

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

DIRECCIÓN DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA
Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

CONTRATO MEN-EDESCO, NO. 1586 DE 2009

**ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL
GRADO DE TRANSICIÓN**

(Borrador)

EDESCO LTDA.

Bogotá, D.C., 2010

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN. HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL GRADO DE TRANSICIÓN ...4	
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: EVOLUCIÓN Y FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y LEGALES6	
Contexto global de la Educación Preescolar.....7	
<i>Primeras concepciones de la infancia en la Modernidad</i>7	
<i>De los hospicios al jardín infantil</i>8	
<i>La educación infantil en la Escuela Nueva</i>9	
<i>Aproximación científica en la educación infantil</i> 10	
<i>La educación infantil y la pedagogía crítica</i> 13	
<i>La educación infantil en los albores de un nuevo milenio</i> 13	
<i>Las competencias y aprendizajes esenciales para la educación del futuro</i> 14	
Contexto Nacional de la Educación Preescolar 16	
Marco legal y conceptual de la Educación Preescolar en Colombia 17	
CAPÍTULO II. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EL GRADO DE TRANSICIÓN 23	
Importancia del desarrollo de competencias en el grado de transición 26	
Herramientas de aprendizaje para desarrollar competencias 27	
La mediación en el desarrollo de competencias 28	
Competencias básicas en el grado de transición..... 29	
<i>Competencia comunicativa</i> 29	
<i>Competencia corporal</i> 37	
<i>Competencias en Estética</i> 39	
<i>Competencias en Ciencias sociales</i> 41	
<i>Competencia en Matemáticas</i> 45	
<i>Competencia en Ciencias Naturales</i> 48	
<i>Competencia en tecnologías de la información y la comunicación</i> 51	
CAPÍTULO III. REFERENTES PEDAGÓGICOS, CURRICULARES Y DIDÁCTICOS 55	
Principios pedagógicos 55	
<i>Aprendizaje basado en la interacción e integración</i> 55	
<i>Aprendizaje mediado por los componentes afectivo y emocional</i> 56	
<i>El reconocimiento de la diversidad, la participación y la autonomía</i> 57	
Principios curriculares 58	
<i>Integral</i> 59	
<i>Flexible</i> 59	
<i>Abierto</i> 59	
<i>Participativo</i> 60	
<i>Interdisciplinario</i> 60	
<i>Pertinente</i> 60	
Principios didácticos 61	

<i>Principio de desarrollo</i>	61
<i>Principio de formación</i>	61
<i>Principio de accesibilidad</i>	61
<i>Principio de sistematización y graduación</i>	62
<i>Principio de aplicación de los conocimientos</i>	62
<i>Principio lúdico</i>	62
<i>Principio de individualidad</i>	63
<i>Principio de colectividad</i>	63
CAPÍTULO IV. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	64
Planeación curricular de las competencias	64
Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias.....	78
<i>Los centros de interés</i>	80
<i>El trabajo por problemas</i>	82
<i>Los proyectos de aula</i>	83
Evaluación de competencias en transición	86
<i>Características de la evaluación del aprendizaje</i>	87
<i>Formas de evaluación</i>	89
<i>Momentos de la evaluación</i>	89
<i>Fases de la evaluación</i>	90
<i>¿Qué evaluar en transición?</i>	90
<i>Instrumentos de evaluación</i>	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

INTRODUCCIÓN. HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL GRADO DE TRANSICIÓN

Dada la necesidad de articular el grado de transición con la básica primaria, es de vital importancia reconocer que los niños y niñas de este nivel tienen todas las potencialidades para desarrollar y adquirir aprendizajes. En esta etapa, en la que **prima el juego, la fantasía y la percepción del mundo, los sujetos están ansiosos de entender lo que les sucede, lo que les rodea; conocer lo que el mundo les presenta día a día, ansiosos de encontrar respuestas que le satisfagan en su mundo personal.**

Los niños y niñas que ingresan al grado de transición son poseedores de unos saberes que han adquirido en sus relaciones consigo mismo, con las personas que le rodean, con los objetos, en sus vivencias y situaciones. En estos encuentros, **lo que ven, escuchan y viven los desequilibra, les permite desarrollar nuevos conocimientos, modificar los que tenían y crear expectativas** frente a otros. Lo anterior quiere decir que los niños siempre, desde que nacen, **están en disposición de aprendizaje,** y lo logran por sí mismos, pero en especial con la mediación de sus pares y adultos que le rodean. De aquí la importancia de pensarlos como **seres en construcción (como lo estamos todos durante toda la vida), con preguntas al mundo, con anhelos de conocer y con posibilidades de formar parte de la sociedad del conocimiento.**

Con esta idea de persona en transición, presentamos estas orientaciones básicas enmarcadas en sustentos pedagógicos y estudios del aprendizaje del ser humano en esta etapa.

Hasta ahora en este grado se hablaba de Dimensiones, las cuales hacían énfasis en el desarrollo de la persona. Pero poniendo en consideración que en esta etapa de la vida los sujetos tienen las condiciones para aprender y hacer, el Ministerio de Educación Nacional hace su apuesta por el desarrollo de sus competencias. Desde el nacimiento se poseen disposiciones en variadas competencias, pero estas deben ser desarrolladas.

Las competencias están centradas en el aprendizaje. Y desde transición este aprendizaje tiene en cuenta al ser, el saber, sus relaciones y contexto, y su posibilidad de poner en práctica el conocimiento en una situación determinada, en relación con los demás, y con permanente construcción; es decir, con posibilidad de modificación de acuerdo con las circunstancias y nuevas experiencias. Esto es, porque el aprendizaje tiene una finalidad social situada, particular, que

inicialmente depende del docente y la institución. Orientado el aprendizaje desde allí, desde afuera, desde la mediación y las relaciones (consigo mismo, con los pares, con los adultos, con el entorno local y universal), cada estudiante lo contextualiza en sus desarrollos y situaciones personales.

En este sentido, el docente debe “pensar universalmente y actuar localmente”, ya que las competencias están dadas desde lo universal y el maestro y/o estudiantes las interpretan, las relacionan con su contexto y las especifican a lo particular. Por lo tanto, implementar competencias desde transición pone al sujeto en condiciones de desarrollo, ya que lo situado se aplica a lo universal.

Las competencias se observan en el hacer, y su expresión más visible es la habilidad, entendida esta como actuación, desempeño mejorable, perfectible; como proceso que se puede ir perfeccionando, inacabada, que no está concluida. Las habilidades se integran para mostrar que se es competente en determinado campo. Es decir, las competencias se expresan en el desempeño que puede demostrarse por medio de las habilidades, las cuales podrán demostrar en los variados momentos, situaciones, localidades en los que se desenvuelven.

Lo anterior quiere decir que las habilidades se van desarrollando e integrando como condiciones de posibilidad no acabada, y progresivamente se va avanzando desde lo novato hasta lo experto; y la experticia la determina el contexto.

En los lineamientos que a continuación se presentan, se considera esencial el desarrollo de competencias de los estudiantes desde que inician su escolaridad; esto es, desde el grado de transición. Con esta consideración, el grado transición integra a los estudiantes de esta edad a la escuela, los vincula con los aprendizajes básicos, pero **siempre teniendo en cuenta sus intereses, sus habilidades, sus necesidades y sus posibilidades.**

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: EVOLUCIÓN Y FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y LEGALES

Es incuestionable el interés y la preocupación que la educación infantil, preescolar o de la primera infancia, ha despertado en las políticas de los estados y de los organismos multinacionales desde mediados del siglo pasado, especialmente en los denominados países periféricos, donde su cobertura, calidad y pertinencia generan muchos interrogantes. Las discusiones teóricas han alimentado el desarrollo de investigaciones, innovaciones educativas y la estructuración de nuevos programas encaminados a dar respuesta a las necesidades de los niños y las niñas, a las situaciones particulares de su desarrollo social, lingüístico, cultural, familiar y en general, su desarrollo integral, que constituye el pilar básico para el progreso de la humanidad.

Todos estos desarrollos hacen cada vez más complejo el objeto de estudio de la educación infantil y permiten, a su vez, alimentar nuevas perspectivas que están contribuyendo a una comprensión más profunda de lo que sucede en las salas de los jardines infantiles, escuelas, hogares y demás espacios, donde los procesos de enseñanza se nutren y cobran vida.

Las investigaciones en las disciplinas que tienen relación con la niñez coinciden en que la infancia es el primer eslabón del proceso educativo y el más importante en la consolidación del sistema formal de educación; no obstante, la incorporación de este nivel al sistema ha sido bastante tardía, especialmente en los países donde la cobertura del sistema educativo no se ha logrado plenamente. Con el propósito de tener una perspectiva sobre la evolución de la educación infantil, a continuación se presenta un recorrido global sobre los desarrollos teóricos y metodológicos que, a partir de la modernidad, han contribuido a la constitución del campo de la educación infantil en la denominada sociedad occidental. Luego, se muestra su aparición y evolución en el contexto nacional.

Contexto global de la Educación Preescolar

Primeras concepciones de la infancia en la Modernidad¹

La Modernidad, como periodo de desarrollo de la sociedad, se extendió por varios siglos sin que haya un acuerdo sobre su finalización; muchos historiadores la ubican hasta principios o mediados del siglo XX. Los ideales que edificó la sociedad moderna fueron aquellos que reivindicaban la razón y la libertad, como medios para lograr la autonomía del individuo, materializada en la razón y en el conocimiento científico, que de una u otra forma transformaron las viejas estructuras relacionadas con el acceso y el desarrollo de la educación de las poblaciones.

Aunque los historiadores no lo ubican en la modernidad, es conveniente hacer mención a la obra de **Jan Amos Comenio** (1592-1670), considerado como el precursor del pensamiento pedagógico moderno. Fue él quien propuso un sistema de enseñanza articulado que comprendía 24 años, y cuyo primer nivel, denominado escuela materna (entre los 0 a los 6 años), estaba destinado a **cultivar los sentidos y a enseñar a los niños y niñas a hablar.**

En su obra La Didáctica Magna, Comenio propuso una serie de métodos que permitían interpretar y prolongar las experiencias de cada día, para despertar el interés de los niños y niñas.

Pero la obra que inaugura el desarrollo de una conceptualización sobre la infancia, la publica **Jean Jacques Rousseau (1712 -1778) en 1762. El Emilio**, determinante hasta nuestros días, rompe con la mirada hegemónica del niño como una persona adulta, para considerarlo como un individuo con su propia forma de ser, de pensar y de sentir, que difiere radicalmente de los adultos. Sus planteamientos sobre la educación infantil estimularon nuevos modelos de educación, basados en su desarrollo psicológico y físico, en concordancia con los ideales educativos de la modernidad, centrados en la libertad y la espontaneidad, que conducirían en tiempos posteriores al florecimiento de la educación no directiva y libertaria (Colmenar, 1995, p.19).

¹ Por la naturaleza del trabajo se hace omisión del desarrollo de la educación infantil en la Antigüedad y la Edad Media.

De los hospicios al jardín infantil

Simultáneamente, y al calor de las nuevas ideas sociales, surgen a mediados del siglo XVIII en varios países de Europa las primeras instituciones de educación infantil que separaban a los pequeños de su hogar. Son conocidas en Inglaterra como las *dame schools*, en Alemania como los asilos de niños y en Holanda como las escuelas de juego. Todas ellas se fundaron para dar albergue a los niños y niñas provenientes de familias pobres, cuyos padres trabajaban en las industrias fabriles; su sentido fue eminentemente asistencial y en forma ocasional dedicaban tiempo para adelantar acciones de carácter educativo, reducidas a la enseñanza de oraciones y unos pocos juegos y cantos.

En Inglaterra, a finales de 1830, se inicia el periodo de la reina Victoria, que a la vez que da auge al gran desarrollo industrial también somete a severas condiciones de vida a las clases más bajas de la sociedad inglesa; las extenuantes jornadas de trabajo que duraban 18 horas al día, obligó a que muchas familias abandonaran a su hijos en las calles. Esta situación dio origen a la creación de hospicios, que crecieron espectacularmente en Inglaterra y en la mayoría de los países europeos durante la primera mitad del siglo XIX. La novela *Oliver Twist*, de Charles Dickens, es una crítica de la situación de miseria y las condiciones de explotación y abandono en que vivieron miles de niños y niñas en esos países; en ella se narra la historia de un personaje imaginario, pero tomado de la realidad social, un huérfano, criado en un hospicio, víctima de la explotación laboral infantil, que termina formando parte de la delincuencia callejera. La historia narrada por Dickens, ha quedado para la historia como uno de los relatos más descorazonadores sobre la vida infantil de la época victoriana.

No obstante este panorama difícil para gran parte de la niñez, surgen en esta época las ideas de Pestalozzi, en Suiza, y Froebel, en Alemania, quienes retoman y amplían las ideas de Rousseau.

El discurso pedagógico de **Johann Heinrich Pestalozzi (1746 -1827) se focalizó en querer cambiar la sociedad por medio de la educación de las clases populares.** Para ello, creó un instituto que brindaba educación a niños y niñas en condición de abandono, provenientes de las clases populares, a quienes enseñaba **mediante un método natural, al ponerles en contacto con el ambiente inmediato; su objetivo no era que adquirieran conocimientos, sino que tuvieran un**

adecuado desarrollo psíquico. Este pedagogo sostuvo que los poderes infantiles brotaban del interior y que el desarrollo necesitaba ser armonioso.

Aunque en la práctica su proyecto no obtuvo los resultados esperados, sus ideas siguen vigentes y algunas han sido adoptadas en los planteamientos de la pedagogía infantil contemporánea.

Por otro lado, en Alemania se origina la idea de los jardines infantiles. Su gestor, Friedrich Froebel (1782-1852), consideraba que el desarrollo infantil dependía del juego como actividad espontánea, del trabajo manual como actividad constructiva y del estudio de la naturaleza; y daba importancia central al valor de la expresión corporal, al dibujo, al juguete, al canto y al lenguaje. Esta propuesta supera el carácter asistencialista de las Dame Schoolls, y en 1840 se establece el primer Kindergarten en Alemania, constituyéndose en un hito de la educación infantil en el mundo occidental. Las ideas y propuestas de Froebel se extendieron rápidamente a Estados Unidos y a varios países de Europa, Asia y América Latina.

La educación infantil en la Escuela Nueva

La Escuela Nueva, que se inicia a finales del siglo XIX y se consolida en la primera mitad del siglo XX, representa el más vigoroso movimiento de la educación en la Modernidad. Se fundamenta en la idea de que el acto pedagógico reside en la actividad infantil, donde se valora de manera sustancial la autoformación y la actividad espontánea; por esta razón también se la conoce como escuela activa, como oposición a la escuela tradicional, centrada en la pasividad del sujeto. Esta mirada renovadora de la escuela sintió el impacto del desarrollo de la psicología y la sociología de la educación.

Maria Montessori, junto con Ovidio Decroly, fueron dos grandes renovadores de los métodos de la educación infantil que se destacaron en este movimiento.

El método de María Montessori (1870-1952) se centra en despertar la actividad del niño y la niña por medio de estímulos, orientados a promover su autoeducación. Utiliza abundante material didáctico (cubos, prismas, sólidos, cajas, tarjetas) puestos al alcance de los pequeños y destinados a desarrollar la actividad de los sentidos. Las ideas pedagógicas que fundamentan dicho método son: el conocimiento profundo y científico, la individualidad, la autoeducación, y el ambiente libre de obstáculos y con adecuados materiales didácticos para introducir a los menores en los requerimientos de la vida práctica.

Por la misma época, Ovidio Decroly (1871-1932) sustenta que **el descubrimiento de las necesidades de los niños y las niñas es el mejor camino para identificar sus intereses, teniendo en cuenta que estos los atraen y mantiene su atención; es decir, la escuela para el niño y no el niño para la escuela.** Su método se basa en un **enfoque globalizador,** el cual se opone a los métodos analíticos que sostienen que los niños y niñas primero aprenden las partes para luego comprender el todo. Introduce los centros de interés como una propuesta pedagógica, donde se respeta las aspiraciones infantiles y, a su vez, se atiende a las presiones externas por su formación intelectual. La enseñanza así organizada, permitiría desarrollar de manera activa las capacidades intelectuales de los menores, para adaptarse a su ambiente social y físico.

Aproximación científica en la educación infantil

Como consecuencia del desarrollo científico que se da entre el siglo XVIII y la primera mitad del siglo XX, se consolida un cuerpo de paradigmas, principios, criterios y normas, en el campo de las ciencias pedagógicas y de la educación infantil en particular, que surgieron especialmente en diversas corrientes de la psicología dedicadas al estudio de la infancia, su desarrollo y aprendizaje. Entre esos enfoques es necesario destacar el conductismo y el constructivismo, por la influencia que han tenido en la educación infantil en Iberoamérica, y en particular en Colombia.

La educación infantil conductista. El conductismo se caracteriza por entender el aprendizaje como un proceso que depende de la asociación de estímulos y respuestas; se apoya en el suministro de refuerzos o recompensas con la función de moldear el comportamiento.

Como derivación de esta concepción se generó la tecnología educativa, con presencia de verdaderas industrias de dispositivos y materiales didácticos para el aprendizaje; estos comenzaron a ser utilizados indistintamente en diferentes contextos, tiempos y situaciones, y estimularon **la orientación homogenizante del aprendizaje infantil basada en el logro de objetivos mensurables y observables.** A partir de estos objetivos se adoptaron secuencias cerradas que reducían al mínimo el proceso didáctico que se debía poner en juego para provocar el aprendizaje real.

Como aplicaciones de este enfoque se generalizó en la enseñanza preescolar el **desarrollo de actividades de aprestamiento, tanto para el desarrollo de habilidades mentales como de destrezas**

motoras; es así como aparecen la prelectura, la preescritura y la prematemática, cuya finalidad era “preparar” a niños y niñas para los aprendizajes básicos de la escuela primaria.

La escuela infantil constructivista. En oposición a la anterior concepción, el constructivismo sostiene que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que supera la simple asociación de estímulos y respuestas.

Las investigaciones realizadas por representantes de las distintas vertientes del constructivismo, comparten los siguientes principios concernientes a las capacidades y disposiciones de los individuos que aprenden (Carretero 1993, p, 19 -20):

- Todo proceso educativo debe tener un punto de partida, que es el nivel de desarrollo del estudiante.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Posibilitar que los estudiantes realicen aprendizajes significativos en forma autónoma.
- Procurar que modifiquen durante el proceso de aprendizaje sus esquemas de conocimiento.
- Establecer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje relaciones ricas y novedosas entre el nuevo conocimiento y los ya existentes, como medio para modificar los esquemas de conocimiento.

Este conjunto de formulaciones implica un tipo de enseñanza muy distinta a la tradicional, y por ello, el constructivismo sustentó muchas de las reformas educativas que se llevaron a cabo a finales del siglo pasado en diferentes países, incluido Colombia.

Es posible hablar de tres tipos de constructivismo, según la visión de Piaget, Ausubel y Vigotsky.

La visión **cognitiva** desarrollada por Jean Piaget (1896-1980) se fundamenta en la idea de un menor, joven o adulto que aprende al margen de su contexto social. Aunque en sus elaboraciones teóricas nunca negó la importancia de los factores sociales en el desarrollo de la inteligencia infantil, no le asignó un lugar determinante a las relaciones entre las dimensiones individuales y sociales. De acuerdo con su teoría, la niñez pasa por dos momentos de desarrollo mental cualitativamente distintos, con características propias que las diferencian de las anteriores y de las siguientes; estos estados son: el preoperatorio, en el cual el niño desarrolla ciertas habilidades como el lenguaje y el dibujo; y el operatorio, en el cual el papel de la acción es fundamental, dado que permite el desarrollo del pensamiento lógico y prolongar la acción, interiorizándola. Se

derivan de las ideas de Piaget, las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura en educación infantil, de Emilia Ferreiro y sus colaboradoras, quienes impulsan las etapas presilábica, silábica y alfabética.

La segunda visión constructivista, la de David Ausubel (1918-2008) hace énfasis en el aprendizaje significativo. Para este autor, el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad debe estar en relación con el aprendizaje previo, es decir, deben existir relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el aprendiz. Su principal crítica a la enseñanza tradicional, consistió en considerar el aprendizaje escolar muy poco eficaz, por estar centrado en la repetición mecánica de elementos que no se pueden estructurar en una totalidad ni establecer relaciones entre sus partes. Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender, por esta razón lo que se comprende será lo que se aprende y se recordará mejor, por estar integrado a las estructuras de conocimiento infantil (Carretero, 1993). Los denominados talleres de experiencias, son una aplicación del aprendizaje significativo en la Educación Preescolar; en ellos, se potencia la manipulación, observación y experimentación de objetos, materiales o sustancias, como por ejemplo el agua en diferentes tipos de usos para observar cómo actúa; se realizan comprobaciones, se formulan hipótesis y se llega a conclusiones.

La tercera postura del constructivismo es la visión sociocultural del conocimiento. Basada en los estudios de Lev Vigotsky (1886- 1934), bajo la perspectiva del conocimiento como un producto de la interacción social y de la cultura. El sujeto que aprende es un ser eminentemente social, y por lo tanto el conocimiento es un producto social. Su teoría sostiene que todos los procesos psicológicos superiores, como la comunicación, el lenguaje y el razonamiento, se adquieren primero en el contexto social, y luego se internalizan; para él, y sus seguidores, la internalización es un producto del uso de un determinado conocimiento en un contexto social específico; es decir, para que el conocimiento sea significativo debe estudiarse en un entorno claramente diferenciado, lo que se denomina “cognición situada”.

Otra concepto sustantivo de Vigotsky es la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo que evidencia un el estudiante cuando resuelve un problema, y el nivel potencial que puede alcanzar cuando tiene la guía de un adulto o con la colaboración de un compañero más capacitado (Carretero, 1993). A partir de estos supuestos, los estudios pedagógicos recientes han precisado el valor de estrategias didácticas que favorecen y estimulan el aprendizaje, como las discusiones grupales y la generación de discrepancias entre

pares con distintos grados de conocimientos. Esta apertura ha permitido la flexibilización en la escuela y el trabajo en el aula con niños y niñas de diferentes niveles de desarrollo, lo que sin duda ha fomentado la inclusión de algunos con necesidades educativas especiales y los de sectores sociales más desfavorecidos.

La educación infantil y la pedagogía crítica

La pedagogía crítica, enmarcada en el enfoque crítico del análisis de las estructuras sociales, pone de manifiesto las dificultades que se presentan para cambiar las prácticas educativas, por cuanto éstas dependen de la ideología dominante y de la tradición pedagógica, que han dejado una huella muy profunda y determinante en el quehacer docente en todos los niveles y modalidades educativas.

En este sentido, las pedagogías críticas rechazan los programas y estrategias pedagógicas que privilegian una visión única y limitada del desarrollo infantil y el aprendizaje, donde se invisibilizan la diversidad de contextos y sentidos del aprendizaje. Estas formas de trabajo han contribuido, según esta corriente, a que la educación infantil haya tenido un alcance muy limitado en su propósito de lograr un desarrollo integral y pleno de niños y niñas, que los capacite para continuar con posibilidades de éxito en su inserción en el mundo escolar formal y en el desarrollo pleno de sus potencialidades. Este enfoque sostiene que, desde los niveles iniciales de la educación infantil o Preescolar, la escuela debe poner en contacto a los estudiantes con el conocimiento, desde una perspectiva histórica, enfatizando que el conocimiento es un producto social que resulta de la representación mental que un grupo social construye, a lo largo del tiempo. Como ejemplo de este enfoque en algunos centros de educación preescolar se desarrollan actividades para propiciar el conocimiento crítico del entorno infantil, como la casa, el barrio y los distintos tipos de familia que hay en el grupo de clase.

