

**PROPUESTA DE UN DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA
EL NIVEL PREESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROVENZA**

ANGIE PAOLA BOTELLO BETANCOURTH

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2022**

**PROPUESTA DE UN DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA
EL NIVEL PREESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROVENZA**

ANGIE PAOLA BOTELLO BETANCOURTH

Proyecto de investigación para optar al título de Magíster en Pedagogía

Director

Mg. CESAR AUGUSTO ROA

Director Línea de investigación Calidad Educativa y Gestión Escolar

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2022

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi fuerza, mi guía y mi proveedor.

A mis padres, por su colaboración y apoyo en todos los momentos de mi vida y sobre todo en este proceso de la maestría.

A mi hijo Martín, quien es la persona más maravillosa de este mundo, ha sido mi motor de vida, mi compañero de viaje y el soporte para seguir adelante sin desfallecer.

A mi hijo Joaquín, quien acaba de llegar a este mundo, para alegrar nuestras vidas y ser la fuente de inspiración para transformarnos en mejores personas.

A mi compañero de vida Fredy, que siempre me apoyó y entendió en estos momentos de estudio que ocuparon mi tiempo, para salir adelante tanto profesional como personalmente.

A todos los maestros, amigos y compañeros que me colaboraron e hicieron parte de este proceso.

AGRADECIMIENTOS

A mi director Cesar Roa, por su empatía, por su calidad humana, por su paciencia y orientación en todo el proceso de construcción del proyecto. También por ser un maestro admirable que me permitió reflexionar y cuestionarme entorno a mis prácticas educativas para mejorar en mi labor diaria.

A mi segundo hogar, la Institución educativa Provenza sede B, por ser el espacio que me recibió al llegar a esta ciudad, a toda la comunidad del Cristal Bajo, a mis compañeras y a mis niños, porque me han hecho ser mejor persona y mejor profesional, a mi profesión que amo con todo el alma, y con la cual siento que puedo transformar vidas así como me transforma la mía día a día

A todos los maestros de la Maestría y a mis compañeros, porque de ellos aprendí innumerables cosas que siempre llevare con migo.

A mis compañeras de preescolar de la institución, quienes siempre fueron muy receptivas a la propuesta y aportaron a la construcción de la misma.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA A INVESTIGAR	15
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	15
1.2 JUSTIFICACIÓN	18
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1 Objetivo general	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	20
2. MARCO REFERENCIAL	24
2.1 REFERENTES INVESTIGATIVOS	24
2.1.1 Internacionales.	24
2.1.2 Nacionales.	32
2.1.3 Del ámbito local.	39
2.2 MARCO DE REFERENCIA NORMATIVO	40
2.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	50
2.3.1 Teorías sobre el desarrollo infantil.	51
2.3.2 Sobre el currículo y el desarrollo infantil.	61
2.3.3 Concepto de competencia.	67
2.3.4 Desarrollo de competencias.	71
2.3.5 Competencias en la educación.	72
3. METODOLOGÍA	76
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	76
3.2 DISEÑO METODOLÓGICO	78
3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN	79

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	84
3.5 ESCENARIO Y PARTICIPANTES	90
4. HALLAZGOS O RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	92
4.1 PROCESO DESCRIPTIVO	92
4.1.1 Resultados revisión documental	92
4.1.2 Resultados entrevistas maestras y coordinadores.	98
4.1.3 Resultados grupo focal de padres de familia	103
4.2 ESQUEMA DE CATEGORIZACIÓN	106
4.2.1 Fortalezas del actual diseño curricular.	108
4.2.2 Debilidades en el actual diseño curricular.	108
4.2.3 Posibilidades para la propuesta del diseño curricular.	109
4.2.4 Características para la propuesta del diseño curricular.	109
4.3 INTERPRETACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO	110
4.3.1 Fortalezas en el diseño curricular.	110
4.3.2 Debilidades en el diseño curricular.	122
4.3.3 Posibilidades para la propuesta del diseño curricular.	129
4.3.4 Características para la propuesta del diseño curricular.	134
5. PROPUESTA DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA EL NIVEL PREESCOLAR	142
5.1 CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS	142
5.1.1 Partir de un diagnóstico.	143
5.1.2 Contextualizada.	144
5.1.3 Fundamentada.	145
5.1.4 Articulada.	146

5.1.5 Innovadora.	147
5.1.6 Integradora de diversos elementos curriculares.	148
5.1.7 Participativa.	149
5.2 MOMENTOS DEL PROCESO DE LA PROPUESTA	151
5.2.1 Caracterización del desarrollo y del aprendizaje de los niños.	152
5.2.2 Gestión en el aula.	152
5.2.3 De evaluación.	153
5.2.4 Socialización de la propuesta.	153
5.3 ESTRUCTURA DEL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA EL NIVEL DE PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROVENZA	154
5.3.1 Diseño curricular por competencias para preescolar.	157
5.3.2 Proyectos pedagógicos por periodo.	205
5.3.3 Informe valorativo integral por competencias.	206
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	207
6.1 CONCLUSIONES	207
6.2 RECOMENDACIONES	213
BIBLIOGRAFIA	215
ANEXOS	220

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Tendencias y definiciones del currículo desde la mitad del siglo XX hasta comienzos del siglo XXI	62
Tabla 2. Organización de las etapas de la investigación	84
Tabla 3. Participantes de la investigación	91
Tabla 4. Hallazgos del análisis documental	94
Tabla 5. Grupo focal	104
Tabla 6. Periodos	158
Tabla 7. Informe valorativo integral por competencias	206

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Ciclos de la investigación acción: Elliott	83
Gráfica 2. Esquema básico de categorización	107
Gráfica 3. Características de la propuesta	143
Gráfica 4. Identificación de características para el diseño curricular por competencias	150
Gráfica 5. Momentos de la propuesta	151
Gráfica 6. Esquema de la estructura	155

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Análisis documental	220
Anexo B. Formato de entrevista maestras	239
Anexo C. Formato de entrevista coordinadores	260
Anexo D. Formato grupo focal	270
Anexo E. Ficha de caracterización de estudiantes	281
Anexo F. Esquema de categorización	287

RESUMEN

TITULO: PROPUESTA DE UN DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA EL NIVEL PREESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROVENZA*

AUTOR: ANGIE PAOLA BOTELLO BETANCOURTH**

PALABRAS CLAVE: Currículo, dimensiones, competencias, desarrollo infantil, innovación curricular, lineamientos.

DESCRIPCIÓN: La presente investigación tiene como objetivo general construir una propuesta de un diseño curricular que permita el desarrollo de competencias de los niños y de las niñas de nivel preescolar de la Institución Educativa Provenza, a través de la caracterización de las fortalezas, debilidades y posibilidades del actual diseño curricular, las cuales fueron base para la construcción de la nueva propuesta por competencias para el nivel.

La metodología empleada para realizar el trabajo de campo fue de corte cualitativo con un diseño de investigación acción, a través de técnicas e instrumentos como el análisis documental del currículo existente, la entrevista semiestructurada, las observaciones de clase y el grupo focal. La información se analizó haciendo una triangulación de la misma, lo que arrojó como resultado que tanto directivos como maestros reconocen en sus apreciaciones, la importancia de ofrecer a los estudiantes una formación con las características propias de la educación preescolar; no obstante, no se encontró una correspondencia sólida que evidencie estos argumentos con la teoría y la práctica.

Por lo anterior, surgió la necesidad de reconstruir una propuesta curricular enmarcada dentro los lineamientos legales vigentes, pedagógicos y los Referentes técnicos “Bases curriculares para la Educación inicial y preescolar” que orientan el proceso para el nivel, el cual busca potenciar las competencias propias de esta edad, así como la articulación con el grado primero.

* Trabajo de Grado

** Maestría en Pedagogía, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. Universidad Industrial de Santander. Director: Mg. Cesar Augusto Roa.

ABSTRACT

TITLE: PROPOSAL OF A CURRICULUM DESIGN BY COMPETENCES FOR THE PRESCHOOL LEVEL IN THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROVENZA*

AUTHOR: ANGIE PAOLA BOTELLO BETANCOURTH**

KEY WORDS: Curriculum, dimensions, competencies, child development, curricular innovation, guidelines.

DESCRIPTION: The present research has the general objective of constructing a proposal for a curricular design that allows the development of competencies of children at the preschool level of the Provenza Educational Institution, through the characterization of the strengths, weaknesses and possibilities of the current curricular design, which were the basis for the construction of the new competency proposal for the level.

The methodology used to carry out the field work was qualitative with an action research design, through techniques and instruments such as the documentary analysis of the existing curriculum, the semi-structured interview, class observations and the focus group. The information was analyzed by triangulating it, which resulted in both managers and teachers recognizing in their appraisals the importance of offering students training with the characteristics of pre-school education, however no one was found. solid correspondence evidencing these arguments with theory and practice.

Therefore, the need arose to reconstruct a curricular proposal framed within the current legal, pedagogical guidelines and the technical references "Curricular bases for initial and preschool education" that guide the process for the level, which seeks to enhance the competencies of this age, as well as the articulation with the first grade.

* Degree work

** Master in Pedagogy, Faculty of Human Sciences, School of Education. Industrial University of Santander. Director: Mag. Cesar Augusto Roa.

INTRODUCCION

Es significativo reconocer que el país ha venido reflexionando sobre las diferentes concepciones de la educación infantil y de sus procesos pedagógicos; reflexiones que han generado avances relevantes en cuanto al proceso formativo de la educación inicial. Cabe destacar que uno de estos adelantos y que resulta de gran importancia son los lineamientos legales y pedagógicos: “Bases curriculares para la Educación inicial y preescolar” que regulan la educación inicial en Colombia.

Es relevante señalar que estos documentos dan orientaciones precisas y pertinentes para construir nuevas propuestas curriculares que respondan a los intereses, necesidades y características de los niños y las niñas en esta etapa escolar. No obstante, se percibe que la puesta en práctica de estos referentes no ha sido un proceso fácil para algunas instituciones educativas, lo cual se evidencia en diseños e implementaciones curriculares desactualizadas, de tal manera que el sentido de la educación preescolar pareciera que no evoluciono y a la vez careciera de identidad propia. Por lo anterior, se puede comprender la importancia de esta propuesta de diseño curricular, basada en la actualización de los lineamientos y la potenciación de competencias que favorezca el desarrollo integral de los niños y niñas del nivel preescolar; Asimismo, responde a una transición armoniosa y a la articulación con la educación primaria.

El documento que da cuenta de la propuesta está estructurado en seis capítulos, en los cuales se puntualizan y describen el proceso que se siguió dentro del trabajo investigativo: El capítulo 1, corresponde al planteamiento del problema con su respectiva justificación, objetivos y el contexto de la institución en la cual se realizó el trabajo investigativo. El capítulo 2, comprende el marco referencial, el cual describe los antecedentes investigativos, la fundamentación teórica, y el marco legal que sustenta la investigación. El capítulo 3, presenta el diseño metodológico, enfoque y tipo de investigación, el escenario, los participantes, las etapas y las

técnicas del proceso investigativo, que llevo a la caracterización y subcategorización del cual fue posible la interpretación y validez de la información.

En el capítulo 4, se describen los hallazgos y el proceso interpretativo del trabajo de investigación, a partir de las categorías emergentes a la luz de la fundamentación teórica, el marco legal y la mirada crítica de la investigadora. El capítulo 5, se presentan las características de la propuesta del nuevo diseño curricular por competencias, los momentos y la estructura que se propone. Finalmente el capítulo 6, describe las conclusiones y recomendaciones que dan cuenta de elementos que aportan la investigación, y que tiene como propósito la discusión y reflexión frente a la posibilidad de la implementación de la nueva propuesta de un diseño curricular por competencias para el nivel preescolar.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

Propuesta de un diseño curricular por competencias para el nivel preescolar en la Institución Educativa Provenza

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Desde el siglo pasado es innegable la inquietud que ha surgido por el tema de la educación infantil, educación Inicial, preescolar o primera infancia, no solo en Colombia sino en muchos países. Innumerables investigaciones se han realizado alrededor del tema en aras de contribuir a la cualificación y a la reflexión del que hacer pedagógico desde las instituciones como espacio de formación y orientación, en el marco de las políticas públicas de la primera infancia. Ante la importancia que tiene la primera infancia y los primeros años de escolaridad en los niños y las niñas para cimentar su formación presente y futura como ser humano, el rol que han de jugar los padres de familia, la sociedad y especialmente la institución escolar, cobra gran sentido.

Hoy en día el problema de la educación no es sólo el aprendizaje de los conocimientos, sino cómo la educación trasciende e incide en los procesos de formación integral del ser humano en el marco de un contexto social y laboral, que influye y transforma significativamente el discurso y el quehacer de la escuela, por ende, esta no puede ser ajena a los cambios que se dan en los distintos ámbitos de la vida humana y de la sociedad, cambios que influyen necesariamente en los procesos de gestión de las instituciones escolares, entre ellos, en el diseño y desarrollo del currículo, como parte de la gestión académica, lo cual implica tanto la actualización de los fundamentos teóricos y de las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas.

En efecto la Ley General de Educación, 115 de 1994 y el Decreto 1860 del mismo año, plantean a las instituciones educativas la necesidad de evaluar y cualificar cada vez más, los procesos de gestión y de formación que se desarrollan al interior de los establecimientos educativos, además de esto, promueve el fortalecimiento de las acciones que conlleven a la participación democrática y autónoma de la comunidad educativa para diseñar sus PEI, currículos y planes de estudio, con el objeto de garantizar la calidad de la acción pedagógica y educativa; no obstante el ministerio y las secretarías de Educación continúan expidiendo decretos y normas que reglamentan y orientan el proceso educativo en cuanto a gestión y enseñanza-aprendizaje, pero que al parecer continúan siendo documentos plasmados en el papel, ya que en la práctica las instituciones continúan desarrollando su quehacer con métodos y estrategias desactualizadas y descontextualizadas.

En consecuencia de esto, algunos de los procesos de gestión y enseñanza-aprendizaje que hoy se evidencian en las instituciones en el nivel preescolar se tornan en algunos momentos difíciles, lo que lleva a pensar que una de las causas principales se atribuye a que muchos de los maestros no se han apropiado de los lineamientos curriculares, de los estándares para el nivel preescolar, de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), ni se han actualizado alrededor del tema de estándares y competencias en la primera infancia, lo que significa que no tienen la preparación suficiente para abordar los cambios que se vienen dando en la educación del país en este nivel, por tanto se continúa, implementando estrategias de modelos pedagógicos y currículos desactualizados, los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la integralidad de la formación y participación, entre otros, no logran los niveles de calidad esperados.

A partir de estos aspectos descritos y en aras de contribuir a la actualización del currículo para el nivel preescolar de la Institución Educativa Provenza, surge la necesidad de la presente investigación. La institución viene desarrollando desde el 2009 un currículo en el nivel preescolar a partir de las dimensiones del desarrollo

humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa. Los planes de área no se articulan de manera adecuada con las dimensiones planteadas por los lineamientos, menos aún con la actual exigencia del Ministerio de desarrollar competencias; los planes de clase utilizados por las maestras se enmarcan en actividades direccionadas para la apropiación de contenidos por asignatura (pre-matemáticas, pre- lenguaje, pre-sociales etc.).

El problema no se presenta únicamente en esta institución, sino en otras muchas que coinciden en reportar altos niveles de pérdida en el nivel primero, lo cual permite inferir que existe una brecha y no articulación entre los currículos del nivel preescolar y el grado primero. Otro factor que incide en esta problemática es que los planes de área se repiten año tras año; los planes no se ajustan ni actualizan pareciera que se diera por supuesto que los estudiantes son los mismos; se continua con el desarrollo de prácticas tradicionales sometiendo a niños y niñas muchas veces a la repetición de planas y al desarrollo de las mismas guías y del libro del año anterior etc.

Desde el año 2009 el Ministerio de Educación nacional viene trabajando por el reconocimiento de que, en la etapa de la primera infancia, los niños y niñas son personas en condiciones para aprender y hacer, acorde con las competencias propias de este nivel educativo¹, con esta consideración, el nivel preescolar debe integrar a los estudiantes desde esta edad con el nivel de primaria de manera que se continúe con el desarrollo de competencias.

A partir de este marco problemático, cobra importancia para los maestros y maestras del nivel preescolar y primaria de la institución educativa, el desarrollo de una investigación sobre las implicaciones de un currículo por competencias en el

¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Instrumento Diagnostico de competencias básicas en transición. Bogotá, D.C. Editorial MAGISTERIO. 2009, pág. 17. ISBN 958-691-291-4.

nivel preescolar sobre el aprendizaje de los niños y las niñas, teniendo en cuenta que la desarticulación entre la educación inicial y la básica primaria tiene consecuencias en el desempeño académico de muchos estudiantes que se enfrentan con dificultades a criterios distintos de la formación de competencias para su desarrollo integral. Un objetivo como el que aquí se propone busca también orientar la labor pedagógica de maestras y maestros en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de preescolar, acorde con la normatividad vigente.²

Consecuente con lo anteriormente expuesto, se plantea la pregunta orientadora de la investigación:

¿Qué propuesta curricular es necesario construir para el desarrollo de competencias en el nivel preescolar de la Institución Educativa Provenza?

Las preguntas directrices:

- ¿Cuáles son las fortalezas, debilidades y posibilidades del currículo del nivel de preescolar que se está desarrollando actualmente en la institución educativa Provenza?
- ¿Qué características requiere un diseño curricular que se oriente al desarrollo de competencias en el nivel preescolar?

1.2 JUSTIFICACIÓN

La Institución educativa Provenza viene desarrollando un trabajo curricular por dimensiones en el nivel preescolar desde el año 2009, trabajo que apunta a su

² Ibíd., p. 22

compromiso fundamental en el logro de una educación de calidad, en la cual su deber es formar niños y niñas de manera integral a cada una de sus múltiples posibilidades de desarrollo: Cognitivo, físico, social y afectivo; desde esta perspectiva se reconoce al niño como ser multidimensional pero cabe resaltar que para lograr una educación preescolar de alta calidad demanda trascender las dimensiones y articularlas desde el desarrollo de las competencias de los niños y niñas.

Con el propósito de mejorar y cualificar este proceso se hace necesario ajustar los planeamientos escolares del nivel de preescolar de la Institución Educativa desde una perspectiva que favorezca y promueva la construcción de un diseño curricular por competencias, que permita dar continuidad y articulación en el tránsito armónico de los procesos que viven los niños y niñas en el paso de grado a grado y su continuidad al nivel de básica primaria.

De esta manera se espera que al dinamizar este proceso académico se impacte el currículo en general, y a la vez de cuenta, de cómo los maestros contribuyen en la construcción de propuestas de transformación de aprendizaje y enseñanza por medio de la articulación de diferentes enfoques; lo cual favorecerá el diálogo entre saberes y permitirá transversalizar el conocimiento a través del desarrollo de competencias.

Por tal razón, este proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser pertinente y significativo, que dé cuenta del contexto específico, la formación integral de los niños y niñas de la institución, y que a su vez favorezca la pluralidad étnica y la diversidad cultural que encaja en los principios democráticos.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general.

- Construir una propuesta de un diseño curricular que permita el desarrollo de competencias de los niños y las niñas de nivel preescolar de la Institución Educativa Provenza.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar las fortalezas, debilidades y posibilidades del actual diseño curricular.
- Establecer las características fundamentales que requiere un diseño curricular por competencias para el nivel preescolar.

1.4 CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación, hace parte de la línea o colectivo: Calidad Educativa y Gestión escolar de la Maestría en pedagogía, si bien los conceptos de gestión y calidad, emanan del lenguaje y cultura empresarial, al aplicarse a instituciones escolares, cobran significativa importancia acorde a la naturaleza de cada institución educativa, y con ello conceptos y problemas relacionados con: liderazgo, participación, organización, autoridad, autonomía curricular, PEI, cultura organizacional , evaluación, competencias, áreas de gestión entre otros.

En el proceso reconstructivo de la línea el equipo académico se ha propuesto varios objetivos que permiten orientar la presente investigación desde el área de gestión, entre ellos está, la contribución a la generación de una cultura de gestión de calidad y a la formulación de pertinentes políticas educativas que favorezcan

la calidad de la educación, a la vez señala, la comprensión de los procesos de evolución que se han dado en la administración y gestión de las instituciones escolares.

Partiendo de esta premisa, el concepto de gestión escolar requiere un responsable, que para que la gestión sea adecuada, dicho responsable debe tener liderazgo, y dicho liderazgo debe vincularse con el quehacer central de la escuela, pero como se sabe la gestión escolar no se reduce a la función del rector de la institución, sino que pone está en relación con el trabajo colegiado del personal y con las interrelaciones que establecen todos los actores de la comunidad educativa, que supere la concepción tradicional de administración, y que involucre procesos de gestión académica y pedagógica entre los diferentes actores en pos del logro de los objetivos institucionales, creando una nueva cultura escolar.³

La investigación se desarrollará en una institución de carácter público que presta sus servicios en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, la Institución fue fundada hace 46 años, en 1970, y construida en terrenos que hacían parte de una hacienda de propiedad de don Pedro Cristancho que luego fueron adquiridos por la firma Robledo Hermanos con el fin de parcelarlos. Después el Instituto de Crédito Territorial, en 1966 construyó dos manzanas de tipo urbano ocupadas sobre todo por militares.

En enero de 1970 la Institución inicia labores con un grupo de cuarenta y seis (46) estudiantes de primero de primaria, bajo la dirección de la profesora Carmen Pico de Clavijo luego, en 1975, y por escritura pública 2679, el ICCE (Instituto Colombiano de Construcciones Escolares) construyó un local escolar para 11 grupos con 302 estudiantes; en ese momento, el plantel se encontraba bajo la

³ Investigación y pedagogía veinte años de la maestría en pedagogía. Colombia Bucaramanga. 2014, Capítulo 8, pág. 159 -171.

dirección de la Licenciada María Dolores Pico de Cerón.

A partir de 1986 y hasta 2009, dirigió la Institución, la Licenciada María Encarnación Orduz de Guarín y durante su gestión, en 1993, por acuerdo No. 030 del Honorable Concejo Municipal de Bucaramanga, se legaliza el funcionamiento de la Institución, con el nombre de Concentración Escolar Provenza y establece el tránsito y la continuidad de los estudiantes dentro del sistema educativo abriendo cobertura al grado sexto de la educación básica secundaria con proyección al noveno grado.

En 1997, por resolución 0388 de agosto 20, emitida por el Alcalde de Bucaramanga Carlos Ibáñez Muñoz, la Institución cambia de denominación y recibe el nombre de Colegio Básico Provenza, ofreciendo los niveles de preescolar y básica, posteriormente, en 2002, por Resolución 012439 del 28 de octubre la Secretaría de Educación Departamental, se integra a la Institución la Concentración Escolar El Cristal, quedando anexa como Sede B.

En 2004 según Resolución 01534 del 01 de junio, emanada de la Secretaría de Educación Municipal cambia de denominación asumiendo el nombre de Institución Educativa Provenza, quedando establecidos los tres niveles de la educación: Preescolar, Básica y Media.

En 2004 se promulga la Primera Promoción de Bachilleres y en 2006, mediante convenio de articulación con el SENA, se gradúa la Primera promoción con Certificado de Aptitud Profesional (CAP) con lo cual se dota a los egresados de una competencia laboral, atendiendo a las directrices del MEN.

En Enero de 2010 por renuncia de su titular, asume la rectoría el Licenciado Eliécer Zárate Holguín, quien recibe el plantel con 1.563 estudiantes y gracias a su gestión logra que mediante Resolución 2754 del 30 de julio, la Secretaría de

Educación anexe el Hogar San José, el cual se encontraba adscrito al INEM y pasa a ser la Sede “C” del plantel.

2011: El colegio se mantuvo en el Nivel Alto en el Examen de Estado.

2012: La institución avanzó a la categoría Superior en el Examen de Estado Saber 11.

2013: La Institución logró la Certificación de Calidad ISO 9000 del 2008, NTGP-1000 del 2009, NET ISO 9000 de 2008 por parte del ICONTEC. En el campo académico mantuvo el resultado en Superior en el examen SABER 11. Se estableció como obligatorio el programa de Articulación con la Educación Superior.

2014: El colegio se mantuvo en el nivel superior en el examen del estado.

2015, 2016 y 2017: continúa en el nivel superior en el examen de estado quedando en la posición 8 de los mejores colegios públicos de Bucaramanga.

2. MARCO REFERENCIAL

Este capítulo comprende los antecedentes de la investigación en el ámbito internacional, ámbito nacional y ámbito local; el marco de referencia o normativo donde se enmarca lo relacionado con políticas, leyes, decretos, resoluciones y normas de la primera infancia; el marco conceptual, presenta los planteamientos conceptuales que sustentan la investigación y por último, el contexto de la investigación, de la institución donde se realizará la presente investigación.

2.1 REFERENTES INVESTIGATIVOS

A continuación, se presentan algunos antecedentes investigativos del orden internacional, nacional y local, relacionados con propuestas de diseños curriculares en el nivel de preescolar, donde la innovación pedagógica ha sido pieza clave en los procesos de gestión escolar y en la búsqueda de la calidad educativa.

2.1.1 Internacionales. Entre las investigaciones más representativas que sirven de referencia al estudio aquí propuesto, se destaca en primer lugar, la realizada por Martínez & Rochera⁴ con su trabajo titulado: **Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana**, estudio de caso, enmarcado en un centro infantil de la Ciudad de México, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, cuya finalidad era conocer el impacto que la reforma curricular había tenido en la práctica docente de la evaluación e identificar algunos retos y dificultades a los que se enfrentaba el profesorado para asumir los cambios del proceso educativo en el momento en que se introduce en él, la evaluación de competencias en el ciclo preescolar.

⁴ MARTÍNEZ, Silvia y ROCHERA, María. Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. México. 2010, vol. 15, no. 47, 2010, p. 1025- 1050.: [Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2016] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf>.

Esta investigación presenta un estudio de las prácticas de evaluación de competencias implementadas por el profesorado en las aulas, desde una perspectiva socio constructivista y situada, en las que se aplicó un modelo con cuatro dimensiones: a) enfoque evaluativo, b) programa de evaluación, c) situaciones de evaluación y d) tareas de evaluación; para luego atender al diseño y a la implementación de la secuencia didáctica que propuso la profesora junto con sus 15 estudiantes de preescolar.

Los resultados que se obtuvieron a través de la aplicación de este modelo de análisis de orientación socio-constructivista y situada, permitieron identificar y describir las prácticas de evaluación de competencias de la profesora en un centro educativo público de México, concluyendo que es necesario seguir impulsando el cambio educativo, reparar, tanto las dificultades y los retos que conlleva la renovación curricular, como la incidencia de estos procesos de formación continua del profesorado en aspectos de actualización que llevarán a mejorar su práctica docente y proporcionar elementos claves para realizar la evaluación por competencias.

Otro referente internacional importante que merece un análisis, es el **Diseño, validación y fiabilidad de un instrumento para la evaluación del nivel de logro de competencias en niños de preescolar**, presentado en la universidad Autónoma de Chihuahua, realizado por Marín, R. Guzmán, y Castro, G. en el 2012,⁵ el cual basó en un proceso de pilotaje con 512 niños de preescolar, y la puesta en práctica de tres diferentes formas de aplicación del instrumento.

⁵ MARIN, Rigoberto, GUZMAN, Isabel. y CASTRO, Graciela. Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. México.: Universidad Autónoma de Chihuahua. 2012. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol 14 no 1, 182-202. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>

En primer lugar, la modalidad 1, consistía en 10 grupos con una sola maestra, uno por escuela, con un total de 290 niños. En esta modalidad las maestras de grupo, sin apoyo alguno aplicaron solas el instrumento. Cada profesora evaluó dos competencias. El proceso se concluyó en dos días. Las profesoras trabajaron con grupos conformados por 20 a 30 niños. Los evaluaron, midiendo una a una las manifestaciones de cada competencia. Cada maestra manejó las situaciones didácticas correspondientes a las competencias que evaluó, observó las manifestaciones mediante los desempeños y evaluó cada una de ellas. Esta opción permitió evaluar las 20 competencias de los dos campos formativos que integran el instrumento.

Modalidad 2. La maestra como presentadora, con el apoyo de observadoras. Esta modalidad se aplicó en cinco grupos, uno por escuela, con un total de 117 niños. Se trabajaron cuatro competencias por grupo, para tal fin, la maestra desarrolló la situación didáctica y estudiantes de licenciatura en educación preescolar y madres de familia realizaron la observación y registro de las manifestaciones de los niños. El proceso se concluyó en dos días, evaluando dos competencias por día. Cada observadora evaluó a un equipo de seis a ocho niños. Esta opción también permitió evaluar las 20 competencias de los dos campos formativos interniveles en el instrumento.

Modalidad 3. Circuitos y estaciones. Esta modalidad se aplicó en cuatro grupos, uno por escuela, con un total de 105 niños. La maestra se apoyó en cinco estudiantes de licenciatura en educación preescolar y madres de familia para realizar el proceso de aplicación y evaluación de las competencias. Se evaluó adaptando la técnica de evaluación clínica objetiva estructurada, que emplea circuitos y estaciones. Se conformaron cuatro circuitos (uno por escuela), con cinco estaciones por circuito, en cada estación se evaluó una competencia. Se integraron equipos de trabajo de cinco a seis niños, cada equipo es evaluado en una estación en una competencia

por día. Como se observa, en esta modalidad también se evaluaron las 20 competencias de los dos campos formativos señalados.

Esto demostró que no interesa el tipo de modalidad que se use a la hora de la aplicación, ya que la sencillez y comprensión de las tres, permite ser empleada por cualquier maestra, y de esta manera evaluar en promedio una competencia por día. Este instrumento que se diseñó y validó en la propuesta de investigación se ofreció como herramienta para facilitar acercamientos de tipo cualitativo y cuantitativo, para realizar primero la fase diagnóstica, seguida la progresión del desarrollo de las competencias en los niños y las niñas, por tanto, no pretendió convertirse como único dispositivo de evaluación en el desarrollo de competencias en niños del nivel preescolar.

Además, el diseño del instrumento agregó una concepción de competencia que trascendió del conjunto de conocimientos para verla como ese tipo de desempeños efectivos y eficientes de una función, con la habilidad y la actitud para realizar una tarea, tratando de establecer el nivel de coherencia entre los elementos nocionales del concepto y su traslado a prácticas evaluativas.

El segundo momento de la investigación incorporó el diseño de situaciones didácticas contextualizadas al aula, que permitieron generar desempeños en los niños facilitando de esta manera la evaluación por competencias, lo que proporcionó validez al instrumento y transformó las prácticas de las maestras, sobre todo en los procesos de planeación y evaluación.

Luego de ser evaluado por varios expertos en el tema se construyó una segunda versión del instrumento que hoy sirve como apoyo para los fines de evaluación diagnóstica que permite facilitar la planeación didáctica para niños y niñas entre cuatro y cinco años de edad, de cualquier género, estrato, y no necesariamente deben saber leer y escribir ya que no es un documento autoadministrable.

También es importante, considerar para el logro del propósito planteado, los modelos que pretenden innovar los medios y las mediaciones en los procesos educativos de los niños, por lo que se resalta el trabajo realizado en La universidad Pedagógica Nacional de Guadalajara⁶ que presenta la investigación **Modelos innovadores de mediación para impulsar competencias en los niveles de preescolar y primaria**, cuyo foco se centra en la generación de modelos para transformar la enseñanza y el aprendizaje en los niveles de preescolar y primaria, adoptando una perspectiva de educación por competencias el cual pretende orientar la propuesta curricular en los niveles mencionados.

Esta investigación se realizó con la participación de 24 profesores y 4 directores de dos grupos de preescolar y dos grupos de primaria de escuelas pertenecientes a la Secretaría de Educación de Jalisco, un equipo investigador de 8 educadores de preescolar, primaria y educación especial; quienes realizaron la labor de acompañamiento a la reflexión y la acción.

El proyecto se dividió en dos momentos de investigación: en primer momento se recogió la experiencia de los profesores y las formas de enseñanza, para poder realizar el diagnóstico y el diseño, momento que sirvió para la construcción de un modelo innovador hacia el desarrollo de competencias de los niños y las niñas; en segundo momento, se realizó el pilotaje al poner en marcha los modelos construidos en el primer momento de manera colectiva.

La metodología que se usó en el desarrollo del proyecto fue una investigación acción de tipo etnográfico, se realizó un doble proceso de mediación uno el que realizaron los investigadores y otro al intentar construir un modelo de

⁶ SECRETARIA DE EDUCACION. Modelos innovadores de mediación para impulsar competencias en los niveles de preescolar y primaria. Jalisco.: Universidad Pedagógica Nacional de Guadalajara. 2007.

acompañamiento para orientar las prácticas educativas hacia el desarrollo de competencias cognitivas y la que realizan los docentes en su práctica cotidiana y su orientación en este mismo sentido.

Dentro de los objetivos propuestos para esta investigación se privilegia en primera medida construir un Diagnóstico colaborativo de la situación que guardan las mediciones docentes y las herramientas que ofrecen a los profesores para impulsar el desarrollo de competencias cognitivas, otro de los objetivos fue la mediación de los procesos de reflexión sobre la acción de los profesores sobre sus posibilidades para brindar herramientas y mediar el desarrollo de competencias cognitivas de sus alumnos, y finalmente está la construcción de manera colaborativa hacia la puesta en marcha de modelos innovadores de acompañamiento y medición docente orientados hacia el desarrollo de competencias cognitivas.

Finalmente, los hallazgos obtenidos muestran un buen abanico de posibilidades de herramientas que los profesores y profesoras ofrecen, desde las cuales construir modelos de mediación que pueden acercar los resultados de las reformas educativas a las metas que se han planteado.

Uno de los retos de la Educación Venezolana es superar los índices de repitencia y deserción en la Educación Básica, especialmente en los primeros grados, La importancia de los primeros años de la Educación Formal, constituyeron la premisa para la realización de la investigación, titulada **“Aula conjunta preescolar – primer grado una experiencia de articulación pedagógica”**⁷ En la Universidad

⁷ ESCOBAR, Faviola, y SILVA, Mariela, Aula conjunta preescolar – primer grado una experiencia de articulación pedagógica. Caracas Venezuela.: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 2007.

Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela; pues la transición del nivel de Educación Preescolar al primer grado de Educación Básica ha sido un factor de preocupación de los diferentes actores del acto educativo en este país.

El objetivo de esta investigación fue la creación de un aula conjunta a la cual asistieron niños y niñas del último grupo de la fase de preescolar y niños y niñas de primer grado de Educación básica, el contexto de la investigación se realizó en 3 Instituciones de la Ciudad de San Cristóbal Estado Táchira dependientes del Ministerio de Educación y Deportes; La metodología investigativa corresponde a un Proyecto de acción, la propuesta mantuvo la transversalidad como estrategia curricular y se globalizaron contenidos y competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales correspondientes al saber, hacer, ser y convivir. Por tanto, la estrategia de planificación fue la misma que se desarrolla en preescolar y en el primer grado, es decir, la planificación por proyectos, a partir de propuestas hechas por los niños y niñas generadas por la investigación pedagógica como potenciadora de la construcción de aprendizajes.

La propuesta implicó adecuarse al paradigma teórico que sustentan los diseños curriculares de los dos niveles educativos implícitos en el proyecto de innovación. Es decir, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje estuvieron centradas en el modelo constructivista, estrategias que surgieron de una construcción colectiva entre los docentes.

Entre los logros más importantes se destacan los siguientes: se diseñó un ambiente de aprendizaje que propiciará la articulación entre los niveles educativos de Educación Inicial y Educación Básica, teniendo en cuenta los lineamientos establecidos para la conformación de los espacios en el nivel de educación Inicial. Se planificaron situaciones didácticas que promovieron el desarrollo del pensamiento a partir de situaciones concretas.

Se logró que los niños y niñas de preescolar fortalecieran sus experiencias de aprendizaje apoyados por los niños y niñas de mayor competencia cognitiva como eran los niños de primer grado, se evidenció el progreso de los niños y niñas durante todo el año, a través de los resultados de las pruebas de lectura y escritura y al final del año escolar todos los niños de primer grado leían y los de preescolar estaban en los niveles silábico con valor sonoro convencional y alfabético.

Así mismo, el trabajo realizado en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Títulado: **La evaluación del aprendizaje basado en competencias en el nivel preescolar**⁸, el objetivo de esta investigación fue realizar un seguimiento sistemático de la evaluación de competencias, así como diseñar y experimentar alternativas para la evaluación de competencias en preescolar.

Se adoptó una metodología con enfoque cualitativo, bajo el paradigma crítico dialéctico, con el método de investigación acción, mediante técnicas como fue la observación y la entrevista, y como instrumentos usaron el diario de campo y el cuestionario.

El propósito de realizar un seguimiento sistemático de la evaluación de competencias, se logró al seguir el proceso a lo largo del ciclo escolar; se diseñó, experimentó y se encontraron alternativas que dan respuesta a la problemática y preguntas que se plantearon, como que el uso de las técnicas e instrumentos en conjunto dan como resultado un mejor conocimiento de la situación.

Además, se encontró que, desde el diseño de los planes de clase, había competencias menos tenidas en cuenta, así como las que no se planearon durante el ciclo escolar, lo que hizo saber que no es posible evaluar algo que no se puso en

⁸ ORTIZ, Oralia; VIRAMONTES, Efrén y CAMPOS, Alma. La evaluación del aprendizaje basado en competencias en el nivel preescolar. México.: Universidad Autónoma Indígena de México 2013.

práctica en el aula. Al elegir una competencia, primero hay que planearla, trabajarla en el grupo y entonces sí con ayuda de evidencias, también consideradas desde el principio, obtener un fundamento para los juicios de valor que se emitan. Y hacer que los niños sean parte activa del proceso brinda un buen resultado.

En conclusión, se encontró que, aunque se conoce gran parte de lo que se debe hacer, el ponerlo en práctica, resulta difícil por la falta de una organización adecuada y conocer más de cerca el tema y enfoque de la evaluación. Esto aporta más herramientas al momento de estar frente al grupo y planear la evaluación más sistemáticamente para que arroje la información necesaria para tener elementos de apoyo a los procesos de aprendizaje, así, se tendrán registros útiles, y al momento de hacer un informe individual habrá los elementos suficientes y con evidencias reales para la toma de decisiones.

2.1.2 Nacionales. En el ámbito nacional se reseñan algunas investigaciones desarrolladas en Colombia relacionadas con la problemática expuesta de los diseños curriculares por competencias en los ciclos de la educación preescolar. Es relevante resaltar, que en el año 2016, en la Universidad Nacional de Colombia se realizó un trabajo pertinente con la con la investigación aquí planteada, ya que aborda el proceso de articulación entre el nivel preescolar y el primer nivel de la básica primaria, lo cual resulta un aporte importante, ya que cómo se mencionó en la descripción del problema, no solo la institución, sino en otras instituciones coinciden en reportar altos niveles de pérdida en el nivel primero, lo cual permite inferir que existe una brecha y desarticulación entre los currículos de estos dos niveles.

Este proyecto titulado **“El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno”**,⁹ buscaba la articulación del ciclo inicial y el ciclo primero de la básica primaria a través del trabajo por proyectos, involucrando a las docentes del nivel cero y nivel primero de las dos jornadas y permitiendo que la transición de un nivel a otro fuera coherente con las características del desarrollo según la edad de cada grupo.

La investigación de orden cualitativo, se desarrolló bajo un enfoque de investigación- acción participativa, ya que su pretensión era transformar la práctica pedagógica a partir de la interacción de las mismas docentes en el espacio escolar. Se contó con la participación de dos docentes de ciclo inicial y dos docentes de ciclo uno, con cincuenta estudiantes del ciclo inicial y sesenta estudiantes del ciclo uno de la jornada de la tarde.

En primera instancia se logró el planteamiento de un nuevo proceso de reestructuración curricular para conseguir la articulación del ciclo inicial (nivel cero) y ciclo uno (nivel primero), mejorando el paso de nivel transición a grado primero de educación. Este proceso se puede describir en tres momentos:

- a. Un momento inicial de exploración con las maestras acerca de la posibilidad de la integración del currículo.
- b. Un segundo momento donde se emprende el trabajo con un proyecto conjunto en cada ciclo.
- c. Un tercer momento donde se evalúa el trabajo.

⁹ VILLAMARIN, Claudia. El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno. Tesis de Maestría en Educación y Comunicación Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. 2016.

Se obtuvieron logros significativos ya que consiguieron transformar las prácticas pedagógicas, al impulsar las necesidades cognitivas, socio-afectivas y de desarrollo corporal, acorde a los contextos de los estudiantes; convirtiéndose en el puente que vincula las dimensiones que se trabaja en el preescolar con las áreas que se trabajan en el nivel primero, además al implementar la propuesta de articulación de ciclo inicial y ciclo uno, se da inicio a la transformación de la realidad escolar al asumir el trabajo por proyectos, como estrategia pedagógica, logrando el acercamiento del entorno del estudiante con su ámbito escolar, suscitando el desarrollo de la autonomía y el trabajo en equipo.

Rocío Abello realizó en el 2008 en la Universidad de Manizales, un trabajo titulado **“Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido”**¹⁰, Sobre este particular, se consideró de interés conocer las estrategias empleadas para el proceso de transición al inicio escolar, así mismo el proceso de adaptación de los diferentes actores (escuela, familia, niños, niñas, equipo de maestros de preescolar y primero) a fin de establecer, si estas inciden en la capacidad de aprendizaje para formar un perfil de competencia que le permitirá al niño desenvolverse en su vida cotidiana.

La investigación indaga cuales son las expectativas y problemáticas que enfrentan los niños y niñas, los padres, los maestros, y directivos; en la transición al inicio de la escolaridad de una institución educativa privada de la ciudad de Bogotá, la autora de la investigación exploró inicialmente si la institución contaba con directrices educativas para el manejo de estas transiciones y como se llevaba a cabo el proceso de adaptación con los distintos actores, desarrollando así acciones de articulación a fin de establecer cuál es la incidencia en el aprendizaje, la retención

¹⁰ ABELLO CORREA, Rocío. Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido. Universidad de Manizales, 2008..

y promoción de los niños dentro de la institución educativa, ya que el propósito de la investigación es la permanencia y promoción de los estudiantes evitando la repitencia y deserción que se evidencia de manera significativa en los primeros grados tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

El objetivo general de la investigación fue el de generar conocimiento que permitiera comprender el fenómeno de las transiciones del niño en su paso del hogar al preescolar y de este a primero desde la perspectiva de las expectativas que los niños, los padres, los maestros y los directivos docentes y las instituciones educativas tienen frente al cambio.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico histórico-hermenéutico, con el fin de acercarse de manera comprensiva a las transiciones; el recurso procedimental en la primera fase fue el de entrevistas semiestructuradas con actores de la comunidad educativa (padres, maestras y directivos docentes y expertas) en la segunda fase realizó grupos focales, adicionalmente realizó talleres de dibujo y narración con los niños, y por último analizó los informes académicos periódicos que hicieron las maestras sobre los niños con los que se realizó la investigación; la tercera etapa fue el análisis de resultados lo cual le permitió establecer cuáles eran las expectativas y las problemáticas de los niños al enfrentar el cambio. Por lo cual se pudo concluir que el colegio no contaba con directrices institucionales para el manejo de las transiciones, pero tiene una cultura institucional que favorece prácticas de articulación horizontal y vertical que inciden positivamente en la capacidad de aprender a aprender de los niños con los que se trabajó.

El análisis de resultados permitió formular una serie de interrogantes que orientaron la construcción de sentido sobre las transiciones como fenómeno complejo en el que es posible identificar tensiones entre la continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente y lo dominante de la cultura y lo emergente, como posibilidad de lo humano y de construcción de subjetividad, ofreciendo algunas

sugerencias para diseñar directrices que colaboren en las transiciones de los alumnos, finalmente, incluye recomendaciones sobre las acciones de articulación que es posible desarrollar para facilitar las transiciones de los niños y con ello garantizar su retención y promoción dentro del sistema educativo como condición de calidad de la educación.

En la Universidad Católica de Manizales se realizó en el año 2014 la investigación denominada **Actividades Divertidas e innovadoras para el logro de aprendizajes significativos.**¹¹ Este trabajo hace reflexión en torno a la labor pedagógica y como se establecen mecanismos que lleven a las instituciones educativas al mejoramiento continuo de sus procesos y al fortalecimiento de cada una de las gestiones que componen el P.E.I. Apoyando el que hacer pedagógico, a partir de una serie de propuestas que influyen en el desarrollo de habilidades de los niños de preescolar, involucrando diferentes áreas que permitan el desarrollo de competencias en la música, el inglés y la informática a partir de proyectos pedagógicos. Por tal razón se convierte un aporte para la presente investigación que también se desarrolla desde la perspectiva de gestión educativa y la reflexión de la propuesta curricular actual para este nivel.

Investigación que se llevó a cabo por cuatro investigadores para obtener el título de especialistas en Gerencia Educativa, los cuales realizaron una investigación en los Jardines Infantiles de CONFAMILIARES, realizando la revisión de los proyectos Educativos Institucionales, los cuales se presentaron como una construcción teórica, que sirve de directriz para orientar el quehacer administrativo y formativo de estas instituciones. Con base en el contenido de las cuatro gestiones (Directiva, Administrativa y financiera, Académica y Comunitaria), el PEI se constituye en la carta de navegación para el ejercicio de la labor formativa, buscando cualificar las

¹¹ AGUIRRE, Víctor. MORALES, Sandra. RUIZ, Mónica y UCHIMA Marisol. Actividades Divertidas e innovadoras para el logro de aprendizajes significativos. tesis para optar título de Especialista en Gerencia Educativa Manizales. Universidad Católica de Manizales. 2014.

competencias humanas e intelectuales de los educandos y abrir nuevos espacios, no sólo para investigar la realidad y establecer estrategias de acción acordes a las necesidades sentidas de la comunidad, sino también para estudiar y analizar corrientes pedagógicas de vanguardia, que permitan adoptar lineamientos para ajustar y evaluar los programas, con el propósito de ir fortaleciendo cada vez más las acciones pedagógicas, que han de consolidarse, mediante la implementación de mecanismos de concertación, participación y compromiso de la comunidad educativa, como lo propone la Ley General de Educación.

A partir de lo mencionado se plantearon diversas actividades innovadoras por medio de la recolección de experiencias didácticas que favorecieron la adquisición de aprendizajes significativos en los niños(as) del nivel transición de los Jardines Infantiles de CONFAMILIARES, que sirvió como herramienta para los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro referente nacional se realizó en la Universidad Nacional de Colombia en el año 2010, investigación titulada **“Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá”**¹², por la autora Diana Paola Gómez Muñoz.

Este trabajo se relaciona con la investigación planteada, ya que responde a un cuestionamiento en torno a las prácticas, actividades que se manejan en el aula y los saberes de las maestras de preescolar y primero. Indicando que coexiste una diversidad de creencias, saberes, concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje no solo entre los dos niveles sino trasciende a las instituciones públicas y privadas del país.

¹² GOMEZ, Diana. Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá. Tesis de maestría Bogotá.: Universidad Nacional de Colombia. 2010.

La investigación responde a un cuestionamiento en torno a los saberes y prácticas de docentes de preescolar y primero de primaria sobre la enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura, al considerar que están mediados por diversas corrientes teóricas que, a su vez, determinan la forma en que actúan en el aula, y cómo influyen las diferentes ofertas educativas tanto públicas y privadas sobre los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas y en las prácticas que se usan.

Esta investigación presenta un diseño metodológico de tipo cualitativo, relacionada con los enfoques interpretativos sobre la enseñanza, por el alcance de los hallazgos es también de tipo descriptivo-comparativo, los participantes del trabajo investigativo fueron 28 docentes de los grados de preescolar y primero, de cinco instituciones distritales y privadas de la ciudad de Bogotá; 15 profesores de preescolar y 13 profesores de primero, 17 de ellos pertenecientes a 2 instituciones educativas privadas y los 11 restantes pertenecientes a 3 instituciones educativas públicas.

Se diseñaron estrategias que permitieron identificar la postura teórica del profesor sobre cómo debe ser este proceso en los grados iniciales de escolaridad y se observaron las prácticas o actividades pedagógicas de los profesores. Las actividades para la generación y recolección de información incluyeron entrevista a cada uno de los profesores, taller grupal escrito, filmación de una actividad en aula y muestras gráficas del trabajo de los niños; para la entrevista, el taller y la filmación se creó un formato guía para su realización y revisión.

Los resultados de esta investigación dan cuenta de que coexisten una diversidad de saberes, creencias, concepciones y prácticas acerca de la enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura dando cuenta de la heterogeneidad en las prácticas y los saberes de los docentes, incluso de una misma institución, la

prevalencia de la postura de que la enseñanza debe hacerse de forma significativa para que el niño disfrute el proceso, discursos y prácticas relacionadas con la enseñanza del código convencional y con la producción escrita.

2.1.3 Del ámbito local. En cuanto a investigaciones de orden local referentes al problema propuesto, hasta el momento se encontró una llevada a cabo por docentes de la institución educativa Campo Hermoso **Factores Asociados al paso de un currículo por contenidos a un currículo por competencias en dos instituciones Educativas de Bucaramanga**,¹³ “el objetivo de esta propuesta fue analizar los principales obstáculos, tanto curriculares como pedagógicos para transformar un plan de estudios de un enfoque basado en contenidos a un enfoque basado en competencias en la Institución, y las dificultades que tienen los maestros al pasar de un trabajo por contenidos a un trabajo por competencias.

Esta propuesta tuvo un enfoque de orden cualitativo y se desarrolló a partir de una investigación acción, en la que participaron los docentes de la Institución Educativa, los integrantes de ETR y una pasante.

Su proceso metodológico se inicia con una fase de diagnóstico a través del análisis de documentos institucionales (PEI, documento de autoevaluación, planes de área, planes de mejoramiento), luego se procede a la realización de talleres con personal experto para la interpretación del análisis de los documentos explorados y posteriormente se constituyeron grupos de trabajo para el análisis y la construcción o ajustes pertinentes a los planes de área bajo el nuevo enfoque.

