



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Vicerrectoría Regional Llanos

Dirección de Posgrados

Especialización en Gerencia Educativa

MONOGRAFÍA DE INVESTIGACIÓN

**EVALUACIÓN DE CONDICIONES PARA UN PROCESO DE
INNOVACIÓN CURRICULAR**

Estudio de Caso

Para optar al título de Especialista en Gerencia Educativa

Presenta:

Ricardo Betancourt Marrero

ID 496966

Asesor Disciplinar:

Edgar Oswaldo Pineda Martínez

Villavicencio, Meta, Colombia

Mayo de 2016

**EVALUACIÓN DE CONDICIONES PARA UN PROCESO DE
INNOVACIÓN CURRICULAR**

Estudio de Caso

Ricardo Betancourt Marrero

ID 496966

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

Especialización en Gerencia Educativa

Mayo de 2016

Villavicencio, Meta

Agradecimientos

Primero y como más importante, nos gustaría agradecer a DIOS por permitirme culminar una etapa más de la vidas, a mi familia, amigos y compañeros de estudio por brindarnos su apoyo en cada momento vivido.

De igual manera a la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO por brindarnos la oportunidad de formarme como Especialista en Gerencia Educativa

Por último y no siendo el menos importante, me gustaría agradecer sinceramente a mi asesor por su guía, dedicación y motivación la cual ha sido fundamental para la culminación de este informe final de proyecto de investigación como opción de grado.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	6
2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	9
3. EVALUACIÓN DE CONDICIONES PRELIMINARES	10
3.1. FASE 1: Vislumbrar	10
3.2. FASE 2: Identificación	17
4. EVALUACIÓN DE CONCEPCIONES TEÓRICAS.....	21
4.1. Concepción de Desarrollo Humano	21
4.2. Cambio y Desarrollo	22
4.3. Subjetividades en formación.....	23
□ ¿Cómo son los procesos de constitución de las subjetividades en la infancia y la adolescencia?	25
□ ¿Cómo se forman sujetos sociales y políticos en la escuela?	25
□ ¿Existen fases en los procesos de subjetivación de los niños, niñas y adolescentes? ¿Cómo son?	25
□ ¿Se puede hablar de subjetividades infantiles y juveniles?	25
□ ¿Qué procesos de subjetivación se producen en cada ciclo?.....	25
5. EVALUACIÓN DE CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LOS ESPACIOS PRAXEOLÓGICOS	26
Espacios praxeológicos.....	26
6. MARCO TEÓRICO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO	29
6.1. Estructura curricular.....	29
6.2. Comprensión	30
6.3. Interdisciplinariedad	32
6.4. Dimensiones pedagógicas	34
7. CONCLUSIONES	36
7.2 Tres vías pedagógicas para una educación por ciclos	36
8. GLOSARIO.....	61
9. INSTRUMENTO	66

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de innovación en su connotación primaria lleva a pensar en conceptos como: cambio, transformación, novedad, etc. Etimológicamente la palabra viene del latín *innovare*, que quiere decir cambiar o alterar las cosas introduciendo novedades (Medina Salgado y Espinosa Espíndola, 1994). En este sentido se parte de la idea que el cambio se da en un período de tiempo, de una fase o proceso periódico, y que puede darse en forma de espiral pasando por diferentes etapas y fases.

Para esta monografía se entenderá que una innovación es un cambio y que todo cambio conlleva un ciclo y a su vez se comprende que todo proceso humano se da a manera de ciclo; no se concibe el desarrollo del sujeto o la vida misma como una sumatoria fragmentada de momentos sino como procesos que se articulan, entrelazan y alimentan para dar paso a otras fases o procesos.

La perspectiva de la vida misma como un ciclo está orientada desde un marco holístico del desarrollo humano que reconoce el devenir en la evolución y el crecimiento humano (Pineda, 2013)]. En correspondencia con esta mirada amplia de lo que pueda significar un ciclo, en el campo educativo se ha venido desarrollando e implementando internacionalmente la idea de pensar el currículo, las metodologías y la organización escolar concibiendo procesos o fases que van más allá de la fragmentación y ruptura que están implícitas en los grados escolares.

Específicamente, a través de esta monografía se pone en consideración el estudio de caso de un colegio ubicado en la ciudad de Villavicencio, Colombia; Colegio que se destaca como eje para la transformación pedagógica y la estructuración por espacios praxeológicos como una respuesta a los problemas que se han identificado, relacionados con la poca articulación entre los grados o niveles de escolaridad y con el aislamiento entre las diferentes áreas del conocimiento. La organización por espacios praxeológicos reconoce los procesos de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes desde una concepción integral del proceso evolutivo en las dimensiones física, psíquica e intelectual de los seres humanos.

La estructuración por espacios praxeológicos obliga a replantear la estructura curricular de la Institución, por cuanto la prioridad desde esta nueva perspectiva no son las áreas fragmentadas, sino la integralidad del conocimiento a partir del reconocimiento de los procesos de desarrollo humano. Así, la presente monografía propone orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de tres grandes ejes transversales a saber: 1. Eje de Comunicación y creatividad. 2. Eje de Ética y formación ciudadana y 3. Eje de transformación y compromiso social. Cada uno de estos ejes será el hilo conductor que articule las áreas del conocimiento.

El proceso de implementación de los espacios praxeológicos está estructurado en cinco fases que dan lógica y consistencia a su desarrollo. Cada fase es una parte indisoluble de una acción que solo puede ser posible si se considera en conjunto; estas fases responde al enfoque praxeológico propuesto por Juliao (2011); sin embargo, estas no se entienden (fases) como un proceso secuencial, sino como un ejercicio holístico de reflexión pedagógica. El proceso puede entonces ser pensado como una suma a la vez que como una articulación de consecuencias. “Cada paso hace posible el siguiente y a su vez depende del anterior” (Pineda, 2015). Por ello todas las fases son igualmente importantes y requieren ser desarrolladas lo más completamente posible. La última fase, como en la lógica de una espiral cíclica se conecta nuevamente y antecede a una nueva caracterización. Cada componente es renovable porque la institución es un organismo en movimiento, en transformación permanente.

Cada acción de reconocimiento y avance que se realiza en cada componente es válida por determinados períodos de tiempo, por lo cual debe ser revisada y renovada según la dinámica que las propias instituciones reconozcan para sus procesos de cambio. Lo fundamental al realizar el espacio praxeológico de desarrollo es que cada componente tenga sentido en el conjunto. Ningún componente es accesorio, ni puede ser relegado. La acción de implantación depende de que se realice todo en su conjunto. Todas las piezas, como en un pequeño rompecabezas, tienen que ir articuladas, concatenadas y realizadas en los momentos oportunos para cada una.

Así las cosas, entremos a revisar las fases definidas para lograr el propósito, cual es reorganizar la escuela por espacios praxeológicos, articulando todas las áreas y jalonando en forma dinámica el proceso de la formación integral de los estudiantes. Las fases que se encuentran a continuación están articuladas, pero se pueden avanzar simultáneamente, se van conectando en el desarrollo, pero con la posibilidad de anticipar actividades implicadas en cada componente.

Las cinco fases que se han definido son:

1. Vislumbrar
2. Identificar
3. Proyectar
4. Hacer
5. Valorar

Planificar el trabajo de estructuración por espacios praxeológicos comprende tres etapas básicas:

1. Análisis curricular macro y micro
2. Análisis transversal de la estructura curricular por espacio praxeológico
3. Estructuración del plan de trabajo de cada espacio praxeológico

A su vez cada una de las etapas requiere estrategias de comunicación, seguimiento y evaluación a fin de garantizar que el proceso iniciado se culmina y se proyecta al contexto particular de la institución.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

El proceso de estructuración de curricular en espacios praxeológicos se propone en cinco fases básicas que pueden desarrollarse de forma simultánea teniendo en cuenta los avances y el estado de cada institución, lo mismo que los agentes educativos que se asignen para ello (consejo directivo, consejo académico, áreas, orientadores, equipos de ciclo).

Para la presente monografía, se considera presentar la propuesta de prueba piloto para la evaluación de condiciones de un proceso de innovación curricular en la estructuración curricular en espacios praxeológicos en un colegio de la ciudad de Villavicencio. Para tal fin y por las limitantes de tiempo, se evaluarán solo las dos primeras condiciones correspondientes a vislumbrar e identificar; condiciones estas establecidas por investigadores educativos del grupo de investigación Trabajo de Llano de la Vicerrectoría Regional Llanos y que se enmarcan dentro del Macro proceso de “Competencias docentes, Investigación y pedagogía praxeológica ¿Cómo se integran desde la vocación ontológica de ser sujeto” (Pineda, 2014).

3. EVALUACIÓN DE CONDICIONES PRELIMINARES

3.1.FASE 1: Vislumbrar

El momento de vislumbrar contiene tres etapas fundamentales:

1. Conocimiento de la propuesta.
2. Análisis y Contextualización de la propuesta a las características de cada institución.
3. Establecimiento de los equipos de trabajo.

I. Etapa 1: Conocimiento de la Propuesta

Pensar el trabajo de innovación curricular desde la implementación de estructuras curriculares correspondientes a espacios praxeológicos, implica tener un conocimiento básico de la propuesta, donde toda la comunidad educativa reconozca los lineamientos generales y directrices que la fundamentan. En este sentido, es básico tener referentes de experiencias similares, identificando los roles de todos los actores involucrados en el proceso. Para ello, se realizó un estado del arte de propuestas e iniciativas pedagógicas que conllevaran cambios e innovaciones con las mismas características, como resultado se pueden citar dos proyectos macro que conglomeran los objetivos de la presente monografía, entre ellos se encuentra:

1. La experiencia de la Secretaría de Educación de Bogotá en cuanto la política de la Reorganización de la educación por ciclos, propuesta que bien ejecutándose desde el año 2008 hasta la fecha en la totalidad de Instituciones Educativas del distrito (SED-MISI, 2011)
 2. La propuesta de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO en cuanto la reorganización de sus estructura curricular y su modelo educativo y enfoque curricular a los postulados de la praxeología (Juliao, 2002).
-

Las dos propuestas, mas allá de generar experiencias significativas en cuanto la forma de concebir la educación y la pedagogía, le permiten a las Instituciones educativas la posibilidad de repensarse como instituciones de educación en el entorno de una sociedad del conocimiento, este ejercicio, que a nuestro juicio, es irremediamente praxeológico, se entorna en cuanto la respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es un espacio praxeológico en cuanto ecosistema de aprendizaje?
- ¿Cuál es el sentido de la estructuración de la educación en espacios praxeológicos?
- ¿En qué contribuye la estructuración de la educación en espacios praxeológicos, al sistema educativo actual?
- ¿Cuáles son los propósitos de la estructuración de la educación en espacios praxeológicos?
- ¿Qué es un período académico?
- ¿Qué experiencias hay en el mundo, sobre la reorganización e innovación curricular en la estructuración del espacio, ambiente o ecosistema de aprendizaje?

Responder a estos cuestionamientos requirió de un estudio profundo al interior de la Institución educativa participe en el proyecto, que permitió analizar los documentos que son referentes, y que fundamentan frente a la innovación curricular que se pretendía, entre los referentes curriculares y teorías pedagógicas que se abordaron en esta fase de vislumbra miento:

- ✓ Jurado, F. Proyecto SED – UNAL – II. (2009) “La Educación básica y media en el Distrito Capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos”.
 - ✓ Secretaria de Educación de Bogotá (2009). Organización escolar por ciclos. Revista internacional Magisterio.
 - ✓ Secretaria de Educación de Bogotá (2009). La reorganización de la enseñanza por ciclos educativos: Maestros, directivos docentes, estudiantes y padres de familia preguntan y opinan.
-

- ✓ Secretaria de Educación de Bogotá (2008). Hacia un sistema de evaluación integral dialógica y formativa de los aprendizajes de los estudiantes para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos educativos. Principios pedagógicos orientadores. Memoria del foro educativo distrital 2008.
 - ✓ MISI (2011). Lineamientos para la reorganización curricular por ciclos. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas
 - ✓ Juliao, C. (2011). El enfoque praxeológico. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
 - ✓ Juliao, C. (2014). Una pedagogía Praxeológica. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
 - ✓ Juliao, C. (2015). Pedagogía praxeológica y social: Hacia una nueva educación. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
 - ✓ Pineda, E & Velásquez, O. (2015) Sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
 - ✓ Pineda, E. (2014). Competencias docentes, investigación y pedagogía praxeológica ¿Cómo se integran desde la vocación ontológica de ser sujeto?. Proyecto de investigación. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
-

II. Etapa 2: Análisis y Contextualización de la propuesta a las características de cada institución.

Si bien la estructuración de la educación desde espacios praxeológicos desde sus referentes permite comprender desde la generalidad las implicaciones para el sistema educativo, cada institución requiere hacer una mirada interna de las condiciones y prioridades institucionales tanto a nivel académico como administrativo para su ejecución.

El emprender el proceso, implica una preparación que requiere de efectividad en la comunicación y en el trabajo de equipo de docentes y directivas al interior de la institución. Por lo que se señalan dos elementos fundamentales en el proceso:

- El liderazgo de las directivas.
- El fortalecimiento de la cultura escolar entorno al trabajo praxeológico..

El proyecto debe ser acogido desde la rectoría y la coordinación, construido con los docentes y socializado con los estudiantes y padres de familia. Si bien el proceso es orientado desde el Consejo académico el trabajo de todos los docentes es indispensable para materializar y adaptar la propuesta. En este sentido, el trabajo reside en la conformación de un equipo docente convencido de su trabajo, un gran sentido de pertenencia que sea parte de la cultura escolar. La cultura escolar se puede definir como los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos (Stolp, 2008). Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa al interior del colegio. Más particularmente “la cultura escolar hace referencia a los mensajes valóricos, sociales e intelectuales que se entregan y que los alumnos y alumnas reciben desde el clima organizacional” (Magendzon, 2005), derivado del currículo oculto.

Es por esto, que se requiere responder algunos cuestionamientos como por ejemplo:

- ¿Qué implicaciones para la Institución Educativa tiene la estructuración de la enseñanza por espacios praxeológicos?
- ¿Cuáles son los aprendizajes, criterios, tiempos y organización escolar para la estructuración de la enseñanza por espacios praxeológicos?
- ¿Qué elementos es necesario trabajar para fortalecer la cultura escolar entorno a la estructuración de la enseñanza por espacios praxeológicos?
- ¿Dónde queda la educación inicial, teniendo claridad que de allí depende toda la formación integral del individuo?
- ¿Cómo se articula la estructuración de la enseñanza por espacios praxeológicos al modelo pedagógico de la institución?
- ¿Cómo se trabaja el énfasis del colegio dentro de la estructuración de la enseñanza por espacios praxeológicos?
- ¿Qué condiciones administrativas se requieren para el trabajo de la estructuración de la enseñanza por espacios praxeológicos?