La educación infantil en los albores de un nuevo milenio

En los inicios del siglo XXI, que como lo dijera Paulo Freire “más que un cambio de época es una época de cambio”, la escuela, al igual que otras instituciones sociales, como la familia y la iglesia, se encuentra revolucionada. Los acelerados cambios que se están produciendo demandan de la escuela, desde la Educación Preescolar hasta los niveles más elevados, la necesidad de construir plataformas pedagógicas y didácticas, que les permitan a las nuevas generaciones enfrentar los

retos que traen las tecnologías de la información y la comunicación, también conocidas como tecnologías digitales.

Hasta el momento, el aprendizaje escolar ha estado apoyado en la galaxia de Gutenberg, ya que la mayor parte de las actividades pedagógicas se han centrado en trabajar con libros y materiales impresos. Sin embargo, en el mundo de la vida cotidiana de las personas, y en especial de los niños y niñas, los libros coexisten con los computadores y la Internet.

Para un número cada vez más creciente de niños y niñas, especialmente de los entornos urbanos, es común dedicar el tiempo libre a juegos electrónicos o al uso del computador para jugar, buscar información o realizar tareas. Como lo plantea Manuel Área Moreira (2009) para la infancia y juventud del tiempo actual las tecnologías de la información y comunicación no sólo se han convertido en objetos normales de su paisaje vital y experiencia cotidiana, sino también en señas de identidad generacional que los distingue del mundo de los adultos. En este sentido, pudiéramos decir que los niños y jóvenes nacidos en la última década del siglo XX son la primera generación nacida y socializada bajo las formas culturales idiosincrásicas surgidas por la omnipresencia de las tecnologías digitales. Por esta razón, una meta educativa importante para las escuelas debiera ser la formación de usuarios conscientes y críticos de las nuevas tecnologías y de la cultura que en torno a ellas se produce y difunde.

Las competencias y aprendizajes esenciales para la educación del futuro

Durante las últimas décadas del siglo XX, como resultado del proceso de globalización, las políticas educativas de los gobiernos agenciaron un cambio en el paradigma de la educación acorde con las transformaciones en el mundo del conocimiento. El aprendizaje y la evaluación por competencias responden a estas expectativas.

El uso del término competencia se ha generalizado en los medios educativos en donde ha despertado interés e inquietud sobre la precisión de su significado y su incidencia en los procesos pedagógicos. Además, la polisemia de la palabra no ayuda a aclarar el sentido con el que debe usarse en los contextos educativos. Una breve mirada a su universo etimológico muestra que competir proviene del latín *competere*, es decir, de *petere*, pedir, aspirar, tender a; y *cum* o com, que sugiere la idea de compañía, de compartir. Así, *competere* indica aspirar, ir al encuentro de una misma cosa, con dos o más contrincantes para alcanzarla, significado atribuido usualmente a la palabra.

En el ámbito educativo colombiano, se conceptualiza competencia como *una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido*. Se trata, entonces, de un conocimiento asimilado con propiedad, para ser aplicado en una situación determinada, de manera lo suficientemente flexible, como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. Esta noción implica un alto grado de elaboración de la idoneidad, lo cual exige establecer múltiples relaciones entre el conocimiento particular que una persona utiliza en una situación determinada y en el entorno en el cual el actúa. En síntesis, la competencia o idoneidad se expresa en la posibilidad de llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico.

En los actuales momentos, la Educación Preescolar enfrenta **dos grandes tensiones: la ampliación de cobertura y la preparación para la educación primaria, lo que de alguna manera ha opacado un poco sus propias metas e intencionalidades, orientadas a propiciar el desarrollo del tesoro que reside en cada niño y niña, como lo planteara de forma muy coherente el Informe Delors (1996), que especifica los cuatro aprendizajes y competencias esenciales para la educación del futuro: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.**

Aprender a conocer, orientado a que la educación le debe posibilitar a cada persona, desde la infancia, aprender a comprender el mundo que le rodea, al menos para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades y convivir con los demás. Se justifica en el placer que produce en todo ser humano el poder comprender, conocer y descubrir.

Aprender a hacer, encaminado a enseñar a poner en práctica el aprendizaje y adaptarlo a un mundo en permanente cambio.

Aprender a ser, como la contribución de la educación al desarrollo integral, para dotar al estudiante de un pensamiento autónomo, crítico que le permita elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

Aprender a convivir, que presupone enseñar a vivir con los demás, a partir de la comprensión y valoración del otro. Este es, sin duda, uno de los principales objetivos de la educación contemporánea, orientado a conocer a los otros y construir con ellos proyectos comunes, como una estrategia para evitar o resolver los conflictos que se pueden presentar en la vida.

Asumir desde este marco de referencia la Educación Preescolar, implica desarrollar propuestas educativas que se correspondan con la diversidad étnica y cultural que caracterizan a la sociedad colombiana, y que constituyen nuestro más valioso patrimonio.

Contexto Nacional de la Educación Preescolar

La Educación Preescolar tuvo su inicio en forma tardía en el país; la generalidad de los estudios realizados sobre la historia de la educación colombiana la ubican a fines del siglo XIX, a través de los programas asistenciales de los hospicios, adscritos a hospitales y a entidades de caridad pública, adoptados del modelo de las instituciones francesas.

A principios del siglo XX se crearon los primeros centros de Educación Preescolar, dependientes de organizaciones privadas, tendencia que se mantiene hasta mediados del siglo. En el año de 1968, como parte de la reforma del Estado, se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con el propósito de brindar protección a menores de 6 años, y procurar el bienestar y la estabilidad familiar; esta orientación del ICBF se debe, en gran parte, a la vinculación masiva de la mujer al sector productivo del país, especialmente en las ciudades de mayor desarrollo industrial.

Progresivamente, en las políticas de los gobiernos de turno, se da importancia a la atención integral de la niñez, y, como fruto de ello, se expide el decreto 088 de 1976, por medio del cual se incorpora a la educación preescolar, por primera vez, al sistema formal. Este decreto se complementa con una serie de disposiciones, mediante las cuales se formulan unos lineamientos educativos, curriculares y pedagógicos, lo que da origen a la creación de la División de Educación Preescolar y Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional; dicha división se encargaría, entre otras funciones, de la orientación y control de los Jardines Infantiles Nacionales que existían en varias ciudades del país.

En 1984, con la promulgación del decreto 1002, se establece un plan de estudios para la educación preescolar con el fin de **desarrollar integral y armónicamente los aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socioafectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica.**

En 1987 se realiza una integración entre los Ministerios de Educación y Salud, para desarrollar, en forma coordinada, el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) y el Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo (SUPERVIVIR).

En **la década de los 90, mediante el plan de Apertura Educativa (1991-1994), se nombra, por primera vez, el grado cero en la educación colombiana, con la finalidad de estimular el ingreso a las escuelas públicas de los niños y niñas menores de 6 años; su propósito, contrarrestar los altos**



índices de repitencia en la educación básica primaria y mejorar la calidad de la educación colombiana.

Marco legal y conceptual de la Educación Preescolar en Colombia

Los principales fundamentos legales y conceptuales que rigen la educación colombiana se enmarcan en la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación y el decreto 2247 que establece las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar.

La Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67, estableció que la educación sería obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprendería, como mínimo, un año de preescolar.

Luego, en 1994, la Ley 115 –Ley General de la Educación–, fundamentada en el artículo 67 de la Constitución Política, define en el artículo 11, la organización y la prestación de la educación formal; en ella se establece que la educación preescolar comprendería mínimo un grado obligatorio.

En el artículo 15, se define la Educación Preescolar como aquella que es “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, y socioafectivo, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”.

A continuación de esta definición, en el artículo 16, se mencionan diez objetivos específicos del nivel preescolar. Ellos se refieren al niño, su desarrollo y aspectos básicos de aprendizaje, como para la lectoescritura y la solución de problemas, habilidades y destrezas propias de la edad, como elementos de relación con los demás y su entorno natural y cultural.

Son objetivos específicos del nivel preescolar:

- a. El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como adquisición de su identidad y autonomía;*
- b. El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;*
- c. El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;*

- d. La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f. La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- g. El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i. La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j. La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

Son de alto interés los artículos 17 y 18 de la Ley 115, refiriéndose al preescolar así:

Artículo 17. Grado obligatorio

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

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

Artículo 18. Ampliación de la atención

El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo.

En términos de enseñanza-aprendizaje, el eje que ha orientado la Educación preescolar hasta la actualidad ha sido el documento de los lineamientos curriculares. En 1996, por medio de la resolución 2343 de junio 5, se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal. Se construyen y presentan entonces los lineamientos de Educación Preescolar. Su principal enfoque es desde las dimensiones del desarrollo del niño. Allí se presentan las dimensiones socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, desde

donde se ha implementado, hasta nuestros días, los indicadores de logro para la educación en este nivel.

Un año después, en septiembre 11 de 1997, el **decreto 2247 establece normas relativas a la educación preescolar.** En cuanto a la organización general decreta:

Artículo 1. La educación preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias, especialmente por el Decreto 1860 de 1994, como por lo dispuesto en el presente decreto.

Artículo 2. La prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así:

- 1. Pre-jardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad.*
- 2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad.*
- 3. Transición,*

Parágrafo. La denominación grado cero que viene siendo utilizada en documentos técnicos oficiales, es equivalente a la de Grado de Transición, a que se refiere este artículo.

Artículo 6. Las instituciones educativas, estatales y privadas, podrán admitir, en el grado de la educación básica correspondiente, a los educandos de seis (6) años o más que no hayan cursado el Grado de Transición, de acuerdo con su desarrollo y con los logros que hubiese alcanzado, según lo establecido en el proyecto educativo institucional.

Artículo 7. En ningún caso los establecimientos educativos que presten el servicio público de preescolar, podrán establecer como prerrequisito para el ingreso de un educando al Grado de Transición, que éste hubiere cursado previamente, los grados de Prejardín y Jardín.

Artículo 8. El ingreso a cualquiera de los grados de la educación preescolar no estará sujeto a ningún tipo de prueba de admisión o examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental.

Artículo 9. Para el ingreso a los grados del nivel de educación preescolar, las instituciones educativas, oficiales y privadas, únicamente solicitarán copia o fotocopia de los siguientes documentos: 1. Registro civil de nacimiento del educando. 2. Certificación de vinculación a un sistema de seguridad social, de conformidad con lo establecido en la Ley 100 de 1993.

Si al momento de la matrícula, los padres de familia, acudientes o protectores del educando no presentaren dichos documentos o uno de ellos, de todas maneras, se formalizará dicha matrícula. La respectiva institución educativa propenderá por su pronta consecución, mediante acciones coordinadas con la familia y los organismos pertinentes.

Parágrafo. Si el documento que faltare fuese el certificado de vinculación a un sistema de seguridad social, el educando deberá estar protegido por un seguro colectivo que ampare en general su salud, como en particular su atención inmediata en caso de accidente, situaciones que deberán preverse en el reglamento o manual de convivencia. El valor de la prima correspondiente deberá ser cubierto por los padres de familia, acudientes o protectores del educando.

Artículo 10. En el nivel de educación preescolar no se reprobaban grados ni actividades. Los educandos avanzarán en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales.

Para tal efecto, las instituciones educativas diseñarán mecanismos de evaluación cualitativa cuyo resultado, se expresará en informes descriptivos que les permitan a los docentes y a los padres de familia, apreciar el avance en la formación integral del educando, las circunstancias que no favorecen el desarrollo de procesos y las acciones necesarias para superarlas.

En cuanto a las orientaciones curriculares, este mismo decreto establece:

Artículo 11. Son principios de la educación preescolar:

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

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

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

Artículo 12. El currículo del nivel preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica.

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

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

1. La identificación y el reconocimiento de la curiosidad, las inquietudes, las motivaciones, los saberes, experiencias y talentos que el educando posee, producto de su interacción con sus entornos natural, familiar, social, étnico, y cultural, como base para la construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos.
2. La generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología.
3. La creación de situaciones que fomenten en el educando el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima y autonomía, la expresión de sentimientos y emociones, y la construcción y reafirmación de valores.
4. La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza, en la institución y fuera de ella, que posibiliten en el educando la fantasía, la imaginación y la creatividad en sus diferentes expresiones, como la búsqueda de significados, símbolos, nociones y relaciones.
5. El desarrollo de procesos de análisis y reflexión sobre las relaciones e interrelaciones del educando con el mundo de las personas, la naturaleza y los objetos, que propicien la formulación y resolución de interrogantes, problemas y conjeturas y el enriquecimiento de sus saberes.
6. La utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los educandos pertenecientes a los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con la Constitución y la ley.
7. La creación de ambientes de comunicación que, favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente.
8. La adecuación de espacios locativos, acordes con las necesidades físicas y psicológicas de los educandos, los requerimientos de las estrategias pedagógicas propuestas, el contexto geográfico y la diversidad étnica y cultural.
9. La utilización de los espacios comunitarios, familiares, sociales, naturales y culturales como ambientes de aprendizajes y desarrollo biológico, psicológico y social del educando.
10. La utilización de materiales y tecnologías apropiadas que les faciliten a los educandos, el juego, la exploración del medio y la transformación de éste, como el desarrollo de sus proyectos y actividades.
11. El análisis cualitativo integral de las experiencias pedagógicas utilizadas, de los procesos de participación del educando, la familia y de la comunidad, de la pertinencia y calidad de la metodología, las actividades, los materiales, y de los ambientes lúdicos y pedagógicos generados.

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

- a) Conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances;
- b) Estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos;

c) *Generar en el maestro, en los padres de familia y en el educando, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje.*

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

Artículo 16. Los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logro, para los distintos grados del nivel de educación preescolar, serán los que señale el Ministerio de Educación Nacional, de conformidad con lo establecido en la Ley 115 de 1994.

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

Artículo 20. Las instituciones educativas estatales que estén en condiciones de ofrecer además del Grado de Transición, los grados de Pre-Jardín y Jardín, podrán hacerlo, siempre y cuando cuenten con la correspondiente autorización oficial y su implantación se realice de conformidad con lo dispuesto en el correspondiente plan de desarrollo educativo territorial.

Artículo 21. Las instituciones educativas privadas o estatales que presten el servicio público del nivel preescolar, propenderán para que se les brinde a los educandos que lo requieran, servicios de protección, atención en salud y complemento nutricional, previa coordinación con los organismos competentes.

Finalmente, es necesario resaltar que la normatividad de los últimos años ha estado encaminada a fortalecer y priorizar los derechos de los niños, la vinculación del nivel transición en el sistema educativo y el reconocimiento de los niños como sujetos de aprendizaje, que permite su inclusión social y disfrute de sus potencialidades y desarrollo sano.

CAPÍTULO II. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EL GRADO DE TRANSICIÓN

Los aprendizajes no se adquieren aislados y desvinculados del entorno; se dan desde la realidad de los sujetos. Desde que nacen, ven, sienten, perciben y aprenden de la realidad que les rodea. No dejan de aprender y apropiarse de conocimientos para luego usarlos en un aprendizaje permanente, continuo, donde complementan conceptos, los relacionan y los aplican en las situaciones cotidianas de su infancia.

Con el ingreso a la escuela, el aprendizaje cobra gran importancia, pues se privilegian procesos cognitivos, sociales y personales fundamentales, que tendrán su continuidad en los primeros grados de educación básica.

Desde esta edad, es esencial reconocer el desarrollo de las competencias como una herramienta de aprendizaje, que permite acceder a nuevos conocimientos y experiencias, y la oportunidad de comprender el entorno natural y social. Desarrollar competencias es una acción educativa de respeto por los niños y niñas que los acepta como sujetos de aprendizaje que no solo imitan o repiten trabajos preparados por otros, sino que se convierten protagonistas de su propio proceso. Este propósito se logra cuando se fomenta y propicia en los estudiantes el uso de sus habilidades en prácticas “situadas” para proponer y actuar frente a la realidad inmediata, comprender el entorno e interactuar con las personas que les rodean.

Una competencia es en esencia un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos en la experiencia con el medio ambiente natural y social, que se aplican en un contexto concreto, para favorecer la solución de problemas cotidianos. Es, en últimas, una interacción entre lo que se sabe, lo que se valora y lo que se hace. En consecuencia, tener niños y niñas competentes pasa por potenciar una infancia feliz.

Desarrollar competencias en esta primera fase de escolarización permite un descubrimiento más significativo de la realidad y una respuesta más creativa ante las situaciones y experiencias que viven, que son, además, las que posibilitarán una construcción de la propia identidad y autonomía, y de los procesos requeridos para el continuo aprendizaje. Un desarrollo que los prepare para asumir retos que tienen como referencia y apoyo a los amigos, la familia, la televisión, los libros, los medios de comunicación masiva, los computadores y en general los medios de información y comunicación, que generan nuevos aprendizajes. Se hace necesaria la formación de competencias

para dotar a los niños y niñas de herramientas que les permita responder a las necesidades del entorno.

El aprendizaje a través de competencias en el grado de transición no significa solamente explicar, informar, repetir conceptos, anticiparse a lo que verán en los grados posteriores, hacer aprestamientos o acelerar aprendizajes. Significa dotar a los niños de estrategias, enseñarles a descubrir por sí mismos, permitirles la exploración, la búsqueda, la duda; todo con el fin de desarrollar *procesos cognitivos* que les permita comprender y apropiarse de su realidad. Será también esencial ofrecer posibilidades de nuevas situaciones *sociales y afectivas* que los desequilibre cognitivamente (Piaget, 1998) y les permita expresar sus ideas, emociones y sentimientos. Es decir, *relacionarse* con los demás. Estos aspectos no solo enriquecen a los estudiantes y contribuyen a su comprensión del mundo, sino que contribuyen a su mejor relación, aprecio y valoración del entorno.

Los *desarrollos cognitivos* facilitan el dominio y apropiación de los conocimientos. Se refieren al **Saber**, o comprender información sobre la realidad o contexto natural y social.

En esta etapa se habla de “*nociones*” para precisar un contenido en la categoría de contenidos conceptuales. Por ejemplo: *noción de espacio, noción de peso y capacidad*. Con ello se pretende señalar un saber *menos estructurado que un concepto, conocimiento que se adquiere por medio de los sentidos o la experiencia*.

Conocer implica que las ideas, datos, hechos y nociones se relacionan, y se ponen en práctica procesos mentales como identificar, reconocer, diferenciar, clasificar, comparar, describir para comprender.

Los *desarrollos sociales y afectivos* contribuyen a una sana convivencia, para seleccionar el modo de comportamiento más adecuado en situaciones de interacción y decidir de forma autónoma. **Saber convivir** se refiere al desarrollo de la personalidad de los niños y niñas en términos de la interacción; con los otros aprende valores, hábitos y actitudes que le llevan a pertenecer a un grupo. Estos aprendizajes se obtienen por medio de la experiencia en situaciones cotidianas reales y generadas, lo que supone la mediación interpersonal. En este sentido, entra en juego el **saber ser**, como la apropiación, pertinencia y autonomía del uso de sus procesos o habilidades de pensamiento que acompañan el desarrollo de una competencia, siempre mediados por los

contextos culturales, institucionales y personales en que participan. Cuando estos procesos se internalizan entran a configurar la competencia para aprender a ser.

Por último, ser competente significa poner en contexto, **saber hacer en variadas situaciones**. Se refiere a **los procedimientos, es decir, a una serie de acciones que se suceden en un orden determinado; consiste en aprender pasos, secuencias, que posibilitan saber realizar las acciones**. Coll (1992) define los **procedimientos así: “Se trata siempre de determinadas y concretas formas de actuar, cuya principal característica es que no se realizan de forma desordenada o arbitraria, sino de manera sistemática y ordenada, unos pasos después de otros, y que dicha actuación se orienta hacia la consecución de una meta”**.

Si la educación ofrece formas de acción mediada, los procesos que se internalizan pasan al plano del hacer en variados contextos. Saber hacer implica usar el conocimiento en situaciones reales del contexto. Se desarrolla mediante la práctica.

Todos los aprendizajes son básicos para el desarrollo de competencias; solo integrados reflejan la importancia y la articulación del saber, saber hacer, saber convivir y saber ser. **El aprendizaje implica la articulación de estos cuatro aspectos**.

Entendidas desde esta perspectiva integral, las competencias en general, y las básicas en particular, hacen relación a la forma como cualquier persona usa todo su potencial y recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias), para desarrollar de una manera activa y responsable su proyecto de vida tanto personal como social. Este propósito se obtiene mediante la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para desarrollar una vida plena; por lo tanto, son evolutivas y se deben alcanzar a lo largo de todo el proceso escolar desde el nivel transición, tanto a nivel vertical en cada una de las áreas del currículo como a nivel horizontal entre las áreas. Para ello se requiere que las actividades didácticas que se realizan en la institución educativa se **estructuren a partir de los siguientes criterios:**

- **Estar al alcance de todos los niños y niñas.**
- **Ser comunes a muchos ámbitos de la vida personal y social de los aprendices.**
- **Ser útiles para seguir aprendiendo en los siguientes grados de escolaridad, y fuera de la escuela.**

Importancia del desarrollo de competencias en el grado de transición

Los niños y niñas en el grado de transición atraviesan una etapa muy importante y significativa para su desarrollo. Es un periodo de crecimiento físico intenso y de fortalecimiento general del organismo, de desarrollo del encéfalo y de todas las funciones orgánicas. En este periodo se manifiestan de un modo muy visible, no solo las particularidades más generales, sino también los rasgos tipológicos individuales. Se desarrollan las necesidades y, sobre esta base, se forman diversos intereses. La satisfacción de dichas necesidades va desde lo puramente orgánico hasta la fuerte necesidad de explorar, conocer y actuar sobre el mundo que les rodea.

Las habilidades para actuar de manera competente en su mundo natural y social no son innatas, ni tienen las mismas características en todas las edades; **se deben fomentar, enseñar, desarrollar y se van modificando a medida que se enfrentan a nuevas situaciones y avanzan en el desarrollo. Por ejemplo, los desarrollos afectivos y sociales se van modificando o controlando a nuevas respuestas aprendidas con sus pares y adultos.**

La importancia de la enseñanza en esta edad debe centrarse en que el sujeto se encuentra inmerso en un sistema de interrelaciones con sus compañeros, familia, ambiente natural y cultural: su contexto.

Esta etapa tiene significación en sí misma para el desarrollo del individuo, no como preparación, sino como la oportunidad de aprovechar los intereses y afán de conocimientos, las necesidades infantiles, sus posibilidades de desarrollo. **Todo lo que se enseñe o se deje de enseñar, va a tener una influencia y consecuencia no sólo para el presente, sino para el futuro como ser individual y social.**

Es así, como en la transición se debe garantizar el máximo desarrollo de todas las competencias propias de la edad. Venguer (1981) refería que las posibilidades de aprendizaje durante la primera infancia eran infinitamente mayores que las que hasta el momento se le suponían, y que la cuestión fundamental era determinar qué y con qué vías garantizar ese aprendizaje. De ahí la importancia de reconocer las características de la edad para ampliar su mundo de acción y permitir cada vez más el logro de tareas con mayor dificultad, lo que no quiere decir que conduzcamos a la aceleración del desarrollo y de la enseñanza.

La primera infancia se caracteriza por ser un período sensitivo. Este período es, según Vigotsky, el momento del desarrollo en el cual una determinada cualidad o proceso psíquico está en las

mejores condiciones para su realización. El lenguaje, la función simbólica, la independencia, la percepción y el pensamiento en imágenes son, entre muchos otros, períodos sensitivos que se desarrollan en esta edad.

