguaje.
- ✓ Estimula la exploración y la creatividad.
- ✓ Ubica al niño como protagonista del proceso de construcción del conocimiento.
- ✓ Permite la integración comunitaria.
- ✓ Desarrolla la interdisciplinariedad.

3.5.4 FASES DEL PROYECTO LUDICO PEDAGOGICO

Fase 1: Exploración o Sensibilización

Fase 2: planeación y problematización

Fase 3: Ejecución, conceptualización y materialización

Fase 4: Evaluación



3.5.4.1 EXPLORACIÓN O SENSIBILIZACIÓN

En esta fase se detectan los intereses de los niños(as) con el fin de identificar un tema central. Lo primero que se debe crear es un ambiente de confianza y relación que acerque al grupo, permitiendo la libre expresión de sentimientos y emociones, así como la desinhibición necesaria que le permita al niño(a) opinar, compartir vivencias, saberes y expectativas.

En la fase de exploración se crean condiciones para que los niños (as) manifiesten sus intereses y concepciones, para ello es importante estar atentos a sus preguntas, comentarios y juegos, puesto que a través de éste se muestran las preferencias.

3.5.4.2 PLANEACION Y PROBLEMATIZACION

En esta fase se identifican los conocimientos previos o concepciones de los niños(as) acerca del tema de interés con el fin de generar inquietudes, preguntas y el deseo de investigar, lo que lleva al maestro(a) a crearse una idea global de lo que saben los niños(as) de sus errores, creencias y sus deseos, a partir de los cuales puede ir precisando algunas proyecciones.

Lo anterior se propicia en el intercambio de saberes y experiencias, a partir de las cuales se precisan ¿Qué quieren hacer? y ¿Cómo?; para ello se busca información en fuentes familiares quienes a su vez aportan sus saberes y experiencias.

Permanentemente el maestro(a) estará identificando las concepciones de los niños(as) con el fin de problematizarlas, al formular preguntas, o crear situaciones que lleven a los niños(as) a la duda, a la confrontación, a la búsqueda de argumentos, a la explicitación de conjeturas y a la necesidad de ampliar la información.

3.5.4.3 EJECUCIÓN CONCEPTUALIZACIÓN Y MATERIALIZACIÓN

En esta fase se lleva a cabo lo planeado, como una manera de hacer realidad lo soñado, se amplían y se profundizan concepciones, planeando con los niños(as) el trabajo que se va a realizar en el aula o fuera de ella.

Una vez realizada la experiencia, durante la cual el maestro(a) acompañado el proceso, se reconstruye lo vivido, a través de dibujos, escritos, mapas, dramatizaciones, narraciones, conducentes a formas más colectivas y englobantes. Su tiempo está determinado por la dinámica propia del grupo y del tema.

De esta manera las preguntas iniciales se van resolviendo abriendo paso a otras nuevas, que el maestro(a) sabrá aprovechar para ampliar y profundizar. Igualmente,

en el aula se tendrán espacios de socialización para compartir los logros individuales o de pequeños grupos, así como espacios para evaluar lo construido colectivamente, de manera que los niño(as) puedan expresar ¿Qué han aprendido? ¿Qué han realizado? ¿Cómo han participado?

3.5.4.4 EVALUACIÓN DEL PROYECTO LÚDICO PEDAGÓGICO

En esta fase se comparte lo aprendido y construido con el fin de evaluarlo y proyectarlo.

Toda esta riqueza de saberes debe circular y socializarse, así se mostrara lo descubierto, lo aprendido, lo construido, a través de exposiciones o presentaciones en la compañía de los padres o de otros grados.

El maestro hará la evaluación con los niños(as) y los padres, no solo al final sino a lo largo de todo el proceso, con el fin de identificar logros, debilidades, proyecciones y nuevas preguntas como por ejemplo: ¿Cómo se han sentido? ¿Qué les gustó? ¿Qué faltó? ¿Qué fue difícil? ¿Qué nuevas ideas hay? E ir haciendo ajustes permanentes del proyecto.

Es importante que el maestro resuma por escrito la historia del proyecto, explicando su origen, sus caminos, momentos de conflictos, logros y proyecciones.

Algunos autores consideran la evaluación como una buena oportunidad, que tienen docentes y estudiantes para asumir de manera concreta un compromiso en el proceso de formación desarrollando un trabajo de manera científica, solidaria y agradable con sus compañeros padres y maestros, pues con ella nos damos cuenta de los aciertos para afianzarlos y de las dificultades para superarlas.

Esta "buena oportunidad" tiene como propósito permitir a los actores educativos descubrir los caminos exitosos y no exitosos en la búsqueda colectiva o individual del conocimiento, para comprender: qué aprenden, cómo aprenden y cuáles son las estrategias para lograrlo.

La evaluación deja de ser un mecanismo de control, castigo y sanción, para convertirse en un instrumento de conocimiento que permite proponer estrategias de mejoramiento de los procesos pedagógicos de la actividad del docente, del logro de los estudiantes a partir del apoyo y asesoría del cuerpo docente, de los materiales, textos y tecnologías.

Toda evaluación entendida como el conjunto de juicios valorativos sobre el avance en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los

estudiantes debe cumplir las siguientes características que se expresarán en informes descriptivos: continua, integral, cualitativa y sistemática.

Es continua si se hace a través de todo el proceso educativo, es decir a medida que se avanza en el desarrollo de los contenidos programáticos o Núcleos temáticos.

Es integral porque permite valorar las dimensiones del desarrollo humano. Desarrolla además el pensamiento y la comprensión de la realidad y sus transformadores e intervenciones en ella mediante el descubrimiento y solución de problemas.

Es un proceso permanente. No es una actividad que se hace a último minuto para presentar los informes de los logros; es ante todo un proceso reflexivo y autorreflexivo que en sí mismo educa y proporciona criterios para continuar evaluando las acciones, los contenidos, los juicios.

Es un proceso participativo. El diálogo se convierte así en la herramienta fundamental para que los actores educativos, amplíen su comprensión sobre los problemas de la convivencia, la manera como sus comportamientos individuales afectan la vida escolar, el sentido de sus prácticas, acciones, comportamientos

Supone un proceso de auto evaluación. La reflexión individual frente a los propios comportamientos, valoraciones o acciones, es la que va a permitir que el sujeto, mirándose al espejo, confronte la coherencia entre la teoría y la práctica, entre sus juicios morales y sus acciones morales.