III. Etapa 3: Establecimiento de los equipos de trabajo por ciclo.

Se deben conformar equipos de trabajo por niveles o ciclos que diseñen, desarrollen y hagan seguimiento al plan de trabajo del espacio praxeológico, equipos constituidos por docentes de los grados que forman parte de un espacio praxeológico¹. Es pertinente que los equipos tengan un representante que lidere las propuestas y que promueva la gestión del mismo, un interlocutor que lo represente y apoye la comunicación, elemento fundamental del proceso ya que la estrategia de espacios praxeológicos modifica las maneras de trabajar en la institución y por ello define nuevas formas de relación, así como también afianza otras. Se conceptualiza el trabajo por equipos entre los docentes que debe responder a las necesidades de los estudiantes, y da lugar a una articulación desde

¹ Espacio praxeológico es considerado dentro de esta propuesta como la agrupación plurianual de los ciclos de aprendizaje

acciones transversales sobre el currículo, siempre en dirección del PEI. Es decir la cultura escolar debe girar en torno a la construcción y aplicación del conocimiento, en relación con la cotidianidad.

Los procesos de comunicación y acuerdos para la acción, implican tener claras las formas de trabajo y la toma de decisiones, lo que requiere de: reuniones efectivas, comunicación efectiva, planeación coordinada, autoseguimiento y autoevaluación. Estos elementos optimizan el desarrollo de cualquier proceso para alcanzar los propósitos establecidos. El llevar a cabo las acciones antes descritas, necesariamente se funda en una cultura de lectura y una producción de escritos por parte de todo el equipo de docentes y directivos.

Es necesario iniciar el proceso de ciclos de manera simultánea en todos los ciclos en los colegios, para aprovechar la sinergia resultante y la complementariedad. La vinculación de padres de familia al proceso pedagógico de los estudiantes, sigue siendo un factor fundamental para afianzar la estrategia de espacios praxeológicos. Corresponderá a los directivos proveer de espacios y tiempos para que los equipos se reúnan. Es una tarea que lideran los directivos en acuerdo con los docentes para integrar equipos de profesores que realicen sesiones de acuerdos para los cursos que constituyen un espacio praxeológico.

Se sugieren algunos cuestionamientos para establecer los equipos de trabajo por espacios praxeológicos:

- ¿Qué criterios se tendrán en cuenta para establecer los equipos de trabajo por espacios praxeológicos?
 - ¿En qué espacio praxeológico me siento mejor trabajando? ¿En qué espacio praxeológico se requiere mi gestión?
 - ¿Qué características debe tener un líder de espacio praxeológico?
-

- ¿De qué manera el gobierno escolar puede contribuir a crear espacios de trabajo por espacios praxeológicos?
- ¿Cómo alcanzamos efectividad en la comunicación, al interior de la comunidad educativa?
- ¿Cómo podemos hacer seguimiento de nuestro trabajo en espacios praxeológicos?



3.2.FASE 2: Identificación

La identificación permite identificar el estado y las condiciones institucionales para alcanzar las metas propuestas y definir un plan de acción. Requiere establecer una coherencia entre las metas, el quehacer pedagógico y su proyección social. Para lo cual la identificación se propone en dos etapas:

1. Institucional
2. De la población (estudiantes, docentes y familia).

I. Etapa 1: Identificación Institucional

Iniciar un proceso de innovación en gestión curricular obliga a preguntarse por el punto de partida o estado actual de la Institución, para ello conviene hacerse preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál es el énfasis del PEI?
- ¿En cuál modelo, enfoque o énfasis está sustentado el currículo de la institución?
- ¿Cuáles son los ejes articuladores del currículo institucional?
- ¿En qué perspectiva o enfoque se fundamenta el sistema de evaluación?
- ¿Cuáles son las principales necesidades educativas de la comunidad escolar?
- ¿Qué concepciones implícitas hay en el PEI sobre: educación, cultura, pedagogía y desarrollo humano?

Herramienta 1 – Formato de Identificación institucional.

Igualmente resulta un momento importante para hacer un análisis del horizonte institucional. Analizar la coherencia existente entre la misión, la visión, el rol de la

institución y las prácticas pedagógicas existentes. Se sugieren aquí las siguientes preguntas orientadoras.

✓ **MISIÓN**

- ¿Qué es el colegio?
- ¿De qué carácter es?
- ¿En dónde realiza su labor?
- ¿Para quiénes lo hacemos?
- ¿Con qué comunidad?
- ¿Qué cree que deba hacer el colegio?
- ¿Para qué debe hacer, lo que hace el colegio?
- ¿Quiénes actúan en el colegio? (actores y roles)
- ¿A través de qué? (estrategia fundamental)
- ¿Qué relación tiene con el proyecto de nación o con el sistema educativo colombiano?
- ¿Qué mecanismos permiten evidenciar periódicamente el desarrollo de la misión?

✓ **VISIÓN**

- ¿Qué pasaría en el futuro, con el colegio, si hiciéramos lo que deberíamos estar haciendo?
 - ¿En qué deberíamos convertirnos, como colegio?, ¿Cuándo?
 - ¿Qué aspectos debe priorizar el colegio en la formación de sus estudiantes?
 - ¿Dimensiones del ser humano, capacidades básicas, procesos, desempeños o competencias Institucionales? ¿Por qué?
 - ¿Cuáles serían las metas intermedias a alcanzar en esas capacidades, al terminar cada uno de los ciclos? preescolar, primaria, básica secundaria, media?
 - ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos, pertinentes para el desarrollo de la comunidad educativa que trabaja? ¿Por qué?
 - ¿Qué relación tiene con el proyecto de nación o con el sistema educativo Colombiano?
-

- ¿Qué mecanismos permiten evidenciar periódicamente el desarrollo de la visión?

✓ ÉNFASIS DEL COLEGIO

El énfasis debe responder a las prioridades que el colegio ha establecido en concordancia con la visión y la misión, desde las necesidades e intereses de la comunidad educativa. Se sugiere responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el área líder en la institución que permite articular de manera transversal el PEI?
- ¿Qué carga o espacios académicos debe tener el área líder?
- ¿Con qué recursos cuenta la institución para desarrollar el énfasis?
- ¿De qué manera cada ciclo aporta y enriquece el énfasis definido en la institución?
- ¿Cómo se articula el trabajo de las diferentes áreas al desarrollo del énfasis, en cada uno de los ciclos (metodológica y operativamente)?
- ¿Qué mecanismos permiten evidenciar el desarrollo del énfasis en cada ciclo?

II. Etapa 2: Caracterización de la Población

En esta etapa, se contemplan todos los actores de la comunidad educativa, siendo los estudiantes el centro del proceso, es importante también proponer las características de los maestros y de las familias, por lo que se proponen los siguientes instrumentos que buscan apoyar el ejercicio de caracterización.

Identificación de los y las estudiantes

Para realizar la caracterización de los estudiantes, es importante tener referentes que orienten la identificación de las características de los niños y jóvenes de cada grado,

desde unas concepciones de desarrollo que permitan reconocer el sujeto histórico que ayudamos a formar.

Herramienta 2 – Formato de Caracterización de los estudiantes

Identificación de los docentes y de las prácticas pedagógicas

Una vez analizadas las características y particularidades de los y las estudiantes de cada uno de los cinco ciclos, conviene preguntarse por las características que deben tener los docentes para responder a las demandas y necesidades de aprendizaje y formación del estudiantado.

Sugerimos aquí las siguientes preguntas orientadoras:

1. De acuerdo a las características de los estudiantes, ¿Cuál es el perfil de los y las estudiante en cada grado? (Qué esperamos de ellos y ellas al finalizar cada uno de los grados?)
2. Articulado con el análisis anterior, cuáles serían las características personales y profesionales de los maestros y maestras en cada uno de los grados?
3. Qué caracterizarían las prácticas pedagógicas (“modos de hacer”) en cada grado, siendo coherentes con la formación de subjetividades de **niños, niñas y jóvenes?**

Herramienta 3 – Formato de Caracterización docente y de las prácticas pedagógicas

4. EVALUACIÓN DE CONCEPCIONES TEÓRICAS

4.1. Concepción de Desarrollo Humano

1. *El modelo mecanicista*: entendido como una sucesión de cambios y comportamientos producidos como resultado del aprendizaje por ensayo y error y, en general, por la experimentación y la maduración biológica.
2. *El modelo organicista*: Asume al ser humano como un ser activo, autorregulado y autoorganizador, cuyas estructuras internas determinan el tipo de intercambios con el medio. A este modelo se adscriben autores como Piaget, Freud o Erikson.
3. *El modelo computacional*: Apoyado en el hecho de que el computador es la mejor analogía del cerebro humano, se centra en los procesos de almacenamiento y procesamiento de información, aunque cada vez tiene más críticos por sus limitaciones para explicar el pensamiento social y los problemas contextuales.
4. *El modelo histórico-cultural*: Apoyado en las tesis de Vigotsky, considera el desarrollo como dependiente de cada cultura y tributario de los procesos de aprendizaje; su énfasis está en las relaciones sociales y los contextos comunicacionales.
5. *El modelo contextualista*: Derivado del anterior, se centra en el carácter multidireccional, plástico y multicausal del cambio. Sus principales exponentes son Klaus Riegel, James Wertsch y Bárbara Rogoff. La teoría del ciclo vital retoma muchos principios de este modelo.

Preguntas que orientan este proceso

- ✓ ¿En cuál concepción del desarrollo se apoya usted, implícita o explícitamente, en su práctica pedagógica cotidiana?
 - ✓ ¿Cómo influyen sus ideas acerca del desarrollo en sus procesos evaluativos?
-

- ✓ ¿Cuál cree que sea el modelo o concepción del desarrollo más adecuado para una enseñanza reflexiva?; ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué relaciones y diferencias encuentra usted entre fases del desarrollo y ciclos de la vida?

4.2. Cambio y Desarrollo

Mientras el desarrollo se ocupa de una evolución en un período amplio de tiempo, encargándose de transformaciones permanentes que se pueden observar en el nivel macro; el cambio se define en un nivel micro, y da cuenta de modificaciones en los procesos de funcionamiento, y en ese sentido, se juega en un lapso muy breve de tiempo

PROBLEMAS DEL CAMBIO

TRANSICIÓN

Una transición se define como el cambio de un modo estable a otro modo estable en un sistema en vías de desarrollo, durante un período de tiempo restringido. La transición es un fenómeno del comportamiento que se captura por medio de un proceso de marcas o huellas digitales (Puche 2008). Son estas transiciones y cambios los que se deben tener en cuenta para considerar el paso de un ciclo a otro, cambios con fases recurrentes dadas por reorganizaciones sucesivas de la comprensión de un problema o una tarea propias del mundo escolar en donde la discrepancia y polaridad entre lo que se piensa o representa y lo que efectivamente se actúa es más ostensible que en otros contextos sociales.

VARIABILIDAD

¿Qué es la variabilidad? La concepción más tradicional, entiende la variabilidad como el fenómeno en el que niños de la misma edad usan diferentes patrones para resolver un problema, y/o cuando un mismo niño muestra diferentes estrategias en el desarrollo de

una situación de resolución de problema (SRP). Para otros autores, más próximos al Cambio Cognitivo, la variabilidad no indica la existencia de diferentes caminos del pensamiento o conocimiento como aspectos propios del sujeto, sino la existencia de un conocimiento representado en diferentes formatos.” (Puche, 2008)

De manera muy general, la variabilidad es la evidencia máxima de la actividad de un organismo que se construye bajo la influencia de múltiples fuentes de información. Frente al panorama de la variabilidad, el problema del desarrollo, hoy en día, parece abrirse hacia fenómenos y datos que muestran ese acceso al conocimiento como un proceso más difuso. Más que una secuencialidad y un orden, el acceso y el paso de un conocimiento a otro parece marcado por procesos cercanos a lo que se conoce como la variabilidad. Para algunos autores la gran crisis alcanzada por las teorías contemporáneas de la Psicología del desarrollo, se sitúa en las dificultades de poder dar cuenta del fenómeno de la variabilidad.

Preguntas que orientan el proceso

- ✓ ¿Cuáles cree usted que son los principales cambios que se producen en cada grado?
- ✓ Si los cambios no implican necesariamente mayor complejidad en el desarrollo ¿Cómo cree usted que deben manejarse los cambios en los contenidos y las prácticas pedagógicas
- ✓ ¿Qué se producen entre un grado y otro?
- ✓ Cómo maneja usted la variabilidad de sus estudiantes que tienen rangos de edades comunes y condiciones socioculturales compartidas?
- ✓ ¿Cree usted que hay transiciones de un grado a otro, o, por el contrario, los grados son independientes de los cambios que se producen a lo largo del desarrollo?

4.3. Subjetividades en formación

La subjetividad se constituye y se forma, básicamente, como intersubjetividad, esto es, que nuestra singularidad, nuestro sí mismo, es ante todo, un acontecimiento relacional, un hecho vinculante que nos posibilita interactuar de diversas maneras en tanto que tiene

múltiples posiciones y voces frente al otro y frente a nosotros mismos. En este sentido, lo que determina la *metamorfosis* o *anamorfosis* (es decir, para resaltar el hecho de que los cambios en la subjetividad no implican el paso de un nivel a otro más complejo, sino transformaciones que pueden ser confusas, irregulares o insólitas, según el punto de vista desde donde se miren) de una fase a otra de la subjetividad, no es tanto la adquisición de una habilidad o competencia, ni la complejización de sus estructuras cognitivas, sino cierto tipo de relaciones que el sujeto realiza con el medio que en ese momento son dominantes, y que confieren al comportamiento del niño o la niña unas formas de representación y de acción particulares.

Entender las subjetividades en formación es coherente con la idea de variabilidad, cuyo presupuesto fundamental es que el conocimiento puede ser representado en diferentes formatos, y, en consecuencia, depende del tipo de contextos (y de relaciones sociales e interpersonales) en que se desenvuelven los individuos; a la vez que posibilita entender que las transiciones -es decir, las metamorfosis y anamorfosis- de la subjetividad se realizan en periodos de tiempo restringidos, cuyas fases son recurrentes y no necesariamente dependen de la edad o de la competencia adquirida

Por tanto, hablar de trayectorias subjetivas simultáneas en la infancia significa que los niños y las niñas pueden asumir diversas formas de sentir(se), pensar(se) y relacionar(se) simultáneamente, sin contradicciones lógicas ni incoherencias afectivas o sociales. O dicho de otra forma, la subjetividad en formación puede desplegarse de tantas formas posibles como el niño o la niña, en su creatividad, en sus conflictos, y en el tipo de relaciones dominantes se lo permitan.

De esta forma, hablar de subjetividades infantiles implica hablar de trayectorias subjetivas múltiples y simultáneas, de experiencias singulares cuya variabilidad no son reductibles a la edad o a una estructura cognitiva, sino, por el contrario, a las reorganizaciones sucesivas que el niño o la niña hacen de esas experiencias; de evoluciones

e involuciones que dependen desde donde se les mire, de contextos y relaciones sentidos y pensados desde el deseo y la fantasía, del juego y la creatividad.