Si dejamos pasar esta etapa, no hay forma de retroceder; se ha perdido la oportunidad, y así después se pueda intervenir, estos procesos nunca tendrán la misma calidad que si se hubieran formado en su período sensitivo.

Son procesos importantes en esta etapa aquellos que se corresponden con las habilidades intelectuales generales, las relaciones de convivencia y las habilidades comunicativas, entre otras.

Herramientas de aprendizaje para desarrollar competencias

El desarrollo de una competencia pasa por el aprendizaje y uso de una serie de herramientas: dominio, apropiación, privilegiación y reintegración (Bolaños, L. 2006).

El *dominio* se refiere a la habilidad para utilizar los conocimientos en la ejecución de un trabajo o tarea; este dominio recae sobre el objeto o aspecto motivo de la acción y el espacio o contexto en donde se actúa.

La *apropiación* se refiere al paso de esas habilidades desde lo externo a lo interno. El concepto de *apropiación* utilizado por Wertsch, y propuesto por Bajtin (1981) hace referencia al “proceso de tomar algo y hacerlo propio”.

El siguiente paso corresponde a la habilidad para *privilegiar*, en el que la persona escoge o elige una herramienta particular para dar solución a una situación específica.

El paso de la *reintegración* fue formulado por De Pablos (En Bolaños, 2006), como la utilización de instrumentos culturales apropiados en un contexto, a la aplicación en otros contextos.

Estas herramientas (dominar, apropiarse, privilegiar y reintegrar) favorecen el desarrollo de las competencias y guían el aprendizaje. Hacer uso de ellas desde el grado de transición posibilita la comprensión, aplicación de los conocimientos, valoración y práctica en diversos contextos concretos.

En esta ruta, el concepto que acuña Bogoya (2000) concreta esta idea: “competencia es una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un

concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes”. Adquirir estas herramientas del aprendizaje exige la **mediación** del docente porque su apropiación no significa la recepción mecánica de conocimientos para repetirlos, sino representa una verdadera construcción en la que los mismos estudiantes seleccionan e interpretan la nueva información para darle significado.

La mediación en el desarrollo de competencias

Las investigaciones científicas y las observaciones directas a menores en esta edad, en diferentes condiciones, demuestran que una educación enriquecedora, significativa, tiene una importancia decisiva para su posterior desarrollo. En este proceso la guía del docente es innegable, y por lo tanto, la fuerza de su influencia se convierte en un mecanismo para el desarrollo de aprendizajes que potencian las competencias.

Al igual que Piaget, Vigotsky veía a menores como agentes activos dentro de su propio ambiente, capaces de interactuar con el mundo que los rodea y, en algunos casos, de crear para sí mismos las circunstancias de su propio desarrollo. Pero Vigotsky pone énfasis en el rol de los procesos culturales y sociales para el aprendizaje y el desarrollo. Reconoce el aprendizaje como un proceso que favorece el desarrollo. La transición entre el aprendizaje y el desarrollo se produce en la denominada “zona de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1978), distancia que existe entre la tarea más difícil que un niño es capaz de ejecutar sin que le ayuden y la tarea más difícil que puede realizar recibiendo ayuda. Esto quiere decir, que estudiantes aprenden y se desarrollan gracias a lo que reciben de sus profesores, de los adultos y de sus pares más diestros.

Los investigadores postvigotskyanos desarrollaron la noción de “andamiaje” que se refiere a la ayuda que los estudiantes reciben de sus pares y de los adultos (por ejemplo madres, padres y profesorado) para alcanzar nuevas habilidades, destrezas o metas en su desarrollo. Este andamiaje se va retirando gradualmente a medida que aumenta la competencia (Wood, Bruner y Ross, 1976).

La noción de *andamiaje* está relacionada con el concepto de “participación guiada”, pero esta pone especial énfasis en la actividad que realiza el mismo aprendiz en su particular mundo social, además de la función que cumplen los adultos y los pares en su aprendizaje. La “participación guiada” destaca las actividades prácticas culturales y la comunicación, como esenciales para que

los individuos aprendan a pensar y desarrollar nuevas habilidades para la solución de problemas gracias a la orientación de pares más expertos, sus propios familiares y las personas adultas (Rogoff y otros, 1998).

Enseñar competencias implica que el profesor adopte nuevos roles: de guía, de facilitador, de mediador, siempre propiciando aprendizajes. Debe generar procesos cognitivos, comunicativos y de interacción con los otros, teniendo en cuenta las características de desarrollo de los estudiantes y creando contextos y situaciones de interactividad. La mediación intencionada y reflexiva hace que el docente sea partícipe en la estructuración de los nuevos conocimientos, valores y formas expresivas infantiles, por medio de didácticas acordes con las estructuras cognitivas, afectivas y expresivas de la infancia.

Competencias básicas en el grado de transición

Las competencias se han agrupado en campos de aprendizaje para facilitar la identificación de los propósitos educativos. De esta forma, se facilita la labor docente y se comprende el aspecto que requiere atención en cada una de ellas.

Las competencias comunicativas, en matemática, ciencias sociales y naturales, y la visión del ser humano como ser estético, corporal y tecnológico, pretenden la incorporación del sujeto a la vida social y su intervención e interrelación para continuar su aprendizaje y relación con el entorno. Por tanto, pensar en competencias en las áreas, es pensar en el desarrollo y potencialidades, en lo cognitivo, lo afectivo, lo social y la necesidad de influir y ser parte del medio. Se entrelazan con el pensamiento matemático y el lenguaje, la formación ciudadana, el cuidado del entorno y los demás propósitos de cada uno de los campos de conocimiento.

Competencia comunicativa

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

A través de la comunicación, se establecen contacto con el medio. Cuantas más formas de comunicación conozcan los estudiantes, mejores serán sus posibilidades de expresión y comprensión.

En transición se ejerce un importante papel, ampliando las experiencias infantiles, y fomentando intercambios comunicativos con los pares y los adultos.

Los profesores deben tener en cuenta que la comunicación se debe desarrollar en interacción con las demás competencias. Para ello, es fundamental que el desarrollo del lenguaje oral se complemente con la enseñanza de la lengua escrita, para favorecer la comunicación con el entorno.

El desarrollo comunicativo implica la expresión y la comprensión: hay que trabajar con los niños y niñas la transmisión de mensajes, pero también hay que enseñarles a recibirlos y comprenderlos.

El lenguaje es uno de los aspectos clave para todo proceso educativo, pero en transición adquiere un valor primordial, si tenemos en cuenta que es a través de los sistemas simbólicos, específicamente del lenguaje, como los niños se sitúan en la escena humana y le dan significado al mundo que les rodea. “El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este período de interpretación y negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje.” (Bruner, 1990:24). En este proceso de adquisición podemos advertir varias etapas. En primera instancia, tenemos la comunicación prelingüística que tiene un marcado carácter social y funcional. La etapa siguiente se puede referir a un lenguaje socializado porque los niños y niñas tienen un vocabulario cada vez más rico y han interiorizado su ordenamiento en clases y distribuciones, lo que implica también la interiorización de las correspondientes reglas de combinación.

El concepto de competencia comunicativa utilizado por Dell Hymes, enunciado en un ensayo de 1972, se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. Hymes enriquece el contexto de competencia porque le introduce un elemento pragmático o sociocultural. Por decirlo de modo simplificado: aprendemos a utilizar el lenguaje según el contexto verbal, real en que vivimos. Si el lenguaje está apartado de la vida, de la realidad de las personas, no será significativo. Como lo ha señalado Mauricio Pérez (1998) “las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales, en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales”.

Este concepto se corrobora en la definición del Diccionario de Lingüística Aplicada de Logman (1985), en la que se define la competencia comunicativa como “la habilidad no sólo de aplicar las reglas gramaticales de una lengua con el fin de formar oraciones gramaticales correctas, sino también la habilidad de saber cómo, cuándo, y con quién usar estas oraciones”.

Desarrollo de la competencia comunicativa	Quién	Con qué	Para qué	Dónde
	Hablante-escritor	Sus habilidades	Comunicarse de manera eficaz	En contextos culturalmente significantes

Figura 1. Componentes que integran la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa es condición esencial para lograr interechar subjetiva, escolar y socialmente. En la *Ley General de Educación* (Ley 115/94), uno de los objetivos básicos de la educación establece que los estudiantes deberán desarrollar “habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como en el fomento de la afición por la lectura” (art. 21, num. C).

De modo simplificado, la competencia comunicativa debe permitir:

- a. Leer comprensivamente.
- b. Escribir diferente tipo de textos de circulación social.
- c. Elaborar discursos orales significativos

Las niñas y niños de transición, en pleno siglo XXI, viven un nuevo entorno comunicativo que exige nuevas respuestas de la escuela. Esto cambios se pueden resumir en tres:

- 1) Presencia de las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC).
- 2) Fuerte posicionamiento de los lenguajes multimedia.
- 3) Eminente predominio de la lengua escrita sobre la oral.

Al ingresar a la escuela los niños y niñas –sobre todo los del entorno urbano– ya han visto a otras personas frente al computador, ante una consola de videojuegos o usando activamente el celular,

por citar tres ejemplos recurrentes. Sin la mediación de la escuela, ya saben que para comunicarse eficientemente necesitan dominar esos instrumentos.

La escuela, en consecuencia, no se puede quedar cruzada de brazos, o asombrada ante los hechos. Dicho de otro modo: no puede repetir las formas de enseñanza que hasta hace unos años eran frecuentes en los niveles de educación inicial.

Esto implica revisar algunos aspectos:

- Entender que leer y escribir se puede hacer sin dominar el código alfabético.
- Superar la idea de que escribir es un ejercicio exclusivamente motriz y que tal es la misión de la Educación en el grado de transición.
- Trabajar en clase los textos escritos que circulan socialmente.
- Coordinar los logros de aprendizaje con el profesorado de los siguientes niveles de enseñanza (primero y segundo) para establecer que los niños accedan al código alfabético y a la escritura formal de manera significativa.
- Introducir la enseñanza de aprendizajes formales de la expresión oral que los descentre (el respeto a los turnos de conversación, la idea de que al hablar se debe aportar información nueva, la educación en la escucha para interpretar lo que los otros dicen).
- Superar la concepción reduccionista de la alfabetización que la limita a la apropiación de los signos lingüísticos, para ampliarla a la adquisición y uso de los múltiples signos y códigos que se utilizan en los procesos comunicativos en la denominada sociedad del conocimiento. Es decir, entender la alfabetización como un proceso de adquisición y dominio de varios lenguajes, lo que se denomina multialfabetización.

¿Leer y escribir en transición?

La idea de que solo se lee cuando se hace alfabéticamente, es decir, cuando se es competente para descifrar las vocales y consonantes, ya fue fuertemente cuestionada en los años 90, sobre todo en los Estados Unidos por el movimiento conocido como de “alfabetización temprana”.²

² Los investigadores norteamericanos William Teale y Elizabeth Sulzby fueron claves en la década del 90 en divulgar los principios de la alfabetización temprana: considerar a los niños como constructores de significación activos, y valorar la importancia de los padres en este proceso. Fueron enfáticos en resaltar que un entorno familiar letrado favorecía

En nuestro medio apenas se están asumiendo estos postulados luego de que el Estado ha expedido las políticas educativas para la primera infancia, es decir, para los niños de 3 a 6 años.

Todo esto implica, sin duda alguna, una revolución educativa, pues la idea de que los primeros años de educación –en la “guardería” o el jardín de infantes– son algo así como un entrenamiento para luego sí en primer grado leer y escribir de “verdad”, ha sido severamente cuestionada.

¿Quiere esto decir que ahora, con la nueva reforma, en transición se tiene que aprender a leer y a escribir alfabéticamente? La respuesta es, según lo pidan los estudiantes. Pero esto no quiere decir, en consecuencia, que la tarea consiste en hacer ejercicios de “aprestamiento” basados exclusivamente en habilidades motrices como practicar la “pinza”.

“Se lee –y se escribe– desde que se nace” o “se puede leer antes de leer” parecen oraciones provocadoras, pero tienen sentido si se observa el largo recorrido que las teorías psicogenéticas y constructivistas han tenido que dar para encontrar eco en el sistema escolar y ayudar a entender el porqué las niñas y niños sí tienen ideas sobre la lectura y la escritura antes de llegar formalmente a la escuela y por qué esas ideas no se deben desconocer y pueden ser aprovechadas en su beneficio.

Detrás de la idea de que solo eran “maduros” para entrar a la “lectoescritura” a partir de los 6 años –es decir, cuando ingresaban a primer grado– se basó en cierta interpretación según la cual solo podían hacerlo cuando entraban a la fase concreta del desarrollo intelectual.

La traducción del ensayo de Lev Vigotsky “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito” (incluido en sus *Obras completas*, volumen 3) y de los trabajos de Luria, pero también los libros fundacionales en lengua española *La querrela de los métodos* (1962) de Berta Braslavsky y *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) dieron pistas de cómo renovar la enseñanza de la lengua escrita en los primeros años, esto es, de cómo materializar una alfabetización desde la perspectiva infantil.³

notoriamente la alfabetización de los niños y el ingreso más rápido a la cultura escrita. De sus observaciones se puede extractar que los niños inician el aprendizaje conceptual de la lectura mediante: a) el uso de la lectura y la escritura con propósitos reales. b) las demostraciones espontáneas de los adultos que leen y escriben en su entorno.-su interacción con los padres y otras personas alfabetizadas. c) sus propias exploraciones del material escrito.

³ Vigotsky, según su discípulo el norteamericano Jerome Bruner, fue el primer psicólogo que resaltó la importancia de la escritura en el desarrollo cognitivo del niño y destacó que los niños repiten ontogenéticamente la forma como la humanidad aprendió a escribir desde las remotas formas de comunicación mediante dibujos hasta la invención del código alfabético en Persia y Grecia antigua. Vigotsky también demostró la relación que existe entre el gesto y la escritura en los niños pequeños, por ejemplo, cuando hacen una espiral e indican alborozados que es humo.

Infortunadamente muchas de estas teorías al concretarse en las prácticas pedagógicas cotidianas asumieron una forma perversa: la de “dejar hacer”: los niños aprenderían a leer y a escribir de “modo natural”, y el profesor solo debía estimular esta idea de autoaprendizaje. Con gran razón autoridades educativas, profesores y padres de familia se quejaron de esta idea de una escuela donde no se enseñaba, donde el aprendizaje se proclamaba silvestre.

Desde una perspectiva vigotskyana de la construcción de la lengua escrita, los niños desde que nacen son constructores de significación: lo ratifican formas de comunicación como el juego, el dibujo y la elaboración de marcas como los rayones, las bolas, los palitos y en general todas las que Ferreiro y Teberosky llaman “escrituras prealfabéticas”. El juego y dibujo son formas particulares del lenguaje que llevan directamente al lenguaje escrito y sobre todo el dibujo, insiste Vigotsky, “que es una etapa previa a la escritura”.

En consecuencia, enseñar a leer y a escribir en transición implica ayudar a los estudiantes a construir el camino hacia el código alfabético al seguir una ruta de cuatro pasos, que en verdad significa la superación de sucesivas zonas de desarrollo próximo.

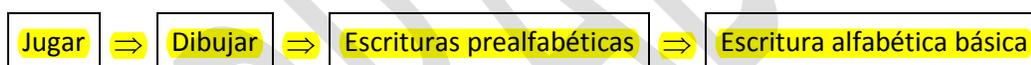


Figura 2. Ruta hacia el código alfabético.

¿Qué tiene que hacer, entonces, la mamá comunitaria, la jardinera, el profesorado de transición? En una respuesta simple, favorecer el paso de la lengua oral a la lengua escrita, introducir a los estudiantes progresivamente en ella. Esto no significa que todos deben aprender a leer y a escribir formalmente en el nivel inicial, sino a que tengan el derecho de ponerse en contacto con usos funcionales de la lengua escrita y con los textos sociales de uso diario.

Pero es evidente que para hacerlo hay que generar situaciones de obstáculo superables, jalonarlos, o en términos de Jerome Bruner generar “andamiajes”, puntos de apoyo para no quedarse estacionarios en formas de lenguaje que pueden ser cómodas (los rayones o las letras al azar). Crear situaciones de desequilibrio cognitivo (Piaget) en donde el uso de la lengua escrita, así se dé con códigos no alfabéticos, sea real en un entorno de juego: celebrar el día de la madre o el cumpleaños de un compañero, recordar la visita a un museo o a un parque, escribir una carta a personas de otra escuela. Una de las actividades que puede hacer el docente será el de traducción y copiará lo que quieren expresar y les leerá lo que los otros les escriben. Y de manera clara,

honestamente, les debe decir que están escribiendo a su modo, pero que todavía faltan algunos pasos para llegar a escribir como los adultos o como los estudiantes más grandes.

Hay que tener claro que el alcance y dominio del código alfabético no es la meta al comienzo de la primera infancia. Pero volvemos e insistimos: leer es mucho más que sonorizar letras. Se puede decodificar alfabéticamente y no saber leer, porque leer es comprender, tener hábitos lectores, hacer parte de una comunidad lectora.

El acto lector es mucho más complejo y en la Educación transición requiere el apoyo de tres actores fundamentales: familia, profesores y bibliotecarios.

El apoyo de los mediadores. En este periodo de la infancia se hacen hipótesis sobre el valor de la lengua escrita: los menores ven a las personas mayores leer el periódico o “pelear” con los recibos de los servicios públicos, notan que sus hermanos más grandes se sientan en las tardes a hacer tareas en cuadernos, reconocen un letrero de Coca Cola en la calle. Estos saberes no pueden ser desaprovechados y al contrario constituyen muestras evidentes de que los niños se hacen teorías sobre la lectura y la escritura aún sin dominar el código alfabético. ¿De qué modo, entonces, esos tres actores pueden contribuir a la alfabetización de los más pequeños?

Tareas de los mediadores de lectura en educación inicial		
Familia	Profesorado	Bibliotecarios
<ul style="list-style-type: none"> • La lectura en voz alta, en la noche o en cualquier oportunidad de ocio que se presente, de libros ilustrados (álbumes) o de cuentos clásicos. • Invitar a los niños y niñas a hacer hipótesis: “¿qué crees que pasará luego?” • Acompañar a los hijos_e hijas en las actividades relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías en el tiempo libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para cantar y jugar. • Enseñar los juegos clásicos que les permita el desarrollo de la expresividad activa. • La lectura oral diaria de cuentos. • Repetición, pero también creación, de canciones rimas, cuentos de nunca acabar, chistes, adivinanzas. • La familiarización progresiva con los lenguajes multimediales y digitales propios del computador y otros dispositivos tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La hora del cuento. • Vincular a los estudiantes con otros para comentar, representar, hacer mímicas sobre los cuentos leídos, programar sesiones de plastilina para promover un personaje literario de la semana, etc. • Las bibliotecas deben incluir en sus actividades cotidianas actividades que relacionen los tipos de textos con los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Los investigadores de la alfabetización temprana insisten en la necesidad de la lectura permanente. Dice la argentina Ana María Kaufman: “En este sentido no me cansaré de remarcar la importancia de que los maestros lean mucho a los niños. De esta manera los niños se pondrán en contacto con las características de los textos escritos antes de poder leerlos ellos mismos”.⁴

Esta lectura debe estimular la interpretación en los tres momentos: antes, durante y después. Antes de leer un álbum, por ejemplo, se pueden hacer preguntas de tipo predictivo a partir de la carátula, la primera imagen, o con respecto al tema. Mientras que se lee se pueden hacer preguntas de anticipación (“¿qué creen que la pasará al personaje?”) o de recuperación de la información, y al finalizar se pueden hacer preguntas de valoración (“¿qué les gustó más del cuento?”, “¿ustedes qué hubieran hecho si fueran el personaje?”) o de creación de otro texto a partir del primero (“¿qué les parece si le cambiamos el final a la historia?”).

Los profesores de transición deben programar diariamente actividades de enseñanza explícita que respondan a estos aspectos.

- Mostrar y enseñar a realizar letras aisladas del alfabeto para captar mejor su forma y medida.
- Será necesario pronunciar las vocales y las consonantes y mostrar su identificación grafémica.
- Mostrar cómo se escriben los nombres de cada uno y algunas palabras favoritas, así no sea en el marco del código alfabético sino de la sucesión de letras al azar.

Los que no dominan el código alfabético, también leen y pueden ejercitarse en la interpretación. Es un derecho que tienen y no podemos defraudarlos.

La educación en transición también tiene el compromiso, y el reto, de proporcionar el bagaje inicial de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, necesarios para transitar por el ciberespacio de la sociedad del conocimiento y la información, y para participar en el ejercicio pleno de la ciudadanía global. Para ello, se debe asumir la alfabetización desde una perspectiva

⁴ Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... y después*. Santillana. Buenos Aires, p. 25. Kaufman propone que con los niños que están en la primera infancia se les puede impulsar a hacer preguntas sobre el lenguaje escrito que los desequilibren cognitivamente y los obliguen a establecer una nueva teoría. Así por ejemplo, en una situación didáctica, se les puede mostrar el dibujo de un elefante y ponerles debajo un letrero que diga: “El elefante tiene colmillos y una trompa larga”. Se les preguntará a los que no leen alfabéticamente: “¿Qué dice ahí?”. Varios, asociando imagen y letras, dirán que dice “elefante”. Luego la docente les mostrará un letrero que solo diga la palabra “Elefante”, y les preguntará nuevamente: “¿Qué dice ahí?”. Algunos niños dirán de nuevo que “elefante”. La docente les mostrará los dos letreros (uno largo y el otro corto) y les preguntará: “¿Entonces juntos letreros dicen lo mismo?”. Es muy probable que los niños vacilen y digan que el letrero largo dice más cosas. Son los primeros pasos para superar la zona de desarrollo próximo que Ferreiro y Teberosky llaman “hipótesis de cantidad”. En efecto, los niños pequeños no diferencian palabra de oración y creen que en un solo trazo o seudopalabra se puede decir todo.

amplia, que comprende la diversidad de códigos y signos con los cuales los seres humanos interpretan y producen significados y sentidos. Es decir, el lenguaje oral, escrito, numérico, visual y digital.

La competencia comunicativa también comprende la comunicación interpersonal y la social mediante el uso de distintos códigos, para que los estudiantes desarrollen los procesos de multialfabetización propios de la sociedad del conocimiento. El uso de recursos como las presentaciones en power point y la multimedia, les permite comprender las posibilidades comunicativas de los entornos digitales.

Competencia corporal

El movimiento se da a partir de la participación e integración indivisible de las áreas psicoafectiva, psicomotriz y cognitiva. A partir de ellas se desarrollan el tono, equilibrio, control y disociación, y la rapidez y precisión en los movimientos. Así mismo, por medio de la experimentación de sensaciones, descubrimiento y uso de los múltiples lenguajes (corporal, musical, gráfico, plástico, entre otros) para expresar y representar el mundo, los estudiantes identifican el esquema e imagen corporal, toman conciencia, organizan su lateralidad y estructuran la relación espacio-tiempo y ritmo.

El cuerpo es, al mismo tiempo, causa, condición y medio. Interviene solo, de forma inmediata o con ayuda de instrumentos y herramientas diversas, bien en actividades sencillas de manifestación y expresión, o en actividades de transformación del medio ambiente.

En la etapa de transición, inicialmente hay un predominio del desarrollo sensorial y motriz; luego, hacen las cosas de forma independiente y en estrecha vinculación con el medio, fundamentalmente con los objetos y el mundo natural que les rodea, y mediante acciones concretas. Poco a poco, va adquiriendo un mayor control de su actuación, aunque no de sus propios procesos, lo cual le permite un mayor nivel de independencia en la actuación en su vida cotidiana y la posibilidad de elegir qué y con quién hacer.