3.6 DIMENSIONES DEL DESARROLLO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

DIMENSIÓN COGNITIVA

DIMENSIÓN COMUNICATIVA

DIMENSIÓN ESTÉTICA

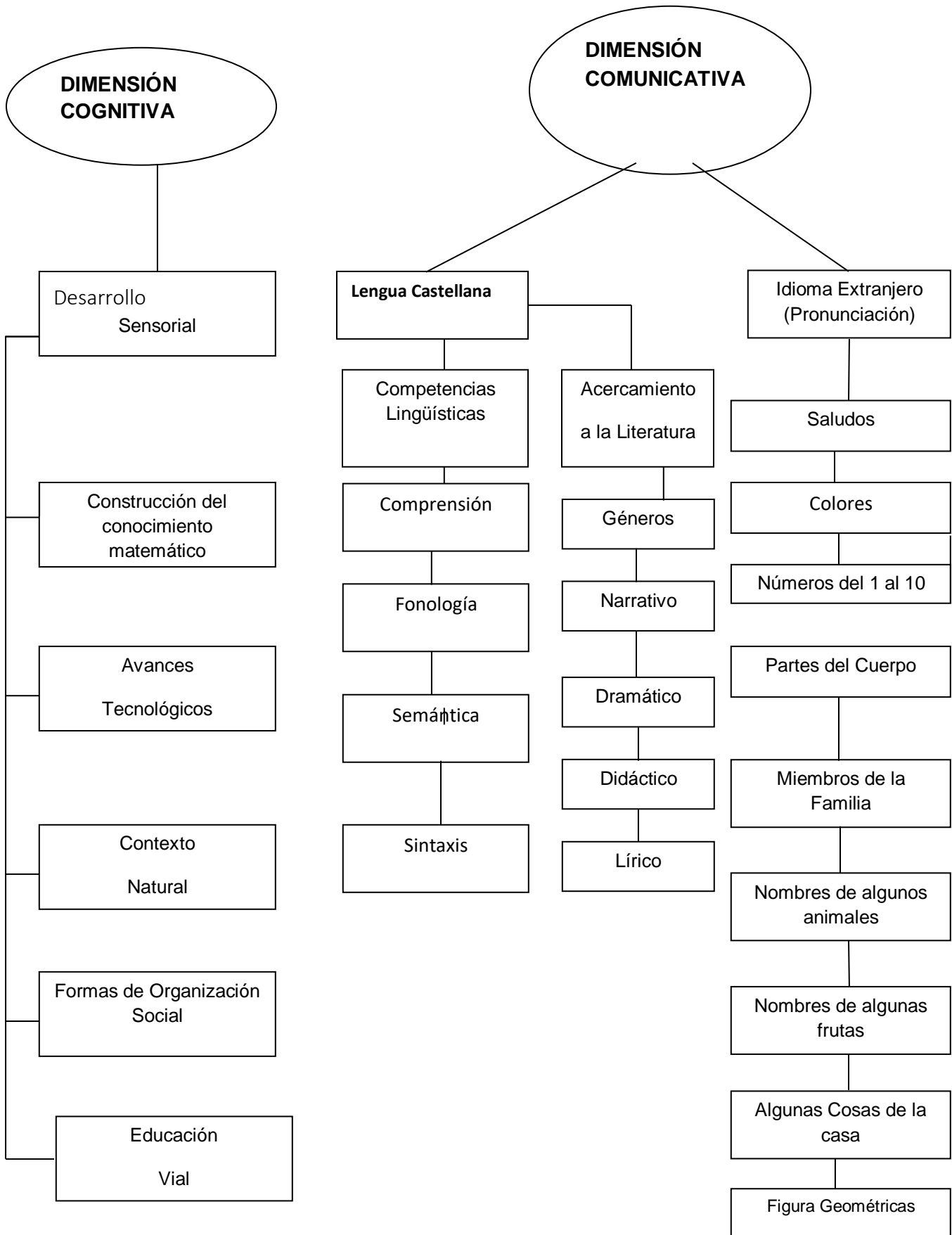
DIMENSIÓN SOCIO-AFECTIVO

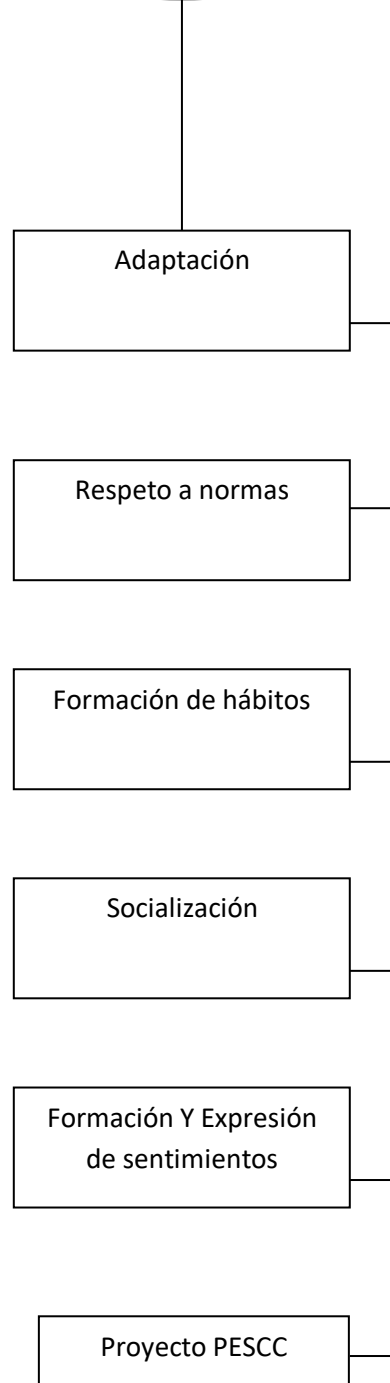
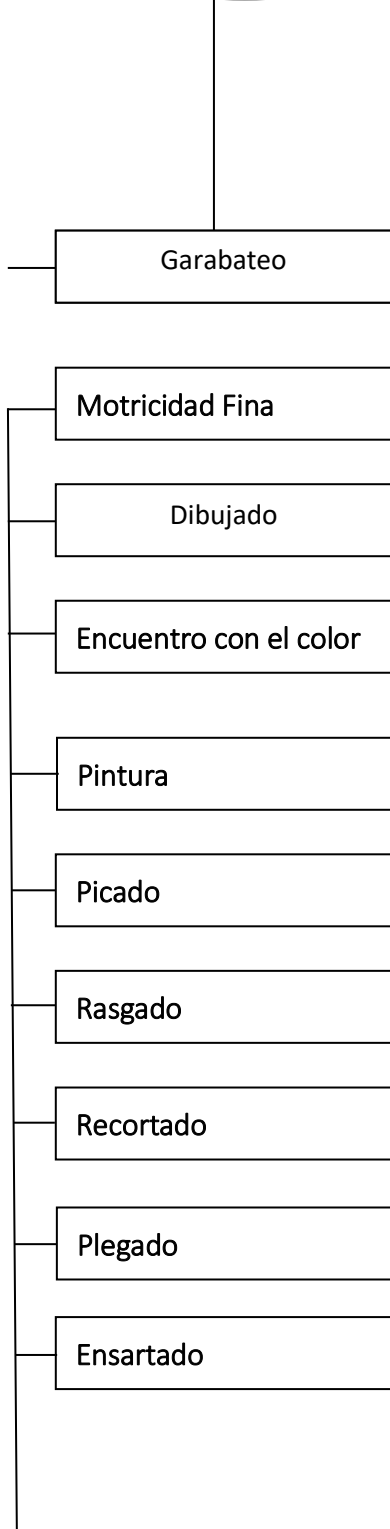
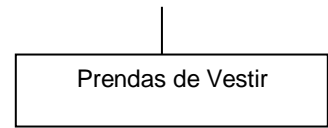
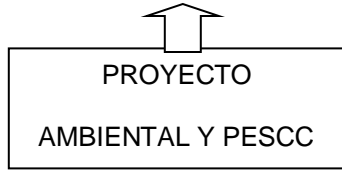
DIMENSIÓN ESPIRITUAL

DIMENSIÓN ÉTICA

DIMENSIÓN CORPORAL

MAPA CONCEPTUAL





Cocido

Manualidades

**DIMENSIÓN
ESPIRITUAL**

Creación

Los servidores y
mensajeros de Dios

Familia de Nazaret y mi
familia

Los sacramentos

Manifestaciones del
amor de Dios

La iglesia

DIMENSIÓN ÉTICA

Manual de convivencia

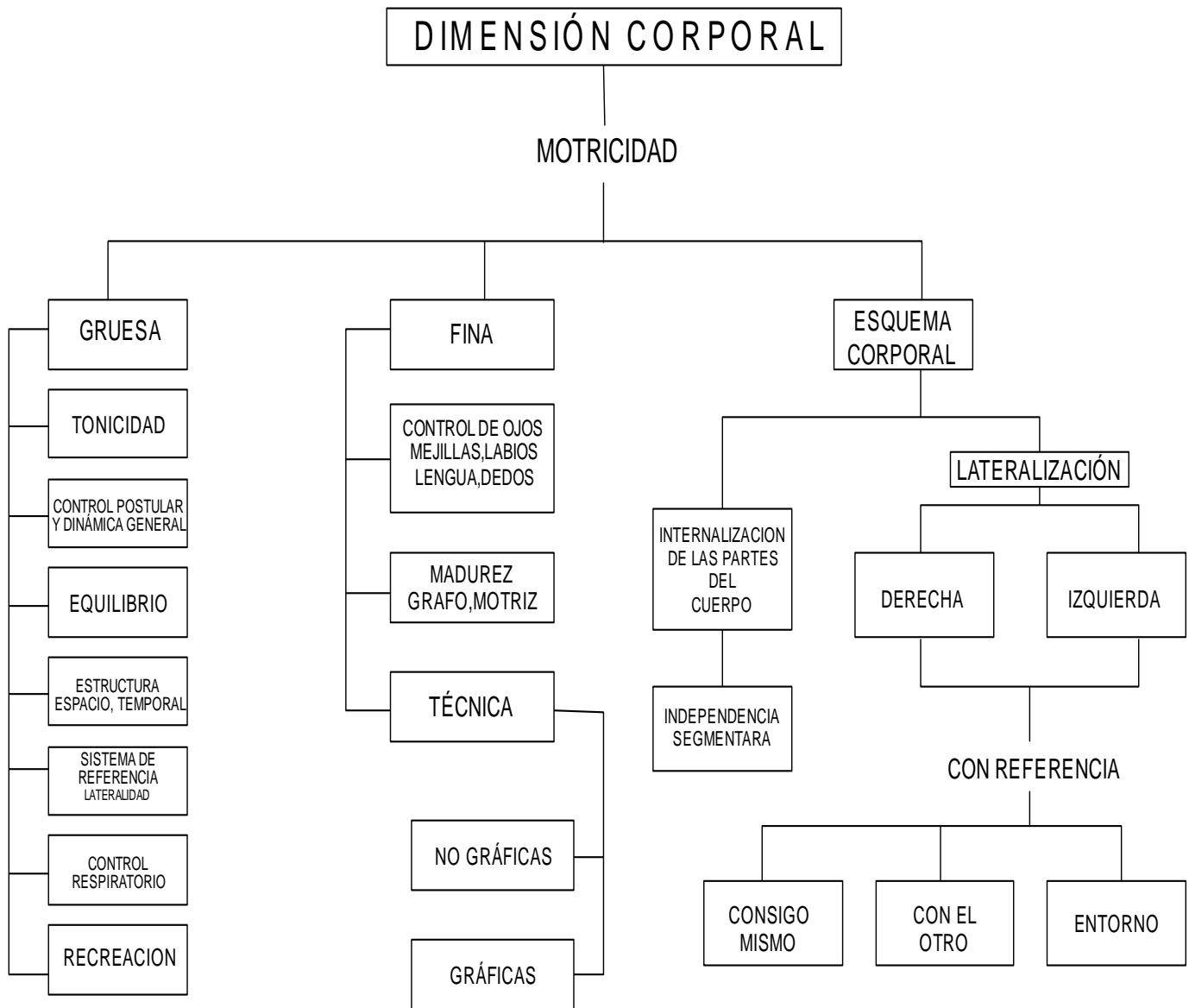
Deberes y derechos para
consigo mismo

Deberes para con los
demás

Comportamiento en los
distintos lugares

Emprendimiento

**PROYECTO DE
DEMOCRACIA Y
VALORES-PESCC**



3.6.1 DIMENSIÓN COGNITIVA

Entender el desarrollo de la dimensión cognitiva en el niño que ingresa al nivel de educación preescolar, remite necesariamente a la comprensión de los orígenes y desarrollo de la gran capacidad humana para relacionarse, actuar y transformar la realidad, es decir, tratar de explicar cómo empieza a conocer, cómo conoce cuando llega a la institución educativa, cuáles son sus mecanismos mentales que se lo permiten y cómo se le posibilita lograr un mejor y útil conocimiento.

En las últimas décadas, la psicología cognitiva ha logrado una gran revolución y significativos avances, al proponer teorías del cómo se logra el desarrollo, y la

posibilidad de facilitarlos en las relaciones que establece en la familia y en la escuela, fundamentales para consolidar los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria.

El niño, apoyado en las experiencias que le proporciona su contexto particular, en el cual la familia juega un papel vital, desarrolla su capacidad simbólica, que surge inicialmente por la representación de los objetos del mundo real, para pasar luego a las acciones realizadas en el plano interior de las representaciones, actividad mental, y se manifiesta en la capacidad de realizar acciones en ausencia del modelo, realizar gestos o movimientos que vio en otros, y a pasar a jugar con imágenes o representaciones que tiene de esos modelos.

En el periodo de tres a cinco años de edad, el niño se encuentra en una transición entre lo figurativo-concreto y la utilización de diferentes sistemas simbólicos, el lenguaje se convierte en una herramienta esencial en la construcción de las representaciones, la imagen está ligada a su nominación, permitiendo que el exprese las relaciones que forma en su mundo interior.

La utilización constructiva del lenguaje se convierte en el instrumento de formación de representaciones y relaciones y, por tanto, de pensamiento. Los símbolos son los vínculos principales de la intersubjetividad y relación social; son en esencia sistemas de relación a través de los cuales se comparten mundos mentales. Desde este punto de vista evolutivo hay que comprender que sin los símbolos sería imposible el compartir intersubjetivamente el mundo mental con otros, pero igualmente sin ese compartir con otros sería imposible el desarrollo de la capacidad simbólica en el niño.

Para entender las capacidades cognitivas del niño de preescolar, hay que centrarse en lo que éste sabe y hace en cada momento, su relación y acción con los objetos del mundo y la mediación que ejercen las personas de su contexto familiar, escolar y comunitario para el logro de conocimientos en una interacción en donde se pone en juego el punto de vista propio y el de los otros, se llega a acuerdos, se adecúan lenguajes y se posibilita el ascenso hacia nuevas zonas de desarrollo.

3.6.2 DIMENSIÓN COMUNICATIVA



La capacidad que logre la institución educativa y en especial el docente del nivel preescolar, para ofrecer oportunidades, asumir retos, permitirá que le niño desde muy pequeño reciba una atención apropiada para el logro de su propio desarrollo. Es desde el preescolar en donde se debe poner en juego la habilidad del docente para identificar las diferencias y aptitudes del niño, y en donde la creatividad le exigirá la implementación de acciones pedagógicas apropiadas para facilitar su avance.

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

En la edad preescolar el interés por el mundo físico y de los fenómenos se profundiza y no se limita a las propiedades sensoriales de los objetos, sino a cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos; para descubrirlas, comprenderlas y assimilarlas, necesita de un interlocutor, quien aparece ante el niño como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación se la brindan sus padres, familia y docentes encontrando solución a tareas complejas.

Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance. Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto.

Mientras las primeras comunicaciones en el niño consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar (tres a cinco años) se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que están en pleno proceso de construcción.

3.6.3 DIMENSIÓN CORPORAL

En el transcurso de los años preescolares, como consecuencia de su desarrollo físico, en el cual se encuentran las estructuras óseo-musculares, los niños no dejan de aumentar regularmente su talla y peso, a una velocidad de crecimiento más lenta de lo que han sido durante sus primeros años de vida; el cerebro continúa también su desarrollo, el cual ahora está en un proceso de arborización de las dendritas y conexión de unas neuronas con otras. Este proceso, iniciado en la gestación, se intensifica al máximo hasta los cinco años.



En el comienzo del preescolar, a los tres años de edad, ya ha concluido la fase fundamental de mielificación de las neuronas, con lo cual se está en condiciones de realizar actividades sensoriales y de coordinación de manera mucho más rápida y precisa.

Es de resaltar la maduración notable del lóbulo frontal sobre los cinco años, que permite importantes funciones de regulación, planeamiento de la conducta y actividades que eran inicialmente involuntarias, como es el caso de la atención, la cual por ejemplo, se va haciendo más sostenida, menos lábil y más consciente. De igual forma la capacidad perceptiva es fundamental para el desarrollo de las otras capacidades que se sintetizan o unifican en el proceso de pensar.