Preguntas que orientan este proceso

- ✓ ¿Cómo son los procesos de constitución de las subjetividades en la infancia y la adolescencia?
 - ✓ ¿Cómo se forman sujetos sociales y políticos en la escuela?
 - ✓ ¿Existen fases en los procesos de subjetivación de los niños, niñas y adolescentes?
¿Cómo son?
 - ✓ ¿Se puede hablar de subjetividades infantiles y juveniles?
 - ✓ ¿Qué procesos de subjetivación se producen en cada ciclo?
-
-

5. EVALUACIÓN DE CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LOS ESPACIOS PRAXEOLÓGICOS

Desde la perspectiva de desarrollo humano que aquí hemos planteado, resulta indispensable hacernos la pregunta acerca de quiénes y cómo son nuestros y nuestras estudiantes en cada uno de los grados. Sabemos que no hay un parámetro común que los unifique, pero sí es posible plantear algunas características propias del momento de desarrollo de una población particular, a partir de las discusiones que anteriormente hemos generado. Para aproximarnos a esa caracterización haremos un análisis de algunos factores y procesos del desarrollo en cada uno de los ciclos escolares e invitamos a analizar las características propias de la construcción de las subjetividades infantiles y juveniles, en cada uno de los ámbitos de desarrollo.

Espacios praxeológicos

I. Particularidades esenciales que caracterizan el trabajo en el espacio praxeológico pre - inicial.

Cualquier tipo de trabajo que se adelante para niños y niñas del primer espacio praxeológico, debe basarse en los aspectos relacionados con el desarrollo Neuropsicológico para esta edad y las actividades se deben organizar dentro del eje que rige su desarrollo: La lúdica (Ludificación, Gamificación). Sólo de esta forma se puede garantizar la motivación y la disposición del niño para trabajar.

En este primer momento se propone la verificación de las habilidades concretas del niño como leer, escribir y desarrollar habilidades de pensamiento indispensables para los estudios escolares, al igual que la verificación del grado de desarrollo de las funciones ejecutivas básicas como la percepción, la memoria, la atención y la actividad voluntaria.

Preguntas que orientan este proceso

- ✓ ¿Cuáles manifestaciones características se evidencian en los niños y niñas del espacio praxeológico inicial en su desarrollo cognoscitivo?
- ✓ ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas del espacio praxeológico inicial en su desarrollo socio afectivo?
- ✓ ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas del espacio praxeológico inicial en su desarrollo físico y creativo?
- ✓ ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas del espacio praxeológico inicial en su desarrollo convivencial?

II. Particularidades esenciales que caracterizan el trabajo en el espacio praxeológico infantil

Empiezan los niños y niñas a confirmar que lo valioso de la escuela es la relación con sus compañeros, amigos y profesores, dando más valor a la amistad y al reconocimiento del otro. Se logra un afianzamiento de la identidad que ayude a reconocerse y autoafirmarse. Los procesos están orientados al descubrimiento de las relaciones entre los objetos y la interacción concreta con los objetos, la experimentación, En explicar el funcionamiento de los objetos, los fenómenos y los sucesos del mundo que los rodea. En cconstruir categorías y realizar inferencias de los fenómenos que les interesan, desarrollan actividades académicas como son la construcción de cuadros, representaciones simbólicas, esquemas, identificar objetos, caracterizarlos, compararlos, secuenciarlos; así mismo, comienzan a buscar la independencia y a manifestar inconformidad y confrontación con las reglas de los adultos y las reglas de los amigos.

Preguntas que orientan este proceso

- ✓ ¿Cuáles manifestaciones características se evidencian en los niños y niñas del espacio praxeológico infantil en su desarrollo cognoscitivo?
-

- ✓ ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas del espacio praxeológico infantil en su desarrollo socio afectivo?
- ✓ ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas del espacio praxeológico infantil dos en su desarrollo físico y creativo?
- ✓ ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas del espacio praxeológico infantil en su desarrollo convivencial?

III. Particularidades esenciales que caracterizan el trabajo en el espacio praxeológico interaccional

Es un espacio praxeológico de transición de la niñez a la pre-adolescencia, en donde el proyecto de vida de quinto es el paso a la secundaria, el de sexto el reconocimiento en ella y el de séptimo asimilación en el ambiente. Las prácticas pedagógicas para complejizar sus experiencias, orientados por la Indagación y la experimentación, dominar las relaciones de proporcionalidad y conservación, sistematizan operaciones concretas.

Preguntas que orientan este proceso

- ✓ ¿Cuáles manifestaciones características se evidencian en los niños y niñas del espacio praxeológico interaccional en su desarrollo cognoscitivo?
 - ✓ ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas el espacio praxeológico interaccional en su desarrollo socio afectivo?
 - ✓ ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas el espacio praxeológico interaccional en su desarrollo físico y creativo?
 - ✓ ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas el espacio praxeológico interaccional en su desarrollo convivencial?
-

6. MARCO TEÓRICO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO

6.1. Estructura curricular

Cuando se define un currículo en una institución es prioritario crear las condiciones para una enseñanza que tenga en cuenta las peculiaridades de los estudiantes y sus expectativas, de ahí que se hayan indicado, en la sección anterior, las características de los estudiantes por edades atendiendo a los procesos de desarrollo en cada uno de los espacios praxeológicos sin perder de vista las diferencias de capacidades y estilos cuando se trata de aprender.

Entendemos el currículo como un proyecto interdisciplinario en ejecución que se unifica en la acción del aula, gracias al conjunto de experiencias de aprendizaje en la que los actores (estudiantes, maestros) son parte constituyente para desarrollar procesos de formación en una dinámica interactiva y con tiempos particulares. En este orden de ideas deberá ser abierto, flexible, ordenado, orientador y en evaluación permanente a fin de garantizar adaptaciones necesarias en función de las exigencias y demandas de las nuevas sociedades. Esto significa, en consecuencia, desarrollar en profundidad una praxis pedagógica sobre la actuación revisando el saber hacer profesional para apuntalar hacia la enseñanza por espacios praxeológicos.

En el marco de un currículo integrado, global e interdisciplinario, se hace necesario reformular las didácticas específicas en términos de procesos pedagógicos que posibiliten articular los problemas y tópicos propuestos bien sea por los propios estudiantes, o bien por las necesidades culturales e institucionales que se planteen en los encuentros interestamentales con los principios y conceptos básicos de las disciplinas. Pensar en un currículo para formar un hombre o una mujer multidimensional, que integra perspectivas para entender el mundo y sus problemas. Un currículo de cultura integradora.

Según Torres J. (1994) un currículo integrado se justifica con la conjunción de tres aspectos o argumentos: a) Con argumentos epistemológicos y metodológicos; b) Con argumentos psicológicos y c) Con argumentos sociológicos. Nosotros agregaríamos un cuarto argumento justificatorio de un currículo integrado: d) Con argumentos didácticos - evaluativos pedagógicos.

Entremos pues en materia, un currículo puede organizarse no solo centrado en asignaturas o materias, como es lo tradicional, sino que puede planificarse también, alrededor de temas de interés general, problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos (razas, clases sociales, etc.), ideas, etc.

6.2. Comprensión

Mientras algunos equiparan comprensión con explicación, otros toman la diferencia para establecer claras delimitaciones epistemológicas y metodológicas ; el hecho es que comprender algo no sólo tiene que ver con operaciones intelectuales (clasificar, ordenar, comparar etc.) sino que también implica una atribución de sentido y significado, es decir, una asimilación vital, empática y volitiva de lo comprendido.

La comprensión de algo (información, objeto, evento) sólo es posible cuando en nuestras mentes tenemos una imagen mental (no visual) mínima que nos permite asignarle un marco de referencia (cualquiera que sea: afectivo, intelectual, cultural etc.) a ese algo que intentamos asimilar a nuestros esquemas interpretativos. Esta representación mental se refiere a la forma como, con base en las prácticas sociales e interpretativas de nuestro grupo social, disponemos y organizamos las estructuras de las cosas, o si se quiere de cómo hacemos cosas con las palabras.

Cinco puntos de acceso a la comprensión

1. *Punto de acceso narrativo* en el cual se presenta un relato o una narración acerca del concepto del que se trata. Por ejemplo, en Historia se pueden *ver* algunos relatos sobre episodios de la independencia, o en democracia se puede recrear mediante una narración el proceso de génesis de la Constitución del 91.
2. *Punto de acceso lógico-cuantitativo*: Se enfoca el concepto recurriendo a consideraciones numéricas o a procesos deductivos. Se pueden comparar modelos económicos, analizar en términos cuantitativos accidentes geográficos o fenómenos poblacionales y sociales.
3. *Punto de acceso fundacional*: Examina las facetas filosóficas y terminológicas del concepto. Se busca establecer las diversas connotaciones que un concepto pueda tener (independencia, célula, número, sexualidad, evolución, clima etc.).
4. *Punto de enfoque estético*: La mirada se dirige sobre los rasgos sensoriales, armónicos y si se quiere vivenciales que los conceptos y las narraciones sociales puedan tener para los estudiantes. El estudio del Estado y la nación a partir del folklor, las prácticas artísticas y los mitos y las leyendas permiten un acercamiento al país con una profundidad que posiblemente desde un discurso frío y cuadrículado no se lograría.
5. *Punto de acceso experimental*: La manipulación de datos y materiales, el control y la medición de hechos y variables es indudablemente un proceso que genera cambios conceptuales y representacionales que favorecen la comprensión. Además genera en el estudiante un pensamiento riguroso y una excelente capacidad propositiva y transformativa.

Preguntas que orientan este proceso

- ¿Qué diferencias encuentra usted entre comprensión y explicación? Dé un ejemplo.
- ¿A cuál de los cinco puntos de acceso a la comprensión le da usted más importancia? ¿Por qué?
- ¿Cuándo considera usted que un o una estudiante suyo han comprendido un tema o un problema?

Para pensar en plantear un currículo interdisciplinario es necesario hacer primero un ejercicio de reconstrucción y análisis en cada una de las áreas, en donde se pongan en evidencia los procesos, habilidades, competencias y contenidos que se van a desarrollar en cada ciclo, a partir de las características de la población y la proyección o estado esperado en cada ciclo. Para ello el equipo de especialistas debe discutir alrededor de cuestionamientos cómo:

- ¿Cuál es el propósito general en cada una de las áreas?
- ¿Qué campos del conocimiento trabajan en su área?
- ¿Tienen en cuenta las Herramientas para la vida en su trabajo pedagógico? ¿Cuáles?
- ¿Cuáles son los procesos, habilidades y competencias que se proponen desarrollar en el área en cada espacio praxeológico?

Ahora que ya se tiene claro el horizonte desde las diferentes áreas vamos a pasar a delinear el trabajo interdisciplinar por espacios praxeológicos. No olvide que es necesario trascender el carácter cerrado de las áreas y sus asignaturas, que hasta ahora ha imperado en la escuela, para dar paso a una recontextualización del saber a la vez que se apunta a su pertinencia social como construcción global en un tiempo abierto y extendido y donde todas las disciplinas deben confluir para consolidar una formación integral de los sujetos.

6.3. Interdisciplinariedad

Entre las principales perspectivas Interdisciplinares se encuentran:

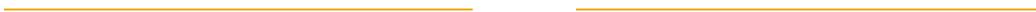
- ✓ Multidisciplinar: Es una colaboración coyuntural y temporal entre diferentes disciplinas.
- ✓ Interdisciplinar: Implica una transformación recíproca entre las disciplinas y se pueden crear conceptos y categorías nuevas.
- ✓ Transdisciplinariedad: Se produce un desdibujamiento de fronteras entre las disciplinas. También se puede entender como una relación entre sistemas en cuyo caso el mundo es entendido como una totalidad
- ✓ Diálogo de saberes: Las relaciones entre Saber y Poder son fundamentales en el momento de establecer este diálogo.

Tipos de Interdisciplinariedad aplicados al currículo

1. Multidisciplinariedad : Yuxtaposición de disciplinas o saberes
Pluridisciplinariedad: Disciplinas cercanas en un mismo sector.
2. Disciplinariedad Cruzada: Se asume una disciplina relevante (vg. Historia) y las otras se retoman como disciplinas subsidiarias) vg. Sociología, Economía Geografía).
3. Interdisciplinariedad: Transformación recíproca de las disciplinas y saberes.

Preguntas que orientan este proceso

- ✓ ¿Cómo relaciona usted los saberes (social - cultural, ético, natural, estético y científico-matemático) con los escenarios del sujeto social (lo simbólico, las relaciones de poder y lo público) y las prácticas sociales en su labor docente?
- ✓ Explique y ejemplifique ¿qué es una pregunta problematizadora?



- ✓ Explique ¿cuáles son las principales razones que lo llevan a elegir unos conceptos o contenidos específicos de una disciplina relevante y los conceptos de las disciplinas subsidiarias?
- ✓ Elijan un eje generador de la malla curricular y un grado escolar con el que deseen realizar el ejercicio. Planteen una pregunta problematizadora, propongan una disciplina relevante y dos subsidiarias (explicando y justificando los conceptos a trabajar de cada una de ellas); y expliciten cuáles indicadores tendría en cuenta en las competencias.
- ✓ ¿Qué tipo de relaciones interdisciplinarias se practican en su institución educativa?

6.4. Dimensiones pedagógicas

Se consideran tres dimensiones:

1. CURRICULAR: Se puede entender de tres maneras diferentes:

1. Se entiende el currículo como sistemas simbólicos y notacionales básicos de los dominios disciplinares (núcleos problémicos).
2. Se asume que los objetivos de un currículo, en el fondo, son los mismos que los de la Paideia griega: Formar en la Verdad, la Justicia y la Belleza; los cuales son equivalentes a formar en Ciencia- Ética y Estética.
3. Se entiende con Bruner que el Currículo es en espiral, abierto y consensuado con lo(a)s estudiante(s).

2. DIDÁCTICA: Se puede entender como:

1. Vía del desarrollo del pensamiento
 2. La relación entre saber disciplinar / saber escolar (Transposición didáctica)
 3. Recurso a la historia, la epistemología y las fuentes culturales de la ciencia.
-

4. Características de los dominios cognitivos particulares en los procesos de co-construcción de conocimiento

3. *EVALUATIVA*

1. Cualitativa
2. Personalizada (Portafolios, matrices)
3. Diagnóstica, continúa
4. Formativa

Preguntas que orientan este proceso

- ✓ ¿Qué modelo curricular aplica usted en su práctica pedagógica cotidiana?
 - ✓ ¿Cómo adecua usted los modelos didácticos a la enseñanza por ciclos?
 - ✓ ¿Tiene en cuenta la variabilidad y los procesos de transición en sus prácticas evaluativas?
 - ✓ ¿Cuál de los cuatro tipos de evaluación aplica usted en su práctica pedagógica?
-
-

7. CONCLUSIONES

Después de realizar y aplicar las fases correspondientes a la visibilización e identificación en la Institución seleccionada, a través de los diferentes instrumentos diseñados y después de un análisis hermenéutico de categorías, se puede establecer que es viable realizar un proceso de estructuración curricular a través de la estrategia de espacios praxeológicos; sin embargo, es necesario que la Institución educativa considere una de las siguientes vías de actuación didáctica y pedagógica.