¹³ BERNAL, María Fernanda. Factores Asociados al paso de un currículo por contenidos a un currículo por competencias en dos instituciones Educativas de Bucaramanga. Tesis para optar el título de licenciatura en Biología.: Universidad Industrial de Santander. 2009

Luego del proceso de análisis y acompañamiento a la institución se evidencian dificultades en torno al componente pedagógico, no existe un hilo conductor entre los estándares y las competencias, además la resistencia de algunos maestros para la construcción de nuevas estrategias pedagógicas para pasar de un trabajo por contenidos a un trabajo por competencias, dificultó la labor de replanteamiento de las prácticas pedagógicas y las metodologías de trabajo.

Dentro de los aspectos positivos se pueden reconocer algunos factores a favor, como lograr la consolidación de mesas de trabajo conformados por equipos diversos (directivos, maestros, padres de familia, estudiantes), quienes se apropiaron el tema avanzando en la construcción, sistematización y registro de actividades mancomunadas y bajo el mismo fin, sin perder por ende el propósito tratando de ahondar esfuerzos con actividades articuladas en los diferentes proyectos transversales de la institución. Como resultado se ajustaron los planes de área luego de una ardua reflexión al enfoque que se tenía.

2.2 MARCO DE REFERENCIA NORMATIVO

Los principales fundamentos legales que rigen la educación preescolar en Colombia se enmarcan de manera cronológica de la siguiente manera:

- La Constitución política de 1991
- La Ley 115 de 1994 ley general de educación
- El Decreto 2247 de 1997
- Los lineamientos curriculares para la educación preescolar 1998
- Ley 1098 de 2006: Código de infancia y adolescencia
- Guía No 10 Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia 2009
- Guía No 13 Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición 2010
- Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar 2017

- Derechos Básicos de Aprendizaje 2017.

La **Constitución Política de 1991**, en el artículo 44 se establece los derechos fundamentales de los niños y niñas, entre ellos, el derecho a la educación; el artículo 67 de la misma, estableció, que la educación sería obligatoria entre los cinco y quince años de edad y que comprendería, como mínimo un año de preescolar.

Referente a la educación preescolar la ley general de educación **Ley 115 de 1994**¹⁴, en su artículo 5: fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la constitución política, la educación se desarrollará atendiendo los trece fines que este menciona, de los cuales se enuncian:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al

¹⁴ REPUBLICA DE COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. 1994 P. 12-23.

mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

En el artículo 15, se define la educación preescolar como aquella que es “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”; A continuación de esta definición, en el artículo 16 se señalan 10 objetivos específicos del nivel preescolar. Ellos se refieren al niño, su desarrollo y aspectos básicos de aprendizaje, como para la lectoescritura, la solución de problemas, habilidades y destrezas propias de la edad, como elementos de relación con los demás y su entorno natural y cultural.

Así mismo el artículo 17 y 18 refiriéndose al preescolar como grado obligatorio y la ampliación de la atención. Se tendrá en cuenta que la ampliación de la educación preescolar debe ser gradual a partir del cubrimiento del ochenta por ciento (80%) del grado obligatorio de preescolar establecido por la Constitución y al menos del ochenta por ciento (80%) de la educación básica para la población entre seis (6) y quince (15) años.

El Decreto 2247 de 1997, establece normas relativas a la educación preescolar. En cuanto a la organización:

En el artículo 1. Señala que la educación preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias, especialmente por el Decreto 1860 de 1994. El artículo 2 establece la prestación del servicio público educativo del nivel preescolar, se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así:

1. Pre-jardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad.
2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad.
3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional.

En cuanto a las orientaciones curriculares, este mismo decreto establece en su artículo 11, los principios de la educación preescolar: a) integralidad, b) participación y c) lúdica; en su artículo 12, hace referencia al currículo del nivel preescolar, el cual lo concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica.

Así mismo el artículo 14, menciona la evaluación en este nivel como 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.

El Ministerio de Educación Nacional refiere en estos dos documentos que aportan al marco regulatorio y orientador vigente para el nivel Transición (Decreto 2247 de 1997 y Lineamientos Curriculares para Preescolar) las maestras encuentran una conceptualización basada en el desarrollo integral teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo. Así, por ejemplo, en los Lineamientos Curriculares se señala la importancia de “construir unos lineamientos pedagógicos cuyo protagonista sea el niño en una concepción de desarrollo humano integral.”¹⁵. A su vez, en el Decreto 2247 se indica “ejecutar proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa”¹⁶

Los lineamientos curriculares de 1998 y su regulación se encuentran definidos en la ley 115 de 1994 en el artículo 78: “*El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada nivel de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley*”. Dentro de sus competencias el Ministerio de Educación no solo diseña los lineamientos curriculares, sino que estimula y fomenta las investigaciones educativas, científicas, tecnológicas y las innovaciones curriculares y pedagógicas¹⁷

Los lineamientos curriculares en la política pública de educación están fundamentados:

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Decreto 2247 de 1997^a, p.5

¹⁶ Ibid, Artículo 12

¹⁷ LEY 115 de 1994, Artículo 78 y 148, en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf, recuperado septiembre 12 de 2017

- A partir de los niños(as) como sujetos de procesos pedagógicos y dimensiones
- El salto educativo y la constitución del 91 donde se plantea un nuevo país en la necesidad de una educación básica que responda a necesidades de aprendizaje.
- La ley 115/94 implica acciones de orden económico y pedagógico para el desarrollo de la Educación Preescolar.

El Código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006¹⁸, se fundamenta en la filosofía de la protección integral del niño recogida por la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1991 y la Constitución Política de 1991, contiene los derechos y libertades de niñas, niños y adolescentes, las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado frente a ellos, las medidas para preservar y restablecer sus derechos en caso de que sean vulnerados y todo lo relacionado con adopción, alimento, edad mínima para trabajar y endurecimiento de penas contra quienes atenten contra los menores, además de responsabilidad penal de los adolescentes. Estos son algunos de los temas que contienen el nuevo Código de la Infancia y la Adolescencia o Ley 1098 de 2006.

Con la aprobación de la Ley se busca proteger la identidad cultural y el arraigo social de los niños, así como priorizar temas como la inversión social en la infancia y adolescencia, el trabajo con la familia y el fortalecimiento de lo preventivo desde lo social y comunitario.

Se refrenda la obligación para alcaldes y gobernadores de diseñar, desarrollar y ejecutar una política pública de niñez y adolescencia con la apropiación de recursos presupuestales. La ley exige que prioricen en la inversión social la garantía de los

¹⁸ REPUBLICA DE COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Ley 1098. 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia

derechos de los niños, es decir que los mandatarios deberán tomar decisiones encaminadas al desarrollo integral de los menores.

La **Guía No 10 de 2009, Desarrollo Infantil y Competencias en la primera Infancia**¹⁹, propone una nueva mirada al desarrollo infantil que es útil estudiar a partir de conceptos como el de competencias y experiencias reorganizadoras, las competencias entendidas como capacidades generales de los niños que posibilitan su ‘hacer’, su ‘saber’ y su ‘poder hacer’, como recursos que promueven movilizaciones hacia nuevos niveles de conocimiento, como ‘saber que saben’.

Las experiencias reorganizadoras, hitos del desarrollo, que sintetizan los productos de los cambios, llevan a los niños a generar nuevas competencias, caracterizadas por formas de pensamiento más avanzadas que les permiten ‘saber que saben’ y utilizar modalidades de interacción progresivamente más complejas.

La educación inicial basada en la nueva concepción del desarrollo y en la promoción de las competencias que este texto plantea, exige un profundo cambio en las nociones tradicionales de aprendizaje y enseñanza. Supone abandonar los modelos tradicionales de enseñanza, basados en la idea tan generalizada, según la cual los niños que saben poco o nada y reciben pasivamente la información para reemplazarla por modelos que los reconozcan como seres activos y comprometidos en el descubrimiento del mundo que los rodea y que, por lo tanto, contemplen la importancia que para la educación tiene la promoción de sus competencias.

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia. Bogotá D.C. Editorial MAGISTERIO. 2009. ISBN 978-958-691-363-8.

La **Guía No 13: Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición: un asunto de evaluación**²⁰. Asume una mirada nueva para el grado preescolar, potenciando un currículo por competencias, por lo cual determina que para lograr una educación Preescolar de alta calidad demanda el conocimiento y reconocimiento de las competencias que los niños utilizan para construir su saber. Que es necesario entender que desde la premisa “todos los niños piensan bien desde temprana edad”, implica aceptar que cuando los niños llegan al grado de transición han alcanzado el desarrollo de sus competencias que les permita resolver que plantea su entorno. Además, es una herramienta que le permite al maestro(a) conocer y comprender lo que los niños saben y logran hacer, y es hacer suya las nociones de competencias, funcionamiento cognitivo y descriptores de desempeño, pues en ellos se basan las actividades y expresiones cotidianas de los niños.

El documento está estructurado en cinco capítulos donde los maestros(as) del grado de preescolar encontrarán diversos aspectos y descripciones para comprender mejor la situación del niño y así poder articular el grado transición con la Educación Inicial y con el resto de la Educación formal a partir del enfoque por competencias.

En relación con la evaluación la concibe como un proceso de carácter cualitativo, continuo y sistemático, que permite darse cuenta de cómo se transforma el pensamiento, lo cual permite la identificación y el seguimiento de un conjunto de competencias que los niños evalúan cuando se enfrentan a las actividades propuestas.

Cabe destacar como antecedente importante para la investigación “**la política de cero a siempre**”, la cual inicia como programa en el año 2012 y después de cuatro

²⁰ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Instrumento Diagnostico de competencias básicas en transición. Bogotá, D.C. Editorial MAGISTERIO. 2010. ISBN 958-691-291-4.

años 2016, se establece como política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia. ²¹La política se cimenta en los principios consagrados en la Constitución Política, en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), así como en la legislación nacional e internacional asociada. Reafirma los diez principios consagrados en la Convención de los Derechos del Niño resaltando entre e/los el reconocimiento de los derechos sin excepción, distinción o discriminación por motivo alguno; la protección especial de su libertad y dignidad humana, y el interés superior del niño.

Con respecto a los **Referentes técnicos para la educación inicial²², Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar 2017**, en el marco de la atención integral, son una serie de documentos y guías que ofrecen criterios conceptuales, metodológicos y operativos para mejorar la calidad de la atención integral, además de acompañar y dotar de sentido las prácticas inscritas en la educación de las niñas y los niños menores de seis años.

Los referentes se enmarcan en la estrategia nacional de atención Integral a la Primera Infancia "De Cero a Siempre", que lidera Presidencia y en la cual participan entidades del orden nacional, tales como los ministerios de Educación, Cultura, y Salud y Protección Social, así como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social (DPS) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP); con el fin de prestar un acompañamiento que haga efectivo el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas de primera infancia.

¿Qué es la educación inicial?

²¹ REPUBLICA DE COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Ley 1804. 2016 artículo 03.

²² MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Bases Curriculares para la Educación Inicial y preescolar. 1 ed. Bogota D,c.; 2017. ISBN 978-958-785-067-3

La política Pública de Primera infancia define la educación inicial como un derecho impostergable de las niñas y los niños menores de 6 años, y un estructurante de la atención integral que busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y las particularidades de los contextos en los que viven, permitiendo al mismo tiempo interacciones enriquecidas que se generan en ambientes pedagógicos que favorecen el desarrollo integral a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

¿Cómo se crearon los referentes?

La construcción de los referentes tuvo de por medio un extenso trabajo, el cual contó con la participación de alrededor de 4500 actores claves vinculados a la atención integral, quienes aportaron desde su conocimiento y experiencia, a través de conversatorios, debates presenciales y virtuales. Así se enriquecieron los documentos y se contribuyó a los consensos que hoy se presentan al país y que se materializan en 12 documentos que abarcan las orientaciones pedagógicas, las orientaciones para favorecer la calidad de la educación en ese nivel y la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia.

La Ministra de educación, la Dra. Maria Fernanda Campo Saavedra, manifestó que: "esta apuesta colectiva por generar procesos educativos intencionados, sistemáticos, contextualizados, incluyentes y de calidad, desde la primera infancia, se convierte en una gran oportunidad, en la cual instituciones, agentes educativos, maestros, familias y comunidad, convergemos hacia la misma dirección: Hacer de la educación inicial una política que contribuya a la construcción de una mejor sociedad".

Así mismo el Ministerio de Educación Nacional expide el documento de los **Derechos básicos de aprendizaje 2017**. Como 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; a la vez son una selección de saberes claves que indican lo que los estudiantes deben aprender en cada nivel escolar desde transición hasta 11º para diferentes áreas.

Éstos dan cuenta del desarrollo progresivo de algunos conceptos a lo largo de los niveles y presentan ejemplos para aclarar los enunciados. Son referentes para la planeación de aula. De esta manera, las actividades en el aula pueden e idealmente pueden involucrar varios DBA de un nivel, para que estos se alcancen gradualmente a lo largo del grado.

2.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Llegado a este punto es preciso retomar la pregunta que lleva a emprender la investigación y que se había planteado, de la siguiente forma: ¿Qué propuesta curricular es necesario crear para el desarrollo de competencias en el nivel preescolar de la Institución Educativa Provenza? Existe un conjunto de problemas planteados en este interrogante que se hace necesario analizar desde unos planteamientos teóricos básicos, como:

En primer lugar, se debe analizar el concepto de desarrollo infantil, considerando al niño como un ser bio-psico-social, es decir, a partir de un concepto multidimensional que no admite separaciones en la práctica educativa, sino a título de estrategias de formación, y que tienen muchas veces consecuencias inesperadas al privilegiar una determinada dimensión del desarrollo humano.

En segundo lugar, en relación con lo anterior, el concepto de currículo, visto como un proceso de reflexión en torno a los propósitos para la consecución de la calidad educativa, dando respuesta a la principal pregunta qué define un currículo con relación a los propósitos educativos (para qué enseñar), los contenidos (qué

enseñar), la secuenciación (cuándo enseñarlo), la metodología (cómo enseñarlo), los recursos didácticos (con qué enseñarlo) y la evaluación (se cumplió o se está cumpliendo); un currículo que oriente al logro de determinados objetivos de formación, y apunte a responder las necesidades de sistemas más amplios, como pueden ser los sistemas políticos, económicos y culturales.

Finalmente, el concepto de competencia que pone en relación, la construcción de seres humanos dentro de los sistemas sociales de acuerdo con la asimilación de estructuras que existen en constante movimientos de adaptación y que no constituyen totalidades rígidas, sino formas de acomodación y reinención susceptibles de conciencia intencional. Característica de este último es el *saber ser*, *saber hacer* y el *saber conocer*, propuesto desde el pensamiento complejo, como forma de articular el aprendizaje al desempeño.²³

2.3.1 Teorías sobre el desarrollo infantil. Se hace necesario partir de una comprensión sobre lo que significa la niñez, y para ello se debe valer de diferentes puntos de vistas planteados desde varias disciplinas, como son la biología, la antropología, la psicología, la sociología y la ciencia jurídica. El ser humano es un ser bio-psico-social, de tal manera que un análisis de las primeras etapas del desarrollo humano, debe considerar las dimensiones físicas, (sensorio motrices), cognitivas (perceptiva, lingüística) y la dimensión socio-afectiva.²⁴ Estas mismas dimensiones han sido recogidas en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento de la ley 115, general de educación y expuestos en la resolución 2343 de 1996, en donde se presentan los indicadores de logros de la educación formal que a su vez incluye la educación inicial y el ciclo

²³ TOBON, Sergio, Formación basada en competencia, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, en <https://es.scribd.com/doc/52209660/Libro-Formacion-Basada-en-Competencias>, recuperado, septiembre 13 de 2017.

²⁴ ARTEAGA, Amanda, Dimensiones del Desarrollo Infantil, Fundación Universitaria Luis Amigó, facultad de educación, Medellín, 2003, en virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/, recuperado, octubre 9 de 2017.

de preescolar. Son dimensiones del desarrollo humano, según los lineamientos pedagógicos de la educación preescolar, las siguientes: Ética, Estética, Corporal, Cognitiva, Comunicativa, Socio-Afectiva Y Espiritual.

El niño o niña, cuyo significado se pretende definir, de acuerdo con las dimensiones de desarrollo, integradas en una unidad funcional, estará situado en un contexto físico (espacial) y social y a la vez en su desarrollo corporal refiriéndose al desarrollo físico del niño, a su crecimiento y maduración que se presenta en relación con el espacio físico y en relación con otros cuerpos y objetos.

El niño para aprender a caminar requiere una fase previa de gateo, tiempo en el cual, intuye el espacio y la distancia, ejercita sus movimientos y se prepara para acoplar el cuerpo en relación con la gravedad que obra abstractamente, caminar erguido, es en alguna medida, un acoplamiento al espacio físico que está mediado socialmente, pues el niño recorre las distancias, que separa los brazos de sus padres o cuidadores. Pero la corporeidad abarca mucho más que el aprendizaje de la bipedestación, también se refiere de alguna manera a la conciencia de sí mismo, sin embargo, en un enfoque de derechos como el que recoge los lineamientos pedagógicos del MEN, la corporeidad se refiere más a los aspectos nutricionales y de salud, al crecimiento, al peso y talla que presentan los niños de acuerdo con su edad, al cuidado e higiene de los entornos en los cuales se desenvuelven en estas primeras etapas de sus vidas.

La dimensión cognitiva supone también el espacio físico, los objetos, los modos en que son percibidos esos objetos y el mundo social, las relaciones simbólicas, el lenguaje y las expresiones emocionales de las otras personas, la atención, la memoria, las funciones y procesos mentales que en la edad preescolar están ya bastante desarrollados y caracterizan la gran plasticidad cerebral o psíquica del niño, su mayor disposición para aprender.

La dimensión socio-afectiva, se dice que, juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen y autonomía que son esenciales para consolidar su subjetividad.²⁵ Esta dimensión supone el espacio social y cultural en el cual se producen las interacciones con los otros niños y niñas, con los adultos, padres, cuidadores y educadores, es un espacio también simbólico y comunicacional, en el cual además, se desarrolla la dimensiones estética, enraizada en los sentidos y los sentimientos del niño, en sus maneras de sentir y percibir el mundo de los objetos y de las otras personas, de las formas, los colores, el movimiento, de sus construcciones subjetivas del gusto y de lo bello.

Con relación a la dimensión ética, se debe considerar el papel del adulto y más concretamente, del papel del padre de donde proviene el principio de autoridad. Si bien, la dimensión ética corresponde a la asimilación de las reglas, las cuales pueden ser aprendidas lúdicamente, lo cierto es que, el origen antropológico de la autoridad se produce en la relación amorosa con el padre. Es en el complejo edípico donde se origina la norma social, cuando el niño para no perder el amor al padre se ve obligado a aceptar, lo que la sociedad ha determinado como un comportamiento normal y por lo mismo, aceptable.

Desde una perspectiva socio-jurídica, Sánchez, Jorge, plantea que “cualquier enfoque que se haga sobre el actuar humano tendrá que destacar no sólo los aspectos biológico, orgánicos y físicos del individuo, sino además los aspectos psicológicos y emocionales, de éste y su proyección social.”²⁶ Desde su punto de vista, el hombre es un organismo biológico donde residen los impulsos y los mecanismos estructurales, también una estructura psíquica que se origina en la

²⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Serie Lineamientos curriculares, en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf, recuperado, octubre de 2017.

²⁶ SÁNCHEZ AZCONA, Jorge, Normatividad Social: Ensayos de Sociología Jurídica, 1981, Pág., 402-417, en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1742/7.pdf>.

estructura orgánica, pero la trasciende a través de las emociones, sensaciones y percepciones; y, por último, el hombre es un actor de relaciones sociales.

Los impulsos básicos, o las pulsiones, que, para concepto de Freud, sobre la estructura psíquica corresponde al ID, o inconsciente, tiene como función principal, motivar la conducta que entra en contacto con el mundo exterior, desplegándose en el EGO, que funciona como mediador entre el principio de realidad, conformada por las normas, y el principio del placer. Los impulsos se transforman en propósitos, las impresiones en percepciones y los sentimientos en emociones dentro de la estructura psíquica, que opera como proyección emocional de la persona.

En la esfera social, el individuo busca satisfacer sus necesidades y pulsiones utilizando como canales las pautas que la comunidad ha aprobado. La dimensión social, trata precisamente de las reglas de convivencias las cuales se internalizan desde las primeras etapas del desarrollo humano y tienen que ver con la permanente resolución de conflictos entre estas normas socialmente aceptadas y los impulsos básicos del niño o de la niña.

Todo el enfoque de las dimensiones del desarrollo humano hasta aquí expuestas, construyen una definición de niño o niñez que está limitada al individuo; circunscrita al desarrollo biológico, a la estructura psíquica y los procesos cognitivos y emocionales, dejando de lado la construcción de infancia como una categoría social; es decir, que los niños y las niñas son analizados y clasificados de acuerdo con distintos saberes, pero se les niega su carácter de actores sociales.²⁷

Por otro lado es importante analizar algunas definiciones de niño que se presentan en el uso corriente y aparecen en el diccionario de la real academia de la lengua

²⁷ BUSTELO G. Eduardo, Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano, Salud Colectiva, pág., 287-296, Buenos Aires, 2012, en <http://www.unla.edu.ar/saludcolectiva/revista24/v8n3a06.pdf>.

española; la palabra niño o niña, proviene de la voz infantil o expresión onomatopéyica *ninno*, que alude al que está en la niñez, que tiene pocos años, que tiene poca experiencia y obra con poca reflexión y advertencia.²⁸ Paralelamente, la palabra “Infancia” proviene del latín *infanta*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *înfâns* o *înfantis* como aquellos que no tienen voz,²⁹ y Wasserman 2001, citado por Pavéz, resalta que, la etimología de la palabra *infancia*, proviene del latín *in fandus*, que significa, *no habla* o que no es legítimo para tener la palabra. De donde se sigue que la niñez o la infancia sea tratada como un hecho pre-social, pues los niños y las niñas son considerados como no aptos para participar en la vida social y están relegados a las aulas, donde se les forma para un ejercicio futuro de la condición de ciudadanos.

En la literatura sociológica desde E. Durkheim, se considera al niño más cercano a la naturaleza que a la cultura y la preocupación fundamental es cómo se realiza el proceso de preparación para que los niños puedan convertirse en seres morales y sociales, siendo la educación el medio por el cual la autoridad del adulto, los valores e instituciones sociales, se imponen a la “naturaleza instintiva” de los niños.

De cualquier manera, la infancia era pensada, -y aún continúa siéndolo, entre muchos educadores-, desde la perspectiva escolarizante, como un ejercicio de poder disciplinario que intenta someter el cuerpo del infante, su naturaleza salvaje, a un doble proceso, hacerlo más útil en la medida que lo forma para el trabajo y las exigencias de la vida productiva y a la vez más sumiso, a los regímenes de verdad y al orden político dominante³⁰

²⁸ PAVEZ, Izcra, Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales, en www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf, págs... 81-102 recuperado, octubre 5 de 2017.

²⁹ Ibid, pág., 82

³⁰ FOUCAULT, Michel, Vigilar y Castigar, Editorial Siglo XXI, pág., 87

El saber sobre la infancia debe considerar otros nuevos enfoques que, sin negar las contribuciones hechas desde la psicología, la sociología establezca un diálogo crítico que favorezca el estado del arte de la educación de los niños, especialmente de los niveles iniciales que motiva el desarrollo de esta investigación. Como considera Pavez³¹ Una perspectiva que comprenda a la niñez como una categoría permanente en nuestras sociedades, aunque sus miembros se renueven constantemente y como un fenómeno socialmente construido y variable en términos históricos.

El concepto general unificado de infancia y adolescencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), donde se zanja las diferencias o posibles conflictos de interpretación normativa, entre el artículo 3 de la ley 1098 o código de infancia y adolescencia, donde se establecen las definiciones de niño, niña y adolescente y el artículo 34 del código civil, establece que, como consecuencia de las modificaciones introducidas al citado artículo, por la ley 1306 de 2009, referente a la protección de las personas con discapacidad, se debe entender jurídicamente como niño o niña aquellas personas entre los 0 y 12 años y como adolescente a las personas entre los 12 y 18 años.

“La concepción que se tenía de los niños en Colombia ha cambiado en el transcurso de los años. En un principio, los niños eran considerados como seres pasivos sometidos totalmente a la autoridad paterna. Luego, son concebidos como seres en situación de necesidad que el legislador debe proteger de cualquier explotación. A partir de la Constitución de 1991, en virtud al preámbulo y la consagración de los derechos de los niños en el artículo 44, los menores de edad se convierten en

³¹ PAVEZ SOTO, Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 2012. P 27. doi:10.5354/0719-529X.2012.27479.

sujetos de derechos, considerados como seres en desarrollo que poseen dignidad integral".³²

Para profundizar en el problema del aprendizaje de los niños y las dificultades que estos pudieran afrontar en el ámbito escolar, se debe partir del conocimiento ya construido, o por lo menos, de lo que la ciencia ha validado como teorías, que sirven de punto de partida para nuevas investigaciones.

Sobre el desarrollo infantil se considera en primer término a **Piaget**³³, teniendo en cuenta que su concepción sobre la inteligencia implica predeterminadas estructuras psíquicas que el aprendizaje modifica y transforma en estructuras más complejas. El constructivismo genético como se conoce esta teoría, consiste en formas de interacción del individuo con el medio, en una etapa del desarrollo biológico del individuo como lo es su infancia, las estructuras psíquicas suelen ser más flexibles, avanzan hacia procesos de maduración que se da en el contexto de la experiencia física, corporal y en relación con otros individuos, es decir, en procesos de interacción social buscando el equilibrio entre las estructuras preexistentes a través de la asimilación que integra nuevos conocimientos y experiencias, la acomodación que constituye nuevas estructuras permitiéndole adaptarse a los cambios del medio externo.

Lev Vygotsky³⁴ propone comprender el aprendizaje como construcción, pero a diferencia de Piaget, esta construcción no se da internamente en el individuo, (niño) sino, en la relación dialéctica entre este individuo y la cultura. En el desarrollo intelectual adulto como en el niño ocurre una impregnación social al tener como mediación de las relaciones intersubjetivas, los signos y significados del lenguaje,

³² ICBF, Concepto unificado 27891 de 2010, http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0027891_2010.htm

³³ AJURIAGUERRA, Julian, Manual de Psiquiatría Infantil, (cap. II). Barcelona: Masson. (Selección y adaptación de profesor Antonio Corona Gómez, Área de Desarrollo y Educación, FESI-UNAM)1983

³⁴ VYGOTSKY, Lev. Enfoque sociocultural Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44

pero, además, en relación con el espacio material de las cosas en el mundo también esta mediación es de carácter significativo.

En la relación pedagógica los niños se relacionan con otros niños y con los adultos que son sus cuidadores, maestros, o padres, en el espacio del hogar o la escuela; interactúan culturalmente apropiando los signos socialmente establecidos, pero construyendo nuevas significaciones, y en la medida que se van consolidando ciertos aprendizajes pueden avanzar a los campos próximos del conocimiento. El desarrollo cognitivo supone entonces un aprendizaje previo a partir del cual se potencian nuevos aprendizajes. La mediación que realiza el docente a través de su acción es importante, para estimular el paso del nivel de aprendizaje actual del niño a los campos próximos del conocimiento. Este proceso dialéctico según Vygotsky³⁵, entre el mundo social y cultural y los procesos cognitivos y afectivos del niño, tiene como agente principal, el lenguaje, convirtiéndose éste en el instrumento de transmisión social por excelencia.

Jerome S. Bruner: En los estudios de Bruner sobre la educación se puede apreciar, la importancia de la escolaridad en el mantenimiento de la cultura. El hombre no es solamente un ser biológico, sino ser social y cultural. La educación tiene como función la transmisión de la cultura de modo que el aprendizaje se constituye en el proceso mental mediante el cual, la inteligencia humana busca clasificar su entorno en hechos significativos, agrupándolos como cosas distintas y equiparables. El niño, logra en relación con el entorno un aprendizaje significativo, elaborando conceptos y categorizaciones, que se dan en la mente humana y no en la conducta, como una respuesta a un estímulo determinado. El sujeto que aprende procesa en su mente, de acuerdo con sus valoraciones e intereses, o según lo que le es significativo, es decir, de acuerdo con sus percepciones, los objetos del mundo

³⁵ Ibid, pág.42

social, aquello que modela sus acciones o su conducta, asimilando nuevo conocimiento que le permite actuar teleológicamente sobre su entorno.

Con referencia a la **teoría del aprendizaje de Bruner**, es preciso aclarar que no permanecen idénticas desde sus primeros trabajos, sino que va cambiando en el transcurso de su producción intelectual en la medida que se ocupa de los diversos campos del saber de la psicología y de la educación. Se pueden distinguir dos revoluciones, la primera, una revolución que parte de la psicología cognitiva, y la segunda una revolución cultural que se produce en el trato con las problemáticas surgidas en el campo de la educación³⁶. Si se pretende tener en cuenta los postulados de su primera revolución se tendría que considerar la educación como instrucción, y a la vez esta última como el vehículo que permite penetrar las estructuras subyacentes de los enunciados de las ciencias.

Dado que todo conocimiento está hecho de proposiciones, el alumno debe, en su aprendizaje ser más pragmático en el uso de esas proposiciones, pasar de los enunciados proposicionales a la práctica, es decir más que hablar de física es necesario hacer física.³⁷ El aprendizaje, desde este punto de vista es un proceso activo de asociación, construcción y representación, de manera que, al proponer un currículo desde esta perspectiva se estaría volviendo a la idea de Bruner de un currículo basado en *pasos sucesivos* sobre un mismo conocimiento que tiene por finalidad promover el aprendizaje de *estructuras subyacentes* en formas cada vez más poderosas y razonadas, es decir, la idea de un currículo en espiral.

Ahora bien, si se tiene en cuenta la segunda construcción teórica, la de la revolución cultural, se tendería a valorar las interacciones que tienen en el proceso pedagógico las relaciones del adulto con el niño; a diferencia de procesos que se

³⁶ GUILAR. Moises, Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural, en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>, recuperado, septiembre 18 de 2017.

³⁷ Ibid, pág.,

dan al interior de la mente humana como representación, el aprendizaje se relacionaría más con el lenguaje y la cultura. A menor capacidad del aprendiz, mayor ayuda debería recibir de sus tutores o maestros y en la medida que se va avanzando en las competencias esta ayuda disminuiría. De esta forma la educación se entendería como un proceso colectivo de negociación de significados en el que el estudiante alcanzaría un nivel de competencias que le permitirá aproximarse a un nuevo escalón del conocimiento.

Piaget, Vygotsky y Bruner, tanto como muchos otros pensadores, psicólogos, filósofos, antropólogos y educadores aportan elementos interesantes para la comprensión de los procesos educativos y particularmente para la comprensión del desarrollo cognitivo y emocional infantil. Estas apuestas teóricas, aparecen con frecuencia en las decisiones de políticas públicas de educación en término de lineamientos u orientaciones pedagógicas que trazan la ruta que debe seguirse en materia de educación preescolar, por lo que gran parte del sustento conceptual de la propuesta de currículo por competencia para la institución educativa Provenza, entablará un diálogo crítico con respecto a estas políticas, partiendo de contrastar sus postulados básicos con la vivencia empírica de los maestros, maestras y estudiantes en las relaciones cotidianas del aula de clase y de sus relaciones en el entorno familiar social.

No obstante, las concepciones del desarrollo infantil que allí se plantean sirven de punto de partida para la estructuración de un currículo por competencias para la institución, teniendo en cuenta que el desarrollo se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos, similar a lo que, Philip Jackson considera, cuando afirma que “el proceso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”³⁸ Los niños no llevan un desarrollo lineal

³⁸ JACKSON Philip, La vida en las aulas. 1990. [Fecha de consulta: 18 de septiembre de 2017] Disponible en <https://es.scribd.com/doc/49767812/la-vida-en-las-aulas-Philip-Jackson-variables-aulicas>

y ascendente de conocimientos, sino que procesos de reorganización de sus experiencias. El desarrollo cognitivo no tiene un inicio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero, siempre hay una experiencia previa a la que se anexa un campo próximo, y por supuesto, tampoco, tiene una etapa final³⁹.

Desde las primeras etapas de crecimiento el niño demuestra las primeras coordinaciones; “las *competencias* de los bebés se pueden entender como esa capacidad para interactuar con el mundo. Al inicio las competencias tienen la forma de un ‘hacer’, que posibilitan la adaptación –si no comen no sobreviven–, progresivamente avanzan a ‘saber hacer’, y después, a partir de la reorganización de los funcionamientos acumulados, su actividad se transforma en ‘poder hacer’⁴⁰, de donde se sigue que todo el desarrollo posterior, tanto físico como socioafectivo se imbricará en uno anterior y engarzarán con uno posterior tal como ya se ha podido comprender a partir de los conceptos de Vygotsky, sobre zonas próximas de desarrollo.

2.3.2 Sobre el currículo y el desarrollo infantil. Abordar el proceso de investigación con una mirada más profunda, se hace necesario hacer una reflexión acerca del origen del *currículo*, desde cuándo, y por qué surgió el interés de estudiarlo y definir unas técnicas a propósito de los conocimientos y de los aprendizajes de una ciencia. En la literatura sobre el asunto se encuentra que fue, Franklin Bobbit, el primero en usarlo en el campo de la pedagogía con la publicación de su libro, “*The Curriculum*” en 1918, en pleno auge del desarrollo industrial norteamericano, que a la postre se convertiría en el derrotero de la educación, pues se trataba, ni más ni menos, que adaptar a la educación los métodos científicos que se desarrollaban en el ámbito industrial. El currículo se definía entonces, como un conjunto de experiencias premeditadas y dirigida al desarrollo de habilidades para el logro de un fin

³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, documento N° 10, primera edición 2009.

⁴⁰ Ibid

determinado. Pero esta concepción funcionalista del currículo, dio paso a otras que estaban orientadas por las necesidades de los niños y no tanto por las exigencias sociales, se trataba de las pedagogías progresistas animadas por Dewey, sin embargo, en la medida que avanza el desarrollo industrial y científico la educación parece acoplarse al régimen de producción de conocimientos de las ciencias y el currículo pronto se verá influido nuevamente por una visión científica, presentándose como la organización de las experiencias de aprendizajes que avanzan a través de una secuencia de complejidad creciente.

La Tabla 1 presenta en orden cronológico, los autores, títulos, tendencias, y definiciones de varios autores que serán considerados en el desarrollo de esta investigación y desde los cuales se podrá construir, mediante un análisis crítico de sus argumentos, un punto de vista teórico sobre el currículo por competencias para el ciclo preescolar de la institución educativa de Provenza. Sus contribuciones, serán materia de análisis que ayudarán a concebir una estructura curricular acorde con las necesidades de los niños, pero también acordes con la performatividad de los sistemas más amplios, como lo son el sistema social, político y cultural del país en el marco de la sociedad global.

Tabla 1 Tendencias y definiciones del currículo desde la mitad del siglo XX hasta comienzos del siglo XXI

Década	Autores	Tendencias	Definiciones
Década de los 50	Sailor y Alexander (1954)	Calificar los resultados escolares	El curriculum es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las Situaciones escolares y extraescolares.
	Smith, Stanley y Shores (1957)	Disciplinar la escuela y los escolares, desde el	El currículo es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de

		Pensamiento y el trabajo grupal.	disciplinar la niñez y la juventud, enseñándoles a pensar y a actuar en grupos.
Década de los 60	Kearney y Cook (1962)	Aprendizaje guiado	El currículo son todas las experiencias que un aprendiz tiene bajo la guía de la escuela.
	Dottrens (1962)	Programación escolar	El currículo es un documento con un plan detallado del año escolar en término de programa.
	Johnson (1967)	Guía educativa y de enseñanza	El currículo es una amplia guía educacional y de la enseñanza para los profesores.
Década de los 70	Taba (1973)	Preparación cultural	El currículo es una manera de preparar la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.
	Rule (1974)	Experiencias escolares y de aprendizaje	Haciendo un recorrido histórico de las definiciones de currículo presentadas en la literatura especializada norteamericana, expone estas definiciones:
	King (1976)	Psicopedagogía cultural	El currículum es, antes que otras cosas, la selección cultural estructurada bajo claves Psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.
	Beauchamp (1977)	Planeación institucional	El currículum es un documento diseñado para la planeación instruccional.
	Glazman y de Ibarrola (1978)	Objetivos, unidades y dominio de aprendizaje	El currículum es el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionales, convenientemente agrupados en

			<p>unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la institución educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.</p>
	Yung (1979)	Distribución social del conocimiento	El currículum es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente.
Década de los 80	Berstein (1980)	Conocimiento educativo considerado público	El currículum son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público
	Acuña (1980) Glazman y Figueroa (1980) Díaz – Barriga (1981)	Adaptación social	El currículum es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.
	Helibner (1981) Mc Neil (1983)	Acceso al conocimiento	El currículum es la forma para acceder al conocimiento.
	Arredondo (1981)	Contextos, fines y objetivos educativos, recursos y medios para lograrlos	El currículo es el resultado de a) análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) La definición, tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos; c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar

		racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos.
Schuber (1985)	Materias actividades, tareas, conocimientos, valores y actividades por desarrollar	El currículum es el conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza.
Whitty (1986)	Respuesta a valores y creencias sociales	El currículum es aquella intervención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad.
Apple (1986)	Selección, organización y evaluación de conocimientos	El currículum es el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento.
Grundy (1987)	Organización de prácticas educativas	El currículum no es un concepto ...es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.
Sarramona (1987)	Programación de actividades socialmente aprobadas	El currículum es el conjunto de las actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes en orden a intentar conseguir el desarrollo de los jóvenes, los cuales no serían nada sin la educación mientras que gracias a ella se van a convertir en personas y miembros activos de la sociedad en que nacieron.

	Arnaz (1989)	Plan institucional de enseñanza - aprendizaje	El currículum es el plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.
Década de los 90	Sacristán (1991)	Conjunto temático abordable interdisciplinariamente	El currículum es el elemento de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar en proyecto alternativo de institución. Viene a ser como el conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación.
	JTormes (1992)	Lo explícito (intenciones, normas, contenidos) y lo oculto (valores, actitudes, conocimientos y destrezas) que se Enseñan y se aprenden.	El currículum es explícito y oculto: el currículum explícito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar.
	Lundken (1992)	Fines, contenidos, destrezas y métodos de la enseñanza	El currículum es: a) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; b) Una organización del conocimiento y las destrezas; c) Una indicación de métodos relativos a cómo han de

			enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.
Siglo XXI comienzos	Lafrancesco (1998)	Principios, propósitos, y procesos de formación integral y social y medios para lograrla.	

Fuente: Elaboración propia

2.3.3 Concepto de competencia. El término de competencias ha sido introducido en diferentes campos y con distintos significados, de esta forma se tienen diversas acepciones en nuestra lengua. Por ejemplo, se otorgan las contenidas deportivas; en economía en torno a las dinámicas del mercado, haciendo relación entre la oferta y demanda de productos y servicios; desde el campo de acción de una autoridad, una entidad o un determinado organismo dentro del cual ejercen sus funciones. Y en muchos más espacios en el que el término de competencias cobra un sentido específico dependiendo el campo de acción.

Con el propósito de lograr una mejor comprensión del concepto de competencias en el campo educativo, es necesario iniciar por tener claridad en torno al término competencias que por cierto no es nuevo en ninguno de los campos en los cuales se viene utilizando. A nivel educativo este concepto no era de manejo cotidiano en las instituciones hasta el año 1999, ya que la mirada estaba puesta, en otros términos, como, por ejemplo: logros o indicadores de logros, que en la actualidad no pierden su vigencia ni se trata de dejar a un lado sino por el contrario enriquecerlos con los nuevos conceptos que trae consigo el hablar de competencias.

De este modo el primer acercamiento que se comparte sobre competencias es el que hace **María Cristina Torrado**⁴¹ quien habla de competencia como paradigma, cuando expresa que “el concepto de competencia puede ser entendido como el conocimiento que alguien posee y el uso que ese alguien hace de dicho conocimiento al resolver una tarea con contenido y estructura propia o una situación específica y de acuerdo con un contexto, unas necesidades y unas exigencias concretas”, concepción que se acoge a un sentido de educación y de escuela como encargada de afrontar el reto de las transformaciones económicas, políticas, culturales y científicas del hoy.

Una escuela de comunicación que rompa fronteras y se ubique en un contexto mayor, sin discriminar las particularidades de los contextos. Contexto visto como el campo de actividad que indica lo que se debe enseñar y aprender, aquello que influye en las prácticas educativas y los desempeños de los estudiantes.

La escuela debe formar a los estudiantes para el análisis, la crítica y la reflexión. A través de la reconstrucción del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana.

Torrado⁴² establece que el indicador de logro es la actuación (el uso del conocimiento), y el logro es el conocimiento que se usa (la competencia). Es decir, el concepto de competencia se puede entender como el conocimiento que alguien posee y el uso que se haga de dicho conocimiento, al resolver una situación específica, de acuerdo al contexto, y unas necesidades específicas.

Continuando con esta revisión teórica **Bustamante** plantea:

⁴¹ BUSTAMANTE G., De ZUBIRIA S., BACARAT M., GRAZIANO N., MARÌN F., GÒMEZ J., SERRANO E. El Concepto de Competencia II. Bogotá, D.C.: Alejandría Libros, 2002. 111 p.

⁴² Ibid, pág.107

“Por eso, al haber sacado la palabra competencia sin haber reflexionado sobre la noción de teoría y sin haber tenido en cuenta el problema del concepto de paradigma, se produce una gran confusión y se da lugar a que las competencias se vuelven un listado totalmente arbitrario de lo que sea. Eso es cinismo. Dentro de poco empezaremos a hablar de competencia para amarrarnos los zapatos, competencia para el orgasmo... por el irrespeto a la tesis de que una teoría es un cuerpo muy complejo de interdependencias del que no se puede, de manera puntual y funcionalista, sacar categorías”⁴³ .

Alrededor de lo anterior, el autor hace una crítica interesante al ver como se entiende el término de competencia sin conceptualizarlo, llegando hasta procesos de evaluación por competencias, cuando no se ha reflexionado a fondo sobre este concepto; y en muchos casos los procesos pedagógicos didácticos de algunos profesores no apuntan a la formación de competencias.

Con relación a lo dicho, para ampliar las concepciones sobre el origen del concepto de competencia, es importante mencionar los primeros lingüistas en introducir el término competencias en el campo educativo: el suizo Ferdinand de Saussure y el norteamericano **Noam Chomsky**, Saussure planteo las bases para la caracterización del lenguaje y el Chomsky analizo y construyo las reglas de su funcionamiento. En la construcción de las teorías cognoscitivas Chomsky en 1965⁴⁴ hace la redefinición en su propósito de elaborar su teoría sobre el dominio del lenguaje y la define "como la capacidad y disposición para la actuación y la interpretación" dándole importancia en las operaciones gramaticales que tiene interiorizadas el individuo y que se activan según se desarrolle su capacidad coloquial. Señala, que el lenguaje aparece desde dentro del individuo y no desde lo social como expresaba Saussure.

Chomsky define el término de competencia como la capacidad de un hablante – oyente ideal; en donde lo que no tiene valor gramatical no formaría parte de la

⁴³ Ibid, pág.56

⁴⁴ CHOMSKY, Noam. Aspectos de una teoría de la sintaxis, Madrid.: Aguilar. 1970

competencia. Para este autor lo pragmático no tiene que ver con la especialidad de lo lingüístico, no es que deje por fuera los factores socio- culturales, sino que se los deja a otras disciplinas⁴⁵. Para poder desarrollar esta competencia lingüística el maestro no solo se debe quedar en la gramática sino hacer que el estudiante hable y enseñar más vocabulario.

Con referencia a los documentos del icfes y la Universidad Nacional hacen ver que el autor **Dell Hymes**⁴⁶, supera la propuesta con relación a la de Chomsky, ya que se mueve en otro orden de análisis, dando “giro pragmático”; de lo anterior se desprende que un tipo de lengua no sólo debe reflejar los aspectos de la competencia lingüística, de igual forma debe reflejar los factores sociales y culturales que circunscriben al hablante-oyente en su vida social y en su comunicación. Hymes “afirma que la competencia comunicativa se construye a partir de un conjunto de conceptos relacionados con los diferentes aspectos del mundo que rodean al hombre y las que se actualizan en el estado de las cosas al cual se hace referencia en una situación comunicativa específica”⁴⁷. Es decir, la competencia puede existir en tanto se evidencie un componente práctico, con acciones a la vida cotidiana, en la resolución de problemas teóricos y prácticos del contexto.

Con referencia al autor **Howard Gardner** 1998, citado por Gallego, resalta en su teoría de las inteligencias múltiples, lo que entiende por experto," afirma que es aquella persona que alcanza con rapidez un nivel alto de competencia dentro de una especialidad, independientemente de si los métodos con los y en los que se hace experto son validados o están en experimentación por parte de la respectiva comunidad de especialistas, esto quiere decir que un experto no necesita ser

⁴⁵ Ibid

⁴⁶ BUSTAMANTE G., De ZUBIRIA S., BACARAT M., GRAZIANO N., MARÌN F., GÒMEZ J., SERRANO E. El Concepto de Competencia II. Bogotá, D.C.: Alejandría Libros, 2002. 152 p.

⁴⁷ TORRADO PACHECO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BEDOYA, Daniel y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá, 2000. Pàg. 46-47

creativo para llevar a cabo de manera eficiente su labor."⁴⁸ Es decir a través del aprendizaje mecanicista, cualquier persona puede llegar hacer competente en algo, por lo tanto reduce las competencias en destrezas que se adquieren a través de la práctica o entrenamiento.

2.3.4 Desarrollo de competencias. El concepto de competencias resulta importante para el diseño curricular que se pretende en este proyecto es el término de competencias Este término se ha venido desarrollando en el campo educativo y profesional, por lo cual se hace necesario una descripción etimológica y las diferentes concepciones que se tienen frente a esta.

La raíz de la palabra es “ikano, un derivado de “iknoumai”, que significa llegar. Y el primer autor que dio uso al concepto fue Platom (Lysis215 A, 380 DC).

En 1959 el Humanista Robert White publicó un artículo en una revista científica cuyo título fue: “La motivación reconceptualizada: el concepto de competencia” ahí señalaba: “La necesidad de los seres humanos de interactuar con el entorno y de denominarlo por la acción”⁴⁹

1960 y 1966 Bruner: señalo que los seres humanos teníamos el instinto de aprender sobre el ambiente: Necesidad adaptativa hacia la innovación.

En 1989 Habermas advierte que las competencias deben ser comunicativas e interactivas en el cual interviene el lenguaje hablante – oyente. ⁵⁰

⁴⁸ GALLEGO BADILLO. Rómulo, Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Santafé de Bogotá. Magisterio, 1999.

⁴⁹ ROBERTH W. White “Motivation Reconsidered: The concep of competence “ en Psychological Review, num.66 pp 297 – 233, 1959; traducción propia.

⁵⁰ HABERMAS, Jûrgen Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, trad, JIMÉNEZ REDONDO, Manuel, ediciones catedra. Madrid 1989.

A partir de las aportaciones de estos autores y otros más, el concepto lo vuelve a retomar Howard Gardner en el año 1980, cuando el concepto de competencia visto desde un punto cognitivo, se utiliza para definir la serie de capacidades que le competen a ciertas funciones cerebrales o bien a las capacidades de cada tipo de inteligencia, lo que el denominó inteligencias múltiples: Lógica matemática, la cinética o de movimiento, la gráfica espacial, interpersonal, intrapersonal, musical y naturalista.

A partir de esto la UNESCO, comienza a utilizar el concepto como parte de las metas que tiene que lograr los gobiernos para impulsar la calidad educativa mediante el desarrollo de estas en los estudiantes, como principio organizador del currículum, es una forma de trasladar la vida real al aula.⁵¹

Además, la UNESCO plantea la necesidad de educar a las nuevas generaciones, cambiando de paradigma, dejando de lado la sola transmisión de conocimientos. Este fin se refleja en los 4 pilares de la educación:

- Aprender a Conocer
- Aprender a Ser
- Aprender a Hacer
- Aprender a vivir en sociedad

2.3.5 Competencias en la educación. Siempre que propone abordar el tema de las competencias en el currículum, se vuelve al interminable recomenzar de la filología y etimología de la palabra *competencia*, por lo cual es necesario en primera medida adentrarse en el desarrollo del concepto a partir de las teorías del desarrollo cognitivo. Es claro que el interés está centrado en el óptimo desempeño escolar de los niños en una etapa preoperacional, que correspondería, en Bruner a la etapa

⁵¹ JONNAERT, P. et al, Perspectivas, UNESCO, 2007.

icónica y comienzo de etapa *simbólica* de la representación del niño, entonces, teniendo en cuenta esta circunstancia, “*la competencia* es un término que se aplica a formas generales y específicas de confrontar situaciones problemas del ambiente físico y social” Ribes 1981⁵² Desde esta perspectiva, la competencia es un concepto genético, cuyo sentido se comprende como el desempeño de un individuo, (niño) frente a una situación específica que se fundamenta en las habilidades, destrezas y aptitudes funcionales previas.

Se sabe que los niños deben enfrentar diariamente, situaciones que requieren una aptitud de su parte para resolver problemas, pero no solamente hablamos de una situación específica, sino en general, de la capacidad de adaptación y de generación de respuestas inteligentes y muchas veces, innovadoras y creativas a las condiciones siempre cambiantes de los entornos, físicos y sociales. Aprender los patrones o códigos básicos de una cultura, son indispensables y ahí se encuentra una de las funciones más importantes de la educación; pero también, al poner, mediante un currículo, a los niños en situación de interactuar con otros, sobre la base de estos códigos compartidos, frente a situaciones relativamente estandarizadas, como suelen ser los rituales educativos, es posible que se construyan nuevos sentidos, muchos de ellos podrían romper las rutinas escolares e incluso las cosas ya sabidas por sus tutores y cuidadores.