En la educación preescolar se habla de Psicomotricidad, concepto que surge como respuesta a una concepción que consideraba el movimiento desde el punto de vista mecánico y al cuerpo físico con agilidad, fuerza, destreza y no “como un medio para hacer evolucionar al niño hacia la disponibilidad y la autonomía”.

La expresividad del movimiento se traduce en la manera integral como el niño actúa y se manifiesta ante el mundo con su cuerpo “en la acción del niño se articulan toda su afectividad, todos sus deseos, todas sus representaciones, pero también todas sus posibilidades de comunicación y conceptualización”. Por tanto, cada niño posee una expresividad corporal que lo identifica y debe ser respetada en donde sus acciones tienen una razón de ser.

A partir de esta concepción se plantean tres grandes objetivos que se complementan y enriquecen mutuamente: hacer del niño un ser de comunicación, hacer del niño un ser de creación y favorecer el acceso hacia nuevas formas de pensamiento, por lo cual, al referirnos a la dimensión corporal, no es posible mirarla sólo desde el componente biológico, funcional y neuromuscular, en busca de una armonía en el movimiento y en su coordinación, sino incluir también las otras dimensiones, recordando que el niño actúa como un todo poniendo en juego su ser integra.

Se podría decir que desde la dimensión corporal se posibilita la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo.

3.6.4 DIMENSIÓN ESTÉTICA

La dimensión estética en el niño juega un papel fundamental ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción. El niño, en esa permanente interacción consigo mismo, con sus pares y con los adultos, especialmente con sus compañeros, el docente y padres de familia, manifiesta sus sensaciones, sentimientos y emociones, desarrolla la imaginación y el gusto estético garantizando climas de confianza y respeto, donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural.



La sensibilidad en la dimensión estética, se ubica en el campo de las actitudes, la autoexpresión, el placer y la creatividad que encierra un compromiso, entrega, gratuidad y no obligatoriedad. Hay una estrecha relación entre la sensibilidad y la evolución de la construcción de la autoconciencia, hablar de la sensibilidad es hablar de respuesta pronta ante lo nuevo, de la delicadeza y sutileza de ofrecer posibilidades de expresión, sentimiento y valoración que permitan al niño su desarrollo en esta dimensión para ser capaz de amarse a sí mismo y amar a los demás, favoreciendo de esta manera el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación, confianza, singularidad, eficiencia y satisfacción al lograr lo que a sí mismo se ha propuesto.

3.6.5 DIMENSIÓN ETICA

La sensibilidad entonces, es hacer referencia a la expresión espontánea que hace el niño de sus emociones y sentimientos, sin que éstos sean prejuizados, en un clima de seguridad y confianza. Se relaciona con su subjetividad y forma de ver las cosas y se expresa a través del pensamiento mágico-simbólico utilizando los esquemas de pensamiento típicos en el establecimiento de relaciones de semejanzas, diferencias, simbolizaciones, analogías, metáforas, alegorías, paráfrasis, de acuerdo con el nivel de desarrollo y con su propio contexto.



La formación ética y moral en los niños, una labor tan importante como compleja, consiste en abordar el reto de orientar su vida. La manera como ellos se relacionarán con su entorno y con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y sobre su papel en ella, en fin aprender a vivir.

Desde los primeros contactos que los niños tienen con los objetos y personas que lo rodean, se inicia un proceso de socialización que los irá situando culturalmente en un contexto de símbolos y significados que les proporcionará el apoyo necesario para ir construyendo en forma paulatina su sentido de pertenencia a un mundo determinado y sus elementos de identidad.

En este proceso de socialización comienza también el proceso de formación ética y moral de los pequeños. Los adultos con sus formas de actuar, de comportarse, de hablar, y los objetos con su carga simbólica, se han encargado de crearle una imagen del mundo y de su etnicidad. Durante los primeros años los niños irán adoptando de manera heterónoma esas formas de estar en el mundo que le son dadas por los adultos que los rodean.

El objetivo de la educación moral sería el desarrollo de la autonomía, es decir, el actuar de acuerdo a con sus criterios propios. Contrariamente a posiciones que buscan imponer o inculcar valores en los niños, Piaget propone el desarrollo de la autonomía moral, como la construcción de criterios morales que permitan distinguir lo correcto de lo incorrecto. Construcción que se hace en la interacción social, siendo la pregunta central del maestro cómo formar a los niños, cómo construir estos criterios. La respuesta se encontraría en el tipo de relaciones que establecen entre los niños y los adultos. La moral autónoma se desarrolla en unas relaciones de cooperación basadas en la reciprocidad. La moral heterónoma es fruto de unas relaciones de presión sustentadas en el respeto unilateral.

Si bien los niños sienten hacia los adultos un respeto unilateral, según Piaget, “las normas se asumen por el respeto que el individuo siente por las personas que las dictan”, no es menos cierto que el adulto puede empezar a establecer unas

relaciones más recíprocas con los niños donde se intercambien puntos de vista, se reconozcan errores, se busquen soluciones, propiciando así el desarrollo de la autonomía.

La creación de un ambiente en el aula y en la escuela, basado en el respeto mutuo y en las posibilidades de descentrarse y coordinar puntos de vista, es la estrategia fundamental para el desarrollo de esta autonomía. El maestro disminuirá su poder como adulto permitiendo que los niños tomen decisiones, expresen puntos de vista, y aún sus desacuerdos respecto a algunas posiciones del adulto.

Propiciará las relaciones entre los niños, base para la formación de la justicia, el intercambio de puntos de vista y solución de problemas entre ellos mismos. Igualmente fomentará su curiosidad, la elaboración de preguntas y la búsqueda de soluciones ante los problemas morales que se presentan en la vida diaria. Los niños en este ambiente irán construyendo el valor del respeto al otro, de la honestidad, de la tolerancia, valores esenciales para una convivencia democrática.

Los indicadores de logro que se establecen para el nivel de preescolar, deben recoger de manera integral las dimensiones mencionadas en este sentido en la resolución 2343, que en su artículo 8°, postula de manera muy acertada "...en el quehacer pedagógico, los docentes, niños y padres de familia, captan e interpretan indicios y evidencias de las formas cómo evolucionan los procesos de desarrollo humano impulsados por la educación...".

Esta afirmación invita a mirar el proceso educativo como un acto interactivo en el cual participa toda la comunidad educativa; esta comunidad educativa se encuentra en la institución educativa representada por sus estamentos, padres de familia, docentes, directivos docentes, personal administrativo, sector productivo y por supuesto los estudiantes, es este conjunto de personas quienes posibilitan que la educación responda a los requerimientos actuales que se le exige, en la cual los niños y las niñas encuentren espacios propicios, y oportunidades educativas en las cuales se de en forma exitosa el proceso de desarrollo. En esta resolución encontramos un referente conceptual y legal para comprender los indicadores de logro y su intencionalidad en el proceso pedagógico.

Es necesario que el docente del nivel de preescolar, además de los indicadores que encuentra en esta resolución, formule sus propios indicadores de logro desde una comprensión profunda del desarrollo del niño en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta sus ritmos y tiempos de aprendizaje y siendo consciente de que en el nivel de educación preescolar no se dan áreas de conocimiento ni asignaturas. El trabajo se realiza a través de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades complementarias que potencien su desarrollo y respondan a su contexto particular

en el cual cobra pleno sentido sin perder de vista su relación con la cultura local, regional, nacional y universal.

En conclusión, se puede decir que el niño en edad preescolar, desde su propia lógica, construida en interacción consigo mismo y con el otro, tiene un amplio y articulado conocimiento del mundo, por tanto, hacer pedagogía en el preescolar es pensar en la posibilidad de un niño, de un hombre capaz de amar, recibir y ofrecer afecto y establecer lazos de amistad, compañerismo y solidaridad, con capacidad y deseo de comunicarse con los demás, alegre, feliz, que disfruta con las oportunidades que le da la vida, que se integra y establece relaciones en nuevos contextos sociales.

3.6.6 DIMENSIÓN ESPIRITUAL

El desarrollo de esta dimensión en el niño, le corresponde en primera instancia a la familia y posteriormente a la institución educativa, al establecer

y mantener la posibilidad de trascender como una característica propia de la naturaleza humana, la espiritualidad.

El espíritu humano crea y desarrolla mediante las culturas y en las culturas un conjunto de valores, intereses, de aptitudes, actitudes de orden moral y religioso con el fin de satisfacerla necesidad de trascendencia que lo caracteriza.

Lo trascendente en el niño, por tanto, se puede entender como el encuentro del espíritu humano con su subjetividad, su interioridad y su conciencia, estados profundos de la dignidad y libertad del ser humano, lo cual supone que el adulto tenga un conocimiento de las características propias de la subjetividad, la interioridad y la conciencia en formación del niño.



3.6.7 DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA

La comprensión de la dimensión socio-afectiva hace evidente la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral en los primeros años de vida incluyendo el periodo de tres a cinco años.



El desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, auto concepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones.

La emocionalidad en el niño es intensa, domina parte de sus acciones, pero es igualmente cambiante: de estados de retraimiento y tristeza, puede pasar a la alegría y el bullicio, olvidando rápidamente las causas que provocaron la situación anterior. El control sobre sus emociones es débil, no pone distancia entre él y sus sentimientos y difícilmente llega a criticarlos, juzgarlos o corregirlos; es impulsivo y vive con profundidad sus penas y alegrías, haciendo a veces que sus temores sean intensos. El niño pone emoción y sentimiento en todo lo que hace, y mucho más aún cuando la actividad es lúdica, por ello las realiza con entusiasmo o por el contrario se niega con gran tristeza a realizarlas.

El niño va logrando su desarrollo afectivo a través de esta emotividad y sus diferentes manifestaciones, de la misma forma como las otras personas, especialmente los más cercanos y significativos para él, como docentes, adultos, amigos, las asume y le ayudan a vivirlas. Una relación positiva con ellos es estimulante y eficaz, así como una negativa malogra los esfuerzos de los niños y crea riesgo de desarrollar cualquier tipo de conductas frustradas o sentimientos de fracaso.

Procurar un adecuado desarrollo socio-afectivo del niño implica facilitar la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, como también de bienestar, alegría, gozo, amor, entusiasmo, darle seguridad en sus acciones, facilitando la oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores de solidaridad y participación, hace parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños ir creando su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás.

3.7 LA EVALUACIÓN EN EL GRADO DE TRANSICIÓN

De acuerdo a los lineamientos curriculares emitidos por el M.E.N (1997), la evaluación en el preescolar, se puede abordar desde varios puntos de referencia:

Como el análisis cualitativo y sistemático de los procesos dados en cada uno de los componentes del Proyecto Educativo Institucional en el cual se ubica el estado de realización de los logros propuestos para el nivel preescolar con relación a toda la institución educativa.

Como el análisis cualitativo y sistémico de los procesos dados en cada uno de los grados del nivel de preescolar con relación a los logros establecidos para todo el nivel.

La evaluación en este nivel está dirigida a que conjuntamente docentes, padres y comunidad, identifiquen cualitativamente los aspectos que facilitan o dificultan los procesos y a generar los cambios que se requiera.

Por lo anterior, es preciso tener en cuenta la normatividad vigente (Decreto 2247 de 1997) donde señala que es un proceso de orden integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo.

La evaluación es una parte del proceso continuo de la enseñanza y el aprendizaje, no lo es todo. Es importante reconocer que no basta con solo ver lo que hace el niño en respuesta a una actividad o tarea que se le propone para emitir un juicio acerca de cómo está su aprendizaje, su desarrollo.