7.2 Tres vías pedagógicas para una educación por ciclos

A continuación se encontrarán tres opciones pedagógicas como alternativas de acción en las aulas, de carácter interdisciplinario, para llevar a cabo el trabajo de innovación curricular de espacios praxeológicos para la enseñanza. Cualquiera que la institución escoja, exige repensar y revisar sus saberes epistemológicos, pedagógicos y didácticos para lograr procesos tanto dinámicos como flexibles y creativos que posibiliten otras formas de hacer en la escuela y construir a partir de lo que traen los estudiantes, por supuesto, contando con sus habilidades, destrezas y necesidades apremiantes.

I. METODOLOGÍA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Comprender el problema

- ¿Cuál es la incógnita?
 - ¿Cuáles son los datos?
 - ¿Cuál es la condición? ¿Es la condición suficiente para determinar la incógnita? ¿Es suficiente? ¿Redundante? ¿Contradictoria?
-

Concebir un plan

- ¿Se ha encontrado con un problema semejante? ¿O ha visto el mismo problema planteado en forma ligeramente diferente?
- ¿Conoce un problema relacionado con éste? ¿Conoce algún teorema que le pueda ser útil? Mire atentamente en la incógnita y trate de recordar un problema que le sea familiar y que tenga la misma incógnita o una incógnita similar.
- He aquí un problema relacionado al suyo y que se ha resuelto ya. ¿Podría usted utilizarlo? ¿Podría utilizar su resultado? ¿Podría utilizar su método? ¿Le haría a usted falta introducir algún elemento auxiliar a fin de poder utilizarlo?
- ¿Podría enunciar el problema en otra forma? ¿Podría plantearlo en forma diferente nuevamente? Refiérase a las definiciones.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1) Aprendizaje de Procedimientos

Adquirir información

Analizar críticamente

Plantear interrogantes

Plantear debates

2) Conocimiento disciplinar aplicado a la resolución de problemas (historia, geografía)

Análisis de la violencia

Problemas de pobreza

II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y POR PROYECTOS

CARACTERÍSTICAS:

- Combina aprendizaje activo/aprendizaje por descubrimiento.
- Cultura escolar democrática y participativa.

TIPOS DE PROYECTOS

a) Globales: en los que se funden todas las materias (psicología, historia, sociología, etc.), desarrollando proyectos complejos en torno a núcleos temáticos como la familia, las instituciones sociales, las civilizaciones etc.

b) Por actividades: se implementan para desarrollar actividades, valores, procesos de socialización, experiencia social, cooperación. Se puede utilizar desde juegos, representaciones hasta investigaciones de archivo, visita a museos, etc.

c) Por problemas culturales y/o cotidianos: la pobreza, la violencia, el rock, el rap, la drogadicción, el aborto, las relaciones de pareja y muchos más son temas problema que pueden abordarse no solo como proyectos de investigación en el aula sino como proyectos culturales que puedan ser mostrados públicamente. Cabe anotar que la mirada interdisciplinaria siempre debe estar presente.

d) Por tópicos: se trabajan problemas coyunturales o estructurales de un grupo social, ya sean de actualidad o un momento histórico determinado.

CONDICIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN SEGÚN DEWEY

1. Interés del alumno.
 2. Centrarse en la actividad.
 3. Problemas que despierten curiosidad.
 4. Contar con un margen de tiempo amplio.
-

Pedagogía por Proyectos

Una herramienta fundamental para organizar el currículo por ciclos es recurrir a la pedagogía por proyectos o a la definición del proyecto pedagógico integrado e interdisciplinario. La pretensión de la pedagogía como un saber interdisciplinario es la integración de la filosofía, la ciencia, las humanidades y las artes al servicio de la formación de un sujeto humano, histórico, comprometido con los procesos de cambio de una sociedad en permanente evolución

Sí bien la enseñanza por áreas disciplinares tiene establecida una organización escolar que parte de actividades temáticas, distribuidas en tiempos y espacios escolares y estos se organizan de acuerdo a unas etapas de planeación, parcelación temática, desarrollo y evaluación del desempeño, la pedagogía por proyectos nos convoca a reorganizar nuestra concepción pedagógica para incluir, transformar y trascender la pedagogía por áreas y darle un nuevo sentido al conjunto de actividades pedagógicas, desde la perspectiva de la organización por ciclos.

Para avanzar en el tema es importante hacer ir estructurando una concepción, un enfoque y un horizonte pedagógico por proyectos que nos presente un sentido pedagógico integral, pertinente y consecuente con los avances en el desarrollo de la pedagogía y las ciencias humanas en general, con el fin de aportar a la construcción del conocimiento sobre las realidades tanto sociales como culturales y económicas y hacer de cada estudiante un ser humano integro comprometido en los cambios y las transformaciones humanizantes que requiere la sociedad.

El horizonte pedagógico como la intencionalidad y el quehacer pedagógico del maestro.

Siendo el proyecto pedagógico la construcción del acto educativo en la relación entre el educador y los educandos en un determinado contexto, se requiere de una formulación de proyectos que construya un escenario rico en posibilidades y relaciones de enseñanza-aprendizaje donde la construcción del saber y el conocimiento se posibilitan desde las relaciones personales y colectivas. El docente orienta, posibilitando que las iniciativas, e interés de los estudiantes se realicen en la práctica colectiva de planeación, ejecución organizada del proyecto y la evaluación, manteniendo como hilo conductor del proceso, la consecución del horizonte pedagógico

El horizonte del proyecto pedagógico como construcción de un sistema de relaciones de convivencia, saberes y conocimientos está definido por el sentido del DESARROLLO HUMANO. La intencionalidad pedagógica del docente para la formación del ser humano individual y colectivo de los niños y jóvenes, tiene en perspectiva un humanismo integral al reconocer las potencialidades del desarrollo humano en sus múltiples esferas personales-sociales, entre las cuales se presenta los horizontes ecológico-planetario, político-social, económico y cultural atravesados por la construcción de la personalidad integral del individuo en los principios éticos que guían su actuación en el mundo, en la formación de sentimientos superiores como la solidaridad, justicia, equidad, dignidad y democracia, amor, que integran su condición subjetiva y el desarrollo de sus inteligencias múltiples que integran capacidad de conocimiento, su orientación en el mundo y el desarrollo de sus talentos.

Desde esta perspectiva pedagógica el sentido de los proyectos pedagógicos es crear escenarios de enseñanza-aprendizaje, en los que es posible desplegar y poner a prueba experiencias y situaciones de aprendizaje en los que se forma y organiza la vida en colectivo y el desarrollo de los intereses personales de cada educando y se pone a prueba su capacidad de interacción de construcción subjetiva y social y el despliegue para la vida de sus cualidades, talentos y conflictos y tensiones en las que se temple el carácter de cada individuo, desde el ejercicio de la construcción colectiva de conocimiento, los diálogos,

debates, reflexiones , escrituras, toma de decisiones y practicas conjuntas e individuales que interioriza cada sujeto-educando, en sus procesos de formación, acordes con los horizontes pedagógicos planteados por el equipo pedagógico de docentes.

La pedagogía de proyectos se plantea como un proceso de aprendizaje y enseñanza cuyas características más sobresalientes son las siguientes:

- Estimulo y desarrollo del trabajo grupal, colectivo y cooperativo.
 - Interacción y comunión pedagógicas entre docente y alumno.
 - Autonomía e independencia del estudiante durante el proceso de construcción de conocimientos.
 - Desarrollo de una capacidad creadora e investigativa que busca, en la indagación, el descubrimiento y la experimentación, el camino para la aprehensión del saber.
 - Planificación y ejecución colectiva de las acciones y los proyectos curriculares.
 - Enseñanza estratégica como fórmula para identificar la naturaleza de lo que se enseña, las competencias de los alumnos, los medios a utilizar y los criterios de evaluación.
 - Flexibilidad curricular para adecuarse a las exigencias, necesidades, intereses y problemas de los estudiantes y de su contexto.
 - Vinculo estrecho con la realidad externa como dominio para articular la teoría con la práctica y la realidad académica con la social.
 - La planeación se realiza en forma integrada, de acuerdo con las expectativas de los docentes, intereses de los estudiantes y análisis de contexto
 - La integración del conocimiento Se integra y complementan perspectivas de conocimiento y conceptos de áreas, acordes con el desarrollo del proyecto.
 - El conocimiento es conexo entre áreas, pertinente y complementario. Se construye un sistema de conceptos asociado en un discurso argumentativo
 - El aprendizaje integra la construcción de conceptos, relaciones lógicas, casuísticas y significativas. Se presenta el análisis síntesis, generalización, abstracción y
-

aplicación a nuevas situaciones. El objeto de estudio es múltiple y diverso, tiene diferentes niveles de complejidad y va de lo sencillo a lo complejo. El conocimiento de un objeto o tema se presenta desde perspectivas complementarias, expuestas desde las disciplinas en una construcción conceptual articulada y complementaria.

- Se construye criterio de verdad en forma permanente. La construcción de conocimiento, la experimentación, la construcción argumentativa y la contrastación disciplinar, el dialogo, la reflexión promueve una conciencia crítica de la verdad.
- La construcción del saber es permanente por la experimentación, el debate y construcción colectiva y personal del conocimiento.
- Los conocimientos son registrados como procesos, sujetos a la indagación, la investigación y el cuestionamiento permanente. Se presenta una formación del sistema conceptual del individuo, se enriquece la cosmovisión y la producción discursiva como expresión de la riqueza conceptual con la que el estudiante aborda la realidad
- Los conocimientos adquiridos son flexibles y corresponden al desarrollo del talento humano y las inteligencias múltiples.

Como se puede apreciar desde el enfoque de pedagogía por proyectos, la opción innovadora permite un despertar de la vida pedagógica de la institución y la creación de nuevos tipos de escenarios pedagógicos, de actividades y métodos que enriquecen la vida escolar y la realización de los estudiantes en su paso por la escuela contribuyendo así, a los aprendizajes necesarios de la vida.

La Pedagogía por proyectos es la aplicación e integración de teorías de la pedagogía, formulada por investigadores pedagogos, tales como Makarenko, Freinet, Dewey, la concepción histórico cultural desde Vigotsky, la pedagogía popular de Freire y más recientemente Bruner, los representantes de la pedagogía crítica y desde la mirada de las inteligencias múltiples, ellos nos despliegan un sinnúmero de posibilidades de desarrollo pedagógico flexible y con función transformadora del enfoque tradicional, dando

paso así a la pedagogía de proyectos como una de las opciones de transformación de la escuela..

Seguramente cada docente desde su experiencia encontrará otros elementos que enriquecen la renovación de la escuela. Y desde su práctica, las opciones de los nuevos enfoques de las ciencias, la filosofía y el arte, le están mostrando otros caminos, los avances tecnológicos le proporcionan otras formas de realizar sus actividades con mayor oportunidad de aprendizaje para los alumnos. Este ir y venir entre su práctica y lo innovador nos muestra que el proyecto pedagógico se construye desde la experiencia del equipo de docentes que deciden entablar una ruptura con el enfoque tradicional para asumirse como verdaderos pedagogos que valoran su experiencia y su concepción pedagógica para ponerla al servicio de la formación de las nuevas generaciones de escolares y jóvenes.

Es decir el proyecto pedagógico tiene un encuadre en las teorías pedagógicas humanistas y concibe métodos y fundamentos que propician escenarios nuevos, pero es el equipo pedagógico que organiza el ciclo quien desde su experiencia y saber puede construir el proyecto pedagógico, pues este no es externo a sus posibilidades y desarrollos experienciales , más bien retoma, integra su historia, establece su ruta pedagógica y consolida la organización y proyección de los nuevos escenarios pedagógicos en la escuela. Desde estas páginas nos es posible plantearle posibilidades conceptuales y metodológicas que contribuyen el desarrollo de su propio proyecto.

EL PROYECTO PEDAGÓGICO

El proyecto pedagógico es una situación creada y reflexionada desde una intencionalidad pedagógica que realiza un equipo de docentes con el fin de darle respuesta a una problemática identificada y comprendida. El proyecto pedagógico es generador de procesos, situaciones susceptibles de observar, reflexionar, transformar y explicar, creando evidencias de nuevas maneras de ser de la escuela y del maestro.

El proyecto pedagógico emerge como expresión teórico práctica de un equipo de maestros referente a una realidad educativa contextual que la contiene, pero que a su vez se alimenta de ella para avanzar en la dinámica del conocimiento.

El sistema educativo postula en algunos casos las pautas generales del proyecto, pero es el equipo de docentes los que definen la realización de dichos proyectos. Estos definen sus propias formas de expresión, de organización y se configuran como proyectos pedagógicos propios y autónomos que dan respuesta a necesidades e intereses singulares, tanto del pensamiento de los maestros como de las realidades socioculturales y científicas a las que le apuestan en sus horizontes, académicos, epistemológicos, teóricos y pedagógicos.

Proceso y fases de un proyecto pedagógico

Cada proyecto se realiza a través de cuatro fases que son fundamentales y complementarias, ellas son: 1) Formulación y Planeación 2) Implementación y desarrollo 3) Consolidación profundización y evaluación. Fases que no son necesariamente consecutivas. No implican un desarrollo lineal en el que una fase se inicia, cuando termina la anterior; se trata de un proceso acumulativo y de cambios cualitativos que van de una fase a la otra de tal forma que cuando termina una fase incorpora sus elementos a la siguiente, la cual es más compleja e integral que las anteriores.

✚ Formulación y planeación del proyecto:

Identificación de logros de aprendizaje: ¿Qué es preciso enseñar? Y ¿Qué aprendizajes se deben lograr en términos de aprender a ser, a hacer, a saber y a valorar?

Un diagnóstico sobre los prerrequisitos de aprendizaje de los estudiantes, qué saben y qué no saben de una determinada problemática. Realizar una motivación y exploración temática y una posible línea de base sobre los comportamientos, actitudes y conocimientos

e intereses de los estudiantes. Elaboración de mapas conceptuales con los escolares. Inicio de exploración de preconcepciones en los estudiantes y en sus contextos. Realización de observaciones. Exploración y desarrollo de núcleos problémicos.

Definición de preguntas orientadoras específicas que estructuren una definición problemática del tema a abordar. Preguntas orientadoras y exploración de respuestas hipotéticas dadas por los estudiantes en una primera aproximación indagadora. Posibles respuestas la exploración temática.

Identificación por parte del profesor de los aprendizajes a lograr, tanto a nivel conceptual como de métodos de praxis y análisis y conclusión temática.

Inicio de exploración documental orientada y apoyada para la realización de actividades de los estudiantes.

implementación y desarrollo del proyecto pedagógico

De acuerdo con las preguntas orientadoras obtenidas en la primera fase de la exploración inicial con los estudiantes, se desarrollarán unidades didácticas por módulos seleccionados de acuerdo a los énfasis de contenidos y métodos de las disciplinas ó de las unidades temáticas ínter áreas establecidas. Igualmente se procede a la asignación por grupos de estudiantes de la exploración en trabajo de campo, de fuentes de información temáticas: personajes de la comunidad ó maestros que relaten y conozcan el tema. Exploración de fuentes documentales tales como museos, bibliotecas, videos, libros, entre otros.