A través del movimiento, la infancia actúa y se manifiesta ante el mundo con su cuerpo. Por tanto, la expresividad corporal es un asunto personal que la identifica y contribuye a la construcción de

su imagen, su esquema corporal y su identidad, es el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo.

El desarrollo de las competencias corporales desde transición, contribuye al reconocimiento de sí mismo, de los demás y del establecimiento de las relaciones interpersonales. La corporeidad infantil es un macromundo que supera lo físico y trasciende los espacios y los tiempos; dada la inmensa capacidad que presentan a esta edad para percibir y sentir, son capaces de actuar y establecer relaciones, habitar y comprometerse armónicamente con la naturaleza física y humana.

El desarrollo de las competencias corporales infantiles plantea la necesidad de que los sujetos se reconozcan inicialmente como seres dotados de potencialidades y que, en interacción con los demás y su entorno, evidencien tanto sus fortalezas como debilidades para aceptar y actuar según su condición. El reconocimiento de su cuerpo les permite, además, desarrollar las habilidades necesarias para desplazarse, seguir una dirección y posicionar su cuerpo, coordinar sus movimientos, entre otras.

El desarrollo de su corporeidad contribuye a su cuidado, compromiso y responsabilidad de sus actos físicos, al tomar conciencia de sus efectos y afectación para los demás y el entorno.

La competencia corporal se fomenta teniendo en cuenta tres ejes, que facilitan su desarrollo: los procesos perceptivos y sensitivos, el esquema corporal y la motricidad.

Procesos perceptivos y sensitivos. La relación del estudiantado consigo mismo, con los otros y con el entorno nace como resultado de la interacción y de los *procesos perceptivos y sensitivos* dados a través de los contenidos táctiles, cenestésicos, visuales y articulares que les posibilitan el abstraer, interpretar, identificar, analizar, clasificar y organizar objetos, personas o eventos. Las sensopercepciones son las impresiones sensoriales de tipo exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas, que se conjugan entre sí a través del cuerpo y se materializan en el conocimiento del mundo: cuanto más perciben, más conocen.

Esquema corporal. Para el conocimiento del mundo es fundamental el reconocimiento del *esquema corporal*, a partir del cual se construye la representación mental del cuerpo y se identifican las capacidades corporales. A partir de la conciencia que se tenga del cuerpo, de su organización, su conocimiento, ajuste postural y lateralidad, y la representación que se tenga de él, los niños y las niñas identifican sus posibilidades, limitaciones y manejo. El esquema corporal

está íntimamente relacionado con los procesos cognitivos y con la variedad de percepciones y sensaciones recibidas de su entorno, es decir con las múltiples vivencias.

Tanto el conocimiento, la imagen, como el control del cuerpo, se dan mediante aspectos como el equilibrio, que implica la coordinación, la capacidad para realizar movimientos armoniosos y pertinentes, la lateralidad y la organización espacial y temporal. La organización del espacio y el tiempo evoluciona con el proceso de maduración infantil el espacio hace referencia a la necesidad de establecer un orden a las sensaciones corporales y estados emocionales; el tiempo, o la percepción que el niño o la niña tiene de los cambios limitados por un periodo determinado en el que lleva una acción, y de su continuidad o no.

La motricidad o movimiento. Este factor influye en el conocimiento y desarrollo infantil por cuanto permite la construcción de estructuras cognitivas, como la atención, memoria, percepción y lenguaje, el establecimiento de relaciones afectivas y sociales y la posibilidad de expresar, comunicar y materializar los saberes, sentimientos y necesidades.

Competencias en Estética

La competencia estética juega un papel fundamental en la educación del grado transición, ya que brinda la posibilidad de construir las habilidades humanas de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y a su entorno. Este es un proceso orientado, sistemático, que influye sobre la personalidad infantil, con el propósito de desarrollar, no solamente las capacidades para apreciar la belleza del mundo, del arte, sino también para crearla. En el proceso de la educación estética es necesario desarrollar la percepción, la sensibilidad y las ideas estéticas, las capacidades artístico creadoras, y formar las bases del gusto artístico. “La percepción estética de la realidad tiene sus particularidades; para ello, lo fundamental es la percepción sensorial de los objetos: sus formas, colores y sonidos. Por ello, su educación requiere una gran educación sensorial” (V.I. Yadesko-F.A Sojin, 1990).

La educación de la sensibilidad hace referencia a la expresión espontánea que hace el individuo de sus emociones y sentimientos, en un clima de seguridad y confianza. Se relaciona con su subjetividad y forma de percibir las cosas, y se expresa a través del pensamiento mágico-simbólico, al utilizar el arte en todas sus expresiones para alimentar sus sentidos y relacionarse de

forma armónica con su propio yo y con el de los demás.

El conjunto de prácticas, objetos y productos culturales que dan origen a la apreciación y sensibilidad estética están considerados dentro de lo que generalmente se llama arte. Son expresiones de la actividad humana mediante la cual se manifiesta una visión personal sobre lo real o imaginado; también, a través de dicha expresión también se puede reflejar la visión que tiene la colectividad sobre algún asunto en particular.

Para Medina, F. (1988), “el arte es una práctica, un proceso de transformación de la materia expresiva: una actitud activa y productora que alcanza una mayor intensidad en la imaginación”. Siguiendo a este autor, el arte no se limita a reutilizar materiales elaborados (palabras o imágenes gastadas por el uso y el roce entre las personas), es uno de los modos mediante los cuales la humanidad pone de manifiesto una conducta que permite observar y expresar el universo en actos o “lenguajes particularizados”.

El arte hace algo más que ilustrar otras formas de acción, sino el medio que hace posible la comunicación: la obra de arte es en sí misma el objeto signifiante, y la realidad signifiada es un sistema mediante el cual los seres humanos se comunican y modifican su visión de las cosas, al mismo tiempo que producen obras o crean. En sus más diversas expresiones, esta actividad social se hace presente en la vida de cada persona como una manifestación que le permite diferenciarse del resto de los seres vivos. Por medio de esta manifestación, los seres humanos logran satisfacer diversas necesidades, bien sea estéticas o de conocimiento; así, por ejemplo, dan a conocer su ideología, expresan su subjetividad, plasman su visión de la realidad y pueden transformarla al escenificar sus fantasías. También, mediante sus diferentes lenguajes: corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios, se conoce e interpretan producciones que comunican algo.

La estética debe convertirse en una transversalidad que permea, a través de la puesta en escena de concepciones, emociones y sentimientos, toda la actividad escolar. Pero conviene resaltar la relevancia de fomentar esta competencia en transición, y específicamente en transición, donde el ejercicio de la imaginación y la fantasía se hacen más evidentes y orientan muchas de las conductas infantiles.

El arte, visto desde la perspectiva educativa, seduce y permite expresar en los diferentes lenguajes toda una ideología. Así mismo, procura el descubrimiento de nuevas posibilidades; por eso, el cultivo de los modos de expresión es un fin de la educación, haciendo uso de la materia, la imagen, el sonido, el gesto o el lenguaje como medios de transformación de las ideas en algo material o

inmaterial, con propósito estético. De esta forma, se integran las ideas, la percepción y la sensibilidad.

Es importante tener en cuenta que con el desarrollo de la competencia estética no se quiere formar artistas, sino acercar a los estudiantes a los lenguajes del arte, que les procure nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, fomentando la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad.

El arte en el contexto educativo posibilita recrear y proyectar un mundo diferente, partiendo de las manifestaciones de sentimientos y emociones que permita a los niños y niñas, de manera individual, descubrir, reconocerse, confrontarse y ver posibilidades de relacionarse con el mundo, valorarlo y respetarlo.

El desarrollo de esta competencia en transición requiere mediaciones, por medio de la orientación y puesta en práctica de los lenguajes artísticos, como la literatura, el dibujo, la pintura, la música, la danza, etc., y facilitando apreciar, comprender y recrear la realidad.

Esta competencia incluye las habilidades de percepción estética, capacidades artístico-creadoras y el gusto estético. Para lograr su desarrollo se requiere utilizar didácticas adecuadas que coloquen las obras en el plano visual y sensorial, a través de la plástica, la danza, el teatro, la literatura y la música. En estas manifestaciones estéticas confluyen los sentidos, los lenguajes y entre ellos el cuerpo, el gesto, el movimiento, los sonidos, y sobre todo las emociones y percepciones que tiene la niña y el niño del mundo, de las relaciones y de las posibilidades de futuro.

La didáctica en relación con la estética debe estar ligada a la presentación de un modelo para apropiarse de la técnica, el despertar de la sensibilidad a través de la exposición a múltiples experiencias sensoriales y procurar la comunicación de emociones, sentimientos y pensamientos; ofrecer las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación –estética y artística–, presentando lo que en esos ámbitos hayan creado otras personas. Así, desarrollarán habilidades para valorar y expresar sus opiniones frente a las manifestaciones artísticas.

Competencias en Ciencias sociales

Es preciso que los niños se reconozcan y valoren como seres individuales, que pertenecen a un grupo primario llamado familia, a un contexto, a una historia, a grupos sociales y geográficos particulares, con manifestaciones, costumbres y tradiciones y culturas diferentes.

Este reconocimiento es el punto de partida de una gran trayectoria en la que los niños, a partir de unos conocimientos y la comprensión sobre los fenómenos sociales y culturales de su realidad, posteriormente pondrán en escena propuestas y acciones que les harán partícipes de proyectos comunes.

Son las oportunidades y posibilidades de interacciones con sus pares, con su entorno y con las producciones de la cultura, las que permiten el acceso, facilitan y estimulan la comprensión y el deseo de pertenecer a los diferentes grupos sociales.

En la Ciencias sociales se estudian manifestaciones humanas individuales y de los individuos dentro de grupos. El desarrollo de las competencias en esta área tiene como propósito contribuir a la formación de niños capaces de construir y reconstruir su comprensión del mundo social, mediante la proximidad al conocimiento y el fomento de una actitud frente a los acontecimientos, las causas y consecuencias presentados al interior de variados grupos, en su entorno social y cultural. Para ello, es necesario proponer la participación permanente en donde los niños comprendan e interactúen con su realidad, desde los principios de integración y respeto por la diferencia.

Esta competencia les permite participar y desenvolverse dentro de un grupo social, aportar ideas, siempre con un comportamiento específico que se va adaptando de acuerdo con el entorno social en el que se encuentren. Contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y el reconocimiento de los demás, ayuda a afrontar las situaciones de conflicto e interiorizar valores de cooperación, solidaridad y respeto para favorecer la convivencia.

Enseñar, desarrollar y fomentar la competencia social significa propiciar acciones y situaciones para que los niños y niñas logren establecer relaciones con otras personas (sus pares y los adultos en diferentes contextos), reconocerse a sí mismo como un ser social, que forma parte de variados grupos y que requiere, para su aprendizaje y desarrollo, relacionarse con sus miembros.

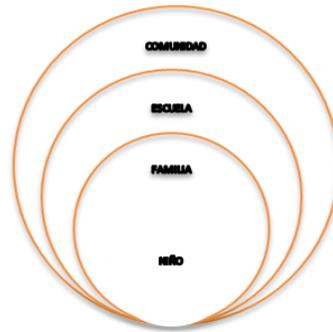


Grafico 3. Muestra la relación de los diferentes contextos de actividad en los que se inserta e interactúa el niño y la niña. La preparación y énfasis para abarcar los diferentes aspectos que conllevan a la competencia social, permiten que los niños afronten las diferentes situaciones que se les presentan y que les activan temores, ansiedades y conflictos interiores, debido a la imposición o desconocimiento de normas en un mundo creado por los adultos; por lo tanto, un mundo que debe ser explicado para que sea reconocido y aceptado o rechazado.

Las relaciones interpersonales y el acoplamiento de los niños y las niñas a nuevos grupos sociales, distintos del hogar, debe ser un objetivo básico de la educación en la primera infancia. Es decir, formar en competencias en ciencias sociales para formar parte de un nuevo grupo y actuar dentro de él.

La competencia social se desarrolla mediante procesos cognitivos, afectivos y comunicativos en un ámbito social, y en un espacio específico en el que se desenvuelve el niño y la niña: familia, escuela y comunidad.

El *conocimiento* le permite reconocerse como parte de variados grupos, ubicarse en un espacio social, orientarse dentro de un espacio físico para desenvolverse en él, conocer los acontecimientos históricos (de la familia, el colegio, su comunidad), conocer e identificarse con problemas sociales en sus grupos más cercanos para poder reaccionar ante ellos de manera sensible, etc.

El *desarrollo personal, afectivo y emocional* hace referencia al conocimiento de sí mismo, la autoestima, la autonomía, la expresión y control de sentimientos y emociones, etc. Competencias que tienen que ver con la inteligencia intrapersonal (percibir y controlar las propias emociones) e interpersonal (habilidades como la empatía y el saber escuchar para entender a los demás), en

términos de Gardner, o con la inteligencia emocional en términos de Goleman (1995)⁵, tan importantes en todas las etapas de la vida.

De ahí la importancia de reconocer a los infantes como seres que sienten, se enfadan, se alegran, se entristecen, gozan, se sorprenden, sienten envidia, desconocen a los otros; pero también como seres sociales, capaces de observar y percibir en los otros estos sentimientos. Estos estados, motivados por variadas situaciones, deben ser reconocidos, aceptados y expresados; generar espacios para verlos y entenderlos es un paso esencial en las relaciones consigo mismo y con los demás, que le permite establecer relaciones y una buena convivencia.

Las interacciones sociales se dan en el escenario *comunicativo*. A través de los primeros grupos con los que interactúan los niños y niñas, comienzan a reconocer afinidades y diferencias, e inician una etapa donde la que necesitan elegir, tomar responsabilidades como parte de un grupo, jugar un papel dentro de él y reconocer valores como el respeto y la cooperación; estos son los espacios que deben ser aprovechados para enseñar, fomentar y favorecer el deseo de expresar y comunicar sentimientos e ideas. Al formar parte de grupos, creados o impuestos, desarrollan capacidades y habilidades para escuchar, trabajar en equipo, expresar sus ideas y sentimientos.

El propósito de esta competencia solo se logra si los niños tienen *conocimiento de sí mismos*, y comienzan la construcción de su *autonomía*, de su *identidad* y el *conocimiento, interacción y convivencia* con los demás y con su entorno. Todos ellos, espacios que contribuyen al desarrollo de su capacidad de participar, manifestar opiniones y plantear soluciones ante situaciones de la vida diaria.

La identidad y diversidad cultural. El reconocer y valorar sus características físicas y afectivas les permite a los niños y niñas reconocerse no solo como sujetos activos, capaces de comprender el mundo social, sino también construir procesos mentales que le posibilitan desarrollar actitudes de reflexión y crítica para reconocer que existen diferencias entre él y los demás, y que por tanto existen diversas costumbres, normas, formas de pensar, actuar y ver el mundo.

Desde el primer contacto que los niños y las niñas tienen con los objetos y las personas que les rodean, se inicia el proceso de socialización que les sitúa culturalmente en un contexto de

⁵Daniel Goleman (1995) popularizó el concepto de inteligencia emocional, contraponiendo esta a la inteligencia racional, definiéndola como “*la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien nuestras emociones*”, en el mismo texto cita una definición más precisa de Salovey y Mayer: “*en función de la capacidad de monitorear y regular los sentimientos propios y ajenos, y de utilizar los sentimientos para guiar el pensamiento y la acción*”.

símbolos y significados de los cuales se apropia, para ir construyendo en forma paulatina su sentido de identidad y de pertenencia a un mundo determinado.

Su identidad y el reconocimiento de la diversidad de seres con sus distintas cosmovisiones y formas de interactuar, desarrollan su capacidad para actuar de manera dinámica y recíproca en la realidad.

La autonomía. Comienza con el reconocimiento de sí, de su cuerpo y de sus singularidades en relación con el de sus pares y los adultos que le rodean. Con este conocimiento empieza a explorar y actuar, creando espacios que le permiten poco a poco proponer, inferir, decidir, autocorregirse y autorregularse.

Este poder ser y actuar viabiliza en los niños y niñas la posibilidad de lograr afectar su medio de manera propositiva y efectiva, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista y sus desacuerdos respecto a algunas posiciones adultas. Así mismo, propicia las relaciones entre pares, base para la formación de la noción de justicia, el intercambio de puntos de vista, fomenta la curiosidad, la elaboración de preguntas y la búsqueda de soluciones ante los problemas que se presentan en su cotidianidad.

La convivencia. La comprensión de la sociedad es una labor tan importante como compleja, en tanto consiste en que los niños identifiquen y construyan la forma como se pueden relacionar con sus semejantes y su entorno, las apreciaciones que emitan sobre la sociedad, el respeto y valor que el otro posee, premisas esenciales para aprender a vivir y a convivir.

Competencia en Matemáticas

Favorecer el desarrollo de competencias en Matemáticas significa preparar a los estudiantes para analizar situaciones de la vida cotidiana, y para ello se requiere, como lo define el Ministerio de Educación Nacional, “identificar lo relevante en la situación, establecer relaciones entre sus componentes y con situaciones semejantes, representarlos en distintos registros; formular otros problemas, posibles preguntas y posibles respuestas que surjan a partir de ellas. Este proceso general requiere del uso flexible de conceptos, procedimientos y diversos lenguajes para expresar, formular y resolver los problemas o situaciones”.

El desarrollo lógico matemático no se da exclusivamente en el ámbito de las matemáticas. El desarrollo en este campo implica el establecimiento de relaciones entre los objetos y la capacidad de operar con ellos.

Durante la educación en transición se forman esquemas mentales que propician el desarrollo del pensamiento lógico matemático y su avance hacia formas más complejas de pensamiento que permiten comprender el mundo en general, y los problemas matemáticos en particular. En este caso, tomaremos el concepto de esquema de acción: “estructura general de una acción que se conserva durante sus repeticiones, se consolida por el ejercicio y se aplica a situaciones que varían en función de las modificaciones del medio” (Piaget, 1975). Entonces, el esquema de acción es la impresión que guarda el cerebro de una acción repetida y que se adecúa a situaciones nuevas.

En esta edad, los infantes operan sobre los objetos para comprender cómo se relacionan unos con otros, de tal manera que repiten acciones que les proporciona variadas oportunidades y respuestas convincentes. Por ejemplo, juegan con dos cosas que pesen igual para equilibrar su peso; si toman un objeto más pesado que otro no lo pueden hacer, así que ensayarán hasta que lo logren. En una próxima acción, sabrán cómo hacerlo y cuáles son los dos objetos que, aproximadamente, pesen igual.

Coll (1983) explica cómo a los esquemas de acción iniciales en la infancia les siguen, alrededor de los dos años de edad, las primeras estructuras intelectuales que permiten una estructuración del tiempo, del espacio y de causalidad del universo práctico que les rodea.

El grado de transición es muy importante en el desarrollo del pensamiento lógico matemático, pues es a partir de las acciones infantiles sobre el propio cuerpo y sobre los objetos en relación con él, que se sientan las bases para establecer otras relaciones más complejas, en las que el sujeto no es necesariamente el punto de referencia.

Durante esta etapa de aprendizaje es importante que el profesorado propicie actividades tendientes al desarrollo de las nociones de tiempo, espacio, causalidad, cantidad y clase. Lo importante de estas no es su manejo nominal, sino su uso para establecer relaciones. Por ejemplo, con respecto al *tiempo*, aunque sepan los nombres de los días de la semana, de los meses e incluso su año de nacimiento, lo más importante es que pueda establecer relaciones como “esto pasó antes que aquello” o “esto sucedió después que esto”.

De igual manera, en la *noción de espacio* debe adquirir la noción de que los objetos pueden estar cerca o lejos, a la derecha o a la izquierda, arriba o abajo, primero tomando como punto de referencia su propio cuerpo, y luego estableciendo estas relaciones por la posición relativa de los objetos entre sí. Es decir, que ubique el objeto que está a la derecha de la mesa o encima de la silla, etc. Este desarrollo de la posición relativa de los objetos entre sí es bastante complejo y requiere tiempo, así como una buena cantidad de experiencias sobre los objetos.

No obstante el dominio y apropiación de estas nociones, la importancia radica en la aplicación o uso de ellas en la solución o explicación de problemas de su entorno.

La *noción de cantidad* debe estar relacionada con la *cardinalidad* y con las *medidas*. Saber contar hasta cierto número no quiere decir que tengan desarrollada la noción de cantidad, y, con frecuencia, establecer relaciones de cantidad requiere de mayor mediación hasta que puedan afirmar que “aquí hay más tomates que allá” o “aquí hay menos piñas” o “en este hay la misma cantidad de aguacates que en aquel”. La noción de cantidad implica establecer este tipo de relaciones entre los objetos.

Esta noción está relacionada con las medidas. Al desarrollarla, podrán señalar que “este es más grande”, “este es más pequeño”, “esto es menos grueso”, “mi papá es más alto que yo”, etc.

Estas dos nociones –cantidad y medida– formarán parte de sus habilidades cuando las utilice en situaciones propias de su contexto, pueda dar explicaciones que permitan comprender las diferencias entre los objetos y proponer estrategias o actividades que potencien las relaciones entre ellos.

A su vez, la *noción de clase* implica el reconocimiento de los objetos como pertenecientes a un grupo, según características determinadas. Por ejemplo, pueden reconocer los perros en general, los pájaros, los carros, y cualquier otra clase de objeto. A este reconocimiento de clases le precede la capacidad de agrupar objetos según características determinadas.

Esta noción requiere de la comprensión y la extensión. La comprensión de las características comunes de los objetos, así como de las características que los diferencian de otros; así, también pueden aceptar dentro de una clase algunos objetos que no están presentes. Para este concepto, Piaget e Inhelder (1975) afirman que se puede hablar de clases cuando: “...el sujeto es capaz 1) de definir las en comprensión por el género y la diferencia específica, y 2) de manipularlas en

extensión de acuerdo con relaciones de inclusión y de pertenencia, lo cual supone un control de los cuantificadores *todos, algunos, un y ningún*”.

Competencia en Ciencias Naturales

Los contextos de aprendizaje en esta competencia se enmarcan dentro de los ejes de desarrollo infantil: la función simbólica, el pensamiento lógico y espacial, y el pensamiento causal experimental. Estos ejes forman un todo; las relaciones que se establecen entre la actividad simbólica (imitación, imagen mental, juego simbólico, dibujo y lenguaje) y el pensamiento lógico y causal, se revierten como vasos comunicantes y provocan, al final, un desarrollo en el pensamiento.

Es importante fomentar la participación en acciones puntuales para la comprensión, valoración e intervención de las problemáticas de su mundo natural. Para ello, se deben poner en funcionamiento mecanismos, como la observación y la imaginación, necesarias para cualquier actividad creadora, presentando experiencias sobre la vida diaria.

Para encauzar las habilidades que permiten la competencia en Ciencias naturales, hay que centrarse en lo que sabe, hace, y le interesa. Siempre, en una interacción en donde se ponga en juego el punto de vista propio y el de los otros, se indague, se llegue a acuerdos, se adecúen lenguajes y se posibilite el ascenso hacia nuevas zonas de desarrollo.

Desde transición es necesario el desarrollo de habilidades para acceder al conocimiento de la ciencia. Los estándares de Ciencias naturales formulados por el Ministerio de Educación plantean que “es propio de las ciencias y de las personas que hacen ciencia formularse preguntas, plantear hipótesis, buscar evidencias, analizar la información, ser rigurosos en los procedimientos, comunicar sus ideas, argumentar con sustento sus planteamientos, trabajar en equipo y ser reflexivos sobre su actuación”. En este sentido, es necesario que en esta etapa se potencie el desarrollo de cada una de estas habilidades, para garantizar la formación continua del pensamiento científico.