3.7.1 CONCEPTUALIZACION

EVALUACIÓN: Acción permanente por medio del cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del educando o sobre los procesos pedagógicos o administrativos.

LOGRO. Es un avance que se considera deseable, valioso, necesario, bueno en los procesos de desarrollo del educando. Los logros comprenden los conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes y demás capacidades que deben alcanzar los educandos.

INDICADOR DE LOGRO. Son señales, indicios, síntomas, signos que el educando sabe o conoce algo, ha asumido un comportamiento o una actitud, realiza algo o es capaz de algo. El indicador de logro es un medio para constatar hasta donde y hasta que proporción se alcanzó el logro propuesto o esperado.

JUICIO VALORATIVO. Es el avance del educando en cada uno de los procesos de desarrollo de acuerdo con sus propios ritmos de aprendizaje.

3.7.2 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación en el nivel Preescolar tiene un interés interpretativo y crítico, porque va más allá de la cuantificación, logrando una visión más comprensiva del desarrollo del educando partiendo de su contexto y de los factores que inciden en el proceso pedagógico.

De esta manera, la evaluación en el grado transición es cualitativa con un enfoque descriptivo, permanente, continuo, participativo, flexible, abierto, global y se utiliza como motivación para mejorar.

Por lo anterior, la evaluación cualitativa debe ser:

CONTINUA. Es decir, que se realice de manera permanente con base en un seguimiento que permita apreciar mediante la observación, las fortalezas y debilidades que puedan presentarse en el proceso de formación de cada educando.

INTEGRAL. Es decir, que tenga en cuenta todas las dimensiones del desarrollo humano.

SISTEMÁTICA. Debe ser organizada con base en principios pedagógicos y que guardan relación con los fines y objetivos de la educación.

FLEXIBLE. Que tenga en cuenta los ritmos de desarrollo del educando en sus diferentes aspectos, su historia, sus intereses, sus capacidades, limitaciones y en general su situación concreta.

INTERPRETATIVA. Que busque comprender el significado de los procesos y los resultados de la formación del educando.

PARTICIPATIVA. Que involucre a todos los actores educativos, padres de familia, educando, maestro, y que propicie la autoevaluación y coevaluación.

INTERACTIVA. Donde el resultado de la construcción constante de su conocimiento (pre saberes) se manifiesta en su relación social, cultural y natural.

3.7.3 INTENCIONALIDADES DE LA EVALUACIÓN EN EL GRADO DE TRANSICIÓN

- Identificar niveles de desarrollo y de aprendizaje de los preescolares, así como los logros y las dificultades que se dan en relación a las competencias básicas, de acuerdo a los derechos básicos de aprendizaje (DBA), con el propósito de definir criterios que permitan diseñar propuestas didácticas y pedagógicas acordes a las características, intereses y necesidades de los niños de Transición.
- Reconocer qué elementos influyen en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, haciendo énfasis en una mirada crítica a la práctica docente, siendo éste un insumo relevante para valorar su pertinencia.
- Utilizar la información que arrojan estos análisis como punto de partida para realizar cambios en la labor docente, en los ambientes, los enfoques, las interacciones, los materiales, entre otros factores asociados al desarrollo y al desempeño de nuestros estudiantes.

A partir de lo anterior, es claro que en el grado de transición, la intencionalidad de la evaluación está orientada a formar niños y niñas con identidad y autonomía, siendo comunicadores activos de sus emociones y pensamientos al interactuar con el mundo que los rodea.

Por consiguiente, es claro que la evaluación es un instrumento que permite mejorar el proceso educativo.

3.7.4 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

El resultado de la evaluación en el grado transición se debe resumir en un comprende un juicio valorativo sobre los logros alcanzados así como las dificultades presentadas en cada una de las dimensiones del desarrollo humano, que se da a través de un informe descriptivo y explicativo, de manera periódica a los padres de familia.

Este informe se registra en el boletín cada periodo escolar, es decir 4 periodos al año.

3.7.5 ¿QUE HACER FRENTE A LAS DIFICULTADES?

Partiendo del diagnóstico realizado por la maestra de transición se debe:

- Sensibilizar a los padres de familia de la importancia del acompañamiento para superar dicha dificultad.
- Acudir a la orientadora escolar para ser remitido al profesional pertinente.
- Presentar un control de seguimiento sobre el tratamiento emitido por el grupo interdisciplinario.
- Asistir a las actividades de refuerzo y nivelación que plantee la maestra al terminar cada periodo escolar, de acuerdo al ritmo del aprendizaje del educando y la valoración diagnosticada por el experto.
- Llevar el debido proceso de seguimiento con anotaciones escritas en el observador del estudiante con soporte de actas.

PARÁGRAFO: De no llevarse a cabalidad el proceso anterior, la institución educativa tomará medidas preventivas para la no promoción del estudiante, con consentimiento informado de su representante legal o acudiente.

3.7.6 LA PROMOCIÓN EN EL GRADO TRANSICIÓN

La promoción debe entenderse como el avance que el educando va alcanzando en su formación, la que va logrando en cada actividad pedagógica, en cada periodo, en cada año lectivo de manera continua y de acuerdo con el ritmo de aprendizaje, reconociendo sus diferencias individuales.

Los estudiantes del grado transición no reprueban grados ni actividades. Los estudiantes de transición avanzaran en el proceso educativo, según sus capacidades y actividades personales. (Art.10, Decreto 2247 de 1997).

Sin embargo, las maestras de la Institución educativa Carlos Ramírez París frente a las inasistencias prolongadas y el incumplimiento del debido proceso de superación de dificultades, le recomiendan al padre de familia considerar la posibilidad de reiniciar el año lectivo. Si el padre de familia es consciente de la falta de madurez en el desarrollo del niño(a) para ingresar al grado de primero, se procede a realizar un acta de compromiso y aceptación de la reprobación del nivel de transición y así evitar traumas.

Por lo anterior, luego de la concertación con el padre de familia, se procede a garantizar el cupo y la jornada en la sede que estime conveniente el acudiente.

4. ARTICULACIÓN TRANSICIÓN Y PRIMER GRADO.

Para darle significado a la articulación, como lo estipula el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006, que expresa la importancia de los primeros años como el ciclo vital en el cual se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.

Según Peralta (2007:4,5), la articulación en educación es un proceso intermedio que transcurre entre un estado definido social y culturalmente como “inicial” y que se supone que hay que superar, por otro lado, que hay que alcanzar.

Además, las transiciones en los primeros años son la oportunidad para que se dé el aprendizaje, en ellas un nuevo estado supone poseer ciertas características para alcanzarlo. En los procesos de Transición entre la primera infancia y la educación básica se pueden distinguir tres subprocesos: continuidad, progresión y diferenciación.

La continuidad genera estabilidad y comprende la aplicación de principios, por ejemplo de permanente validez, como el rol activo de los niños en sus aprendizajes. Entre tanto, la progresión es la relación con la complejidad paulatina de aspectos que han venido desarrollándose en espiral: habilidades y destrezas. Y la diferenciación involucra aspectos nuevos que se incorporan, propios de la etapa siguiente que se pretende alcanzar; por ejemplo, la práctica de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos.

De otra parte, para Zabalza (1993, p.900) la articulación o continuidad en la escuela alude a las *“conexiones que se establecen entre los diversos agentes de formación y los sucesivos momentos formativos con el propósito de que la acción educativa resulte coherente y progresiva, resaltándose su sentido.*

Para el autor, hablar de articulación o continuidad constituye un indicador de madurez de la propia educación inicial ya que no se discute la identidad de ésta como momento propio, distinto y separado de las otras etapas educativas. La idea central sería: Hay una escuela y en ella en un primer momento se hace Educación Inicial después se pasa a la educación primaria, pero sin una ruptura de continuidad.

Hablar entonces de continuidad o articulación es hablar desde un cierto enfoque de escuela y del papel que juega en ella la educación inicial. Se trata de entender la

articulación dentro de una concepción de *currículo* como un *proyecto formativo integrado*.

Al hablar de articulación se distinguen dos tipos: la articulación horizontal y la articulación vertical (Zabalza, 1993, Argoz, 1998). La *articulación horizontal* hace referencia a la coordinación con las otras agencias formativas del entorno: familia, instituciones de carácter social y cultural, otras escuelas, entre otras. Lo anterior plantea un doble reto: Por un lado, construir una escuela capaz de actuar como espacio de integración de las diferencias influencias que recibe el niño, una escuela abierta al entorno que utiliza y enriquece la acción educativa extraescolar. De otro lado, el reto de construir la propia escuela como un buen entorno educativo en donde la acción de los diversos profesores no rompa la *unidad de acción educativa*.

La *articulación vertical* que se refiere a la construcción de un Proyecto Educativo Institucional “integrado”, en el que se establecen los enlaces de un nivel escolar al siguiente a través de momentos de “transición” en los que participen los profesores de los dos niveles. Lo anterior se construye con un doble referente: De una parte, una visión de desarrollo infantil como un proceso integrado, en el que no se producen saltos abruptos ya que la función de la escuela es tomar al niño en un momento evolutivo determinado y continuarlo, optimizando las condiciones para que el proceso se refuerce, acelere y enriquezca. Y de otra, una visión del propio currículo de la institución que tiene un hilo que le da unidad y que convierte el currículo en *proyecto integrado de formación* (Rojas, Fandiño, Castaño, 2006).

Para Bronfenbrenner (1987), las transiciones ecológicas y los cambios de rol o de entorno que ocurren a lo largo de toda la vida, como la llegada de un nuevo hermano, la entrada al preescolar o a la básica, la promoción de un curso superior, graduarse, encontrar un empleo, casarse, tener un hijo, cambiar de casa y jubilarse, entre otros, tienen un gran significado en los seres humanos ya que implican un cambio de expectativas de conducta asociadas con determinadas posiciones en la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior y con base a las exigencias que requiere la calidad de la educación en Colombia, es necesario generar espacios de articulación entre la primera infancia, la llegada al transición y la continuación al grado primero.

4.1. ESTRATEGIAS DE ARTICULACIÓN

En atención a lo anterior, el M.E.N a través de las orientaciones pedagógicas que se encuentra actualmente en construcción, ha propiciado espacios en los diferentes entes vinculados a dicho proceso de mejoramiento.

En el orden Institucional se propone que las Secretarías de educación lideren los procesos de articulación, al mismo tiempo se establezcan lineamientos flexibles y contextualizados con las realidades diversas de los entornos y establecimientos educativos.

Se sugiere re-significar el P.E.I desde todos sus componentes, con el fin de potenciar las articulaciones entre transición y la Básica.

De este modo los docentes proponen:

- Entrega pedagógica entre Transición y primero.
- Plantear proyectos pedagógicos conjuntos entre los docentes, pues la metodología es un factor clave de éxito en los procesos de articulación.
- Ser flexible en la duración de las actividades, respetar los ritmos de aprendizaje de los niños, así como los lapsos de concentración y atención de acuerdo con las edades.
- El acompañamiento pedagógico de los educadores debe basarse en el buen trato, el afecto y el desarrollo de la confianza y la autonomía.
- Implementar actividades lúdicas y recreativas para influir en el desarrollo afectivo–motivacional de niños en relación con la escuela y el estudio; vincular a la familia en la organización y ejecución de las mismas como una vía para establecer con ellas las primeras relaciones de colaboración y conocimiento mutuo.
- Institucionalizar jornadas de reflexión pedagógica entre todos los docentes de Transición y primer grado, con el fin de establecer, qué se espera lograr con los niños, de tal forma que la articulación sea posible.
- Realizar encuentros entre niño de ambos niveles (conversatorios, socialización de proyectos, pasantías en la institución educativa y en las aulas, actividades lúdicas compartidas, etc.).