Experimentación consiste en desarrollar las diferentes propuestas de profundización y crecimiento que ha identificado la experiencia. Objetivos, actividades,

secuencia de los pasos de cada actividad, recursos, resultados y retroalimentación. El Desarrollo temático por módulos contempla las actividades de motivación temática, desarrollo de guías y de grupos de estudio –trabajo y juego trabajo, ejercicios de reflexión y definición de asuntos pendientes para la próxima sesión. (Sesiones de 90 minutos): recurso de aprendizajes sesión de trabajo de campo, escritura y reflexión y puesta en común de los avances, a través de diferentes formas de expresión lúdica y escrita. Tener clara la precisión de conceptos, relaciones casuísticas, leyes, análisis de problemas, conclusiones. Exploración de Práctica docente, elaboración de portafolios, desarrollo de proyectos y asesorías. Gestión de Rutas pedagógicas y visitas a las instituciones para evaluar y ajustar los desarrollos del Programa.

En el marco del desarrollo de los proyectos, podemos identificar dos rutas metodológicas, integradas y complementarias, cuyo énfasis depende de la naturaleza del problema de conocimiento a resolver, sí el énfasis es mas histórico-social ó científico-natural.

La Construcción De La Realidad Histórico-Científica

Toda realidad por investigar, es una realidad cambiante que tiene un proceso de un antes, un ahora un después, es decir que el proceso de indagación histórico, debe estar presente para aproximarnos, a conocerla en su construcción proyectiva. Todo problema de la realidad o de la ciencia tiene un origen en el tiempo, un proceso de evolución, una estado actual y un proceso de posterior a futuro, aprender a indagar la realidad desde este enfoque es aprender a entender que el mundo y la vida es dinámica, esta cambia en forma permanente y contiene una historia que nos puede dar la clave para entender sus procesos y su evolución, cuales son los procesos y relaciones que permanecen y cuales son cambiantes. Como tal la aproximación pedagógica de carácter histórico a la aproximación de una realidad debe contar con procesos de observación, documentación, indagación a los testigos históricos o los testimonios (Objetos que son vestigios de una época y que contiene

significados sobre cómo fueron determinados procesos.) Igualmente corresponde un aprendizaje de aprender a leer los acontecimientos a tener una observación juiciosa de lo que se observa y aprender a registrar sus aspectos relevantes, este ejercicio propende por una disciplina de registro, observación, indagación y acumulación de testigos y testimonios a partir de los cuales se puede rearmar la realidad para comprenderla y formular una conceptualización sobre ella. La idea es conocer para aprender y aprender para transformar. El énfasis en este método lo podemos aplicar a realidades tales como las realidades sociales, históricas. Urbanas, ecológicas ó culturales.

Los elementos esenciales del pensar son los elementos del conocimiento científico

De acuerdo con los fundamentos de la escuela activa formulada por John Dewey el proyecto pedagógico es la aplicación del método científico al desarrollo de un tema, la formulación y solución de un problema del conocimiento, la realización de una obra ó de una expedición pedagógica o ecología.

Para efectos de la realización del proyecto pedagógico nos apoyamos en las dimensiones fundamentales del conocimiento que son la histórica, científica filosófica y artística. Las realidades temáticas que hacen referencia a la experimentación, tales como el descubrimiento y reconocimiento de los procesos propios de las ciencias naturales. El despliegue de literatura por parte de Dewey en este tema es amplio y rico en posibilidades.

Demanda la aplicación del método científico para indagar y pensar la realidad, en este proceso prima la identificación de necesidades, interés de los estudiantes para formular las preguntas, las respuestas hipotéticas y establecer el método o el camino que los llevara de las preguntas a la comprobación de hipótesis y el encuentro de las posibles soluciones y los avances conceptuales que estas requieren para entender el fenómeno estudiado. El papel del docente en este proceso es fundamental para la guía y construcción del método, además que está presente en todo momento la relación del aprendizaje escolar con los conocimientos

científicos universales. Este camino requiere de la formulación del problema, exploración documental, elaboración de hipótesis, desarrollo de métodos de experimentación, análisis y comprobación de la hipótesis y resultados y conclusiones. Hasta donde sea posible se puede llegar a especular o conceptualizar sobre el fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva se pueden organizar “clubes estudiantiles” para el avance de la ciencia. Se pueden aplicar en cualquier ciclo de acuerdo con las capacidades intelectivas de los estudiantes y el avance de conocimientos que se tenga.

Una guía para elaborar la planeación del proyecto es la siguiente:

objetivo	actividad	secuencia	recursos	observaciones

- Una vez planeado el proyecto, (primer registro) se ejecuta y de esta ejecución debe haber un formato sobre cómo se realizó el taller (segundo registro) es decir mostrar su aplicación metodológica que incluya los compromisos y tareas siguientes. Luego del taller se debe contar con una evaluación para encontrar los significados individuales y colectivos de la experiencia.

3). Evaluación y Contrastación Pedagógica.

Esta fase, busca plantearle al proyecto, posibles escenarios, y estratégicos donde ponerse en escena, y compararse con otras realidades escolares y otras condiciones contextuales. En esta fase se aplican los **lineamientos para la evaluación del proyecto y de los aprendizajes transcurridos en su desarrollo.**

La evaluación del proyecto se realiza a través de la evaluación del desempeño de los estudiantes y viceversa, para ello es importante recurrir a las siguientes categorías: Historicidad, organicidad y proyección.

Historicidad: El proyecto tiene una historicidad, da cuenta de las necesidades, motivos y contextos que dieron origen al proyecto (estados iniciales) y de los mecanismos básicos que generan las transformaciones teniendo en cuenta sus regularidades y contingencias (mecanismos de transformación). La finalidad fundamental de la construcción de la historicidad del proyecto es la explicitación de los diferentes aprendizajes sociales que se derivan del conjunto de procesos educativos que constituye su desarrollo (historias de aprendizaje). Para que el grupo reconozca la historicidad de su proyecto es importante generar actividades de reflexión colectiva desde la cual las reflexiones sobre los avances obtenidos en el proyecto les permite contrastar sus concepciones iniciales con las definitivas, lo que le permite al docente evaluar los avances conceptuales, escriturales, discursivos y por su puesto la capacidad de análisis, síntesis, generalización del pensamiento de los niños y el trabajo cooperativo además de concretar los logros disciplinares establecidos en el proyecto.

Organicidad: El colectivo debe dar cuenta de la organización documental, logística, de cooperación y convivencia, mostrando los logros y dificultades sociales, institucionales, comunitarias o grupales, estructurales o coyunturales, que sustenta la experiencia pedagógica, además de reflexionar sobre el valor del trabajo en equipo, el apoyo, la solidaridad y el desarrollo de las habilidades y logros del trabajo en conjunto. Se hace un balance de los productos del proyecto y de la organización del grupo para realizar dicho proyecto.

Proyección: La evaluación debe dar cuenta de las posibles trayectorias disponibles en relación con su historia de aprendizaje y su organicidad. El proyecto como actividad situada, también, se desplaza, se orienta hacia otras significaciones, tiempos y lugares posibles (orientación), se mira desde una distancia reflexiva en actos de autoconciencia comunitaria (autorreflexión), y experimenta y explora posibilidades de reinvención, buscando creativamente nuevas experiencias (experimentación).

La historicidad, la organicidad y la proyección permite realizar una evaluación integral, dialógica y participativa desde consensos donde son explícitos los criterios de evaluación

de aprendizajes el reconocimiento de la identidad de las experiencias; es decir el objeto último del plan de seguimiento es favorecer la constitución de la identidad de las experiencias.

4). Sistematización.

Entendida como la decantación y organización de los conocimientos acumulados y validados a través del desarrollo de los momentos anteriores y que hace posible obtener un conocimiento que se puede mostrar a través de diferentes lenguajes y formas de expresión, aportando al desarrollo de la pedagogía y a la realización de la escuela.

III. LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN

FASES:

1. Tópicos Generativos

- Centrales para un dominio o una disciplina
- Accesibles e interesantes para los alumnos
- Interesantes para el docente
- Rico en conexiones

2. Metas de Comprensión

- Claridad conceptual y metodológica
- Explícitas y públicas
- Dispuestos en una estructura compleja

3. Desempeños Comprensivos

- Categorías progresivas
- Etapa de exploración
- Investigación guiada
- Proyecto final de síntesis

4. Evaluación Diagnóstica

- Matrices de evaluación

a) Observación de algunos modelos: Muestre a los alumnos ejemplos de trabajos buenos y no tan buenos. Identifique las características que tienen.

b) Haga una lista de criterios: Discuta con sus estudiantes los modelos y comience a hacer la lista de lo que cuenta como calidad.

c) Articule los grados de calidad: Describa los mejores y los insuficientes grados de calidad, luego trabaje en los grados de calidad intermedios basado en su conocimiento de los problemas que vaya encontrando.

d) Practique sobre los modelos: Haga que sus alumnos usen las matrices para evaluar los modelos que observaron en el paso a).

e) Utilice elementos de evaluación y autoevaluación: Luego de dar la tarea que deben hacer vaya deteniéndose y pídale retroalimentación a los alumnos.

f) Revise: Dé siempre tiempo a los alumnos para revisar su trabajo en el diseño de la matriz.

g) Utilice la misma matriz que los alumnos diseñaron para evaluar el trabajo.

SOBRE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

Estimular la comprensión es una de las máximas aspiraciones de la educación, y también una de las más difíciles de lograr. ¿Qué significa comprender algo? ¿De qué manera desarrollan la comprensión los alumnos? ¿Cómo averiguar hasta qué punto comprende un tema o tópico? ¿Cómo podemos apoyar de un modo coherente el desarrollo de la comprensión?

En 1988, tres miembros del cuerpo docente de la Escuela de Graduados de Harvard, Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, comenzaron a intercambiar ideas acerca de estas preguntas. Conscientes de la importancia y complejidad, convocaron a un grupo de colegas pertenecientes a la universidad y a la escuela primaria, quienes se dedicaron

durante un año a diseñar un proyecto de investigación de cinco años. El propósito del proyecto era el desarrollo de un enfoque de la Enseñanza para la Comprensión basado en investigaciones y sometido a prueba en las aulas.

De la suma de estos esfuerzos surgió el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, una herramienta cuyo propósito es diseñar y dirigir las prácticas del aula que promueven la comprensión y reflexionar sobre ellas.

Una vez que el marco conceptual cobró una forma definitiva, los miembros del proyecto buscaron el modo de hacerlo accesible a quienes no habían participado directamente del proyecto. Así nació La Enseñanza para la Comprensión.

¿Qué es la Comprensión?

Comprender no es sólo adquirir conocimientos, Es también la habilidad de utilizar en el mundo este conocimiento en forma creativa y competente, Lo que hacemos muestra lo que comprendemos. En el corazón de la comprensión está la unión de nuestros pensamientos con nuestros actos. Aprendemos para la comprensión a través del pensar y del actuar. Sin experiencia, no puede haber comprensión

Eso significa que la comprensión le permite actuar y pensar creativamente en su área de trabajo, ya sea cocinar, trabajar en el jardín o trasladarse por la ciudad de un sitio a otro. Es su habilidad para hacer algo, no sólo tener información en la cabeza. ¡Comprender es hacer algo con creatividad y flexibilidad.

En definitiva, comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de forma innovadora. Dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión tales desempeños se denominan “Desempeños de Comprensión.

El marco conceptual de enseñanza para la comprensión

El marco conceptual incluye cinco ideas clave: Tópicos Generativos, Hilos Conductores, Metas de Comprensión, Desempeños de Comprensión y Evaluación Diagnóstica Continua.

Tópicos Generativos:

Determinar el material de enseñanza que se utilizará en el curso es una de las tareas más arduas que enfrentan los docentes. Nuestros alumnos tienen mucho que aprender en las clases y disponen de poco tiempo para hacerlo. ¿Cómo decidir entonces lo que incluiremos en el curso? ¿Qué material resultará más fructífero? En la Enseñanza para la Comprensión la respuesta es “Los Tópicos Generativos”.

Los Tópicos Generativos son temas, conceptos, ideas, etc., que proporcionan significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno.

Características de los Tópicos Generativos

Los Tópicos Generativos son centrales para una o más disciplinas. Las cuestiones que promueven la comprensión dan a los alumnos la oportunidad de adquirir las habilidades necesarias para emprender con éxito trabajos más sofisticados dentro de esa misma disciplina.

Los Tópicos Generativos suscitan la curiosidad de los alumnos. El caudal generativo de un tópico varía con la edad, el contexto social y cultural, los intereses personales y la experiencia intelectual de los alumnos.

Los Tópicos Generativos son interesantes para el docente. Su pasión y curiosidad por un asunto específico el mejor modelo para los alumnos que están aprendiendo a explorar el territorio desconocido y complejo de las preguntas de final abierto.

Los Tópicos Generativos son accesibles. La accesibilidad significa, disponer de muchísimos recursos adecuados a la edad, para investigar el tópico y poder abordarlo mediante una variedad de estrategias y actividades que ayudarán a los alumnos a comprenderlos.

Los tópicos generativos permiten establecer numerosas conexiones; por ejemplo vincularlos a las experiencias previas, tanto dentro, como fuera de la escuela. Y tienen una cualidad inagotable: La de permitir exploraciones cada vez más profundas.

Planificar los Tópicos Generativos

El primer paso puede ser una selección de “Torbellino de ideas”. No ponga límites a su pensamiento; considere conceptos, proyectos, recursos, conexiones, etc. Tejer una red, le permite lanzarse a la aventura. Las ideas entrelazadas pueden refinarse más tarde, cuando decida lo que es importante y lo que no lo es.

El siguiente paso consiste en seleccionar a partir de la “red de ideas”. Céntrese en las partes de la red donde se empalman las conexiones. Busque tópicos capaces de promover polémicas, que admitan múltiples y diferentes perspectivas, que no se presten a una única respuesta y que exijan a los alumnos formular sus propias opiniones.

Hilos conductores:

Los hilos conductores han demostrado ser un elemento esencial del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión. Son preguntas centrales de investigación. Son la esencia de la clase, guían el desarrollo de la comprensión de los estudiantes hacia las disciplinas que usted enseña.

Estos hilos conductores están relacionados con el Tópico Generativo. Al formular hilos conductores pregúntese a sí mismo ¿Cuáles son los aprendizajes que quiero que se lleven consigo los alumnos al terminar la unidad? No es fácil responder esta pregunta. Los hilos que con frecuencia consideramos importantes no son fáciles de articular, para ayudarse puede recurrir a sus alumnos, preguntarles qué suponen que usted desea que ellos obtengan de la clase. Y pregúnteles que quieren ellos obtener.

Es importante que los estudiantes conozcan los hilos conductores desde el inicio de la unidad y retomarlos a medida que se avanza en los desempeños para no perder el camino.

Al iniciar la unidad y a lo largo de ella, es importante pedirles que respondan por escrito los hilos (preguntas) formulados para la unidad. Este desempeño de comprensión permite, tanto a usted como a los alumnos, el seguimiento de la comprensión.

