

**Desarrollo del pensamiento crítico a través del modelo de trabajo por proyectos en niños y niñas de kinder.**

Presentado por

**Jenny Tatiana Gutiérrez Molina**

**Jazmín Andrea Bautista Oyuela**

**Lina María Vizcaíno Correa**

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
2019**

**Desarrollo del pensamiento crítico a través del modelo de trabajo por proyectos en niños y niñas de kinder.**

PRESENTADO POR

**Jenny Tatiana Gutiérrez Molina**

**Jazmín Andrea Bautista Oyuela**

**Lina María Vizcaíno Correa**

**Trabajo de grado para obtener el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil**

ASESOR

**Efraín Alonso Nocua Sarmiento**

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**2019**

## AGRADECIMIENTOS

*Primero que todo quiero darle gracias a Dios por guiar mis pasos durante este camino, luego a mis padres que con su comprensión, su apoyo y su amor sincero me permitieron formarme profesionalmente. Durante este largo camino, familiares y amigos hicieron parte de esta hermosa aventura y hoy les doy gracias; finalmente, a mis amigas que lucharon a mi lado por llegar a la meta y a nuestro tutor, el profe Efraín Nocua,*

*Tatiana*

*Inicialmente, doy mis más grandes agradecimientos a mis padres y a Dios quienes han estado conmigo acompañándome y guiándome en esta recorrido para ser una profesional, frente a varios obstáculos no se dieron por vencidos y me motivaron para lograr este resultado satisfactorio. Agradezco a mi hija Valentina, motor de mi vida y razón por la que logro llegar hasta acá y a su padre Junior, el segundo amor de mi vida, por incentivar mi deseo de ser profesional y darme la fuerza necesaria para así hacerlo. Finalmente, agradezco a mis compañeras y amigas, quienes no abandonaron nuestro reto, acompañaron, guiaron y apoyaron mi proceso desde el inicio hasta este punto final. Mil gracias a mi tutor y acompañante incondicional, el profesor Efraín,*

*Andrea*

*Principalmente, agradezco a Dios por colmarme de vida, salud, entendimiento y permitirme llevar a cabo la realización de la tesis de grado, por ayudarme a crecer como persona, futura profesional y mantenerme unida a mis compañeras, quienes también fueron eje principal en cuanto a la creación de este gran proyecto, ya que para mí es fuente fundamental para la iniciación de todos mis sueños. Agradezco a mis padres por ser los principales impulsores de mis sueños, por confiar en mí cada día y creer en mis expectativas, por su acompañamiento y por siempre desear y anhelar lo mejor para mi vida, por sus sabias palabras que son las que me guían y me guíaran a lo largo de mi vida. Por supuesto, a nuestro tutor, Efraín Alonso Nocua, por sus valiosos aportes, su paciencia, su exigencia y acompañamiento. De igual forma, a la Fundación Universitaria Los Libertadores, por sus aportes a nuestra labor como futuras docentes y por brindarnos la oportunidad de formarnos como mejores profesionales,*

*Lina*

**RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO**  
**(RAE)**

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Pregrado, Licenciatura en Pedagogía Infantil
<b>Acceso al documento</b>	Fundación Universitaria Libertadores
<b>Título del documento</b>	Desarrollo del pensamiento crítico a través del modelo de trabajo por proyectos en el aula
<b>Autores</b>	Tatiana Gutiérrez, Lina Vizcaíno, Andrea Bautista
<b>Director</b>	
<b>Universidad</b>	Fundación Universitaria Libertadores
<b>Palabras Claves</b>	Modelo de Trabajo por proyectos en el aula, pensamiento crítico, autonomía

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo responde a la formulación, aplicación y análisis de una estrategia de trabajo en el aula, dirigida al grado kínder del colegio Despertar Bilingual School, basada en el modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula de Pozuelos (2007). El objeto de la presente investigación es evidenciar cuán efectivo puede resultar este tipo de trabajos secuenciados en el aula en términos de la apropiación del pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes involucrados.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Alejo, L. (2017). El Pensamiento Crítico en Estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Málaga: Universidad de Málaga.</p> <p>Arévalo, L., Burgos, M., &amp; Medina, K. (2017). Aportes teóricos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en educación inicial en Bogotá. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.</p> <p>Ausubel, D. (1963). The Psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune y Stratton.</p> <p>Ausubel, D., Hanesian, H., &amp; Novak, J. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.</p>

Briones, G. (1998). *La Investigación Social y Educativa. Formación de docentes en Investigación Educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

De Mesquita, D. (2002). El esclarecimiento del concepto de autonomía de Paulo Freire en la práctica de educadores sociales para niños de la calle. En S. A. (Ed), *Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas* (págs. 85-97). Buenos Aires y México: Siglo XXI.

Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 1 N. 2 En línea.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra.