Según Ribes & Lopez 1985, citado por Ibañez y Obed⁵³, “la competencia es un dispositivo lógico para analizar el proceso de evolución psicológica, es decir transición de un organismo o individuo de las funciones más simples a las más complejas”, por lo que un currículo propuesto para los estudiantes de educación preescolar, debe considerar el comportamiento, la aptitudes y habilidades previas

⁵² IBÁÑEZ, C. & OBED, Enoc, “La evolución del concepto de competencia en la teoría de la conducta, Universidad Veracruzana, México, ACTA COMPORTAMENTALIA, Vol. 21, Núm. 3 pp. 377-389, en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/41752>, recuperado, septiembre de 2017.

⁵³ Ibid, pág., 376

de los niños que les permitirá enfrentar las distintas situaciones previstas dentro del currículo.

El concepto de competencia ha sido desarrollado en muchos campos de las ciencias como en la lingüística, la psicología, la educación, etc., su significado puede variar de una disciplina a otra y en la psicopedagogía sus sentidos se multiplican, lo que obliga a proceder en forma aclaratoria sobre el uso que se le quiere dar a este concepto. Sin embargo, dada la naturaleza de una investigación cualitativa de teoría fundamentada, en la que no es preciso partir de hipótesis previas, ni de marcos conceptuales preconcebidos, porque estos se van construyendo mientras avanza la investigación, no pretendemos profundizar sobre las distintas acepciones del término, sino cuando el análisis de las categorías que surjan con la aplicación de los distintos instrumentos de recolección de información, lo ameriten, contrastando lo que allí se presente con las diferentes posturas teóricas y epistemológicas de las disciplinas que fundamentan el desarrollo cognitivo.

Los documentos oficiales o lineamientos de políticas públicas educativa, van abriendo espacios para el debate sobre un currículo orientado a la formación de competencias, lo cual se expresa en las orientaciones generales que traza el Ministerio de Educación Nacional y el Viceministerio de la Educación Preescolar Básica y Media, orientaciones generales que aparecen en la Guía N° 10, Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, documento propone una nueva mirada del desarrollo que se puede comprender a partir del concepto de competencias como *experiencias reorganizadoras*. En este sentido las competencias se entienden como capacidades generales de los niños que posibilitan su ‘hacer’, su ‘saber’ y su ‘poder hacer’, como recursos que promueven movilizaciones hacia nuevos niveles de conocimiento, como ‘saber que saben’.

Las experiencias reorganizadoras, son hitos del desarrollo, que sintetizan los productos de los cambios, que llevan a los niños a generar nuevas competencias,

caracterizadas por formas de pensamiento más avanzadas que les permiten ‘saber que saben’ y utilizar modalidades de interacción progresivamente más complejas⁵⁴.

La educación inicial basada en la nueva concepción del desarrollo y en la promoción de las competencias que este texto plantea, exige un profundo cambio en las nociones tradicionales de aprendizaje y enseñanza. Supone abandonar los modelos tradicionales de enseñanza, basados en la idea tan generalizada, según la cual los niños que saben poco o nada y reciben pasivamente la información para reemplazarla por modelos que los reconozcan como seres activos y comprometidos en el descubrimiento del mundo que los rodea y que, por lo tanto, contemplen la importancia que para la educación tiene la promoción de sus competencias.

La imagen que resulta de una visión de la formación preescolar por competencia es la del niño o la niña exploradores que van descubriendo territorios desconocidos, teniendo por guía a sus maestros con los cuales deben enfrentarse a situaciones imprevistas que les obligará a decidir, con los recursos que ya poseen, mapas, brújulas, catalejos, etc., cuales alternativas los conducirán por caminos más seguros, hasta encontrar, otros territorios con nuevos peligros.

⁵⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Guía N° 10, Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, 2009.

3. METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La Institución Educativa Provenza, lleva empleando un currículo por dimensiones en el nivel preescolar desde el año 2009, sin realizar los ajustes pertinentes enmarcados en las normas actuales para este nivel, sus planes se encuentran desactualizados, haciendo necesario que se busque a través de un estudio riguroso y sistemático, dónde radica la raíz del problema, para luego plantear, con base en un análisis de alternativas, las estrategias pedagógicas que permitan superar el problema.

Definido claramente el objetivo de la Ley considerado el contexto o campo de realidades que van a ser estudiados, especialmente, el carácter social y cultural de los procesos de aprendizaje intencionalmente concebidos mediante un currículo académico, lo que siguió fue definir el tipo de investigación que más convenía para comprender la naturaleza del problema y sus múltiples determinaciones.

En consecuencia, el tipo de investigación que se desarrolló en el presente estudio fue de enfoque cualitativo. A él correspondieron los siguientes elementos que se enunciarán a continuación de manera sucinta:

- a.) No se prevé un estudio secuencial ni probatorio, se realiza en un ambiente natural, como lo es, la comunidad educativa representada por maestras, padres de familia y niños del grado de preescolar de la Institución Educativa Provenza.
- b.) Existe una literatura sobre el problema estudiado, pero no se presentan hipótesis previas, éstas se irán construyendo conforme avance la investigación;
- c.) No se pretende acotar los datos y la información, sino, lo contrario hacerlos proliferar;

d.) Los estudios de la pedagogía y psicología como campos de las ciencias humanas, se prestan mejor para los enfoques cualitativos; la muestra que se prevé, tiene un carácter no probabilístico, dirigida a determinados individuos específicos, como lo son las niñas y niños del nivel preescolar y sus padres de familia, las maestras del nivel preescolar de la institución, en el marco de un contexto de desarrollo por competencias.

Estas características del estudio permiten comprender las acciones de quienes participarán como sujetos de las interacciones y construyen la realidad que resulta objeto de problematización. Se tendrá en cuenta, por cierto que, las investigaciones cualitativas se seleccionan, “cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.”⁵⁵ Se trata en este caso, de comprender el desarrollo cognitivo y emocional de los niños en situación de aprendizaje escolar, cuando se pasa de un ciclo de preescolar, entre edades de 5 a 6 años, al nivel 1° de la básica primaria, entre los 6 y 7 años y de acuerdo con los estándares adoptados para el nivel primero, la experiencia de aprendizaje muestra en muchos casos, olvidos y retrocesos, que lleva a preguntarse, por las estrategias pedagógicas, las metodologías, las didácticas empleadas, las relaciones pedagógicas, familiares, los espacios de la escuela, los ritos y procedimientos de participación, etc.

Sin embargo, la selección de un enfoque cualitativo lleva a su vez a plantear nuevas decisiones de carácter metodológico, en el sentido que, dentro del mismo, existen varios diseños, los cuales podrían servir para los propósitos del estudio. De acuerdo

⁵⁵ HERNANDEZ. SAMPIERI, Roberto, FERNADEZ Carlos, y Otros, Metodología de la investigación, Editorial McGraw Hill, 5ª edición, México, D.F., 2010

con Hernández Sampieri⁵⁶, del libro ya citado, los diseños de investigación que han podido copilarse de las numerosas investigaciones en el campo de las ciencias sociales, son: *diseño de teoría fundamentada*, *diseño etnográfico*, *diseño narrativo* y *diseño de investigación acción*.⁵⁷ Desde luego, la elección que se haga de un determinado diseño no excluye a los demás, suele ocurrir que todos ellos se mezclen, pero habrá siempre uno que predomine en el estudio.

3.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo planteado trata sobre la elaboración de una propuesta de un diseño curricular que permita el desarrollo de competencias de los niños y las niñas de nivel preescolar de la Institución Educativa Provenza. Lo primero que surge ligado a esta pretensión es el hecho de estar situados dentro de una comunidad, pues se trata de la comunidad educativa formada por maestros estudiantes y padres de familia, todos relacionados con la formación de los niños y las niñas, con su desarrollo integral y el aprendizaje de determinadas competencias que son útiles para la vida del individuo en el contexto social y cultural.

Desde esta perspectiva pareciera adecuado proceder utilizando un diseño de investigación acción (IA), el cual, según la literatura existente, es propicio para transformar, a partir de la participación de los actores, la realidad de las personas en sus contextos sociales; es *crítico*, además, pues se basa en la autoconciencia de los propios hábitos y costumbres, códigos y rituales que los individuos y los grupos asumen en la vida colectiva. Este diseño resulta apropiado también, cuando se trata de las instituciones y particularmente de las que se relacionan con la enseñanza o la trasmisión de la cultura.

⁵⁶ Ibid, pág. 490

⁵⁷ Ibid, pág. 492

3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La escuela es una institución que posee unas reglas específicas sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, implica una comunidad que interactúa sobre la base de unos códigos que prescriben lo que es preciso o necesario de aprender; los maestros pueden constituir el vehículo para la puesta en práctica de un conjunto de decisiones que se refieren a la eficacia del currículo, es decir, que aquello que está formalizado como intención educativa, pueda convertirse en las acciones que los niños y las niñas asimilen incorporándolos a su aprendizaje. Desde este punto de vista parecería conveniente aplicar un diseño de investigación acción, dirigido especialmente a las maestras para cambiar sus prácticas pedagógicas y adecuarlas al modelo de competencias que se desarrollan para el ciclo de básica primaria en la institución educativa objeto del estudio.

El diseño de (IA), investigación acción, aplicada a la comunidad educativa Provenza, comenzaría por la *observación* del problema, que se refiere al análisis del actual diseño curricular y las practicas pedagógicas de las maestras de este nivel, para luego reflexionar y pensar sobre un modelo de competencias y las acciones educativas empleadas como estrategia en el nivel de preescolar, para luego *actuar*, siendo parte en la solución del problema.

La investigación acción ha sido abordada por varios autores, entre ellos Kemmis y McTaggart⁵⁸, quienes han descrito la amplitud de la misma a partir de los siguientes términos:

- a. **Es participativa.** Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una

⁵⁸ KEMMIS, Estephen y MCTAGGART, Robin. Cómo planificar investigación acción. 1992, Editorial Laertes. 1992. en <https://vdocuments.es/como-planificar-investigacion-accion-kemmis-e-y-mctaggart-1992.html>

espiral de ciclos de planificación, observación, acción y reflexión, en la que el investigador hace parte.

- b. **Es colaborativa**, se realiza en grupo por las personas implicadas, que expresan cada una un sentido del problema vivido y colaboran construyendo colectivamente una solución.
- c. **Crea comunidades autocríticas**, ya que supone la problematización de las propias nociones a partir de las cuales, se construyen los sentidos y significados de las reglas y los valores de la sociedad.
- d. **Es un proceso sistemático de aprendizaje**, orientado a la praxis, (acción críticamente informada y comprometida), para el mejoramiento de la condición humana y social.
- e. **Induce a teorizar sobre la práctica**. La teoría sobreviene como una construcción sobre la base del ser empírico de las comunidades.
- f. **Es crítica**, somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- g. **Requiere de una bitácora** registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- h. **Es un proceso político** porque implica cambios que afectan a las personas.
- i. **Procede progresivamente a cambios más amplios**. Cambios que se suceden en espiral en la medida que se producen las interacciones simbólicas y subjetivas.
- j. **Empieza con pequeños ciclos**: planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Siguiendo las argumentaciones de Kemmis y Taggart, para planificar la investigación acción en la institución ya mencionada, se partiría de una preocupación temática, la cual, como ya se ha dicho se refiere al diseño curricular

que se viene empleando en la institución. El examen de esta preocupación se da, en primer lugar, en la desactualización del plan de estudios de este nivel, observando que los logros no corresponden a los esperados, de acuerdo con el aprendizaje en determinadas competencias que se desarrollan en este nivel. Esta observación y reflexión sobre la problemática se da con la participación de las maestras de preescolar y conjuntamente se inicia, la acción críticamente informada que pone en marcha un plan de acción sobre la base de la valoración de la propia práctica pedagógica.

Para Mckernan la investigación-acción es:

“El proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio - en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.”⁵⁹

Elliot define la investigación-acción como "el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella,"⁶⁰ por consiguiente, la investigación-acción busca entender la situación o el contexto donde se desenvuelve el estudiante, su campo de acción, con el fin de entenderlo para incidir en beneficio de él.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 24

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 24

Para Lewis la investigación-acción como “una forma de cuestionamiento auto reflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo”⁶¹ Lo que busca la investigación-acción es la transformación del quehacer del docente y la calidad de la educación.

Para el desarrollo de la investigación se tuvo como referente el modelo que Elliot presenta, el cual parte del modelo de Lewis, contenido en tres momentos o ciclos:

CICLO 1: Identificación de una idea general. Descripción del problema a investigar.

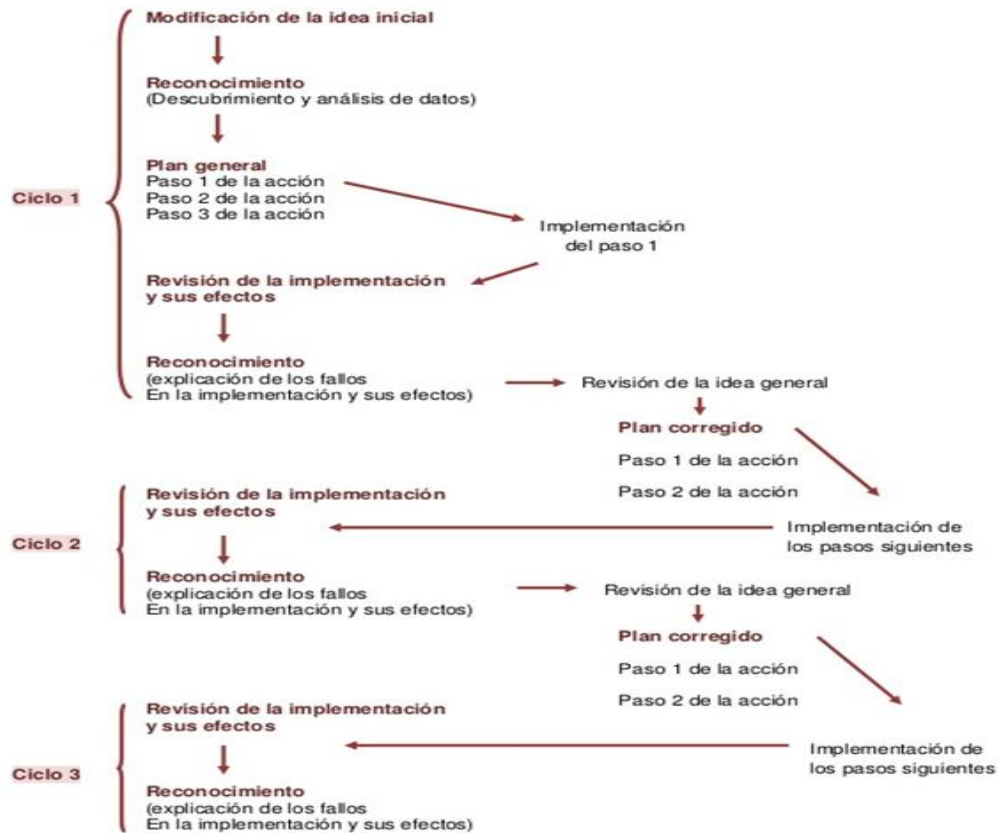
CICLO 2: Exploración: o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.

CICLO 3: Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.

⁶¹ *Ibíd.*, p. 24.

Gráfica 1. Ciclos de la investigación acción: Elliott ⁶²

Ciclo de la investigación-acción (Elliott, 1993)



Fuente: ELLIOTT, J. El cambio educativo desde la investigación -acción, p. 90

A partir de los ciclos de investigación que propone Elliot, se pretende ubicar los hallazgos y dar solución a las situaciones que se encuentran en la educación mediante la práctica de la labor del maestro. Se presume de una meditación sobre los medios y las metas. Igualmente, los comentarios de los valores forman parte de las actividades de enseñanza, por esto, al pensar sobre una educación de calidad, el maestro debe actuar sobre el concepto de valores que son amoldados. Es fundamental, la autoevaluación reflexiva, donde el maestro autónomamente evalúa

⁶² ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación –acción. Ediciones Morata, Madrid, 1991, p. 90.

su capacidad para regresar a su propia realidad. En el proceso de la investigación-acción, el maestro asume los resultados ante sus colegas, elaborando documentos que evidencian los cambios que se han dado como resultados.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Con base en los tres ciclos que plantea Elliot, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos de la investigación fueron:

Tabla 2. Organización de las etapas de la investigación

CICLO	OBJETIVOS	TECNICA	INSTRUMENTOS
1: Diagnostico o Análisis de datos	Analizar el diseño curricular actual, consiste en realizar una descripción de la estructura del currículo que posee la Institución Educativa Provenza, estableciendo como se ha puesto en práctica en la formación de los estudiantes y las practicas pedagógicas de las maestras.	Análisis documental Entrevistas maestras Grupo focal padres de familia	Diario de campo Memos Listas de cotejo
2: Planificación y ejecución del plan de acción	Elaborar una propuesta de un diseño curricular a partir de los datos aportados en el análisis del diagnóstico, se analizan los aspectos positivos y negativos que posee el currículo de la institución y se procede a la transformación y ajuste	Observación participante	Notas de campo Documentos de video

	de este, incorporando el enfoque de competencias.		
3: Reflexión y evaluación.	Validar la nueva propuesta una vez elaborada, analizando los avances y/o dificultades, para luego poner en práctica el nuevo diseño curricular en la institución educativa, mediante una continua evaluación.	Socialización	Guion

Fuente: Elaboración propia

Ciclo 1: Diagnostica.

En esta etapa, se buscará que la maestra investigadora profundice sobre la el análisis del actual diseño curricular, realizando una descripción de la estructura del currículo que posee la institución, lo cual le permitirá explorar y conocer por los aciertos o dificultades de este.

Análisis documental:

De acuerdo con Quintana 2006 constituye el punto de entrada a la investigación. Incluso en ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales.

A través de ellos es posible obtener información valiosa para lograr el encuadre que incluye, básicamente, describir los acontecimientos rutinarios, así como los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis, así mismo, conocer los nombres e identificar los roles de las personas clave en esta

situación sociocultural. Revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que han escrito los documentos.

El análisis documental se desarrolla en cinco acciones, a saber: (a) rastrear e inventariar los documentos existentes y disponibles; (b) clasificar los documentos identificados; (c) seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; (d) leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en memos o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; (e) leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

La entrevista

Se utilizará durante la fase diagnóstica de este análisis porque por medio de ella se recopilará información con preguntas de interés para la presente investigación. “El entrevistador interactúa mediante el dialogo verbal, cara a cara o de contacto personal”. De los tres tipos de entrevista que plantea Mckernan, la que se aplicará en esta investigación son las semi-estructuradas, las cuales se identifican porque sus preguntas están preparadas, pero no hay un programa estricto. La discusión puede desviarse de la lista de preguntas, y puede pensarse en nuevas interrogantes durante el debate, por lo que se habla de un guion temático. Se usan cuestionarios los cuales permitirán al entrevistador saber lo que le interesa al entrevistado y de esta manera explorar a profundidad los diferentes puntos de vista para el diseño y elaboración de la propuesta curricular. Esta entrevista será aplicada a las maestras y coordinadores participantes de la investigación con el objetivo primordial de conocer los intereses particulares frente al diseño curricular actual y el que se espera construir.

Se elaborará un formato a través de entrevistas individuales semiestructuradas, que permitan al entrevistador indagar las áreas de interés que surgen durante el encuentro. Para Flick⁶³ y Vasilachis⁶⁴, la guía de entrevista aborda varios aspectos del tema a investigar siguiendo un guion de preguntas abiertas que permitirán abordar aspectos correspondientes al tema de currículo y diseño curricular.

De otro lado, se implementará el **cuestionario** ya que para Hernández Sampieri “En fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Dentro de ellos, el cuestionario autoadministrado en grupo, busca obtener datos que van desde un perfil de personalidad hasta conocimientos y habilidades de una persona en la escuela, la universidad, el campo laboral, etc.”⁶⁵ lo define como el conjunto de preguntas en relación a una o más variables. Tomando a McKernan donde afirma que el cuestionario permite “preguntas de naturaleza abierta o cerrada escritas que requieren respuesta”⁶⁶; estas deben ser claras para poder recopilar información que ayude a identificar las causas de las dificultades que tiene el actual diseño curricular. Para Hernández Sampieri el cuestionario Autoadministrado⁶⁷: Se les proporciona directamente a los participantes, sin intermediarios y las respuestas las marcan ellos y desarrollan este a su propio ritmo.

Ciclo 2: Plan de Acción. Se caracterizará por ser abierto y flexible; Después de conocer la realidad del actual currículo en el nivel, y realizar un análisis de su pertinencia con base en preguntas previamente formuladas y otras que surjan durante el desarrollo de la actividad. En esta parte se busca tomar conciencia de las insuficiencias, vacíos, obstáculos y resistencias al cambio que hay en el currículo actual, analizando la manera cómo se ha ejecutado el plan de estudios en relación con lo planeado y lo ideal.

⁶³ FLICK, Uwe. Introducción a la Investigación Cualitativa, Madrid, Morata. 2007

⁶⁴ VASILACHIS, Irene. Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona, Editorial Gedisa, S.A. 2006.

⁶⁵ HERNÁNDEZ. Óp. Cit., p. 217

⁶⁶ Óp. Cit., P. 7.

⁶⁷ HERNÁNDEZ. Óp. Cit., p. 233.

Esta etapa se lleva a cabo mediante el análisis crítico de las diversas ideas, teorías, concepciones y métodos inherentes al diseño curricular que tiene la institución educativa. Esto posibilita tener conciencia y precaución para que no se sigan repitiendo los mismos errores como menciona Restrepo, 2002 en el nuevo diseño curricular por competencias.

Observación participante:

Al elegir un enfoque cualitativo en particular la investigación acción, (IA), la observación participante se convierte en un instrumento privilegiado del investigador, pues entrará a hacer parte de las interacciones del grupo o comunidad que requiere producir cambios en su propia práctica docente

El objeto de estudio de esta investigación radica en la construcción de un nuevo diseño curricular, a través de la revisión del estado del arte y la cooperación de las maestras de preescolar de la institución, por lo cual es importante establecer esta técnica, como una estrategia flexible en la recolección de información, desde el punto de vista interno “adentro”, a través del registro continuo, notas de campo y audiovisuales, de todo lo que acontece durante la investigación.

Para Mckernan, con esta técnica se puede observar fácilmente las situaciones presentadas en el aula de clase o la población en estudio con la producción de un texto escrito, permite la reflexión de la implementación y sus efectos, registra detalladamente cada intervención en las actividades planteadas, sus acontecimientos y comportamientos. El investigador asume doble rol como participante en su entorno y como investigador del carácter etnográfico del entorno. Sus registros se deben sistematizar para obtener información objetiva. Con esta técnica el investigador pretende recopilar la información que se obtenga en el desarrollo e implementación de un diseño curricular y así analizar cada una de las sesiones planteadas para posterior a ello realizar el respectivo análisis; al finalizar

la intervención de la propuesta investigativa gracias a la observación participante se obtendrán las conclusiones y las recomendaciones para el siguiente ciclo.

El **diario de campo** se utilizará en este ciclo porque los sucesos más sobresalientes durante la observación participante se dejan escritos en él y se incentiva la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación de parte de las maestras y los estudiantes. Así pues, se describirá ampliamente las experiencias que ocurrirán en la institución educativa, el aula de clase y fuera de ella al momento de la implementación del diseño de la propuesta. Gracias a este instrumento de recolección de datos, se desarrolla la capacidad observadora del investigador, generando pensamiento reflexivo. Además, nos servirá como medio evaluativo del contexto y los participantes, y facilitará la toma de decisiones; todo estará registrado con la fecha, escrito de manera objetiva, y las actividades planteadas.

CICLO 3: REFLEXION Y EVALUACIÓN. Por medio de la autorreflexión permanente tomamos conciencia de nuestros modelos mentales negativos y los modificamos con el fin de orientar la formación desde la integralidad, el compromiso. Como menciona Morin **“Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes, carentes, entonces podemos descubrir que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión. El auto-examen crítico nos permite descentramos relativamente con respecto de nosotros mismos, y por consiguiente reconocer y juzgar nuestro egocentrismo”**. El pensamiento complejo nos invita a servirnos de nuestro pensamiento para repensar nuestra estructura de pensamiento. De no ser así, nuestras estructuras mentales continuarán bloqueando toda posibilidad de cambio.

Grupos de enfoque (focus groups)

Esta técnica nos permite recoger las opiniones, percepciones, explicaciones y puntos de vistas de las maestras, maestros, padres de familia en torno de las

relaciones con los niños, desde sus roles de hijos o alumnos. Las ventajas que tiene el grupo focal, es que puede discurrir sobre los temas y problemas que enfrentan tanto padres y cuidadores, como docentes en la educación de los niños.

Es posible ver a través del grupo focal, la formación de opinión, incluso la interpretación y construcción de conocimiento; El focus groups, es una técnica conveniente para el enfoque cualitativo elegido para esta investigación. Se espera con su aplicación confrontar las experiencias pedagógicas, de los participantes, las estrategias utilizadas para el desarrollo de las clases, y las observaciones que realizan de sus estudiantes; dónde se presentan los obstáculos del aprendizaje y de qué manera se resuelven.

3.5 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

La muestra para esta investigación de tipo cualitativo es no probabilística, es decir una muestra dirigida por conveniencia, de acuerdo con la naturaleza del problema a investigar. La inmersión se hará en Institución Educativa Provenza de la ciudad de Bucaramanga, la cual cuenta con tres sedes A, B y C, una planta de 62 docentes: 6 en preescolar, 24 en la básica primaria y 32 en secundaria, en ella se encuentran matriculados 600 estudiantes de secundaria, 296 de primaria y 104 en preescolar en la jornada de la mañana, 450 de primaria, 52 de preescolar en la jornada de la tarde. En su planta directiva se encuentra el rector, 3 coordinadores de disciplina, un coordinador académico, una psico-orientadora, 3 celadores y 4 secretarias, además de 2 personas encargadas de oficios varios; en total 1502 estudiantes y 75 personas entre administrativos y docentes, encargados del desarrollo de las actividades de la institución.

La población participante o activa se realizó con un grupo de maestras de la siguiente manera: cinco (5) maestras de preescolar, dos coordinadores, quienes se encuentran distribuidas en las tres sedes laborando en las dos jornadas, cabe

señalar que la investigadora hace parte del grupo de maestras de preescolar, quienes serán encargadas de realizar la inmersión en el campo y la detección de las unidades de análisis y categorías resultantes.

La muestra estuvo constituida, además de las maestras y directivos docentes de la institución, por 15 padres de familia del nivel de preescolar, quienes complementaron los datos relacionados con los procesos de aprendizaje escolar dentro y fuera de la institución. Así mismo, los espacios de las sedes, el ambiente, los entornos, los objetos, los ritos académicos, las normas, los modelos de evaluación, los planes de clases, etc., todo aquello que, a juicio de los investigadores, que son el principal instrumento de la investigación, expresen un sentido pertinente al problema estudiado.

Tabla 3. Participantes de la investigación

REPRESENTANTES	NUMERÓ DE PARTICIPANTES	NUMERÓ DE MUESTRA
COORDINADORES	2	2
MAESTRAS	5	5
PADRES DE FAMILIA	15	12
TOTAL	22	19

El grupo que participó en la propuesta estuvo conformado por: dos coordinadores de la institución, 5 maestras que se desempeñan en el nivel de preescolar, sus edades oscilan entre los 35 y 55 años, todos están vinculados en propiedad. En cuanto al nivel de formación todas son licenciadas, una con especialización dos con maestría y la otra maestra se encuentra cursando una maestría. 12 padres de familia de las tres sedes.

4. HALLAZGOS O RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta el proceso correspondiente a la caracterización e identificación de categorías y subcategorías según los ejes temáticos de la investigación. Fortalezas, debilidades y posibilidades del actual diseño curricular; a la vez, el análisis de interpretación de dichos resultados servirá para la contextualización y caracterización de la propuesta.

4.1 PROCESO DESCRIPTIVO

A continuación, se muestra y analiza los resultados alcanzados mediante la aplicación de las diferentes técnicas como la revisión documental, las entrevistas a maestras y coordinadores, el grupo focal a acudientes y padres de familia, y la observación participante; se tuvieron en cuenta los instrumentos de recolección de datos en la etapa de diagnóstico, y en la etapa de planificación y ejecución del plan de acción, de modo que se analizó el diario de campo, los memos y las listas de chequeo. Posteriormente se identificaron y clasificaron las unidades de análisis, como parte del ejercicio de subcategorización, y categorización.

4.1.1 Resultados revisión documental. Este ciclo se originó desde los planteamientos de Maldonado⁶⁸ y Tobon⁶⁹, quienes reconocen un período previo a la construcción de un diseño curricular, basados en la revisión de documentos que exploren el modelo de formación por competencias como diseño facilitador con múltiples beneficios para el ámbito educacional.

Al tener como horizonte determinar el diagnóstico del diseño curricular, se realizó el análisis documental, para lo cual se analizaron documentos institucionales como: el

⁶⁸ MALDONADO, Miguel Ángel. Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular, Bogotá, ECOE Ediciones.2003

⁶⁹ TOBON, Sergio, Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, Cap7. En <https://es.scribd.com/doc/52209660/Libro-Formación-Basada-en-Competencias>,2005 recuperado, Enero 13 de 2020.

proyecto educativo institucional (PEI), el Plan anual de trabajo (PAT) y el plan de área del nivel preescolar. Los contenidos de los actuales documentos institucionales y el currículo permitieron ampliar aspectos relevantes para la investigación. Bajo la perspectiva de Gardin⁷⁰, quien plantea la disciplina del análisis documental como un conjunto de operaciones, que busca la traducción resumida del contenido de un documento original, donde el foco de análisis es el contenido y no la forma. Lo que facilitó la consulta de los interesados para el respectivo análisis. El primer elemento que se consideró en esta etapa fue la ficha sugerida en el documento Ipeba (Ver Anexo A)⁷¹, que tuvo por finalidad registrar información sobre documentos o procesos que se realizan en la Institución Educativa Provenza. A la derecha de cada pregunta se encuentran las fuentes de verificación, es decir, los documentos con los que se contó para fundamentar cada respuesta, y debajo de cada tabla el análisis del respectivo ítem. Es importante mencionar que para responder algunas preguntas se realizó la revisión de varios documentos para contrastar la relación entre ellos.

Para realizar el análisis documental a partir de los diferentes documentos institucionales organizados por los maestros y directivos, se elaboró la siguiente tabla de registro, la cual, permitió una lectura crítica de la identificación de las fortalezas, debilidades y posibilidades que se pudieron extraer desde los hallazgos de la revisión documental realizada.

⁷⁰ GARDIN, J.C; GROLIER, E; LEVERY, F.; L'Organisation de la documentation scientifique.Paris, Gauthier Villars, 1964. P. 9-13.

⁷¹ SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN, ACREDITACION CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (SINEACE)/ (IPEBA). ¿Qué y cómo evaluamos la gestión de la institución educativa?, 2013.

Tabla 4. Hallazgos del análisis documental

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS		
	FORTALEZAS	DEBILIDADES	POSIBILIDADES
Proyecto Curricular de la Institución Educativa	Existencia de planes por área	<ul style="list-style-type: none"> Falta de seguimiento y revisión de los planes de estudio y planes de área. 	<ul style="list-style-type: none"> Reunión con el consejo académico, para definir y unificar los criterios bajo los cuales se actualizarán los planes de estudio y área. Reuniones por áreas, para dar a conocer la directrices del trabajo de actualización.
	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto curricular (planes de área y plan de asignatura) se construye a partir de la base del PEI de la institución, se articula con el horizonte institucional y el enfoque pedagógico que se contempla el documento. 		
	<ul style="list-style-type: none"> La institución educativa realiza el análisis de la información recogida en el proceso de enseñanza – aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> No se determinan planes de mejoramiento específicos, al identificar las causas en el proceso de enseñanza – aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Generar planes de mejoramiento, que prioricen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
		<ul style="list-style-type: none"> No se priorizan acciones que tengan mayor incidencia en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestionar apoyo con diferentes entes para capacitar y cualificar a los maestros en diferentes estrategias que permitan mejorar procesos de enseñanza.
		<ul style="list-style-type: none"> La participación de estudiantes y familias es escasa en estos procesos de análisis y planes de mejoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Convocar a las familias y estudiantes que participen en la construcción de los planes de mejoramiento en los diferentes procesos.
<ul style="list-style-type: none"> Se da menos relevancia a las áreas de artes, educación física, ciencias sociales, ética e informática disminuyendo la intensidad horaria y dejando de lado los procesos de estas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reestructurar la carga académica, equilibrando la intensidad horaria de las áreas, de acuerdo con las expectativas y necesidades de los estudiantes acordes a la filosofía de la institución. 		
<ul style="list-style-type: none"> El plan de asignatura del grado preescolar es escaso en procesos de desarrollo de competencias aludiendo a la edad de los niños de este grado. 	<ul style="list-style-type: none"> Reestructurar el plan de asignatura de grado preescolar, donde se contemplen el desarrollo de competencias de los estudiantes de este nivel. 		
<ul style="list-style-type: none"> La Institución Educativa dentro de su PEI y proyecto curricular resalta las áreas que se evalúan en las pruebas saber: matemáticas, lenguaje, inglés y ciencias, generando altas expectativas de desempeño y otorgando mayor intensidad horaria a estas comparado con las demás áreas 	<ul style="list-style-type: none"> No se cuenta con adaptaciones curriculares flexibles para los estudiantes con algún diagnóstico, se requiere el apoyo de especialistas y la intervención de personal de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar los ajustes pertinentes a los planes curriculares, donde se tenga en cuenta los diagnósticos de estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes pertenecientes a poblaciones étnicas. 	

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS		
	FORTALEZAS	DEBILIDADES	POSIBILIDADES
Proyecto Curricular de la Institución Educativa	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto curricular y el sistema institucional de evaluación contemplan el desarrollo de competencias que demandan al estudiante resolver problemas, analizar, sintetizar, evaluar, producir y reflexionar su propio aprendizaje; de acuerdo con su nivel de desarrollo en primaria y secundaria. 		<ul style="list-style-type: none"> Solicitar personal de apoyo para la flexibilización curricular y el acompañamiento de los estudiantes caracterizados.
			<ul style="list-style-type: none"> Solicitar capacitaciones y talleres de sensibilización para los maestros en la orientación de los estudiantes con capacidades diferentes.
		<ul style="list-style-type: none"> Existe una brecha entre el grado preescolar y la iniciación a la primaria, sin procesos de articulación en los dos niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> Articulación entre los planes de área del grado preescolar y primero
			<ul style="list-style-type: none"> Realizar procesos de empalme entre la terminación e iniciación de un nuevo ciclo, entre maestros y estudiantes para evitar la pérdida de año tan alta en estos niveles.
	<ul style="list-style-type: none"> La programación curricular muestra un trabajo articulado en los primeros grados de primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> No se realizan procesos de empalme entre la terminación de un ciclo a otro (preescolar – primero, quinto – sexto). Lo cual incide en los grados con el porcentaje más alto de pérdida de año. 	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar este equipo de trabajo con la participación de maestros de todas las áreas e inclusión de maestros de otras sedes para mejorar el proceso.
		<ul style="list-style-type: none"> Los maestros son miembros de la sede principal, (1 maestro el área de matemáticas, 1 del área de lengua castellana y 1 de primaria), siendo un 	<ul style="list-style-type: none"> Unificación de formatos y de criterios para la elaboración de planes.
<ul style="list-style-type: none"> Existe un equipo de maestros acompañados de dos coordinadores, quienes determinan la orientación y evaluación del currículo actual. 	<ul style="list-style-type: none"> Los planes son desarrollados de manera individual y no existe unificación de los criterios para la elaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> Construcción colectiva entre los maestros del grado o área 	

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS		
	FORTALEZAS	DEBILIDADES	POSIBILIDADES
Plan de área de preescolar	<ul style="list-style-type: none"> Existe un plan de área para el grado 	<ul style="list-style-type: none"> El plan de área está elaborado en el marco de las dimensiones para el nivel, desde el año 2015 sin ajustes, seguimiento y actualización a las normas vigentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Propuesta de reestructuración de diseño curricular para el plan de área, articulando las dimensiones y las competencias como parte de la nueva norma.
	<ul style="list-style-type: none"> La selección de contenidos se realizó teniendo en cuenta los lineamientos curriculares de preescolar, a partir de las dimensiones formulados por el MEN 	<ul style="list-style-type: none"> No existe una transversalización entre los contenidos para trabajar en todas las dimensiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo por desarrollo de competencias de manera transversal y articulado con las dimensiones del desarrollo.
		<ul style="list-style-type: none"> Se evalúa por alcance de indicador de logro a nivel general. 	<ul style="list-style-type: none"> Se propone niveles de alcance de desempeño, atendiendo a la particularidad de cada estudiante.
	<ul style="list-style-type: none"> Se cuenta con un plan general de área y plan por periodos para el nivel 	<p>No se refleja la normatividad vigente en los planes (derechos básicos para el aprendizaje, Referentes técnicos para la educación inicial, guía No 13 sobre las competencias para preescolar)</p>	<p>Ajustes de los planes incluyendo la normatividad vigente y los referentes para el nivel.</p>

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS		
	FORTALEZAS	DEBILIDADES	POSIBILIDADES
Plan Anual de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> El 70% de maestros se encuentran asignados de manera pertinente de acuerdo con su especialidad o formación en el área. 	<ul style="list-style-type: none"> Los nombramientos de los maestros con el decreto 2277 no puntualizan área específica, por lo tanto, son ubicados muchas veces por necesidad de servicio y experiencia en cualquiera de las áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reubicación de maestros a las áreas afines teniendo en cuenta la formación y especialidad.
	<ul style="list-style-type: none"> La institución educativa gestiona y realiza convenios con diferentes instituciones para obtener servicios complementarios (de salud, psicológicos, alimentarios, de seguridad) como son: la Cruz Roja, Universidades, policía nacional, fundación Kiwanes, defensa civil, Inderbu, entre otras. En beneficio de la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> No todas las sedes pueden hacer uso de infraestructura, equipamientos y materiales ya que no se cuenta con los equipos y la infraestructura no es adecuada para diferentes eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> Continuar con la solicitud de construcción de la sede B de la institución educativa, para garantizar el acceso del 100% de los estudiantes a los servicios que prestan las diferentes entidades.
	<ul style="list-style-type: none"> La institución educativa cuenta con información actualizada sobre la evaluación de desempeño de los maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> No registra algún instrumento de evaluación de avances de equipos de trabajo de los maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> La creación de un instrumento que permita realizar el seguimiento a los avances de los equipos de trabajo de los maestros.
	<ul style="list-style-type: none"> La institución retroalimenta a los maestros luego de analizar las evaluaciones de desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> La institución no otorga reconocimientos e incentivos a sus maestros o personal administrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> La institución genere incentivos junto con el apoyo de la secretaria de educación, para estimular a los maestros en sus actividades y formación.
	<p>El consejo académico está conformado, y cuenta con una metodología de trabajo orientada al diseño y la implementación del proyecto.</p>	<p>No se reúne con regularidad incidiendo negativamente en algunos procesos.</p>	<p>Realizar un cronograma anual y estipular encuentros periódicos, donde se registren los avances y el seguimiento al consejo.</p>

4.1.2 Resultados entrevistas maestras y coordinadores. Con el fin de complementar la etapa diagnóstica, se realizó una entrevista semiestructurada (Anexo B, Formato y transcripción de entrevista) a las cinco maestras que orientan el grado preescolar y a los dos coordinadores (Anexo C, Formato y transcripción de entrevista) de la institución en la que se construyó la propuesta. El propósito fue determinar la percepción que tiene cada participante acerca del diseño curricular actual: fortalezas, debilidades y posibilidades; y las características que debería tener la nueva propuesta, información que fue de utilidad; para la estructuración del nuevo diseño curricular.

A continuación, se muestra los resultados y el análisis de las entrevistas:

En relación con la primera pregunta: ¿Cómo se construyó el currículo para el grado preescolar de la institución? Se puede decir que cuatro de las cinco maestras, hicieron parte de la construcción del actual diseño curricular. La otra maestra llegó a la institución cuando el documento ya estaba en acción, sin embargo, las cinco maestras puntualizan en que fue un ejercicio colectivo, teniendo en cuenta primero la parte normativa y legal del nivel. Se aprovecharon los espacios de semanas institucionales para la construcción, sin embargo, el tiempo fue muy limitado, lo que hizo que el ejercicio fuera dividido por dimensiones y así cada maestra, de acuerdo con su experiencia y habilidad trabajó en una dimensión específica y luego otra se encargó de unir los aportes individuales para formular un solo documento.

Por otro lado, la respuesta de los coordinadores a la misma pregunta se puede afirmar que uno de ellos, al igual que las maestras, describe el proceso de construcción teniendo en cuenta como primera medida la ley general de educación y los lineamientos enmarcados para el nivel de preescolar. Asimismo, resaltó la importancia de las prácticas pedagógicas de las maestras para la construcción del diseño curricular y coincide, con el otro coordinador, en mantener las características

de los formatos establecidos en la institución y el modelo pedagógico como base primordial en la construcción del plan.

En cuanto a la segunda pregunta: ¿Cuál fue el propósito de la construcción? La mayoría de las maestras (3 de 5) indicaron que el propósito era consolidar un documento unificado para todas las sedes a modo de horizonte institucional, tanto para el proceso de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, como para la reflexión de las prácticas pedagógicas que viene desarrollando cada maestra. Dos de ellas, coinciden en mencionar que otro propósito del ejercicio de construcción del plan, es el de identificar los objetivos o metas que se quieren alcanzar con los niños y niñas, los contenidos a trabajar y la implementación de recursos que redunden en el proceso pedagógico en el aula.

Al realizar esta misma pregunta a los coordinadores, cabe resaltar, que también describen el propósito de la construcción del diseño curricular como el horizonte para el trabajo pedagógico unificado, el cual debe puntualizar unas metas claras que respondan las necesidades e intereses de los estudiantes.

Al indagar por el tercer cuestionamiento: ¿Qué elementos o criterios se tuvieron en cuenta para la elaboración del currículo de preescolar? Cuatro maestras afirman básicamente que el criterio fundamental fueron los lineamientos establecidos para el nivel, así como las dimensiones del desarrollo del ser humano. Dos de ellas mencionan que otro criterio que se tuvo en cuenta fue el modelo pedagógico de la institución, otras dos maestras destacan la evaluación, los objetivos y los recursos como parte de los criterios que se tuvieron en cuenta para dicho ejercicio y la maestra restante, apunta a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, al contexto familiar y el entorno institucional.

Frente a esta pregunta los coordinadores se sustentan en la ley general de educación, el modelo pedagógico de la institución, y los formatos establecidos

institucionalmente. Uno de ellos reconoce como criterio importante la participación colectiva para la elaboración del documento y la experiencia de las maestras para el nivel.

La cuarta pregunta referente a ¿Cuál fue el proceso seguido para su construcción? Tres maestras coinciden en mencionar que se realizaron encuentros periódicos para la revisión del documento y se aprovecharon los espacios de las semanas institucionales. Mencionan también, que el trabajo fue dividido por dimensiones y una maestra era la encargada de recopilar y unificar el documento. Dos de ellas, indican que se realizaron capacitaciones que sirvieron como proceso investigativo para el ejercicio del diseño curricular. La otra maestra comenta la participación del coordinador académico como persona encargada de la revisión y el seguimiento, tanto del documento como en la práctica pedagógica de ellas.

En esta pregunta uno de los coordinadores coincide con la maestra, al indicar su participación en el seguimiento del plan, manifiesta la importancia de aplicar lo escrito, en las prácticas pedagógicas de las maestras, además incluye el cambio del discurso pedagógico, y en la elaboración de las guías. El otro coordinador expone la autoreflexión de los planes por parte de las maestras y el seguimiento que le corresponde hacer al coordinador encargado de esta labor.

La siguiente parte de la entrevista, apunta a identificar las fortalezas, debilidades y posibilidades del actual diseño curricular para el nivel, a lo cual las maestras respondieron en cuanto a las fortalezas lo siguiente:

En general consideran que la fortaleza más grande es el trabajo en equipo y la constancia en el dialogo entre los actores, por otro lado, el trabajo que se realiza por dimensiones, ya que apunta de manera integral al ser humano. Dos maestras, mencionan que dentro de las fortalezas se tiene el trabajo por proyectos pedagógicos. Asimismo, expresan, que la evaluación de manera cualitativa y

descriptiva se vuelve fortaleza para el nivel marcando la diferencia de los grados de primaria y secundaria. La importancia de la participación de los padres de familia en el proceso, haciéndolos colaboradores en algunas actividades propuestas. Tres maestras indican que atender a las necesidades e intereses de los estudiantes para la construcción es clave importante para construir un diseño contextualizado.

Algo similar ocurre con los coordinadores al responder este interrogante, los dos consideran que el trabajo por dimensiones permite el desarrollo de manera integral al ser humano. Uno de ellos agrega que al trabajar por dimensiones equivale al trabajo por áreas, lo que permite que el estudiante de este nivel tenga un conocimiento amplio y que prácticamente al finalizar el año se encuentra alfabetizado es decir leyendo y escribiendo.

A su vez, cuando se indaga por las debilidades la mayoría de las maestras y uno de los coordinadores, considera que la falta de tiempo para la construcción colectiva y la falta de capacitaciones sobre las actualizaciones de normatividad, hacen que repercuten en la repetición del mismo diseño curricular por varios años. La mayoría de las maestras también coinciden, que la desarticulación con el trabajo del grado primero genera una brecha entre los dos niveles y esto trascienda en la adaptación de los estudiantes al ingreso de la educación primaria. Dos maestras señalaron que otra debilidad es el trabajo fragmentado por áreas o por dimensiones, lo cual genera la acumulación de muchos contenidos sin tener realmente tiempo para que los niños alcancen los indicadores de logro que se esperan para cada periodo. Otro elemento, que se considera como debilidad, es que el diseño curricular no tiene en cuenta la población caracterizada (estudiantes de otras etnias o con necesidades educativas especiales), al establecer un indicador de logro en general, no permite la flexibilización tanto en el desarrollo de actividades como en la evaluación.

Al preguntar por las debilidades que se percibe en el actual diseño curricular, el coordinador también señala, que existen muchos contenidos para ser trabajados

para este nivel, y que por lo tanto los estudiantes al llegar al grado primero llegan cansados y desmotivados; a su vez considera que las evaluaciones no se deben dar de manera puntual y mucho menos realizar una evaluación acumulativa, como si el preescolar se trabajara de manera formal.

En cuanto a la pregunta número 7: ¿Cuáles serían las posibilidades al realizar una reestructuración del diseño curricular para el nivel preescolar de la institución? La respuesta de la mayoría de las maestras, es el de reestructurar un diseño curricular, que permita la transversalización de las dimensiones y así dejar de trabajar de manera separada o fragmentada cada una. Además, dos de ellas consideran que, al realizar un ejercicio de reestructuración, implica capacitarse y documentarse en nuevas normas y aspectos pedagógicos, lo cual incidirá en mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, y en el proceso de aprendizaje y enseñanza con los estudiantes. A su vez, sugieren que el proceso de evaluación sea más flexible, atendiendo a los diferentes ritmos y capacidades de aprendizaje de los niños y niñas de la institución.

Así mismo, los coordinadores coinciden en la posibilidad de actualización en los temas referentes en preescolar, donde se articulen las dimensiones con las competencias para este nivel, la política de primera infancia y las cuatro actividades rectoras, como lo indica la norma.

Ya para finalizar, al realizar la última pregunta: ¿Qué características considera que debe tener un diseño curricular para el grado preescolar? Todas las maestras consideran que debe ser contextualizado, dinámico y flexible. Se sugiere que se articulen las dimensiones y las competencias y que cumpla con las normas vigentes para el nivel.

Cabe resaltar, que los dos coordinadores están de acuerdo, con que una de las características principales que debe tener el nuevo diseño curricular es que debe

ser contextualizado, partiendo de los intereses y necesidades de los estudiantes. Uno de los coordinadores, señala, que otra de las características es que permita potencializar el desarrollo intelectual de los niños, desde la parte física y tecnológica, que sea un aprendizaje no alfabetizado, sino que se de relevancia al juego como potencializador en el desarrollo de dimensiones del niño y que se tenga como característica principal el desarrollo de competencias ciudadanas.

4.1.3 Resultados grupo focal de padres de familia. Por otro lado, como parte del ejercicio diagnóstico que se realizó para la propuesta, fue necesario escuchar la voz de algunos acudientes y padres de familia, a través de un grupo focal o grupo de discusión. De esta manera, se creó un espacio virtual con un ambiente de confianza para que los participantes expresaran sus percepciones sobre el actual diseño curricular del nivel de preescolar. Para este espacio se tomó una muestra representativa de padres de familia de las tres sedes, aclarando que algunos no pudieron asistir debido a cuestiones laborales y personales.

Para tal efecto, cada participante se identificó con la letra “P” acompañada de un número (P1, P2, P3...), se usó un guion con preguntas abiertas y flexibles (Anexo D, Formato y transcripción del grupo focal) como estrategia de complemento para la etapa del diagnóstico. Algo de resaltar desde el punto de vista de Gibbs⁷², el grupo focal permitió al investigador acceder a una mayor cantidad de información en un periodo corto de tiempo. Así mismo Hernández, Fernández y Baptista plantean que: “los grupos de enfoque no sólo tiene potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar”⁷³ Por esta razón, se eligió una muestra de papás de las tres sedes, con el fin de poder

⁷² GIBBS, Anita. “Focus Groups”, Social Research Update en 19 (invierno de 1997), disponible en <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html> (consultado el 8 de noviembre de 2020)

⁷³ HERNANDEZ. Op. Cit., p. 426.

comparar y condensar las respuestas a ciertos aspectos, así como también escuchar las expectativas que tienen para efectuar en la nueva propuesta.

A continuación, se expone, cómo se desarrolló esta técnica:

Tabla 5. Grupo focal

Población:	Doce acudientes del grado preescolar de la institución educativa.
Mediador:	Maestra investigadora
Duración aproximada:	60 minutos
Lugar:	Plataforma virtual Google Meet

Desarrollo:

1. Saludo: Se saludó amablemente a los participantes y se agradeció su presencia por el espacio y el tiempo. Se les solicitó la autorización para grabar en audio y video la sesión. El grupo focal contó con la asistencia de doce acudientes, pues otros invitados tienen dificultades en la conexión.