4.2. VINCULACIÓN DE LA FAMILIA Y EL ENTORNO EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN.

Como mencionábamos arriba la articulación horizontal se hace referencia a la que realiza la escuela con el contexto en el que se desenvuelve el niño. La familia es parte fundamental del contexto incluso es posible afirmar que es el núcleo más importante para los niños en la primera la primera infancia. Se trata entonces, de plantear una “escuela abierta” que dialoga y posibilita la participación de la familia, en contraposición con una escuela encerrada en sí misma.

Independiente del prototipo de conformación y demás características que tenga la familia, la Ley 1098 le exige estar preparada para asumir los diferentes roles que amerita el cuidado, la crianza y la socialización de los niños; además, la insta a que se fortalezca a través de nuevas formas de relación, con el fin de evitar el maltrato, el abandono y la desvinculación afectiva, pues estos factores influyen de manera directa en la salud física, emocional y en el desarrollo de los niños.

En este sentido, las experiencias pedagógicas que los niños viven en el grado Transición deben ser un complemento de las que viven con su familia, por lo cual es fundamental fortalecer el vínculo familia–entornos escolares y trabajar por superar la mirada pasiva de las familias en cuanto a participación se refiere.

De esta forma, la familia como componente fundamental de la comunidad educativa debe generar acciones que conlleven a mejorar la calidad de la educación de sus hijos, por ejemplo: vinculándose al gobierno escolar, a la elaboración del manual de convivencia y a participar en todos los espacios que brinda la Ley General de Educación.

Con respecto a lo anterior, se hace necesario trabajar con los padres sobre los sentidos del grado de transición como grado que construye los nexos la Educación Inicial con la Educación Primaria, sin que el grado se convierta, en un adelanto para el primer grado de primaria, sino que por el contrario se trata de que el niños viva un espacio agradable, donde el juego y demás actividades rectoras de la primera infancia le van a permitir entusiasmarse por continuar aprendiendo de la manera como lo ha venido haciendo.

4.3 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL GRADO TRANSICIÓN.

Ser niño o niña, negro, blanco o indígena o con alguna característica especial no es motivo de exclusión educativa ni social. La Ley 115 de 1994 promulga la “Integración

con el Servicio Educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” (Artículo 46).

La inclusión, reconocida como un derecho fundamental, en las normativas internacionales y nacionales procura que se establezcan las bases para que las escuelas y toda la sociedad en general busquen ante todo educar con éxito en la diversidad, de forma tal que el mundo pueda erradicar la desigualdad y la injusticia social.

Con ese objetivo, desde 1994 la Declaración de Salamanca hace un llamado para dar prioridad al mejoramiento de los sistemas educativos y para que estos incluyan a todos los niños:

- Adoptar con carácter de Ley o como Política el principio de educación integrada (matricular a todos).
- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras.
- Fomentar y facilitar la participación de los padres mediante unidades y organizaciones de personas con discapacidad, en la planificación y en la toma de decisiones.
- Garantizar que los programas de formación del profesorado se orienten a atender las necesidades educativas especiales (Acuerdo 3).

Por su parte, en el 2006, el Ministerio de Educación Nacional formuló 7 documentos que incluyen la fundamentación conceptual y las orientaciones pedagógicas por tipo de discapacidad (cognitiva, motora, autismo, sordo-ceguera, limitación visual y limitación auditiva) para apoyar la gestión de las Instituciones Educativas que atienden esta población en el país.

Estas orientaciones fueron de carácter general y se consideraron documentos en construcción para generar "condiciones de posibilidad" favorables y efectivas para la inclusión de esta población. Luego, en noviembre de 2012 el MEN publicó las Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.

La construcción del documento inicia en el 2011 y continúa en el 2012 mediante un proceso de reflexión y exploración de los contextos regionales, locales e institucionales para la atención educativa de la población con discapacidad, respondiendo a una meta del Plan Sectorial de Educación 2010-2014, cuya implementación se tiene prevista para el 2014, previo proceso de validación que se inició en el año 2013.

De otro lado, en la Cuadragésima Octava Conferencia Internacional de Educación (CIE), denominada La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, la noción de inclusión educativa aparece como un principio rector para el logro de una educación de calidad para todos (EPT), en sistemas educativos que sepan aprovechar la diversidad y procuren construir una sociedad más justa y democrática.

Además, en el Plan Sectorial 2010–2014 el gobierno nacional propone como uno de sus objetivos centrales:

... garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia, consolidando una política de Estado que articula el sistema educativo de manera incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior y de formación para el trabajo.

Proveer los mecanismos para velar por la inclusión de la población y el respeto a la diversidad, según etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social, y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran.

Sin embargo, el M.E.N a través de la construcción de las nuevas orientaciones pedagógicas para el grado Transición, encuentra barreras para que se pueda hablar de inclusión en nuestro país.

En un consenso con algunos participantes del proyecto para la inclusión, identificaron:

- La actitud de los docentes por el temor que genera esta situación, tan común en el sistema educativo.
- La paulatina desaparición de las aulas de apoyo en las escuelas como un dispositivo que ayudaba a generar el tránsito entre la situación de discapacidad con la realidad de la escuela dentro del vínculo docente–aula de apoyo–docente aula regular y la familia.
- Los programas de acompañamiento, como las Unidades de Atención Integral UAI, diseñados para apoyar el proceso educativo desde los entes territoriales certificados y no certificados, son incipientes y además no tienen regularidad ni permanencia, lo cual genera desconfianza en la comunidad educativa e incertidumbre en el proceso.

- Falta de mecanismos para materializar las políticas que se han configurado en el país para la educación inclusiva.
- Los currículos de formación de maestros recientemente están formulando y generando cursos o seminarios orientados a que el maestro comprenda lo que implica pensar la inclusión.
- Los procesos de formación y capacitación hacia la educación inclusiva se centran prioritariamente en procesos de sensibilización frente a la temática.
- Faltan recursos didácticos y metodológicos para implementar propuestas innovadoras.
- No hay claridad sobre cómo afrontar currículos flexibles, sin embargo, se ha avanzado en las adaptaciones curriculares.
- Las instituciones educativas han tenido dificultades en la implementación de estrategias de accesibilidad tanto física como de señalización y formación del recurso humano, debido a la falta de cultura frente a la adecuación arquitectónica de espacios, aunque existe una normatividad y está vigente.
- El enfoque de inclusión se ha trabajado prioritariamente sin comprender la situación de vulnerabilidad, de exclusión ni discriminación.
- La mirada de inclusión se ha centrado en el déficit del sujeto y no en las barreras del contexto.
- No existe una mirada preventiva frente la situación de discapacidad o vulnerabilidad. Se responde con acciones para contrarrestar los efectos y no en desarrollar prácticas que se enfoquen en las causas.

5. DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE DE TRANSICIÓN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición.

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 experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura. Los DBA se fundamentan en 3 grandes propósitos que la educación inicial está llamada a promover y potenciar:

1. 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.
2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

5.1 SENTIDO DE LOS DBA

Los DBA le permiten a la maestra orientar la construcción de experiencias y ambientes a través de mediaciones pedagógicas, entendidas como acciones intencionadas, diseñadas y planificadas que facilitan la relación de los aprendizajes estructurantes y los desarrollos propios de los niños y niñas que promueven la confianza en sí mismos, su autonomía, la construcción de identidad, la libre expresión y comunicación, su creatividad y curiosidad, su pensamiento crítico, y el ejercicio de su ciudadanía.

La construcción de los DBA reconoce la mirada por dimensiones dado que estas permiten valorar y visibilizar los diferentes aspectos que conforman el desarrollo integral del niño. Sin embargo, se propone incluirla y trascenderla a través de la articulación entre el desarrollo y la construcción de aprendizajes abordados de manera interrelacionada de modo que no fragmente la realidad ni el ser de las niñas y los niños.

La propuesta invita a los actores de la comunidad educativa a considerar estos aprendizajes estructurantes, en el contexto de las relaciones de las niñas y los niños consigo mismos, con los otros y con el mundo, para potenciar su desarrollo integral. Además, privilegia la experiencia de niñas y niños quienes, en tanto sujetos de derecho, tienen ritmos y estilos de aprendizaje diversos.

5.1.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS DBA PARA EL GRADO TRANSICIÓN

La estructura de los DBA se compone de tres elementos: Un enunciado que establece lo que las niñas y los niños pueden aprender a partir de la mediación pedagógica; unas evidencias que muestran posibles manifestaciones del aprendizaje y un ejemplo que ilustra situaciones en las que estos se hacen visibles.

Los DBA y sus evidencias no son logros a evaluar, sino que abren posibilidades para que la maestra despliegue experiencias y ambientes significativos donde tenga en cuenta los intereses y necesidades de las niñas y los niños, y genere un aprendizaje no sólo para el ámbito escolar, sino para la vida misma.

Si bien los DBA están organizados a partir de unos propósitos generales, es de resaltar que los aprendizajes se construyen y vivencian de una manera integral; y es función de la maestra al momento de planear su experiencia pedagógica, integrar los intereses de las niñas y los niños y las singularidades de los contextos para que el aprendizaje sea realmente significativo.

Propósitos	Derechos básicos de aprendizaje grado transición.
<p>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.</p>	<p>Toma decisiones frente a algunas situaciones cotidianas.</p> <p>Se apropia de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno.</p> <p>Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.</p> <p>Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones.</p> <p>Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.</p> <p>Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.</p>
<p>Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.</p>	<p>Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.</p> <p>Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.</p> <p>Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.</p> <p>Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas</p>
	
<p>Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.</p>	<p>Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.</p> <p>Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor.</p> <p>Usa diferentes herramientas y objetos con variadas posibilidades.</p> <p>Construye nociones de espacio, tiempo y medida a través de experiencias cotidianas.</p> <p>Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.</p> <p>Determina la cantidad de objetos que conforman una colección, al establecer relaciones de correspondencia y acciones de juntar y separar.</p>
	

5.1.2 LOS DBA Y EL PASO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN A PRIMERO.

Los DBA son una herramienta para construir estrategias que permitan la continuidad y articulación de los procesos que viven las niñas y los niños en su paso grado a grado en el entorno educativo; aportan en la construcción de acuerdos sobre aquello que deben aprender y a la complejidad de los aprendizajes que desarrollarán en su vida escolar. En síntesis, son referentes para

la planeación de estrategias individuales y conjuntas entre las docentes, en la perspectiva del tránsito armónico entre grados.

5.1.2.1 PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y PARTICIPACIÓN

Esta primera versión de los DBA es el resultado de un trabajo colectivo desarrollado por profesionales en Educación Inicial. Su elaboración ha contemplado la revisión, reflexión, interpretación y valoración de las siguientes fuentes:

- Propuestas curriculares para la educación de la primera infancia elaboradas en países como Finlandia, Reino Unido, Chile, Argentina, Cuba, Australia, Costa Rica, Estados Unidos.
- Documentos que configuran el marco político de la Ley de Desarrollo Integral a la Primera Infancia.
- Discusiones realizadas con maestros de diferentes regiones del país a través de mesas regionales y foros virtuales.
- Asesorías de expertos a nivel nacional e internacional.
- Hallazgos reportados en la investigación educativa sobre la primera infancia



1

Toma decisiones frente a algunas situaciones cotidianas.

Evidencias de aprendizaje:

- Explica las razones por las que hace una elección.
- Muestra iniciativa en la realización de actividades.
- Demuestra constancia al realizar sus actividades.
- Anticipa algunas consecuencias de las decisiones que toma.

Ejemplo:



2

Se apropia de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno.

Evidencias de aprendizaje:

- Muestra independencia en la realización de prácticas de higiene y alimentación saludables.
- Identifica algunas situaciones que ponen en riesgo su salud y seguridad.
- Contribuye a mantener el aseo y organización de los espacios físicos que utiliza.
- Practica acciones individuales y colectivas que ayudan a prevenir problemas ambientales y a conservar su entorno.