García, L. (2017). *Educación basada en el pensamiento: el pensamiento eficaz y la filosofía para niños*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Gomora, G. (2015). *El método de la palabra generadora a implementar en el programa de alfabetización*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ley 115 (Ley General de Educación) (Congreso de la República de Colombia 8 de Febrero de 1994).

MEN. (2019). *Visión 2019: Educación propuesta para discusión*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Cinético Corporal - Musical) mediante estrategias didácticas en el preescolar. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.

Ospina, M. (2015). *El juego como estrategia para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar*. Ibagué: Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia (IDEAD).

Palomares, P., & González, Á. (2017). *Desarrollo competencial en Educación Infantil a través de Aprendizaje Basado en Proyectos en centros educativos de Jaén*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org): Fundación para el Pensamiento Crítico.

Paul, R. (1995). *Socratic Questioning and Reasoning*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking Press.

Paul, R., & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico En [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).

Perkins, D. (1995). La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. España: Gedisa.

Perkins, D., & Blythe, T. (2005). Ante todo, la comprensión. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía* V. 4, 19-23.

Pinto, M., & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura, educación y sociedad* Vol. 5 N. 1, 97-109.

Pozuelos, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Sevilla, España: Cooperación Educativa.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. España: Paidós.

Roldán, L. (2016). Aprendizaje basado en proyectos. Un modelo innovador para incentivar el aprendizaje de la química. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

Tatar, F., & Vargas, J. (2017). La investigación acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz de la universidad. *Revista Ciudad Paz-ando* Vol. 10 N. 2, 40-53.

Vasco, C. (2005). ¿Qué generan los tópicos generadores? *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía* V. 4, 29-31.

#### **4. Contenidos**

Los contenidos que se elaboran en el presente documento son: El modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula y su efectividad como estrategia innovadora de construcción de conocimientos para estudiantes del ciclo de educación inicial, específicamente en lo concerniente a la estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico. Para hacer los análisis correspondientes, se alude a las necesidades que se evidencian en la institución en términos de la educación preescolar, particularmente, en materia de autonomía y pensamiento crítico tal como las definen autores que han centrado sus investigaciones en estos temas. Se reflexiona de manera crítica frente a los modelos tradicionales de educación para la primera infancia y se propone una nueva mirada que trascienda

la educación transmisora y contribuya con la generación de propuestas metodológicas más enriquecedoras para los niños y niñas en su ciclo preescolar.

### **5. Metodología**

La metodología de la presente investigación es la de Investigación-Acción, originada en la Ciencia Social Crítica, con base en los postulados de Habermas, representante de la Escuela de Frankfurt a comienzos del siglo XX en Europa. Este enfoque se fundamenta en el presupuesto de que el conocimiento se construye a través de la actividad humana y esta construcción se define a partir de los diferentes intereses de los sujetos. Teniendo en cuenta que el escenario de acción del presente proyecto es la práctica pedagógica y que esta contiene un alto componente de reflexión, especialmente para aquellos docentes que se interesan en el mejoramiento continuo de su ejercicio y en la apropiación de estrategias novedosas que contribuyan con la implementación de didácticas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje; escogimos la Investigación Acción Pedagógica con enfoque crítico ya que como maestras, en el aula, tenemos el deber ético de hacer labores investigativas de cara a la revisión crítica de nuestra labor en la escuela.

### **6. Conclusiones**

Las principales conclusiones de este trabajo se refieren a la eficacia de modelos alternativos de trabajo en el aula, en este caso, el modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula (Pozuelos, 2007), con el que se logró estimular la autonomía y el pensamiento crítico de estudiantes de grado kínder, cumpliendo con los objetivos de aprendizaje propios del plan curricular y con los objetivos del proyecto que se fundamentaron en los intereses de los estudiantes por aprender un tema específico, elegido por ellos. Con esta experiencia, además, se pudo constatar que los nuevos enfoques pedagógicos que propenden por el aprendizaje significativo, la enseñanza para la comprensión y la construcción de conocimiento en ambiente colaborativos, resultan una ayuda valiosa para estimular el pensamiento crítico de cara a la comprensión y transformación de la realidad.

<b>Elaborado por:</b>	Tatiana Gutiérrez, Lina Vizcaíno, Andrea Bautista
<b>Revisado por:</b>	Efraín Alonso Nocua Sarmiento

<b>Fecha de elaboración del RAE:</b>	23	06	2019
--------------------------------------	----	----	------

## RESUMEN

La presente investigación surge con el objetivo de analizar la efectividad del modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula para la estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico en niños y niñas de grado kínder del colegio Despertar Bilingual School. Según varios autores, estos dos elementos son herramientas fundamentales dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje; por lo que resulta fundamental evidenciar qué tan útiles pueden ser el modelo y la teoría mencionados para el alcance y apropiación de los mismos en el nivel escolar de educación inicial.