2. Presentación de la actividad: Se explicó que el grupo focal consiste en una reunión de un colectivo, planeada, para conocer su opinión sobre determinado tema. Se recuerda que esta hace parte de la etapa del diagnóstico de la propuesta de investigación titulada: “Propuesta de un diseño curricular por competencias para el nivel preescolar en la Institución Educativa Provenza”.

Se les explicaron las normas de participación. Cada vez que la maestra realizaba una pregunta, los participantes solicitaban la palabra para que fuera posible escuchar las opiniones de todos y así evitar hablar al tiempo.

Luego de la presentación de la actividad, se informó a los participantes el objetivo de este grupo focal: El cual se describió de la siguiente manera: “Conocer las

percepciones de los padres de familia sobre el actual diseño curricular de preescolar” En este orden de ideas, se muestran los resultados del grupo focal así:

La pregunta orientadora en el grupo focal de los participantes, con la cual se obtuvo información relacionada con el horizonte institucional ¿Conocen el nombre del PEI de la institución, si lo conoce puede mencionar su nombre? En relación a esta pregunta se puede decir que la mayoría conoce el proyecto, y cuatro de ellos reconocen el nombre completo. Otros cuatro padres de familia no conocen en absoluto, y algunos no recuerdan con certeza el nombre. De esta manera, se puede percibir, que se requiere mayor divulgación y trabajo de apropiación del Proyecto Educativo Institucional, con los padres de la familia de la institución.

Con relación a la pregunta dos: ¿A través de qué mecanismos conocen el pacto de convivencia? Dos participantes no conocen el pacto de convivencia, uno señala que ingresó tarde a la institución y por eso no se lo entregaron, y el papá restante afirma no saber del documento. Cuatro participantes aseveran que además de tenerlo físicamente, lo conocen por la socialización que realizó la profesora y orientadora de la institución. De esta manera, se puede determinar, que existen mecanismos para conocer el pacto de convivencia, prevaleciendo el recurso físico sobre las demás estrategias como medio de apropiación.

Con respecto del proceso de construcción del plan de estudios de preescolar, los participantes desconocen tanto el proceso de construcción como el documento. Lo cual sugiere tener en cuenta para la socialización de la nueva propuesta. Solo dos expresan que, con relación a este proceso, conocen por parte de las profesoras el sistema de evaluación determinado por cuatro periodos en el año.

Cuando se indaga por las fortalezas que tiene el diseño curricular, los padres de familia apuntan de manera positiva al aprendizaje de sus hijos, señalan como pertinentes las los métodos, las estrategias y el material que las utilizan las maestras

para sus prácticas, la forma de comunicación constante tanto con los niños, así como con la familia, lo cual repercute en aprendizajes significativos.

Por otro lado, al preguntar por las debilidades que considera tiene el diseño curricular, se evidencia la diversidad de respuestas. Los padres de familia expresan el interés de afianzar el inglés, la informática y la educación física para los niños y niñas. Tres padres de familia manifiestan que en ocasiones se deja mucha tarea que no es pertinente ni para la edad ni por la cantidad, por lo cual resultan haciéndola los padres. Un participante indica que las guías tienden a repetirse a través de los años sin cambio alguno. Dos manifiestan que la debilidad es que no existe una preparación para el grado primero en tema de adaptación.

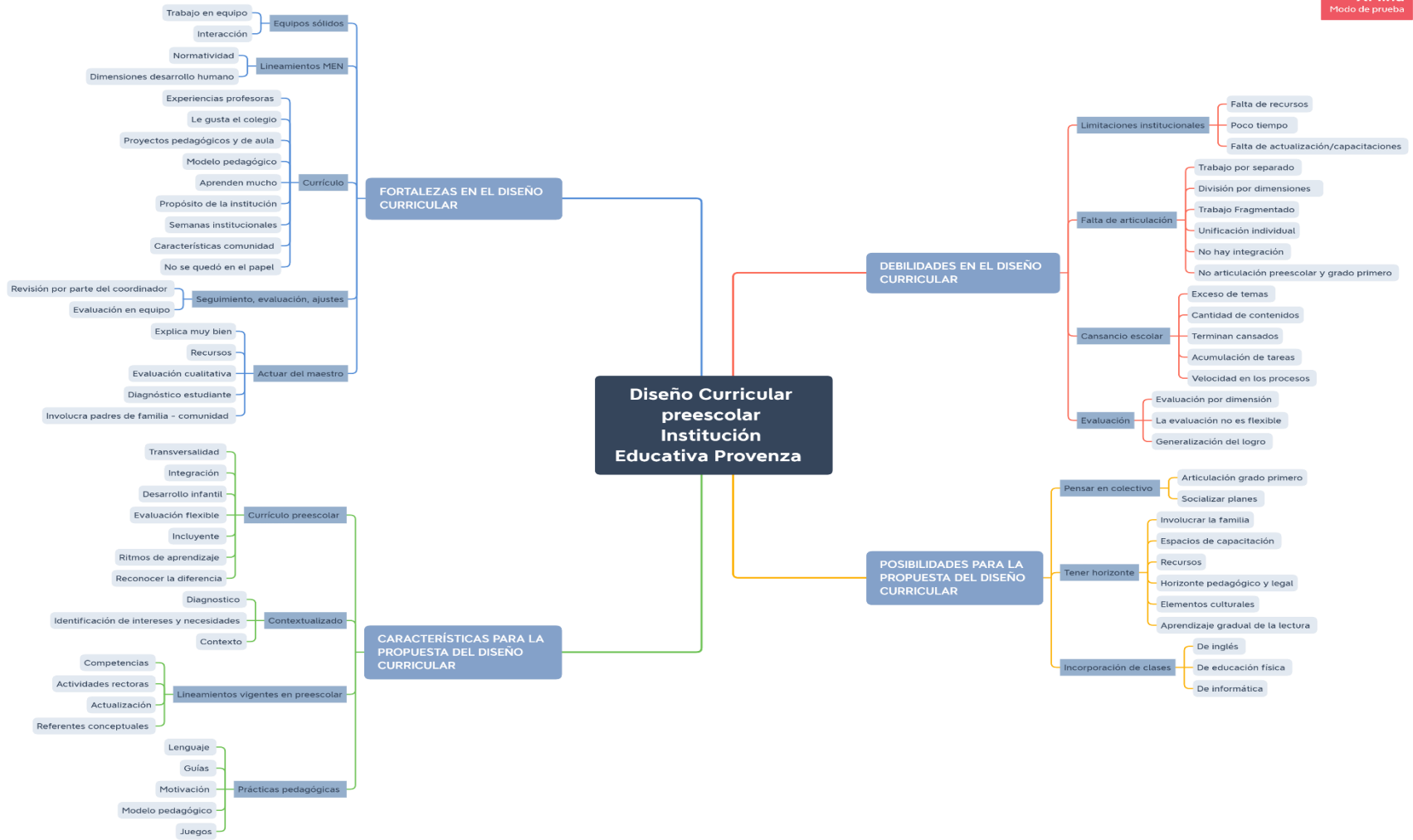
4.2 ESQUEMA DE CATEGORIZACIÓN

Una vez recogida la información mediante la aplicación de las entrevistas y el grupo focal se procedió a su organización y procesamiento.

Cada uno de los participantes se le asignó un código relacionado con la inicial de su rol en la institución y un número (maestras M1, M2... coordinadores C1, C2... padres de familia P1, P2... etc.); De esta manera se logró la identificación y la confidencialidad durante el proceso investigativo. Posteriormente, a partir del análisis de las evidencias o respuestas de los participantes se identificaron y clasificaron las unidades de análisis como parte del ejercicio de categorización, subcategorización y sus respectivos ejes temáticos.

En la gráfica número 2, se presenta el esquema de categorización que se organiza en tres niveles: primero cada uno de los ejes temáticos, seguido de sus categorías y correspondientes subcategorías.

Gráfica 2. Esquema básico de categorización



Elaboración propia

Paso seguido se describe las categorías y las subcategorías emergentes según los distintos ejes temáticos.

4.2.1 Fortalezas del actual diseño curricular. En este eje temático se precisaron las siguientes **categorías** y sus correspondientes **subcategorías**

- **Equipos sólidos** compuesta por dos subcategorías: ***Trabajo en equipo e Interacción***
- **Lineamentos MEN** integra dos subcategorías: ***Normatividad y Dimensiones desarrollo humano***
- **Currículo** reúne nueve subcategorías: ***Experiencias profesoras, le gusta el colegio, proyectos pedagógicos y de aula, modelo pedagógico, aprenden mucho, propósito de la institución, semanas institucionales, características comunidad y no se quedó en el papel.***
- **Seguimiento, evaluación y ajustes** con dos subcategorías: ***Revisión por parte del coordinador y Evaluación en equipo.***
- **Actuar del maestro** compuesta por cinco subcategorías: ***Explica muy bien, recursos, evaluación cualitativa, diagnóstico estudiante e Involucra padres de familia – comunidad.***

4.2.2 Debilidades en el actual diseño curricular. En este eje temático se precisaron las siguientes **categorías** y sus correspondientes **subcategorías**

- **Limitaciones institucionales** la conforman tres subcategorías: ***Falta de recursos, poco tiempo y falta de actualización / capacitaciones.***

- **Desarticulación** comprende seis subcategorías: **Trabajo por separado, división por dimensiones, trabajo fragmentado, unificación individual, no hay integración y No articulación preescolar / primero**
- **Cansancio escolar:** Está integrada por cinco subcategorías: ***Exceso de temas, cantidad de contenidos, terminan cansados, acumulación de tareas y velocidad en los procesos.***
- **Evaluación** con tres subcategorías: ***Evaluación por dimensión, la evaluación no es flexible y generalización del logro.***

4.2.3 Posibilidades para la propuesta del diseño curricular. En este eje temático se precisaron las siguientes **categorías** y sus correspondientes **subcategorías**

- **Pensar en colectivo** está compuesta por dos subcategorías: ***Articulación grado primero y socializar planes***
- **Tener horizonte:** Reúne seis subcategorías: ***Involucrar la familia, espacios de capacitación, recursos, horizonte pedagógico y legal, elementos culturales y Aprendizaje gradual de la lectura.***
- **Incorporación de clases** agrupa las subcategorías: ***De inglés, de educación física y de informática.***

4.2.4 Características para la propuesta del diseño curricular. En este eje temático se precisaron las siguientes **categorías** y sus correspondientes **subcategorías**

- **Currículo preescolar** integrada por siete subcategorías: *Transversalidad, integración, Desarrollo infantil, evaluación flexible, incluyente, ritmos de aprendizaje y reconocer la diferencia.*
- **Contextualizado** la conforman tres subcategorías: *Diagnóstico, identificación de intereses y necesidades y Situado.*
- **Lineamientos vigentes en preescolar** está compuesta por cuatro subcategorías: *Competencias, actividades rectoras, actualización de la norma y referentes conceptuales.*
- **Prácticas pedagógicas** reúne cuatro subcategorías: *Lenguaje, guías, motivación, modelo pedagógico y Juegos.*

4.3 INTERPRETACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

El proceso de interpretación y construcción de sentido, se realizó a partir de la confrontación de los hallazgos – Categorías y subcategorías de los ejes temáticos, con la fundamentación teórica de la investigación y mirada crítica de la investigadora.

A continuación, se presenta la interpretación y la construcción de sentido a partir de los hallazgos en cada eje temático, expresados a través de sus categorías, subcategorías y evidencias pertinentes, y el análisis correspondiente, con el debido soporte de fundamentación.

4.3.1 Fortalezas en el diseño curricular. Este eje resulta de la pregunta ¿Qué fortalezas considera que tiene el actual diseño curricular en preescolar? Sánchez Fuentes, en su estudio sobre las fortalezas humanas en las diferentes etapas evolutivas menciona que: “Las fortalezas se pueden definir como características

positivas, que pueden actuar dirigiendo u organizando nuestro propio comportamiento. Actúan como características fijas y se desarrollan o se modifican a partir de las interacciones del individuo con el propio entorno”⁷⁴. Este concepto de fortaleza se relaciona con la disposición y voluntad de afrontar los obstáculos ante las adversidades que se puedan presentar en cualquier escenario. Partiendo de esta premisa, las maestras, los coordinadores y los padres de familia Identificaron las fortalezas del actual diseño curricular de preescolar las que se presentan en las siguientes categorías, subcategorías y evidencias (Anexo F, 4.3.1)

Equipos solidos

En esta categoría, se encuentran dos subcategorías, emergentes de las respuestas de las maestras y los coordinadores:

- ***Trabajo en equipo***

El (100%) de las maestras y coordinadores, asocian el resultado del buen proceso en preescolar con la receptividad, “*el compañerismo y la sintonía para el trabajo en equipo*”, “*como el acompañamiento y la orientación del coordinador*”. En este sentido, la colaboración entre maestras que comparten sus conocimientos sobre el trabajo dentro del aula sirve para unificar criterios, repensar prácticas pedagógicas y proyectarse a los estudiantes en pro de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- ***Interacción***

⁷⁴ SANCHEZ FUENTES, Cristina. Revisión teórica sobre el estudio de las fortalezas humanas en diferentes etapas evolutivas. ESPAÑA: Universidad de Jaen. 2014. .p. 4.

Resultante del 30% de respuestas, las maestras asocian el trabajo conjunto y la unificación de criterios, con la interacción y esta con las fortalezas que tiene el actual diseño curricular de preescolar de la institución.

Desde la perspectiva de las maestras y el coordinador, se puede inferir en esta categoría, que el grupo de maestras de preescolar se caracteriza por ser un equipo sólido y que se relaciona como fortaleza del actual diseño curricular en cuanto al trabajo en equipo y la unificación de criterios. Vygotsky menciona: “la educación, en concreto la influencia educativa de los otros. Juega un papel importante en el desarrollo cognitivo de las personas, ya que les proporciona un conjunto de herramientas cognitivas que son frutos de la evolución de la cultura” ⁷⁵

Lineamientos MEN

En esta categoría se evidencian 15 respuestas tanto de maestras como de los coordinadores, surgiendo dos subcategorías:

- ***Normatividad:***

Las maestras plantean: En “*La construcción del diseño curricular se tuvo en cuenta la normatividad vigente en su momento*”, de acuerdo a las políticas como el horizonte institucional acorde con las directrices del MEN.

- ***Dimensiones desarrollo humano***

El 50% de las maestras coinciden que dentro de las estrategias que utilizan dentro de su práctica pedagógica se enfocan en propiciar el desarrollo integral a través de las dimensiones del desarrollo humano, y lo relacionan como fortalezas del actual

⁷⁵ DIAZ BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. Editorial Mcgraw – Hill.2003. p. 86.

diseño curricular. Por lo cual se hace necesario entonces, partir de una comprensión sobre lo que significa la niñez, y para ello se debe valer de diferentes puntos de vistas planteados desde varias disciplinas, como son la biología, la antropología, la psicología, la sociología y la ciencia jurídica.

El ser humano es un ser bio-psico-social, de tal manera que un análisis de las primeras etapas del desarrollo humano, debe considerar las dimensiones físicas, (sensorio motrices), cognitivas (perceptiva, lingüística) y la dimensión socio-afectiva. Estas mismas dimensiones han sido recogidas en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento de la ley 115, general de educación y expuestos en la resolución 2343 de 1996, en donde se presentan los indicadores de logros de la educación formal que a su vez incluye la educación inicial y el ciclo de preescolar. Son dimensiones del desarrollo humano, según los lineamientos pedagógicos de la educación preescolar, las siguientes: Ética, Estética, Corporal, Cognitiva, Comunicativa, Socio-Afectiva Y Espiritual.

Currículo

En esta categoría se encuentran 40 respuestas que equivalen al 95% de los participantes, donde 5 maestras, los dos coordinadores y 10 padres de familia, reconocen diversos elementos curriculares como fortaleza en el actual diseño curricular y se distribuye en 9 subcategorías.

En el caso de la institución educativa, y según el PEI el currículo preescolar se fundamenta en el proyecto pedagógico dividido por periodos y proyectos, donde se tiene en cuenta las dimensiones cognitiva, comunicativa, corporal, sociafectiva, espiritual, entre otras que se trabajan en el nivel.

Sin embargo, para establecer la relación entre lo expuesto en el PEI con lo que realizan las maestras en el aula, durante la entrevista, ellas manifestaron qué tipo

de actividades desarrollan en el aula, entre las que se destacan, participativas, lúdicas, de seguimiento, investigación entre otras. Pero, ante todo, que tienen en cuenta las necesidades y los intereses de los niños y niñas. Lo anterior deja entre ver que en la práctica pedagógica se propician espacios de flexibilidad, asociados directamente con el currículo real y oculto, generando beneficios en la educación de los estudiantes.

La concreción curricular de la institución educativa se desarrolla bajo lo expuesto por la Ley 115 de 1994⁷⁶ Ley General de la Educación, la cual señala por su parte que el currículo es:

“El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional” Bajo estos criterios, el currículo se construyó, para orientar el quehacer pedagógico y se concibe en forma flexible para permitir la innovación y adaptación de las características propias del contexto. Por lo tanto, el currículo constituye el principal objeto de la reflexión, pues de él dependen, en gran medida, la calidad de la enseñanza y aprendizaje del sistema educativo.

- ***Experiencias profesoras:***

Algunas maestras y un coordinador, señalan la importancia de la experiencia a la hora de la reconstrucción de un currículo, lo cual implica articular la parte teórica y práctica, reconociendo el protagonismo del ser humano como sujeto de conocimiento del contexto y del nivel; la práctica de la construcción del currículo se

⁷⁶ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 2247: Documento clave para la estructuración curricular y las condiciones de calidad del servicio educativo en el preescolar. Bogotá D.C, Colombia 1997. p. 3 y 4.

constituye, desde el debate y la deliberación, en una base cualitativa propios de la interacción humana entre estudiantes y maestros. Tal como señala Dewey⁷⁷ el currículo es un producto de la experiencia del sujeto con el medio y como vía al conocimiento verdadero; en virtud de que *“la experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida”*.

- ***Le gusta el colegio***

Algunos padres de familia manifestaron *“el gusto que tienen sus hijos por el colegio”*, inclinándose hacia la parte física, así como las actividades que realizan con sus maestras y compañeros. Evidencian un espacio donde no solo se va para aprender a leer o escribir, sino que es un escenario de socialización con sus pares que les permite ir formando su personalidad y carácter gradualmente.

- ***Proyectos pedagógicos y de aula***

Por otro lado, analizando la información que aportaron la mayoría de los participantes (maestras, coordinadores y padres de familia), se puede inferir, que una de las grandes fortalezas, es la estrategia de aprendizaje para el nivel, el cual reúne el diseño y la implementación del trabajo por proyectos pedagógicos y de aula, integrando las dimensiones del desarrollo por periodo y temas que surgen a partir de diagnósticos y problemáticas, según los intereses y necesidades de la comunidad educativa; para luego materializarlo mediante una práctica educativa guiada por el modelo pedagógico institucional. En relación con este apartado, el

⁷⁷ DEWEY, J. Democracy and Education. New York, USA: Macmillan. 2008. p.41

MEN, en el Decreto 2247 de 1997 artículo 13⁷⁸, aporta las claves pedagógicas y metodológicas para la construcción de los proyectos pedagógicos para preescolar.

- ***Modelo pedagógico***

Las maestras y coordinadores reconocen la importancia del modelo pedagógico institucional como base orientadora en la elaboración del plan de preescolar, bajo el modelo constructivista que identifica a la institución, nombran algunas prácticas y estrategias educativas en las respuestas de las entrevistas, asimismo, en el PEI también aparece el enfoque pedagógico que adoptó la institución, sin embargo, se limitan a afirmar que es constructivista porque busca construir el conocimiento desde los estudiantes, aunque bien hace parte de este enfoque se debería complementar con otros puntos de participación para concluir que este es el enfoque.

- ***Aprenden mucho***

El 90% de los padres de familia junto con un coordinador, señalan que “*los niños aprenden mucho para el nivel*”, el proceso se centra en el aprendizaje y en el estudiante principalmente. Por otro lado, las maestras señalan que el proceso de aprendizaje se construye mediante actividades donde la participación de los estudiantes es eje fundamental tanto para los conocimientos nuevos como previos, dándole significado propio.

Cabe resaltar que, en las observaciones de clase, así como algunos padres de familia (70%), afirman que el material (audiovisual, pictórico, informativo etc) que emplean las maestras en su práctica pedagógica estimula el aprendizaje de los

⁷⁸ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 2247: Documento clave para la estructuración curricular y las condiciones de calidad del servicio educativo en el preescolar. Bogotá D.C, Colombia 1997. p. 3 y 4.

estudiantes, de la misma manera, “*el trabajo en equipo y el dialogo entre pares favorece la construcción de aprendizajes y la autoreflexión*”, lo que facilita el proceso de la comprensión de saberes y la adquisición de estos.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo mencionado y en concordancia con lo que expresa Coll⁷⁹, quien señala que el currículo estructura la relación entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que en realidad sucede en las aulas, se puede aseverar entonces que las maestras se aproximan a favorecer el desarrollo integral y el aprendizaje significativo, puesto que hay una correspondencia entre la teoría y la práctica educativa.

- ***Propósito de la institución***

Según los propósitos institucionales, dentro de lo narrado por algunas maestras, sobresalen las referencias a los valores, el respeto por sí mismo y los demás, la libertad para actuar responsablemente, justicia sin discriminar al otro y la equidad. Se piensa en cuál es el tipo de ser humano que la institución educativa quiere formar, y se trata de plasmar en las actividades pedagógicas, los proyectos de aula y la planeación de clases, en concordancia con el currículo y las metas del Proyecto educativo institucional.

- ***Semanas institucionales***

Las maestras manifiestan “*La institución educativa conformó equipos de trabajo con los docentes de cada nivel de las tres sedes, para que a través de las jornadas de semana institucional se trabajara en la reconstrucción y ajustes de los diseños curriculares*”. Teniendo como derrotero el PEI de la institución y los lineamientos del

⁷⁹ COLL, C., Psicología y currículum. 1991. Citado por ARANDA BARRADAS, Juan Silvestre y SALGADO MANJARREZ, Edgar. El diseño curricular y la planeación estratégica. 2005.

MEN, bajo el acompañamiento el coordinador académico, para fortalecer el trabajo colectivo, unificar conceptos y gestionar procesos que aporten al proyecto educativo de la institución.

- ***Características Comunidad***

El 50% de las maestras conciben como fortaleza el conocimiento del contexto y las particularidades de la comunidad como parte del diseño curricular, apostando a un modelo pertinente que apunte a la realidad institucional. Asimismo, manifiestan *“la importancia de integrar a toda la comunidad educativa en todos los proyectos y las actividades de planeación, ejecución y seguimiento”*, como parte del proceso vital, para responder a las demandas y necesidades de la institución.

- ***No se quedó en el papel***

Tres maestras relacionan como fortaleza el hecho de conservar un documento (diseño curricular para preescolar) consolidado, unificado y apropiado que *“no se quedó únicamente en el papel”*. Es un documento que no termina en el momento de la entrega o cuando se registra en la institución, sino al contrario, es la carta de navegación para las maestras, en donde se especifican los objetivos, las estrategias pedagógicas, los recursos y temas; que se ponen en práctica, teniendo en cuenta el contexto institucional.

Para otras maestras, su labor va más allá y manifiestan que su participación no se limita a la colaboración de la construcción de un documento escrito, sino que a la vez hacen parte de un comité de revisión de planes por nivel, lo que significa estar más involucrados en procesos participativos que tienen que ver en el proceso de gestión, seguimiento y mejoramiento institucional. Para Pozner, el desarrollo de estos procesos de gestión *“contribuye a fortalecer la vida institucional en el marco*

de las políticas públicas, y enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades locales, regionales y mundiales”.⁸⁰

Seguimiento evaluación y ajustes

En esta categoría se evidencian 8 respuestas tanto de maestras como de los coordinadores, las que se distribuyen en dos subcategorías:

- ***Revisión por parte del coordinador***

Resultante de las 5 respuestas de maestras y un coordinador, quienes expresan como fortaleza el proceso de revisión y seguimiento de los ajustes del plan de preescolar: *“El coordinador iba revisando los ajustes”*, *“El coordinador encargado estaba muy pendiente que se hicieran los ajustes”*, *“El coordinador encargado realiza el seguimiento del cumplimiento del plan”*. Proceso que se dio en el transcurso del año y como manifiestan las maestras, consideran de gran importancia sentir el acompañamiento y orientación por parte del directivo encargado.

- ***Evaluación en equipo***

Los dos coordinadores y dos maestras conciben como una fortaleza la evaluación conjunta, primero, porque permite realizar una autoevaluación de la práctica pedagógica por parte de cada maestra, seguido de una evaluación entre pares. Por último, una evaluación bajo la perspectiva del coordinador como agente externo del proceso de aula; proceso que enriquece la labor y el ejercicio autónomo de cada maestra.

⁸⁰ POZNER, Pilar Gestión educativa estratégica. OP. cit. p 21

Desde la perspectiva de los participantes (maestras y coordinadores), se puede evidenciar que tienen iniciativas similares, tanto en el proceso de revisión, como en el de seguimiento y evaluación; coincidiendo en las respuestas que se encaminan a un proceso que implica acciones de mejora como fortaleza en todo el proceso de seguimiento y evaluación por parte de todo el equipo.

Actuar del maestro

Emerge de 14 respuestas de los participantes, donde se encuentran las siguientes subcategorías:

- ***Explica muy bien***

Algunos padres de familia manifestaron como fortaleza, el trato y la forma de desempeño de las maestras con sus hijos de la siguiente manera: *“La profe vive muy pendiente de los niños” “Ella explica muy bien”, “Me gusta como la profe les enseña”*.

La importancia del trato con los estudiantes y las estrategias que usan las maestras en el proceso académico, resulta eficaz y de mayor receptividad por parte de los niños, quienes se sienten más motivados e incentivados para adaptarse al nuevo proceso escolar, ya que para muchos es la primera vez que se enfrentan a un proceso académico institucionalizado, lo anterior, resulta vital para el resto del proceso académico de su vida.

- ***Recursos***

Los padres de familia manifiestan como fortaleza los recursos que usan las maestras en el proceso de aprendizaje: *“Los videos que la profesora envía son muy buenos”, “Me parece buenas las guías que realizan”*. Los recursos como medio,

proporcionan experiencias que pueden aprovechar los niños para el desarrollo de la imaginación, el desarrollo motriz y el pensamiento crítico entre otras. Los niños logran establecer semejanzas, realizar comparaciones, resolver problemas, y a la vez, sirve para que las maestras faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimulando la función de los sentidos, que permite de manera más fácil, la adquisición de conceptos, actitudes y destrezas por parte de los niños.

- ***Evaluación cualitativa***

Esta categoría surge de la voz de las maestras quienes coinciden en afirmar como fortaleza la evaluación cualitativa para el nivel, con expresiones como: “*Nosotras realizamos la evaluación de manera cualitativa*”, cuyo enfoque es mirar, más la calidad del proceso individual, que permita evaluar varios aspectos y trascender de la calificación por contenidos. De manera que, se evalúa la parte actitudinal, procedimental y cognitiva, que con lleva a valorar cualitativamente los avances de cada estudiante. Este sistema de evaluación deberá tenerse en cuenta para la propuesta de reconstrucción del diseño curricular.

- ***Diagnostico estudiante***

Las maestras y un coordinador manifiestan como fortaleza que; “*Se tuvo en cuenta las características y el diagnostico de los estudiantes*” información relevante y de gran importancia, para reconocer la realidad de los estudiantes, las expectativas, necesidades e intereses, que conllevan a planear y elaborar un diseño curricular contextualizado y así apuntar con proyectos que surjan de la misma realidad, que favorezcan las problemáticas evidenciadas y reafirman los intereses identificados.

- ***Involucra padres de familia – comunidad***

Resulta de 4 respuestas de las maestras, que expresan como fortaleza la inclusión de las familias en los procesos pedagógicos y en el acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Reconociendo como actores fundamentales a los padres de familia, en el proceso académico de sus hijos y el sentido de corresponsabilidad de las diferentes partes.

La participación de los padres de familia en el proceso educativo, influye en el rendimiento escolar de los hijos. Además, estimula otros aspectos del desarrollo del niño. Por otro lado, los padres de familia y maestros se benefician con esta participación.

4.3.2 Debilidades en el diseño curricular. El segundo eje temático resulta principalmente de la pregunta ¿Qué debilidades considera que tiene el actual diseño curricular en preescolar?, las maestras, los coordinadores y los padres de familia participantes, Identificaron algunas debilidades del diseño curricular de preescolar que se representan en las siguientes categorías. (Anexo F 4.3.2)

Limitaciones institucionales

Surge de 8 respuestas de los participantes, donde se encuentran las siguientes subcategorías:

- ***Falta de recursos***

Al realizar la lectura de las evidencias por parte de los participantes, consideran como debilidad “*la falta de recursos*” y la “*falta de capacitaciones*”, para la adecuada implementación de un diseño curricular pertinente y actualizado, las maestras manifiestan que hace falta la capacitación y orientación para el diseño curricular, de tal manera que se brinde diferentes estrategias y herramientas para trabajar e implementar una nueva propuesta.

- **Poco tiempo**

El poco tiempo, según las maestras, es uno de los factores principales que obstaculiza la participación en los procesos de actualización de los planes de cada grado. Con respecto a esta subcategoría las maestras manifiestan: “*Los tiempos asignados por la institución verdaderamente eran muy cortos*”, la falta de tiempo para ajustar y actualizar el plan lo consideran como debilidad: “*Una de las debilidades más grandes es la falta de tiempo y espacios*”. En este sentido, consideran que es fundamental que la institución asigne espacios y tiempos suficientes, que permitan promover acciones de actualización de los diseños curriculares en pro del mejoramiento continuo.

- **Falta de actualización/ capacitación**

De acuerdo a las respuestas de los coordinadores y algunas maestras entrevistadas, coincidieron en mencionar como debilidad, la falta de capacitación para la actualización de los diseños curriculares, el acompañamiento y orientación en los ajustes pertinentes en el marco de la normatividad vigente, expresándolo de la siguiente manera: “*Los planes se repiten cada año y no se ajustan a las normas vigentes*”, “*Hace muchos años no se cambia el plan*”. Desde estos puntos de vista, se hace necesario la actualización del diseño curricular de preescolar en el marco de la normatividad vigente para el grado.

Desarticulación

Una segunda debilidad identificada en el diseño curricular actual, vista por cinco maestras y los dos coordinadores, es la **DESARTICULACIÓN**, expresada como “*la falta de articulación entre el nivel de preescolar y el grado primero*”, “*el trabajo en preescolar se trabaja por dimensiones de manera separada*”, y “*no existe*

integración entre las dimensiones”, es importante tener en cuenta esta premisa para el nuevo diseño curricular que se propone por competencias.

- ***Trabajo por separado***

De acuerdo a las respuestas del 70% de las maestras, se evidencia, que, por falta de tiempo, “*se distribuyen el trabajo*”, “*separándolo por tema*”, asignatura o dimensión. Lo anterior hace que cada maestra termine realizando su tarea desde una perspectiva subjetiva, y al unir en el documento se evidencien diferencias marcadas. Esta ruptura repercute a la hora del desarrollo pedagógico ya que las orientaciones son diferentes una de la otra.

- ***División por dimensiones***

Emerge de las cinco respuestas de las maestras (90%) que aseveran, que los planes se encuentran fragmentados por dimensiones, asumiendo en muchas ocasiones las dimensiones como asignaturas. La Resolución 2343 de 1996 contempla por primera vez el concepto de dimensiones, señalando la diferencia con el concepto de áreas de enseñanza, cuyo eje fueron los indicadores de logro curriculares para preescolar y a la vez presenta la dimensión corporal, comunicativa, cognitiva, estética y la dimensión de ética y valores. Del mismo modo, el lineamiento de 1998, retoma las dimensiones del desarrollo, en el que aclara que el concepto de dimensión es un avance respecto al concepto de áreas del desarrollo.

- ***Trabajo fragmentado***

Otra de las debilidades que algunas maestras y uno de los coordinadores evidencian, es el trabajo fragmentado. Este se constituye como un factor obstaculizador, en la elaboración del diseño curricular, ya que organizan sus

tiempos, dividiendo tareas en pequeños segmentos, trabajando desde casa. Algunas participantes son más comprometidas con su trabajo de investigación y aportes a la tarea y otras con un poco menos de interés o compromiso en la realización, afectando el producto final o el documento orientador, este factor ocasionado por la misma falta de tiempo para la elaboración.

- ***Unificación individual***

Los coordinadores y una maestra manifiestan, que el trabajo de unificación por parte de una sola maestra, quien es la encargada de unificar el documento con la información de sus compañeras, conlleva a otra de las debilidades del actual diseño, ya que se evidencia desunión y desintegración del trabajo colectivo, expresándolo de la siguiente manera: *“Una profesora es quien unifica la información, lo cual deja de ser una construcción colectiva”, “No todas las docentes están sintonizadas en el trabajo en equipo”*. Se hace necesario, nuevamente el tiempo y los espacios para que la unificación del documento comprenda el trabajo y la voz de todas las maestras, que garantice un ejercicio colectivo y participativo de todos los actores involucrados en el proceso.

- ***No hay Integración***

Por otra parte, dos de las maestras identificaron como debilidad la falta de integración entre las dimensiones, lo cual hace que el proceso se limite y se vea segmentado. En este sentido, es de suma importancia el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano como ser integral, sin fragmentar el proceso.

- ***No articulación preescolar / primero***

Resulta de 4 respuestas de las maestras y un coordinador, quienes manifiestan que existe una brecha entre un nivel y otro, lo que genera pérdida del primer grado; el

trabajo se evidencia completamente aislado uno de otro, expresándolo así: *“Las dinámicas del preescolar con el siguiente nivel son muy diferentes”, “Se evidencia en la perdida de este nivel por algunos niños”, “Al ingresar los niños a este nivel no existe un momento de empalme”*. En este sentido, la articulación debe ser un proceso pedagógico que implica acciones conjuntas para facilitar el tránsito y la movilidad de los niños y niñas entre los dos niveles de una manera armónica. De esa manera es posible evitar el fracaso y permitir la continuidad del proceso de una manera dinámica y afectuosa.

Cansancio escolar

En esta categoría se encuentran 22 respuestas de cuatro de las maestras, un coordinador y de cuatro padres de familia participantes, quienes consideran como debilidad la categoría de cansancio escolar y de las cuales se distribuyen las siguientes subcategorías:

- ***Exceso de temas***

En relación a los contenidos programáticos, (80%) la mayoría de los participantes entre maestras, padres de familia, así como el plan de área de preescolar revisado; coinciden en apuntar la desarticulación de temas entre las dimensiones, convirtiéndose en la acumulación meramente de contenidos, En ese sentido, se evidencia una fragmentación entre los saberes y esto repercute en el proceso de formación y evaluación de los niños y niñas que muchas veces no alcanzan los logros propuestos para cada tema.

- ***Cantidad de contenidos***

Dos maestras y un coordinador identifican como debilidad la cantidad de contenidos para el nivel de preescolar, *“Al trabajar por separado se genera una cantidad de*

contenidos muchas veces sin sentido”, perdiendo la esencia del preescolar, entendido como un nivel de aprestamiento e iniciación al desarrollo de motricidad, socialización y adaptación a su vida académica; la acumulación de contenidos genera en los estudiantes un cansancio escolar y desmotivación para continuar con la etapa escolar, como lo manifiestan las maestras.

- ***Terminan cansados***

Resultante de las respuestas de cuatro padres de familia y un coordinador, situación que expresan como se revela en este testimonio *“los niños ven todas las materias y terminan cansados”*, *“llegan al grado primero cansados”*, expresando su desconcierto por la cantidad de trabajos y ejercicios para el nivel.

- ***Acumulación de tareas***

Otra subcategoría que emergió de los testimonios de los padres de familia participantes está directamente relacionada con su sentir en la cantidad de tareas, manifiestan varias razones por las cuales muchas veces los niños no alcanzan a realizar la totalidad de tareas. Así, un padre de familia manifiesta *“creo que son muchas tareas para ser tan pequeños”*, *“No deberían dejar tanta tarea”* Lo que pone en manifiesto su inconformidad con la manera de dejar tareas por parte de las maestras.

- ***Velocidad en los procesos***

En dos respuestas, un coordinador y un padre de familia expresan la velocidad del desarrollo de los temas: *“los temas van muy rápido”*, *“parece que llevan al niño a*

una velocidad que a su edad de maduración aún no están preparados". Esta es la razón por la que muchos niños no terminan sus actividades, se desmotivan en asistir al colegio y otros por cumplir con sus compromisos realizan velozmente la actividad propuesta sin sentido alguno.

Evaluación

Una cuarta debilidad percibida por dos maestras y un coordinador, da lugar a la evaluación, cuando aluden a la misma como: *"La evaluación no puede ser puntual para preescolar"*, *"no se flexibiliza los criterios de evaluación para los estudiantes de inclusión"*. Comprende tres subcategorías:

- ***Evaluación por dimensión***

Una maestra y un coordinador manifiestan como debilidad del diseño curricular actual la evaluación fragmentada por dimensión, enfatizando que la evaluación debería ser de manera integral *"evaluación que transversalice todas las dimensiones"*, *"y no una evaluación que se dé por dimensión como si se evaluara por área"*

- ***La evaluación no es flexible***

De la mano con la anterior subcategoría, una maestra expreso que *"la evaluación no se flexibiliza para estudiantes con necesidades educativas especiales"*, manifestando que la institución debería tener una evaluación teniendo en cuenta la caracterización de la población a la que se atiende.

- ***Generalización del logro***

Dos maestras expresaron como debilidad del actual diseño curricular para el nivel de preescolar la generalización de los indicadores de logros, resaltando que “*se establecen indicadores de logros en general y se espera que todos los estudiantes los alcancen al mismo ritmo*”.

Se infiere entonces que asegurar una buena inversión en capacitaciones, recursos y tiempo, así como mejorar los procesos de articulación y flexibilizar la evaluación; contribuye a mejorar los diseños curriculares, cualificar los procesos académicos y fortalecer el desarrollo integral de los niños y las niñas del nivel de preescolar de la institución.

4.3.3 Posibilidades para la propuesta del diseño curricular. Un tercer eje temático presenta las posibilidades para tener en cuenta en el nuevo diseño curricular que se propone (Anexo F. 4.3.3), resultante de la pregunta ¿Cuáles serían las posibilidades al realizar una reestructuración del diseño curricular para el nivel preescolar de la institución? A partir de las respuestas de los participantes, se identificaron las siguientes categorías y subcategorías:

Pensar en colectivo

Esta categoría emerge de seis respuestas de los participantes, de las cuales resultan las siguientes dos subcategorías:

- ***Articulación grado primero***

Cabe resaltar que la mayoría de los participantes señalan la brecha que existe entre los niveles de preescolar y primero, al manifestar la falta de articulación entre los planes y las actividades propuestas, la falta de comunicación entre las maestras de los dos niveles para implementar una puesta en común de los aprendizajes básicos, la metodología y la integración.

Por lo tanto, se hace necesario promover las transiciones efectivas y armónicas, con el fin de asegurar, por una parte, el acceso y permanencia, y por otro lado promover la pertinencia y calidad del proceso pedagógico. Los entornos educativos para promover estas transiciones implican hacer partícipe a las familias, a los cuidadores y los maestros de la institución educativa. De modo que se requiere que todos los actores establezcan vínculos con los niños, promoviendo confianza, autonomía, y habilidades para asumir el cambio y así evitar la pérdida del grado primero.

- ***Socializar planes***

Resulta de tres respuestas de las maestras, quienes relacionan la socialización entre los planes de área de preescolar y grado primero como una posibilidad para tener en cuenta en el nuevo diseño que se propone, expresándolo así: “*socializar los planes para que conozcan las dinámicas del nivel de preescolar con las maestras de primero*”. Es decir, la socialización es una estrategia que debe implementarse para fortalecer el trabajo en equipo y colectivo en el cual participen los maestros de los dos niveles y se lleve a cabo una articulación y transición armónica.

Tener horizonte

En esta categoría se encuentran 31 respuestas de los participantes, en las que se distribuye las siguientes subcategorías:

- ***Involucrar la familia***

En dos respuestas las maestras consideran fundamental el rol de la familia como parte de los procesos y actividades académicas, lo cual mejoraría el ejercicio

pedagógico y por ende el propósito de formación de los niños y las niñas para el nivel, asimismo, manifiestan la importancia de reconocer la realidad de los contextos para fortalecer los diseños expresándolo así “tener *en cuenta la familia y el entorno*”; un padre de familia expresa que “*sería bueno que incluyan a los papás en las actividades*” Por lo tanto, es viable fortalecer el vínculo familia – escuela, en cada uno de los procesos que se desarrollen en la institución.

- ***Espacios de capacitación***

Dentro de las respuestas dadas por parte de dos maestras y un coordinador, dejan ver la importancia de la formación y capacitación con relación a temas pedagógicos y normativos, en palabras de uno de ellos: “*se requieren procesos de capacitación y muchos más espacios para la reflexión pedagógica*”, describiéndola, así como una posibilidad para tener en cuenta en la nueva propuesta del diseño por competencias.

- ***Recursos***

Dos de las evidencias dadas por las maestras, consideran como posibilidad la ampliación del presupuesto para transformar las aulas de preescolar, dado que se cuenta con espacios suficientes en las aulas y se requiere material para apoyar los prácticas pedagógicas, solo que no se cuenta con el recurso suficiente.

Como menciona Aragón en su trabajo “El uso adecuado del espacio ayudara a crear un ambiente favorecedor tanto del equilibrio personal de los estudiantes y profesores como de sus relaciones personales”⁸¹

- ***Horizonte pedagógico y legal***

⁸¹ ARAGÓN, Carla Ledesma, Uso y distribución de espacios escolares. Universidad de Valladolid. España. 2012. p.4.

Resultante de cinco respuestas de algunas maestras y los dos coordinadores, quienes manifiestan la importancia de tener un *“horizonte legal pedagógico en el momento de planear”*, *“partir de un horizonte legal”*, debe ser primordial como base para la construcción del nuevo diseño curricular.

- ***Elementos culturales***

Es la respuesta dada por una maestra quien resalta la importancia de rescatar los elementos culturales en el nuevo diseño curricular, manifestando: *“que se rescate la cultura”*, *“el diseño que de valor a esos elementos culturales”*, como posibilidad para la construcción de la nueva propuesta, ya que los diseños curriculares actuales se especializan en contenidos y dejan de lado la importancia de los valores y la cultura.

- ***Aprendizaje gradual de la lectura***

Emerge de dos respuestas de un coordinador quien expresa lo siguiente: *“el niño puede aprender a leer, pero que no sea alfabetizado”*, *“se debe olvidar la idea que el niño de preescolar debe saber leer”*

En esta categoría, se puede evidenciar que las maestras y los coordinadores, consideran importante la posibilidad de incorporar los aspectos descritos en las subcategorías para el nuevo diseño curricular, percepciones valiosas que pueden aportar al nuevo diseño curricular que se propone.

Incorporación de clases

Resultante de siete respuestas de los padres de familia y un coordinador, donde asocian la posibilidad de incorporar diferentes clases como fortaleza para la nueva

propuesta de diseño curricular que se propone, la cual emergen las siguientes tres subcategorías:

- ***De inglés***

La incorporación de la clase de inglés de manera transversal, es una de la propuesta de uno de los coordinadores quien lo manifiesta “*se debe manejar el inglés para preescolar*”, asimismo, un padre de familia expresa “*deberían dictar más clases de inglés*”

- ***De educación física***

De la mano de la anterior subcategoría dos padres de familia manifiestan la importancia de ampliar las clases de educación física, manifestando: “*incluir más clases de educación física*”, “*me gustaría que les hicieran clase de educación física más seguido*”

- ***De informática***

De la misma manera dos padres de familia expresan la posibilidad de incluir más clases de informática y tecnología, como posibilidad para el nuevo diseño curricular que se propone. Lo anterior, favorece el aprendizaje de los niños y las niñas y potencia su desarrollo en todas las dimensiones y competencias.

En relación con las propuestas de los padres de familia y el coordinador en la incorporación o inclusión de más horas de clase, tanto en el inglés, educación física e informática; está relacionada con el desarrollo del ser humano como ser íntegro y el desarrollo de las competencias para el nivel. Estas sugerencias se deberán tener en cuenta como posibilidad en el nuevo diseño que se propone.

4.3.4 Características para la propuesta del diseño curricular. El cuarto eje temático presenta las características que debe tener el nuevo diseño curricular que se propone (Anexo F. 4.3.4), resultante de la pregunta ¿Qué características considera que debe tener un diseño curricular para el grado preescolar? En el cual se identificaron las siguientes categorías y subcategorías:

Currículo preescolar

En esta categoría se encuentran 31 respuestas de los participantes, que se distribuyen en las siguientes subcategorías:

- ***Transversalidad***

Tres de las maestras manifiestan que una de las características que debe considerarse dentro del nuevo diseño curricular es “que *haya una transversalidad*”, “*trabajar de manera transversalizada*”. De esta manera, expresa la importancia de transversalizar las dimensiones, de manera que no se continúe trabajando de forma fragmentada.

- ***Integración***

Tres maestras perciben que la integración debe ser una de las características del diseño curricular que se propone por competencias, expresándolo en las evidencias cuando dicen: “*que se integren los proyectos a nivel institucional*”, “*la integración de las dimensiones en los proyectos lúdicos pedagógicos transversales*”, esta característica no solo la manifiestan las maestras, un padre de familia también señala la integración como característica fundamental describiéndola así: “*se puede trabajar mezclando algunas materias*”. Ante esta necesidad es importante tener en cuenta la integración en el diseño que se propone.

- ***Desarrollo infantil***

Se hace necesario partir de una comprensión sobre lo que significa la niñez, y para ello se debe valer de diferentes puntos de vistas planteados desde varias disciplinas, como son la biología, la antropología, la psicología, la sociología y la ciencia jurídica. El ser humano es un ser bio-psico-social, de tal manera que un análisis de las primeras etapas del desarrollo humano, debe considerar las dimensiones físicas, (sensorio motrices), cognitivas (perceptiva, lingüística) y la dimensión socio-afectiva. Estas mismas dimensiones han sido recogidas en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento de la ley 115, general de educación y expuestos en la resolución 2343 de 1996, en donde se presentan los indicadores de logros de la educación formal que a su vez incluye la educación inicial y el ciclo de preescolar. Son dimensiones del desarrollo humano, según los lineamientos pedagógicos de la educación preescolar, las siguientes: Ética, Estética, Corporal, Cognitiva, Comunicativa, Socio-Afectiva Y Espiritual

- ***Evaluación flexible***

El 100% de las maestras plantean de manera asertiva, así como lo expresa el PEI, una evaluación para el nivel de preescolar como un proceso cualitativo y descriptivo en relación a las dimensiones, sin embargo, el (70%) de ellas y en un porcentaje mínimo de padres de familia manifiestan que los indicadores de logro para la evaluación, están formulados de manera estandarizada, generalizando los procesos y características de los estudiantes, enfocada únicamente en el rendimiento académico de los niños y niñas. Esto evidencia que poco se tiene en cuenta la evaluación como proceso individual y trascendental, que permita generar estrategias de enseñanza y seguimiento para el mejoramiento de los estudiantes caracterizados.

- ***Incluyente***

En los testimonios de tres de las maestras se ve la necesidad de transformar la propuesta curricular teniendo en cuenta como una de las características principales que el diseño sea incluyente, expresándolo de la siguiente manera: *“que sea inclusivo”, “tener un currículo que también cumpla y se adecue a los niños que estén en inclusión”, “un diseño que sea incluyente”*. El diseño curricular debe responder a las necesidades e intereses de los estudiantes reconociendo la realidad de la población a quien va dirigido, sin generalizarla.

- ***Ritmos de aprendizaje***

Seis de las respuestas de algunas maestras y un coordinador, exponen la importancia de reconocer los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, de la siguiente manera; *“respetar los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas”, “respetar el proceso de cada niño y niña”, “el plan debe responder a las cualidades de los niños y al ritmo de como ellos se desempeñan”*. Por consiguiente, es necesario no generalizar ni unificar el proceso académico con un mismo grupo de estudiantes. Asimismo, es necesario mantener clara la idea del desarrollo de procesos académicos individuales.

- ***Reconocer la diferencia***

De la mano con la subcategoría anterior, otra característica que señalan tres maestras para incluir en el nuevo diseño curricular, es el reconocimiento a la diferencia, manifestándolo así: *“dar valor a la diferencia”, “porque somos diferentes”, “cada uno de los niños tienen capacidades diferentes”*.

Se puede inferir en esta categoría, que una parte de las maestras, los coordinadores y algunos padres de familia, resaltan la necesidad de incluir las características

expuestas anteriormente en el nuevo diseño curricular, por lo tanto el reto será la inclusión de estos aspectos en la nueva propuesta,

Contextualizado

Emerge de once respuestas de los participantes, donde se encuentran las siguientes subcategorías:

- ***Diagnóstico***

En dos respuestas de un coordinador y una maestra, manifiestan la necesidad de realizar diagnósticos iniciales: “*realizar diagnóstico de intereses y necesidades de los niños y las familias para contemplar en el plan de preescolar*”, “*que se adapte a las necesidades y al diagnóstico*”. La importancia de generar espacios y recursos para realizar diagnósticos iniciales, que conlleven a un diseño curricular contextualizado con las realidades de la comunidad a la que va dirigido.

- ***Identificación de intereses y necesidades***

Luego de analizar la opinión del 80% de los participantes y la revisión del plan de preescolar, se puede señalar que uno de los criterios más importantes dentro del proceso de construcción es tener claro los intereses y necesidades de los estudiantes y sus familias. Las maestras analizan estos dos puntos, a través de un diagnóstico inicial, aplican diferentes estrategias que permiten sistematizar la información sobre las situaciones y problemas de una determinada realidad, sobre la cual se debe actuar, de la misma manera permite prever situaciones y problemas futuros que servirán para planificar y ejecutar acciones concretas en el proceso educativo. Sin embargo, es importante incluir dentro de esta caracterización diagnósticos de estudiantes con necesidades educativas especiales, a quienes se

les deberá implementar acciones específicas, articuladas y contextualizadas y así reconocer los intereses y necesidades del 100% de la comunidad atendida.