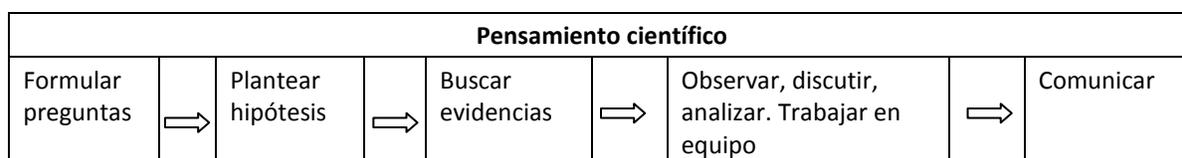


Figura 4. Dinámica del pensamiento científico.

Las Ciencias naturales se ocupan del estudio de la naturaleza, de los seres que la habitan, de las relaciones entre ellos, así como de la comprensión de los fenómenos que ocurren en ella, sus causas y sus consecuencias. Es uno de los campos en que es más evidente la iniciación de una actitud investigativa, porque una de las características más importantes en la infancia es la curiosidad permanente y la necesidad de conocerlo todo, saber cómo funciona y para qué sirve.

Un evento tan cotidiano como la lluvia, ofrece varias posibilidades de conocimiento del medio y de los fenómenos naturales. Es bastante frecuente escuchar preguntas, como de dónde viene la lluvia, por qué las gotas de agua caen, por qué suenan los truenos, por qué se ilumina el cielo cuando hay un rayo, por qué se ve primero la luz y después se oye el ruido de un rayo, por qué cae granizo, etc. Desde luego, estas mismas preguntas son formuladas en otros contextos distintos a los escolares; sin embargo, es en la escuela donde, de manera intencional, se trabaja en el desarrollo de esta habilidad investigativa.

El desarrollo de competencias en el ámbito de las Ciencias naturales presenta dos componentes; uno, “pensar el mundo”, que corresponde a reflexiones teóricas, aunque sean muy incipientes. El otro componente, “hacer en el mundo”, es el que tiene que ver con el manejo, cuidado y protección del medio ambiente, de sí mismo y de los otros. Desde luego, este último se maneja mejor si existe una comprensión del por qué debe hacerse de una forma y no de otra.

El primer componente, “*pensar el mundo*”, tiene que ver con la comprensión y explicación de fenómenos, así como con el establecimiento de causas, efectos y consecuencias. En este aspecto, el aporte que hacen los estudiantes con sus preguntas e inquietudes es enorme y fácilmente se constituye en el eje del trabajo docente. En este caso, su tarea es dinamizar la formulación de preguntas e inquietudes, encauzarlas, organizarlas y devolver algunas de manera comprensible e incitadora.

Basta observar el recreo o una actividad libre para tener material de trabajo muy interesante. Por ejemplo, habrá quienes se interesan por saber cómo viven y se alimentan las ranas que vieron en el prado, que se pregunten por la vida en otros planetas; que se interesen en saber qué es la capa de ozono y si la Tierra puede sentir. En fin, las ideas y explicaciones que tienen acerca de su entorno, en las que se mezclan preguntas científicas con explicaciones mágicas o fantasiosas son innumerables, y se constituyen en un excelente referente para los profesores.

En estos procesos de búsqueda de explicaciones es muy importante llevar a los niños y niñas a plantear una pregunta precisa, a formular posibles hipótesis, a buscar información de diferentes fuentes: otras personas, libros, revistas, museos o centros especializados para encontrar una respuesta, para después compararla con las hipótesis que se habían formulado al inicio del proceso. Habrá otros procesos que inviten a la observación directa, como por ejemplo el crecimiento de una planta o la disminución de agua en el río; estos se prestan para llevar un diario de observación en el que se anoten los cambios que se van presentando y las posibles explicaciones para ello.

Las preguntas e inquietudes abundan entre los niños y niñas. Pero el profesor también puede formular algunas que sean cercanas a sus intereses y que les motive para buscar respuestas. Es necesario, además, hacerles notar que se requiere constancia, creatividad y seguimiento para obtener respuestas. De esa manera, estarán desarrollando habilidades para observar, buscar, comparar, relacionar dar explicación a lo que ven o desconocen de su entorno así como para abordar actividades de manera organizada y sistemática.

El segundo componente, *“hacer en el mundo”*, se trabaja estableciendo relaciones entre los fenómenos y situaciones que ven en la naturaleza y la vida de las personas. Por ejemplo, cuando el estudiante sabe que las hojas de muchas plantas producen oxígeno, entenderá más fácilmente por qué es necesario cuidar la vegetación del planeta, y mejor aún, si entienden que las personas y animales necesitan de oxígeno para vivir. Esto puede conducir al planteamiento de algún proyecto relacionado con la siembra y cuidado de algunos árboles o plantas en su institución, en el barrio o en algún contexto próximo.

En la realización de estos proyectos se desarrollan competencias personales y sociales, como el aprecio por los seres vivos y la naturaleza en general, el respeto por los elementos de la naturaleza, la responsabilidad y la constancia.

Hay muchas oportunidades de la vida cotidiana en una institución donde se brinda educación para e grado de transición que se prestan para desarrollar competencias científicas. Por ejemplo, el cuidado de los jardines, el manejo adecuado de las basuras, el cuidado y manejo del agua, el uso del papel y otros elementos reciclables, el cuidado de alguna mascota y todas aquellas situaciones que remitan al manejo y cuidado de la naturaleza.

Podríamos agregar un tercer componente para el desarrollo de la competencia en Ciencias naturales, el de la *conciencia de ser parte de la naturaleza*. Es decir, comprender que el ser

humano depende de la naturaleza, al igual que todos los demás seres vivos. En este aspecto, también puede ser interesante mostrarles el manejo que otras culturas hacen de la naturaleza, lo que permitiría también que se valore las diferencias. La motivación por ser parte de la naturaleza y su poder de acción sobre ella, hacen que el aprendizaje sea significativo, porque se cumplen dos condiciones: es parte del mundo, y posee los esquemas necesarios para incorporar ese nuevo conocimiento a los que ya posee.

El trabajo en el campo de las Ciencias naturales, además de contribuir a fomentar una actitud investigativa, también apoya el desarrollo del pensamiento lógico. Las niñas y los niños construyen conocimiento, y en ese sentido, tienen la posibilidad y la necesidad de actuar sobre los objetos (Kamii, 1983). De acuerdo con este principio, podemos establecer fundamentalmente dos tipos de actividades, las que se relacionan con transformaciones y las que están más directamente basadas en la observación y conocimiento.

Competencia en tecnologías de la información y la comunicación

En relación con la incorporación de las tecnologías de la información al currículo de la educación en transición, los especialistas tienen posiciones divergentes, y en muchos casos antagónicas. Sin embargo, nos encontramos frente a grandes cambios en todos los órdenes de la vida, con gran influencia de la revolución digital, en la que la niñez y la juventud son consideradas nativos digitales. Han nacido y están creciendo en un mundo matizado por la revolución tecnológica y, por lo tanto, es necesario prepararlos para que sepan aprovechar las posibilidades, y asumir los riesgos, que les presentan las tecnologías de la información para su pleno desarrollo desde la primera infancia, tanto en el ambiente familiar como en la escuela.

Tomando textualmente los planteamientos de Manuel Área Moreira “La cultura del siglo XXI es multimodal, es decir, se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, computadoras, móviles, Internet, DVD, ...) y empleando distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.). Por ello, desde hace, al menos, dos décadas, expertos, colectivos, asociaciones y especialistas educativos reclaman la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. Alfabetizaciones centradas bien en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio

del uso de los recursos y lenguajes informáticos, o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información. (Área, 2009).

En el contexto escolar, el desarrollo de actividades, proyectos y experiencias mediadas por las tecnologías, permite que los estudiantes se integren en la resolución de problemas, estimula la interacción social, recrea nuevas formas de relacionarse con las tecnologías, y se constituye en potencial factor de desarrollo en diversas áreas en las que están implícitas.

Los menores tienen intereses propios y una visión del futuro o de necesidades muy diferente a la de los adultos que los acompañan en todos sus contextos. Lo esencial es saber diferenciar cuál es el tipo de utilización que pueden hacer de las tecnologías de la información y la comunicación y permitirles libertad de expresión (Santos, M. Osorio, J., 2008).

La competencia en tecnologías de la información y la comunicación está encaminada al desarrollo de procesos formativos. Ella posibilita, desde la educación en transición, el desarrollo de las habilidades requeridas para el autoaprendizaje a lo largo de la vida, como la búsqueda, selección, uso y difusión de la información que consideren útil y necesaria para su vida personal y social, se cualifiquen para el uso de las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos, y tomen conciencia de las implicaciones de las tecnologías en nuestra sociedad.

La competencia tecnológica comprende la combinación de **conocimientos** y **habilidades**, en conjunción con **valores** y **actitudes**, para alcanzar los objetivos con eficacia y eficiencia en contextos escolares, mediante el uso de herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de cuatro grandes dimensiones o ámbitos. Acreditar un dominio progresivo en los ámbitos que se proponen a continuación, significa ser un **competente tecnológico**, dominio al que deben aspirar todos los estudiantes y promover los docentes, desde el grado de transición.

1. La dimensión **informacional** abarca la obtención, evaluación, tratamiento, transformación y difusión de la información en entornos digitales. El desarrollo de proyectos de aula en los cuales las niñas y niños buscan, reelaboran y socializan información con soporte informático, es una opción viable para propiciar el desempeño de los niños en el desarrollo de esta dimensión, algunas páginas virtuales como: Paint, Kid Pix, animalec, insectarium.com, cajamagica.net, primera escuela.com, ciencia para niños.com, que contienen una gran variedad de actividades para apoyar el trabajo docente con el grado de transición.

2. La dimensión de la **cultura digital** incluye las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital. En transición se puede comenzar a entender el significado cultural que tienen algunas posibilidades del computador, como el correo electrónico y el chat, y como medios para comprender, respetar y valorar la diversidad cultural.
3. La competencia **tecnológica** comprende igualmente el conocimiento y dominio de los dispositivos del mundo digital. Aprender a manejar el computador, el celular, y demás medios audiovisuales es un poderoso recurso para fomentar la motivación para el juego y el aprendizaje, así como para familiarizarse y expresar lo que sienten mediante el uso de diferentes lenguajes. Igualmente, a medida que aprenden a encender, apagar, usar el ratón, a utilizar el teclado que sirve para reconocer las letras, los números, para luego escribir palabras, su nombre, los de sus padres, amigos que se pueden imprimir, reconocer los distintos iconos de la pantalla, manejar enlaces sencillos y elaborar dibujos, así los estudiantes van adquiriendo autonomía personal y evidencian sus desempeños en la competencia tecnológica.

Con el desarrollo de las competencias tecnológicas desde el nivel transición se comienzan a estructurar las bases de futuros aprendizajes, se estimula el crecimiento intelectual, se estimulan las predisposiciones para el cambio, se fomenta la capacidad para aprender en forma autónoma, se posibilita el aprendizaje individualizado, se fortalece la capacidad para la convivencia y el trabajo en grupo, se reconoce al ordenador como un elemento básico en la vida cotidiana y se sientan las bases para la educación tecnológica.

Desde esta perspectiva, es necesario entender que las tecnologías de la información no son recursos semióticos aislados, sino que incluyen los diversos lenguajes, que requieren la integración de los sistemas simbólicos clásicos para crear un nuevo entorno de aprendizaje, y así utilizar la información y transformarla. Por lo tanto, no pueden interpretarse como aprendizajes mínimos comunes, sino que es necesario ponerlas en relación con los objetivos, los contenidos de las diversas áreas del currículo y los criterios de evaluación.

En este sentido, es necesario aclarar que el aprendizaje de las competencias tecnológicas en la educación en transición no se puede reducir a programar y desarrollar una clase de informática, sino que, al igual que las demás competencias, se requiere de un enfoque integral. Las competencias tecnológicas son saberes interdisciplinarios, que requieren de una integración, tanto vertical como horizontal; vertical, en el sentido que se desarrollan simultáneamente con otros contenidos escolares, y horizontal, por cuanto se requiere avanzar hacia un modelo pedagógico

por ciclos, en donde haya continuidad y articulación con la educación básica. En todo caso, es recomendable partir de los usos y conocimientos que los niños han desarrollado en su entorno familiar.

El empleo de las tecnologías de la información por sí sola no favorece la innovación, ni la calidad de la educación, ni la equidad, y mucho menos la conquista de una escuela inclusiva. Para ello, es necesario estructurar un proceso integral, que involucre políticas, agencias del gobierno, autoridades educativas, familia, estudiantes, docentes y la comunidad en general.

En conclusión, como la expresa Coll (2009) las tecnologías como instrumentos son una potencialidad cuya mayor o menor efectividad depende de los usos que se hagan de ellas en las aulas, para que puedan contribuir en las mediaciones que se dan en los procesos inter e intrapsicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje, en las relaciones del triángulo interactivo alumnos, profesor, contenidos y en la forma como ellas contribuyen a conformar el contexto de actividad en que tienen lugar estas relaciones.

CAPÍTULO III. REFERENTES PEDAGÓGICOS, CURRICULARES Y DIDÁCTICOS

Principios pedagógicos

Aprendizaje basado en la interacción e integración

Desde la perspectiva del aprendizaje se retoman los estudios de Ausubel, Bruner, Vigotsky y Novak, cuyas teorías favorecen el desarrollo de competencias.

David Ausubel hace énfasis en el ***aprendizaje significativo***. Desde la psicología cognitiva de Ausubel, para que haya aprendizaje se debe tener en cuenta conocimiento previo que el estudiante posee en sus estructuras; ya sea el aprendido durante su interacción con el entorno y su cultura o en la escuela.

Para Ausubel, aprender es sinónimo de ***comprender***, por esta razón lo que se comprende será lo que se aprende y se recordará mejor, por estar integrado a las estructuras de conocimiento del niño (Carretero, 1993). Para ello, es importante potenciar la manipulación, observación y experimentación de objetos, materiales o sustancias que lleven a conclusiones. Los contenidos o aprendizajes estarán dados por la estructura cognitiva, lo que también depende de la edad. Sin embargo, el desarrollo cognitivo se va dando de acuerdo con los mismos contenidos que lo potencien.

Los estudios de Lev Vigotsky enfatiza el hecho de la ***interacción social y de la cultura***, pues en su teoría sostiene que el conocimiento es producto de su relación con el contexto. En sus ideas, resalta que los procesos psicológicos superiores, como la comunicación, el lenguaje y el razonamiento, se adquieren primero en su contexto social, y luego se internaliza; y la internalización es un producto del uso de un determinado conocimiento en un contexto social específico.

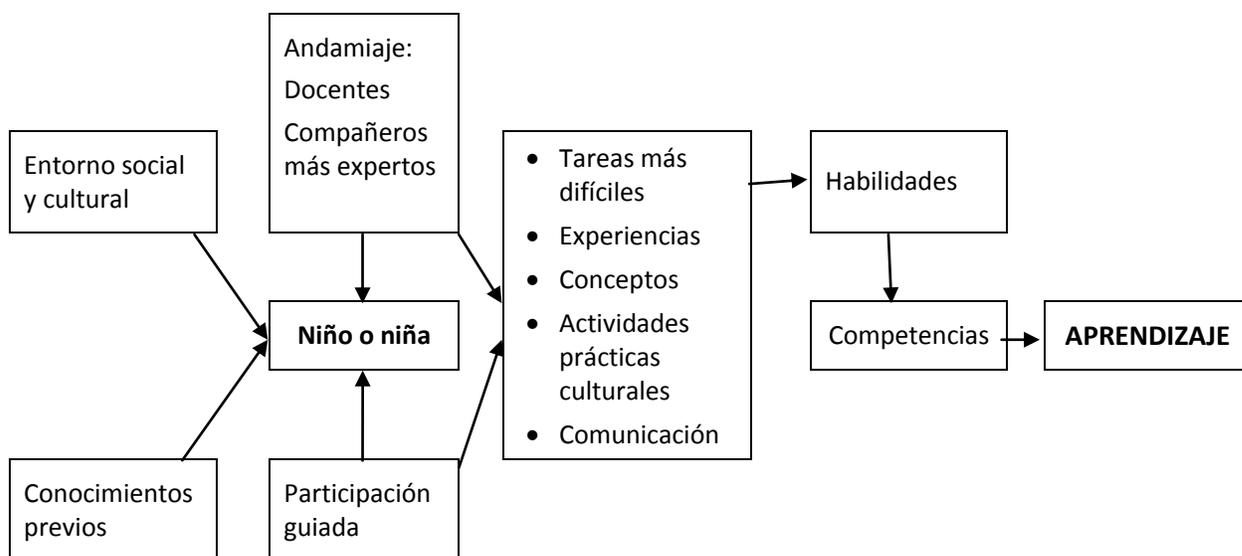
Vigotsky reconoce el aprendizaje como un proceso que favorece el desarrollo, y que la transición entre el aprendizaje y el desarrollo se produce en la denominada "***zona de desarrollo próximo***". Esta, es la distancia que existe entre la tarea más difícil que el estudiantado un capaz de ejecutar sin que lo ayuden y la tarea más difícil que puede realizar recibiendo ayuda. Esto quiere decir, que

el estudiantado prende y se desarrolla gracias a lo que reciben del profesorado de sus maestros, de las personas adultas los adultos y de sus compañeros más diestros.

Y siguiendo con las ideas de Vigotksy, Bruner desarrolló la noción de **andamiaje** que se refiere a la ayuda que el estudiantado recibe de sus pares y personas adultas de los adultos por ejemplo, del profesorado para alcanzar nuevas habilidades, destrezas o metas en su desarrollo. Este andamiaje se va retirando gradualmente a medida que aumenta la competencia infantil Wood, Bruner y Ross, 1976).

Por último, el investigador Novak (1997) hace un aporte esencial en el tema de la integración o interrelación entre conceptos. Afirma que entre las disciplinas o áreas debe existir relación entre sí para que se dé el aprendizaje. Su crítica a la educación consiste en la tradición de enseñar los temas o conceptos aislados, lo mismo que los desarrollados por cada uno de los campos o áreas de estudio, que también quedan aislados unos de otros, sin conexión alguna. De su propuesta, se interpreta la importancia de relacionar las experiencias de aprendizaje que hagan de los estudiantes autónomos y que adquieran competencias básicas.

La importancia de estas teorías en el desarrollo de competencias, se resumen en el siguiente esquema.



Aprendizaje mediado por los componentes afectivo y emocional

Ser competente no solo significa un saber o un saber hacer en contexto. También involucra que aquello que se haga con el saber, implique el ser; y este componente hace referencia al

conocimiento de sí mismo, la autoestima, la autonomía, la expresión y control de sentimientos y emociones, saber escuchar y entender a los demás, etc.

Para que las acciones tengan sentido para el estudiantado éste debe estar motivado por las situaciones. Es importante el reconocimiento, la aceptación y la valoración pero también necesita expresar sin temor lo que sienten (enfado, alegría, tristeza, gozo, sorpresa) y poder manifestar y reconocer igualmente dichos estados en los otros, porque como seres sociales, pueden observar y percibir en los otros estos sentimientos.

En el aula de transición se deben generar espacios y situaciones de acuerdo con los intereses y necesidades infantiles, y que, además, permitan establecer relaciones y una buena convivencia.

El reconocimiento de la diversidad, la participación y la autonomía

El *reconocimiento de la diversidad* se constituye desde un escenario donde el estudiantado interactúa con las distintas subjetividades en un espacio relacional determinado. Asumir este reto significa posibilitar contextos de *participación* y ejercicios de *autonomía*.

Las prácticas para el reconocimiento de la diversidad se fortalecen a través de estrategias, en donde se privilegian la motivación, la creatividad y el juego que potencia al desarrollo de competencias. El papel del profesorado es contribuir en la formación del respeto, aceptación de sí mismo y de las diferencias, por medio de actitudes y valores que le permitan actuar en sus grupos. La diferencia es una característica de la condición humana que se manifiesta en el comportamiento, formas de pensar y modos de vida de las personas. Tiene su origen en diferentes factores, referidos a características individuales, sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas, religiosas, etc., además de las capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales, motoras, etc. A fin de favorecer la *participación y la autonomía* se hace necesario que el estudiantado los comprenda, acepte y reconozca las diferencias individuales.

El colegio es el mejor espacio en donde se escenifican variadas prácticas cotidianas, que permiten la relación entre los individuos con sus diferencias, y en donde mejor se puede fomentar las actitudes de autonomía, respeto, valoración y participación para que, atendiendo la diferencia, se aprenda a convivir y, como consecuencia, aprender.

El aula es también un espacio para el fomento de la participación, tanto en la identificación de problemáticas, necesidades e intereses, como en el planteamiento de alternativas o soluciones.

La creación de contextos que permitan el reconocimiento de la diversidad, la participación y la puesta en escena de la autonomía, será fundamental para el desarrollo de competencias en la infancia.

Principios curriculares

Las perspectivas pedagógicas de un modelo educativo se concretan en el currículo; este, a su vez, se visibiliza a través de las prácticas didácticas y evaluativas. En el currículo se diseñan, conjugan y hacen explícitas las competencias que se desarrollarán, los contenidos, las metodologías, niveles de desempeño e interacciones que favorecen el aprendizaje y desarrollo individual y social. El currículo intenta responder a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?; es el medio a través del cual se evidencian los objetivos y los fines de la educación.

En Colombia, a partir de la Ley 115 de Educación, se define el currículo como: “el conjunto de planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto institucional”.

Estas premisas plantean la necesidad de construir un currículo integral que contribuya a la formación de niños activos, competentes para tomar decisiones, mediadas en los valores naturales, humanos y sociales, niños con oportunidades y habilidades para opinar y proponer acciones, en íntima relación y armonía con los grupos sociales y su entorno.

El currículo en transición debe propiciar la comprensión y donde las prácticas escolares estén centradas en el desarrollo de competencias básicas para afrontar y resolver situaciones cotidianas.

El currículo debe ser integral, flexible, abierto, participativo, interdisciplinario y pertinente.

Integral

La integralidad del currículo hace referencia a la plena corresponsabilidad que existe entre la teoría y la práctica, esto es, que los objetos de conocimiento y su fundamentación epistemológica tengan aplicabilidad y práctica.

El currículo integral permite al estudiante participar de lo que aprende. Por esto, la participación guiada del maestro se debe generar a partir de actividades y contenidos acordes con los procesos de desarrollo, los intereses, necesidades, vivencias, experiencias y saberes previos de los niños, que conlleven a la construcción de sus esquemas de pensamiento y la apropiación de valores, normas y códigos culturales.

Flexible

Los cambios acelerados de índole social y cultural, los avances tecnológicos y la evolución de conceptos hacen que el diseño, implementación, evaluación, contenidos y estrategias metodológicas se transformen, acorde con los cambios, evolución y realidad del contexto.

La flexibilidad curricular parte de los problemas, expectativas y deseos de los estudiantes y se extiende hacia la búsqueda de nuevos espacios, tiempos y dinámicas no cotidianas, o eventos pedagógicos como, por ejemplo, salidas, talleres alternativos, eventos culturales, visitas, donde el estudiante reconozca puntos de encuentro y experiencias que le ayuden en su proceso de aprendizaje.

Abierto

Un currículo abierto reconoce las particularidades de los estudiantes, del entorno social, cultural y geográfico inmediato. Desde su diseño inicial y su puesta en marcha, permite revisiones permanentes y modificaciones o adaptaciones.