Con base en algunos postulados de los enfoques de enseñanza para la comprensión y aprendizaje significativo, entre otros, se pretende analizar la propuesta de trabajo en el aula orientada hacia la estimulación del pensamiento crítico y la autonomía en los niños y niñas de grado kínder del colegio en mención. Para tal fin, se diseña una estrategia pedagógica basada en el modelo planteado, que contiene cuatro unidades didácticas compuestas por tres secuencias didácticas, cada una; se ejecuta; se observa el proceso participativamente, siguiendo la metodología Investigación Acción Pedagógica con enfoque crítico y; finalmente, se analizan los resultados a la luz de los fundamentos teóricos y conceptuales propuestos.

Con este trabajo se evidencia cuán efectivas pueden ser las estrategias pedagógicas alternativas que se basan en proyectos y que involucran a los estudiantes como agentes autónomos de su propio proceso formativo. Además, se aporta en la construcción de una mirada crítica al ejercicio docente en la educación inicial.

**Palabras clave:** Modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula, pensamiento crítico, autonomía.

## **ABSTRACT**

The present investigation arises with the objective of analyzing the effectiveness of the Work by Projects model in the Classroom for the stimulation of autonomy and critical thinking in kindergarten grade children of the Despertar Bilingual School. According to several authors, these two elements are fundamental tools in the teaching - learning process, so it is essential to show how useful the model and the theory mentioned can be for the scope and appropriation of these at the school level of initial education.

Based on some postulates of teaching approaches for understanding and meaningful learning, among others, we intend to analyze the proposal of work in the classroom aimed at stimulating critical thinking and autonomy in kindergarten grade children in the school in question. . For this purpose, a pedagogical strategy based on the proposed model is designed, which contains four didactic sequences composed of three didactic units, each one; it runs; the process is observed participatively, following the Pedagogical Action Research methodology with a critical approach; Finally, the results are analyzed in light of the theoretical and conceptual foundations proposed.

This work shows how effective alternative pedagogical strategies can be that are based on projects and that involve students as autonomous agents of their own training process. In addition, it contributes in the construction of a critical look at the teaching practice in early education.

**Keywords:** Work Model by Projects in the Classroom, critical thinking, autonomy.

## TABLA DE CONTENIDO

Pág.

<b>1. PROBLEMÁTICA</b> .....	18
<b>1.1 Descripción del problema y diagnóstico preliminar</b> .....	18
1.1.1 <i>Análisis de la mirada institucional</i> .....	20
1.1.2 <i>Entrevista a docentes de grados prekínder, kínder, transición y primero</i> .....	23
1.1.3 <i>Encuesta a padres de familia del grado kínder</i> .....	29
1.1.5 <i>Conclusiones de la aproximación inicial</i> .....	32
<b>1.2 Formulación del problema</b> .....	33
<b>1.3 Justificación</b> .....	34
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	38
<b>2.1 Objetivo General</b> .....	38
<b>2.2 Objetivos Específicos</b> .....	38
<b>3. MARCO REFERENCIAL</b> .....	39
<b>3.1 Antecedentes</b> .....	39
3.1.1 <i>Antecedentes de orden internacional</i> .....	39
3.1.2 <i>Antecedentes de orden nacional</i> .....	41
3.1.3 <i>Antecedentes de orden local</i> .....	44
3.1.4 <i>Antecedentes de orden institucional</i> .....	46
<b>3.2 Marco Teórico Conceptual</b> .....	46
3.2.1 <i>Modelo de Trabajo por Proyectos</i> .....	46
3.2.2 <i>Pensamiento crítico</i> .....	48
3.2.3 <i>Autonomía</i> .....	49
3.2.4 <i>La autonomía y el pensamiento crítico en niños y niñas de educación inicial</i> .....	50
<b>4 Diseño metodológico</b> .....	52
<b>4.1 Enfoque Investigativo</b> .....	52
<b>4.2 Fases de la Investigación</b> .....	56
4.2.1 <i>Momento previo</i> .....	56
4.2.2 <i>Diseño de la propuesta de intervención en aula</i> .....	56
4.2.3 <i>Ejecución de la propuesta</i> .....	56
4.2.4 <i>Evaluación y Análisis</i> .....	57
<b>4.3 Articulación con la Línea de Investigación</b> .....	57