- **Situado**

Esta subcategoría resulta de siete respuestas de maestras y un coordinador, quienes manifiestan que: *“tener en cuenta el contexto, los intereses y las necesidades”, “las expectativas de la comunidad”, “el diseño curricular contextualizado a la población que se atiende”, “que sea dinámico y que sea situado”*. Por lo tanto, se precisa un diseño curricular situado, que responda a las realidades de la comunidad.

Lineamientos vigentes en preescolar

Otra categoría que se definió como característica, tiene que ver con la actualización del plan, atendiendo a los lineamientos vigentes del MEN para el nivel de preescolar. De la cual emergen las siguientes subcategorías:

- **Competencias**

Cabe señalar que el (50%) de las maestras, definen las competencias como el saber hacer en contexto, además mencionan la guía del magisterio que hace referencia al tema de competencias de manera general. Uno de los coordinadores señala, la importancia del desarrollo de competencia ciudadana en el nivel de preescolar. Sin embargo, dentro del documento no se ve explícito el tema de competencias para el nivel.

Por lo anterior, se evidencia incluir el tema de competencias en preescolar desde la perspectiva *“todos los niños piensan bien desde temprana edad”*, implica aceptar que cuando los niños llegan al grado de transición han alcanzado el desarrollo de

sus competencias que les permita resolver problemas que plantea su entorno. Además, es una herramienta que le permite al maestro(a) conocer y comprender lo que los niños saben y logran hacer y es hacer suya las nociones de competencias, funcionamiento cognitivo y descriptores de desempeño, pues en ellos se basan las actividades y expresiones cotidianas de los niños. Las Competencias en Transición desde el Instrumento (Guía No. 13)

- **Actividades rectoras**

Otro aspecto importante que surge como característica, corresponde a la inclusión de las actividades rectoras vigentes en los lineamientos, las cuales deben ser expuestas en el diseño curricular que se propone; tal como lo manifiesta en su testimonio uno de los coordinadores: *“el plan de estudio debe contemplar las actividades rectoras y los proyectos pedagógicos”, “vale la pena incluir en la reestructuración del diseño toda la política de infancia, las bases curriculares y las cuatro actividades rectoras”*.

- **Actualización**

En esta categoría se percibe el interés de los coordinadores y la mayoría de maestras (80%) en reestructurar el diseño curricular de preescolar, fundamentada desde la normatividad legal, los referentes técnicos de la educación inicial y los documentos que conforman las bases curriculares de este nivel, a su vez, se debe tener en cuenta las características del contexto en que se encuentra inmersa la institución y cada una de sus sedes. Por lo anterior, se proyecta como necesidad la reflexión sobre el modelo pedagógico propuesto por la institución y los ajustes pertinentes para que se logre la coherencia y pertinencia en la propuesta del nuevo diseño curricular para preescolar.

- **Referentes conceptuales**

Desde la mirada de los coordinadores, se requiere precisar los referentes conceptuales en el diseño, como se revela en los siguientes testimonios: *“que tenga un sustento teórico y conceptual”, “no se puede desarrollar un plan, sino tiene un fundamento legal y unos referentes conceptuales”* lo que pone en manifiesto la necesidad de la actualización en los aspectos normativos y conceptuales en la nueva propuesta.

Con relación a esta categoría, para algunas maestras y para los coordinadores, se requiere reestructurar el diseño curricular teniendo claro los lineamientos más recientes tanto legales como teóricos en la nueva propuesta que se propone.

Prácticas pedagógicas

Emerge a partir de 17 respuestas de los participantes donde se distribuyen las siguientes subcategorías:

- **Lenguaje**

Resulta del testimonio de los coordinadores quienes expresan: *“sino se cambia el lenguaje usted sigue repitiendo lo mismo”, “el uso del lenguaje actualizado”*

- **Guías**

El (30%) de participantes consideran que las guías de aprendizaje que se trabajan para el grado preescolar tienden a repetirse. *“Mis dos hijos hicieron preescolar en diferente año y me puedo dar cuenta que las guías son iguales, me gustaría que cambiaran”*, apostar a una nueva propuesta curricular implica realizar los ajustes pertinentes tanto al documento, guías de trabajo y al discurso. Que sea una propuesta pertinente y coherente con todos sus elementos.

- **Motivación**

Otra característica que manifestaron tres de las maestras en sus respuestas fueron: “*sin emoción no hay aprendizaje*” “*despertar en el niño o niña talentos, imaginación y creatividad*” aspectos que se deberán tener en cuenta para la propuesta que se diseñe.

- **Juegos**

Resultante del (60%) de padres de familia que indican que los medios y herramientas didácticas que usan las maestras facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo que las clases se conviertan en un espacio ameno y divertido con el propósito de que los niños y las niñas aprendan “jugando” como lo indicaron en las entrevistas.

5. PROPUESTA DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA EL NIVEL PREESCOLAR

Después de un minucioso análisis del proceso de diagnóstico que se realizó en el capítulo anterior, se logró puntualizar una serie de elementos que constituyen las posibilidades y características de la propuesta curricular por competencias para el nivel preescolar de la Institución Educativa Provenza. El análisis de las categorías permitió lograr una visión global del trabajo investigativo y de esta manera, identificar una serie de fortalezas y debilidades del actual diseño curricular, elementos que se tuvieron en cuenta para la comprensión de cada uno de los momentos que se ejecutarán en la construcción de la nueva propuesta, en la que se buscó hallar convergencias teóricas y metodológicas situadas en el horizonte del desarrollo de competencias para este nivel.

5.1 CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Resultado del análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos en la investigación, se identificaron las siguientes características de la propuesta: a). Partir de un diagnóstico, b). contextualizada, c). fundamentada, d). participativa e). Articulada, f). Innovadora g). Elementos del currículo en preescolar.

A continuación, se expone una gráfica que relaciona las características de la propuesta:

Gráfica 3. Características de la propuesta



Fuente: elaboración propia

5.1.1 Partir de un diagnóstico. Esta característica se origina desde los planteamientos de Maldonado y Tobón⁸², los cuales plantean la importancia de un momento previo a la construcción de un diseño curricular, basados en la revisión de documentos que reconozcan en el modelo de formación por competencias una alternativa de formación desde los lineamientos de la institución.

En esta característica se tuvo en cuenta, un estudio minucioso del PEI de la Institución educativa y el análisis del actual diseño curricular del nivel preescolar,

⁸² TOBÓN, Sergio. Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá: ECOE. 2007

para garantizar que los aspectos misionales de la Institución aseguren procesos de formación, hacia un enfoque por competencias en los estudiantes, o en caso contrario sugerir procesos para la vinculación de este modelo al PEI y al nuevo diseño curricular del nivel.

La propuesta recopila los elementos que surgieron como fortalezas del actual diseño curricular al integrar intereses e inquietudes de los estudiantes, maestros y padres de familia, e incorpora, las necesidades que no se tuvieron en cuenta en el diseño curricular actual, identificadas en el análisis de las debilidades halladas, expresadas en sus respectivas categorías, tales como son: la participación de los actores involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje para construcción del diseño curricular, la caracterización de estudiantes para determinar procesos de inclusión y flexibilización curricular, la actualización de la normatividad en el diseño curricular para el nivel y la adaptación de estrategias metodológicas teniendo en cuenta el contexto de aplicación.

Cada una de las actividades planeadas, tuvo como propósito contribuir a la identidad propia de la nueva propuesta del diseño curricular por competencias, exaltando elementos como la singularidad y la particularidad de los niños y las niñas de este nivel.

5.1.2 Contextualizada. La propuesta del diseño curricular contextualizada implicó reflexionar acerca del momento histórico que está viviendo el mundo a partir de la pandemia, y cómo esta, viene afectando a las personas en los diferentes contextos, tanto en aspectos psicológicos, como económicos, sociales, políticos, culturales, familiares y educativos; lo que conllevó el reconocimiento de realidades y necesidades de la comunidad educativa, quienes además de sus fortalezas, presentan falencias emocionales, académicas y tecnológicas, generadas por la misma crisis y que sin duda dejan y dejarán muchas enseñanzas y sinsabores.

Aspectos que se tuvieron en cuenta para la transformación del nuevo diseño curricular del nivel preescolar, a partir de nuevas experiencias, la innovación de estrategias y prácticas educativas, el cambio del discurso pedagógico, y la inclusión de nuevas herramientas educativas. Contemplando así, un currículo flexible que oriente a los niños a la exploración, la búsqueda y la duda, con el fin de desarrollar competencias y procesos cognitivos que les permita comprender sus pensamientos, sus deseos y acciones, y los de aquellos quienes los rodean para entender y apropiarse la realidad en la cual interactúa.

La propuesta también incluye sugerencias de estrategias didácticas, como vehículo orientador en el desarrollo de competencias y la organización del currículo sugerido. Asimismo, la planeación de proyectos pedagógicos por periodo, a partir de la identificación del diagnóstico y el seguimiento de cada uno de estos, y propone un informe cualitativo por competencias que se entregará a cada familia del niño o niña durante los periodos del año electivo.

5.1.3 Fundamentada. La propuesta se fundamenta a partir de planteamientos teóricos y normativos que sustentan el nuevo diseño curricular para el grado de preescolar. Por consiguiente, se apoya en los principios y fines retomados desde fuentes sobre educación infantil. Esta fundamentación permitió establecer los indicadores para la transformación de la práctica educativa y la comprensión del desarrollo de competencias en preescolar, que implique la puesta en marcha del nuevo currículo.

5.1.3.1 Fundamentación teórica. La propuesta se fundamenta a partir de planteamientos y tendencias teóricos conceptuales desde el campo de la psicología, filosofía, epistemología y pedagogía; aspectos que contribuyen a una mejor comprensión del papel formativo y la comprensión del enfoque de competencias para el nivel de preescolar.

5.1.3.2 Fundamentación legal. El soporte legal en el que se fundamenta el nuevo diseño curricular es la normativa vigente para el nivel de preescolar enmarcada en las orientaciones curriculares que definió el MEN y que sirven de apoyo para el proceso de planeación y estructuración de la propuesta, tales como: La Ley 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994, Decreto 1290 de 2009, Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia, Lineamientos curriculares de preescolar, Guía No 10 de 2009, Desarrollo Infantil y Competencias en la primera Infancia, La Guía No 13: Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición 2010, Referentes técnicos para la educación inicial 2017 y los Derechos Básicos de Aprendizaje para preescolar.

5.1.4 Articulada. La propuesta plantea la articulación de varios aspectos o factores claves, como:

- Lograr una coherencia entre el nivel de preescolar y el primer grado, entendida como un proceso afectivo a través del cual se utilicen estrategias pedagógicas que faciliten el tránsito de los niños y niñas entre los dos niveles, integrándose de manera agradable y armónica al primer grado de primaria, donde se respete la singularidad y avances de cada niño como ser único e irrepetible, con intereses particulares hacia la experimentación, el juego y el proceso de aprendizaje. Lo anterior permitirá que los niños vivencien exitosamente sus experiencias escolares en el marco de una transición armónica, entre un nivel y otro.
- La cooperación y coordinación de los maestros de los niveles de preescolar y primero para que puedan analizar y compartir sus opiniones y de esa manera romper la brecha entre un nivel y otro. Así es posible evitar la pérdida marcada del primer año de escolaridad, como se viene dando en la institución.

- El tránsito desde las dimensiones hacia las competencias para el nivel de preescolar, por lo cual se hizo necesario reflexionar en estos dos sentidos. La perspectiva o enfoque que se viene implementando hasta el momento en la institución, se basa en la comprensión de dimensiones del desarrollo de los niños y niñas, y la propuesta sugiere la necesidad de integrar la nueva mirada que propone el desarrollo de competencias para el nivel, contribuyendo a la comprensión entre estas dos nociones a partir de los referentes fundamentales: desarrollo integral y por otro lado la política de calidad educativa como una apuesta en la instalación del enfoque de competencias, teniendo como punto de partida el mejoramiento de la educación en este nivel. Es por ello que la propuesta sugiere trascender de un enfoque de desarrollo por dimensiones únicamente a concebir también el desarrollo de competencias para el nivel de preescolar.
- La participación familiar y comunitaria en el nuevo diseño curricular, la cual plantea la articulación entre la familia, comunidad y escuela. En definitiva, la familia y la escuela son los agentes determinantes del proceso de aprendizaje del ser humano. Por eso, es esencial que tanto la familia como la escuela tengan una interacción positiva y mutua trabajando en conjunto con funciones específicas con un fin común. Por consiguiente, se hace necesaria la interacción y la participación de la comunidad educativa en el proceso del diseño de la nueva propuesta.

5.1.5 Innovadora. Diseñar una propuesta para el desarrollo de competencias en preescolar implica una oportunidad de innovación curricular desarrollada a través de un proceso dinámico y flexible que pretende un cambio institucional enmarcado en el propósito de incidir en la mejora del aprendizaje y enseñanza para el nivel preescolar; a partir de la transformación de las estrategias metodológicas, la implementación de herramientas tecnológicas, la interacción y participación de los actores involucrados para la construcción del diseño, la integración del desarrollo

de dimensiones con el enfoque de competencias para la edad, la inclusión de la normatividad vigente que respaldan y dan sustento a la propuesta, la creación de las guías de aprendizaje novedosas y coherentes con el diseño, y la transformación continua que requieren las maestras tanto de disposición y actitud que favorezca la práctica pedagógica, y ofrezca los elementos necesarios para una educación íntegra y de calidad para los niños y niñas del nivel de preescolar.

En trabajos enunciados por Díaz-Barriga⁸³ y Lugo⁸⁴ identifican una diversidad de modelos que buscaban innovar las estructuras curriculares y las prácticas educativas. Entre ellos se destaca: el currículo flexible, la formación o aprendizaje por competencias, el currículo centrado en el aprendizaje del alumno sustentado en los principios constructivistas y las teorías cognitivas del aprendizaje. Por lo tanto, se tiene en cuenta que la noción de innovación curricular conlleva a una reflexión sobre la incorporación de prácticas educativas, el análisis de las estructuras curriculares o la realidad en el contexto, el reconocimiento de la cultura y el discurso en el aula. De la misma manera, se debe tener en cuenta la participación de todos los actores, como protagonistas de los procesos de ajustes curriculares en este ejercicio de innovación, lo cual implica que la propuesta se vaya cualificando y fortaleciendo en el desarrollo de la misma.

5.1.6 Integradora de diversos elementos curriculares. A partir de la pregunta ¿Qué características considera que debe tener un diseño curricular para el nivel preescolar?, que dio lugar a un eje temático, se identificaron hallazgos donde se precisaron algunos aspectos del currículo para nivel de preescolar, y que en consecuencia se tuvieron en cuenta para el diseño de la nueva propuesta curricular. Estos elementos son: la inclusión, la flexibilización, la evaluación cualitativa, la

⁸³ DÍAZ BARRIGA, Frida. "Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa", en *Perfiles Educativos*, 2005 vol. 27, núm. 107, p. 57-84.

⁸⁴ DÍAZ BARRIGA, Frida. y LUGO, E. "Desarrollo del currículo", en MARÍN MÉNDEZ, Dora Elena, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, COMIE/SEP/CESU, La Investigación Educativa en México. 2003 vol. 5, cap. 2, p. 63-123.

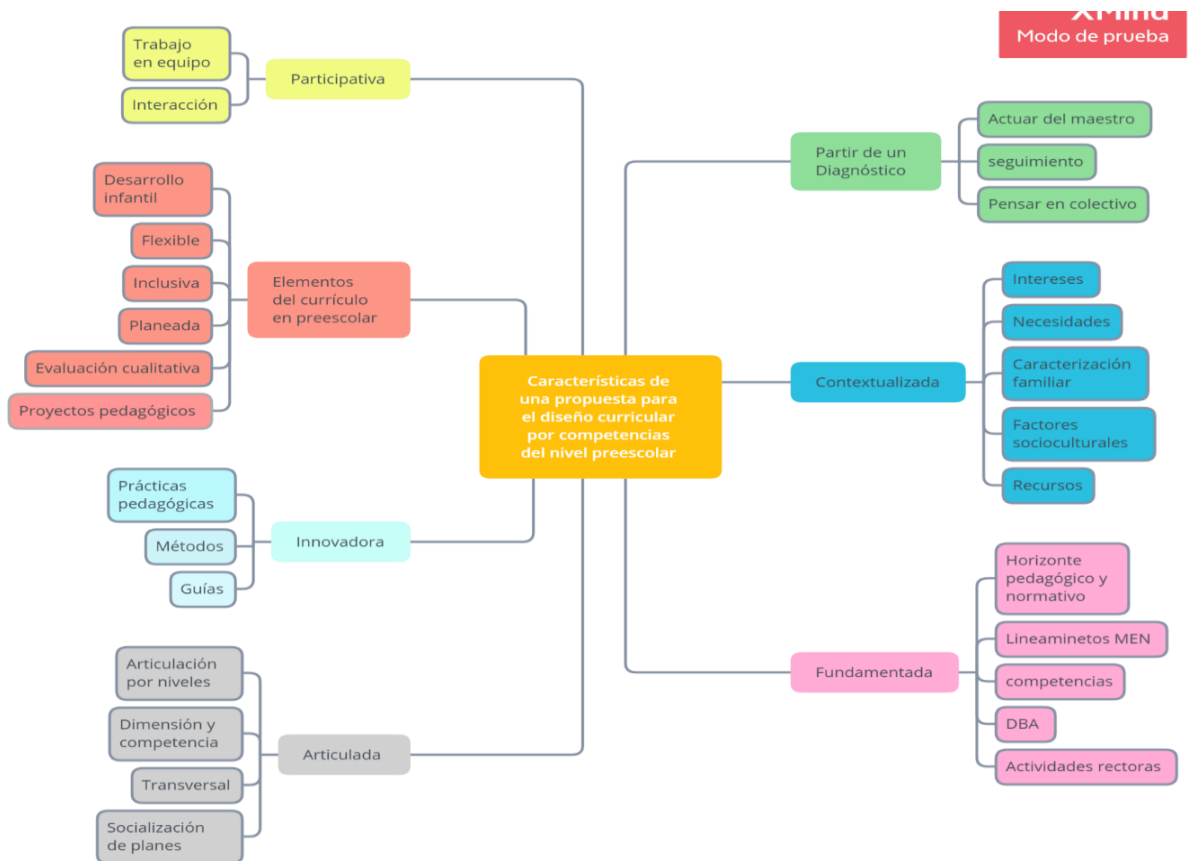
planeación, además, de tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y las niñas de este nivel, dar continuidad a los proyectos pedagógicos por periodos como estrategia metodológica de enseñanza y aprendizaje.

5.1.7 Participativa. Para la construcción del diseño curricular, se hizo y se hace necesario un proceso activo de planeación y acción; donde se tenga en cuenta la participación de todos los actores involucrados en el proceso, es decir, el currículo deja de ser un conjunto de planes diseñados por una sola persona o por unos cuantos para ser implementado por otros y se convierte en un conjunto de ideas de un grupo específico, que busca el análisis crítico y la transformación tanto del currículo como del acto pedagógico. “Si aceptamos que el currículo es una construcción cultural, debemos aceptar también que las creencias y experiencias de las personas involucradas en él, así como su manera de interactuar, determinan la forma y el tipo de sus prácticas educativas”⁸⁵

La identificación de características de la propuesta de diseño curricular permitió precisar elementos constitutivos de la misma, que se enuncian en la gráfica 4.

⁸⁵ AGRAY VARGAS, Nancy. La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. 2010. vol. 29, p. 420-427. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2571/1839#:~:text=Si%20aceptamos%20que%20el%20curr%C3%ADculo,tipo%20de%20sus%20pr%C3%A1cticas%20educativas.>

Gráfica 4. Identificación de características para el diseño curricular por competencias



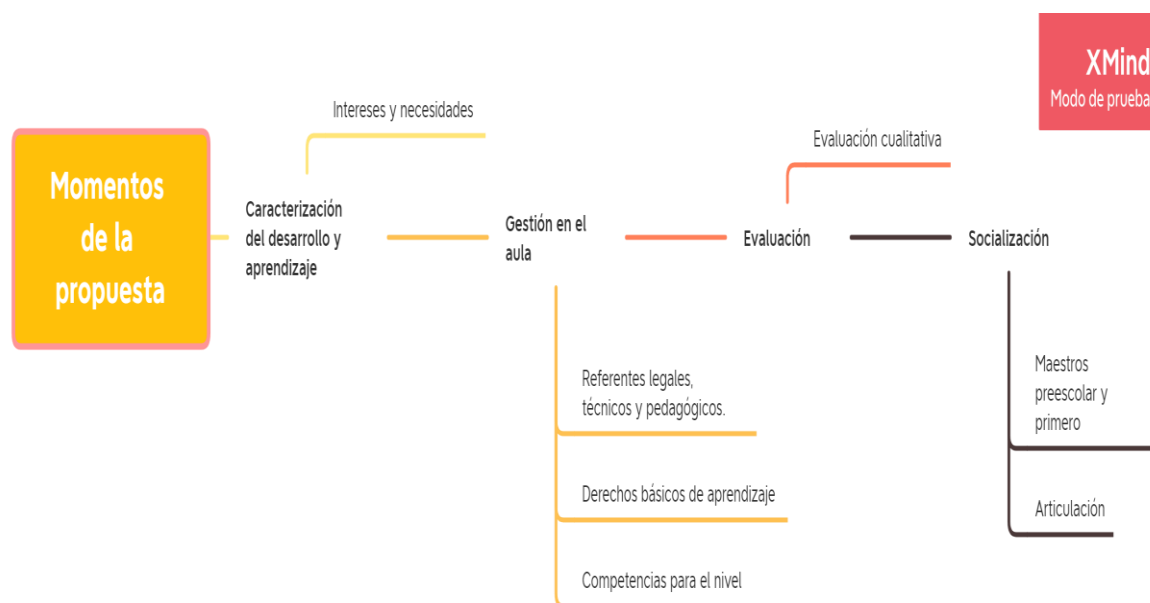
Fuente: elaboración propia

La grafica anterior muestra los elementos para tener en cuenta en el diseño de la nueva propuesta curricular. En primer nivel muestra las características principales que componen el nuevo diseño curricular, y en segundo nivel, los componentes que determinan cada una de las características del currículo para el nivel de preescolar, dando una idea general del proceso formativo y orientando a su vez la definición de acciones más concretas que den viabilidad al cumplimiento de los objetivos propuestos.

5.2 MOMENTOS DEL PROCESO DE LA PROPUESTA

De acuerdo con cada una de las acciones que se ejecutará en el desarrollo de la propuesta y sus objetivos correspondientes, se proponen cuatro momentos que se muestran en la gráfica 5, y se explican a continuación.

Gráfica 5. Momentos de la propuesta



Fuente: elaboración propia

El primer momento busca incluir la caracterización que se logró y que se puede lograr en un proceso cambiante del desarrollo y del aprendizaje de los niños del nivel preescolar, con los intereses y necesidades identificados en el diagnóstico a partir del uso de técnicas e instrumentos investigativos. El segundo momento posibilita la orientación de la gestión de aula con actividades que articulen la normatividad vigente: los derechos básicos de aprendizaje, las competencias para el nivel y los referentes legales, técnicos y pedagógicos de la educación infantil. El tercer momento tiene como propósito la elaboración de un instrumento de corte

cualitativo para el desarrollo de la evaluación para este nivel. En cuanto al último momento se definen acciones para socializar los resultados del proyecto y empoderar a los maestros del nivel preescolar y el grado primero de la institución en el proceso de construcción y retroalimentación permanente del currículo a partir de la aplicación de la propuesta.

5.2.1 Caracterización del desarrollo y del aprendizaje de los niños. El primer momento tiene como propósito fundamental indagar los intereses y las necesidades de los niños y las niñas, que servirá para reconocer la realidad del contexto educativo (Anexo E). Asimismo, direccionará el horizonte, para plantear las actividades de soporte, que cumplirán la función de aclarar, complementar y fortalecer los temas que se abordarán en las actividades centrales y que servirán para adaptarse al nuevo escenario formativo.

En este momento se tiene en cuenta los aspectos misionales de la Institución Educativa, y se sugiere la vinculación del enfoque de competencias para el nivel de preescolar y que esta sea parte del PEI.

5.2.2 Gestión en el aula. El segundo momento está fundamentado de acuerdo con las formas de organización de las actividades curriculares, planteadas por Osorio y Herrera, las cuales permiten el desarrollo de los contenidos del plan curricular, establecidas por las acciones centrales, “son la columna vertebral de la propuesta curricular... estas son las actividades que representan la mayor cantidad en los contenidos, metodologías y procedimientos, es decir, son las experiencias que facilitan el aprendizaje de los niños y niñas”⁸⁶. Las metodologías y los procedimientos que lo conforman están enmarcados en la normatividad vigente (Derechos Básicos de aprendizaje, Referentes técnicos, actividades rectoras y

⁸⁶ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 2247: Documento clave para la estructuración curricular y las condiciones de calidad del servicio educativo en el preescolar. Bogotá D.C, Colombia 1997. p. 3 y 4.

competencias para el nivel preescolar), los principios pedagógicos y los proyectos de aula; que servirán como parte del horizonte para guiar la gestión en el aula.

5.2.3 De evaluación. El tercer momento explicita la pertinencia y la necesidad de los procesos de evaluación, que van a permitir construir y estructurar la sistematización de los cuatro (4) informes de período y el informe final; haciendo uso de los criterios para la elaboración de descriptores de desempeño que denotan fortalezas, debilidades y recomendaciones, relacionadas con: lenguaje (cómo se comunica el niño), lo cognitivo (estructura mental y saber del niño), lo procedimental (lo que el niño hace), lo social (cómo se integra el niño), lo personal (su interés por el mismo) y la convivencia (formas de vivir con los demás).

5.2.4 Socialización de la propuesta. En este último momento se propone desarrollar actividades de divulgación y socialización con toda la comunidad educativa como un elemento de interacción entre actores durante la ejecución de la propuesta curricular, ya que no sólo es asunto de los maestros, sino también de directivos, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad. Pues ante la necesidad de replantear prácticas pedagógicas y curriculares es necesario generar espacios de reflexión, como parte de validación y de retroalimentación, que favorezcan los procesos de articulación y mejora. Asimismo, se hace necesario que los maestros del grado primero conozcan el proceso del nivel preescolar para facilitar el tránsito de los niños y las niñas entre un nivel y otro, que garantice la continuidad del proceso que se viene trabajando en el desarrollo íntegro de las dimensiones y potencie las competencias en esta edad. Tal y como señala Durkheim⁸⁷ “La escuela es un poderoso medio de socialización” (creo que el numerito va acá) La sociedad analiza al hombre en el aspecto de la cultura como un ser transformador y direccionado por la socialización, en el medio donde se relaciona con lo que esta misma ofrece y de ahí adquiere conocimientos que le permiten en un futuro ser partícipe social.

⁸⁷ *Ibíd.*, p. 3 y 4.

5.3 ESTRUCTURA DEL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA EL NIVEL DE PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROVENZA

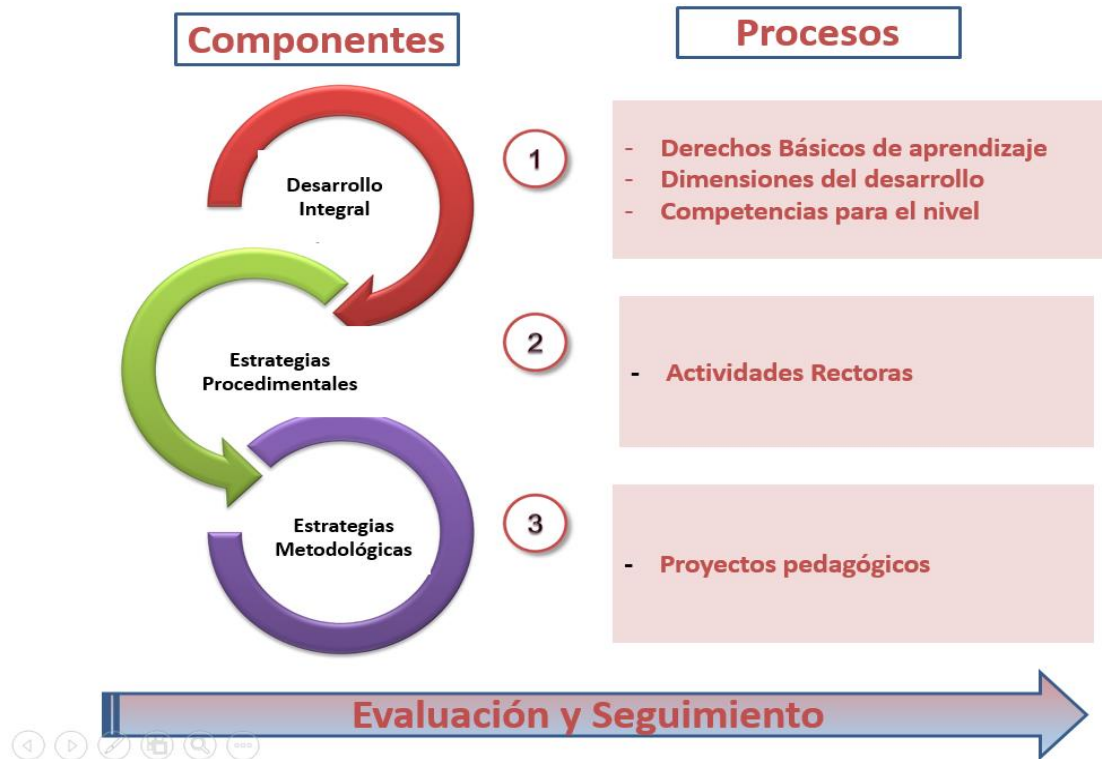
La siguiente estructura de diseño curricular para el nivel preescolar se encuentra fundamentada en coherencia con la normatividad vigente: Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral “Bases curriculares para la educación inicial y preescolar”, y el documento No 13 “Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. Su diseño responde a un contexto real, el cual busca determinar sobre el qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar de manera acertada desde una perspectiva de desarrollo de competencias para este nivel, en el marco de la comprensión y el proceso de cada niño y niña como un ser único e irrepetible. Asimismo, orienta la gestión en el aula al relacionar los elementos del currículo de manera articulada, atendiendo a las características específicas del nivel.

El objetivo del primer componente es describir el diseño curricular para el año, enmarcado en los propósitos de los Derechos Básicos de Aprendizaje, la articulación de las dimensiones y competencias para el nivel de preescolar. El segundo componente es determinar las estrategias metodológicas y procedimentales que facilitarán el aprendizaje y orientarán el desarrollo de contenidos del plan curricular a través de las actividades rectoras, soportadas en los intereses y necesidades identificadas en la caracterización inicial.

Otro componente que hace parte del proceso curricular, es la puesta en marcha de los proyectos pedagógicos por periodo, los cuales servirán como propuesta metodológica para la generación de espacios abiertos de investigación e incorporación del desarrollo de competencias y dimensiones para el nivel. Por último, se requiere de un proceso de evaluación de orden cualitativo, que se caracterice por ser dinámico, flexible y continuo, que permita identificar el proceso

de aprendizaje de los niños y las niñas de manera individual y a su vez los apoyos que se requieren para lograr los desempeños planteados.

Gráfica 6. Esquema de la estructura



Para comprender la naturaleza de cada componente en el diseño que se propone, su estructura organizacional se distribuye así:

El planeamiento se presenta a través de una unidad por periodos para 10 semanas, se identifican los propósitos de los Derechos Básicos de aprendizaje, las dimensiones y las competencias a desarrollar. Entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actividades, comprensiones y disposiciones cognitivas, relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible.

Las competencias son cuatro para el nivel: Comunicativa, ciudadana, científica y matemática.

Cada competencia está determinada por una serie de funcionamientos cognitivos:

- | | Funcionamientos Cognitivos |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • Competencia Ciudadana: | Identificación de emociones
Reconocimiento del otro
Manejo de reglas |
| • Competencia Científica: | Formulación de hipótesis
Inferencia
Clasificación |
| • Competencia Matemática: | Cuantificación y principios de conteo
Comunicación de cantidades
Establecimiento de relaciones de orden
Razonamiento aritmético |
| • Competencia Comunicativa: | Anticipación
Elaboración del discurso
Textualización y constitución de reglas del sistema notacional. |

Los funcionamientos cognitivos, se definen como los procesos mentales que se desarrollan desde la infancia, y que los niños usan como recurso para comprender el mundo y tener la mente en permanente actividad; A continuación, se precisan los descriptores de desempeño, los cuales usan los maestros como estrategia metodológica y procedimental para describir cualitativamente los alcances de los

estudiantes, estos descriptores están organizados en A, B, C, D; siendo A el desempeño menos avanzado por su complejidad y el D, el más avanzado.

Parte de este proceso se encuentran las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio, las cuales se “usan” como apoyo para lograr los aprendizajes en los niños y las niñas.

5.3.1 Diseño curricular por competencias para preescolar. El diseño curricular coherente con toda la problematización y fundamentación anterior se desarrolla por periodos, en los cuales se va teniendo de manera progresiva el desarrollo de las competencias comunicativa, científica, ciudadana y matemática, así:

PERIODOS
PERIODOS 1

Tabla 6. Periodos

Propósito: Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.			
Derecho Básico de aprendizaje: Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.			Periodo: 1
Dimensiones: Comunicativa, Socio afectiva y Corporal		Competencia: Comunicativa	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras:
Anticipación	El niño expresara a través de diferentes maneras cómo son los personajes del cuento, describirá sus características, se atreverá a prever lo que puede suceder o acontecer en la historia a través de la visualización de una secuencia de imágenes, de esta manera manifestara las posibles consecuencias y acciones que realizaran dentro de la misma historia,	A. El niño predice los personajes de las imágenes de un cuento.	Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio ambiente Narración de cuentos
		B. El niño predice la secuencia de una historia a través de visualización de imágenes.	Visualización de imágenes del cuento sin lectura
		C. El niño predice las posibles consecuencias de los personajes en el contexto.	Predicción de una situación previa a una lectura

	se anticipara a predecir el título del cuento a través de la visualización de las imágenes de la portada.	D. El niño predice el título del cuento.	Cada niño dará un título al cuento por medio de la observación de la portada del cuento.
Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto	El niño describe con sus palabras los nombres de los personajes del cuento, expresa el rol de cada uno con argumentos, incluye nuevos personajes a la historia proponiendo finales y títulos diferentes.	A. El niño usa su discurso para nombrar los personajes principales del cuento.	¿Cómo se llaman los personajes?
		B. El niño usa su discurso para caracterizar a los personajes.	¿Cómo eran los personajes del cuento?
		C. El niño propone diferentes personajes y roles para el cuento.	¿Qué personajes podemos incluir en el cuento? ¿Cómo podríamos cambiar los roles de los personajes del cuento?
		D. El niño a través del discurso propone otro final y otro título para el cuento.	¿Qué pasara si le damos un final diferente al cuento?
Textualización y constitución de reglas del sistema notacional.	El niño se inicia en el proceso escritor a través del dibujo y la grafía libre, además empieza con la transcripción de sus primeras letras escritas.	A. El niño plantea situaciones del cuento a través de dibujos y grafías	¿Cuáles son las situaciones que se presentaron en el cuento?
		B. El niño propone nuevos personajes y a través del dibujo	¿Qué pasara si se incluyen nuevos personajes dentro del cuento?
		C. El niño transcribe las vocales de las palabras que forman una frase del cuento	¿Qué vocales identifican dentro del cuento?
		D. El niño escribe las vocales que identifica en el cuento.	¿Qué vocales se pueden inferir de la palabra?

Propósito: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. .			
Derecho Básico de aprendizaje: Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor			Periodo: 1
Dimensiones: Cognitiva, Socio afectiva, estética y Corporal		Competencia: Científica	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras:
Formulación de hipótesis	El niño observa, indaga, explora, afianza sus conocimientos en forma ordenada para que finalmente llegue a formular su hipótesis sobre el funcionamiento del cuerpo.	A. El niño explorara con diversos materiales movimientos similares a los del cuerpo, que le permitan confirmar los conocimientos previos acerca del funcionamiento del cuerpo.	¿Con este material como puedo comparar los movimientos de mi cuerpo?
		B. El niño explicara los comportamientos observados sobre el funcionamiento del cuerpo.	Dramatizando explico el funcionamiento de mi cuerpo.
		C. El niño formula su hipótesis del cuerpo a través de diversos experimentos.	¿Qué pasará?
		D. El niño propone nuevas hipótesis y compara con los demás si es cierta o no.	Juego con las partes del cuerpo armando un rompecabezas.
Inferencia	El niño realiza análisis, compara, establece diferencias y expresa como funciona cada uno de los órganos de los sentidos.	A. El niño realiza análisis y comparaciones de las características de cada uno de los órganos de los sentidos.	¿Qué hacen mis sentidos?
		B. El niño establece diferencias entre la nueva información y el conocimiento previo	El niño unirá con lana los órganos de los sentidos con objetos que se perciben a través de ellos.

		C. El niño expresa lo que hace con cada sentido y propone prácticas de uso.	Lectura sobre el cuerpo.
		D. El niño realizara experimentos para extraer sus propias conclusiones acerca de cómo funcionan los órganos de los sentidos.	El niño utilizara elementos para estimular los sentidos, es decir, que se puedan saborear, sentir, oler, ver y escuchar.
Clasificación	El niño agrupa y describe de manera espontánea, las características de los alimentos, en función de uno o varios criterios, basado en características perceptibles y conceptuales, o la combinación de ellos.	A. El niño describe espontáneamente los alimentos que conoce., señal sus características y establece diferencias y semejanzas entre ellos.	El niño a través de los alimentos del refrigerio señala las características, diferencias y semejanzas de cada uno de ellos.
		B. El niño agrupa espontáneamente los alimentos en función de un criterio, basado en características perceptibles como la forma, el color y el tamaño.	Los niños recortan de revistas o periódicos, fotografías de alimentos que más les gusten y comparen de uno a otros los de cada uno.
		C. El niño agrupa espontáneamente los alimentos en función de dos o más criterios, basado en características perceptibles como la forma, el color y el tamaño.	Jornada de compartir y clasificar los alimentos traídos de su casa. (ensalada de frutas teniendo en cuenta, forma, color y tamaño)
		D. El niño agrupa espontáneamente los alimentos en función de dos o más criterios, basado en características conceptuales no perceptibles (saludables y no saludables)	Vídeo del cuerpo: la vida es así.

Propósito: 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.			
Derecho Básico de aprendizaje: Se apropia de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno.			Periodo: 1
Dimensiones: Cognitiva, Socio afectiva, Corporal y Ética		Competencia: Ciudadana	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras:
Identificación de emociones	El niño da cuenta de las emociones, sentimientos, creencias y deseos, argumentado su posición y reconoce las diferentes posturas de sus compañeros.	A. El niño inicia el proceso de construcción de sus propios valores en aras de afianzar su autonomía.	Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio ambiente
		B. El niño da cuenta de sus emociones, sentimientos, creencias y deseos explicando las razones, causas y motivos que llevan a la reacción de la emoción, con una postura crítica y de respeto a la diferencia con sus demás compañeros.	Cuento los valores
		C. El niño utiliza su corporalidad de manera libre y armónica, a través de los patrones de movimiento como caminar,	Expresa tus emociones a través de una dramatización
			Actividades de educación física que le permitan trabajo de corporalidad.

		correr y saltar etc. Que le permitan expresar y representar emociones y sentimientos, en diferentes situaciones de la vida tanto para la toma de decisiones como para resolución de conflictos.	
		D. El niño reconoce que una situación puede generar diferentes estados de ánimo o emociones contradictorias, que lo motivaran a tomar posturas de defensa crítica con argumentos propios, en el marco del respeto y diferencia con los demás, de manera consensuada, que beneficie al colectivo y evite posiciones de orden individual.	Video cuentos y manifestación de emociones
Reconocimiento de la perspectiva del otro.	El niño identifica situaciones conflictivas en el entorno, reconoce diferentes posturas a la de él, y promueve la resolución de conflictos para un bien común	A. El niño identifica situaciones conflictivas y reconoce diferentes posturas	Juego de intercambio de roles
		B. El niño identifica situaciones conflictivas dentro de su entorno y busca la resolución de conflictos en colectivo	Juego de empatía

		C. El niño hace comparaciones de las diferentes posturas y reconoce si está en error	Me pongo en el lugar del otro
		D. El niño inicia el ejercicio de la democracia	Participa en la elección del gobierno estudiantil
Manejo de reglas	El niño reconoce que cada situación conlleva al cumplimiento de unas normas, hace parte de la construcción de algunas de ellas e identifica las consecuencias al omitir un de estas.	A. El niño participa en la elaboración de normas para la sana convivencia.	¿Qué normas son necesarias para la sana convivencia?
		B. El niño se Identifica en el colegio y reconoce sus partes.	Juego de reglas en el salón
		C. El niño reconoce y practica normas de cortesía (saludar, pedir el favor y dar las gracias)	Juego de roles
		D. El niño acepta la nueva vida escolar porque le permite nuevas experiencias, distintas a las del núcleo familiar, que le lleva a compartir, respetar opinar y construir valores.	¿Cómo soy en el colegio?

Propósito: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.			
Derecho Básico de aprendizaje: Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.			Periodo: 1
Dimensiones: cognitiva, corporal y comunicativa		Competencia: Matemática	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras:
Cuantificación y principios de conteo	-El niño se apropiará de las diferentes características de los objetos, organizará colecciones y realizará correspondencia uno a uno y asignará a cada objeto un número.	A. El niño manipula diferentes colecciones de objetos de uno a cinco (1 a 5) y los organiza de acuerdo a una etiqueta o palabra, cuenta espontáneamente saltándose algunos objetos de la colección o números o intercambiando el orden.	Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio ambiente Explorar y manipular material concreto como bloques lógicos, fichas, juguetes, elementos de la naturaleza, del aula de clase.
		B. El niño realiza en diferentes colecciones de uno a cinco (1 a 5) objetos correspondencia uno a uno, de acuerdo con diferentes características como: color, forma, tamaño, textura, grosor, entre otras propiedades, cuenta usando la secuencia numérica asignando o asociando un número con un solo objeto.	A contar y agrupar: Nombrar las colecciones realizadas asignando un número con un solo objeto y contar cada colección.

		<p>C. El niño plantea grupos de colecciones de uno a cinco (1 a 5) objetos, los agrupa de acuerdo a sus propiedades comunes, usa para contar la secuencia numérica convencional y al contar asigna a cada objeto un solo número o palabra numérica de la colección contada.</p>	<p>Al ritmo de sonidos: Formar colecciones de objetos, realizar conteo acompañando con el sonido de instrumentos como claves, flauta, triángulo, maraca entre otros, de acuerdo con la cantidad de sonidos se contará la cantidad de elementos en la colección</p>
		<p>D. El niño propone grupos de colecciones de uno a cinco (1 a 5) objetos, los organiza de acuerdo a sus características en las que cuenta utilizando la secuencia numérica y al hacerlo hace corresponder una palabra numérica con uno y solo uno de los objetos de la colección contada.</p>	<p>Encuentra la estrella a cada objeto: Correspondencia uno a uno. Los niños proponen sus colecciones y las asocian con el signo numérico o cantidad coleccionada</p>
<p>Comunicación de cantidades con notaciones numéricas</p>	<p>El niño inicia la utilización del sistema numérico convencional para comunicar cantidades</p>	<p>A. El niño crea sus propios signos no convencionales, para comunicar cantidades, sus expresiones son más cualitativas como muchos, pocos, unos, bastantes.</p>	<p>Utilizando material concreto como, bloques, colores, fichas, comunicar las cantidades con sus palabras o convenciones propias utilizará tarjetas para escribir sus convenciones.</p>
		<p>B. El niño establece relaciones de correspondencia uno a uno para</p>	<p>Cada uno con su pareja: Encontrar la pareja de acuerdo con características o</p>

		comunicar cantidades y utiliza signos numéricos convencionales.	propiedades de la colección, asociación con el signo numérico convencional.
		C. El niño explica con signos y palabras numéricas convencionales para comunicar cantidades.	Descubriendo el tesoro: En el aula de clase y sus elementos, se mostrará una colección, los niños deben buscar y encontrar el tesoro, el cual es el signo numérico que representa la colección. Para esto seguirán pistas que los lleve a encontrarlo, en cada pista deben explicar escribiendo que representa cada pista, indicando el signo numérico. Quien encuentre el tesoro esconderá el próximo.
		D. El niño propone juegos o actividades donde relaciona y comunica las cantidades asociándolas con signos, palabras numéricas, estableciendo relaciones de correspondencia uno a uno signo con cantidad.	Reuniendo colecciones: Utilizando material concreto escogido por los niños, se elige un niño para que indique las colecciones que, a formar, cada niño formará su colección y escribirá el signo que la representa, luego la expresará en el plano gráfico.
Establecimiento de relaciones de orden	El niño se inicia en el uso de las relaciones de orden, empieza a	A. Identifica, ordena y clasifica objetos de acuerdo a criterios y categorías dadas	- Rompecabezas de números - Loterías numéricas.

	desarrollar su capacidad de razonamiento aritmético.	(color, tamaño, forma y longitud, orden de secuencia, cantidad).	-Realización de series utilizando material concreto como bloques lógicos, ordenando de acuerdo con las categorías. - Actividades que orienten la lateralidad.
		B. El niño identifica cuál es la mayor o menor cantidad de objetos en dos colecciones o números visibles u ocultos, que se le presentan con material concreto, o se enuncian verbalmente.	- Reconocimiento de los números y su direccionalidad para escribirlos. -Conteo de colecciones, escritura del signo numérico. -Formar colecciones o conjuntos e identificar el mayor o menor entre ellos.
		C. El niño expresa las relaciones de orden de dos números, indicando el mayor o menor número o cantidad en dos colecciones.	- Conteo y escritura del número mayor o menor. -Narraciones verbales siguiendo secuencia para identificar mentalmente y expresar el número mayor o el menor.
		D. El niño propone cantidades mayores y menores enunciándolas verbalmente, expresando cuál de ellas es la mayor o menor.	-Ejercicios de conteo y seriación de figuras de acuerdo con tamaño, longitud, número. -Pequeños pensadores: Ejercitando la mente realizando cálculo mental.

PERIODO 2

Propósito: Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.			
Derecho Básico de aprendizaje: Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.			Periodo: 2
Dimensiones: Comunicativa, Socio afectiva y Corporal		Competencia: Comunicativa	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras:
Anticipación	El niño hace predicciones sobre eventos de una historia al hojear sus páginas, manipula material impreso, hojeando libros, realizando lecturas, interpretando imágenes o textos escritos simples acerca de la familia y comprende lo que lee y preguntando lo que no entiende.	A. El niño hace predicciones sobre eventos de una historia al hojear sus páginas.	Lectura de imágenes
		B. El niño manipula material impreso, hojeando libros, descubriendo imágenes, realizando lecturas con propósito variado y para el disfrute de la ilustración.	Describir imágenes y leyendo historias
		C. El niño interpreta el sentido en lecturas de imágenes o textos escritos simples.	Realiza un collage e inventa historias.

		D. El niño comprende la idea general de textos escritos con imágenes, breves y sencillos y pregunta lo que no comprende con relación a textos leídos.	Descubre el mundo de las historias
Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto	El niño comunica, conversa, dialoga, narra, describe sentimientos, pensamientos y experiencias por medio de canciones, poesías, cuentos sencillos, comprendiendo y relatando historias para proponer cambios en el título, final y personajes teniendo en cuenta su imaginación.	A. El niño presta atención a lecturas, diálogos y narraciones de cuentos.	Visitar la biblioteca, leer un cuento en voz alta y preguntar acerca de lo sucedido.
		B. El niño comprende actos de habla provenientes de sus experiencias personales, familiares y de su entorno: dialoga, conversa, narra, describe.	Juego de roles.
		C. El niño expresa canciones, poesías, cuentos sencillos y por medio de frases y oraciones demuestra lo comprendido.	Me divierto jugando con imágenes y las relaciono con cuentos y poesías.
		D. El niño relata historias, situaciones y propone cambios en el título, final y personajes teniendo en cuenta su imaginación.	Somos actores en el reino encantado
Textualización y constitución de	El niño realiza dibujos, trazos	A. El niño realiza dibujos, trazos parecidos a letras, con el propósito de	Realizar un dibujo acerca de los miembros de su familia y contar que representa cada uno de ellos.

reglas del sistema notacional		comunicar, aunque su escrito no pueda ser comprendido por otra persona.	
		B. El niño realiza trazos combinados con letras para referir significado de imágenes o ilustraciones.	Formo palabras dadas por la profesora con recortes de revistas y las transcribo.
		C. El niño muestra disposición por representar sus ideas y emociones por medio de dibujos o trazos parecidos a palabras	Juego de silabas
		D. Muestra curiosidad por realizar ilustración y escribir palabras o textos empleando las vocales (a, e, i, o, u) y consonantes vistas (m, p y s)	Identifica las vocales y consonantes que se encuentra en los miembros de la familia y escribir las palabras que inicien con esa vocal.

Propósito: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. .			
Derecho Básico de aprendizaje: Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.			Periodo: 2
Dimensiones: Cognitiva, Socio afectiva, estética y Corporal		Competencia: Científica	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras: Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio ambiente
Formulación de hipótesis	El niño observa, indaga, explora, afianza sus conocimientos en forma ordenada para que finalmente llegue a formular su hipótesis sobre las características del medio ambiente.	A. El niño explorara con diversos materiales los cambios climáticos, que le permitan confirmar los conocimientos previos acerca de este.	¿Cómo sufre el medio ambiente los cambios climáticos?
		B. El niño explicara los comportamientos observados sobre el medio ambiente.	Dramatizando explico los cambios climáticos del medio ambiente.
		C. El niño formula su hipótesis del cuerpo a través de diversos experimentos.	¿Qué pasará?
		D. El niño propone nuevas hipótesis y compara con los demás si es cierta o no.	¿Qué pasaría si?
Inferencia	El niño realiza análisis, compara, establece diferencias y expresa cual es la relación de los seres vivos y no vivos con el medio ambiente.	A. El niño realiza análisis y comparaciones de las características de cada uno de los seres vivos y no vivos.	¿Cuáles son los seres vivos y no vivos?
		B. El niño establece diferencias entre la nueva información y el conocimiento previo de los seres vivos y no vivos	Salida a terreno ¿dónde están los seres vivos y no vivos?