Ejemplo:



3

Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.

Evidencias de aprendizaje:

- Menciona algunas similitudes y diferencias que encuentra entre él y sus compañeros.
- Representa su cuerpo a través de diferentes lenguajes artísticos (dibujo, danza, escultura, rondas, entre otros).
- Manifiesta sus gustos y disgustos frente a diferentes situaciones y reconoce paulatinamente sus emociones.

Ejemplo:



4

Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones.

Evidencias de aprendizaje:

- Identifica características del lugar donde vive.
- Reconoce que todas las personas tienen valores y cada una es importante.
- Describe roles de personas de su familia y entorno cercano.
- Reconoce que tiene unos derechos y los vive en la interacción con otros.

Ejemplo:



5

Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.

Evidencias de aprendizaje:

- Propone su punto de vista en espacios de construcción colectiva.
- Reconoce que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo y los escucha.
- Acepta sus equivocaciones y busca reestablecer las relaciones cuando por alguna razón incumple sus acuerdos.
- Muestra respeto por los acuerdos de convivencia que se construyen en su familia, con sus pares y otros miembros de su comunidad.

Ejemplo:



6

Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.

Evidencias de aprendizaje:

- Comprende que una misma situación puede generar reacciones diferentes en las personas.
- Asume actitudes colaborativas y solidarias en las actividades en las que participa.
- Reconoce que existen diversos seres vivos a los cuales conoce y cuida.

Ejemplo:



7

Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.

Evidencias de aprendizaje:

- Participa en canciones, rondas y juegos tradicionales haciendo aportes personales de manera espontánea.
- Dramatiza diálogos con sus juguetes y otros elementos del ambiente con los que dibuja, arma o construye muñecos.
- Representa y simboliza diferentes roles y actividades al usar los objetos que encuentra a su alrededor.
- Expresa libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos, pinturas, figuras modeladas o fotografías.

Ejemplo:



8

Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.

Evidencias de aprendizaje:

- Identifica palabras que riman en juegos con la música, las rondas, la poesía, juegos corporales, entre otros.
- Sigue y construye juegos de segmentación de palabras orales a través de las palmas, el zapateo, y otras estrategias.
- Establece asociaciones entre los sonidos onomatopéyicos del entorno y los objetos que simbolizan.

Ejemplo:



9

Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.

Evidencias de aprendizaje:

- Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros).
- Identifica letras que le son cotidianas y las asocia en diferentes tipos de textos (pancartas, avisos publicitarios, libros álbum, revistas, entre otros).
- Explora diferentes tipos de texto y reconoce su propósito (recetarios, libro álbum, cuento, diccionarios ilustrados, enciclopedias infantiles, cancioneros, entre otros).
- Establece relaciones sobre lo que lee y situaciones de su vida cotidiana u otros temas de su interés.

Ejemplo:



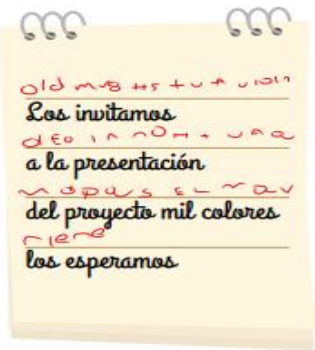
10

Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.

Evidencias de aprendizaje:

- Se interesa por saber cómo se escriben las palabras que escucha.
- Identifica y asocia los sonidos de las letras que escucha en las lecturas y los vincula con sus propias grafías o pseudoletas para escribir lo que quiere o necesita expresar (una historia, una invitación, una carta, una receta, etc).
- Escribe su nombre propio con las letras que conoce.

Ejemplo:



11

Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.

Evidencias de aprendizaje:

- Crea ambientes haciendo uso de objetos, materiales y espacios.
- Muestra atención y concentración en las actividades que desarrolla.
- Participa en el desarrollo de actividades en espacios libres y naturales.
- Cooperar con otros haciendo uso de su imaginación para identificar soluciones alternativas a los desafíos que crea o se le plantean.

Ejemplo:



12

Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor.

Evidencias de aprendizaje:

- Observa y hace registros gráficos, sonoros o audiovisuales para explicar lo que sucede.
- Realiza preguntas de temas que son de su interés.
- Formula explicaciones para aquello que sucede a su alrededor.
- Resuelve situaciones cotidianas usando sus saberes, experiencias y habilidades.

Ejemplo:



13

Usa diferentes herramientas y objetos con variadas posibilidades.

Evidencias de aprendizaje:

- Arma, desarma y transforma objetos de su entorno para descubrir, comprender su funcionamiento y darle otros usos según sus intereses o necesidades.
- Participa en juegos de transformaciones y construcción de juguetes con materiales cotidianos y bloques de construcción.
- Identifica características de las cosas que encuentra a su alrededor y se pregunta sobre cómo funcionan.

Ejemplo:



14

Construye nociones de espacio, tiempo y medida a través de experiencias cotidianas.

Evidencias de aprendizaje:

- Mide objetos utilizando patrones de medida no convencionales (número de pasos que hay entre un lugar y otro, la palma de la mano, lanas, cordones, recipientes, entre otros).
- Reconoce el antes, el ahora y el después de un evento.
- Sitúa acontecimientos relevantes en el tiempo.
- Reconoce y establece relaciones espaciales a partir de su cuerpo y objetos (izquierda-derecha, arriba-abajo, delante-detrás, cerca-lejos, dentro- fuera) al participar en actividades grupales como juegos, danzas y rondas.

Ejemplo:



15

Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.

Evidencias de aprendizaje:

- Identifica el patrón que conforma una secuencia (pollo-gato-pollo) y puede continuarla (pollo-gato-pollo-gato).
- Crea series de acuerdo a un atributo (del más largo al más corto, del más pesado al más liviano, etc).
- Clasifica colecciones de objetos de acuerdo a sus atributos (por la funcionalidad, por el sabor, por la tonalidad, por el peso, entre otras).

Ejemplo:



16

Determina la cantidad de objetos que conforman una colección, al establecer relaciones de correspondencia y acciones de juntar y separar.

Evidencias de aprendizaje:

- Determina cuántos objetos conforman una colección a partir de: la percepción global, la enumeración y la correspondencia uno a uno.
- Compara colecciones de objetos y determina: ¿cuántos hay?, ¿en dónde hay más?, ¿en dónde hay menos?, ¿cuántos hacen falta para tener la misma cantidad?, ¿cuántos les sobran?, entre otras.
- Comprende situaciones que implican agregar y quitar, y propone procedimientos basados en la manipulación de objetos concretos o representaciones gráficas.

Ejemplo:



6. BASES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR.

El Ministerio de Educación Nacional presenta las Bases Curriculares como un referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales –PEI– de los establecimientos educativos, y de los proyectos pedagógicos de las diferentes modalidades y escenarios educativos públicos y privados, que trabajan por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años.

Las Bases son un punto de partida para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Parten de la experiencia, y hacen un énfasis en la acción de los niños y las niñas, y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida.

Con este referente, el Ministerio de Educación busca brindar la oportunidad para que las maestras y maestros planeen de manera intencionada y flexible, le encuentren valor a lo inesperado y a lo cotidiano, observen y escuchen permanentemente lo que dicen y hacen los niños y las niñas, para mediar y proponer acciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje. Invitan a pensar otras formas de proyectar, construir y proponer ambientes y experiencias que respondan al interés de los niños y las niñas, que tengan en cuenta las particularidades del contexto y sean integradoras. Así mismo, se construyan puentes entre los saberes y las prácticas de las maestras y las políticas educativas nacionales, de tal manera que fortalezcan sus experiencias en un marco curricular flexible, dinámico y participativo.

Estructuralmente, el documento se organiza en dos apartados: la fundamentación y la organización curricular y pedagógica. En el primero, se presentan los conceptos que soportan la construcción de las Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar, desde un currículo basado en la experiencia, el saber pedagógico, el desarrollo y el aprendizaje, las interacciones y las actividades rectoras. En el segundo, se describe la organización curricular y pedagógica a partir de dos secciones: la primera, en la que se plantea el campo de experiencia como un espacio intencionado que posibilita la maestra para promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, y que materializa la propuesta alrededor de la organización curricular en la educación inicial y preescolar; y la segunda, en la que se propone profundizar en cuatro momentos esenciales a la organización de la

práctica pedagógica de las maestras, a saber, indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso.

6.1 CURRÍCULO BASADO EN LA EXPERIENCIA.

La educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las maestras asumen el compromiso de conocerlos desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención (MEN, 2014a, p.43).

En sintonía con lo anterior, estas bases se fundamentan en un currículo desde la experiencia, el cual se define como una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural (Dewey, 1970).

El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos.

Esta concepción del currículo pone en primer plano las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza contextual y las dinámicas de la práctica misma. Desde este marco, potenciar el desarrollo de los niños y las niñas hace referencia a garantizar su derecho a la educación, a ser diversos, a ser cuidados y cuidar, y a vivir experiencias en las que aprendan. Por otra parte, si bien pone en el centro a las niñas y a los niños, considera que es insuficiente si la maestra no es también protagonista, pues tal como lo plantea Dewey (1970), su papel es fundamental en este currículo, ya que es constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilitan nuevos aprendizajes.

Esta mirada curricular propone dos elementos que dotan de sentido la práctica pedagógica: la sistematicidad de los procesos y las interacciones. La sistematicidad de los procesos reconoce las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que

los niños y las niñas traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y al mismo tiempo a los de la maestra; es la brújula que orienta y señala el norte de la organización pedagógica. Esa continuidad de los procesos reconoce que las propuestas tienen una intención y una secuencialidad, que se construyen dando prioridad a la voz e identidad de los niños y las niñas, pues la maestra se sitúa en el momento, en su presente, y desde ahí analiza y comprende su desarrollo y sus ritmos de aprendizaje para generar experiencias que los potencien. El segundo elemento, las interacciones, se constituye en la columna vertebral de este currículo, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños y las niñas con los otros el otro y con el medio que les rodea, donde desde la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar.

6.2 EL SABER PEDAGÓGICO

El saber pedagógico tiene su origen en la práctica, en los momentos que dedica cada maestra a planear y proyectar las experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias; a valorarlas una vez puestas en escena para saber si les permiten desplegar todas sus capacidades. Además de lo anterior, cada maestra debe reflexionar sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas, preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y porqué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas. En últimas, debe indagar cómo hacer de su práctica un proceso intencionado y sistemático.

En medio de esa relación práctica – reflexión se comienza a construir el saber pedagógico. Dicha construcción necesita de conversación, discusión y análisis, de la documentación o escritura, que posibilitan la reflexión y el intercambio a partir de las preguntas propias y de los saberes acumulados por todas las maestras que participan de este proceso. La construcción del saber de las maestras de primera infancia surge de la relación entre la práctica, la reflexión y el bagaje, donde la práctica se configura en la cotidianidad, la reflexión en el proceso de diálogo sobre dicha cotidianidad y el bagaje que recoge la formación, el saber acumulado por la profesión y la historia de cada maestra (DeTezanos, 2007, p.14).

6.3 DESARROLLO Y APRENDIZAJE

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

El aprendizaje es un proceso de descubrimiento y en construcción permanente, en el que los saberes previos sirven de plataforma para explorar, construir otras ideas, conocimientos, relaciones y experiencias. Por ende, es un proceso activo que se deriva de las interacciones sociales y culturales de los niños y las niñas, y que promueve el desarrollo hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas. Con esto, es posible decir que el aprendizaje “[...] hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros” (Vygotsky, 1982, p.115).