Metas de comprensión:

Las metas definen de manera específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de la indagación

Las metas de comprensión claras permiten diseñar desempeños, ya que los docentes pueden articular específicamente lo que quieren que comprendan los alumnos sobre el tópico y permiten valorar con objetividad los desempeños de comprensión.

Las metas de comprensión son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los alumnos y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse.

Las metas de comprensión se ocupan de los aspectos centrales de un tópico generativo. Ellas explican qué se ha de comprender, para que los estudiantes sepan exactamente cómo van y hacia qué punto nos dirigimos.

Las metas de comprensión deberán relacionarse estrechamente con los hilos conductores y pueden explicitarse en forma de enunciado.

Utilice las metas de comprensión como punto de partida para elaborar criterios de evaluación diagnóstica. Cuando evalúe los trabajos deberá reparar especialmente en las cosas que más desea que comprendan sus alumnos

Son metas explícitas y compartidas públicamente con la clase. Se enfocan en los conocimientos, métodos y propósitos centrales de las disciplinas y en lo que el maestro quiere que los estudiantes aprendan. Pueden ser negociadas y creadas con los estudiantes, pero siempre deben estar enriquecidas por la guía del profesor.

Desempeños de comprensión

Los desempeños de comprensión tal vez sean el elemento más importante del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión. La concepción de la comprensión como un desempeño más que como un estado mental subyace a todo el proyecto de investigación colaborativa en el cual está basado el marco.

A lo largo del aprendizaje los estudiantes deben estar ocupados en las ACCIONES y la REFLEXIÓN acerca de las disciplinas que queremos que comprendan. La secuencia de aprendizaje se diseña como un camino de investigación. Va desde la exploración hasta

el dominio mediante ciclos de ensayos, reflexión, retroalimentación, y volver a ensayar, hacia la obtención de productos finales. El camino que siguen estas acciones basadas en la reflexión son los DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN.

Los Desempeños de Comprensión son el corazón del aprendizaje. Son acciones que se realizan con gran cantidad de reflexión y son necesarias para que los estudiantes desarrollen completamente sus propias comprensiones. Al ocupar activamente a los estudiantes en los Desempeños de Comprensión, ellos construyen comprensión de los Tópicos Generativos y de las Metas de Comprensión. Los Desempeños de Comprensión les piden a los estudiantes hacer visible su pensamiento para demostrar su comprensión al maestro, a otros estudiantes y a ellos mismos.

Criterios:

- Son acciones centradas en el pensamiento. Algunos ejemplos son: comparar, debatir, argumentar, explicar, predecir, justificar, crear, evaluar, formular hipótesis
 - Son diseñados de manera secuencial para que los estudiantes desarrollen la comprensión de Metas de Comprensión y los Tópicos Generativos. Esta secuencia se construye sobre lo que los estudiantes ya saben, tiene en cuenta sus ideas y preguntas y los reta a pensar de manera diferente o más profunda sobre lo que se está estudiando.
 - Son de diversas estructuras, ricos y frecuentemente cooperativos.
 - Son diseñados para promover la comprensión de conocimientos, métodos,. propósitos y formas de las disciplinas.
 - Los Desempeños de Comprensión se presentan en una gran variedad de formas. Pueden ir desde el trabajo informal e individual como los diarios de reflexión; hasta presentaciones formales de todo el grupo.

 - La secuencia tiene tres etapas:
-

1. **Exploración del Tópico**

Son los desempeños de comprensión que corresponden al inicio de la unidad. Dan a los alumnos la ocasión de explorar el Tópico Generativo y al docente, la de estimar la comprensión común del tópico por parte de los alumnos. De estas exploraciones surge la posibilidad de establecer vínculos entre los intereses personales del alumno y el tópico.

Conocimientos previos, motivan y despiertan la curiosidad e interés de los estudiantes.

2. **Investigación Dirigida:**

En este tipo de desempeños los alumnos se centran en desarrollar la comprensión de problemas o aspectos concretos del tópico generativo que para usted son importantes. Los desempeños de investigación guiada se producen sistemáticamente al promediar las unidades.

Guía que los docentes ofrecen. Aprender cómo aplicar conceptos y métodos disciplinares, integrar los conocimientos y poner en práctica una comprensión cada vez más compleja y sofisticada.

3. **Proyectos de Síntesis:**

Estos desempeños más complejos corresponden a la última etapa y permiten que los alumnos sintetizen y demuestren la comprensión desarrollada durante otros desempeños

Demuestran con claridad el dominio que tienen los alumnos de las metas de comprensión establecidas. Invita a los estudiantes a trabajar de manera más independiente de cómo lo hicieron en sus desempeños preliminares y a sintetizar las comprensiones que han desarrollado a lo largo de la unidad.

VALORACIONES CONTINUAS

- Son ciclos de retroalimentación centrados en el aprendizaje que realizan maestros y alumnos. Su objetivo primordial es APOYAR al alumno a lo largo de su experiencia de aprendizaje.
- Son realizadas tanto de manera FORMAL como INFORMAL en cada uno de los Desempeños de Comprensión.
- Son realizadas por el profesor, los compañeros y el alumno mismo. Esto fortalece la construcción de comprensiones al poner la responsabilidad en manos del que aprende y al tener a los estudiantes involucrados en la CRÍTICA y REFLEXIÓN sobre su propio trabajo.
- Son estructuras que incluyen CRITERIOS, ESTÁNDARES claros y ejemplos de buenos trabajos. Facilitan enormemente la valoración del trabajo propio y el de los demás por parte de los estudiantes y los guía en el proceso de la creación de trabajos de mejor calidad.
- Parte de criterios claros, retroalimentación regular y reflexión durante el proceso de Aprendizaje

Frecuentemente diseñamos una previa o prueba de alguna clase, pero rara vez les pedimos a los estudiantes que realicen algo que parezca trabajo real de la disciplina para verificar su comprensión. Necesitamos saber cuándo estamos haciendo las cosas correctamente y por qué, Necesitamos saber cómo lo hacen otros y por qué.

Muestre a sus alumnos cuál es la manera óptima de proporcionar una retroalimentación que les comunique si lo están haciendo bien y cómo podrían mejorar el trabajo. Los portafolios y los diarios de reflexión son herramientas útiles para que los alumnos controlen su aprendizaje en el transcurso de la unidad.

8. GLOSARIO

APRENDIZAJE: Proceso mediante el cual, inmerso en un contexto particular y a través de interacciones sociales, el sujeto construye significados en forma dinámica modificando sus esquemas mentales y su relación con el mundo para transformar.

AUTONOMÍA: Capacidad de las personas para entender, apreciar, adoptar, dialogar, deliberar, consensuar y ejecutar voluntariamente aquellos comportamientos que permiten alcanzar y sostener un estado de bienestar y plenitud.

CAMBIO: Son las modificaciones en los procesos de funcionamiento, y en ese sentido, se juega en un nivel micro en un lapso muy breve de tiempo.

CICLO EDUCATIVO: Proceso de formación en el que se involucran los estudiantes y los docentes con el fin de lograr el crecimiento intelectual, personal y social. Se trata de un proceso que permite identificar los aprendizajes y el desarrollo socio – afectivo de los estudiantes teniendo como base el reconocimiento de fronteras epistemológicas en el paso de un ciclo a otro y su mediación evaluativa. El ciclo se fundamenta en experiencias socialmente significativas.

COMPETENCIA: Capacidad general que se desarrolla como parte del proceso de maduración biopsicocultural, a partir del potencial humano para el aprendizaje. Es el producto de la integración de conceptos, destrezas y actitudes que dota al ser humano de una capacidad de entendimiento, acción y transformación de sus relaciones con el mundo.

COMPRENSIÓN: Asignación de un marco de referencia (afectivo, intelectual, cultural, etc.) a una imagen mental (no visual) mínima que intentamos asimilar a nuestros esquemas interpretativos. Esta representación mental se refiere a la forma como, con base en las prácticas sociales e interpretativas de nuestro grupo social, disponemos y organizamos las

estructuras de las cosas, o si se quiere de cómo hacemos cosas con las palabras. En este sentido, la comprensión implica establecer relaciones y confrontaciones entre diversas formas de representación (propias y de los otros).

COMUNICACIÓN: Es un acto en donde intervienen muchas más cosas que la sola palabra, tanto el cuerpo como el espacio acompañan la acción de enunciar un mensaje de ahí que se señale que la comunicación es una forma compleja de mediación social. El respeto por la diferencia es un principio básico de la interacción social.

CONTEXTO: Tiene que ver con el conocimiento, las condiciones situacionales, espacio, tiempo, estados anímicos, sociales, etc., de los individuos en las cuales se van tejiendo de manera diferenciada las existencias del ser humano.

Abarca la diversidad cultural y de expresiones lingüísticas emanadas de los hablantes así como las manifestaciones pragmáticas del lenguaje, determina lo que se puede significar para generar un sentido.

CREATIVIDAD: Es una manera especial de pensar, sentir y actuar que conduce a un logro original, funcional y estético, bien sea para el propio sujeto o para el grupo social al que pertenece. Contiene, entre otros elementos, la imaginación, la flexibilidad y la sensibilidad

DESARROLLO: Se ocupa de una evolución en un período amplio de tiempo, da cuenta de las transformaciones permanentes que se pueden observar en el nivel macro.

ESTRUCTURA CURRICULAR: Conjunto de elementos que permiten cumplir con la misión de la institución. Debe ser flexible, investigativa, participativa, con pertinencia social y académica, interdisciplinaria, evaluada permanentemente y contextualizada en la cultura local y global.

EVALUACIÓN: Es comparar lo ideal (lo que se desea) contra lo real (lo que se tiene, para encontrar las discrepancias entre ambas y tomar decisiones en relación a lo evaluado. Juicios con base a un conjunto de criterios internos y externos concertados.

FLEXIBILIDAD: Habilidad de optar o tomar diversos puntos de vista; presentar una perspectiva diferente con cada respuesta, intentar varios enfoques; aplicar conceptos, ideas o reglas en una gran variedad de situaciones.

INFERENCIA: Es el resultado de evaluar o juzgar en ausencia de hechos más relevantes. Llegar a una conclusión que evidencie datos o admita puntos en una dirección determinada, pero sin establecer en absoluto. Sacar conclusiones tentativas de datos incompletos.

METACOGNICIÓN: Conciencia que uno mismo tiene de los procesos de pensamiento propios. Saber lo que se sabe o no se sabe y lo que hay que hacer para llegar a conocer nuevos saberes.

PROCESOS DE PENSAMIENTO: Herramientas cognitivas que permiten al ser humano enfrentar por sí mismo nuevas situaciones de aprendizaje (aprender a aprender).

REPRESENTACIONES SOCIALES: Constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana. Se constituyen en expresiones simbólicas culturales del hombre en sus relaciones sociales.

TRANSICIÓN: Se define como el cambio de un modo estable a otro modo estable en un sistema en vías de desarrollo, durante un período de tiempo restringido. La transición es un fenómeno del comportamiento que se captura por medio de un proceso de marcas o huellas digitales.

VARIABILIDAD: Fenómeno en el que niños y niñas de la misma edad usan diferentes patrones y estrategias en el desarrollo de una situación de resolución de problemas. Es la evidencia máxima de la actividad de un organismo que se construye bajo la influencia de múltiples fuentes de información.



9. INSTRUMENTO

Formato 1

DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL

A. COLEGIO: _____

ÉNFASIS DEL PEI	FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO (Modelo pedagógico, Enfoque pedagógico, proyectos, etc).	EJES ARTICULADORES	SISTEMA DE EVALUACIÓN (SIE)	NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD

Formato 2

ANÁLISIS PRELIMINAR PARA LA INNOVACIÓN CURRICULAR

Colegio: _____

NECESIDADES EDUCATIVAS POR GRADO (Cognitivas, socio- afectivas, físicas)	EJES ARTICULADORES POR GRADO	ALCANCES DE CADA GRADO (Capacidades a priorizar)	FUNDAMENTOS CURRICULARES POR GRADO (Énfasis, enfoque pedagógico, proyectos)	LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN POR GRADO
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Formato 3

COLEGIO _____

ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

¿CÓMO SON NUESTROS ESTUDIANTES?

Grado: _____

Edades: _____

SOCIOAFECTIVO	COGNITIVO	FÍSICO Y RECREATIVO	CONVIVENCIAL

Formato 4

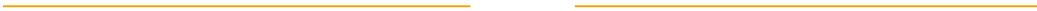
COLEGIO _____

ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

Grado: _____

Edades: _____

PREGUNTAS ORIENTADORAS	PERFILES GRADO _____
De acuerdo a las características de los estudiantes, ¿Cuál es el perfil del estudiante en este grado?	
¿Cuál es el perfil del maestro en este grado? Socioafectivo, cognitivo, físico creativo y convivencial.	
¿Qué debe caracterizar las prácticas pedagógicas del grado?	



CARACTERIZACIÓN PREGUNTAS PARA LOS ESTUDIANTES

SOCIOAFECTIVO

1. ¿Con quién vives? _____
2. ¿Quién te acompaña cuando no estás en el colegio? _____
3. ¿Con quién duermes? _____
4. ¿Cómo es tu casa? _____

5. ¿A qué le tienes miedo? _____
6. ¿Cómo te castigan? _____
7. ¿Quién lo hace? _____
8. ¿Quién manda en tu casa? _____
9. ¿Qué es lo que más te gusta? _____
10. ¿Qué es lo que menos te gusta? _____
11. ¿Qué hace tu papá cuando se enoja? _____
12. ¿Qué hace tu mamá cuando se enoja? _____
13. ¿Quién y cómo te consienten? _____
14. ¿Con quién te relacionas mejor en tu casa?, ¿Por qué? _____

15. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre? _____
16. ¿Tienes un horario para realizar tus compromisos escolares? _____
17. ¿Quién o quienes orientan tus compromisos escolares? _____
18. ¿Escuchas y atiendes las sugerencias de las personas que te orientan? _____

19. ¿Cuál es tu juguete favorito? _____
20. ¿Te gusta venir al colegio?, ¿por qué? _____

21. ¿Tienes amigos en el colegio?, escribe el nombre de algunos _____ _____
22. ¿Ves televisión?, ¿Cuánto tiempo?, ¿Qué ves? _____ _____
23. ¿Comes sólo? _____
24. ¿Te vistes sólo? _____

COGNITIVO

1. ¿Cuál es la clase que más te gusta?, por qué? _____ _____
2. ¿Qué actividades te gustan de las que haces en el colegio? _____ _____
3. ¿Qué te gustaría aprender? _____
4. ¿Te gusta trabajar de manera individual o en grupo? _____ _____
5. ¿A qué vienes al colegio? _____
6. ¿Te gusta participar en el desarrollo de las clases? _____
7. ¿Puedes expresar con facilidad ideas y sentimientos? _____

FÍSICO Y CREATIVO

1. ¿Tienes claridad en el manejo del espacio con relación a tu cuerpo? _____
2. ¿Qué tipo de alimentos consumes? _____
3. ¿Disfrutas jugar en tu tiempo libre con tus amigos más cercanos? _____
4. ¿Realizas dibujos, gráficos, expresando tus pensamientos e inquietudes? _____

CONVIVENCIAL

1. ¿Compartes con agrado actividades con otros niños en otros espacios? _____

2.	¿Compartes fácilmente materiales con otros?_____
3.	¿Acudes a los adultos para solucionar conflictos?_____
4.	¿Cómo te sientes cuando otro niño es agredido?_____
5.	¿Tienes comportamientos agresivos?_____
6.	¿Crees que un buen amigo haría algo que te hiciera daño?_____
7.	¿Qué responsabilidades tienes?_____
8.	¿Con quién te relacionas mejor en tu casa?, ¿Por qué?_____
9.	¿Sabes escuchar?_____

Formato 6
CARACTERIZACIÓN FAMILIAR

Nos interesa conocerte, por esto, a continuación encontrarás una serie de preguntas cuyas respuestas nos ayudarán a organizar las actividades para el presente año, de tal manera que sean más acordes con tus intereses. Por favor responde las siguientes preguntas con sinceridad.