		C. El niño expresa características de los seres vivos y no vivos con argumentos de autoridad	Lectura sobre el medio ambiente.
		D. El niño realizara experimentos para extraer sus propias conclusiones acerca de las características de los seres vivos y no vivos.	El niño utilizara elementos para realizar experimentos con seres vivos y no vivos.
Clasificación	El niño agrupa y describe de manera espontánea, las características de la naturaleza, en función de uno o varios criterios, basado en características perceptibles y conceptuales, o la combinación de ellos.	A. El niño describe espontáneamente los elementos de la naturaleza que conoce., señala sus características y establece diferencias y semejanzas entre ellas.	El niño expresa características de la naturaleza que conoce a través de la dramatización.
		B. El niño agrupa espontáneamente los elementos de la naturaleza en función de un criterio, basado en características perceptibles como la forma, el color y el tamaño.	Los niños recortan de revistas o periódicos, fotografías de la naturaleza y realizan comparaciones.
		C. El niño reconoce la diferencia entre el espacio rural y el espacio urbano clasificando características propias de cada uno.	¿Dónde vivimos?
		D. El niño propone elementos que puedan combinarse en el espacio rural y urbano e identifica la importancia de cada espacio.	Video el campo y la ciudad.

Propósito: 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.			
Derecho Básico de aprendizaje: Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.			Periodo: 2
Dimensiones: Cognitiva, Socio afectiva, Corporal y Ética		Competencia: Ciudadana	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras: Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio ambiente
Identificación de emociones	El niño da cuenta de las emociones, sentimientos, creencias y deseos, argumentado su posición como integrante de una familia y reconoce las posturas de los demás miembros.	A. El niño identifica los valores y principios familiares como único y respetable ante la sociedad.	Cuáles son los valores de mi familia
		B. El niño da cuenta de sus emociones, sentimientos, creencias y deseos explicando las razones, causas y motivos que llevan a la reacción de la emoción, con una postura crítica y de respeto a la diferencia con sus demás compañeros.	Expresa tus emociones a través de una dramatización
		C. El niño utiliza su corporalidad de manera libre y armónica, a través de los patrones de movimiento como caminar,	Actividades de educación física que le permitan trabajo de corporalidad.

		correr y saltar etc, que le permitan expresar y representar emociones y sentimientos, en diferentes situaciones de la vida tanto para la toma de decisiones como para resolución de conflictos.	
		D. El niño reconoce que una situación puede generar diferentes estados de ánimo o emociones contradictorias, que lo motivaran a tomar posturas de defensa crítica con argumentos propios, en el marco del respeto y diferencia con los demás, de manera consensuada, que beneficie al colectivo y evite posiciones de orden individual.	Video cuentos y manifestación de emociones
Reconocimiento de la perspectiva del otro	El niño identifica situaciones conflictivas en el hogar promoviendo la resolución de conflictos para un bien familiar, reconociendo el rol de cada integrante y estableciendo niveles de jerarquía en el sentido de autoridad.	A. El niño identifica situaciones conflictivas y reconoce diferentes posturas asumiendo las consecuencias del incumplimiento de normas.	Juego de intercambio de roles familiares
		B. El niño identifica su posición en el núcleo familiar y reconoce la perspectiva de los demás reconociendo a los padres como figura de autoridad.	Juego de empatía
		C. El niño reconoce la posición de cada integrante de familia e identifica en su	Me pongo en el lugar del otro

		hogar quienes representan la autoridad si existe la ausencia de los padres.	
		D. El niño inicia el ejercicio de la democracia en su hogar participando de manera respetuosa en las decisiones que beneficien el colectivo familiar	Cómo tomo decisiones que beneficien mi familia
Manejo de reglas	El niño participa en la construcción de normas dentro de la institución y en su familia, reconoce los diferentes tipos de familia que existen y se identifica como ser integrante de uno de ellos	A. El niño participa en la elaboración de normas dentro de su núcleo familiar.	¿Qué normas son necesarias para la sana convivencia familiar?
		B. El niño se Identifica como integrante de una familia.	Juego de roles en la familia
		C. El niño reconoce los diferentes tipos de familia y se identifica en uno de ellos.	¿Cómo es mi familia?
		D. El niño acepta su vida escolar y su vida familiar articulando normas que debe cumplir en los dos contextos, teniendo claro sus derechos y deberes en el momento de exigirlos.	¿Cómo soy en mi casa?

Propósito: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.			
Derecho Básico de aprendizaje: Construye nociones de espacio, tiempo y medida a través de experiencias cotidianas.			Periodo: 2
Dimensiones: cognitiva, corporal y comunicativa		Competencia: Matemática	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras:
Cuantificación y principios de conteo	El niño realiza conteo, ordena secuencias numéricas de forma ascendente y descendente, relacionando la cantidad con el número, formando conjuntos con los miembros de la familia y escribiéndolos en forma correcta.	A. El niño realiza conteo numérico teniendo en cuenta el orden correcto	Contando y contando a la meta voy llegando.
		B. El niño realiza conteo numérico y ordena secuencias en forma ascendente y descendente.	Recortar y pegar números formando la secuencia.
		C. El niño relaciona cantidad- número de manera adecuada y forma conjuntos teniendo en cuenta la cantidad dada utilizando material didáctico.	Contando y formando conjuntos con los miembros de la familia.
		D. El niño escribe los números y dibuja la cantidad correcta de acuerdo al número dado.	Dibujando y contando.

Comunicación de cantidades con notaciones numéricas	El niño (escritura, secuencia, orden y conteo)	A. El niño cuenta e identifica la cantidad de elementos que tiene un conjunto.	¿Cuántos hay en mi familia?
		B. El niño reconoce cual es el conjunto con muchos y pocos elementos y escribe el número que corresponde.	Muchos o pocos
		C. El niño forma conjuntos de acuerdo con el número dado, teniendo en cuenta las características de los elementos y los ordena según la cantidad.	Lectura y juego de conjuntos
		D. El niño establece relaciones de cantidad- números a partir de agrupaciones de elementos.	Dinámica de conteo.
Establecimiento de relaciones de orden.	El niño reconoce las agrupaciones con mayor y menor cantidad de elementos, los cuenta, relaciona y escribe la cantidad teniendo las características dadas.	A. El niño reconoce entre dos colecciones de diferente tamaño cual es la que tiene mayor o menor cantidad a simple vista.	Mayor o menor.
		B. El niño reconoce cual es la colección que tiene mayor o menor cantidad, después de haber realizado el conteo.	Juegos cuenta muchos o pocos
		C. El niño establece cual es el conjunto con mayor y menor cantidad, luego de contar, escribir los números y relacionar.	Dibujando y contando

		D. El niño forma conjuntos con mayor y menor cantidad de acuerdo con los elementos dados, organizando la secuencia y teniendo en cuenta el orden de los números.	Adivina que.
Resolución de problemas aditivos	El niño relaciona, cuenta, agrupa elementos de dos conjuntos para relacionarlos según la cantidad.	A. El niño relaciona la cantidad con el número entre dos conjuntos, teniendo en cuenta lo que le corresponde a cada uno.	Concéntrese
		B. niño cuenta los elementos de dos conjuntos, utilizando el conteo de dedos y escribe la cantidad que resulto.	Formando conjuntos. (dar imágenes recortadas para que formen conjuntos d acuerdo al número dado)
		C. El niño agrupa conjuntos de acuerdo a la cantidad, los cuenta, diferencia el que tiene más o menos elementos y escribe la cantidad obtenida entre dos conjuntos.	Dinámica: ardilla a sus casas
		D. El niño cuenta y relaciona la cantidad de objetos que hay en cada conjunto con el número que corresponde, para luego dar un resultado de los elementos de dos conjuntos.	Agrupando familias

PERIODO 3

Propósito: Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.			
Derecho Básico de aprendizaje: Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.			Periodo: 3
Dimensiones: Comunicativa, Socio afectiva y Corporal		Competencia: Comunicativa	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptores de desempeño	Actividades rectoras:
Anticipación	El niño lee de manera no convencional, junto con sus compañeros y con ayuda de la docente textos de su entorno; manipula material impreso como cuentos, poesías y adivinanzas, descubriendo imágenes y textos realizando lectura con intención, describe como son los personajes del cuento, que acciones realizan y que	A. El niño lee de manera no convencional, junto con sus compañeros y con ayuda de la docente textos de su entorno.	Video-cuentos
		B. El niño manipula material impreso, como cuentos, poesías y adivinanzas, descubriendo imágenes y textos realizando lecturas con intención.	Narración de cuentos por medio de imágenes.

	puede suceder al final del cuento, participando de la comprensión lectora.	C. El niño describe como son los personajes del cuento, que acciones realizan y que puede suceder al final del cuento.	Narración de cuentos por medio de títeres.
		D. El niño participa de la comprensión lectora, analizando y formulando preguntas acerca del texto leído.	La hora del cuento y comprensión lectora.
Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto	El niño conversa, dialoga, narra y describe con intención de comunicarse, utilizando el lenguaje corporal o de gestos, gráfico y oral para expresar, sus sentimientos, pensamientos y experiencias. Escucha con atención y comprende canciones, adivinanzas, trabalenguas y retahílas, nombrando animales, plantas, personas y lugares cercanos de la comunidad, utilizando palabras nuevas del vocabulario para hablar de experiencias de vida.	A. El niño conversa, dialoga, narra, describe con intención de comunicarse en forma creativa	Invitar a los niños que diga una palabra o frase para poder inventar un cuento.
		B. El niño utiliza el lenguaje corporal o de gestos, gráfico y oral para expresar sus sentimientos, fantasías, pensamientos y experiencias.	Formar grupos para realizar dramatizados sobre lo que vive a diario o cuentos leídos.
		C. El niño escucha con atención y comprende canciones, adivinanzas, trabalenguas y retahílas	Canti-cuentos de Rafael Pombo.
		D. El niño nombra animales, plantas, personas, lugares cercanos de la comunidad y utiliza palabras nuevas del	Video El libro de la selva, luego hablar con los niños sobre lo visto y realizar preguntas.

		vocabulario para hablar de experiencias de vida.	
Textualización y constitución de reglas del sistema notacional	El niño dibuja y ordena secuencias relacionadas con textos leídos por la docente, realiza trazos con letras vistas de imágenes, representa sus ideas y emociones por medio de dibujos; escribe el título y nombre de una imagen de una historia empleando las letras vistas.	A. El niño dibuja y ordena secuencia de imágenes relacionadas con textos leídos por la docente.	Mostrar imágenes de cuentos para los niños la ordenen de forma correcta y cuenten la historia.
		B. El niño realiza trazos con las letras vistas de imágenes o ilustraciones de los textos.	Se formarán tres grupos de niños y se les dará una letra en un pliego de papel para que la decoren con material reciclable y luego realizaran todos los trazos de las letras vistas.
		C. El niño representa sus ideas y emociones por medio de dibujos o trazos parecidos a palabras.	Unir las letras del abecedario para descubrir el personaje de un cuento y luego transcriben el nombre.
		D. El niño escribe el título y nombre de una imagen o ilustración de una historia, cuento, adivinanzas y retahílas; empleando las letras vistas.	Realizar un friso con imágenes de un cuento y escribir el título, el nombre de un personaje.

Propósito: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. .			
Derecho Básico de aprendizaje: Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor.			Periodo: 3
Dimensiones: Cognitiva, Socio afectiva, estética y Corporal		Competencia: Científica	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras: Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio ambiente
Formulación de hipótesis	El niño establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor	A. El niño observa y hace registros gráficos, sonoros o audiovisuales para explicar lo que sucede.	Registrando mi entorno
		B. niño realiza preguntas de temas que son de su interés de todo lo que lo rodea	¿Por qué pasa esto?
		C. El niño formula explicaciones para aquello que sucede a su alrededor.	¿Qué pasará?
		D. El niño resuelve situaciones cotidianas usando sus saberes, experiencias y habilidades	¿Qué pasaría si?
Inferencia		A. El niño arma, desarma y transforma objetos de su entorno para descubrir,	Descubramos nuestro entorno

	El niño disfruta aprender, exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo	comprender su funcionamiento y darle otros usos según sus intereses o necesidades.	
		B. El niño participa en juegos de transformaciones y construcción de juguetes con materiales cotidianos y bloques de construcción	¿Y si salimos? que encontramos en nuestro entorno
		C. El niño identifica características de las cosas que encuentra a su alrededor y se pregunta sobre cómo funcionan	¿Para qué puede funcionar?
		D. El niño realizara experimentos para extraer sus propias construcciones y conclusiones acerca de las características de su entorno	Experimentando construimos entorno
Clasificación	El niño agrupa y describe de manera espontánea, las características de su entorno, en función de uno o varios criterios, basado en características perceptibles y conceptuales, o la combinación de ellos.	A. El niño describe espontáneamente los elementos del entorno que conoce., señala sus características y establece diferencias y semejanzas entre ellas.	El niño expresa características de su entorno través de la dramatización.
		B. El niño agrupa espontáneamente los elementos de su entorno en función de un criterio, basado en características	Los niños expresan y describen los elementos de su entorno, en un espacio cerrado y un espacio abierto

		perceptibles como la forma, el color y el tamaño.	
		C. El niño clasifica características propias de cada componente dl entorno inmediato	¿Cómo es nuestro entorno?
		D. El niño propone experimentos y construcciones que aporten a nuestro entorno	Construyendo nuestro entorno

Propósito: 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.			
Derecho Básico de aprendizaje: Toma decisiones frente a algunas situaciones cotidianas.			Periodo: 3
Dimensiones: Cognitiva, Socio afectiva, Corporal y Ética		Competencia: Ciudadana	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras:
Identificación de emociones	El niño, da cuenta de las emociones, sentimientos, creencias, deseos, como integrante de una comunidad y explica que los personajes en sus relaciones cambian en el transcurso del tiempo por sus vivencias.	A. El niño expresa sus emociones espontáneamente en las situaciones que vive, sin tener en cuenta a quienes le rodean.	Permitirle al grupo conocerse mejor y saber por qué y cómo se sienten a través de la observación e imitación de expresiones faciales y el cuento “el tigre y el ratón”
		B. El niño identifica sus emociones, deseos, como también las normas de convivencia e inicia la práctica de las mismas.	Por medio de la creación del “diccionario de las emociones” se apoyará y motivará a los estudiantes para que identifiquen sus emociones, empiecen a controlarse y expresarse espontáneamente.
		C. El niño reconoce que forma parte de una comunidad y como integrante de ella se integra, comparte, controla sus emociones y acepta las normas.	A través del juego, “la fiesta de las normas” se propiciará la participación activa de todo el grupo, realizando ejercicios y actuaciones en las que se expresan sus emociones e interactúa el grupo entre sí.

		D. El niño toma conciencia de sus emociones, explica cómo se siente frente a diversas situaciones, propone situaciones en las que soluciona conflictos con sus compañeros, mejorando la convivencia y armonía en grupo.	- Generando situaciones que permitan a los estudiantes plantear soluciones y plasmarlas en el plano gráfico a través de la actividad “la carta mágica” se estimulará en los niños la imaginación, sensibilidad, creatividad y el desarrollo de su pensamiento.
Reconocimiento de la perspectiva del otro	El niño en la interacción y participación con sus pares y con los integrantes de su comunidad, reconoce las diferentes perspectivas, las acepta y empieza a establecer acuerdos para buscar una solución pacífica a los conflictos.	A. El niño, expresa sus pensamientos opiniones, actúa de acuerdo a ellas, sin tener en cuenta que forma parte de una comunidad y la perspectiva de quienes la conforman.	A través del juego en grupo, construcción de figuras con fichas o armo todo, rondas y juegos tradicionales de integración como: “ardillas a sus casas” se propician situaciones, donde el niño expresará sus ideas, su perspectiva, se motiva a participar y se aproxima a la realidad.
		B. El niño identifica que vive en comunidad, participa y empieza a reconocer diferentes perspectivas de quienes le rodean.	- A través del juego: “los juguetes de mis abuelos” el niño indagará, sobre su historia personal, familiar, conocerá las historias de sus compañeros, reconocerá los integrantes de la comunidad y sus diferentes perspectivas y explicará los diferentes cambios en la vida de las personas y familias.

		C. El niño participa en las prácticas de su comunidad reconoce las diferentes perspectivas de los demás, empieza a aceptarlas y a ser tolerante con ellos.	A través del juego de roles: “representar los oficios y profesiones que hay en mi comunidad”, le permitirá al niño acercarse más a la realidad, aceptar la perspectiva del otro, ayudarse mutuamente y solucionar situaciones o conflictos entre pares.
		D. El niño participa en las prácticas de su comunidad, reconoce las diferentes perspectivas de los demás, las acepta, es tolerante y propone soluciones para resolver situaciones y/o conflictos.	A través de la expresión artística: dibujar “Mi comunidad y sus integrantes”, el niño podrá expresarse libremente y plasmar en forma gráfica, sus experiencias, vivencias en su comunidad.
Manejo de reglas	El niño en la interacción y participación con sus pares y con los integrantes de su comunidad, reconoce las diferentes perspectivas, las acepta y empieza a establecer acuerdos para buscar una solución pacífica a los conflictos.	A. El niño actúa de acuerdo a su conveniencia, sin reconocer la existencia de normas y reglas dentro de una comunidad.	-Aplicando juegos tradicionales, tales como, el Rey manda, los curiosos (descubrir el personaje con los detalles o pistas indicadas), se permitirá la expresión espontánea de los niños a la vez que se aproximan a la realidad y al reconocimiento de normas y reglas de la comunidad.
		B. El niño reconoce la existencia de normas y reglas en la familia, el colegio, en los juegos, en la comunidad, sabe que al incumplirlas afecta a quienes le rodean.	- A través de la lectura de cuentos y práctica de juegos, el niño podrá desarrollar su sensibilidad, su pensamiento, crear acuerdos, aplicar normas y reglas propias de su comunidad.

		<p>C. El niño identifica las reglas y normas que permiten la sana convivencia dentro de su comunidad, reconoce que las acciones realizadas por él, afectan a quienes lo rodean y evita realizarlas.</p>	<p>Practicando juegos como el “semáforo”, “los animales de la granja” el niño reconocerá las normas de juego, aprenderá a esperar el turno, se aproxima a la realidad y reconocimiento de sus pares como iguales a él.</p>
		<p>D. El niño identifica claramente cada una de las normas y reglas dentro de su comunidad, reconoce que al incumplirlas afecta a quienes le rodean, se abstiene de hacerlo, orienta a quienes las incumplen para evitar que lo hagan, plantea reglas o normas para la lograr la convivencia en armonía.</p>	<p>Por medio del Juego, “ahora es tu turno”, el niño propone sus propias reglas para participar en el juego acercándose a la realidad.</p>

Propósito: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.			
Derecho Básico de aprendizaje: Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.			Periodo: 3
Dimensiones: cognitiva, corporal y comunicativa		Competencia: Matemática	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras:
Cuantificación y principios de conteo	El niño inicia conteo a partir de las familias del número 10, 20, y 30 relacionando la cantidad con el número, formando conjuntos con los miembros de las familias y escribiéndolos en forma correcta.	A. El niño determina cuántos objetos conforman una colección a partir de: la percepción global, la enumeración y la correspondencia uno a uno.	Determinar la cantidad de objetos que conforman una colección.
		B. El niño 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 le sobran?, entre otras.	Comparando colecciones
		C. El niño relaciona cantidad- número de manera adecuada y forma conjuntos	Contando y formando conjuntos con los miembros de la familia.

		teniendo en cuenta la cantidad dada utilizando material didáctico	
		D. El niño comprende situaciones que implican agregar y quitar, y propone procedimientos basados en la manipulación de objetos concretos o representaciones gráficas.	Dibujando y contando.
Comunicación de cantidades con notaciones numéricas	El niño reconoce los diferentes tipos de conjuntos que hay: lleno y vacío	A. El niño reconoce que existen diferentes tipos de conjuntos	¿Quiénes son los llamados conjuntos?
		B. El niño reconoce cuales son los diferentes conjuntos: conjunto con lleno y vacío y escribe el número que corresponde.	Juguemos al conjunto lleno y vacío
		C. El niño forma conjuntos de acuerdo con el tipo de conjunto que se le nombre, teniendo en cuenta cantidad y número dado, y los ordena.	Formando conjuntos con diferentes características
		D. El niño establece relaciones de cantidad- números a partir de agrupaciones de elementos.	Dinámica de conteo.

<p>Establecimiento de relaciones de orden.</p>	<p>El niño compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.</p>	<p>A. El niño Identifica el patrón que conforma una secuencia (pollo-gato-pollo) y puede continuarla (pollo-gato-pollo-gato).</p>	<p>Reconozco secuencias</p>
		<p>B. El niño crea series de acuerdo a un atributo (del más largo al más corto, del más pesado al más liviano, etc.)</p>	<p>Creo y construyo series</p>
		<p>C. El niño clasifica colecciones de objetos de acuerdo a sus atributos.</p>	<p>Clasificando colecciones</p>
		<p>D. El niño propone diferentes tipos de clasificación de objetos de acuerdo a sus atributos (por la Funcionalidad, por el sabor, por la tonalidad, por el peso, entre otras).</p>	<p>¿Qué propones para la clasificación de conjuntos?</p>

PERIODO 4

Propósito: Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.			
Derecho Básico de aprendizaje: Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.			Periodo: 4
Dimensiones: Comunicativa, Socio afectiva y Corporal		Competencia: Comunicativa	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptores de desempeño	Actividades rectoras: Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio ambiente
Anticipación	El niño expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.	A. El niño participa en canciones, rondas y juegos tradicionales haciendo aportes personales de manera espontánea.	Mi folclor
		B. El niño dramatiza diálogos con sus juguetes y otros elementos del ambiente con los que dibuja, arma o construye muñecos.	Construyendo diálogos.
		C. El niño representa y simboliza diferentes roles y actividades al usar los objetos que encuentra a su alrededor.	Jugando a los roles de mi alrededor.

		D. El niño expresa libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos, pinturas, figuras modeladas o fotografías	La hora de la expresión.
Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto	El niño identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral.	A. El niño identifica palabras que riman en juegos con la música, las rondas, la poesía, juegos corporales, entre otros	¿El juego de las palabras, cuál rima más?
		B. El niño sigue y construye juegos de segmentación de palabras orales a través de las palmas, el zapateo, y otras estrategias.	Llevando el sonido con el zapateo y las palmas.
		C. El niño establece asociaciones entre los sonidos onomatopéyicos del entorno y los objetos que simbolizan	¿Esta imagen simboliza cuál palabra?
		D. El niño escribe su nombre propio con las letras que conoce.	¿Mi nombre se escribe con?
Textualización y constitución de reglas del sistema notacional	El niño establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos	A. El niño lee imágenes, hace preguntas, formulas ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros).	Leyendo imágenes y creando historias.

		<p>B. El niño identifica letras que le son cotidianas y las asocia en diferentes tipos de textos (pancartas, avisos publicitarios, libros álbum, revistas, entre otros).</p>	<p>¿El aviso dice qué?</p>
		<p>C. El niño explora diferentes tipos de texto y reconoce su propósito (recetarios, libro álbum, cuento, diccionarios ilustrados, enciclopedias infantiles, cancioneros, entre otros).</p>	<p>Exploro otros textos</p>
		<p>D. El niño identifica y asocia los sonidos de las letras que escucha en las lecturas y los vincula con sus propias grafías o pseudolettras para escribir lo que quiere o necesita expresar (una historia, una invitación, una carta, una receta, etc.).</p>	<p>Vinculando palabras con mi naturaleza</p>

Propósito: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.			
Derecho Básico de aprendizaje: Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.			Periodo: 4
Dimensiones: Cognitiva, Socio afectiva, estética y Corporal		Competencia: Científica	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras:
Formulación de hipótesis	El niño compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.	A. El niño determina cuántos objetos conforman una colección a partir de: la Percepción global.	Como protejo mi naturaleza
		B. El niño crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación	Soluciones para el cuidado de la naturaleza
		C. El niño formula explicaciones para aquello que sucede a su alrededor de la naturaleza.	¿Qué pasará?
		D. El niño resuelve situaciones cotidianas usando sus saberes,	¿Qué pasaría si?

		experiencias y habilidades proponiendo formas de cuidado de la naturaleza	
Inferencia	El niño disfruta aprender; exploran y se relacionan con la naturaleza para comprenderla, cuidarla y construirla	A. El niño descubre, su naturaleza y el funcionamiento para los seres vivos y el mundo.	Descubramos nuestra naturaleza
		B. El niño participa en juegos de transformaciones y construcción de naturaleza con materiales reciclables.	¿Qué puedo reciclar para mejorar la naturaleza?
		C. El niño identifica las características de la naturaleza que encuentra a su alrededor y se realiza aportes para su cuidado.	¿Qué elementos caracterizan mi naturaleza?
		D. El niño realizara experimentos para extraer sus propias construcciones y conclusiones acerca de las características de la naturaleza y el cuidado de ella	Experimentando construimos naturaleza
Clasificación	El niño agrupa y describe de manera espontánea, las características de los elementos que conforman la	A. El niño describe espontáneamente los elementos de la naturaleza que conoce, señala sus características y establece diferencias y semejanzas entre ellas.	El niño expresa características de la naturaleza a través de sus grafías.

	naturaleza, en función de uno o varios criterios.	B. El niño agrupa espontáneamente los elementos de la naturaleza en función de un criterio.	Los niños expresan y describen los elementos de la naturaleza.
		C. El niño clasifica características propias de la naturaleza y reconoce ventajas y desventajas del cuidado.	¿Qué pasaría?
		D. El niño propone experimentos en pro de ayudar a conservar la naturaleza	Construyendo naturaleza

Propósito: 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.			
Derecho Básico de aprendizaje: -Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones. - Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.			Periodo: 4
Dimensiones: Cognitiva, Socio afectiva, Corporal y Ética		Competencia: Ciudadana	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptor de desempeño	Actividades rectoras: Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio ambiente
Identificación de emociones	El niño construye su identidad en relación con los otros; se siente querido, y valora positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo que debo proteger.	A. El niño reconoce que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo y los escucha.	¿Cómo me siento?
		B. El niño propone su punto de vista en espacios de construcción colectiva.	Qué propones para el grupo
		C. El niño acepta sus equivocaciones y busca reestablecer las relaciones cuando por alguna razón incumple sus acuerdos.	¿Qué pasaría si incumplo los acuerdos?

		D. El niño muestra respeto por los acuerdos de convivencia que se construyen en su familia, con sus pares y otro miembro de su comunidad, proponiendo estrategias de resolución de conflictos.	¿Qué propones para solucionar esta situación?
Reconocimiento de la perspectiva del otro.	El niño demuestra consideración y respeto por otros en su trato hacia ellos.	A. El niño comprende que una misma situación puede generar reacciones diferentes en las personas.	Genero situaciones de la vida cotidiana a través del teatro.
		B. El niño asume actitudes colaborativas y solidarias en las actividades en las que participa.	¿Cómo puedo ser solidario?
		C. El niño reconoce que existen diversos seres vivos a los cuales conoce y cuida.	¿Cómo puedo cuidar mi naturaleza?
		D. El niño Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.	Participo en proyectos comunes
Manejo de reglas	El niño toma decisiones frente a algunas situaciones Cotidianas.	A. El niño muestra iniciativa en la realización de actividades	¿Me gustaría que?
		B. El niño explica las razones por las que hace una elección, y se compromete a	Juego de elecciones

		cumplir con los acuerdos y reglas de este.	
		C. El niño demuestra constancia al realizar sus actividades.	Consecuencias de mi constancia
		D. El niño se anticipa en algunas consecuencias de las decisiones que toma y propone soluciones para ellas.	¿Qué pasaría si?

Propósito: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.			
Derecho Básico de aprendizaje: Determina la cantidad de objetos que conforman una colección, al establecer relaciones de correspondencia y acciones de juntar y separar.			Periodo: 4
Dimensiones: cognitiva, corporal y comunicativa		Competencia: Matemática	
Funcionamiento cognitivo	Desempeños	Descriptores de desempeño	Actividades rectoras:
Cuantificación y principios de conteo	El niño inicia conteo a partir de las familias del número 40 y 50 relacionando la cantidad con el número, formando conjuntos con los miembros de las familias y escribiéndolos en forma correcta.	A. El niño 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).	Determinar la cantidad de objetos que conforman una colección.
		B. El niño reconoce el antes, el ahora y el después de un evento.	¿Qué paso ayer? ¿Qué puede pasar hoy? ¿Qué pasara mañana?
		C. El niño relaciona cantidad- número de manera adecuada y forma conjuntos teniendo en cuenta la cantidad dada utilizando diferente material	Contando y formando miembros de la familia.

		D. El niño comprende situaciones que implican agregar y quitar, y propone procedimientos basados en la manipulación de objetos concretos o representaciones gráficas.	¿Qué pasa si le agrego? ¿Qué pasa si le quito?
Comunicación de cantidades con notaciones numéricas	El niño reconoce las operaciones matemáticas de la suma y la resta	A. El niño reconoce las implicaciones de desarrollar cada una de las operaciones vistas.	Jugando a restar o quitar
		B. El niño elabora sumas y restas de manera sencilla.	Jugando a sumar y restar
		C. El niño utiliza diferente material para realizar las distintas operaciones.	¿Y si sumo o quito este material qué pasara?
		D. El niño propone operaciones sencillas y las resuelve.	Proponiendo sumas y restas
Establecimiento de relaciones de orden.	El niño Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.	El niño Identifica el patrón que conforma una secuencia (pollo-gato-pollo) y puede continuarla (pollo-gato-pollo-gato), agregando un objeto a la secuencia.	Reconozco secuencias
		El niño crea series de acuerdo a un atributo (del más largo al más corto, del	Creo y construyo secuencias

		más pesado al más liviano, etc.), sumando o quitando a la serie.	
		El niño clasifica colecciones de objetos de acuerdo a sus atributos usando las operaciones básicas vistas.	Clasificando colecciones
		El niño propone diferentes tipos de clasificación de objetos de acuerdo a sus atributos (por la Funcionalidad, por el sabor, por la tonalidad, por el peso, entre otras). Sumando y restando.	¿Qué propones para la clasificación de conjuntos?

5.3.2 Proyectos pedagógicos por periodo. Los proyectos pedagógicos servirán como estrategias metodológicas utilizadas en el aula para facilitar la construcción del aprendizaje y capacidades que potencien desarrollo de las dimensiones y las competencias para el nivel preescolar. A continuación, se propone la siguiente estructura para su desarrollo:

- Identificación del Proyecto: nombre del proyecto
- Cobertura del Proyecto: Población beneficiada, duración y responsables
- Justificación: Formular el problema y su posible solución
- Objetivos y Metas: concretar los objetivos y las acciones
- Recursos: describir los necesarios para su ejecución
- Metodología: Plan de actividades

EJECUCIÓN:

1. Indagación: Su propósito es fomentar espacios significativos a través de las actividades rectoras como medio para que los niños y las niñas expresen sus intereses e inquietudes permitiendo de esta manera guiar la planeación del proyecto.

2. Planeación: Su propósito es articular los intereses e inquietudes que salieron en la indagación con los procesos que se quieren fortalecer en concordancia con los Derechos Básicos de aprendizaje, dimensiones y competencias

3. Diseño: Su propósito es ser el horizonte que da sentido a los procesos de aprendizaje para el desarrollo de dimensiones y la potenciación de competencias a través de experiencias significativas.

5.3.3 Informe valorativo integral por competencias.

Tabla 7. Informe valorativo integral por competencias

INSTITUCION EDUCATIVA PROVENZA			
INFORME VALORATIVO INTEGRAL POR COMPETENCIAS.			
Nombre Estudiante	Periodo	Año	
Descriptores de desempeño asociados a los DBA y los funcionamientos cognitivos de cada competencia (saber conocer, saber hacer y saber ser/convivir) evaluados durante el período.			
COMPETENCIA MATEMÁTICA			
DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO	SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
A			
B			
C			
D			
COMPETENCIA COMUNICATIVA			
DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO	SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
A			
B			
C			
D			
COMPETENCIA CIUDADANA			
DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO	SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
A			
B			
C			
D			
COMPETENCIA CIENTIFICA			
DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO	SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
A			
B			
C			
D			
OBSERVACIONES:			

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

Al culminar el trabajo de investigación con la participación de los distintos actores educativos se logró: en primer lugar, identificar las fortalezas y debilidades del actual diseño curricular de preescolar de la institución educativa Provenza; en segundo lugar, definir las posibilidades y las características de la propuesta del nuevo diseño, y por último, diseñar la estructura del currículo basada en un enfoque de competencias para preescolar. A partir del proceso realizado: diagnóstico, planeación reflexión y propuesta, es posible precisar las siguientes conclusiones:

Con la participación de las maestras en el trabajo investigativo se identificaron las fortalezas del actual diseño curricular de preescolar de la Institución educativa Provenza, entre las cuales se destacan: la consolidación de un equipo sólido y receptivo para el nivel, la inclusión de proyectos pedagógicos como estrategia educativa para el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las clases, y finalmente, otra de las fortalezas que expresaron las maestras fue el acompañamiento y seguimiento continuo por parte del coordinador encargado de este proceso.

Los padres en el ejercicio participativo expresaron algunas fortalezas como fueron: en primera medida el del actuar del maestro en relación a la forma de orientar las clases con los niños y las niñas a partir del uso de diferentes estrategias y recursos, lo cual facilita y motiva el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes para este nivel. De igual forma, los padres de familia consideran como fortaleza la relación cercana de las maestras con los niños y las niñas generando vínculos afectivos que favorecen el desarrollo del aprendizaje en cada uno de sus hijos.

Se resalta el interés de las maestras como pilares del proceso educativo y el deseo manifestado para la estructuración del nuevo diseño curricular por competencias para el nivel de preescolar, que promueva cambios significativos con relación a mejorar las prácticas pedagógicas y la gestión en el aula, con miras a la mejor formación de los niños.

En relación con las debilidades descritas por las maestras y coordinadores del actual diseño curricular se identificaron las siguientes: El plan se construyó de manera fraccionada y consolidada por una sola persona, consecuencia de la falta de tiempos y espacios para la construcción colectiva del diseño, lo que conlleva a pensar que para lograr una transformación curricular apropiada, se requiere como primera medida la participación de todas las maestras y otros actores educativos en la construcción del currículo; se precisa de espacios y recursos suficientes para el trabajo en equipo, coherente y contextualizado, que permita emprender acciones educativas que respondan al desarrollo de las dimensiones y las competencias que estas conllevan en los niños y niñas del nivel preescolar.

El actual diseño curricular para el nivel de preescolar que busca el desarrollo de las dimensiones del ser humano, está abordado como áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias, lenguaje, sociales etc) de manera más parecida a un currículo para los niveles educativos de primaria y secundaria, el cual desconoce que en este nivel el currículo debe estar enmarcado desde una perspectiva de derecho que favorezca las dimensiones del desarrollo y fortalezca las competencias básicas para lograr una articulación con la educación primaria.

Otra de las debilidades que se evidenció a partir del proceso investigativo es la falta de correspondencia y actualización entre lo que establecen los lineamientos del MEN para el nivel y lo que describe el PEI de la institución; asimismo, el discurso pedagógico que las maestras usan como sustento pedagógico en el desarrollo de

la gestión de aula evidencia la falta de coherencia entre lo que sustenta la norma y el ejercicio de la práctica pedagógica actual.

Se puede inferir que en la institución hace falta mayor organización en cuanto a los espacios, tiempos y recursos para la reflexión curricular, la organización de actividades de participación colectiva por parte de los maestros para el seguimiento de diseños curriculares por nivel, como las acciones de divulgación y de socialización entre los diseños curriculares de un nivel y otro; además, el socializar experiencias pedagógicas entre los maestros favorece las prácticas pedagógicas y la articulación curricular en marcado en el horizonte institucional y del contexto.

Los actores participantes del proceso investigativo identificaron una serie de posibilidades y características con miras a la nueva propuesta de diseño curricular enmarcado en la articulación de dimensiones y el desarrollo de competencias para preescolar, entre las cuales sobresalieron las siguientes:

Implementar un diseño curricular contextualizado que apunte a las necesidades e intereses reales de la comunidad educativa a partir de la caracterización de los estudiantes, luego de un diagnóstico inicial, que permita el desarrollo de dimensiones como ser íntegro y la potenciación de competencias para este nivel.

La necesidad de reestructurar las prácticas pedagógicas, a partir de la implementación de herramientas tecnológicas que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas del nivel de preescolar, como la incorporación o transversalización de clases de informática e inglés para mejorar los procesos educativos para el nivel.

Plantear una propuesta para el nivel preescolar a través de la innovación curricular, la cual esté sustentada desde fundamentos teóricos, legales y metodológicos vigentes que soporten su accionar, su pertinencia y viabilidad en el contexto

educativo. Por ello implicó realizar un estudio minucioso de estos aspectos, consolidando de esta manera el proyecto de innovación que cumpla con las características que surgieron en el análisis investigativo.

El rol de las maestras en preescolar, es fundamental en el desarrollo de las dimensiones del ser humano, la potenciación de las competencias básicas para la edad y el pensamiento crítico de los niños y las niñas del nivel; razón por la cual, se requiere un cambio significativo en el discurso y las prácticas pedagógicas, ya que se evidencia una tendencia en repetir las clases año tras año, la aplicación de las mismas guías y el considerar el papel del maestro como transmisor de contenidos a los estudiantes, desconociendo que los niños y niñas son seres con características particulares dependiendo del contexto y las situaciones que se puedan presentar en su momento.

A partir de la investigación realizada, en el contexto de las dificultades encontradas y que se están viviendo ante la contingencia de la pandemia, es importante tener en cuenta aspectos, como:

En cuanto a las tradiciones que cobijan al currículo actual en el marco de la educación remota, y sobre todo desde lo físico, se descubrió que los recursos materiales aún se mantienen, un poco con la intención de brindar a los estudiantes significativas adaptaciones, como, por ejemplo: tablero por pantalla de zoom, guías físicas por guías digitales, entre otras.

El rol de las maestras es uno de los aspectos que ha tenido mayor transformación debido a que al cambiar el ejercicio educativo presencial por lo remoto, implicó que las maestras tuvieran que desarrollar sus prácticas educativas haciendo uso de nuevas herramientas tecnológicas y comunicativas de relación con los niños y sus familias, lo cual llevó a las maestras, a tener que capacitarse para poder hacer uso de ellas y a la vez innovar sus estrategias pedagógicas, lo que incide en la

formación de los niños y niñas de manera positiva, ya que al asumir este reto se favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la implementación de las nuevas estrategias.

La necesidad de parte del estado y de las entidades territoriales en ofrecer acompañamiento y formación permanente y actualizada a las comunidades educativas y a sus maestros, en relación con las transformaciones curriculares, a las planeaciones y temáticas para los estudiantes. Asimismo, la inclusión de herramientas tecnológicas en el aula y el desarrollo de pensamiento crítico deben ser aspectos fundamentales para tener en cuenta en el proceso académico y formativo en las instituciones.

La necesaria transformación que se debe garantizar de los diseños curriculares y las prácticas educativas después de esta contingencia, de manera que no se vuelva a la “normalidad” anterior a la pandemia, lo que se ha ganado y lo que se ha aprendido se debe mantener y cualificar. La educación virtual no se puede abandonar cuando la pandemia pase, pero se deben reconsiderar las estrategias que favorezcan a todos los niños y niñas en relación a la conectividad y las nuevas herramientas tecnológicas.

Finalmente, a partir del análisis y la interpretación del proceso investigativo, se concluyó, que, para la construcción de la propuesta del nuevo diseño curricular por competencias para preescolar, es necesario tener claridad conceptual y normativa propias del nivel y del contexto en el que se desarrolla. Por ello, la mirada conceptual del currículo de este proyecto se estructura teniendo en cuenta el contexto social y su importancia para desarrollarlo de manera apropiada en la institución, donde se tuvieron en cuenta aspectos culturales, sociales y económicos, como ejes fundamentales que no se pueden dejar de lado cuando se pretende generar una ruta que dirija los objetivos y las metas apuntando a las necesidades reales del contexto y el momento de contingencia que se está viviendo. Afirmando la

naturaleza del contexto desde una mirada cambiante, flexible y dinámico, con la participación de la comunidad educativa, tal como lo plantea Sacristán en la siguiente afirmación: *“El currículo es una praxis y no estático, debe haber una relación entre unos principios y la concreción de los mismos al comprobarse desde la práctica y establece un dialogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan”*⁸⁸.

La construcción de la propuesta promoverá la integración de las dimensiones del ser humano con el desarrollo de las competencias para los niños y niñas de preescolar de la institución educativa Provenza, así como la articulación del currículo del nivel preescolar y el grado primero, con la intención que desaparezca la brecha existente entre los dos niveles y se dé una transición armónica que favorezca el paso de un nivel a otro de los niños y las niñas de la institución.

El diseño de la propuesta se hace necesaria no solo para ajustar a los lineamientos que señala el MEN, sino que se requiere como parte del proceso de cualificación en el desarrollo de formación de los niños y las niñas según sus necesidades, problemáticas e intereses que se detectaron, asimismo se tiene en cuenta la participación de las maestras y padres de familia, para ir ajustando el diseño y mejorar no solo la propuesta sino el ejercicio pedagógico.

⁸⁸ GIMENO SACRISTÁN, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. 1998.

6.2 RECOMENDACIONES

Con el propósito que esta propuesta de diseño curricular se implemente de manera eficaz y se consolide en el ejercicio pedagógico y en los procesos formativos del nivel de preescolar, se plantean algunas recomendaciones a tener en cuenta, tanto en los aspectos curriculares que han funcionado adecuadamente y aquellos que pueden mejorarse para cualificar los procesos académicos de la institución.

Es necesario que se propicie en la cotidianidad escolar espacios y recursos para realizar este tipo de revisión y actualización de los diseños curriculares, con la participación de los actores educativos, donde se genere trabajo colectivo, que permita las actualizaciones y ajustes pertinentes para el nivel, de acuerdo a las necesidades del contexto y la normatividad vigente.

La propuesta que se plantea debe ser vista de una manera flexible y dinámica, de forma que permita su constante actualización y mejora, a partir de estrategias que involucren la participación de niños, niñas y más padres de familia en el proceso, ya que su vinculación puede ser factor de motivación y generará nuevas perspectivas que serán enriquecedoras para el proceso.

Es pertinente que las maestras y directivos escolares estén en continua actualización en relación con la normatividad vigente para el nivel, al igual que con la fundamentación teórico conceptual; lo cual les permitirá generar estrategias acordes al contexto real y a las características propias del grupo e institución.

Incentivar la conformación de equipos de maestros de preescolar y primero, a fin de compartir experiencias y prácticas pedagógicas, que les permita articular el proceso de los dos niveles y fortalecer la comunidad de maestros investigadores.

Identificar intereses y necesidades propias del grupo, es decir de su vida real, a partir de un diagnóstico inicial, que permita diseñar y desarrollar proyectos pedagógicos que den posibles soluciones al contexto identificado.

Es oportuno que las maestras realicen la caracterización de sus estudiantes, para establecer acciones y estrategias acordes a las realidades identificadas, realizando ajustes y seguimientos teniendo en cuenta a cada estudiante.

Se espera que, como consecuencia de las situaciones vividas, las comunidades educativas y los maestros transformen significativamente sus concepciones y sus prácticas, de manera que los aprendizajes logrados bajo la situación de pandemia también incidan en: la transformación de las construcciones curriculares y el ejercicio pedagógico, en la incorporación creativa de las tecnologías de información y comunicación, en la innovación de las estrategias y en la pertinencia de la formación. De manera tal, que se cualifiquen los procesos pedagógicos con el grupo y en la institución acorde a la realidad actual.

BIBLIOGRAFIA

AGRAY VARGAS, Nancy. La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. 2010. vol. 29, p. 420-427. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2571/1839#:~:text=Si%20aceptamos%20que%20el%20curr%C3%ADculo,tipo%20de%20sus%20pr%C3%A1cticas%20educativas.>

ABELLO CORREA, Rocío. Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido. Universidad de Manizales, 2008.

BUSTAMANTE G., De ZUBIRIA S., BACARAT M., GRAZIANO N., MARÍN F., GÓMEZ J., SERRANO E. El Concepto de Competencia II. Bogotá, D.C.: Alejandría Libros, 2002. 111 p.

COIL SALVADOR, César. Psicología y curriculum . 1991. Citado por ARANDA BARRADAS, Juan Silvestre y SALGADO MANJARREZ, Edgar. El diseño curricular y la planeación estratégica. 2005.

CHOMSKY, Noam. Aspectos de una teoría de la sintaxis, Madrid.: Aguilar, 1970.

DÍAZ BARRIGA, Frida. "*Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa*", en *Perfiles Educativos*, 2005 vol. 27, no. 107, p. 57-84.

DÍAZ BARRIGA, Frida y LUGO, E. "Desarrollo del currículo", en MARÍN MÉNDEZ, Dora Elena, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, COMIE/SEP/CESU, La Investigación Educativa en México. 2003 vol. 5, cap. 2, p. 63-123.

GALLEGO BADILLO. Rómulo, Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1999.

GARDIN, J.C; GROLIER, E; LEVERY, F.; L'Organisation de la documentation scientifique. Paris; Gauthier Villars, 1964. 9-13 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata: Madrid, 1998.

GUILAR, Moisés Esteban. Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva a la revolución cultural. Educere, Revista de la Universidad de Los Andes: Venezuela, 2009. p. 235-241. Disponible en https://www.academia.edu/40765548/GUILAR._La_ideas_de_Bruner. Recuperado, septiembre18 de 2017

HABERMAS, Jûrgen Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, trad, JIMÉNEZ REDONDO, Manuel, ediciones catedra; Madrid, 1989.

HERNANDEZ, S, Roberto, FERNADEZ Carlos, y Otros, Metodología de la investigación, Editorial McGraw Hill, 5a edición, México, D.F., 2010.

HERNÁNDEZ. SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ. Carlos, BAPTISTA. Pilar. Metodología de la Investigación Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill Education. 2014. 217. p.

IBÁÑEZ BERNAL, Carlos. & OBED DE LA SANCHA VILLA, Enoc "La evolución del concepto de competencia en la teoría de la conducta, Universidad Veracruzana: México, 2013, vol. 21, no. 3 p. 377-389. [Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2017] Disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/41752>.

INSTITUCION EDUCATIVA CAMPO HERMOSO, Factores Asociados al paso de un currículo por contenidos a un currículo por competencias en dos instituciones Educativas de Bucaramanga.

JACKSON Philip, La vida en las aulas. 1990. [Fecha de consulta: 18 de septiembre de 2017] Disponible en <https://es.scribd.com/doc/49767812/la-vida-en-las-aulas-Philip-Jackson-variables-aulicas>.

KEMMIS, Estephen y MCTAGGART, Robin. Cómo planificar investigación acción. Editorial Laertes. 1992. Disponible en <https://vdocuments.es/como-planificar-investigacion-accion-kemmis-e-y-mctaggart-1992.html>

MALDONADO, Miguel Ángel. Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular, Bogotá: ECOE Ediciones, 2003.

MARÍN URIBE, Rigoberto, GUZMÁN IBARRA, Isabel y CASTRO Aguirre, Graciela. Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2012, vol 14 no 1, p. 182-202. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>

MARTÍNEZ, Silvia y ROCHERA, María. Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. México. 2010, vol. 15, no. 47, 2010, p. 1025- 1050: [Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2016] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf>.

MEAD, George H., Espiritu, persona y personalidad, Editorial Paidós. Disponible en <https://es.scribd.com/mobile/document/105863345/ESPIRITU-PERSONA-Y-PERSONALIDAD-MEAD-GEORGE-H->.

MEN. (11 de Septiembre de 1997). Decreto 2247. Colombia. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición, contrato MEN-EDESCO, no. 1586 de 2009

MEN, Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, mediante el cual se reglamenta el nivel de educación preescolar, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, Aprender y Jugar Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición, Documento 13.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Decreto 2247 de 1997^a LEY 115 de 1994, Artículo 78 y 148. [Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2017] Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía N°34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento, 2008. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, documento N° 10, primera edición, 2009.

SECRETARIA_DE_EDUCACION Modelos innovadores de mediación para impulsar competencias en los niveles de preescolar y primaria, Guadalajara, Jalisco, 30 de noviembre de 2007

TOBON, Sergio, Formación basada en competencia, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, [Fecha de consulta: 13 de septiembre de 2017] Disponible en [https://es.scribd.com/doc/52209660/Libro- Formación-Basada-en-Competencias](https://es.scribd.com/doc/52209660/Libro-Formación-Basada-en-Competencias).

TORRADO PACHECO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BEDOYA, Daniel y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá 2000. 46-47 p.

ANEXOS

Anexo A. Análisis documental

Documentos de la IE Provenza revisados:

DOCUMENTOS	Tiene	
	Si	No
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	x	
Plan anual de trabajo	x	
Proyecto curricular de la institución	x	
Plan de área de preescolar	x	

- **Proyecto educativo institucional (PEI)**

Marque con una **x** sobre la casilla **SI** o **NO** según corresponda

1. El PEI Fue Construido Con Participación De:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
*Directivos de la institución	x		* Actas de reuniones
*Representantes de maestros por área	x		* Registro fotográfico de reuniones
*Representantes de estudiantes		x	
*Representantes de padres de familia	x		*Actas de reuniones
*Representantes de personal administrativo		x	
*Otros autores de la comunidad		x	

***Análisis:** Al revisar las fuentes de verificación se evidencia la participación de los directivos de la institución (coordinadores y orientadora), 12 maestros representantes de área, un representante de cada sede, dos padres de familia integrantes del consejo de padres y el representante del consejo directivo; dentro de la revisión no existe algún registro que demuestre la participación de los estudiantes o comunidad externa. La contribución del rector y el consejo directivo se evidencia en la revisión y aprobación del documento

2. Se han desarrollado acciones de divulgación del PEI, cómo:

	Si	No	Fuentes de Verificación
*Reuniones de trabajo directivos, maestros y administrativos	x		*Actas de reuniones *Registro fotográfico de reuniones *PAT *Cronograma de inducción y reinducción al personal de la IE.
*Asambleas de padres de familia		x	
*Página web institucional	x		*Página web de la institución
*Otros		x	

***Análisis:** Con respecto a las acciones de divulgación del PEI, se puede mencionar que la mayor fuente de divulgación es la página web del colegio, la página es pública y abierta a la comunidad para su exploración; otro mecanismo interno de divulgación es en las reuniones de maestros lo cual se tiene contemplado dentro del cronograma y en las reuniones de inducción y reinducción establecidas en el cronograma de la institución. .