<b>4.4</b>	<b>Caracterización de la Población</b> .....	58
4.4.1	<i>Información general</i> .....	58
4.4.2	<i>Muestra</i> .....	58
<b>4.5</b>	<b>Técnicas e instrumentos</b> .....	59
4.5.1	<i>Técnicas de investigación</i> .....	59
4.5.2	<i>Formatos de instrumentos de recolección y análisis de información</i> .....	59
<b>4.6</b>	<b>Cronograma</b> .....	60
<b>5</b>	<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: Proyecto “Lo que los animales nos enseñan”</b> .....	63
<b>5.1</b>	<b>Descripción de la propuesta</b> .....	63
<b>5.2</b>	<b>Justificación de la propuesta</b> .....	68
<b>5.3</b>	<b>Objetivo General de la propuesta</b> .....	69
<b>5.4</b>	<b>Fundamento pedagógico</b> .....	69
<b>5.5</b>	<b>Estrategias pedagógicas y actividades: Itinerario de unidades didácticas</b> .....	70
5.5.1	<i>Primera unidad didáctica: Acercamiento a los animales a través del cuerpo</i> .....	71
5.5.2	<i>Segunda unidad didáctica: Acercamiento a los animales a través de la sociedad</i> .....	77
5.5.3	<i>Tercera unidad didáctica: Acercamiento a los animales a través de las dinámicas familiares</i> .....	82
5.5.4	<i>Cuarta unidad didáctica: Acercamiento a los animales a través de la naturaleza y el medio ambiente</i> .....	88
<b>6</b>	<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	95
<b>6.1</b>	<b>Análisis y resultados del proceso de ejecución del Proyecto</b> .....	95
6.2.1	<i>Primera unidad didáctica</i> .....	95
6.2.2	<i>Segunda unidad didáctica</i> .....	96
6.2.3	<i>Tercera unidad didáctica</i> .....	97
6.2.4	<i>Cuarta unidad didáctica</i> .....	98
<b>6.2</b>	<b>Análisis y resultados finales</b> .....	99
<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES</b> .....	102
<b>8</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	104

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Cronograma de la propuesta de trabajo en el aula con base en el Modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula (Pozuelos, 2007) .....	60
Tabla 2 Elementos de análisis de la 1a unidad didáctica .....	95
Tabla 3 Elementos de análisis de la 2a unidad didáctica .....	96
Tabla 4 Elementos de análisis de la 3a unidad didáctica .....	97
Tabla 5 Elementos de análisis de la 4a unidad didáctica .....	98
Tabla 6 Rúbrica de evaluación final .....	99

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 Entrevista a docentes, resultado general .....	25
Gráfico 2 Entrevista a docentes, pregunta 4 .....	25
Gráfico 3 Entrevista a docentes, pregunta 1 .....	26
Gráfico 4 Entrevista a docentes, pregunta 6 .....	26
Gráfico 5 Entrevista a docentes, pregunta 2 .....	27
Gráfico 6 Entrevista a docentes, pregunta 3 .....	27
Gráfico 7 Entrevista a docentes, pregunta 5 .....	27
Gráfico 8 Encuesta a padres, pregunta 1 .....	29
Gráfico 9 Encuesta a padres, pregunta 2 .....	30
Gráfico 10 Encuesta a padres, pregunta 3 .....	30
Gráfico 11 Encuesta a padres, pregunta 4 .....	31
Gráfico 12 Encuesta a padres, pregunta 5 .....	31
Gráfico 13 Encuesta a padres, resultado general .....	32

## INTRODUCCIÓN

El Modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula (Pozuelos, 2007)<sup>1</sup>, entre otras cosas, defiende la idea de una educación integradora que favorezca la autonomía y responsabilidad de todos los actores involucrados en el proceso, se oriente hacia la comprensión de la realidad próxima y se ejecute con base en propuestas creativas que respondan a intereses concretos y generen soluciones a problemas propios de los estudiantes y su entorno. Este tipo de enfoque promueve la formación de sujetos conscientes, críticos y autónomos, quienes, a partir del proceso formativo, adquieren la capacidad de comprender el medio en el que viven a la par que dan significado a su experiencia de aprendizaje. El trabajo por proyectos, bajo estos supuestos, se consolida como una posibilidad de práctica educativa alternativa y novedosa, tanto en su aplicación en las aulas como en sus fundamentos teóricos.

Así las cosas, este modelo, según su promotor, vehiculiza la transformación de patrones tradicionales de educación hacia nuevas estrategias que ponen en juego todas las potencialidades de los estudiantes. La importancia de esto, según los estudiosos, radica no solo en los beneficios que se surten en relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje al interior del aula, sino en la conceptualización de la cognición humana y la apropiación individual de la evolución del conocimiento por parte de los sujetos involucrados, esto es, en la construcción de pensamiento crítico y en la postura autónoma frente a dicha construcción, herramientas que contribuyen con la construcción de sujetos críticos y autónomos, capaces de apropiarse su proceso de aprendizaje significativo<sup>2</sup>. Sin embargo, la realidad evidencia que la educación tradicional le ha dado mayor relevancia a lógicas de aprendizaje inscritas en dinámicas de transmisión y memorización de contenidos descontextualizados y ajenos a los intereses de los principales involucrados, es decir, de los estudiantes mismos.