Se considera un currículo abierto, porque puede ser permeado por los saberes extraescolares, por nuevos planteamientos y necesidades culturales y sociales, como, por ejemplo, el reconocimiento de la pluriculturalidad y la diferencia entre los estudiantes.

Este punto, reconoce que en los contextos escolares existen diferencias y particularidades étnicas, sociales y físicas; universos con micromundos, donde se presentan variadas formas de pensamiento.

Participativo

Busca el ejercicio permanente de la investigación, discusión y concertación en su planeación y desarrollo. La participación está mediada por los niveles, las competencias y el papel que desempeña cada uno de los participantes de la comunidad escolar.

Puede evidenciarse en las actividades escolares que se planean realizar, en la organización y ejecución de las jornadas sociales, culturales y pedagógicas, y en los procesos de investigación, evaluación, autoevaluación y heteroevaluación.

Interdisciplinario

La organización curricular plantea superar las divisiones en el conocimiento, generadas en la parcelación de las áreas, donde se privilegian y jerarquizan independientes. Los niños conciben el mundo en forma global, y por tanto, es preciso colocar en diálogo los distintos saberes, y configurar el mundo a partir de una mirada holística, en coincidencia con lo que se vive, siente y piensa.

La interdisciplinariedad aborda un objeto de estudio desde distintas áreas y métodos. Su propósito, además, apunta a solucionar y evaluar situaciones en las que se conectan.

Pertinente

El currículo está íntimamente relacionado con la pertinencia social, y se centra en el desarrollo de las individualidades en relación con el entorno.

La pertinencia curricular se desprende del informe Delors (1960), donde se privilegia los aprendizajes y competencias basadas en el conocimiento, su puesta en práctica, la relación en un contexto y el desarrollo del ser por medio del uso de su autonomía.

Los planteamientos anteriores ponen en evidencia la necesidad fundamental de articular el grado de transición con el ciclo de básica primaria, de manera que el tránsito a la educación básica tenga elementos de continuidad alrededor del desarrollo de competencias, junto con otros de cambio y diferenciación, como son los planes de estudio propios de la educación básica. Para ello se recomienda promover la implementación de proyectos pedagógicos pertinentes y flexibles que se adapten a las realidades cambiantes en las que viven los niños y las niñas y que además incorporen los elementos propios de su cultura y su vida cotidiana.

Principios didácticos

Principio de desarrollo

De acuerdo con el planteamiento de Vigotsky (1978), la enseñanza no debe orientarse hacia el nivel ya alcanzado, sino que los estudiantes hagan esfuerzos para interiorizar los nuevos conocimientos. En un primer momento se presentan tareas que los niños y niñas pueden realizar independientemente; en el segundo, zona de desarrollo próximo, actúan sin que la persona adulta el adulto les preste gran ayuda. Guiados por este principio, el profesorado da indicaciones de tareas con un nivel de dificultad lo suficientemente alto, como para que su cumplimiento requiera cierto esfuerzo y una gran actividad intelectual. En caso de resultar muy difícil el profesorado debe organizar estrategias pedagógicas de mediación que le permita al estudiantado, superar las dificultades y alcanzar los logros propuestos. Y dado que una competencia es en esencia apropiación, comprensión y reintegración o acción en un contexto diferente, la mediación debe ser planeada de acuerdo con cada uno de dichos momentos de desarrollo de la competencia.

Principio de formación

La formación implica establecer una relación adecuada con el contexto social y cultural, con el medio natural y con las personas. Las actividades programadas deben permitir la formación de actitudes de conocimiento, compromiso y transformación de la realidad. El profesorado se convierte en un modelo, y en este sentido se requiere que se apasione con su trabajo, que se comprometa con la sociedad y sobre todo que coloque el conocimiento, y con él la investigación, al servicio de la formación de mejores seres humanos.

Principio de accesibilidad

El aprendizaje sólo se logra si está al alcance de los estudiantes. Tanto el contenido como los métodos escogidos deben ser accesibles a los niños, teniendo en cuenta, en primer lugar, todos aquellos objetos y fenómenos que rodean directamente al niño; la familiarización con ellos tiene lugar en el paso de lo inmediato a lo distante. Este principio presupone la observación de las dificultades para presentar los nuevos conocimientos, para procurar el desequilibrio de esquemas

en una correcta correlación de lo difícil y lo sencillo. La accesibilidad se apoya en los conocimientos que ya poseen los niños y niñas.

Principio de sistematización y graduación

Este principio presupone un orden lógico de los nuevos aprendizajes, los cuales se apoyan en los adquiridos anteriormente. De esta forma, se dosifica, organiza y se da una secuencia lógica a los contenidos y actividades programadas, teniendo en cuenta la complejidad y la relación que se establece entre los anteriores y los siguientes dentro del proceso de aprendizaje.

Principio de aplicación de los conocimientos

Las actividades que se programan deben tener como propósito aplicar los conocimientos adquiridos. No solo se aprende para interiorizar e interrelacionar, sino también para aplicar en variados contextos, y si es necesario acomodar, adaptar o modificar. De esta forma, se adquieren habilidades y actitudes que hacen del estudiante competente en lo que se propone. La aplicación debe estar planteada en relación con las necesidades del contexto para que tenga trascendencia y sentido social y particular.

Principio lúdico

La lúdica es la necesidad de expresarse, de mostrar sentimientos, sensaciones y emociones; es el deseo de crear o producir con el propósito de divertirse o hallarle sentido agradable a lo que se hace. La lúdica permite gozar con lo que se realiza; genera placer, pero también conocimiento.

Una de las manifestaciones naturales de la lúdica es el juego. Y en los niños y niñas de transición esta es una actividad que potencia desarrollos importantes. Se debe desechar el pensamiento y uso tradicional del juego como la pérdida de tiempo.

A partir del juego es preciso aprender reglas, normas, conceptos, códigos. Ya sea de forma individual o grupal, deben ser utilizados para desarrollar habilidades que comprometan una competencia específica; por ejemplo, la social (en los juegos de roles, reglas de trabajo, etc.), la

comunicativa (evocar y representar elementos que no están presentes, divertirse con la invención de personajes, etc.), y así en cada una de las otras hay infinitas formas de hacer que el juego forme parte del aprendizaje, siempre con un propósito claro y definido, así se trate del mismo juego libre.

Es importante propiciar actividades lúdicas, entre ellas el juego, como la posibilidad de encontrar disfrute en actividades diferentes, sabiendo que con ellas se desarrollan habilidades que relacionadas con la vida misma y conducen al desarrollo de aprendizajes.

Principio de individualidad

El estudiantado se diferencia por el nivel de desarrollo cognitivo, la capacidad para interactuar y las formas de aplicar sus saberes; es decir, presentan particularidades. El enfoque individual de la enseñanza exige determinada flexibilidad en el docente, por ejemplo para proponer la tarea más compleja el estudiantado con mayores habilidades y proporcionar y tareas individuales a los niños y niñas a los niños con necesidades educativas especiales.

Principio de colectividad

La educación en transición está llamada a trascender el mito del aprendizaje en el aula y reconocer que los niños y niñas aprenden en el contexto del barrio, la ciudad y la comunidad; por lo tanto, debe involucrar a otros agentes educativos para que, en las interacciones cotidianas, refuercen y muestren conductas deseables, posibles de imitar. Es decir, no sólo reforzando nociones y conceptos, sino haciendo intervenciones sociales.

CAPÍTULO IV. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Planeación curricular de las competencias

Esta propuesta permite el desarrollo de competencias a partir de conocimientos de sí mismo, de su entorno natural y de su interacción con el mundo social. Lo importante de adquirir o dominar conocimientos es que, a partir de él, se generen competencias; es decir, que se haga un uso adecuado del conocimiento en variados contextos, en la solución de problemas, en la responsabilidad y capacidad de decidir en el momento y situación adecuados. Y, finalmente, que ser competente posibilite una adecuada convivencia y una relación con lo que le rodea al estudiante, que le permita reconocerse como parte, y como tal, partícipe y transformador de lo social.

Formar en competencias, implica desarrollar habilidades, observables en sus desempeños y uso del conocimiento. Esto supone, no solo la identificación de los contenidos (saber), sino también de las habilidades, actitudes y valores hacia los demás y hacia el entorno (convivir o relacionarse), reconocimiento de sí mismo y autonomía (ser) y aplicación adecuada de lo que sabe en las distintas situaciones (saber hacer en contexto).

Por organización, se presentarán las competencias de forma independiente, pero en el momento de su práctica, unas se relacionan con otras, interactúan y son necesarias para desarrollar competencias básicas. El saber hacer implica el uso de las variadas competencias, pero para su planeación se debe reconocer lo específico e intencionalidad de cada campo.

Competencia comunicativa: habilidad para interpretar, emitir o producir mensajes correctos y adecuados utilizando las diversas formas del lenguaje (oral, escrita, códigos gráficos, simbólicos y otros, como las TIC, los movimientos del cuerpo y gestos), como medios de relación con él mismo, con los demás y con el entorno cultural, social y natural.				
Entornos de interacción	Competencia específica	Desempeños		
		Hacia el saber	Hacia la convivencia	Hacia el ser y saber hacer en contexto
Identidad y autonomía	Demuestra autonomía al interpretar y	- Reconoce en su expresión oral, una forma	- Expresa pensamientos, ideas, sentimientos	- Usa el lenguaje en un contexto cultural y

personal	expresar las diversas manifestaciones del lenguaje en su medio social y cultural.	<p>eficiente para expresar ideas, opiniones, inquietudes, saberes, sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la importancia de escuchar a los demás y respetar sus ideas y sentimientos. - Identifica información explícita de diversos tipos de textos, como descriptivos, informativos, instruccionales y narrativos, por medio de diversas estrategias de interpretación de imágenes, puesta en escena de sus conocimientos previos, relación de ideas, etc. - Descubre diferentes formas de representar la realidad y sus ideas y fantasías. 	<p>haciendo uso de su habilidad verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa en conversaciones y representaciones teatrales y otras manifestaciones, haciendo uso de su habilidad para escuchar y hablar en diversas situaciones grupales. - Interactúa con diversos tipos de textos (con solo imágenes, solo texto y mixtos), y en diferentes formatos, para comprender sus mensajes sociales, con mediación y cooperación de su maestra y compañeros. - Representa, a través de diferentes formas, su pensamiento, su fantasía, sus emociones y lo presenta a los demás, para cumplir con su función comunicativa. 	<p>social significativo del entorno, poniendo en práctica sus saberes de otras áreas, sentimientos, motivaciones, emociones, para resolver una situación, tarea o proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora, interpreta y expresa lo que entiende o valora en diversos tipos de textos orales, escritos e icónicos que se encuentran en la vida real cotidiana, con diferentes niveles de dificultad. - Se entusiasma y encuentra placer en la literatura, juegos de palabras, rimas y otras herramientas que favorecen el desarrollo del lenguaje. - Interactúa con los compañeros y maestros por medio de los diferentes formas de comunicación, como la oral, gestual, corporal y gráfica.
Interacciones con su entorno local (social y	Se relaciona en ámbitos significativos del entorno	-Atiende, comprende e interpreta distintos tipos de	-Usa distintos códigos para la comunicación interpersonal y	-Utiliza los diversos lenguajes para expresar sentimientos y la

natural)	escolar, familiar y social y cultural al que pertenece o en el que se desenvuelve.	<p>enunciados y mensajes, en ámbitos y situaciones familiares, sociales, escolares.</p> <p>-Comprende las posibilidades comunicativas de los entornos digitales, al observar el uso de recursos como las presentaciones en power point y la multimedia.</p>	<p>social.</p> <p>-Participa en diálogos propiciados por las actividades escolares y de forma espontánea y natural en sus situaciones de grupo.</p> <p>-Asume una actitud respetuosa, de escucha y tolerancia ante las situaciones comunicativas diferentes, con sus compañeros de grupo y adultos con los que se relaciona.</p> <p>-Busca y socializa información, en diversos soportes, como libros y medios informáticos y tecnológicos.</p>	<p>comprensión de sus saberes.</p> <p>-Usa la lengua en diversas situaciones de comunicación escolar, familiar y de otros grupos cercanos.</p> <p>-Utiliza los medios de la tecnología para obtener información y como una forma de relación con otros, al utilizar herramientas como las páginas de juegos.</p> <p>-Utiliza de forma correcta y adaptada a cada situación su léxico cada vez más rico.</p>
Interacciones con su entorno universal	Se relaciona con la cultura y los medios sociales, mediante la comprensión y manejo de diversos usos del lenguaje que permiten entender el significado cultural.	<p>-Comienza a entender el significado cultural que tienen los entornos digitales y sus usos en la vida cotidiana.</p> <p>-Interpreta y elabora textos utilizando recursos de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	-Tiene una actitud positiva y motivadora para acercarse a las diversas fuentes de información y recreación escritas, visuales, mediales, digitales.	<p>-Hace uso de sus competencias en otras áreas para desarrollar una tarea.</p> <p>-Adquiere autonomía al prender, apagar, usar el ratón y al utilizar distintos iconos de la pantalla del computador, manejar enlaces sencillos y elaborar dibujos.</p>

Competencia corporal: Comprende el desarrollo del aspecto físico y sensorial requeridos para los procesos de la adquisición del esquema corporal, la percepción, la psicomotricidad, la coordinación motora gruesa y fina, el equilibrio, la ubicación espacio- temporal y el desarrollo del pensamiento; elementos básicos para la construcción de la autonomía, la movilidad, las manifestaciones de emociones y saberes, la comunicación y la expresión.

Entornos de interacción	Competencia específica	Desempeños o habilidades		
		Hacia el saber	Hacia la convivencia	Hacia el ser y saber hacer en contexto
En relación con su identidad y autonomía	Identifica y toma conciencia de su esquema corporal.	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce progresivamente las partes de su cuerpo, acentuando su imagen corporal. -Identifica su esquema e imagen corporal y la función de cada una de las partes de su cuerpo. -Reconoce los hábitos básicos sobre el cuidado de si: presentación e higiene personal y alimentación. -Identifica acciones que coloca en riesgo su integridad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica las limitaciones y posibilidades de su cuerpo en actividades cotidianas. -Participa en actividades corporales, lúdicas, tareas y propósitos colectivos. -Se orienta en el espacio, el tiempo de acuerdo a sus requerimientos, en relación con los demás y de acuerdo a sus necesidades diarias. -Plantea actividades de organización en los espacios físicos de interacción. -Plantea acciones que contribuye al cuidado de si en situaciones de actividad física. 	<ul style="list-style-type: none"> -Hace uso de sus movimientos finos con aparatos e instrumentos u objetos en acciones de su vida diaria (cortar, peinarse, abotonarse, amarrar sus cordones, punzar, rasgar, pegar, sembrar, ensartar, tejer entre otros). -Utiliza sus capacidades motoras gruesas con control en movimientos, desplazamientos, direcciones, en situaciones cotidianas. -Hace uso de sus movimientos corporales de acuerdo a los espacios, tiempos y situaciones específicas. -Utiliza el lenguaje corporal para manifestar expresiones artísticas y lúdicas, deseos o estados de ánimo de acuerdo a las situaciones que se

				le presentan.
En relación con las interacciones con su entorno social y natural	-Reconoce en el movimiento de su cuerpo una posibilidad para satisfacer y expresar sus deseos, saberes, sentimientos e interactuar con los demás.	-Establece las diferencias y semejanzas entre su esquema corporal y la de los demás. -Reconoce diferentes texturas, sabores, olores, sonidos, formas y figuras como elemento para la percepción del contexto natural y físico. -Diferencia las señales de su entorno percibidas a través de sus sentidos en su proceso de interrelación.	-Reconoce la intencionalidad de los actos y actitudes de los demás. -Interpreta sus estados de ánimo y el de los demás en actividades y relaciones cotidianas. -Participa en actividades de interacción social respetando las normas y consensos establecidos por el grupo con el que interactúa. -Desarrolla su sensibilidad a través del reconocimiento de las distintas manifestaciones culturales, sociales y naturales de su entorno.	-Coordina sus movimientos y acciones en espacios abiertos y exteriores. -Hace uso de su cuerpo para expresar sentimientos, posiciones y decisiones frente a los demás. -Participar en actividades de tipo cultural: lúdico, recreativas, artísticas, entre otros, propias de su comunidad. - Propone juegos, y actividades para crear ambientes de interacción con los demás.
En relación con el entorno Universal	Valora y reconoce su cuerpo y movimiento como medio para establecer interacción y transformar de manera armónica la naturaleza.	-Discrimina las diferentes manifestaciones culturales mediante la percepción del entorno. -Reconoce las acciones que beneficia la preservación del medio social y natural.	- Valora diversas manifestaciones culturales y expresiones como la danza regional de Colombia. - Reconoce algunas de las causas y las consecuencias de sus acciones en pro o en contra de su ambiente social y natural.	- Manifiesta y participa a través de su cuerpo experiencias y conocimientos de algunos de los fenómenos sociales, culturales o naturales del su entorno inmediato y el exterior.

Competencia en Estética: tiene como propósito formar una infancia preparada para apreciar, comprender y crear la belleza en la realidad y estas potencialidades están directamente relacionadas con la estructura de la personalidad, es decir con la habilidad de los sujetos para apreciar, comprender y transformar su propia vida.

Entornos de interacción	Competencia específica	Desempeños o habilidades		
		Hacia el saber	Hacia la convivencia	Hacia el ser y saber hacer en contexto
Identidad y autonomía personal	Disfruta las manifestaciones artísticas a través del reconocimiento de emociones y sentimientos presentes en ellas.	<ul style="list-style-type: none"> - Valora las manifestaciones estéticas en la apreciación que tiene de la vida. - Expresa a través de formas estéticas sus emociones y sentimientos. - Reconoce diferencias y semejanzas en las formas expresivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Siente placer estético y reconoce las emociones y sentimientos que le despierta una obra de arte. - Expresa a través del arte problemáticas que afectan su entorno inmediato. - Valora las expresiones estéticas que realizan sus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propone formas estéticas para la expresión de sus emociones y sentimientos. - Realiza expresiones estéticas que manifiestan su percepción de la realidad. - Expresa a través de formas estéticas sus valoraciones sobre los problemas sociales.
Interacciones con su entorno local (social y natural)	Se relaciona con las personas desde la comprensión de las transformaciones de la sociedad a través del arte.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica situaciones plasmadas en diversas obras artísticas. - Reconoce eventos históricos en creaciones estéticas. - Valora las expresiones estéticas como interpretaciones de la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende formas de percibir la vida, presente, pasada y futura en obras artísticas. - Expresa a través de formas estéticas sus interacciones con las personas y las relaciones con el contexto. - Reconoce las expresiones estéticas de los otros como posibilidad de diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreta situaciones y sentimientos recreados en diversas expresiones artísticas. - Crea expresiones estéticas donde recrea vivencias y sentimientos de personas de su entorno. - Realiza expresiones estéticas para ofrecer interpretaciones

				sociales de los problemas.
Interacciones con su entorno universal	<ul style="list-style-type: none"> - Valora el arte como riqueza de la sociedad y propone formas de divulgación. - Utiliza la estética para solucionar problemáticas sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce técnicas de expresión artística en relación con diversas épocas históricas. - Valora la importancia la estética en el desarrollo e integración de las sociedades del mundo. - Identifica relaciones entre expresiones estéticas e interpretaciones de los problemas sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la diversidad cultural en obras artísticas. - Reconoce sentimientos y emociones en expresión estética utilizadas en momentos históricos. - Realiza lecturas contextuales de formas estéticas en relación con situaciones o problemas del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprecia las diferencias en la forma, el sentido y el sentimiento expresado en diferentes obras de arte. - Realiza obras estéticas para proponer solución a problemáticas del entorno en relación con el medio ambiente y las relaciones de equidad. - Participa en obras estéticas donde se integra el conocimiento a la expresión de problemáticas sociales.

Competencia en ciencias sociales: Comprende aspectos del desarrollo y el cuidado de sí; incluye procesos de identidad, autonomía y convivencia, el sentido de pertenencia a una cultura y el reconocimiento de otras.

Entornos de interacción	Competencia específica	Desempeños		
		Hacia el saber	Hacia la convivencia	Hacia el ser y saber hacer en contexto
En relación con su identidad y autonomía	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica y acepta sus particularidades psico-físicas, mediante el proceso de reconocimiento de sus debilidades y fortalezas en interacción con los demás. -Interactúa progresiva y propositivamente con sus pares, familia y personas adultas, teniendo en cuenta sus alcances, limitaciones y la diversidad cultural existentes en su comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce y expresa sus características físicas y afectivas y la de los demás. -Identifica algunas de las particularidades sociales: costumbres, lengua e Intereses de sí, de sus pares y de las personas adultas. -Reconoce paulatinamente sus potencialidades y debilidades en intervención con su vida diaria. -Descubre que sus actitudes y acciones le causan efectos. -Reconoce sus deberes y derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manifiesta solidaridad y comprensión por los demás en situaciones de desventaja mediante el lenguaje, actitudes o acciones. -Expresa sus desacuerdos, dudas, inquietudes, deseos y necesidades generadas en la interacción con los demás a través de un lenguaje claro, sensible y adecuado. -Comprende algunos cambios dados al interior del grupo al que pertenece y se adhiere al beneficio común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea acciones y toma decisiones en su de acuerdo a sus capacidades y a un momento específico. -Propone normas y actividades para crear ambientes de consenso con los demás. -Promueve la construcción de espacios y ambientes que posibilitan el desarrollo de sus propuestas y el sentirse bien. -Responde paulatinamente por sus actos reconociendo la incidencia de ellos en el mismo y en los demás.
En relación con las interacciones con su entorno social y natural	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el sentido social de las manifestaciones de sus pares y personas adultas como medio para interrelacionarse. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce aspectos de la tradición familiar y se siente orgulloso de ellas. -Identifica su pertenencia y pertinencia a grupos sociales inmediatos: familia, escuela 	<ul style="list-style-type: none"> -Participa de las actividades escolares que fomentan principios de convivencia en su familia, escuela y comunidad. -Reconoce los límites de sus acciones evitando hacer justicia por 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce que algunas de sus intervenciones afectan las personas y elementos de su entorno. -Participa en actividades comunitarias programadas

		<p>comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diferencia la conformación de su familia y la de los demás, los roles, funciones y las relaciones que se dan al interior de ellas. -Descubre la escuela como un espacio social con características, funciones y una organización de la cual hace parte como miembro activo. -Identifica y establece relación entre las singularidades físicas culturales de su entorno y de otros. 	<p>sus propios medios.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respeto los turnos de la palabra en asambleas, conversaciones, diálogos de la vida escolar y familiar -Propicia la integración y lo manifiesta incluyendo a sus pares en espacios y actividades escolares -Comprende y explica problemáticas de su familia y su comunidad. 	<p>para solucionar problemáticas de su contexto inmediato, local y regional.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Argumenta sobre sus decisiones, posiciones, deseos y sentires como medio de contribuir al trabajo en equipo. -Plantea alternativas de solución para la resolución de conflictos de la vida.
<p>En relación con el entorno universal</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce los significados de los símbolos y códigos de los diversos sistemas de organización social como elementos constitutivos para la convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica algunos elementos, usos y costumbres de la cultura de su contexto local regional y nacional. -Reconoce y respeta progresivamente símbolos que representan a grupos sociales pequeños o más amplios. -Reconoce que él y todos los niños y niñas tienen derechos y deberes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en los procesos de convivencia con su familia y escuela. - Propone normas de convivencia familiares y escolares y las asume cuando interactúa con los demás. - Trabaja cooperativamente en las propuestas lúdicas y pedagógicas de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicita algunas acciones que expresan armonía y compromiso con la relación consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente. -Valora algunas formas de manifestaciones culturales de su contexto inmediato, del nacional y de otros países.