3. El PEI incluye en su diagnóstico una descripción de las características potencialidades y necesidades de la población infantil considerando:

	Si	No	Fuentes de Verificación
*Etnia, grupos culturales o procedencia	x		*PEI
*Lengua		x	
*Nivel socioeconómico	x		*PEI
*Necesidades especiales	x		*PEI
*Nivel de desempeño de los estudiantes		x	

***Análisis:** Describe la población cultural que atiende bajo los principios de respeto y diversidad, sin embargo, en su diagnóstico deja de lado la lengua de comunidades específicas. Contempla el ingreso de estudiantes con necesidades educativas especiales establecidas en la normatividad vigente y hace referencia a los diferentes niveles socioeconómicos que integran la comunidad educativa (estratos 1,2 y 3), dada la ubicación geográfica de las diferentes sedes admite la diversidad en este aspecto

4. El PEI incluye:

	Si	No	Fuentes de Verificación
*Objetivos	x		*PEI
*Metas	x		*PEI
*Proyectos	x		*PEI
*Acciones	x		*PEI

***Análisis:** En el apartado 5, del horizonte institucional el PEI de la institución contempla y describe el objetivo general y cinco objetivos específicos, es claro con sus metas las cuales se ajustan a la visión de la institución y es claro al describir los cinco proyectos transversales que trabaja en el transcurso del año con sus respectivas acciones.

5. El PEI identifica las características y necesidades del contexto de la comunidad:

	Si	No	Fuentes de Verificación
*Social	x		*PEI
*Económico	x		*PEI
*Ambiental		x	
*Cultural	x		*PEI

*Educativo	x		*PEI
------------	---	--	------

***Análisis:** En lo referente a las características del contexto, el PEI de la institución es claro al describir el contenido social, cultural, económico y educativo que atiende. Pero dentro de los apartados no se tiene en cuenta la diversidad de características ambientales en este documento.

6. la propuesta pedagógica expresa los objetivos de mejora de los aprendizajes formulados en el PEI, a través de:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
*Proyectos transversales	x		*PEI
*Lineamientos metodológicos	x		*PEI
*Lineamientos de evaluación	x		*PEI
*Otros		x	

***Análisis:** Los objetivos de mejora de los aprendizajes formulados se evidencian en la descripción de cada uno de los cinco proyectos transversales (Sexual, Democracia, Medio ambiente, Tiempo libre y plan lector). En el enfoque Institucional del Plan de Estudios marca los lineamientos metodológicos y de evaluación esencial, real y situados de acuerdo a las necesidades Institucionales.

7. El perfil del rector, definido en el PEI de la IE, considera aspectos correspondientes a las cuatro gestiones (Guía 34): Gestión directiva, Gestión académica, Gestión administrativa y financiera, y Gestión de la comunidad:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
*Manejo de diferentes enfoques de diseño y evaluación curricular		x	
*Manejo de estrategias pedagógicas para el soporte docente	x		*PEI
*Habilidades para acompañar el desarrollo de los diferentes miembros de la comunidad educativa (comunicación asertiva, liderazgo, empatía entre otras)	x		
*Habilidades para la gestión del desarrollo institucional, planificación, gestión de proyectos, implementación de mejoras entre otros.	x		*PEI
*Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión financiera, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable.	x		

***Análisis:** El perfil del rector que contempla el PEI resalta aspectos de liderazgo, manejo administrativo y legislativo de acuerdo con la normatividad vigente, predominando en tres gestiones (directiva, administrativa y de la comunidad), y designando la gestión académica más directamente al perfil del docente.

- **Plan anual de trabajo**

El Plan Anual de Trabajo – PAT es el instrumento de gestión de corto plazo que viabiliza la ejecución del Proyecto Educativo Institucional. Este plan operativo contiene el conjunto de acciones y actividades organizadas que la Institución Educativa se ha planteado para alcanzar los objetivos propuestos en el año.

A continuación, se verificara algunos criterios relevantes, en concordancia con el proceso del diagnóstico y análisis documental de la presente investigación:

8. Porcentaje de maestros asignados de manera pertinente de acuerdo a su especialidad y/o formación continua en su nivel correspondiente (inicial, primaria, secundaria):		<u>Fuentes de Verificación</u>
*Hasta el 50 % de maestros	-	
*Entre el 50 % y 70 % de maestros	x	*Plan anual de trabajo, cuadro de asignación de carga académica *hojas de vida. *Resoluciones de nombramiento
*Entre el 70 % y 90 % de maestros	-	
*Más de 90 % de maestros	-	
* Análisis: La institución educativa cuenta con 60 docentes, de los cuales 32 pertenecen al decreto 2277/1979 y 28 al decreto 1278 /2002, los maestros del segundo decreto son nombrados en áreas específicas de acuerdo a su formación y los maestros del decreto más antiguo tienen un nombramiento para primario o secundaria pero en muchos casos sin área específica.		

9. La institución educativa gestiona y/o establece vínculos con otras instituciones de la comunidad para:

	Si	No	Fuentes de Verificación
*Obtener servicios complementarios (de salud, psicológicos, alimentarios, de seguridad)	x		*Plan anual de trabajo * convenios *Registro fotográficos *Asistencia
*Hacer uso de infraestructura, equipamientos y materiales		x	
*Realizar actividades culturales, deportivas y/o religiosas	x		*Registro fotográficos *Asistencia
*Orientación vocacional, desarrollar competencias en el área de educación para el trabajo	x		*Plan anual de trabajo *convenios *Registro fotográficos *Asistencia

***Análisis:** La institución realiza convenios con diferentes instituciones como son: la Cruz Roja, Universidad cooperativa, Universidad Autónoma de Bucaramanga, policía nacional, fundación Kiwanes, defensa civil, Inderbu, entre otras. Quienes prestan servicios de: de salud, psicológicos, alimentarios, de seguridad y orientación vocacional.

Dentro del plan anual de trabajo se contemplan actividades de recreación dentro de la institución como son: las intercalases, el festival del inglés, juegos supérate y contempla dentro de su cronograma dos misas en el año.

No todas las sedes pueden hacer uso de infraestructura, equipamientos y materiales ya que no se cuenta con los equipos y la infraestructura no es adecuada para diferentes eventos.

10. La institución educativa cuenta con información actualizada sobre :

	Si	No	Fuentes de Verificación
*La evaluación de desempeño de los maestros.	x		*Evaluaciones de desempeño *Resolución anual de la evaluación *Reuniones de socialización con su respectiva acta.
*La evaluación de avances de equipos de trabajo de los maestros		x	
*La efectividad de las acciones de supervisión y acompañamiento de los maestros en relación al logro de competencias de los estudiantes	x		*Plan anual de trabajo *Evaluaciones de desempeño *Informes de seguimiento
*Efectividad de las capacitaciones recibidas por los maestros en relación al logro de las competencias de los estudiantes		x	

***Análisis:** La institución tiene contemplado dentro de su plan anual de trabajo el cronograma de socialización y ejecución del año correspondiente al proceso evaluación de desempeño de los maestros, realiza la supervisión y acompañamiento de los maestros en relación al logro de competencias de los estudiantes con las jornadas pedagógicas establecidas y en las semanas institucionales. Sin embargo no registra algún instrumento de evaluación de avances de equipos de trabajo de los maestros.

11. La institución educativa analiza y usa la información generada de la evaluación de desempeño para:

	Si	No	Fuentes de Verificación
*Retroalimentar a los maestros como al órgano de dirección	x		*Planes de mejora * Actas de reuniones * Plan anual de trabajo
*Elabora planes de mejora específicos			
*Otorga reconocimientos e incentivos de acuerdo a los mecanismos establecidos		x	
*Mejora el mecanismo de monitoreo y/o seguimiento.		x	

***Análisis:** La institución cuenta con un equipo evaluador quien al finalizar la evaluación retroalimenta a través de la socialización general los ítems más repetitivos con baja calificación, esperando mejorar al siguiente año. Sin embargo, al ser general no contempla planes de mejora específicos para cada maestro que lo requiera. Por otro lado internamente no existen reconocimientos o incentivos para el personal ya que tampoco se cuenta con apoyo de la secretaria municipal para este tipo de actividades.

12. La institución educativa desarrolla planes de mejora sobre diversos aspectos de la gestión que inciden sobre el proceso de enseñanza –aprendizaje. Teniendo en cuenta:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
*Análisis de la información recogida en el proceso de enseñanza – aprendizaje	x		-*Plan anual de trabajo *plan de mejora * Actas de reuniones
*La identificación de las causas de los logros de aprendizajes obtenidos y sus respectivas alternativas de mejora		X	
*La priorización de las acciones que tienen mayor incidencia en la mejora de enseñanza aprendizaje		X	
*Que guarden coherencia con los objetivos del PEI		x	
*Los resultados de procesos de autoevaluación de la gestión	X		*comisiones de evaluación *consolidados de notas

***Análisis:** No existe planes de mejora para los procesos de enseñanza – aprendizaje, se realiza un análisis de la información en las comisiones de evaluación cada periodo, al empezar el año en la semana institucional se muestran los datos, pero no se determinan planes de mejoramiento específicos, se queda únicamente en la alusión de ellos.

13. La institución educativa gestiona la ejecución de planes de mejora, y para ello :

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
*Aprovecha las fortalezas los miembros de la IE.	x		-*Actas de reuniones
*Aprovecha todos los recursos disponibles de la IE	x		*programa de usos de recursos
*Desarrolla acciones de acuerdo a un cronograma establecido	x		* Plan anual de trabajo
*Distribuye responsabilidades en equipos de trabajo	x		* Actas de reuniones
*Gestiona alianzas estratégicas	x		* Plan anual de trabajo

***Análisis:** En cada semana institucional la institución organiza equipos de trabajo para la realización de planes de mejora específicos en cada gestión contemplada en la guía 34. Cada equipo realiza el análisis y socializa al resto de compañeros, para entre todos complementar este ejercicio de construcción.

14. Las actividades de plan de mejora involucra a los diferentes actores educativos, según su función:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
*Órgano de dirección:	x		* Actas de reuniones
*Consejo académico, líderes de área y/o equipos de maestros	x		*Actas de reuniones
*Consejo de estudiantes, consejo de padres y/o comunidad externa		x	
*Personal auxiliar de apoyo y/o administrativo.		x	
*Gestiona alianzas estratégicas	x		* Plan anual de trabajo
* Análisis: Este ejercicio de construcción de planes de mejora involucra al personal directivo, personal docente y algunas entidades invitadas al proceso, sin embargo, por desarrollarse en las semanas institucionales donde los estudiantes se encuentran en receso estudiantil se vuelve escasa la participación, así mismo los padres no les parece importante este tipo de actividades evadiendo este compromiso.			

15. la institución Educativa evalúa los resultados del plan de mejora:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
*A través de indicadores de logros de los objetivos previstos	x		* Plan anual de trabajo
*Incluyendo informes de progreso		x	
*Para hacer ajustes al plan de acuerdo a los resultados obtenidos	x		* Actas de reuniones
*Para determinar prioridades para las siguientes acciones de mejora	x		*Plan de mejora * Actas de reuniones
* Análisis: La institución educativa maneja una serie de formatos en el cual se registra los indicadores de logros, se analiza periódicamente y se van realizando los ajustes pertinentes dando prioridad a los de más baja calificación. En una escala de 1 a 4, siendo 1 la más baja y 4 la más alta.			

• **Proyecto Curricular de la Institución Educativa**

16.El Proyecto Curricular de la Institución Educativa esta articulado con:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
*La misión, visión y valores de la institución:	x		*PEI *Proyecto curricular de la institución
*La propuesta pedagógica del PEI	x		*PEI *Proyecto curricular de la institución
*Los objetivos estratégicos del PEI	x		*PEI
*Los principios pedagógicos de la institución	x		*Plan anual de trabajo *PEI
* Análisis: El proyecto curricular (planes de área y plan de asignatura) se construye a partir de la base del PEI de la institución, se articula con el horizonte institucional y el enfoque pedagógico que se contempla el documento.			

17.El Proyecto Curricular de la Institución Educativa considera altas expectativas de desempeño de los estudiantes:

		<u>Fuentes de Verificación</u>
*Sólo en las áreas de matemáticas y lenguaje		
*Además de las áreas de matemáticas y lenguaje, contempla las áreas de inglés y ciencias.	x	*PEI *Proyecto curricular de la institución
*Análisis: La Institución Educativa dentro de su PEI y proyecto curricular resalta las áreas que se evalúan en las pruebas saber: matemáticas, lenguaje, inglés y ciencias, generando altas expectativas de desempeño y otorgando mayor intensidad horaria a estas comparado con las demás áreas.		

18. La programación curricular de las áreas muestra una progresión de las competencias entre grados:

		<u>Fuentes de Verificación</u>
Hasta en el 50% de las áreas	-	
Entre el 50% y el 70% de las áreas	x	*PEI *Proyecto curricular de la institución
Entre el 70% y el 90% de las áreas	-	
Más del 90% de las áreas	-	
*Análisis: La programación curricular muestra una progresión de las competencias en las áreas de matemáticas, lengua castellana, inglés, y ciencias naturales.		

19.El Proyecto Curricular de la Institución Educativa brinda criterios para la formulación de estrategias pedagógicas que orientan:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
*El desarrollo de las actividades o tareas que demandan al estudiante resolver problemas, analizar, sintetizar, evaluar, producir y reflexionar su propio aprendizaje; según corresponda, de acuerdo a su nivel de desarrollo.	x		*PEI *Proyecto curricular de la institución *SIE
*El desarrollo de competencias en todas las áreas para cada grado		x	
*La evaluación permanente del progreso de los aprendizajes	x		*SIE
*Las adaptaciones y soportes diferenciados de acuerdo a las características de los estudiantes con necesidades educativas especiales		x	
*Análisis: El proyecto curricular y el sistema institucional de evaluación contemplan el desarrollo de competencias que demandan al estudiante resolver problemas, analizar, sintetizar, evaluar, producir y reflexionar su propio aprendizaje; de acuerdo a su nivel de desarrollo. No obstante, el plan de asignatura del grado preescolar es escaso en procesos de desarrollo de competencias			

aludiendo a la edad de los niños de este grado. Por otro lado, no se cuenta con adaptaciones curriculares flexibles para los estudiantes con algún diagnóstico, se requiere el apoyo de especialistas y la intervención de personal de apoyo.

20. La programación curricular muestra articulación entre los contenidos de las áreas de un mismo grado:

		<u>Fuentes de Verificación</u>
En ningún grado.	-	
Algunos grados (primero, segundo y tercero)	x	*PEI *Proyecto curricular de la institución
En todos los grados	-	

***Análisis:** La programación curricular muestra un trabajo articulado en los primeros grados de primaria.

21. La programación curricular orienta:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
La definición de unidades y sesiones de aprendizajes	X		-proyecto curricular de la institución
Las estrategias de enseñanza y aprendizaje	x		-proyecto curricular de la institución
La elaboración y selección de materiales a utilizar		X	
Las estrategias de evaluación de los aprendizajes	x		-proyecto curricular de la institución -SIE

22. Las programaciones incorporan adaptaciones específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales :

		<u>Fuentes de Verificación</u>
Hasta el 30% de programaciones revisadas cumplen	-	
Más del 30% y hasta el 50% de programaciones revisadas cumplen	x	*PEI *Proyecto curricular de la institución
Más del 50% y hasta el 70% de programaciones revisadas cumplen	-	
Más del 70 % de programaciones cumplen	-	

***Análisis:** Las programaciones incorporan adaptaciones específicas para estudiantes con NEE, únicamente en los grados de primaria, donde la maestra o maestro es el orientador en todas las áreas.

23. La institución Educativa cuenta con información actualizada sobre:

	<u>Si</u>	<u>No</u>	<u>Fuentes de Verificación</u>
El nivel de logro de competencias, en cada una de las áreas, alcanzados por los estudiantes		x	
Logros de aprendizaje de los estudiantes obtenidos de las evaluaciones realizados a nivel nacional.	x		- Informes de diagnóstico de aula -consolidado de evaluaciones regionales, nacionales e internacionales -Estadísticas
Estadísticas sobre los estudiantes (tasas de deserción, repitencia, nivel de rendimiento).		X	
Informes internacionales (pruebas pisa)	x		-Consolidado de evaluaciones regionales, nacionales e internacionales -Estadísticas

24. Se cuenta con información actualizada sobre la situación de salud física y mental de los estudiantes:	Si	No x	Fuentes de verificación:
25. Se cuenta con actividades para estudiantes que superan los logros de aprendizaje esperados para el grado:	Si	No x	Fuentes de verificación:
26. Se cuenta con un programa de apoyo académico o tutoría para los estudiantes con dificultades en su rendimiento:	Si x	No	Fuentes de verificación: Plan de apoyo académico

27. Se gestiona ante instancias correspondientes la realización de acciones periódicas y/o la implementación de servicios para la atención de estudiantes caracterizados (etnias, cultura, capacidades diferentes) :	Si	No x	Fuentes de verificación:
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	---------	--------------------------

Descripción Proyecto pedagógico institucional PEI

ASPECTOS	COMO LO DESCRIBE
¿Cuál es la misión de la institución educativa Provenza?	“La Institución Educativa Provenza, es una entidad de carácter oficial, que ofrece educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, comprometida con la formación de personas para la continuidad en la Educación Superior, con un eficiente desempeño laboral y desarrollo del pensamiento tecnológico, apropiándose de los principios y valores institucionales y de una cultura del medio ambiente.”
¿Cuál es la visión de la institución educativa Provenza?	“La Institución Educativa Provenza, en el año 2021, aspira ser una Institución reconocida en el ámbito local, por la calidad en la formación de bachilleres académicos, que le permita el ingreso a la educación superior y al mercado laboral, estimulando el desarrollo del pensamiento tecnológico, la interiorización de principios y valores institucionales y el cuidado del medio ambiente.”
¿Qué principios y fundamentos plantea?	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Respeto por sí mismo y por los demás. 2. Libertad para actuar responsablemente. 3. Justicia sin discriminar al otro. 4. Equidad para todos los integrantes de la comunidad educativa.”
¿Cómo plantea la evaluación en el PEI?	“La Institución Educativa Provenza (IEP) entiende el acto de evaluar como un proceso <i>permanente e integral</i> para <i>valorar</i> los resultados académicos y comportamentales de los estudiantes. El carácter de permanente significa que la evaluación no se reduce a uno o dos momentos del período o a una única actividad. Por el

	<p>contrario, el hecho de ser proceso indica que hay múltiples etapas y momentos para demostrar el aprendizaje logrado y en forma continua donde el estudiante pueda superar dificultades académicas o comportamentales, si tiene la voluntad de hacerlo. Es integral porque el desempeño de una persona implica aplicar conocimientos, saber convivir y ser persona. Por ello es deseable que los estudiantes desarrollen en forma equilibrada su capacidad de pensar, convivir con los demás y ser auténticos como personas. Se evalúa para valorar los avances alcanzados por cada estudiante y prospectar acciones para favorecer a los más aventajados y también a quienes presentan un ritmo de aprendizaje más lento.”</p>
<p>¿Cómo concibe el currículo en el PEI?</p>	<p>“Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. ” (Artículo 76 Ley General de Educación 115 de 1994).”</p>
<p>¿Cómo se plantea el aprendizaje en el PEI?</p>	<p>“La metodología como aprendizaje significativo, está fundamentada en tres grandes momentos, sugiriendo diversidad de actividades en cada una de ellas:</p> <p>Confrontación con la realidad: Contexto y experiencia.</p> <p>Es ubicar a la persona en la realidad diaria, con su experiencia en su propio contexto, para que el proceso de aprendizaje no quede descontextualizado. Las actividades propuestas para dicho momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización sobre la realidad.

-
- Ubicación de la persona en la realidad.
 - Motivación.
 - Dinámica de integración.
 - Expresión de sentimientos y experiencias.
 - Reflexión sobre la realidad.
 - Narración de historias.
 - Ubicar la temática en el contexto.
 - Averiguar los pre- saberes.

Confrontación con el saber: La Ciencia

Es el momento de confrontar con la ciencia. Se precisan los avances de la ciencia y se ubica a la persona dentro de los últimos aportes científicos. El facilitador y discípulo enriquecen el conocimiento. Esto es, la ciencia fundamenta la experiencia del hombre en su contexto. Las actividades propuestas son:

- Confrontar con los saberes.
- Retomar los presaberes.
- Lectura de documentos sobre el tema.
- Investigaciones confrontadas.
- La realidad científica sobre el tema.
- El capacitador o pedagogo tiene la palabra, debe precisar y dejar los conceptos claros y se describe la temática en forma de proceso.

Confrontación con la práctica del aprendizaje: Es la acción, el hacer.

Es el momento de la retroalimentación, es revisar lo aprendido en el proceso de aprendizaje, es

	<p>elaborar la práctica del aprendizaje. Las actividades propuestas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es el momento de la retroalimentación. • Es hacer las sugerencias pedagógicas. • Revisar lo metodológico. • Maestro y discípulos llegan a acuerdos. • Se planean alternativas innovadoras. • Se preparan los talleres prácticos. • Se utiliza la síntesis como proceso de aprendizaje. • Se fortalece el trabajo en equipo”
<p>¿Qué enfoque pedagógico se contempla en el PEI?</p>	<p>“El enfoque constructivista debe tener presente en todo momento que el alumno como individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente. Asimismo, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que lo hace él mismo.</p> <p>Si el docente entiende que el aprendizaje es un proceso activo donde el alumno ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto, construye conocimiento desde los recursos de su experiencia previa y la información que recibe, puede estar seguro que su labor de facilitador u orientador de ese aprendizaje es realmente efectivo. Como el alumno construye estructuras, el docente debe hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de esas estructuras, las cuales a menudo están compuestas de esquemas, representaciones de una situación concreta o de un concepto, lo que permite sean</p>

manejados internamente para enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad.”

- **Plan de área de preescolar**

ASPECTOS	COMO LO DESCRIBE
¿Cuál es el enfoque pedagógico del plan de área?	<p>“En nuestro modelo pedagógico la educación está centrada en la persona como objeto y sujeto de desarrollo. La pedagogía como disciplina fundamental se constituye en el núcleo central en donde el ser, saber, hacer, vivir juntos, son factores relevantes, y la combinación de ellos dinamizan el conocimiento teórico y práctico de nuestro quehacer pedagógico.</p> <p>Cuando se hable de educación no se refiere sólo a la simple instrucción, transmisión de conocimientos o formación impartida en las aulas. La educación en un sentido amplio está orientada hacia el desarrollo integral y armónico de la persona, por eso debe abarcar todos los aspectos y etapas de la vida del ser humano desde el nacimiento hasta su muerte, por lo tanto, educar es formar al hombre en su integridad.”</p>
¿Cuáles son los objetivos del plan de área?	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>“Crear un ambiente de convivencia armónica, entre todos los estamentos de la Comunidad Educativa de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROVENZA, A través del cumplimiento y la práctica de normas de comportamiento que garanticen la formación de valores, hábitos y</p>

	<p>buenas costumbres de tal forma que faciliten una convivencia social.”</p> <p>OBJETIVOS ESPECIFICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Brindar a los estudiantes una formación integral que faciliten las condiciones para el desarrollo de la autonomía, la participación y el respeto mutuo. 2. Desarrollar en los estudiantes, un proceso de adaptación, socialización y adquisición de hábitos y valores que ayuden a la formación de su equilibrio emocional. 3. Crear en la Comunidad Educativa, sentido de pertenencia y amor por la Institución, mediante el conocimiento de su simbología y el cuidado de sus elementos físicos y materiales que la conforman. 4. Crear condiciones de respeto mutuo, cordialidad y responsabilidad en el cumplimiento de los deberes y compromisos adquiridos por cada uno de los integrantes de la Comunidad Educativa de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROVENZA. 5. Orientar a los estudiantes hacia un cambio de actitud, a través de acciones formativas, correctivas y sancionatorias, guardando un debido proceso”.
<p>¿Qué criterios tiene para la selección de contenidos?</p>	<p>“Para la selección de contenidos se tiene en cuenta los lineamientos curriculares de preescolar, a partir de las dimensiones formulados por el MEN”.</p>
<p>¿Cómo concibe el currículo el plan de área de preescolar?</p>	<p>CURRÍCULO INTEGRADO DEL NIVEL PREESCOLAR: “Para Bernstein el currículo son las formas a través de las cuales la sociedad</p>

	<p>selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, definiendo lo que considera válido, seleccionando las formas pedagógicas y puntualizando sobre la evaluación.</p> <p>En el nivel de Preescolar la finalidad de la educación se centra en la búsqueda de la calidad humana lo cual permite considerar al estudiante como objeto de estudio y de investigación, es en el nivel preescolar donde se inicia el proceso de socialización secundaria que puede dar continuidad a la internalización de estructuras sociales que ha iniciado la familia. Por lo tanto diseñar un currículo significa ver holísticamente una serie de componentes: marco legal, plan de estudios, componente pedagógico, desarrollo de las dimensiones humanas, análisis contextual, relación de la educación con la cultura, la política y la economía del país, etc., para que basados en unos lineamientos curriculares y pedagógicos emanados por el Ministerio de Educación Nacional se contextualicen los ejes estructurales y sea la razón de ser del currículo del nivel preescolar de la Institución educativa Provenza.</p> <p>Se considera que el currículo puede organizarse no solo centrado en asignatura como viene siendo costumbre, sino se puede planificarse</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>alrededor de núcleos problémicos, superando los límites de las disciplinas, centrados en ejes temáticos, tópicos, institucionales, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas y muchos otros”.</p>
<p>¿Qué estrategias pedagógicas implementa el área?</p>	<p>“En el nivel de transición se trabaja mediante proyectos lúdicos – pedagógicos de aula que buscan un aprendizaje holístico-significativo, integrando las diferentes dimensiones de desarrollo humano atendiendo a los ritmos y estilos de aprendizaje, mirando realmente las necesidades de los educandos y desarrollando el principio de la lúdica que reconoce al niño y la niña como seres interesados en actividades que produzcan goce, placer y posibilidades de disfrute”</p>
<p>¿Cómo se concibe el aprendizaje en el área?</p>	<p>No está explícito</p>
<p>¿Cómo plantea la evaluación el plan de área?</p>	<p>“En el Nivel de Preescolar la Evaluación se realiza en forma cualitativa descriptiva, en relación con las siguientes dimensiones del estudiante: Dimensión socio-afectiva, Dimensión corporal, Dimensión comunicativa, Dimensión cognitiva, Dimensión ética, actitudes y valores, Dimensión estética y Dimensión espiritual.</p> <p>Esta concepción del proceso evaluativo implica que los docentes deben utilizar diversas actividades e instrumentos de evaluación durante cada período escolar. Los estudiantes se deben comprometer con el desarrollo de su propio proyecto de vida y demostrar voluntad para aprender, los padres deben cooperar en forma permanente con el proceso formativo de sus hijos mediante el apoyo a los docentes, el seguimiento, control y estímulo de sus hijos”.</p>

Anexo B. Formato de entrevista maestras



Universidad Industrial de Santander
Maestría en Pedagogía
Institución Educativa Provenza



Entrevista a maestras

La siguiente entrevista tiene como objetivo recopilar información sobre los principales aspectos del currículo del grado preescolar que se implementa en la Institución.

Esta información constituirá aportes significativos para la realización de la investigación denominada “Propuesta de un diseño curricular por competencias para el nivel preescolar en la Institución Educativa Provenza “, como parte de los estudios de Maestría en Pedagogía.

Agradezco su colaboración y tiempo para responder las preguntas.

Nombre: **Adriana Albarracín Gómez**

Formación académica: **Magister en Educación – Licenciada en Pedagogía Infantil**

Años de experiencia como maestra: **18**

Tiempo en la institución educativa: **9 Años**

Preguntas:

1. ¿Cómo se construyó el currículo para el grado preescolar de la institución?

“En ese momento se tuvieron en cuenta las normas y las leyes del ministerio de educación, también se tuvo en cuenta las características y el diagnóstico de los estudiantes, se trabajó en equipo con las docentes de preescolar, y de ese proceso se construyeron los objetivos, la evaluación, los recursos, enfocadas en las dimensiones y a las necesidades de la comunidad”.

2. ¿Cuál fue el propósito de la construcción?

“Primero que todo ahondar en el proceso de aprendizaje de los niños y las habilidades como tal, las expectativas de la comunidad y la integración de las dimensiones en los proyectos lúdicos y pedagógicos transversales”.

3. ¿Qué elementos o criterios se tuvieron en cuenta para la elaboración del currículo de preescolar?

“Los criterios a tener en cuenta para cumplir estos propósitos es la edad, ritmos de aprendizaje, la familia y el entorno, habilidades y capacidades esto con el fin de respetar el proceso de cada niño o niña”.

4. ¿Cuál fue el proceso seguido para su construcción?

“Primeramente, se estudian las dimensiones y se apropia de este documento, los docentes se prepararon y asistieron a unas capacitaciones para adecuar el currículo y construirlo de manera apropiada”.

5. ¿Qué fortalezas considera que tiene el actual diseño curricular del grado preescolar de la institución?

“Una de las grandes fortalezas son los lineamientos por dimensiones, que permite ubicar al niño en cada una de las de ellas teniendo en cuenta su proceso y ritmo de aprendizaje, esto con el fin de que el niño mejore día a día; involucrando a la familia que juegan un papel fundamental en este proceso pues se concientiza a los padres de la necesidad de avanzar día a día hasta cumplir los objetivos propuestos”.

6. ¿Qué debilidades cree que tiene el actual diseño curricular de preescolar de la institución?

“La falta de tiempo para ajustar y actualizar el plan de acuerdo con las directrices que han salido.

Otra debilidad que vemos es que el plan es desarticulado con el plan del grado primero, las dinámicas del preescolar con el siguiente nivel son muy diferentes y al ingresar los niños a este nivel no existe un momento de empalme por así decirlo, o un momento de adaptación para los niños, lo cual se evidencia en la pérdida de este nivel por algunos niños.

Siempre he pensado que se abordan muchos temas o contenidos por dimensión y al trabajar de manera separada no se cumple con la comprensión de cada uno, debería articular o transversalizar un tema por varias dimensiones y así sería más productivo el aprendizaje”.

7. ¿Cuáles serían las posibilidades al realizar una reestructuración del diseño curricular para el nivel preescolar de la institución?

“Las posibilidades pueden ser varias, pero si se piensa en una reestructuración sería bueno tener en cuenta potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes esto con el fin de despertar en el niño o niña talentos, imaginación y creatividad, al igual que es importante tener un currículo que también cumpla y se adecue a los niños que están en inclusión”.

8. ¿Qué características considera que debe tener un diseño curricular para el grado preescolar?

“Si se piensa en la población que se maneja, el contexto y sus familias siempre será importante cumplir con unas características como: flexibilidad, dimensiones, competencias, contenidos, edad del estudiante, el lenguaje y la parte social”.

Transcripción respuestas de las entrevistas a Maestras

Ítem	Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3	Maestra 4	Maestra 5
¿Cómo se construyó el currículo para el grado preescolar de la institución?	<p>“Cuando yo llegue el plan de preescolar ya estaba, sin embargo, por norma cada año hay que hacer un proceso de revisión y de ajustes a medida que se revisan, el preescolar sea caracterizado por tener equipos de maestras muy sólidos donde favorece que se trabaje de manera organizada y colaborativo, lo que</p>	<p>“Se construyó con base a las experiencias y conocimientos de cada una de las docentes teniendo como base los lineamientos para el grado preescolar, contenidos y logros que se deben cumplir según la edad de los estudiantes.”</p>	<p>“En ese momento se tuvieron en cuenta las normas y las leyes del ministerio de educación, también se tuvo en cuenta las características y el diagnóstico de los estudiantes, se trabajó en equipo con las docentes de preescolar, y de ese proceso se construyeron los objetivos, la evaluación, los recursos, enfocadas</p>	<p>“El currículo se construyó teniendo en cuenta primero la normatividad: ley 115, los lineamientos y el decreto 1290. A partir de estos documentos orientadores, teníamos reuniones sobre todo en las semanas institucionales o nos repartíamos tareas para trabajo en casa y luego</p>	<p>“El currículo de preescolar se construyó primero teniendo en cuenta las directrices del ministerio de educación nacional, la normatividad vigente que eran las dimensiones, y el plan de preescolar que ya se tenía. Se aprovecharon las semanas institucionales para realizar los encuentros con las maestras de</p>

	<p>permite hacer un análisis por cada uno de los participantes.</p> <p>lo que hicimos fue dividirnos por dimensiones, cada una asumía una dimensión iba hasta su casa lo trabajaba, aprovechábamos el próximo encuentro para mirar que había hecho cada una para poder consolidar la información de acuerdo con cada uno de los aportes que se iban haciendo”.</p>		<p>en las dimensiones y a las necesidades de la comunidad”.</p>	<p>consolidamos en un solo documento.</p> <p>De esta manera se construyó el currículo para preescolar”.</p>	<p>preescolar y así distribuir el trabajo por dimensiones para luego unificar en un solo documento”.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>¿Cuál fue el propósito de la construcción?</p>	<p>“Alguien decía: en la medida que nos preparemos podremos improvisar, y aunque podría ser una frase contradictoria porque se supone que los procesos académicos no deben ser improvisados, pero nosotros nos damos cuenta de que día a día en nuestras instituciones y en nuestras aulas tenemos que recomponer aquello que tenemos</p>	<p>“El propósito siempre ha sido el de ser mejores, y brindar una mejor educación a los estudiantes, teniendo en cuenta que cada uno de los niños tienen capacidades que les permiten desarrollar cada una de las dimensiones descritas, siempre y cuando respetando los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas”.</p>	<p>“Primero que todo ahondar en el proceso de aprendizaje de los niños y las habilidades como tal, las expectativas de la comunidad y la integración de las dimensiones en los proyectos lúdicos y pedagógicos transversales”.</p>	<p>“El propósito de la construcción era tener un documento consolidado y unificado para todas las sedes y todos los grupos, que fuera el horizonte en el momento de planear y construir guías, conocer los temas o contenidos que se iban a trabajar en cada periodo y de esta manera realizar también los indicadores de logro para la evaluación de los niños y niñas”.</p>	<p>2El propósito del plan siempre ha sido la construcción de un documento que sea el horizonte para la práctica pedagógica, por otro lado, la unificación de criterios para todas las maestras con la intención de trabajar de manera conjunta en cualquiera de las sedes”.</p> <p>Otro propósito de la construcción es la actualización de los lineamientos y normas vigentes pensando siempre</p>
----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>establecido como actividades para el día, yo puedo transformar cualquier objetivo que tengo siempre y cuando exista un objetivo inicial.</p> <p>Entonces el tener un currículo bien estructurado, bien planteado da la posibilidad al maestro de generar un proceso de aula que este que sea coherente, estructurado y además un currículo coherente con las</p>				<p>en garantizar los aprendizajes de los niños y niñas del nivel a través de la construcción de material y guías, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes”.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>metas y con el PEI de la institución</p> <p>Tener un currículo bien pensado permite la generación de actividades y búsqueda de estrategias y la implementación de recursos que redunden en el proceso pedagógico en el aula”.</p>				
<p>¿Qué elementos o criterios se tuvieron en cuenta para la elaboración del currículo de preescolar?</p>	<p>“Básicamente la normativa de ley, primero la ley general de educación que en su artículo 23 establece</p>	<p>“Los criterios a tener en cuenta para cumplir estos propósitos es la edad, ritmos de aprendizaje, la familia y el entorno,</p>	<p>“Se tuvo en cuenta el modelo pedagógico de la institución (el constructivismo), los lineamientos, las dimensiones, como</p>	<p>“Los elementos que se tuvieron en cuenta para la elaboración fue lo que pedían los lineamientos, o sea</p>	<p>“Se asumieron varios criterios para la elaboración del plan, entre ellos la norma vigente en su momento: ley</p>

	<p>cuales son esos elementos fundamentales que se deben trabajar y ya más adelante el decreto 2247 que es el que reglamenta la parte de educación preescolar, todos los lineamientos están establecidos a través de ese decreto y precisamente en ese decreto nos hablan de las dimensiones “</p>	<p>habilidades y capacidades esto con el fin de respetar el proceso de cada niño o niña”.</p>	<p>se iba a realizar la evaluación y los recursos que se necesitaban”.</p>	<p>las dimensiones, los objetivos, las estrategias la metodología y la evaluación”.</p>	<p>general de Educación, lineamientos para el grado preescolar y las dimensiones. Se tuvo también en cuenta el modelo pedagógico de la institución, los contextos de cada sede y las características de la población que se atienden en cada una de ellas”.</p>
<p>¿Cuál fue el proceso seguido para su construcción?</p>	<p>“Luego de estructurado el documento, ese no queda allí únicamente por la sencilla razón que</p>	<p>“Primeramente, se estudian las dimensiones y se apropia de este documento, los docentes se</p>	<p>“Periódicamente íbamos evaluando en equipo en las reuniones de semana institucional, los</p>	<p>“El proceso se realizó dividiéndonos por dimensiones, de acuerdo con las habilidades que cada</p>	<p>“Lo primero que se realizo fue un trabajo conjunto en la semana institucional, cada una realizaba sus</p>

	<p>nosotros debemos hacer los planes de aula y uno de los coordinadores que tenía más conocimiento sobre el grado de preescolar iba revisando los ajustes que nosotras íbamos realizando, iba haciendo aportes y de la misma manera era muy riguroso con los planes de aula, desde esa perspectiva el documento no se quedó solamente en el papel sino que por las dinámicas de las</p>	<p>prepararon y asistieron a unas capacitaciones para adecuar el currículo y construirlo de manera apropiada”.</p>	<p>procesos, los avances y las actividades que se habían programado, en algunos momentos se realizaron investigaciones y a partir de estas investigaciones miramos algunos cambios y surgieron otras propuestas”.</p>	<p>profesora tenía, ejemplo una era muy buena en matemáticas entonces ella se encargaba de la dimensión cognitiva, la que es buena en la parte de artes y educación física realizo la dimensión corporal y así sucesivamente. Luego una se encargaba de unir todo y entregarlo al coordinador quien revisaba y se necesitábamos</p>	<p>aportes y se socializaban entre todas, luego se dividieron las dimensiones y cada profesora trabajo sobre una de ellas; una maestra se encargaba de unificar el documento con los aportes y luego se pasaba a revisión por parte del coordinador delegado quien se encargaba de realizar los ajustes, las correcciones y durante el transcurso del año</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>directivas y en este caso el coordinador encargado estaba muy pendiente que se hicieran los ajustes”.</p>			<p>corregir o ajustar nos informaba.</p> <p>También cuando teníamos semanas institucionales que nos daban el espacio para revisar y ajustar y encontrarnos como área, revisábamos los avances y lo que nos parecía no muy bien”.</p>	<p>se realizaban el seguimiento al documento para observar el cumplimiento de este y que no se quedara en el papel”.</p>
<p>¿Qué fortalezas considera que tiene el actual diseño curricular del grado preescolar de la institución?</p>	<p>“Contamos con espacios amplios para hacer diferentes actividades.</p> <p>Nos permiten invitar a madres o padres</p>	<p>“Una de las grandes fortalezas son los lineamientos por dimensiones, que permite ubicar al niño en cada una de las de ellas teniendo</p>	<p>“Este currículo por dimensiones tiene como fortaleza tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que</p>	<p>“Pienso que las fortalezas del actual diseño curricular, es que se trabaja por proyectos pedagógicos de acuerdo con las</p>	<p>“El diseño curricular actual permite que se desarrollen las dimensiones de los niños y niñas a través de los proyectos de aula</p>

	<p>del salón y nos colaboran con actividades, ellos están involucrados con el proceso. Ese tipo de interacción entre la comunidad y los docentes facilita que los procesos sean más ágiles.</p> <p>Se tienen muchos elementos que no son tan visibles, pero son muy efectivos y asertivos en los procesos de los niños.</p> <p>La interacción como maestras de</p>	<p>en cuenta su proceso y ritmo de aprendizaje, esto con el fin de que el niño mejore día a día; involucrando a la familia que juegan un papel fundamental en este proceso pues se concientiza a los padres de la necesidad de avanzar día a día hasta cumplir los objetivos propuestos”.</p>	<p>se realizaba un diagnóstico preliminar, se evalúa de acuerdo con cada dimensión, se involucra a la comunidad, a los padres de familia y a partir de esta norma empezamos a ver otras expectativas para mejorar el diseño”.</p>	<p>necesidades e intereses de los estudiantes, otra fortaleza es que el proceso de evaluación se realiza de manera cualitativa y no cuantitativa. Conozco colegios donde califican a los niños con números”.</p>	<p>que se trabajan por periodo luego de identificar los intereses y necesidades que arrojo el diagnóstico inicial.</p> <p>Otra fortaleza que veo es el tipo de evaluación que manejamos, en muchos colegios “califican a los niños de manera cuantitativa” y nosotras realizamos la evaluación de manera cualitativa”.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>preescolar donde hay dos grupos es muy bueno porque se siente el apoyo.</p> <p>Podrían ser muchas si se trabajara de manera transversal, pero así como están separadas se visibilizan las áreas en el 99 % por separado, trabajo la dimensión cognitiva, trabajo la dimensión socio afectiva, trabajo la dimensión corporal, si nosotros tuviéramos esa claridad e hiciéramos esa integración sería</p>				
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

	<p>genial, si pretendemos trabajar integralidad no podemos seguir segmentado el proceso de enseñanza aprendizaje llámese como se llame, a veces en el papel está muy bonito escrito pero la realidad es otra”</p>				
<p>¿Qué debilidades cree que tiene el actual diseño curricular de la preescolar de la institución?</p>	<p>“Falta de recursos, y capacitaciones se ve afectado en la medida de la falta de inversión. Se requiere de presupuesto para</p>	<p>“La falta de tiempo para ajustar y actualizar el plan de acuerdo con las directrices que han salido.</p>	<p>“En parte se sesga mucho, se limita, porque no se puede hacer integración de las dimensiones, sino que se trabaja por aparte y con contenidos de</p>	<p>“Siento que una de las debilidades más grandes es la falta de tiempo y espacios para construir un diseño de manera conjunta, ya que al dividirnos el trabajo</p>	<p>“No es flexible para estudiantes con necesidades educativas especiales o grupos étnicos</p>

	<p>transformar las aulas ya que muchas veces sale del dinero de nuestro bolsillo</p> <p>El ambiente es importante porque sirve como mediador en el aprendizaje</p> <p>Los tiempos asignados por la institución verdaderamente eran muy cortos, entonces lo que hicimos fue dividirnos</p> <p>Se sigue priorizando unas dimensiones más que otras y la</p>	<p>Otra debilidad que vemos es que el plan es desarticulado con el plan del grado primero, las dinámicas del preescolar con el siguiente nivel son muy diferentes y al ingresar los niños a este nivel no existe un momento de empalme por así decirlo, o un momento de adaptación para los niños, lo cual se evidencia en la pérdida de este nivel por algunos niños.</p>	<p>acuerdo con cada dimensión, lo que hace que no se tenga en cuenta el proceso en sí, sino al contrario todo muy limitado, debemos ahondar más para transformar eso”.</p>	<p>por dimensiones se fragmenta y pareciera que no hay una articulación o trasversalización entre los temas de las dimensiones, es decir se trabaja cada cosa por su lado.</p> <p>En ocasiones creo que son muchos temas que se deben abordar por dimensión y si se trabajaran de manera conjunta se podrían articular los temas y así disminuir la cantidad de contenidos.</p>	<p>Se establecen unos indicadores de logros y se espera que todos los estudiantes lo alcancen, sin reconocer que tenemos estudiantes de cuatro años de cinco y hasta de seis y en esa edad los niveles de maduración son muy evidentes, ahora los niños que nos llegan con algún diagnóstico y no se flexibiliza los criterios de evaluación”.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>forma más sencilla de visualizar esto es el establecimiento de los horarios si miramos la dimensión cognitiva tiene cinco horas y vas a ver la dimensión corporal y solo tiene una hora en otras dimensiones máximo 2 y el arte la música la expresión cero o si acaso una vez a la semana, sin emoción no hay aprendizaje”.</p>	<p>Siempre he pensado que se abordan muchos temas o contenidos por dimensión y al trabajar de manera separada no se cumple con la comprensión de cada uno, debería articular o transversalizar un tema por varias dimensiones y así sería más productivo el aprendizaje”.</p>		<p>Otra debilidad que yo veo es que el trabajo de preescolar no se articula con el del grado primero, deberíamos realizar reuniones con las profesoras de primerito porque ellas no entienden que el trabajo es diferente en este grado y esperan que los niños de preescolar salgan leyendo y escribiendo y así no es como se trabaja en preescolar”</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>¿Cuáles serían las posibilidades al realizar una reestructuración del diseño curricular para el nivel preescolar de la institución?</p>	<p>“Involucrar a los papás en los procesos, cuando se involucran tiene una oportunidad de explicar. Cuando el papá tiene la posibilidad de involucrarse en los procesos tiene una como maestro la oportunidad de ubicarlo.</p> <p>Que haya una transversalidad y que sea palpable en los procesos del aula en la medida que el docente se documente y se capacite podría</p>	<p>“Las posibilidades pueden ser varias, pero si se piensa en una reestructuración sería bueno tener en cuenta potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes esto con el fin de despertar en el niño o niña talentos, imaginación y creatividad, al igual que es importante tener un currículo que también cumpla y se adecue a los niños que están en inclusión”.</p>	<p>“Se mira en la flexibilidad que sea adaptado a cambios que se pueda integrar, que se integren los proyectos a nivel institucional, que se adapte a las necesidades y al diagnóstico, que se dé una evaluación mucho más personal y flexible vista como un proceso, no calificarlo sino evaluar el proceso”.</p>	<p>“La posibilidad sería ajustar esas debilidades que ya son latentes (más tiempo, espacios y capacitaciones), articulación entre dimensiones, actualizar el diseño curricular con los nuevos documentos o las normas para el grado preescolar.</p> <p>Que genere la posibilidad de integrar a todas las maestras, coordinadores y ojalá algunos representantes de padres para la</p>	<p>“Educar a los papás porque ellos están acostumbrados o quisieran una nota numérica de los niños para este nivel, solo le interesa si sabe leer o no al finalizar el año</p> <p>Trasformar la mirada de las maestras y de las familias al cambio ya que como seres humanos somos tan esquivos al cambio.</p> <p>Una posibilidad sería integrar a las profesoras de grado primero en la</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>conocer puntualmente cuáles son esas habilidades que puede potenciar en los niños.</p> <p>Un diseño que de valor a esos elementos culturales.</p> <p>He de reconocer que los seres humanos somos muchos más hábiles en una dimensión o en aspecto que otro y por eso no debemos evaluarlos a todos de la misma manera sino plantear la</p>			<p>reestructuración del nuevo diseño”.</p>	<p>construcción del plan, o sea que tanto las profesoras de preescolar como las de primero se reunieran a realizar o socializar los planes para que conozcan las dinámicas del nivel y reconozcan los desempeños o logros que se esperan alcanzar en cada nivel.</p> <p>Por otro lado, es importante trabajar de manera transversalizada todos los temas y no de manera</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	evaluación mucho más flexible que permita visibilizar las diferentes habilidades de cada estudiante".				fragmentada para evitar la acumulación de contenidos sin sentido".
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--------------------------------------------------------------------

<p>¿Qué características considera que debe tener un diseño curricular para el grado preescolar?</p>	<p>“Facilitar espacios, recursos, y los elementos para que él pueda generar su propio conocimiento.</p> <p>Que sea dinámico que sea situado que se rescate la cultura, de la persona de su entorno, rescatar la cultura indígena con el amor a la tierra.</p> <p>Que no se continúe con la degradación de los valores, pensar en colectivo y no de manera individual, dar el valor a la diferencia</p>	<p>“Si se piensa en la población que se maneja, el contexto y sus familias siempre será importante cumplir con unas características como: flexibilidad, dimensiones, competencias, contenidos, edad del estudiante, el lenguaje y la parte social”.</p>	<p>“Considero que la primera característica de un diseño curricular es que debe ser contextualizado, nuestro colegio no es igual al colegio x. Debemos identificar la población al que va dirigido, que cumpla con toda la parte legal y normativa, que sea inclusivo. Y que sea acorde al modelo pedagógico de la institución”.</p>	<p>“Considero que se debe partir de un horizonte legal, es decir mirar cuales documentos o normas se han expedido para realizarlo, tener en cuenta el contexto, los intereses y las necesidades de los niños y niñas”.</p>	<p>“Tener en cuenta la diversidad de estudiantes que atienden, no se puede generalizar un logro para todos los estudiantes, como si todos fueran iguales”.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	evitaría tantos conflictos, un diseño que sea incluyente”.				
--	------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Anexo C. Formato de entrevista coordinadores



Universidad Industrial de Santander
Maestría en Pedagogía
Institución Educativa Provenza



Entrevista a Coordinadores

La siguiente entrevista tiene como objetivo recopilar información sobre los principales aspectos del currículo del grado preescolar que se implementa en la Institución.

Esta información constituirá aportes significativos para la realización de la investigación denominada “Propuesta de un diseño curricular por competencias para el nivel preescolar en la Institución Educativa Provenza”, como parte de los estudios de Maestría en Pedagogía.

Agradezco su colaboración y tiempo para responder las preguntas.

Nombre: _____

Formación académica: _____

Años de experiencia como maestra(o): _____

Años de experiencia como coordinador: _____

Tiempo en la institución educativa: _____

Preguntas:

1. ¿Cómo se construyó el currículo para el grado preescolar de la institución?
2. ¿Cuál fue el propósito de la construcción?
3. ¿Qué elementos o criterios se tuvieron en cuenta para la elaboración del currículo de preescolar?
4. ¿Cuál fue el proceso seguido para su construcción?
5. ¿Qué fortalezas considera que tiene el actual diseño curricular del grado preescolar de la institución?
6. ¿Qué debilidades cree que tiene el actual diseño curricular de preescolar de la institución?
7. ¿Cuáles serían las posibilidades al realizar una reestructuración del diseño curricular para el nivel preescolar de la institución?
8. ¿Qué características considera que debe tener un diseño curricular para el grado preescolar?