---

<sup>1</sup> El fundamento de la presente investigación es evidenciar los efectos de la aplicación del Modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula que propone Pozuelos (2007) para la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico de niños y niñas escolarizados en el grado kínder. Por lo tanto, a lo largo del documento, cuando se alude a proyectos, proyectos en el aula, trabajo por proyectos, modelo de trabajo por proyectos y acepciones similares vinculadas con la noción de proyectos, nos referimos específicamente al modelo de Pozuelos (2007).

<sup>2</sup> El aprendizaje significativo del que acá se habla se refiere al que conciben Ausubel, Hanesian y Novak (1983) como la construcción de conocimiento con base en la concepción de mundo que tienen los estudiantes; es decir, en la asociación de los conocimientos previos con los conocimientos nuevos que va adquiriendo cada individuo (Ausubel, Hanesian, & Novak, Psicología Educativa: Un punto de vista cognositivo, 1983).

La presente investigación se apalanca en estos postulados y surge con el ánimo de evidenciar la efectividad del modelo de Trabajo por Proyectos en la estimulación del pensamiento crítico y la autonomía en estudiantes de grado kínder del colegio Despertar Bilingual School. Para tal fin, se formula una estrategia pedagógica basada en el modelo planteado, que contiene cuatro unidades didácticas, con tres secuencias didácticas cada una; se ejecuta; se observa el proceso y se analiza a la luz de los fundamentos teóricos y conceptuales propuestos.

Con la implementación de esta estrategia pedagógica se realiza la observación de la experiencia, se documenta su evolución y, finalmente, se analiza. Este proceso de observación y análisis se enmarca en un enfoque cualitativo bajo la metodología Investigación Acción Pedagógica con enfoque crítico a fin de observar participativamente el proceso, describirlo y analizar sus resultados durante la implementación misma de la propuesta. El trabajo fue desarrollado por la docente titular del curso, estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria los Libertadores, en compañía de otras dos estudiantes investigadoras con el objetivo de documentar el proceso, durante sus cuatro fases, a manera de tesis de grado de la carrera.

El primer momento responde al diagnóstico de la situación. Incluyó la formulación del problema con base en los resultados obtenidos a través de una entrevista aplicada a docentes de los cursos prekínder, kínder, transición y primero del colegio Despertar Bilingual School, los datos arrojados por una breve encuesta dirigida a los padres de los menores de grado kínder en relación con la autonomía y la documentación teórica e institucional sobre la importancia que revisten la autonomía y el pensamiento crítico en función del proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida y que se plantea durante la educación inicial. Con esta información se determinó la necesidad de implementar estrategias que estimulen la adquisición de herramientas metodológicas y conceptuales para la comprensión del pensamiento crítico como modelo de pensamiento estructurador del proceso de aprendizaje.

La segunda fase corresponde a la formulación de una propuesta pedagógica con base en el modelo de Pozuelos (2007), cuyo objetivo global se centra en la estimulación de estas dos nociones: la autonomía y el pensamiento crítico en los niños y niñas del grado kínder de la institución, en vínculo con los objetivos de aprendizaje y los contenidos de cada materia involucrada en el ciclo correspondiente al primer periodo académico.

En un tercer momento se ejecuta la propuesta de trabajo en el aula, se observa y se documenta el proceso con base en algunos instrumentos de la metodología Investigación Acción Pedagógica con enfoque crítico (observación participante y diálogo informal con los actores) para registrar las reflexiones de los participantes, la evolución en el logro de los objetivos de aprendizaje, las posturas, emociones y representaciones que expresaron tanto niños y niñas como investigadoras, docentes y padres de familia. En la última fase se hace el análisis de la información recolectada, se discuten los resultados con base en los fundamentos teóricos y conceptuales planteados en el Marco Teórico y se formulan las conclusiones del proceso acerca de la aplicación de este tipo de estrategias pedagógicas de cara a la consecución de la autonomía y el pensamiento crítico en la educación inicial.

# 1. PROBLEMÁTICA

## 1.1 Descripción del problema y diagnóstico preliminar

De acuerdo con Echavarría Grajales (2003), la escuela como espacio privilegiado de formación y socialización implica dos escenarios de acción. El primero, en relación con los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales necesarios para el proceso de enseñanza – aprendizaje dirigidos hacia el propósito de la formación - educación. El segundo, en vínculo con las competencias y capacidades humanas para relacionarse con los otros y con el entorno dentro de un ideal de sana convivencia. Por tal motivo, la escuela tiene la obligación de orientar sus prácticas educativas no solo hacia procesos efectivos de apropiación de conocimiento, sino hacia dinámicas sociales que favorezcan la interacción constructiva entre los actores que cotidianamente se encuentran en las aulas y que conforman la comunidad educativa (estudiantes, maestros, padres, directivas).