Competencia en Matemática: propicia el desarrollo de las nociones de tiempo, espacio, causalidad, cantidad y clases para explicar problemáticas del entorno.

Entornos de interacción	Competencia específica	Desempeños		
		Hacia el saber	Hacia la convivencia	Hacia el ser y saber hacer en contexto
Identidad y autonomía personal	Reconoce acontecimientos de su vida en relaciones espaciales y temporales.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la posición de los objetos y las personas con respecto a su propio cuerpo. - Identifica momentos históricos de su vida en relación con el tiempo. - Construye relaciones espacio-temporales para explicar causas y consecuencias de sus acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora la relación de situaciones pasadas de su vida presente. - Explica relaciones espacio-temporales con las personas de sus entornos inmediatos. - Comprende las diferencias y semejanzas entre situaciones de acuerdo con las relaciones espacio-temporales en que ocurren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se desplaza en una dirección solicitada. Por ejemplo: caminar hacia delante, hacia atrás, hacia un lado. - Propone acciones alternativas de futuro para su vida. - Integra relaciones espacio-temporales en la solución de problemas del entorno inmediato.
Interacciones con su entorno local (social y natural)	Se relaciona con la comprensión de la sociedad a través de la comprensión de su organización.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica algunas cualidades de los objetos: colores, texturas, espesores. - Reconoce cantidades como “uno”, “muchos”, “más”, “menos”. - Identifica entre dos grupos de objetos de la misma clase en dónde hay más, en dónde hay menos, en dónde hay la misma cantidad de 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica diferencias y semejanzas entre las personas, situaciones y acciones propias de su entorno social. - Reconoce y describe formas de distribución social y natural en su entorno. - Realiza análisis y plantea hipótesis sobre la distribución de los recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe situaciones y problemas que sucedieron antes, ahora y después, teniendo muy claro qué se toma un punto de referencia. - Identifica problemas y propone soluciones que plantean formas de participación desde la diversidad. - Plantea soluciones a a problemas a partir

		objetos.		de la aplicación de conocimientos.
Interacciones con su entorno universal	<ul style="list-style-type: none"> - Valora la sociedad y propone formas de integración. - Aplica conocimientos matemáticos para solucionar problemáticas sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce algunas figuras presentes en los objetos que le rodean en relación con la representación del sentido. - Reconoce simetrías en objetos y personas del entorno. - Valora la importancia de las matemáticas en la innovación en ciencia y tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describe caminos y trayectorias para solucionar problemas. - Utiliza los conocimientos para resolver problemáticas del entorno en relación con el medio ambiente y las relaciones de equidad. - Identifica aplicaciones de las matemáticas en su entorno y la implicación de las mismas en la convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupa objetos de acuerdo con determinadas características. - Completa y realiza seriaciones a partir de la diversidad. - Usa cardinales y ordinales para ordenar secuencias de situaciones problemáticas de la sociedad. - Representa gráficamente colecciones y situaciones; las compara y propone otras formas de organización.

Competencia en Ciencias naturales: el trabajo en el campo de las Ciencias Naturales fomenta una actitud investigativa, apoya el desarrollo del pensamiento lógico matemático y posibilita la construcción de conocimiento en el campo de las ciencias desde la intencionalidad de actuar para transformar.

Entornos de interacción	Competencia específica	Desempeños		
		Hacia el saber	Hacia la convivencia	Hacia el ser y saber hacer en contexto
Identidad y autonomía personal	Se reconoce como parte del medio natural	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica sus relaciones con el medio natural. - comprende los fenómenos naturales y establece relación con su vida. - Formula preguntas y plantea hipótesis sobre sus interacciones con el medio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla hábitos de higiene, tales como bañarse, lavarse las manos antes de comer y cepillarse los dientes al menos dos veces al día. - Resuelve problemáticas del entorno natural a partir de las propuestas realizadas por el grupo. - Reconoce formas de participación en relación con las problemáticas del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuida el agua a partir de la práctica personal. - Comprueba hipótesis sobre los fenómenos naturales a partir de la observación y experimentación. - Identifica teorías a partir de experimentos con fenómenos naturales.
Interacciones con su entorno local (social y natural)	Se relaciona con los seres del medio natural.	<ul style="list-style-type: none"> - Describe formas para el ahorro de energía - Establece relaciones de causa-efecto sobre lo que sucede en su entorno físico. - Identifica relaciones entre el uso de recursos no renovables y las acciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en campañas para el cuidado del agua. - Promueve acciones para el ahorro de energía. - Adelanta proyectos con su grupo para promover el aumento del oxígeno en los entornos inmediatos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona la basura en antes de colocarla en la respectiva caneca. - Plantea posibles explicaciones de lo que sucede en su entorno físico. - Propone alternativas para solucionar problemas de salud a partir del cuidado de los recursos naturales.
Interacciones	- Valora y	- Observa y	- Valora el cuidado de	- Realiza juguetes a

<p>con su entorno universal</p>	<p>preserva la naturaleza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplica conocimientos para solucionar problemáticas ambientales desde la perspectiva mundial. 	<p>describe fenómenos que ocurren a su alrededor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula preguntas sobre las razones de lo que sucede en su entorno físico. - Utiliza argumentos para ofrecer explicaciones a los fenómenos naturales de la actualidad. 	<p>la vida en todas sus manifestaciones como una forma de preservar el equilibrio entre la naturaleza y los seres humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa en campañas para la preservación de la naturaleza. - Reconoce la acción humana como alternativa para solucionar los problemas del medio. 	<p>partir de objetos reciclables.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplica los conocimientos tanto para explicar como para buscar soluciones a las problemáticas de su entorno físico. - Elabora formas estéticas que recrean problemas mundiales en relación con los recursos naturales.
---------------------------------	---	---	--	--

Competencia en tecnologías de la información y la comunicación: comprende la conjunción de habilidades, conocimientos, actitudes y valores para los autoaprendizajes en diferentes contextos, necesarios y útiles para la vida personal y social, mediante el uso de herramientas digitales.

Entornos de interacción	Competencia específica	Desempeños		
		Hacia el saber	Hacia la convivencia	Hacia el ser y saber hacer en contexto
Identidad y autonomía personal	Se familiariza con los dispositivos tecnológicos, como el ordenador como herramientas necesarias para su aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprende las nociones básicas del funcionamiento o del ordenador: encendido, apagado, manejo del teclado y ratón. - Aprende a utilizar el computador como recurso básico para acceder a la información. - Manifiesta lo que sabe expresándose con diferentes lenguajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla mediante el uso del ordenador y otros dispositivos tecnológicos el trabajo en equipo, la tolerancia y el respeto hacia sus compañeros. - Se relaciona con los otros, mediante juegos y demás actividades lúdicas digitales. - Comparte con personas distantes sus conocimientos e intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y valora la importancia del ordenador y otros dispositivos tecnológicos como elementos básicos en la vida cotidiana. - Integra el juego y el aprendizaje asistido por el computador a sus intereses personales. - Sigue enlaces sencillos para construir mensajes y expresar su comprensión del mundo.
Interacciones con su entorno local (social y natural)	<ul style="list-style-type: none"> - Experimenta, manipula y crea repertorios de aprendizaje sobre su ambiente. - Desarrolla la orientación espacial y temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con el apoyo del ordenador desarrolla conceptos básicos de la vida de animales y plantas de su entorno. - Se apropia de nociones de orientación espacial, series, conjuntos, 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprende a utilizar los dispositivos tecnológicos en grupo, para conocer su entorno. - Mediante el uso del ordenador y otros recursos tecnológicos fortalece sus hábitos de convivencia y respeto hacia los demás y el mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante el desarrollo de proyectos y actividades guiadas por el docente, y con apoyo de las tecnologías, busca información, analiza y extrae conclusiones. - Utiliza las tic para desarrollar su proceso de

		<p>medios de transporte, como bases para futuros aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza diferentes soportes tecnológicos para expresar lo que sabe y siente. 	<p>natural y social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progresivamente utiliza las tic para relacionarse con las diferentes manifestaciones culturales de otros niños y niñas. 	<p>alfabetización, mediante diferentes tipos de lenguajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el ordenador para desarrollar su fantasía y manifestaciones estéticas y artísticas.
Interacciones con su entorno universal	<p>Desarrolla el interés y la predisposición para el cambio, mediante el uso de los recursos de los dispositivos tecnológicos, como herramientas para conocer diferentes manifestaciones y logros de la cultura universal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza una gran variedad de recursos que le proveen las tecnologías, para desarrollar su capacidad de aprendizaje. - Desarrolla las bases de la alfabetización digital. - Se inicia en el conocimiento y dominio de los entornos digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Progresivamente comienza a tener conciencia de la diversidad de formas de conocer y comprender la vida, y la necesidad de respetar y valorar la diferencia. - Comienza a explorar y valorar las diferentes expresiones de las prácticas sociales de la sociedad del conocimiento. - Se inicia en la utilización de los entornos digitales para desarrollar la comunicación interpersonal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza los diferentes recursos tecnológicos que tiene a su alcance, para sentar las bases de su futura educación tecnológica. - Se inicia en el tratamiento de la información en entornos digitales. - Reconoce el sentido del correo electrónico y otros medios digitales, para relacionarse con los demás.

Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias

Desarrollar competencias en transición implica utilizar métodos didácticos que conduzcan a la integración de las competencias básicas, y siempre atendiendo a los intereses infantiles y en la búsqueda de su desarrollo integral en condiciones y ambientes propios (familia, compañeros, entorno escolar y comunidad); estas son sus fuentes primarias de aprendizaje.

La organización del trabajo en el aula debe procurar la relación de saberes como una totalidad; el mundo se percibe como un todo; los conocimientos confluyen para el logro de un producto o creación. La relación permite el uso del aprendizaje en contexto, es decir, en situaciones que ameritan su uso, no en actividades sueltas y dispersas que no tienen sentido.

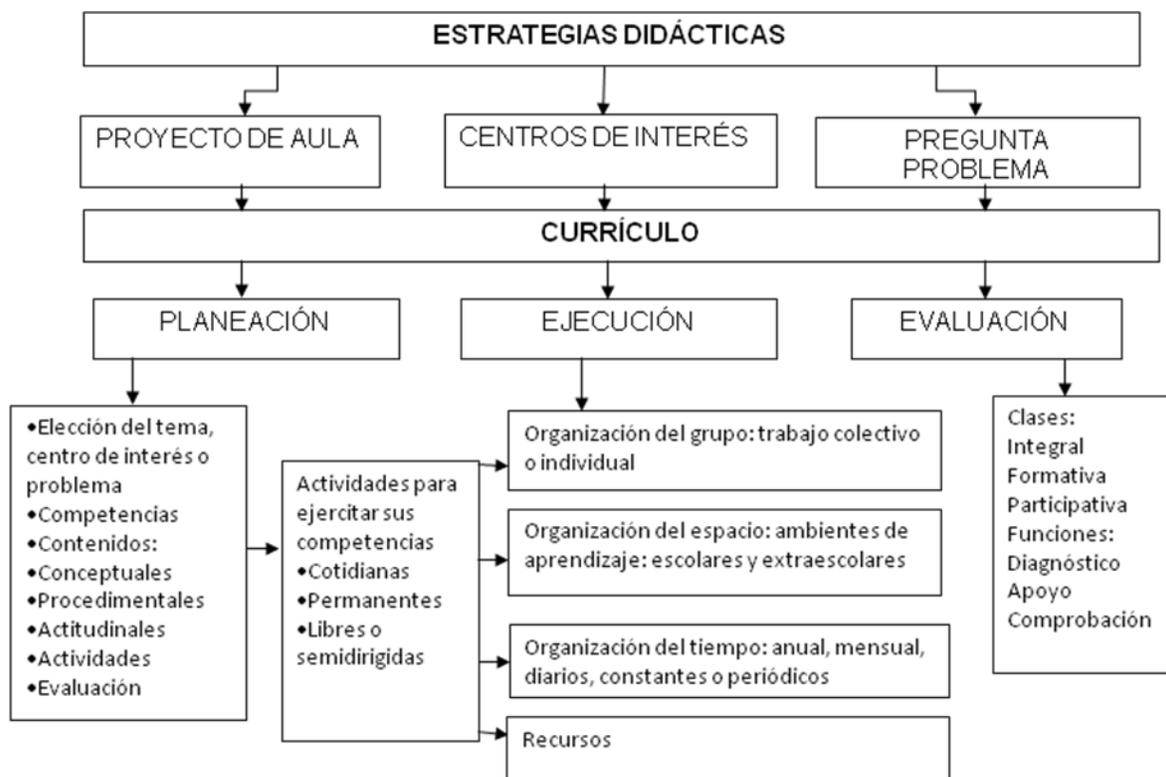
La interacción entre las diversas competencias básicas debe ser propiciada por el docente y poco a poco serán apropiadas por los estudiantes; ellos se harán competentes en el uso de sus habilidades para el logro de un producto, tarea o una finalidad planteada. El modelo didáctico utilizado será el que favorezca esta integración al utilizar lo aprendido en un campo para el logro de otra u otras. En cualquiera de ellos, la evaluación debe ser permanente, como parte esencial del aprendizaje.

Sea el método didáctico escogido, lo importante es lograr la integración de las competencias para alcanzar nuevos aprendizajes y metas. Y en todos, se requiere de un trabajo autónomo donde se promueva la participación y toma de decisiones a lo largo del trabajo, tarea, proyecto, así como el trabajo colaborativo.



A continuación se presentan, de manera muy concreta, tres posibles formas de trabajo en transición. Todas comparten un enfoque de integración de aprendizajes de las diferentes competencias donde el estudiantado es el centro de las acciones y, a través de ellas, desarrollan y usan sus habilidades y destrezas; por medio de la práctica, dominio y apropiación, serán

competentes en diferentes campos. Recordemos que la manifestación de las competencias se da haciendo uso de las habilidades para resolver situaciones, trabajos, proyectos, problemas, situaciones, planteados siempre en un contexto definido y con un propósito claro. Aunque existen otras metodologías que permiten integrar los conocimientos de diversas áreas, como las “unidades integradas”, los “ejes o núcleos temáticos” y otras, mostraremos tres cuyos resultados han sido comprobados.



Los centros de interés

Los centros de interés fueron propuestos por Decroly y, como su nombre lo indica, lo que prima es el interés de cada niño o niña. Se plantean como una posibilidad de atender de una manera adecuada las necesidades y expectativas individuales y de buscar el desarrollo integral, permitiéndoles escoger actividades de manera libre, de acuerdo con sus preferencias; propone la conformación de una “una escuela por la vida y para la vida”.

El trabajo a partir de los centros de interés se sustenta en la idea que no todos los niños y niñas todos los niños y niñas tienen los mismos intereses, ni los satisfacen al mismo tiempo. Por esa

razón deben contar con variadas posibilidades de actividades y juegos pedagógicos dentro del aula, que contribuyan al desarrollo de sus campos e intereses; las actividades planteadas deben adaptarse a los distintos niveles de madurez y a las experiencias previas de los estudiantes.

Los principales principios pedagógicos son:

- Globalización de la enseñanza: tiene en cuenta la forma global en que los niños conocen; es decir, que las percepciones abarcan el todo del objeto o el fenómeno, y ellos descubren las partes.
- Reconocimiento de las diferencias y necesidades de los niños y niñas: plantea la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el desarrollo y en los ritmos de aprendizaje, en el momento de construir y abordar el currículo.
- Pedagogía activa: formación y educación basada en la actividad.
- El aprendizaje debe partir de lo concreto para llegar a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido.

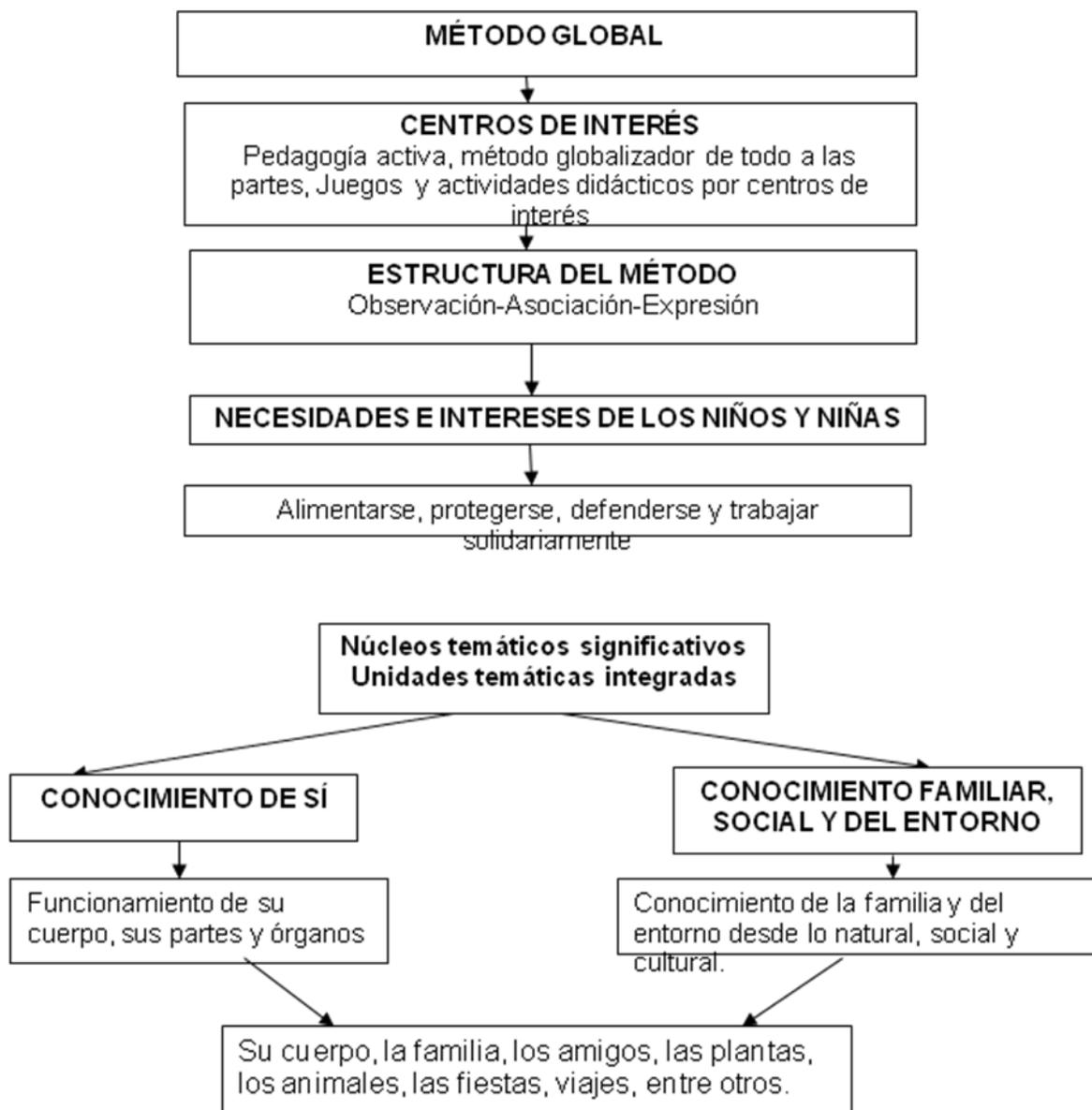
En la propuesta de trabajo por centros de interés se desarrollan tres fases:

- a. Observación: hace referencia a la observación directa o indirecta al entrar en contacto directo con los objetos y fenómenos, a través de sus percepciones y sensaciones.
- b. Asociación: mediante esta práctica se realizan comparaciones, a partir de diferencias, semejanzas, relaciones tiempo-espacio, causa-efecto.
- c. Expresión: Decroly la divide en dos tipos: a) La expresión concreta: materialización de sus observaciones a través de creaciones personales (gráficas, físicas, entre otros.). b) Expresión abstracta: materialización a través de lenguajes convencionales, como el matemático, musical, escrito.

Según Ovidio Decroly, los centros de interés están íntimamente ligados con las necesidades de alimentación, protección, defensa y actuación y trabajo solidario y recreación. Estos centros los relaciona con otros intereses, como los animales, las plantas, la naturaleza, las sociedades, las civilizaciones y las culturas.

Para lograr un buen resultado a través de los centros de interés se requiere contar con recursos, materiales y espacios adecuados. Esta forma de trabajo demanda una gran habilidad en el profesorado en el seguimiento de los estudiantes, independientemente del centro en que estén

interesados. Es necesario, además, tener variar los centros de interés para lograr dos propósitos: promover avances y mantener vivo el entusiasmo.



El trabajo por problemas

Esta es otra propuesta que intenta superar la división del trabajo en áreas de contenido. En esta metodología de trabajo se identifica un problema que sea relevante para los estudiantes. Puede ser muy práctico y estar referido al entorno cercano, o puede ser teórico y referirse a alguna

cuestión universal. Lo importante es partir de situaciones, problemas o tareas relacionados con la vida real y utilizar lo aprendido en estas y nuevas situaciones.

Alrededor del problema identificado se organizan las actividades requeridas para resolverlo, sin importar qué contenidos tienen y qué actividades generan. Es decir, se acude a las matemáticas, a la lectura, a la escritura, al dibujo, al modelado en arcilla o en plastilina, a la música, a la consulta de libros de ciencias, o cualquier otra actividad que se requiera para solucionarlo.

Esta metodología tiene grandes ventajas, en tanto presenta el conocimiento de manera integrada, tal como se da en sociedad, mantiene vivo su interés, les da la opción de desarrollar toda clase de actividades, permite la interacción entre ellos y les muestra una de las maneras de responder a un problema de la vida real y de su entorno teórico o práctico.

Los proyectos de aula

Los proyectos son una propuesta hacia la integración, la participación y el desarrollo de las competencias. Tienen como propósito, propiciar en los niños y niñas una visión integrada y amplia de sí mismo y de su realidad física, social y afectiva; convierten el espacio escolar en un lugar donde es posible construir la autonomía, crear nuevos ambientes de aprendizaje y reconocer tanto las diferencias personales como los distintos ritmos de aprendizaje.

Surgen a partir de las necesidades, saberes e interés del estudiantado, los cuales se determinan a través de la observación directa de sus actuaciones, escuchando qué hablan, qué les gusta, qué les sobrecoge. La elección de la temática central nace a partir de la exploración de los saberes o deseos infantiles o de una propuesta del profesorado en la que también se reflejan los saberes y sentires del estudiantado.

Esta propuesta reconoce en la integración curricular y el seguimiento de los procesos de aprendizaje un camino para el desarrollo de las competencias. A través de la integración del aprendizaje en un proyecto de aula, es posible conjugar el ser, saber, saber hacer, para convivir.

Por su espacio para la participación en sus fases de planeación, ejecución y de evaluación el estudiantado puede manifestar sus ideas, cuestionar, crear, inventar, plantear hipótesis, indagar, opinar investigar y construir opiniones y acciones. Jolibert (1999) plantea que un proyecto es “algo

más que una simple estrategia o un método, es una herramienta de cambio profundo, es una herramienta de transformación de las estrategias de formación”.

Por medio de esta propuesta de trabajo se recupera los saberes de la cultura, se reestructuran los espacios escolares y se valoran los públicos como fuentes de conocimientos, los horarios tienen una nueva razón si no delimitan los procesos de aprendizaje y las áreas encuentran un acercamiento a través de la integración de saberes.