ESTE FORMATO DEBES DILIGENCIARLO EN COMPAÑÍA DE UN ADULTO QUE TE AYUDE.

DATOS GENERALES

Colegio: _____ Jornada: _____

TUS DATOS

Nombres y Apellidos: _____

Curso: _____ Edad: _____ Sexo: Masculino: Femenino:

Lugar de nacimiento: _____ Fecha de nacimiento:

Fecha de Diligenciamiento del Formato:

TÚ Y TU ENTORNO

¿En qué barrio vives?: _____ Localidad: _____

Con quién vives:

PAPÁ	MAMÁ	HERMANOS	ABUELOS	TÍOS	OTROS ¿CUÁL?



Ocupación u oficio de tu papá: _____ Estudios realizados _____

Ocupación u oficio de tu mamá: _____ Estudios realizados _____

Número de hermanos: _____ Lugar que ocupas entre ellos: _____

Estudios realizados por tus hermanos: _____ Ocupación: _____

¿Qué actividades comparten en familia? Menciona algunas _____

¿Cuándo las realizan?: _____ ¿Con qué frecuencia?: _____

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? _____

¿Cuánto tiempo dedicas cada día a lo que te gusta hacer? _____ ¿por qué? _____

¿Cada cuánto lo haces? _____

Todos los días	Una vez a la semana	Los fines de semana	Una vez al mes	Otro
-----------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------	-------------

¿Con quién te gusta estar en tu tiempo libre: _____

¿Por qué?: _____

¿Qué tiempo dedicas a tus tareas en casa? _____

¿En qué horario realizas tus tareas? _____

¿En qué parte de la casa las realizas? _____



¿Qué persona revisa u orienta tus tareas en casa?: _____

¿Qué tipo de recursos usas para hacer tus tareas?

Diccionarios	Libros	Enciclopedias	Internet	Bibliotecas	Consultas a otras personas	Otro ¿Cuál?
---------------------	---------------	----------------------	-----------------	--------------------	-----------------------------------	--------------------

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Nombre de la persona que acompañó el diligenciamiento del formato:

Firma:

Formato 7

COLEGIO _____

¿QUÉ PREGUNTAS PODRÍAN DARNOS RASGOS DE CÓMO SON NUESTROS ESTUDIANTES?

EDADES: _____

PARTICULARIDADES ESENCIALES QUE CARACTERIZAN EL TRABAJO EN PREESCOLAR, PRIMERO Y SEGUNDO DE PRIMARIA

Cualquier tipo de trabajo que se adelante con estudiantes de preescolar, debe basarse en los aspectos relacionados con el desarrollo psicológico del niño y las acciones se deben desarrollar a través de: **La lúdica**, actividad rectora de esta fase. Sólo de esta forma se puede garantizar la motivación y la disposición del niño para trabajar.

En este primer momento se propone la verificación de las habilidades concretas del niño como leer, escribir y desarrollar habilidades de pensamiento indispensables para los estudios escolares, al igual que la verificación del grado de desarrollo de las funciones psicológicas básicas como la percepción, la memoria, la atención, la actividad voluntaria y el **desarrollo psicomotor como el eje** que le permite reconocerse a sí mismo para poder interactuar en su entorno.

Correr, trepar, curiosear, jugar, saltar, caminar sobre las bardas, patear un balón, desbaratar los juguetes, reír y llorar, gritar, dibujar, imitar, cantar, bailar son las actividades que desarrollan sin cansarse y son las herramientas que les permiten interactuar con su entorno, entenderlo y aceptarlo.

Están en el proceso de preguntar todos los porqués de todo, porque quieren conocer el mundo con ansia.

Las artes, la oralidad, y la expresión corporal, serán las herramientas por excelencia tanto para aprender, como para enseñar y evaluar.

SOCIOAFECTIVO	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuáles son sus intereses?2. ¿Cómo se relacionan con sus compañeros?3. ¿Cómo expresan sus necesidades?4. ¿La relación con los adultos esta mediada por?5. ¿Escuchan la opinión de sus compañeros?6. ¿Cuáles son sus temores?7. ¿Qué les proporciona alegría?8. ¿Qué les da confianza?9. ¿Cuentan con el apoyo de sus familias para realizar sus compromisos escolares?10. ¿Demuestra un estado emocional positivo y sentimientos de seguridad?11. ¿Son independientes en el cuidado de sí mismos?
---------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> 12. ¿Manifiesta hábitos de orden y limpieza? 13. ¿Se muestran entusiastas? 14. ¿Cuál es la actividad rectora de este ciclo? 15. ¿Cuál es el porcentaje de las familias disfuncionales? 16. ¿Cómo es el manejo de la emocionalidad? 17. ¿Hay diferenciación entre la fantasía y la realidad?
COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las actividades que más disfrutan en el colegio? 2. ¿Cuáles son las actividades que responden a sus intereses? 3. ¿Cuáles son las habilidades que se deben desarrollar en este ciclo? Enumérelas 4. ¿Cómo podemos desarrollar su pensamiento? 5. ¿Participan de manera espontánea en las actividades? 6. ¿Cómo son sus tiempos de atención? 7. ¿Qué podemos hacer para incrementar paulatinamente esos tiempos? 8. Expresa ideas, pensamientos, emociones y sentimientos ¿ <ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Son independientes en la ejecución de instrucciones? 2. ¿Cómo podemos cerciorarnos que entendieron las instrucciones? 3. ¿Qué importancia tiene la experimentación en el aprendizaje? 4. ¿Qué papel juegan los sentidos durante este período?
FÍSICO Y CREATIVO	<ul style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son sus necesidades a nivel motor grueso? 2. ¿Cuáles son sus necesidades a nivel motor fino? 3. ¿Toma parte de actividades lúdicas? 4. ¿Qué caracteriza sus juegos? 5. ¿En que contribuye el juego en su desarrollo? 6. ¿Qué debe caracterizar el juego en estas edades? 7. ¿Respetar las reglas de juego? 8. ¿Están en capacidad de reconocer al otro? 9. ¿Cómo podemos estimular el desarrollo de su Creatividad? 10. ¿Se ubican en el tiempo y en el espacio? 11. ¿Cómo es su capacidad de asombro? 12. ¿Cuáles son sus hábitos alimenticios? 13. ¿Reconoce las normas de convivencia establecidas en el aula? 14. ¿Manifiesta hábitos de orden, limpieza, convivencia y actitudes y conductas favorables para la conservación del medio

	<p>ambiente?</p> <p>15. ¿Controla y maneja su cuerpo (imagen, concepto y esquema corporal) de acuerdo con su etapa de desarrollo?</p> <p>16. ¿Cómo reconoce su cuerpo en el espacio?</p>
CONVIVENCIAL	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cumplen las normas acordadas a nivel grupal?2. ¿Colaboran en la organización del aula?3. ¿Cómo asumen los conflictos?4. ¿Cómo resuelven los conflictos entre pares?5. ¿Qué representa el adulto?6. ¿Manifiesta actitudes de solidaridad y tolerancia?7. ¿Cuáles son los patrones de crianza que se evidencian?8. ¿Manifiesta habilidades para expresar y resolver problemas de su vida cotidiana?

COLEGIO _____

¿QUÉ PREGUNTAS PODRÍAN DARNOS RASGOS DE CÓMO SON NUESTROS ESTUDIANTES?

EDADES: _____

PARTICULARIDADES ESENCIALES QUE CARACTERIZAN EL TRABAJO EN TERCERO Y CUARTO DE PRIMARIA

Transición entre los primeros años escolares, centrados en la socialización y el aprendizaje lúdico, a un proceso que sin dejar de ser **lúdico y dinámico**, enfatiza aprendizajes más organizados en las distintas disciplinas.

Ellos y ellas empiezan a confirmar que lo **valioso** de la escuela es **la relación con sus compañeros, amigos y profesores**, dando mucho valor a la amistad y al reconocimiento del otro. Comienzan a buscar la independencia y a manifestar inconformidad y confrontación con las reglas de los adultos y las reglas de los amigos.

Buscan tener un espacio en un entorno social que, muchas veces se ha construido para los más grandes o los más pequeños. No quieren ser tratados como jóvenes o adultos o, por el contrario como niños de primera infancia.

Orientados al **descubrimiento** de las relaciones entre los objetos y la interacción concreta con los objetos, la **experimentación**. Se inquietan por explicar el funcionamiento de los objetos, los fenómenos y los sucesos del mundo que los rodea, construir categorías y realizar inferencias de los fenómenos que les interesan.

Actividades académicas como son la construcción de cuadros, representaciones simbólicas, esquemas, identificar objetos, caracterizarlos, compáralos, secuenciarlos; empiezan a constituirse en herramientas básicas para el aprendizaje.

Necesitan un ambiente en donde se valoren sus experiencias, sus saberes, sus diferencias y se afiance su singularidad, viven la vida en el presente.

SOCIOAFECTIVO	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo es su autoestima?2. ¿Identifica sus cualidades?3. ¿Valora sus cualidades?4. ¿Se reconoce como alguien importante para las personas más cercanas de su entorno y para sí mismo?5. ¿Demuestra seguridad y confianza para emprender y desarrollar acciones?6. ¿Cómo perciben sus familias?7. ¿Cuentan con acompañamiento en casa en sus tiempos libres?8. ¿Les prestan apoyo para sus compromisos escolares?9. ¿Se muestran dispuestos a escuchar las sugerencias del adulto?10. ¿Son niños emocionalmente estables?11. ¿Por qué?12. ¿Qué esperan de los adultos?13. ¿Cuáles son sus intereses?14. ¿Cómo se relacionan con sus compañeros?15. ¿Cómo expresan sus necesidades?16. ¿Qué los hace sentir bien?17. ¿Qué les molesta?18. ¿Escuchan la opinión de sus compañeros?19. ¿Cuáles son sus temores?20. ¿Qué les proporciona alegría?21. ¿Qué les da confianza?22. ¿Cuentan con el apoyo de sus familias para realizar sus compromisos escolares?23. ¿Cuál es la actividad rectora del ciclo?
	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Prefieren trabajar de forma individual o grupal? ¿Por qué?2. ¿Cuáles son las áreas por las que muestran mayor interés?3. ¿Cuáles son las áreas por las que muestran menor interés?4. ¿Cuáles podrían ser las causas de esas preferencias?5. ¿Su pensamiento es?

COGNITIVO	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué estrategias les permiten avanzar en su pensamiento? 7. ¿Sus períodos de atención son en promedio por clase? 8. ¿Participa de forma más activa en diferentes espacios escolares. 9. ¿Cuáles son las actividades que responden a sus necesidades e intereses? 10. ¿Cumplen con sus compromisos escolares? 11. ¿Cuándo no entienden, acuden al maestro para resolver sus dudas? 12. ¿Cuáles son las habilidades a fortalecer en este ciclo? 13. ¿Utilizan sus conocimientos previos en su aprendizaje?
FÍSICO Y CREATIVO	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es el manejo de su corporalidad? 2. ¿Se preocupan por cuidar su apariencia personal? 3. ¿Poseen buenos hábitos alimenticios? 4. ¿En su mayoría demuestran liderazgo? 5. ¿Practican deportes? ¿Cuáles son sus preferidos? 6. ¿Muestran interés por las expresiones artísticas? 7. ¿Desarrolla hábitos de higiene personal y cuidado personal? 8. ¿Identifica situaciones de riesgo frente al abuso sexual? 9. ¿Qué porcentaje se expresa a través de alguna expresión artística? 10. ¿Cuida y protege su entorno mediato?
CONVIVENCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué caracteriza la relación del adulto? 2. ¿Cómo se relacionan con sus compañeros? 3. ¿Es colaborador en las tareas del aula? 4. ¿Cómo es la relación con sus compañeros de género? 5. ¿Cómo se relacionan con el otro género? 6. ¿Se presentan noviazgos entre compañeros de grado? 7. ¿Buscan parejas mayores? 8. ¿Buscan parejas menores? 9. ¿Qué los motiva a preferir estas parejas? 10. ¿Manejan un concepto de respeto? 11. ¿Qué acciones de respeto se dan en la relación de iguales? 12. ¿Son leales entre sí? 13. ¿Cuáles son sus estrategias para la solución de conflictos? 14. ¿El adulto puede mediar en el conflicto?

- | | |
|--|---|
| | <ol style="list-style-type: none">15. ¿Asume actitudes de aceptación (tolerancia) ante algunas situaciones?16. ¿Asume con responsabilidad sus deberes?17. ¿Participa en la construcción de normas (aula – juego)?18. ¿Asume y respeta las normas de convivencia en el grupo?19. ¿Reconoce la importancia de la normas?20. ¿Reconoce las formas de comportarse en las actividades?21. ¿Se siente aceptado por su grupo de compañeros?22. ¿Muestra interés por comprender a sus compañeros?23. ¿Participa en la búsqueda de soluciones en situaciones difíciles?24. ¿Adquiere sentido de pertenencia al grupo? |
|--|---|

COLEGIO _____

¿QUÉ PREGUNTAS PODRÍAN DARNOS RASGOS DE CÓMO SON NUESTROS ESTUDIANTES?

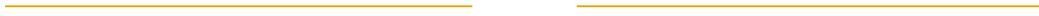
EDADES: _____

PARTICULARIDADES ESENCIALES QUE CARACTERIZAN EL TRABAJO EN QUINTO DE PRIMARIA

En esta etapa se operan grandes cambios físicos, emocionales e intelectuales donde hay una fuerte inquietud por el ser humano sexuado en permanente relación, fecundación y crecimiento.

Es un ciclo de transición de la niñez a la pre-adolescencia donde el proyecto de vida de **quinto** es el paso a la secundaria, las prácticas pedagógicas deben fortalecer la capacidad de los estudiantes para complejizar sus vivencias orientadas por la **Indagación y la experimentación**; estimulando su nivel de creatividad, su capacidad para tomar decisiones y el acceso al conocimiento tecnológico. Se requiere de un **acompañamiento** que fortalezca **la autonomía y la autorregulación**.

Se fortalecen las operaciones concretas, las cuales no sólo se refieren a objetos reales sino que inician un camino hacia la fantasía y la construcción de mundos posibles.