Coincidente con esta perspectiva, la institución educativa Despertar Bilingual School, ubicada en el barrio Molinos Sur de Bogotá; en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), propone un enfoque transdisciplinario de carácter interaccionista sobre el cual se construye su propuesta curricular. Parte de buscar un complemento dentro de una concepción constructivista del conocimiento humano, con una visión sociocultural del procesamiento humano del desarrollo y el aprendizaje; por lo tanto, el currículo se lleva a cabo mediante el plan de estudios que se organiza a través de los proyectos pedagógicos y el conjunto de áreas; las que, a su vez, definen el enfoque, los ejes conceptuales, los ejes curriculares y la metodología, procurando dar respuesta al qué, cómo, para qué y cuándo del quehacer educativo con miras a satisfacer las necesidades y expectativas que la comunidad y cada estudiante tienen con respecto a la Institución Educativa. La institución considera que esta propuesta alternativa:

Es vital para el fortalecimiento de una educación con calidad, pues al no estar matriculada en un modelo pedagógico ya establecido, permite conocer diferentes posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje y establecer prácticas escolares pertinentes al desarrollo social, posibilitando la innovación y la divergencia creativa que el progreso por simple dinámica del proceso científico, social y tecnológico lo exige para alcanzar efectividad y pertinencia, con la gran ventaja de ser revisado periódicamente para ser ajustado en sus premisas y variar estrategias para que la práctica educativa tenga vigencia (PEI, pp. 47-48).

De otro lado, el colegio Despertar Bilingual School se fundamenta en el modelo constructivista, cuyas raíces se sientan en la filosofía, psicología, sociología y educación. La idea central es que el aprendizaje humano se construye, que la mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores. Por lo tanto, el aprendizaje de los estudiantes debe ser activo y participativo. Los educandos deben hacer parte propositivamente de las actividades desarrolladas “*en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se les explica*” (PEI, p. 49). Sin embargo, a través de actividades de indagación preliminar, que consistieron en la aplicación de instrumentos de análisis cuantitativo y cualitativo, fue posible evidenciar ausencias e incongruencias entre lo propuesto por el PEI y lo ejecutado en la práctica.

En este sentido y en fundamento de los principios institucionales, vale la pena mencionar que la reflexión crítica y la participación activa y autónoma de los actores implicados en la construcción y comprensión de su propio conocimiento resultan ser fundamentales para consolidar procesos de enseñanza que desarrollen la mente de los estudiantes, que les permitan adquirir y apropiarse saberes desde su propia realidad, cuestionarlos y repensarlos metacognitivamente, logrando un aprendizaje significativo. Según Cortés (1999, p. 40), citado por (Echavarría Grajales, 2003)

Se trata de una escuela concebida como el espacio donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto, mediante los cuales se propicia el desarrollo del talento como la herramienta más elaborada del hombre para fabricar un conjunto de abstracciones sobre el mundo real y sobre sus propias idealidades, y al mismo tiempo, reconocer en las habilidades y destrezas diversas formas de racionalización que recrean y crean situaciones más propicias para el desarrollo humano de los sujetos comprometidos en un proceso de formación. De esta forma la escuela es un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones.

No obstante, en la aproximación inicial a la realidad de la institución fue posible reconocer la necesidad de generar propuestas alternativas de prácticas pedagógicas innovadoras que estimulen la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico como herramientas en la construcción de conocimiento de los niños y niñas de grado kínder, dados los vacíos que se identificaron en términos de los elementos analizados y de los que se da cuenta en lo que sigue. Este ejercicio preliminar de diagnóstico se dividió en tres partes. Primero, se realizó una revisión documental en relación con los principios de la institución en materia de autonomía y pensamiento crítico. Después, se dialogó con las docentes de los cursos prekínder, kínder, transición y primero

para recoger las percepciones de ellas en relación con la propuesta pedagógica institucional en contraste con su ejercicio cotidiano. Finalmente, se realizaron encuestas a padres y docentes de los grados de preescolar, cuya información arrojada, junto con las preguntas abiertas (entrevista) a las maestras ofrecieron una mirada integral (cualitativa y cuantitativa)<sup>3</sup> de la situación.

Uno de los hallazgos que surgen de este proceso inicial es que es necesario que, con el aval de la institución, los docentes apliquen metodologías innovadoras pues las que se aplican actualmente solo se ciñen a las exigencias metodológicas del currículo y no promueven la creatividad de los estudiantes. Las docentes manifiestan que hay dificultades de desempeño en los niños y niñas y que la misma institución da mayor importancia al cumplimiento de los objetivos curriculares que a la implementación de estrategias didácticas que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico de los menores. Este análisis, además, ofreció elementos que facilitaron la comprensión de las dinámicas del grado kínder, compuesto por 17 estudiantes (ocho niñas y nueve niños) cuyas edades oscilan entre los cuatro y los cinco años, en general de estrato socioeconómico 2; cuya maestra, diariamente, debe dar prioridad al diligenciamiento de cartillas por encima de actividades que sean del interés y curiosidad de los menores, proceso del cual surge la evaluación de desempeños y competencias de los niños y niñas. Esto contrasta con lo que propone la institución, hallado a través de la indagación preliminar sobre la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico dentro de las dimensiones establecidas en el documento de Proyecto Educativo Institucional (PEI), en relación con el proceso de evaluación.