El trabajo por proyectos está sustentado en una concepción de aprendizaje que implica, al menos, los siguientes aspectos:

- El aprendizaje se da en ambientes y situaciones significativas para los niños y las niñas.
- Se construye sobre la base de la acción.
- Se da en interacción con otros, manera integrada y sin fragmentaciones.
- Se valora sin necesidad de criterio externo, sino en función del trabajo mismo y de sus resultados.
- Requiere de una autodisciplina y actos de concertación.
- Cada estudiante puede intervenir directamente en sus propios aprendizajes.

Rincón (1998) plantea tres fases dentro de un proyecto: planeación, ejecución y evaluación.

- a. Planeación: este es un espacio democrático donde el estudiantado opina y expresa sus sentimientos e intereses; en esta etapa, la elección, la concertación y los acuerdos tienen un lugar especial. El planear conjuntamente permite que los niños y niñas se sientan autores, partícipes del proyecto; su compromiso y responsabilidad son mayores.

Esta fase la constituyen aspectos como:

- Exploración de necesidades e intereses de los niños y niñas sobre lo que quieren aprender: tema del proyecto.
- Exploración sobre aspectos que desean aprender del tema elegido.
- Por qué se desea aprender del tema elegido: justificación.
- Para qué: competencias.
- Cómo desean aprender: actividades.
- Cuándo: elaboración de un cronograma.
- Dónde: espacios escolares o extraescolares.
- Con quiénes: personas que intervendrán.
- Con qué: recursos que se van a utilizar.

A partir de lo expuesto por los estudiantes, el profesor diseña la propuesta pedagógica.

Es preciso resaltar que desde la planeación los niños y las niñas están aprendiendo y desarrollando competencias básicas, como la lectura y la escritura, cuando narran sus ideas acerca de lo que harán o cuando lo escriben para recordarlo; adquieren nociones lógicas matemáticas cuando plantean el orden de las actividades a realizar; trabajan el concepto de cantidad cuando reconocen lo que requieren para desarrollar las actividades; relaciones de tiempo y medida (horas, días, semanas) necesarios para realizar cada actividad, etc.

- b. Fase de ejecución. Hace referencia a la puesta en marcha del proyecto. Es posible realizar actividades como asambleas diarias pedagógicas, diálogo de saberes, confrontación de opiniones, lecturas convencionales y no convencionales, indagación en fuentes de información vivas, bibliográficas o tecnológicas, sistematización de conocimientos e inmersión en el contexto natural y/o cultural del contexto.

Su carácter participativo valida conocimientos y opiniones tanto de los niños y las niñas; es preciso propiciar encuentros con actores y lugares de la comunidad para integrar el conocimiento extraescolar al escolar.

- c. Evaluación. Se hace un seguimiento y observación cuidadosa de los desempeños a través de los trabajos, actitudes, relaciones y comportamientos. Se parte de un autodiagnóstico, de los avances o no con lo cual se determina la continuidad del proyecto o los tipos de apoyo que necesitan algunos niños y niñas para continuar construyendo progresivamente el trabajo.

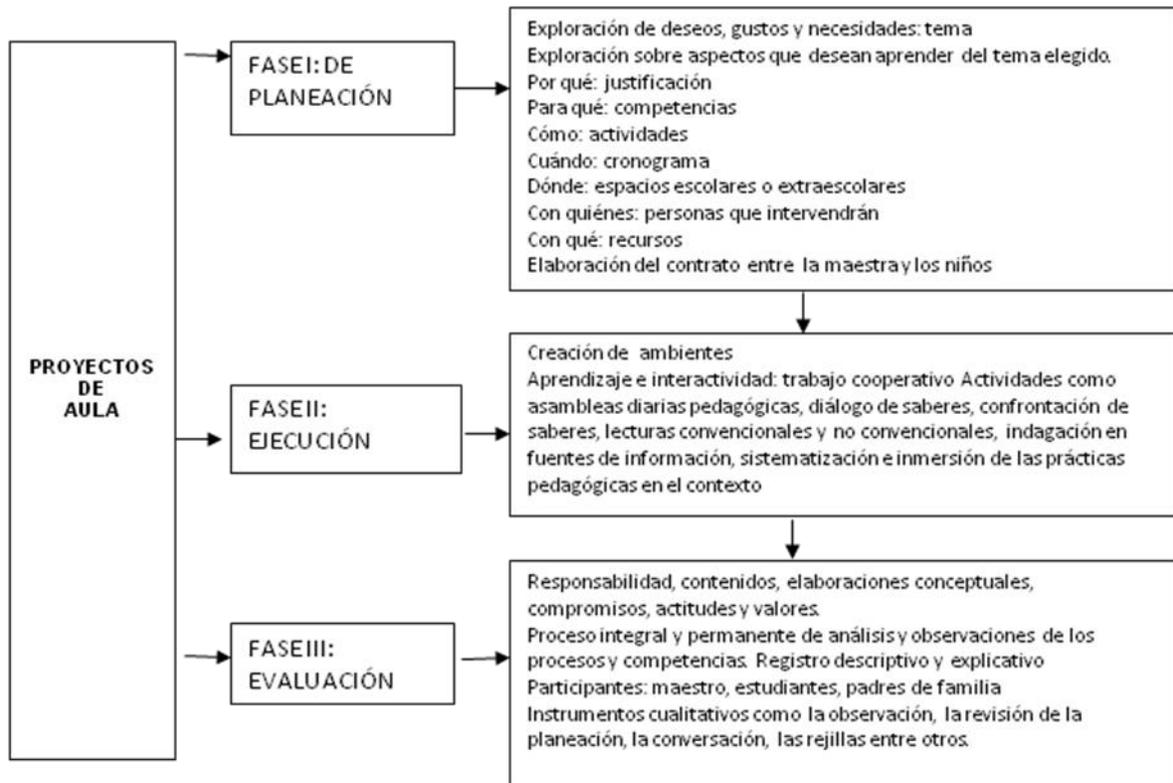
Los procesos de desarrollo del estudiantado se deben organizar por escrito en un informe de cada carácter descriptivo- explicativo. Rincón (1998) plantea incluir instrumentos de evaluación cualitativos como la observación, la revisión de la planeación, la conversación y las rejillas, entre otros.

A lo largo de todo el proyecto, el estudiantado los niños y niñas van desarrollando competencias básicas en lenguaje, matemáticas, ciencias, arte, estética; además, desarrollan la autonomía, la capacidad para trabajar individual y cooperativamente, la responsabilidad, la colaboración.

La labor del profesorado mientras el estudiantado trabaja en las tareas asignadas, es observar sus comportamientos y actitudes, apoyar, y, si es necesario, cambiar algunos roles. Esto, con el fin de buscar niveles más avanzados de competencias.

La pregunta es una herramienta que el profesor debe utilizar para conocer las razones por las cuales los niños y niñas toman decisiones sobre lo que van a hacer y la forma como lo van a hacer; al verbalizar, ellos mismos conocen la lógica que sustenta una acción determinada, lo que les permite, finalmente, comprender. El profesor puede entonces formular nuevas preguntas o plantear situaciones alternas para que los niños y niñas piensen otras posibilidades, anticipen resultados, exploren situaciones o reafirmen lo que han pensado.

Esquemáticamente, el proyecto de aula se puede representar de la siguiente forma.



Evaluación de competencias en transición

La evaluación en el grado de transición debe reconocer, en primer lugar, que el aprendizaje se extiende más allá de la situación inmediata, y que afecta directamente al niño en desarrollo.

Al respecto, el decreto 2247 de 1997 establece:

Artículo 10. En el nivel de educación preescolar no se reprueban grados ni actividades. Los educandos avanzarán en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales.

Para tal efecto, las instituciones educativas diseñarán mecanismos de evaluación cualitativa cuyo resultado, se expresará en informes descriptivos que les permitan a los docentes y a los padres de familia, apreciar el avance en la formación integral del educando, las circunstancias que no favorecen el desarrollo de procesos y las acciones necesarias para superarlas.

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

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

La evaluación del aprendizaje en transición tiene varios escenarios: El primero está en relación con los *desarrollos*, habilidades, actitudes y aprendizajes actuales de los niños. Esta identificación, por parte de los maestros, permite diseñar estrategias de mediación que jalonan las estructuras que poseen.

El segundo escenario está en relación con las *dificultades* que presentan los niños en el momento de desarrollar una tarea, sea cognitiva, valorativa o expresiva. En este sentido, el docente no sólo debe diseñar situaciones de aprendizaje, sino actividades evaluativas que le permitan dominar e interiorizar, apropiarse y aplicar el conocimiento determinado. Para ello, debe seleccionar de una gama de conocimientos, aquellos que son pertinentes en contextos de aplicación y fomentar las habilidades para aplicarlos en la solución de problemáticas del entorno.

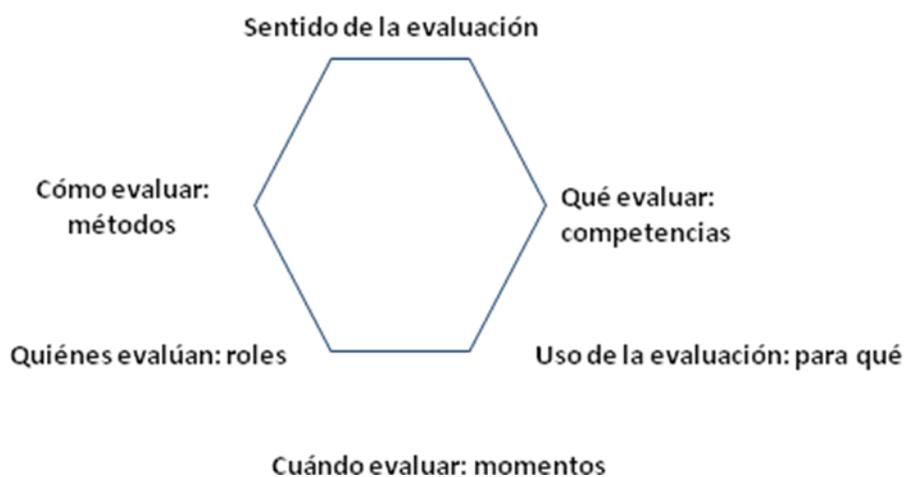
Características de la evaluación del aprendizaje

La evaluación debe estar basada en la participación de toda la comunidad, por lo tanto, demanda definir el rol que juegan los agentes de la organización educativa. Tanto estudiantes, como familia, comunidad y profesores tienen responsabilidad y participación en la formación, por lo tanto, entre ellos se debe dar una interacción con propósitos formativos de los estudiantes.

La participación en la evaluación debe conducirnos al planteamiento de preguntas tales como: ¿Qué relación tiene la evaluación con la mejora?, ¿Qué se hace con los resultados de la

evaluación?, ¿Para qué se evalúa?, ¿Cuál es el sentido de cada una de las estructuras organizacionales al servicio de la formación y su participación en la evaluación?

La evaluación es entendida en términos del colectivo, es decir, si falla la organización, la responsabilidad es compartida y al ser compartida, el aprendizaje colectivo es responsabilidad del equipo y no de los individuos.



Cuando se reflexiona sobre la evaluación se debe considerar en los propósitos de la evaluación: para qué sirve la evaluación, qué se evalúa, quiénes evalúan, con qué estrategias, cómo, cuáles son los recursos, cuándo, cómo se utilizan los resultados, cuáles son los mecanismos para colocar en marcha la propuesta de mejora.

La evaluación no debe ser solamente una preocupación de estudiantes y profesores, sino una preocupación institucional porque en la medida en que el estudiante no alcanza las metas, no desarrolla las competencias y la institución no tiene impacto en el desarrollo humano; entonces, la institución no es pertinente. La pertinencia de la institución será medida en términos de mejora de la formación y mejora de la calidad de vida.

Formas de evaluación

En el marco de la responsabilidad que debe asumir el docente, el estudiante, las directivas y la institución en general se considera que la evaluación debe cumplir varios estadios: *coevaluación*, *autoevaluación* y *heteroevaluación*.

La *coevaluación* es la realizada entre pares, en donde se permiten diálogos que faciliten la puesta en escena de las dificultades y las necesidades, y la posterior búsqueda de alternativas de mejora en el aprendizaje. Promueve la multiplicidad de visiones sobre la misma problemática, de manera que se puedan relacionar las diferentes perspectivas para una comprensión de la complejidad de los resultados.

La *autoevaluación*, es un proceso en el que el mismo estudiante se observa y puede expresar cómo ha visto su aprendizaje, sus avances, sus logros. Es darle la oportunidad al estudiante de verse y tomar una postura en la que prime la relación de lo que desea o debe hacer y lo que ha hecho o logrado hasta el momento.

La *heteroevaluación* es la realizada por el docente a sus estudiantes por su nivel y visión de mediador del aprendizaje.

Momentos de la evaluación

En diferentes momentos del proceso de aprendizaje se pueden obtener datos, con la importancia de compararlos, relacionarlos y evaluar avances o retrocesos para actuar.

Momento inicial. Su importancia radica en conocer la formación que tienen los estudiantes, sus aprendizajes previos, la capacidad de aplicación de los conocimientos y de relaciones interpersonales, en relación con los propósitos institucionales.

Durante el proceso. Se requiere esta evaluación para tomar decisiones en pro de mejorar, cambiar de estrategias, en el proceso, y no cuando las problemáticas se agudicen.

Sumativa. Cobra importancia para obtener datos del seguimiento, de los cambios y las mejoras que ocurren en los estudiantes.

Fases de la evaluación

La evaluación implica a los sujetos en una diversidad de contextos que exigen la utilización de operaciones intelectuales que van desde el dominio y apropiación que hacen de las temáticas en el plano social, hasta la privilegiación y reintegración que dan cuenta tanto de la selección del conocimiento como de la aplicación del mismo en diferentes contextos. Dado que los sujetos interactúan en diferentes esferas, lo que pasa en un nivel afecta a los restantes. Por ello, en la evaluación se deben tener en cuenta las siguientes fases: *variaciones*, que demandan reconocer el nivel de desarrollo de los conocimientos, las motivaciones y las aplicaciones que tiene el niño y la niña sobre la competencia y proponer a partir de esos resultados una mediación que garantice que se realicen las variaciones o modificaciones necesarias para que ocurra el aprendizaje. Un segundo momento de la evaluación son las *transiciones*, que tienen lugar en el momento en que aplican sus desarrollos en otro contexto diferente, y un último momento es la fase *conversión*, cuya manifestación está en relación con los cambios que ocurren en el contexto. La dinámica que se da entre las tres fases demanda un proceso cíclico en la medida en que cada vez que hay nuevas competencias, se modifican las estructuras mentales y por lo tanto los contextos de actividad en los que se participa.

¿Qué evaluar en transición?

El Ministerio de Educación nacional y el ICFES, acogiendo los parámetros establecidos por la Ley General de Educación, los Lineamientos, el decreto 1860, y teniendo en cuenta las exigencias de calidad educativa, publicaron en 1999 la Propuesta General para el nuevo examen de Estado (Evaluación por Competencias) que, como es obvio, tiene repercusiones y directa relación con los grados de Educación Básica y Media. Pero, teniendo en cuenta que el aprendizaje por competencias comienza antes, en el grado de transición, es necesario observar dichas directrices, especialmente cuando sabemos que evaluar no significa discriminar o señalar, sino identificar dificultades a tiempo o habilidades y competencias, para continuar hacia nuevas que permitan una calidad de educación mejor.

Siguiendo estos parámetros, las competencias se observan a través de los desempeños, del actuar, del hacer, de la relación de saberes ante una situación, una tarea o un problema. Es así, como se eligen estas situaciones en donde el estudiante ponga en práctica sus habilidades, sus saberes y demuestren por medio de su hacer y actitudes, qué tan competente es en determinado campo.

Así como se planteó en la planeación, en el momento de evaluar será necesario observar:

Conocimientos determinados	Habilidades y destrezas para hacer en la situación específica	Actitudes y valores en el momento de compartir, convivir, relacionarse	Aplicación de sus saberes poniendo su autonomía, responsabilidad y capacidad de decidir para obtener propósitos
----------------------------	---	--	---

Instrumentos de evaluación

La evaluación del aprendizaje por competencias debe estar mediada por instrumentos que pongan a los niños y niñas en diálogo con las realidades y con las intencionalidades de cambio. Por ello, la estética, el juego, las diferentes formas de representación, las técnicas proyectivas, etc., tienen cabida en el diseño de la evaluación inicial, durante el proceso o al final, siempre observando la aplicación de competencias.

Se deben propiciar experiencias de aprendizaje o tareas complejas que impliquen para el estudiante una práctica social o un producto social significativo. En estas situaciones se visualizará el saber, el saber hacer y la interacción con los otros en la puesta en escena de sus aprendizajes.

Es válido también la utilización de diferentes instrumentos para la recolección de información, como: cuestionarios, observadores, simuladores, entrevistas, rejillas de identificación de datos o aspectos específicos, descriptores, etc. Estos, deben ser utilizados en diferentes fases del aprendizaje: al inicio, como exploración o análisis de conocimientos previos, en el desarrollo o proceso de aprendizaje y al final, o en el momento de socializaciones de experiencias o aprendizajes.

El diálogo es otra herramienta de evaluación eficaz que se establece entre el niño y el profesor, a partir de la intencionalidad de desarrollar cada competencia. Implica una transformación de las estructuras mentales, por lo tanto el aprendizaje se convierte en un jalonador del desarrollo.

La evaluación del aprendizaje por competencias exige el uso de preguntas y respuestas tanto del profesor como del estudiante, en un ambiente donde se promueva un diálogo con los resultados, ya que la evaluación no termina cuando el estudiante responde; apenas allí se inicia este diálogo que deberá continuar hasta que haya ocurrido el aprendizaje.

Por ello, ningún proceso evaluativo se reduce a la aplicación de instrumentos, sino que se centra en la interpretación que hacen sus agentes de los resultados para proponer planes de acción o transformaciones.

En definitiva, en el proceso de evaluación se integra el aprendizaje y el uso de cada competencia por medio de la aplicación de sus habilidades cognitivas, comunicativas, mocionales, actitudinales en la situación específica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁREA, M., Miguel, 2009. *La competencia digital e informacional en la escuela*. Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Santander.
- BAJTÍN, M. (1981): *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- BOGOYA, D. 2000. *Una prueba de evaluación por competencias como proyecto. Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia.
- BRONFENBRENNER, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- BRUNER, J. (1996) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- CARRETERO, M (1993). *Constructivismo y educación*. Aique, Buenos Aires.
- CERDA, GUTIERREZ, Hugo. 1996. *Educación Preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio. Bogotá.
- CONPES 109. *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Bogotá, 2007
- COLÁS, P. (2000) *Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos*. En González, T (coord) *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- COLL, C.: *Psicología y curriculum*. Laia, Barcelona, 1987.
- COLL, César (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. España. Siglo XXI de España Editores.
- COLL, César (1992). *Los contenidos de la reforma*. Santillana, Madrid, pág. 85.
- COLMENAR, ORZAES.C. (1995). *Génesis de la educación infantil en la sociedad occidental*. En: *Revista Complutense de Educación*. Vol.6 No 1. 1995.
- CUBERO. P. R. y Cols. (2007). *Aprendizaje y psicología histórico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. La escuela desde la psicología sociocultural*. *Revista de investigación en la escuela* # 62. España.
- DELORS, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Educación para el Siglo XX, La Educación Encierra un tesoro*. Madrid España: UNESCO- Santillana.
- FAERNA, J: (2000). Bermejo y Gómez, A. *Conceptos Fundamentales de Arte. Herramientas/ Arte y Música*". Madrid: Alianza.
- GADOTTI, M (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI, México.
- Hymes, Dell. *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducción al castellano en *Forma y función*, No. 9, 1996, Bogotá, Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional.
- JARAMILLO, Leonardo, S.F. *Antecedentes históricos de la educación preescolar en Colombia*. Universidad del Norte. Barranquilla.

- JIMÉNEZ VÉLEZ, C: (1998). *Pedagogía de la Creatividad y la Lúdica. Emociones, Inteligencias y Habilidades Secretas*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (Ley 115 de 1994), Santafé de Bogotá, D.C., 1994.
- LLEDO, ÁNGEL, 2007. *Competencias básicas y currículo*. En: Andalucía Educativa No 60, abril de 2007, Andalucía.
- MAGENDZO, Abraham (2003). *Transversalidad y Currículum*. Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá.
- MEDINA, F (1988). *La práctica artística, el lenguaje y el poder*. Medellín: Autores Antioqueños.
- MOLINA, A. (2002). Ponencia: *La formación artística como eje de transformación sociocultural*. Santiago de Cali: ROCIN. (2002).
- MORIN, ÉDGAR. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: editorial Magisterio, 2001.
- MOCKUS y otros. *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá, Editorial Magisterio, 1995.
- MURARO, SUSANA. 2005. *Una introducción a la informática en el aula*. Fondo de cultura Económica, Buenos Aires.
- O.E.I. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid. Santillana, 2009.
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). *La primera infancia (0 -6 años) y su futuro. Metas Educativas 2021*. Santillana, Madrid. 2009.
- OSSONA, P. (1984). *La Educación por la Danza, enfoque metodológico*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Abril, Mauricio. En *Lineamientos curriculares-Lengua castellana*, MEN, 1998, p. 46.
- PIAGET, JEAN (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, JEAN (1975). *Problemas de psicología genética*. España, Editorial Ariel. Pág. 79.
- PIAGET, JEAN (1989). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona, Editorial Crítica.
- PIAGET, JEAN. INHELDER, Bärbel. (1975). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Argentina, Editorial Guadalupe.
- REBOLLO. M. (2001). *Discurso y educación*. Editorial Mergablum, Edición y comunicación. Sevilla.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (1991). *Constitución Política*. Imprenta Nacional. Bogotá.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (1995). *Ley General de Educación*. Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (2007). *Ley de la Infancia y la Adolescencia*. Ministerio de Protección Social. Bogotá.
- REYES, YOLANDA. *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Norma, 2007.
- RINCÓN, BONILLA, L (2004). *Pensar el currículo desde las competencias*, Mimeo, Cali.
- SÁNCHEZ, C, y ALFONSO, D. *Comprensión textual. Primera infancia y Educación Básica primaria*. Ecoe ediciones, Segunda edición, Bogotá, 2009.

- SANTOS, M. A. (2002). *Organizar la diversidad*. Cuadernos de pedagogía # 311. Universidad de Málaga.
- SANTOS, M, Maribel, OSÓRIO, Antonio (2008). *La competencia digital en la educación infantil*. En: Revista Iberoamericana de educación, No 46 – 9, 8 de abril de 2008. O.E.I. Madrid.
- SENGE, PETER (2007). *La quinta disciplina. Escuelas que aprenden*. Editorial Norma. Bogotá.
- SILVESTRI, A. Y BLANCK, G. (1993): *Bajtin y Vygotski: La Organización Semiótica de la Conciencia*. Anthropos: Barcelona.
- STOKOE, P. HARFE, R.: (1987). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Paidós Ibérica, S.A., España.
- VYGOTSKI (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo. Primera edición.
- VIGOTSKY, L.S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid- España: Akal/Básica de Bolsillo.
- WERTSCH, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Editorial Aprendizaje Visor. Traducción Adriana Silvestre. Madrid.
- WERTSCH, J., DEL RÍO P. ÁLVAREZ, A. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Editorial Colección Cultura y Conciencia. Madrid.
- WERTSCH, JAMES (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Editorial Paidós.
- WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción*. Editorial Aique, Argentina.
- WERTSCH. J. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo Humano*. Editorial Paidós. Barcelona.

Cibergrafía

<http://www.oei.org.co/celep/andrade.htm>

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf2.pdf

<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/677Ros107.PDF>