<p>SOCIOAFECTIVO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Reconoce y acepta sus cualidades y debilidades? 2. ¿Reconoce sus intereses? 3. ¿Aprende a reconocerse y a quererse como es? 4. ¿Tiene un concepto básico de sí mismo? 5. ¿Demuestra seguridad y confianza al emprender una actividad? 6. ¿Entiende la importancia de desarrollar la constancia en la vida? 7. ¿Toma contacto con sus emociones y la forma como las expresa? 8. ¿Identifica diferentes sentimientos? 9. ¿Expresa cómo se siente consigo mismo? 10. ¿Exterioriza sus sentimientos de manera espontánea y adecuada? 11. ¿Percibe los estados emocionales de otras personas? 12. ¿Se identifica con los modelos de conducta de su mismo género? 13. ¿Se siente capaz de adquirir responsabilidades? 14. ¿Entiende lo importante que es cuidar su cuerpo para disfrutar su vida? ¿Conoce los cambios corporales que le están sucediendo?
<p>COGNITIVO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Trabaja de manera constante de forma individual? 2. ¿Evidencia habilidades para trabajar en grupo de manera cooperativa? 2. ¿Cuáles son las áreas por las que muestran mayor interés? 3. ¿Cuáles son las áreas por las que muestran menor interés? 4. ¿Demuestra interés y curiosidad por situaciones nuevas de aprendizaje? 5. ¿Evidencia avances paulatinos en procesos de abstracción? 6. ¿Qué estrategias les permiten avanzar en su pensamiento? 7. ¿Sus períodos de atención son en promedio por clase? 8. ¿Participa de forma activa en diferentes espacios escolares? 9. ¿Cuáles son las actividades que responden a sus necesidades e intereses? 10. ¿Evidencia responsabilidad en el cumplimiento de sus compromisos escolares? 11. ¿Cuándo no entienden, acuden al maestro para resolver sus dudas? 12. ¿Evidencia avances en la resolución de problemas de manera autónoma?

	<p>13. ¿Cuáles son las habilidades a fortalecer en este ciclo?</p> <p>14. ¿Utilizan sus conocimientos previos en su aprendizaje?</p>
FÍSICO Y CREATIVO	<p>1. ¿Comienza a presentar algunos cambios físicos y aceleración en su crecimiento?</p> <p>2. ¿Se interesa por cuidar su apariencia personal?</p> <p>3. ¿Se han presentado modificaciones en sus hábitos alimenticios?</p> <p>4. ¿Practican deportes y evidencian interés por la competencia? ¿Cuáles son sus deportes preferidos?</p> <p>5. ¿Muestran interés por las expresiones artísticas?</p> <p>6. ¿Evidencia hábitos de higiene personal y autocuidado?</p> <p>7. ¿Se relaciona armónicamente con su entorno inmediato?</p>
CONVIVENCIAL	<p>1. ¿Qué caracteriza la relación del adulto?</p> <p>2. ¿Cómo se relacionan con sus compañeros?</p> <p>3. ¿Es colaborador en las tareas del aula?</p> <p>4. ¿Cómo es la relación con sus compañeros de género?</p> <p>5. ¿Cómo se relacionan con el otro género?</p> <p>6. ¿Se presentan noviazgos entre compañeros de grado?</p> <p>7. ¿Buscan parejas mayores?</p> <p>8. ¿Buscan parejas menores?</p> <p>9. ¿Qué los motiva a preferir estas parejas?</p> <p>10. ¿Manejan un concepto de respeto?</p> <p>11. ¿Qué acciones de respeto se dan en la relación de iguales?</p> <p>12. ¿Son leales entre sí?</p> <p>13. ¿Cuáles son sus estrategias para la solución de conflictos?</p> <p>14. ¿El adulto puede mediar en el conflicto?</p> <p>15. ¿Asume actitudes de aceptación (tolerancia) ante algunas situaciones?</p> <p>16. ¿Asume con responsabilidad sus deberes?</p> <p>17. ¿Participa en la construcción de normas (aula – juego)?</p> <p>18. ¿Asume y respeta las normas de convivencia en el grupo?</p> <p>19. ¿Reconoce la importancia de las normas?</p> <p>20. ¿Reconoce las formas de comportarse en las actividades?</p> <p>21. ¿Se siente aceptado por su grupo de compañeros?</p>

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">22. ¿Muestra interés por comprender a sus compañeros?23. ¿Participa en la búsqueda de soluciones en situaciones difíciles?24. ¿Adquiere sentido de pertenencia al grupo? |
|--|--|

11. Bibliografía

- ACEVEDO Díaz, J. A. (1996) “La tecnología en las relaciones CTS. Una aproximación al tema”. En *Enseñanza de las Ciencias*. 14(1): 35-44.
- ACEVEDO, M., García, G. (2000). La evaluación de las competencias en Matemáticas y el currículo: un problema de coherencia y consistencia. En *Competencias y Proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos.
- AGUERRONDO, I., Lugo, M., T., Rossi, M., Taedi, P. (2001) *La escuela del futuro III*. B. Aires. Educación Paper Editores.
- AGUERRONDO, Lugo, Rossi. (2001). *La gestión en la escuela y el diseño de proyectos*
- AIKENHEAD, G. S. (1996, agosto). *Towards a First Nations Cross-Cultural Science and Technology Curriculum for Economic Development, Environmental Responsibility and Cultural Survival*. Ponencia presentada en el Octavo Simposio de la International Organization of Science and Technology Education (IOSTE). Edmonton, Alberta, Canadá.
- AITKEN, J. Mills, G. (1994) *Tecnología creativa*. Madrid: MEC/Morata.
- AMIGUES, R., Zerbato-Podou M- T. (1996) *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. Fondo de Cultura Económica. México
- BAJTIN, Mijail (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México. Taurus.
- BAQUERO, C. (2004). *Ciclos Lectivos Especiales Integrados –CLEIs-*. Bogotá: Colegio Integrado La Candelaria. Sede A, Jornada Nocturna.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona. Gedisa.
- BENJAMIN J. Sujetos iguales, objetos de amor. Paidós.1997
- BERGSON H. La evolución creadora. Planeta. Madrid. 1985.
- BERMEJO V. (Editor) Desarrollo Cognitivo. Madrid. Editorial Síntesis. 1998.
- BLOOM, B. (1987). *Taxonomía de los Objetivos (Clasificación de las Metas Educativas)*. (3ª Ed.). Buenos Aires: Librería El Ateneo
- BLYTHE, Tina y cols. 1999. “La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente”. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- BRAVO S, Néstor H. (1997): *Pedagogía Problemática: acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Editorial TM. Convenio Andrés Bello. Colombia.
- BRONFENBRENNER U. *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Buenos Aires. 1987.
- CARDOSO E. Néstor. **La pedagogía problemática..** Aporte al foro sobre renovación curricular de la universidad del Tolima. Mayo 2008.
- CAZARES Y. (2007) **Aprendizaje Basado en Problemas**. Consultado en: <http://www.tecmilenio.edu.mx/cvirtual/asesoria/abp/abpmetodologia.htm>.
- CLANET C, Laterrase C. y Vergnaud G. *Dossier Wallon- Piaget*. Barcelona. Gedisa. 1980
- COLE M. *Psicología cultural*. Madrid. Morata. 1999 Comp. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- DE FREITAS, L. C. (2003). *Ciclos,seriacao e avaliacao. Confronto de lógicas*. Sao Paulo. Editora Moderna.
- DEWEY John, *Democracia y Educación*. Ed losada. Buenos Aires.2006
- DÍAZ, M. y Gómez, V. (2003). *Formación por ciclos en la educación superior..*Bogotá. ICFES.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock (1985). *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós.
- FENSHAM, P. J. (1987). Changing to a Science, Society and Technology Approach. En *Lewis y Kelly*, pp. 67-80.
- FLÓREZ, R. y Cuervo, C. (1998). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- GARCÍA, A y Pinilla, J. (2.007). *Orientaciones Curriculares para el campo de la Ciencia y la Tecnología*. Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá, D.C.: Secretaría de Educación Distrital.
- GARCÍA, G (2003) *Currículo y evaluación en matemáticas. Un estudio en tres décadas de cambio en la educación básica*. Didácticas Magisterio. Bogotá
- GARCÍA, G., Castiblanco, G., Vergel, R. (2005) *Prácticas de evaluación en las clases de matemáticas en la Educación Básica*. Universidad Pedagógica Nacional-COLCIENCIAS. Bogotá.
-

- GARDNER H. La mente no escolarizada. Barcelona. Paidós. 1993.
- GIMENO Sacristán, J. y Pérez Gómez (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIORDAN, A. (1985). *La enseñanza de las ciencias*. Madrid: Siglo XXI.
- GÓMEZ E. JAIRO H. La construcción del conocimiento social en la escuela. Bogotá. Fondo de publicaciones. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2005.
- GÓMEZ E. JAIRO Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En: Bustamante G. et al El concepto de competencia II. Bogotá. Socolpe. 2002
- GÓMEZ, V. M. (2008). *El Puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia.
- HURD, Paul de H. (1982). Biology for life and living: perspectives for the 1980s. En Hickman, Faith M. y Kahle, Jane B., eds. *New Directions in Biology Teaching*. Reston, Virginia: National Association of Biology Teachers.
- ITESM (s/f) Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. **El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica**, consultado en: <http://www.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>.
- IV JORNADAS DE PROFESORES - UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DERECHO. Albarracín, 1, 2 y 3 de octubre de 2004.
- IZQUIERDO, M. y Adúriz, A. (2003). Epistemological Foundations of School Science. *Science y Education*, 12.
- JURADO, F. (1997). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- KARMILOFF-SMITH A. Más allá de la modularidad. Madrid. Alianza Ed. 1994
- LA CUEVA, A. *Las Ciencias Naturales en la Escuela Básica*. Col. Procesos Educativos, No. 10. Caracas: Fe y Alegría, 1996.
- LARROSA J. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE. 2007
- LEÓN Adalberto. VARGAS Jorge. Proyecto Pedagógico Educativo, Comunitario. ICBF. 1986
-

- LÓPEZ. N. Modernización curricular de las instituciones educativas. Bogotá. Libros y libros. 1996.
- MAGENDZO, A. Curriculum y cultura en América Latina. Santiago de Chile PIIE. 1986.
- MARCUSE, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.
- MARTÍN BARBERO, J. (2003). *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 32 (2003). Madrid: OEI.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (Diciembre 19 de 1997). *Decreto 3011 de 1997 por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343. Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Matemáticas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- MORIN Edgar, Siete Saberes. UNESCO 1.999.
- MOUST, J.: *The Problem-Based education approach at the Maastricht Law School*.
- MUÑOZ G. y Marín M. Secretos de mutantes. Bogotá. Universidad Central. DIUC. Siglo del Hombre Editores. 2002
- ORTIZ-OCAÑA A.L. (2005) **Pedagogía problémica**: Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Centro de estudios pedagógicos y didácticos CEPEDID Barranquilla, [citado 04 Septiembre 2007].
- PERKINS D., La escuela inteligente. Barcelona. Gedisa. 1995.
-

- PERKINS, David. 1998. "Enseñanza para la comprensión. Introducción a la teoría y su práctica". Mimeo. Harvard University.
- PERRENOUD, Philippe. (1994) "Cycles pédagogiques et projets d'école : facile à dire!"
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- Presidencia de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (Agosto 3 de 1994). *Decreto 1860 por el cual se reglamente parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y administrativos generales*. Bogotá: Presidencia de la República.
- PUCHE R. Érase una vez el desarrollo. En: Larramendy J; Puche-Navarro y Restrepo A. (Compiladores) Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo. Uniandes- Ceso. Departamento de Psicología. 2008
- RADFORD. L. (1999) *La razón desnaturalizada. Ensayo de epistemología antropológica*. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa. No 3. México, D.F.: Clame.
- REGUILLO R. Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá. Norma. 2000
- SANMARTÍ, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Ciencia y Tecnología*. Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá, SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008. Bogotá: una Gran Escuela para que los niños niñas y jóvenes aprendan más y mejor*. Bogotá, SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2006). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad integral*. Serie Lineamientos de Política. Bogotá, SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2006). *La Cultura para el Trabajo en la Educación Media de Bogotá*. Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, SED.
-

- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá, SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento histórico*. Serie. Cuadernos de Currículo. Bogotá, SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo Pensamiento Matemático*. Serie. Cuadernos de Currículo. Bogotá, SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para campos de conocimientos. Propuesta para el ciclo de educación básica A. Grados 3º. A 6º*. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá, SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para campos de conocimientos. Propuesta para el ciclo de educación básica B. Grados 7º a 9º.* Serie Documentos de Trabajo. Bogotá, SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Hacia un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación*. Bogotá. SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Foro educativo distrital 2008. Documentos para el debate. Evaluación integral para la calidad de la educación*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá, SED
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Situación de la educación media en Bogotá*. Bogotá, D.C.
- SERRA E. Pérez J. y Viguer P. *Perspectiva del ciclo vital*. En: Bermejo V. (Editor) *Desarrollo Cognitivo*. Madrid. Editorial Síntesis. 1998.
- SFARD, A. (2008). *Aprendizaje de las matemáticas escolares desde un enfoque comunicacional*. Colección libros de Investigación. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- SKOVSMOSE, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá: una empresa docente.
-

- STRAUSS S. Investigaciones en psicología cognitiva aplicada al diseño curricular. En: Bovet M. et al. *Cognición y Desarrollo. Investigaciones postpiagetianas.* CLEPS. Cali. 1983.
- TADEU DA SILVA, T. (2001) *Espacios de Identidad.* Barcelona. Octaedro
- TORRES J. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid. Morata. 1992.
- UNESCO. (2005). *Segundo estudio Regional Comparativo y Explicativo. 2004-2007. Análisis curricular.* LLECE-SERCE. Santiago de Chile.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos.* Santiago de Chile, UNESCO.
- Universidad Nacional de Colombia – IDEP. (2007). *Demandas y Necesidades de Aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.* Informe de Investigación. Bogotá, D.C.
- Universidad Nacional de Colombia – SED. (2007). *Hacia un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación.* Bogotá: SED.
- VASCO C. Y HENAO G. C. Elementos y modelos del desarrollo: Una revisión del concepto. En: Larramendy J; Puche-Navarro y Restrepo A. (Compiladores) *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo.* Uniandes- Ceso. Departamento de Psicología. 2008
- VASSILEFF, J. (1995). Historias de vida y pedagogía de proyectos. En *La pedagogía de proyectos. Opción de cambio social.* Trad.: María Elvira Rodríguez y Gladis Jaimes. Bogotá: Universidad Distrital.
- VENTURA, M. Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos? Revista cuadernos de pedagogía N° 243 Enero 1.996.
- VIGOTSKY L: S: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed crítica. 1986.
- VYGOTSKY, (1998). *Pensamiento y lenguaje.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- WADDINGTON, D. J., (1987). *Science and Technology Education and Future Human Needs.* ed. Education, Industry and Technology. Col. Vol. 3. Oxford: Pergamon Press.
- WALLON H. La vida mental. Crítica. Barcelona. 1985
-