El desarrollo alcanzado por los niños y las niñas se convierte en el punto de partida del aprendizaje, sin limitarlo ni determinarlo, y así mismo el aprendizaje promueve el desarrollo y se convierte en el detonante que permite su acontecer.

En este contexto, el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas potencia el desarrollo, al provocar transformaciones o “saltos revolucionarios” (Vygotsky, 1979, citado en Wertsch, 1985) en sus formas de ser, actuar y relacionarse con el mundo, en su manera de participar cada vez con mayor autonomía y creatividad, al sentirse motivados, involucrados y conectados con aquello que aprenden, lo que les lleva a ampliar las capacidades de interacción y participación en la comunidad.

6.4 LAS INTERACCIONES

Las interacciones en la educación inicial comprenden las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo (MEN, 2014a). Ocurren tanto de manera natural, en los juegos, las exploraciones y la comunicación, como en medio de las prácticas pedagógicas, y les permiten construirse como sujetos críticos, autónomos, libres, capaces de valerse por sí mismos, con un lugar en el mundo social y cultural que habitan.

Al interactuar se producen procesos sociales, físicos, emocionales y comunicativos que son guiados por el interés propio, por un par o por el adulto y en los que se construyen significados; implican también una mutualidad (Rogoff, 1990), es decir, actuaciones que se interrelacionan en torno a una situación que puede darse en medio de intercambios comunicativos, cara a cara, de manera directa o de manera indirecta, en los cuales la maestra está presente desde a observación, la palabra, su presencia corporal, la escucha y las maneras en que dispone el ambiente.

Como parte de la actividad conjunta que se da entre los niños y las niñas, las maestras, la familia y el entorno, se construyen y aprenden progresivamente significados compartidos en torno a la cultura, al mundo y a la realidad de la que hacen parte. Los niños y las niñas viven experiencias en las prácticas pedagógicas en las que se diseñan los ambientes y se ajustan los apoyos y recursos necesarios para que interactúen creando, transformando y modificando lo que conocen, piensan, sienten y viven (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1993).

6.5 LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Desde que los niños y las niñas son gestados, las familias y las comunidades van tejiendo alrededor del embarazo significados culturales, los cuales le van preparando el camino a los recién nacidos y el lugar que ocuparán. Las palabras le van dando sentido a la existencia de ese bebé, las cuales se van mezclando con los sentimientos y emociones de esa familia, entonces la oralidad, la narración y las melodías le van dando la bienvenida a las niñas y a los niños, ordenando sus sensaciones, sus sentimientos y sus necesidades. Así comienza a aparecer la experiencia literaria, en su primera entrada al mundo simbólico.

Mientras los niños y las niñas juegan y exploran van apropiándose del mundo, desplegando sus capacidades y creando formas propias de transformar su realidad. Ahí se ponen de manifiesto las mil maneras con las que cuentan para crear, expresarse, ser y mostrar al mundo sus preguntas, sentimientos, ideas y propuestas. Las expresiones artísticas como aquellas formas propias de explorar las materias del espacio (cajas, telas, cucharas, sillas) y transformarlas (en casas, cuevas o instrumentos de percusión), les permiten experimentar con los sonidos y los silencios, con el movimiento y la quietud, con el cuerpo como materia expresiva, con el hacer “como si...”, a partir de la apropiación de la cultura (jugar a cultivar, a cocinar, a pescar).

La exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura fundamentan las bases curriculares, porque son las que guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en

que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos. Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan.

7. ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA

La organización curricular y pedagógica requiere procesos intencionados que buscan proponer experiencias para que los niños y las niñas se desarrollen y aprendan, teniendo en cuenta lo que acontece en su vida diaria. Propuestas que partan de sus intereses y capacidades, y de los saberes y construcciones pedagógicas de las maestras, para desde ahí precisar los recursos y las estrategias para llevar a cabo la práctica pedagógica; y en este proceso hacer seguimiento continuo al desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas. Si bien requiere orden, secuencialidad y sistematicidad, esta organización da paso a que las situaciones cotidianas la permeen y tengan cabida la novedad y la sorpresa.

La organización curricular y pedagógica tiene en cuenta el ¿para qué?, el ¿qué? y el ¿cómo? se potencia el desarrollo integral de los niños y las niñas, como una manera de proyectar el quehacer de las maestras y darle identidad a lo que se vive en la educación inicial. El para qué se potencia responde a los propósitos de desarrollo y aprendizaje que la educación inicial y preescolar están llamadas a promover, que reconocen a los niños y las niñas como ciudadanos y sujetos de derechos, con capacidades para enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en su vida cotidiana de manera creativa, en sana convivencia y en el respeto por los derechos humanos y los valores democráticos. Así mismo, como seres sensibles y comunicadores activos que se relacionan de diversas maneras con el mundo, que cuidan y conservan el medio ambiente y fomentan actitudes de respeto hacia los recursos naturales como parte de la conciencia ecológica.

El qué se potencia se relaciona con el conocimiento y la lectura permanente que hacen las maestras de los intereses, capacidades, gustos de los niños y las niñas, y las formas como van transformándose a partir de las mediaciones pedagógicas que los motiva a explorar, preguntar, jugar, conocer y comprender los sucesos de la vida; enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad; comunicar, crear y establecer relaciones con los otros y la naturaleza de manera cuidadosa y respetuosa.

Todos estos aspectos se concretan bajo la idea de campo de experiencia, entendido como una construcción colectiva que resulta del encuentro entre todos los actores

que participan de las propuestas pedagógicas: maestras, maestros, talento humano, niños, niñas, familias y comunidades.

El cómo se potencia tiene que ver con la manera en que las maestras construyen sus propuestas alrededor de las experiencias y ambientes, que enriquecen las estrategias en las que participan las niñas, los niños y las familias, teniendo claras las intencionalidades pedagógicas. De manera específica, estos elementos se delimitan en la organización de la práctica pedagógica que orienta el quehacer diario de las maestras de educación inicial.

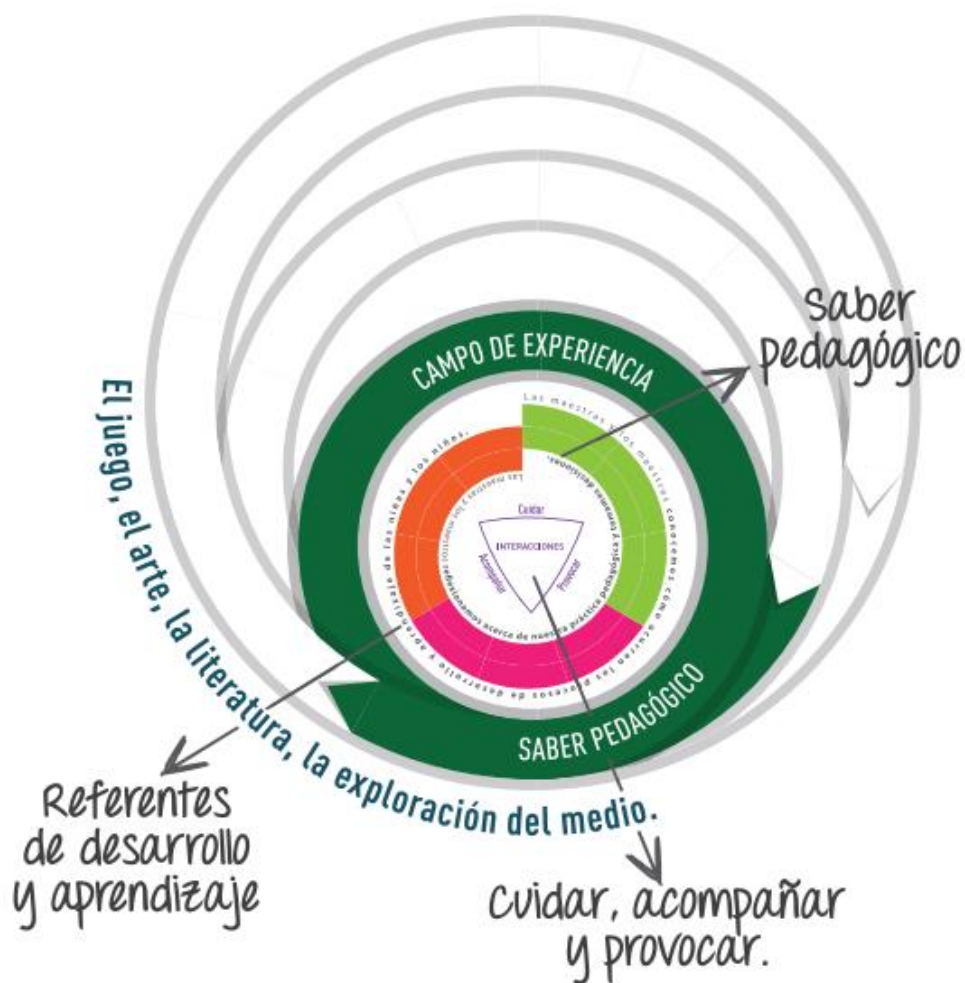


7.1 CAMPOS DE EXPERIENCIA

Los campos de experiencia son los espacios de encuentro que resultan de la vivencia de la práctica pedagógica, en la que participan las niñas, los niños, las maestras y las familias. Se configuran desde las interacciones entre ellos y ellas, y en relación con las propuestas pedagógicas y educativas que las maestras proyectan, y que permiten movilizar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas de manera intencionada, es decir, desde la mediación de la maestra que tiene como base el saber pedagógico.

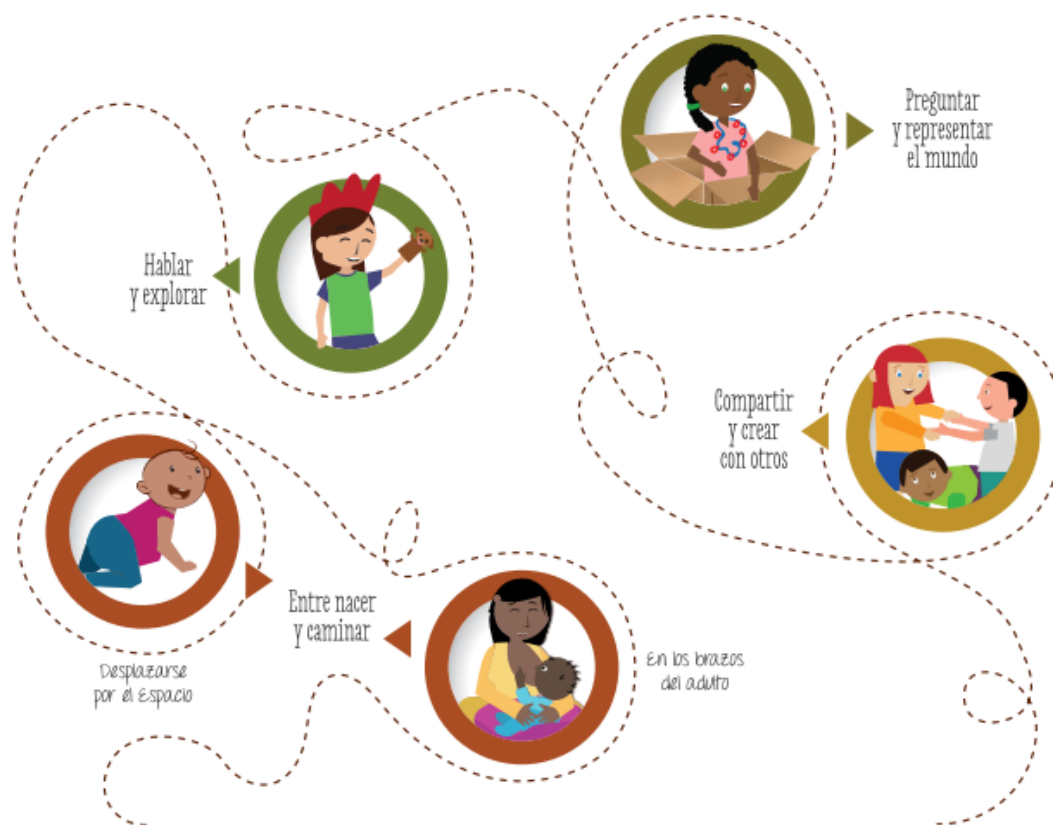
Mientras un niño o una niña vive una experiencia, lo hace con todo su ser, se ponen en juego su corporeidad, sus emociones y los conocimientos que ha construido previamente, la manera en que se relaciona con los otros y con el espacio. Así, la experiencia es el proceso que posibilita su desarrollo y con él la construcción de conocimiento, ya que moviliza vivencias que son irrepetibles y que dejan huellas únicas, que lo transforman de manera singular⁵ (Bárcena, Larrosa, y Mélich, 2006).