Transcripción respuestas entrevistas a Coordinadores

Ítem	Coordinador 1	Coordinador 2
<p>¿Cómo se construyó el currículo para el grado preescolar de la institución?</p>	<p>“Cuando se construye cualquier plan de estudios o diseño curricular se debe remitir a la ley, en esa fuente se encuentra la estructura del plan y como debe ser el currículo como conjunto de actividades.</p> <p>Cuando se realizó la construcción del plan lo primero que se hizo fue la revisión de la ley 115 en su artículo 5 que es el que nos habla específicamente del preescolar, entonces se tuvo en cuenta los elementos allí enmarcados para el plan curricular de preescolar, luego se establecieron los parámetros según el modelo pedagógico de la institución y la estructura con la que se trabaja en el colegio y pues obviamente se tuvo en cuenta lo pedagógico, se le dio relevancia a las practicas pedagógicas y a la</p>	<p>“Los planes o el currículo para cada grado preescolar, primaria y secundaria se construyeron en la primera semana institucional del año, a partir de mesas de trabajo, y en el transcurso del año se realizan los ajustes pertinentes.</p> <p>Cada mesa de trabajo es conformada por los docentes de cada grado y ellos a través de las orientaciones del coordinador académico, los formatos institucionales establecidos, el modelo pedagógico y la norma vigente realizan la construcción de su plan”.</p>

	intensidad horaria por áreas como lo indica la ley general, que para preescolar son 20 horas semanales y así se distribuyó el plan como lo indica la norma”.	
¿Cuál fue el propósito de la construcción?	“Uno no puede desarrollar un plan, sino tiene un fundamento legal y unos referentes conceptuales, el propósito de la construcción del plan de preescolar, así como para los demás niveles, es tener una base teórica y no caer en la mera improvisación, tener un plan es el horizonte para el trabajo académico en este caso”	“El propósito de la construcción de cada plan o diseño curricular, es el de tener unos objetivos y unas metas de aprendizajes claras y pertinentes para cada nivel que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes y obviamente al contexto institucional”.
¿Qué elementos o criterios se tuvieron en cuenta para la elaboración del currículo de preescolar?	“La ley general de educación, el modelo pedagógico de la institución, los proyectos pedagógicos por periodo, y el fundamento pedagógico. Otras cosas de forma serían los formatos o estructura que la institución estableció, y obviamente y de lo más importante la construcción colectiva y las	“La ley general de educación, el documento de dimensiones para preescolar y el modelo pedagógico de la institución, en nuestro caso el constructivismo”.

	experiencias de las profesoras por cada nivel”.	
¿Cuál fue el proceso seguido para su construcción?	<p>“Cuando se termina o se hace entrega del plan uno lo confirma cuando el maestro hace el planteamiento. Ese es el seguimiento.</p> <p>Primero se hizo el plan de acuerdo al modelo pedagógico de la institución y los proyectos por periodo, se monta todo el plan pero “luego se evidencia si se está cumpliendo en las prácticas pedagógicas de las profesoras, es decir, que lo que se consignó por escrito se debe cumplir y no solo actualizar el plan pero la practica sigue siendo la practica vieja.</p> <p>Otro proceso de seguimiento es revisar las fichas que las profesoras construyen para ver si son acordes al plan que se construyó o siguen siendo las mismas, el uso del lenguaje actualizado por ejemplo ya no puede hablar</p>	<p>“Los docentes deben autoevaluar sus planes de clases y diseños curriculares de cada nivel desde su práctica diaria y colectiva por una parte y desde los directivos el coordinador encargado realiza el seguimiento del cumplimiento del plan, sugiere correcciones cuando se necesite y apoya los avances”.</p>

	<p>de ejercicios de educación física sino se debe hablar de la lúdica, el desarrollo de la motricidad, el juego etc. Si no se cambia el lenguaje usted sigue haciendo lo mismo, el seguimiento es complicado, pero si se hace”.</p>	
<p>¿Qué fortalezas considera que tiene el actual diseño curricular del grado preescolar de la institución?</p>	<p>“La fortaleza es que el niño sale con una cantidad de conocimiento, porque está trabajando dimensión igual conocimiento o área, esa es una fortaleza. Y porque la dimensión ayuda a la persona a tener un conocimiento amplio y más a esa edad de cinco años, por eso los niños alcanzan un nivel hasta de lectura, los niños salen leyendo y escribiendo ya que el papel del maestro es dedicarse alfabetizar al niño.</p> <p>Otra fortaleza es que el trabajo dimensiones permite trabajar por áreas separadas, la dimensión educa al ser de manera integral, desde la parte política, espiritual, cognitiva y</p>	<p>“La fortaleza más grande que se evidencia para este nivel es la sintonía que tiene las maestras para el trabajo en equipo, cualquier niño se puede trasladar para algunas de nuestras sedes y vera el mismo tema.</p> <p>Otra fortaleza es que el diseño curricular contempla el desarrollo de todas las dimensiones y esto hace que se trabaje el ser de manera íntegra”.</p>

	artística, todas, mejor dicho. Las dimensiones son importantes porque el niño sale sabiendo muchas cosas”.	
¿Qué debilidades cree que tiene el actual diseño curricular de preescolar de la institución?	<p>“La debilidad es que el niño sale con una cantidad de contenidos muy amplios para un niño de cinco años, aunque la mente del niño está capacitada para adquirir todo ese conocimiento no se debe reventar de esa manera. Lo que pasa con esto es que el niño llega al grado primero y ya llega cansado, porque el preescolar pareciera que se volvió educación formal (matemáticas, español, sociales, ciencias, etc) Parece que llevan al niño a una velocidad que a su edad de maduración aún no está preparado.</p> <p>Otra debilidad es que algunas maestras realizan evaluaciones acumulativas para este nivel, cuando la evaluación en preescolar no se debe manejar de esa manera. Llegue a observar formatos de</p>	<p>“No todas las docentes están sintonizadas en el trabajo en equipo. Muchas docentes se distribuyen el trabajo fragmentándolo, lo cual deja de ser una construcción colectiva o peor aún algunas veces termina realizando el plan un solo docente</p> <p>Otra debilidad que puedo percibir es que los planes se repiten cada año y no se ajustan a las normas vigentes.</p> <p>Además, se requieren procesos de capacitación y muchos más espacios para la reflexión pedagógica”.</p>

	<p>evaluaciones con sumas y lecturas literales para que los niños resolvieran (2+2=) y dejaban el espacio para que los niños contestaran sin ningún proceso de análisis, y así mismo pasa con las demás áreas; se convierte en una debilidad porque la evaluación no puede ser puntual para preescolar”.</p>	
<p>¿Cuáles serían las posibilidades al realizar una reestructuración del diseño curricular para el nivel preescolar de la institución?</p>	<p>“Hacer un ejercicio de reestructuración del plan de preescolar o del diseño curricular implica primero que todo revisar los documentos del Ministerio de Educación que tiene para este grado. No se puede ser ajeno a los documentos de competencias y actividades rectoras porque ya está enmarcado como lineamiento para el nivel.</p> <p>Documentos como la guía No 13, donde se reconoce que los niños ya tienen competencias y se pueden desarrollar desde la escuela, otro momento que se ve en</p>	<p>“La primera posibilidad es la actualización del diseño o plan de estudio, que hace muchos años no se cambia. Pareciera que los niños son los mismos hace años y no se contemplan las nuevas tecnologías, y las nuevas generaciones que son muy diferentes a las de hace dos o tres años.</p> <p>Otra posibilidad que puede surgir en la reestructuración del diseño curricular es que los docentes se vean en la necesidad de actualizarse en temas pedagógicos y</p>

	<p>preescolar y que vale la pena incluir en la reestructuración del diseño toda la política de infancia, las bases curriculares y las 4 actividades rectoras”.</p>	<p>normas, que algunos no saben que se están incorporando en educación”.</p>
<p>¿Qué características considera que debe tener un diseño curricular para el grado preescolar?</p>	<p>“Debe ser un plan que lleve al niño: 1. A que desarrolle todas sus potencialidades, que el niño tenga su parte física, la parte tecnológica, o sea que tenga como los grandes ejes, que tenga la parte de motricidad. Es decir, el niño tiene que desarrollar su parte intelectual, pero de otra manera, que aprenda jugando. En otras palabras, que desarrolle sus dimensiones, pero sin ser tan puntuales, el niño puede aprender a leer pero que no sea alfabetizando al niño. Se debe olvidar la idea que el niño de preescolar debe saber leer, escribir, sumar, multiplicar etc</p> <p>Otro punto es que el plan de estudios que se monte corresponda, a las cualidades de los</p>	<p>“Un diseño curricular contextualizado a la población que se atiende, realizar diagnósticos de intereses y necesidades de los niños y las familias para replantear el plan, tener todos los aspectos vigentes para el nivel y que tenga un sustento teórico y conceptual”.</p>

	<p>niños y al ritmo de como ellos se desempeñan.</p> <p>El plan de estudio debe contemplar las actividades rectoras, los proyectos pedagógicos deben concordar con los ejes para el nivel y la edad.</p> <p>Ese plan de estudio debe contemplar la competencia ciudadana, se le debe manejar la literatura y es en este punto donde se puede pedir que el niño lea o escriba sin necesidad de alfabetizarlo y en este punto también se debe manejar el inglés para preescolar”.</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Anexo D. Formato grupo focal



Universidad Industrial de Santander
Maestría en Pedagogía
Institución Educativa Provenza



Grupo focal virtual con padres de familia

El siguiente grupo focal virtual tiene como objetivo recopilar información sobre los principales aspectos del currículo del grado preescolar que se implementa en la Institución.

Esta información constituirá aportes significativos para la realización de la investigación denominada “Propuesta de un diseño curricular por competencias para el nivel preescolar en la Institución Educativa Provenza”, como parte de los estudios de Maestría en Pedagogía.

Agradezco su colaboración y tiempo para responder las preguntas.

Nombre: _____

Formación académica (opcional): _____

Cuantos hijos tiene en la institución: _____

Hace cuantos años y en que grados: _____

1. ¿Conocen el nombre del PEI de la institución, si lo conoce puede mencionar su nombre?
2. ¿A través de qué mecanismos conocen el pacto de convivencia?
3. ¿Conocen cómo se construyó el plan de estudios de preescolar? ¿Qué sabemos de este?
4. ¿Qué fortalezas considera que tiene el actual diseño curricular del grado preescolar de la institución?
5. ¿Qué debilidades cree que tiene el actual diseño curricular de preescolar de la institución?
6. ¿Cuáles serían las posibilidades al realizar una reestructuración del diseño curricular para el nivel preescolar de la institución?
7. ¿Qué características considera que debe tener un diseño curricular para el grado preescolar?

Transcripción respuestas Grupo Focal Acudientes y padres de familia

1. ¿Conocen el nombre del PEI de la institución, si lo conoce puede mencionar su nombre?

P1: “No lo conozco”

P2: “No profe yo tampoco”

P3: “Creo, que es, el que está en el pacto de convivencia: “Innovamos para responder los cambios de la sociedad”, Lo sé porque me toco responder una encuesta con la orientadora”.

P4: “Profe, yo lo sé, pero no recuerdo en este momento el nombre”

P5: “Lo conozco, pero no recuerdo el nombre”

P6: “No, ni idea”

P7: “Yo también lo conozco, no tengo presente muy bien el nombre, pero es algo así como mejores personas para la sociedad”

P8: “No señora”

P9: “Profe lo hemos leído bastante pero no recuerdo bien el nombre exactamente”

P10: “Si señora: “Innovamos para responder los cambios de la sociedad”,

P11: “El nombre es: “Innovamos para responder los cambios de la sociedad”

P12: “lo sé, pero no lo recuerdo”

2. ¿A través de qué mecanismos conocen el pacto de convivencia?

P1: “Yo tengo el libro que nos dieron el día de la matricula”

P2: “Yo también tengo el libro”

P3: “tengo el libro y en la escuela de padres lo explicaron”

P4: “Yo lo tengo descargado en el computador”

P5: “lo tengo en fotocopia”

P6: “Profesora, es que mi hijo ingreso tarde y cuando lo matricule no le dieron el pacto de convivencia”

P7: “Tengo el libro y la profe cuando empezó el año, hizo una reunión para enseñarlo”

P8: “Profe, yo no conozco el pacto de convivencia”

P9: “También lo tengo en físico, y la orientadora lo mostro en una escuela de padres”

P10: “Tengo el libro y lo he leído”

P11: “La profesora el día de la primera reunión entrego el libro y lo mostro”

P12: “Tengo el libro”.

3. ¿Conocen cómo se construyó el plan de estudios de preescolar? ¿Qué sabemos de este?

P1: “Yo no sé, como se construyó profesora”

P2: “Ni idea como se hizo”

P3: “Pues la profesora nos explicó cómo iba ser lo de los periodos y nos dijo como iban a evaluar a los niños. Pero la verdad no sé, como se construyó”.

P4: “Si señora, como lo acaba de decir la mamita, nos explicaron esas cosas, pero la verdad como tal, como se hizo la construcción, no”.

P5: “Yo sé que para preescolar son cuatro periodos, y que los niños no los califican con números y tampoco les dan el puesto que ocupo. Eso es lo que yo sé profe”

P6: “No profe no tengo idea”

P7: “Una vez la profesora cuando empezó el año nos hizo una reunión y nos explicó todo el plan, pero no recuerdo muchas cosas”

P8: “No eso no lo sé”

P9: “No, pero si sería bueno conocer como es el plan de preescolar”

P10: “Hasta el momento no se nos ha dado la información concreta de ese tema”

P11: “La verdad desconozco eso”

P12: “No lo conozco”

4. ¿Qué fortalezas considera que tiene el actual diseño curricular del grado preescolar de la institución?

P1: “Aprenden muchas cosas, mi hijo ya casi lee y escribe algunas palabras con las letras que la profesora le enseñó, en matemáticas también sabe bastante: los números casi hasta el 100 y sabe hacer unas sumas sencillas”

P2: “A mí, me parece que es bueno, pero a veces dejan muchas tareas, y los temas los ven muy rápido, o sea, un día ven una cosa y al otro día ven otra cosa y ni siquiera aprendió lo primero.”

P3: “Me parece muy bueno, ven varias cosas, mi hijo en inglés ya sabe hartas cosas, y los videos que la profesora envía son muy buenos”.

P4: “Principalmente, pienso que la profe vive muy pendiente de los niños, ella explica muy bien y por eso los niños salen bien preparados para grado primero”.

P5: “Me gusta que en los boletines sabemos que aprendieron, trabajan muchas cosas comparadas con otros colegios”

P6: “Me parece que aprenden mucho”

P7: “Ven todas las materias, español, matemáticas, inglés, ciencias; y eso hace que los niños aprendan mucho.”

P8: “Me gusta como la profe les enseña, con canciones y videos. Aunque creo que si son muchas tareas para ser tan pequeños”

P9: “Me parece buenas las guías que realizan, y que los niños aprenden de todo”

P10: “Me gusta que involucran a las familias en algunas actividades y así uno también aprende como ayudarle a nuestros hijos”

P11: “Los niños aprenden muchas cosas y la profesora explica muy bien”

P12: “Los niños aprenden muchas cosas y les gusta el colegio y la profesora”.

5. ¿Qué debilidades cree que tiene el actual diseño curricular de preescolar de la institución?

P1: “Yo creo que deberían dictar más clases de inglés”

P2: “Pienso que no deberían dejar tanta tarea para un niño de cinco años, las actividades deberían ser más con juegos, los niños terminan cansados”.

P3: “Yo creo que deben enseñarles la parte de informática, como a manejar el computador y sus partes, ya que en la casa varias familias no contamos con computadores”.

P4: “Pues, así como debilidad no me parece, pero creo que cuando se va terminando el año las profesoras deberían ser más exigentes como las profes de primero, así ellos cuando pasen a primerito ya están preparados y no les da tan duro ese cambio”.

P5: “Yo pienso que deberían poner el puesto que ocupan los niños en los boletines y calificar por números como hacen en los otros grados”

P6: “A veces dejan muchas tareas y poco tiempo, termina haciéndoles la tarea los papás o los hermanos más grandes”

P7: “Me gustaría que les hicieran clases de educación física más seguido. Yo sé que por esta época de la pandemia no se puede mucho, pero ellos se aburren en la casa sin poder salir”

P8: “Como dijo el señor, hay días que dejan muchas tareas para unos niños de cinco años”

P9: “No profe, yo no veo debilidades”

P10: “Yo creo que deberían involucrar más seguido a los papás en las actividades, como por ejemplo educación física, así aprovechamos y jugamos con nuestros hijos, o que nos manden como tips para hacer acá en la casa”

P11: “Yo creo que deberían cambiar las guías que envían, yo tuve a mi otra hija el año pasado y son las mismas guías, o trabajar un libro como para cambiar”

P12: “Me gustaría que el colegio los llevara sitios como el Jardín Botánico, a bibliotecas, al Recrear. Antes los sacaban y ahora no. Que no sea solo trabajo en guías y cuaderno”.

6. ¿Cuáles serían las posibilidades al realizar una reestructuración del diseño curricular para el nivel preescolar de la institución?

P1: “Que tuvieran en cuenta las recomendaciones que dijimos en las debilidades”

P2: “Cambiar de pronto la metodología de algunas profesoras, para que incluyan más juegos, y que los niños no se sientan tan cansados por tanta tarea”.

P3: “Sería bueno que integraran las materias en una sola guía”.

P4: “Ese plan debería ser con las profes de primerito y así ellas también hacen sus clases con más juegos”.

P5: “Podrían calificar a los niños por números como en primaria”

P6: “Yo creo que deben tener en cuenta que las tareas deben ser acordes a la edad de los niños, que sean para ellos y no para los papás”

P7: “Incluir más clases de educación física”

P8: “Que los trabajos se hagan en clase y no dejen tanto para la casa, muchos padres trabajamos y no nos queda tiempo”

P9: “Yo estoy de acuerdo con lo que han dicho”

P10: “Sería bueno que incluyan a los papás en las actividades”

P11: “Si se realiza esa reestructuración profe, me gustaría que cambiaran las guías o que pidieran un libro”

P12: “Mas actividades y salidas pedagógicas cuando se pueda”.

7. ¿Qué características considera que debe tener un diseño curricular para el grado preescolar?

P1: “Que les gustara a los niños y niñas”

P2: “Deberían incluir metodologías como más dinámicas”.

P3: “Yo creo que se puede trabajar mezclando algunas materias y así no se cansan los niños”.

P4: “Pienso que una de las características es que incluyan el juego siempre”.

P5: “Profe una característica puede ser que la evaluación sea diferente”

P6: “Profesora, yo estoy de acuerdo con lo que han dicho los demás papitos, que por favor revisen lo de las tareas”

P7: “Vuelvo y repito, que dejen la educación física para preescolar”

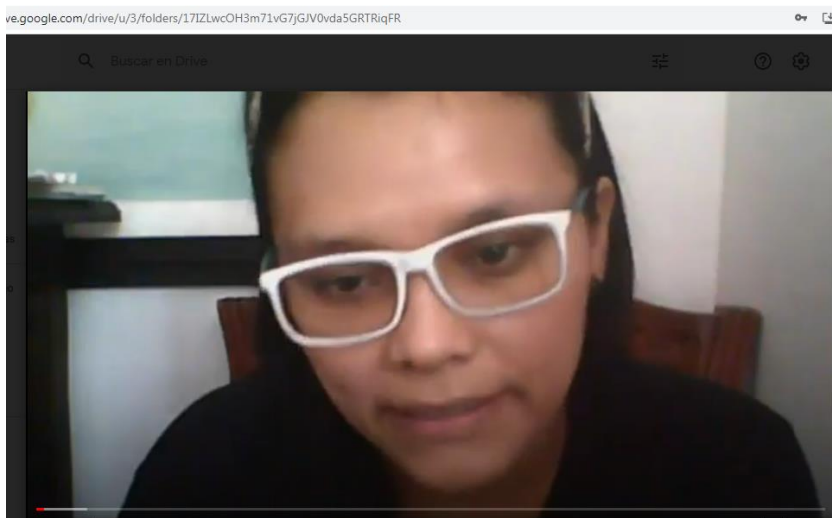
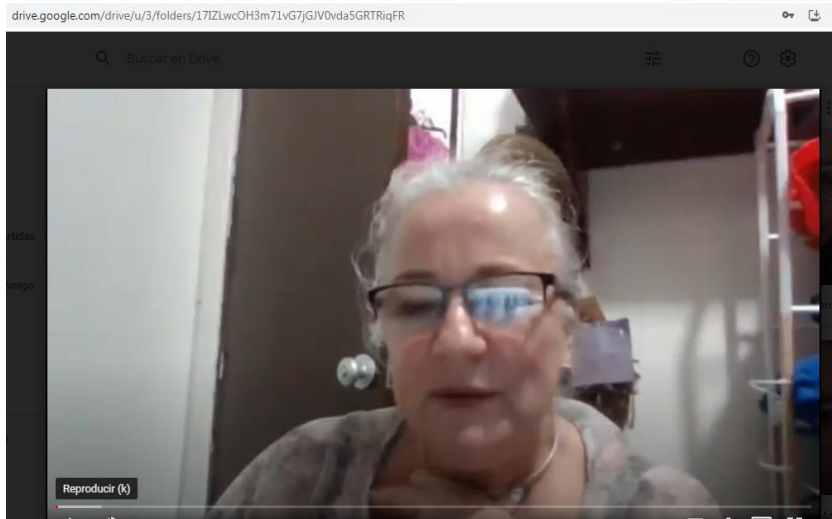
P8: “Yo me uno a lo que han dicho los demás”

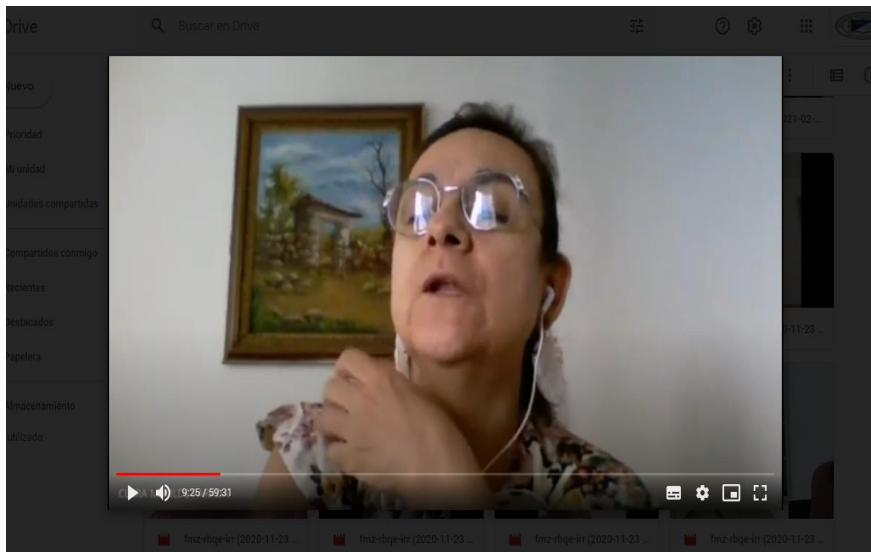
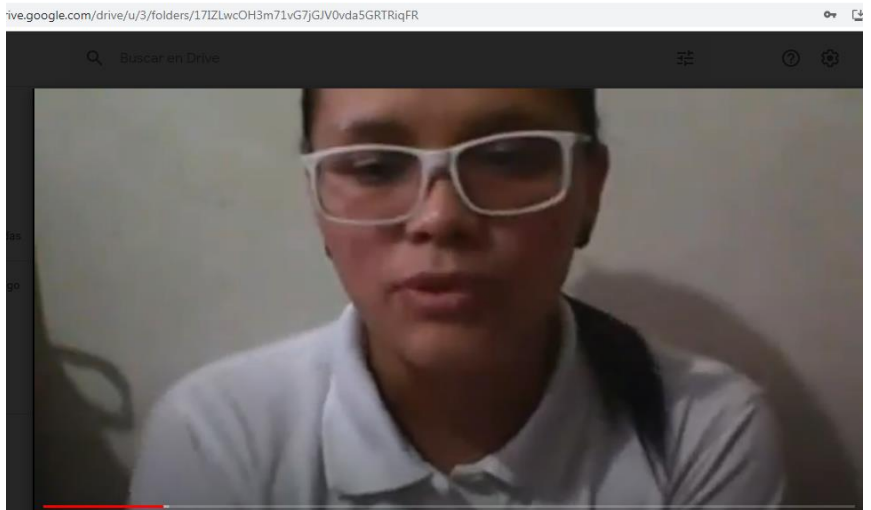
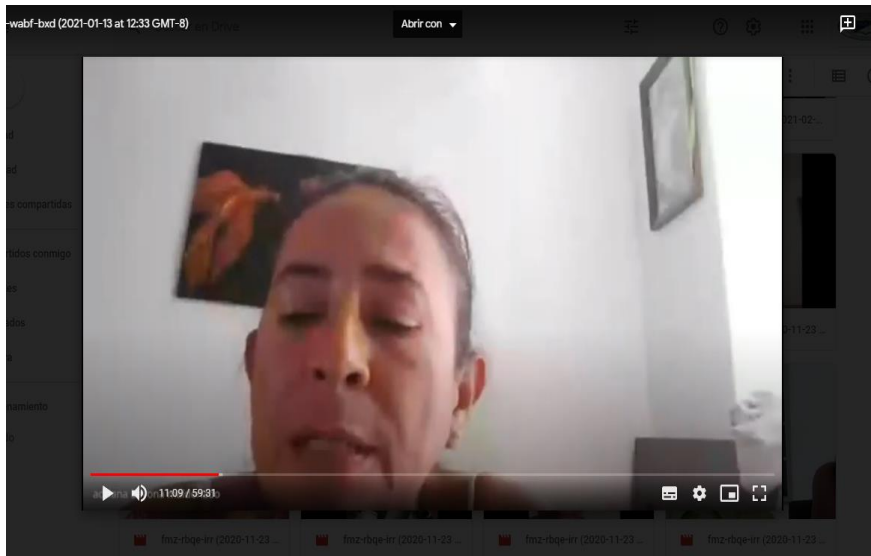
P9: “Yo también”

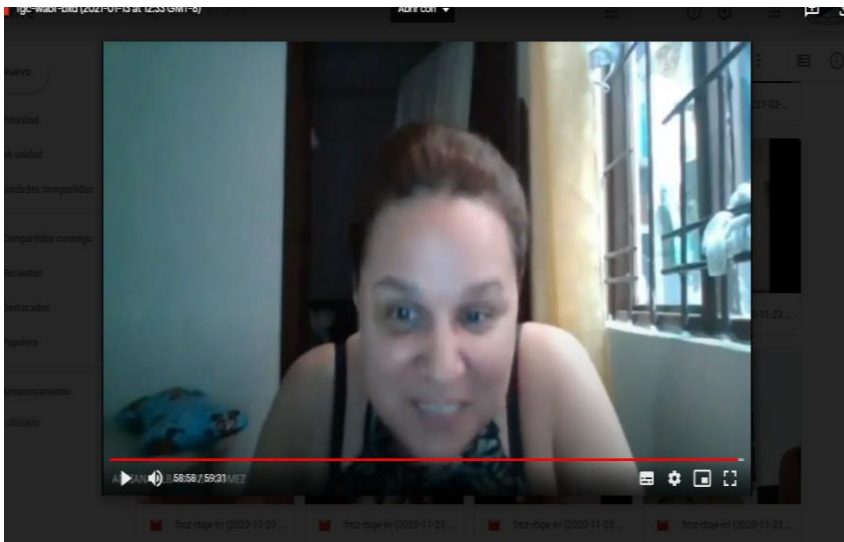
P10: “A mí me parece, que deberían tener en cuenta los recursos de las familias, en ocasiones, no podemos cumplir con algunas tareas porque exigen materiales con los que no contamos y no tenemos plata para comprar”

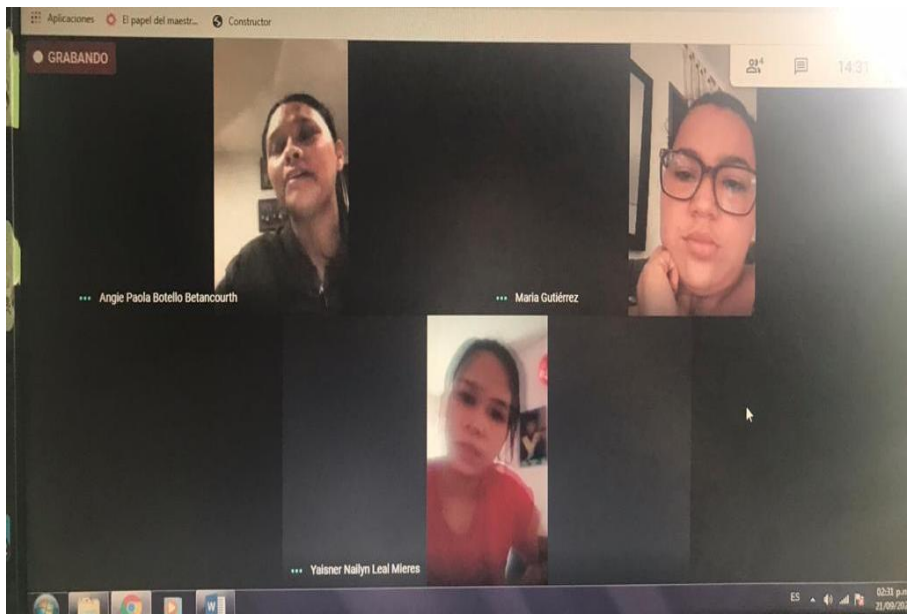
P11: “Estoy de acuerdo con lo que los demás papitos han propuesto”

P12: “Ya dijeron todo, estoy de acuerdo con todas las sugerencias”.









Anexo E. Ficha de caracterización de estudiantes

DATOS PERSONALES			
Primer Apellido, según su documento de identidad:	Segundo Apellido, según su documento de identidad:	Primer Nombre, según su documento de identidad:	Segundo Nombre, según su documento de identidad:
Número de documento de identidad:	Municipio de nacimiento:		Departamento nacimiento:
País nacimiento:	Sexo de nacimiento: (según documento de identidad)		Fecha de nacimiento: (según su documento de identidad)
¿Está afiliado a seguridad social?:	Régimen de seguridad social:	¿Tiene puntaje de Sisbén?	¿Puntaje Sisben:
VARIABLES			
Presenta alguna discapacidad:	Diagnóstico de la discapacidad:	Tipo de discapacidad:	Tipo de familia:
SI __ NO__		Física__ Auditiva__ Mental __Cognitiva __ Visual__ Sordo ceguera__ Alteración del desarrollo __	Unipersonal __ Nuclear __ Extensa __ Homo parental __ Compuesta __ Mono parental __

Grado de limitación en la ejecución de actividades	¿Requiere apoyo familiar?	¿Recibe atención complementaria de alguna entidad?	¿En caso que la respuesta anterior sea positiva, ¿cuál es la entidad?		
Independiente_ Dependiente _	SI ___ NO ___	SI ___ NO ___			
Grupo Étnico: ¿De acuerdo con su cultura, pueblo o rasgos físicos, es o se reconoce cómo?	Grupo indígena:	¿Víctima de conflicto armado?:	Número registro único de víctimas:		
		SI ___ NO ___			
¿Desplazado?:	Recibe subsidio de Familias en Acción:		Se encuentra recibiendo beneficios de otros programas:		
SI ___ NO ___					
INFORMACIÓN BASICA SOBRE LA FAMILIA					
Quién se considera el jefe del núcleo familiar	Tipo de documento de identidad	Sexo	Estado civil	Nivel educativo	
Actividad actual	Forma de percibir ingresos		Presenta alguna discapacidad		
¿Vive con la madre?	¿Edad?	¿Presenta alguna discapacidad?	¿Sabe leer y escribir?	Nivel de escolaridad	Ocupación
¿Vive con el padre?	¿Edad?	¿Presenta alguna discapacidad?	¿Sabe leer y escribir?	Nivel de escolaridad	Ocupación

Acudiente	¿Edad?	¿Presenta alguna discapacidad?	¿Sabe leer y escribir?	Nivel de escolaridad	Ocupación
¿El niño o niña tiene hermanos?	Posición que ocupa		¿El embarazo fue planeado?	¿Quién cuida al niño o niña?	
SI ___ NO ___					
SALUD					
Es afiliado al Sistema General de Seguridad Social en Salud:	En caso de que la respuesta anterior sea negativa, ¿cuál es la razón?			EPS / IPS:	
SI ___ NO ___					
Carné de vacunas SI ___ NO ___	En caso de que la respuesta anterior sea negativa, ¿Cuál es la razón?			¿Esquema de vacunación completa? SI ___ NO ___	
¿Ha asistido a controles de salud oral?	En caso de que la respuesta anterior sea negativa, ¿Cuál es la razón?	¿Ha recibido valoración oftalmológica?		En caso de que la respuesta anterior sea negativa, ¿Cuál es la razón?	
SI ___ NO ___		SI ___ NO ___			
¿Es alérgico a algún medicamento?	En caso de que la respuesta anterior sea positiva, indique a cual medicamento es alérgico:	¿Ha asistido a consultas médicas (urgencias, consulta externa, terapias)		Motivo de la consulta:	
SI ___ NO ___					

UBICACIÓN GEOGRAFICA			
Nombre del barrio / Vereda:	Dirección completa		Tipo de zona
Estrato socio – económico del predio:	Teléfono fijo de contacto:	Teléfono celular de contacto:	Correo electrónico de contacto
Tipo de vivienda:	Condición de la vivienda:	Tenencia de la vivienda:	Forma de pago:
Casa o apartamento ___ Cuarto o cuartos ___ Inquilinato ___ Refugio natura ___ Vivienda móvil ___ Institución ___ Calle ___ Lugar de trabajo ___	Buen estado ___ Ruina ___ Aceptable ___ Demolición ___	Propia ___ Arrendada ___ Amortizando ___ Otra forma ___	Diaria ___ Semanal ___ Quincenal ___ Mensual ___
El niño/a duerme con adultos en la misma habitación?	Con cuales servicios domiciliarios cuenta el núcleo familiar del niño o la niña:	¿El núcleo familiar cuenta con internet?	¿El núcleo familiar del niño o la niña cuenta con agua todos los días?:
SI ___ NO ___			

LUGAR DE PROCEDENCIA DEL GRUPO FAMILIAR:			
País:	Departamento:	Municipio:	Fecha de llegada a Bucaramanga:
RELACIONES FAMILIARES			
¿El núcleo familiar realiza actividades deportivas o culturales?	En caso de que la respuesta anterior sea positiva, indique cada cuanto realizan las actividades:	¿El niño practica algún deporte o actividad cultural?	¿En caso de que la respuesta anterior sea positiva, indique que tipo de actividad?
Los adultos que conforman el núcleo familiar permiten que los niños y las niñas participen en algunas del diario vivir (recoger juguetes, organizar su espacio, organizar su ropa, cuidado de mascotas etc)	¿Cómo se solucionan los problemas dentro del núcleo familiar?	¿Cómo corrigen al niño o niña cuando se presenta alguna situación?	¿Cómo reconocen o Incentivan al niño o niña en sus logros o responsabilidades cumplidas?

¿Cuál es la actividad que más le gusta realizar al niño o la niña?	¿Cuál es el programa favorito del niño o la niña?	¿El niño o niña tiene acceso a internet y herramientas tecnológicas?	¿En caso de que la respuesta anterior sea positiva, indique cuánto horas al día tiene acceso?

Anexo F. Esquema de categorización

4.3.1 FORTALEZAS EN EL ACTUAL DISEÑO CURRICULAR

EVIDENCIAS	CÓDIGO PARTICIPANTE	SUBCATEGORIA	CATEGORÍA	
La sintonía que tiene las maestras para el trabajo en equipo	C2	Trabajo en equipo	Equipos sólidos	
Equipos de maestras muy sólidos	M1			
Se trabajó en equipo con los docentes de preescolar	M3			
La unificación de criterios para todas las maestras con la intención de trabajar de manera conjunta	M5	Interacción		
La interacción como maestras de preescolar	M1			
el decreto 2247 que es el que reglamenta la parte de educación preescolar	M1	Normatividad	Lineamientos MEN	
Teniendo como base los lineamientos para el grado preescolar	M2			
Se tuvieron en cuenta las normas y las leyes del ministerio de educación	M3			
Lo primero que se hizo fue la revisión de la ley 115	C1			
Implica primero que todo revisar los documentos del Ministerio de Educación que tiene para este grado	C1			
El currículo se construyó teniendo en cuenta primero la normatividad	M4			
El currículo de preescolar se construyó primero teniendo en cuenta las directrices del ministerio de educación	M5			
Nos hablan de las dimensiones	M1			Dimensiones desarrollo humano
Se estudian las dimensiones	M2			
Una de las grandes fortalezas son los lineamientos por dimensiones	M5			
Se construyeron los objetivos, la evaluación, los recursos, enfocadas en las dimensiones	C1			
El diseño curricular actual permite que se desarrollen las dimensiones	C2			
Las dimensiones son importantes porque el niño sale sabiendo muchas cosas	M3			
La dimensión ayuda a la persona a tener un conocimiento amplio	M3			
La dimensión educa al ser de manera integral	M3			

EVIDENCIAS	CÓDIGO PARTICIPANTE	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Se construyó con base a las experiencias	M2	Experiencias profesoras	Currículo
La construcción colectiva y las experiencias de las profesoras	C1		
Les gusta el colegio y la profesora	P3	Le gusta el colegio	
Contamos con espacios amplios	M1		
Los docentes deben autoevaluar sus planes de clases	C2	Proyectos pedagógicos y de aula	
Debemos hacer los planes de aula	M1		
Riguroso con los planes de aula	M1		
Pienso que las fortalezas del actual diseño curricular, es que se trabaja por proyectos pedagógicos	M4		
A través de los proyectos de aula	M5		
El modelo pedagógico de la institución el constructivismo	C2	Modelo pedagógico	
Se tuvo también en cuenta el modelo pedagógico de la institución	M3		
Se establecieron los parámetros según el modelo pedagógico de la institución	P10		
El plan de acuerdo al modelo pedagógico de la institución	M3		
El modelo pedagógico y la norma vigente	C2		
El modelo pedagógico de la institución, en nuestro caso el constructivismo	M4		
Aprenden muchas cosas	P7	Aprenden mucho	
Trabajan muchas cosas	P9		
Los niños aprendan mucho	P11		
los niños aprenden de todo	P3		
Los niños aprenden muchas cosas	P6		
Ven varias cosas	P12		
Me parece que aprenden mucho	P3		
Los niños salen bien preparados para grado primero	P4		
En matemáticas también sabe bastante	P1		
Los niños aprenden muchas cosas	P3		
Mi hijo en inglés ya sabe hartas cosas	P8		
Mi hijo ya casi lee y escribe algunas palabras	P1		
Los niños alcanzan un nivel hasta de lectura	C1		
El propósito siempre ha sido el de ser mejores	M2		
Brindar una mejor educación a los estudiantes	M3		
Currículo coherente con las metas y con el PEI de la institución	M4		
Teníamos reuniones sobre todo en las semanas institucionales	M5	Semanas institucionales	
Se realizo un trabajo conjunto en la semana institucional	C1		
Se aprovecharon las semanas institucionales	C1		
Las necesidades de la comunidad	M5	Características comunidad	
Los contextos de cada sede y las características de la comunidad	M5		
Interacción entre la comunidad y los docentes facilita que los procesos	M1		
El documento no se quedó solamente en el papel	M2	No se quedó en el papel	
Se apropia de este documento	M3		
El propósito de la construcción era tener un documento consolidado y unificado	M1		

EVIDENCIAS	CÓDIGO PARTICIPANTE	SUBCATEGORIA	CATEGORÍA	
El coordinador iba revisando los ajustes	M1	Revisión por parte del coordinador	Seguimiento, evaluación, ajustes	
Coordinador encargado estaba muy pendiente que se hicieran los ajustes	M1			
Se pasaba a revisión por parte del coordinador	M5			
Proceso de revisión	M3			
el coordinador encargado realiza el seguimiento del cumplimiento del plan	C2			
Periódicamente íbamos evaluando en equipo	M5	Evaluación en equipo		
En el transcurso del año se realizan los ajustes pertinentes	C2			
Cada mesa de trabajo es conformada por los docentes de cada grado para realizar los ajustes	C2			
La profe vive muy pendiente de los niños	P9	Explica muy bien		Actuar del maestro
Ella explica muy bien	P4			
La profesora explica muy bien	P11			
Me gusta como la profe les enseña	M1			
Los videos que la profesora envía son muy buenos	P1	Recursos		
Me parece buenas las guías que realizan	P2			
El proceso de evaluación se realiza de manera cualitativa	M1	Evaluación cualitativa		
Nosotras realizamos la evaluación de manera cualitativa	M5			
Se tuvo en cuenta las características y el diagnostico de los estudiantes	M3	Diagnóstico estudiante		
Arrojo el diagnóstico inicial	C1			
Se realizaba un diagnostico preliminar	M4			
Nos permiten invitar a madres o padres del salón	M1	Involucra padres de familia - comunidad		
Me gusta que involucran a las familias	M2			
Se involucra a la comunidad a los padres de familia	M2			

4.3.2 DEBILIDADES EN EL ACTUAL DISEÑO CURRICULAR

EVIDENCIAS	CÓDIGO PARTICIPANTES	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Falta de recursos	M1	Falta de recursos	Limitaciones institucionales
Falta de capacitaciones	M1		
Los tiempos asignados por la institución verdaderamente eran muy cortos	M1	Poco tiempo	
La falta de tiempo para ajustar y actualizar el plan	M2		
Una de las debilidades más grandes es la falta de tiempo y espacios	M4	Falta de actualización/Capacitaciones	
Los planes se repiten cada año y no se ajustan a las normas vigentes	M2		
Hace muchos años no se cambia el plan	C2		
No se contemplan las nuevas tecnologías	C1		
Al trabajar de manera separada no se cumple con la comprensión de cada uno	M2	Trabajo por separado	Desarticulación
Se trabaja cada cosa por su lado	M1		
Se visibilizan las áreas en el 99 % por separado	M1		
Lo que hicimos fue dividimos	M4		
Dividiéndonos por dimensiones	M1	División por dimensiones	
Nos repartíamos tareas	M2		
Luego se dividieron las dimensiones	M4		
Distribuir el trabajo por dimensiones	M5		
Muchas docentes se distribuyen el trabajo fragmentándolo	C2	Trabajo Fragmentado	
Al dividimos el trabajo por dimensiones se fragmenta el trabajo	M4		
No todas las docentes están sintonizadas en el trabajo en equipo	C1	Unificación individual	
Una profesora es quien unifica la información, lo cual deja de ser una construcción colectiva	C2		
Una profesora unifica el documento	M4		
En parte se sesga mucho, se limita, porque no se puede hacer integración de las dimensiones	M1	No hay integración	
Si pretendemos trabajar integralidad no podemos seguir segmentado el proceso	M1		
Se sigue priorizando unas dimensiones más que otras	M2		
Pareciera que no hay una articulación o transversalización	M4	No articulación preescolar y grado primero	
El trabajo de preescolar no se articula con el del grado primero	M4		
Las dinámicas del preescolar con el siguiente nivel son muy diferentes	M2		
Se evidencia en la perdida de este nivel por algunos niños	M3		
Al ingresar los niños a este nivel no existe un momento de empalme	M2		
El preescolar pareciera que se volvió educación formal	C1		

EVIDENCIAS	CÓDIGO PARTICIPANTES	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Siempre he pensado que se abordan muchos temas o contenidos por dimensión	M2	Exceso de temas	Cansancio escolar
Creo que son muchos temas	M4		
Se trabaja por aparte y con contenidos de acuerdo con cada dimensión	M3	Cantidad de contenidos	
Acumulación de contenidos sin sentido	M5		
El niño sale con una cantidad de conocimiento	C1		
La debilidad es que el niño sale con una cantidad de contenidos muy amplios	C1		
El niño llega al grado primero y llega cansado	C1	Terminan cansados	
Los niños terminan cansados	P2		
Ven todas las materias	P7		
Que los niños no se sientan tan cansados por tanta tarea	P2	Acumulación de tareas	
A veces dejan muchas tareas	P2		
Creo que si son muchas tareas para ser tan pequeños	P8		
No deberían dejar tanta tarea	P2		
A veces dejan muchas tareas	P6		
Por favor revisen lo de las tareas	P6		
Hay días que dejan muchas tareas	P8		
Parece que llevan al niño a una velocidad que a su edad de maduración aún no está preparado	C1	Velocidad en los procesos	
Los temas los ven muy rápido	P2		
Se evalúa de acuerdo con cada dimensión	M3	Evaluación por dimensión	Evaluación
Algunas maestras realizan evaluaciones acumulativas por dimensión	C1		
La evaluación no puede ser puntual para preescolar	C1		
No se flexibiliza los criterios de evaluación para estudiantes de inclusión	M5	La evaluación no es flexible	
No es flexible para estudiantes con necesidades educativas especiales o grupos étnicos	M5		
Se establecen unos indicadores de logros y se espera que todos los estudiantes lo alcancen	M5	Generalización del logro	
No se puede generalizar un logro para todos los estudiantes	M5		

4.3.3 POSIBILIDADES PARA LA PROPUESTA DEL DISEÑO CURRICULAR

EVIDENCIAS	CÓDIGO PARTICIPANTES	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Una posibilidad sería integrar a las profesoras de grado primero	M5	Articulación grado primero	Pensar en colectivo
Cuando pasen a primerito ya están preparados y no les da tan duro ese cambio	P4		
Hiciéramos esa integración sería genial	M1		
Socializar los planes para que conozcan las dinámicas del nivel	M5	Socializar planes	
Los procesos académicos no deben ser improvisados	M1		
Pensar en colectivo y no de manera individual	M1		
Involucrar a los papás en los procesos	M1	Involucrar la familia	Tener Horizonte
Cuando se involucran tiene uno la oportunidad de explicar	M1		
Involucrando a la familia	M2		
Sería bueno que incluyan a los papás en las actividades	P10		
La familia que juegan un papel fundamental en este proceso	M2		
Tener en cuenta la familia y el entorno	M2		
Deberían involucrar más seguido a los papás en las actividades	P10	Espacios de capacitación	
Que el docente se documente y se capacite	M1		
Facilitar espacios, recursos y los elementos	M1		
Más tiempo, espacios y capacitaciones	M4		
Se requieren procesos de capacitación y muchos más espacios para la reflexión pedagógica	C2	Recursos	
Se requiere de presupuesto para transformar las aulas	M1		
Tener en cuenta los recursos de las familias	P7	Horizonte pedagógico y legal	
El horizonte en el momento de planear	M4		
Se debe partir de un horizonte legal	M4		
Un documento que sea el horizonte para la práctica pedagógica	M5		
Tener un plan es el horizonte para el trabajo académico	C1		
Tener unos objetivos y unas metas de aprendizajes claras y pertinentes para cada nivel	C2		
Un diseño que de valor a esos elementos culturales	M1	Elementos culturales	
Que se rescate la cultura	M1		
Rescatar la cultura indígena con el amor a la tierra	M1		
Que no se continúe con la degradación de los valores	M1		
El niño puede aprender a leer pero que no sea alfabetizando	C1	Aprendizaje gradual de la lectura	
Se debe olvidar la idea que el niño de preescolar debe saber leer	C1		
Se debe manejar el inglés para preescolar	C1	De Inglés	
Deberían dictar más clases de inglés"	P2		
Me gustaría que les hicieran clases de educación física más seguido	P7	De educación física	
Incluir más clases de educación física	P7		
Educación física para preescolar	P7		
Deben enseñarles la parte de informática	P3	De informática	
Más clases de tecnología	P6		

4.3.4 CARACTERÍSTICAS PARA LA PROPUESTA DEL DISEÑO CURRICULAR

EVIDENCIAS	CÓDIGO PARTICIPANTES	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Podrían ser muchas si se trabajara de manera transversal	M1	Transversalidad	Currículo preescolar
Que haya una transversalidad	M1		
Debería articular o transversalizar un tema por varias dimensiones	M2		
Trabajar de manera transversalizada	M5		
La integración de las dimensiones en los proyectos lúdicos y pedagógicos transversales	M3	Integración	
Que se integren los proyectos a nivel institucional	M3		
Se mira en la flexibilidad, que sea adaptado a cambios que se pueda integrar	M5		
Se puede trabajar mezclando algunas materias	P3		
Debe ser un plan que lleve al niño a desarrollarse en todas sus potencialidades	C1	Desarrollo infantil	
Desarrolle sus dimensiones, pero sin ser tan puntuales	C1		
Que se trabaje el ser de manera íntegra	C2		
Sería bueno tener en cuenta potenciar el desarrollo, las capacidades y habilidades de los estudiantes	M2		
Plantear la evaluación mucho más flexible	M1	Evaluación flexible	
Que se dé una evaluación mucho más personal y flexible	M3		
Evaluación vista como un proceso	M3		
No debemos evaluarlos a todos de la misma manera	M1		
Logros que se deben cumplir según la edad de los estudiantes	M2		
Una característica puede ser que la evaluación sea diferente	P5		
Un diseño que sea incluyente	M1	Incluyente	
Tener un currículo que también cumpla y se adecue a los niños que están en inclusión	M2		
Que sea inclusivo	M3		
Respetando los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas	M2	Ritmos de aprendizaje	
Ritmos de aprendizaje	M2		
Respetar el proceso de cada niño o niña	M2		
El plan debe corresponder a las cualidades de los niños y al ritmo de como ellos se desempeñan	C1		
Los seres humanos somos muchos más hábiles en una dimensión	M1		
Teniendo en cuenta su proceso y ritmo de aprendizaje	M2		
Dar el valor a la diferencia	M1		Reconocer la diferencia
Porque somos diferentes	M1		
Cada uno de los niños tienen capacidades diferentes	M2		
Tener en cuenta la diversidad de estudiantes	M5		