### **1.1.1 Análisis de la mirada institucional**

La finalidad del ejercicio de revisión documental es evidenciar la importancia que ofrece la institución a la autonomía y el pensamiento crítico como criterios de evaluación, implícitos o explícitos, en las dimensiones que orientan la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje de los menores involucrados en la educación inicial, es decir, en los grados prekínder, kínder y transición; de cara a la identificación de ausencias y a la formulación de una propuesta que optimice la consecución de los objetivos propuestos en torno a estos elementos. Dentro de esta

---

<sup>3</sup> El presente ejercicio diagnóstico se realizó para evidenciar el estado inicial de los niños y niñas objeto de estudio en términos de la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico tal como lo definen los autores que se referencian en este apartado y en el Marco Referencial del presente documento. Pese a que este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo de la investigación, en el acercamiento inicial se desarrollaron instrumentos de tipo cuantitativo (encuestas) para facilitar la participación de padres de familia y docentes de otros grados, así como para la identificación de los factores que se pretenden analizar de cara a la interpretación de la realidad del grado kínder del colegio Despertar Bilingual School .

primera parte diagnóstica no se toma en consideración el grado primero porque, aunque es un ciclo fundamental a la hora de descubrir los resultados acopiados durante el proceso que se inicia en preescolar, la evaluación de dicho grado -primero- se ejecuta por áreas. En la institución que nos compete solo se contemplan las dimensiones para la evaluación en los primeros cursos mencionados.

Respondiendo al perfil de la estudiante de la Institución Educativa, a la Filosofía, Misión y Visión Institucional, tendientes a buscar la formación integral que prepara para el mundo universitario y laboral, la Institución Educativa ha optado por una evaluación que incluye las dimensiones: Cognitiva, Comunicativa Social, Procedimental y Estética en cada una de las áreas. Dimensión Cognitiva (APRENDER A APRENDER) se refiere a las nociones, conceptos, leyes, principios, categorías, operaciones mentales, instrumentos intelectivos, que el estudiante debe saber y reconstruir de la cultura de cada área y que le permitirá estar preparado para transformar el entorno. Evalúa el conocimiento y saber estricto de cada disciplina. De esta dimensión dependerán las otras. Dimensión Comunicativa Social (APRENDER A CONVIVIR) es la forma como se expresa lo aprendido y aprehendido. Son los diferentes códigos, íconos, imágenes, palabras, gestos y vocabulario que el estudiante asimila de las diferentes áreas y que puede hacerse en forma oral, escrita y gestual. Dimensión Procedimental (APRENDER A HACER) contempla las diferentes habilidades, destrezas y competencias que el estudiante adquiere con los nuevos conocimientos asimilados y que le permiten demostrarlas por medio de los desempeños en su respectiva aplicación. Dimensión Estética (APRENDER A SER) es una percepción, sensación o sentimiento que está relacionado no solamente con la belleza, sino con la capacidad que tiene el ser humano de maravillarse y apropiarse del conocimiento. Evalúa el interés, la motivación, el gusto, la actitud, la apreciación de las cosas, la participación y la valoración que da al conocimiento. Esta dimensión incluye otras dimensiones del ser humano: Espiritual, Volitiva, Actitudinal y Ética (PEI, 2018, pp. 58-59).

Con la dimensión *Cognitiva*, que la institución denomina APRENDER A APRENDER, se intentan evaluar concretamente los conocimientos específicos de cada disciplina trabajada durante el proceso de enseñanza. Esta dimensión es fundamental por cuanto da las directrices de las otras tres en términos de los contenidos, indicadores y logros a alcanzar en cada tema propuesto. No obstante, en su descripción se especifica que su función estriba en la evaluación de las capacidades que adquiera el estudiante para saber y reconstruir los contenidos de cada área en función de la preparación para transformar el entorno. Lo cual evidencia implícitamente uno de los principios

fundamentales del ejercicio de la autonomía y el pensamiento crítico: la comprensión de la realidad, el reconocimiento del entorno y su transformación

Con la dimensión *Comunicativa Social*, que se reconoce como APRENDER A CONVIVIR, el documento es claro en que esta dimensión se orienta hacia la evaluación del comportamiento de los estudiantes en relación con los conocimientos adquiridos y la puesta en escena de estos en el contexto particular del aula. La forma en que los niños y niñas expresan lo aprendido y aprehendido, tanto iconográfica como escritural y oralmente deberá dar cuenta de una intención comunicativa que se oriente hacia la sana convivencia y hacia la apropiación de dinámicas que, en uso de los diferentes códigos, evidencien actitudes comunicativas colaborativas y de construcción conjunta de conocimientos. Además, esta dimensión privilegia la visibilidad del pensamiento por parte de los estudiantes, otro de los factores que se enuncian como base del pensamiento crítico.