Los campos de experiencia



7.2 TRANSFORMACIONES EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CERO A SEIS AÑOS

A continuación, se profundiza sobre estas transformaciones que viven las niñas y los niños entre los cero y los seis años, organizadas desde los propósitos curriculares y pedagógicos de la educación inicial esta llamada a promover y que permite a las maestras tener un referente de desarrollo para conocer a las niñas y los niños y desde allí construir propuestas pedagógicas.



8. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Organizar la práctica pedagógica sitúa a las maestras y a los maestros de primera infancia como protagonistas y constructores de propuestas educativas que promueven el desarrollo integral de los niños y las niñas. Esto genera desafíos, ya que la mayoría de los niños y las niñas viven en contextos sociales y culturales distintos, con intereses particulares y capacidades diversas, que invitan a planear y diseñar ambientes pedagógicos pertinentes, en los que se favorezca el deseo de

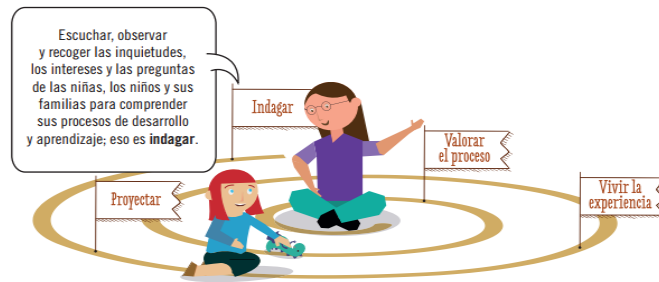
explorar, preguntar, conocer y comprender los sucesos de la vida, y se construyan interacciones que respeten los ritmos, conquistas, miedos y descubrimientos que viven en su cotidianidad.



A continuación, se explicarán los elementos que hacen parte de la organización pedagógica para ampliar su comprensión.

8.1 INDAGAR

Las maestras y los maestros asumen el compromiso de conocer los niños y las niñas con quienes van a trabajar, sus familias, las comunidades en que viven y las dinámicas de los entornos en donde se lleva a cabo la educación inicial. Este es un compromiso que les invita a profundizar en torno a lo que está sucediendo para cada niño y niña en relación con su desarrollo y aprendizaje, así como sobre las formas de vida de sus familias y comunidades, para reconocer aquello que quiere potenciarse desde la práctica pedagógica. La observación, la escucha activa y la consulta de documentos aportan a este proceso de conocimiento y comprensión.



Para indagar, es importante que las maestras y los maestros cuenten con espacios y tiempos en los que puedan reconocer las capacidades y saberes previos de los niños y las niñas, y las expectativas de las familias en torno a la educación inicial y preescolar.

Esta indagación sirve de base para que las maestras y los maestros tomen decisiones para proyectar experiencias, estrategias pedagógicas y formas de valoración tanto del proceso pedagógico como del desarrollo y aprendizaje de cada niña o niño.

8.2 PROYECTAR

Proyectar se refiere a las formas en que las maestras y los maestros organizan los procesos que ocurren en la práctica pedagógica, con miras a potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas a partir de las interacciones. Parte de la indagación alrededor de sus capacidades, intereses y características propias, de sus familias y comunidades, y las condiciones del contexto en el que ocurre su desarrollo.

Para proyectar es necesario pensar en tres preguntas: ¿qué voy a potenciar del desarrollo de los niños y las niñas?, ¿para qué lo voy a potenciar? y ¿cómo lo voy a llevar a cabo? A partir de la indagación, las maestras y maestros observan qué está sucediendo en relación con el desarrollo de los niños y las niñas, qué aprendizajes hacen evidentes y cómo buscan conocer y saber más sobre el mundo que les rodea. Desde allí, identifican cuáles son sus capacidades y definen unos objetivos que concretan su intencionalidad pedagógica.

Al proyectar hay que tener en cuenta las diferentes formas de exploración, expresión y comunicación de los niños y las niñas, y cómo se relacionan con el ambiente para transformarlo. Por ejemplo, en cuanto a la exploración, es importante pensar en las alternativas perceptivas que tienen los materiales, de manera que sean accesibles para todos los niños y las niñas. Si se juega a la pelota, se pueden introducir en ella

algunas semillas para que el niño con baja visión pueda seguir el sonido e identifique su ubicación. Así mismo, se puede acudir a las texturas para que identifique su superficie y la distinga de otras.

A continuación, se describen de manera general algunas estrategias pedagógicas, que pueden ser revisadas con mayor profundidad a través de las propias búsquedas que realizan las maestras y los maestros.

- Rincones de trabajo
- Proyectos de aula e investigación
- Los talleres
- Los cestos de tesoros entre otros.

8.3 VIVIR LA EXPERIENCIA

Desde que las maestras y los maestros indagan y proyectan las propuestas pedagógicas, recogen información que les conduce a elegir las maneras más pertinentes de plantear los encuentros con los niños, las niñas, las familias, las estrategias pedagógicas, y los ambientes que disponen.

La experiencia deja huella. Es la vivencia que sirve de motor para que los niños y las niñas desplieguen todas sus capacidades. Por ello:

- a. La experiencia es una relación bidireccional: “algo de mí es para el otro y algo del otro es para mí”. Esto tiene que ver con la capacidad de las maestras y los maestros de percibir y escuchar a los niños y a las niñas y así cuidar de ellos.
- b. La experiencia se construye en medio de interacciones que parten de los intereses y procesos de desarrollo de los niños y las niñas. Desde ahí, la maestra o el maestro les ofrece un ambiente, una pregunta o una situación que les lleva a vivir experiencias nuevas, valiéndose de lo que ya saben, para que tengan la oportunidad de construir otros conocimientos y así potenciar su desarrollo. Es decir, le da paso a la provocación, reconociendo que su acción no es la única que provoca, sino que hay sucesos, objetos o vivencias propias de los niños y las niñas que también lo hacen.
- c. La experiencia tiene lugar en la niña o el niño que la está viviendo, en su singularidad y en sus formas de interacción. Es por ello que el maestro o la maestra acompaña, desde la observación y la escucha, y comienza a decidir

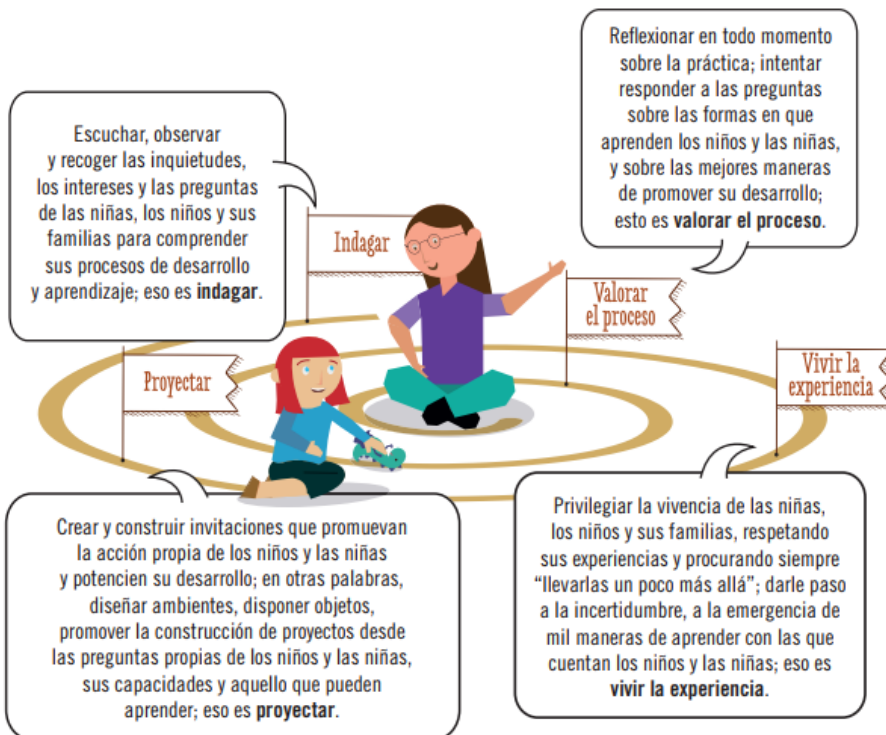
en qué momentos apoyar con las palabras, con su corporalidad o con su mirada, porque lee las formas en que los niños y las niñas viven las experiencias. La maestra sabe que Emilio necesita tomarla de la mano para caminar, mientras que a Tomás solo le basta que lo anime con la mirada; que para Sofía es suficiente ofrecerle diversos objetos para explorar, mientras que a Pablo debe garantizarle elementos que tengan cualidades perceptivas, auditivas y táctiles porque tiene baja visión. La maestra o el maestro ajusta o gradúa las maneras en que acompaña de acuerdo con los procesos de desarrollo cambiantes de los niños y las niñas, y así va proponiendo nuevas oportunidades de aprendizajes.

8.4 VALORAR EL PROCESO

Valorar el proceso tiene que ver con observar, escuchar y reflexionar sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Constituye una posibilidad que tienen las maestras y los maestros de hacer consciente el sentido de su práctica, de evaluar las experiencias que propiciaron al estar con los niños y las niñas y tomar decisiones de acuerdo con las intencionalidades que definieron.

Desde allí, los maestros y maestras pueden enriquecer sus propuestas iniciales, o proyectar nuevas rutas que les permitan reformular sus acciones y ajustarlas para responder de manera más propicia a los intereses de los niños, las niñas y las familias. Con esto, pueden fortalecer su saber pedagógico, potenciar sus capacidades para acompañar, cuidar y provocar, ser cada vez más sensibles y crear ambientes, espacios, momentos y tiempos para que los niños y las niñas puedan crear y construir sus propios conocimientos.

En síntesis:



Toda práctica pedagógica requiere estar organizada desde diferentes elementos que le den sentido al trabajo que hacen las maestras y los maestros con niños, niñas y familias, de manera que todos tengan oportunidades de aprender y desarrollarse garantizando la equidad y la calidad de la educación.

Procedimiento	Elaboró	Revisó	Aprobó
Estamento encargado	JEFE DE AREA	COORDINACION ACADEMICA	CONSEJO ACADEMICO
Firma del Responsable			
Nombre			

OBSERVACIONES

BIBLIOGRAFÍA

Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. M.E.N. Santafé de Bogotá. 2017.

CARRILLO, Ana YOLANDA. Propuesta operativa plan de estudios de preescolar.

Derechos básicos de aprendizaje para el grado transición. Volumen 1. MEN. 2016

Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros. Curriculares. M.E.N. Santa Fe de Bogotá. 1998.

Lineamientos Pedagógicos. Niveles de Educación Formal. Preescolar. M.E.N. Santa Fe de Bogotá. (1998).

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Santafé de Bogotá, D.C., 1994.

Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. MEN. Santafé de Bogotá. 2014.