La dimensión *Procedimental*, llamada por la institución APRENDER A HACER, al evaluar las competencias de los estudiantes en términos de la información asimilada y el desempeño de los mismos, si bien da cuenta explícitamente de lo que concierne a la demostración y aplicación de los conocimientos, implícitamente conduce a analizar la capacidad de autorreconocimiento de las habilidades particulares de los estudiantes. En este orden de ideas, esta dimensión no solo evalúa si los estudiantes ejecutan lo aprendido sino cómo lo hacen. Esto nos lleva a considerar que el proceso de evaluación de la institución debe tener en cuenta las destrezas individuales de los niños y niñas, su propio conocimiento de mundo y, por esa vía, la autonomía con la que no solo apropian el proceso de aprendizaje individual y colectivo, sino con la que toman decisiones frente a las maneras en que lo evidencian.

Finalmente, la dimensión *Estética*, que se denomina en el documento como el APRENDER A SER, está orientada hacia la evaluación del interés, la motivación, el gusto y la actitud, entre otros factores subjetivos que atraviesan el proceso de enseñanza – aprendizaje de los menores. Esta dimensión integra las dimensiones psicológica, emocional y espiritual a la parte racional del ser. Lo cual implica que la institución se propone generar espacios de evaluación que comprometan las búsquedas particulares de los niños y niñas, sus percepciones de la realidad y, en general, aquellas cosas que los hagan felices. Esto, sin duda, implica pensar en un proceso evaluativo que contempla las particularidades de los niños y niñas y la autonomía de la que gozan para dar cuenta

de las mismas. Además, involucra el pensamiento crítico en la medida que los niños y niñas estén en capacidad de expresar clara y abiertamente lo que desean aprender y lo que no.

Las cuatro dimensiones anteriores son la base del proceso de evaluación de la institución en el ciclo de educación inicial. A partir de ellas se determinan los avances y retrocesos en el aprendizaje y desempeños de los menores. Como se acaba de exponer, dichas dimensiones dan, implícita y explícitamente, amplio valor a la autonomía, el pensamiento crítico y el autorreconocimiento de los menores como herramientas de su formación. Sin embargo, estos planteamientos que reposan en el PEI -como carta de navegación institucional-, en el ejercicio práctico no dan cuenta de los propósitos que suponen. La segunda parte del presente ejercicio diagnóstico muestra incongruencias entre los objetivos de evaluación de las dimensiones y la ejecución de dichos principios en el aula, como se muestra a continuación.

### **1.1.2 Entrevista a docentes de grados prekínder, kínder, transición y primero**

Dentro de este análisis preliminar de cara a un diagnóstico, en segundo lugar se aplicaron entrevistas a las docentes de los cuatro grados con el fin de indagar su percepción en relación con la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. Las preguntas se formularon con base en los Estándares de Competencias del Pensamiento Crítico propuestos por la guía que, para tal fin, publicó la Fundación de Pensamiento Crítico (Paul & Elder, 2005); y también teniendo en consideración las nociones que ofrece el colegio Despertar Bilingual School sobre autonomía. Es importante señalar que se presta especial atención a las respuestas de la profesora del grado prekínder de la institución, toda vez que se refiere al grupo que actualmente se encuentra cursando grado kínder y que se trata de la población objeto de la presente investigación.

Según los autores de la guía de Pensamiento Crítico (Paul & Elder, Estándares de competencia para el pensamiento crítico, 2005), estos estándares proveen un marco de referencia para evaluar el nivel de razonamiento crítico de los estudiantes sobre un tema o una asignatura, indistintamente del ciclo escolar; e incluyen indicadores para identificar si el Pensamiento Crítico es empleado como herramienta principal para el aprendizaje. Las competencias definidas por los autores fueron adaptadas para la formulación de las preguntas.

Al interiorizar las competencias, los estudiantes se convertirán en pensadores autodirigidos, auto disciplinados y auto monitoreados. Desarrollarán su capacidad para plantear preguntas y problemas esenciales (formulándolos de manera clara y precisa); recopilar y evaluar información relevante

(usando ideas abstractas para interpretarlas de manera efectiva e imparcial); llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas (comparándolas contra criterios y estándares relevantes); pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo (reconociendo y evaluando, conforme sea necesario, sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas); y comunicarse efectivamente con otros para buscar soluciones para problemas complejos (p. 5).

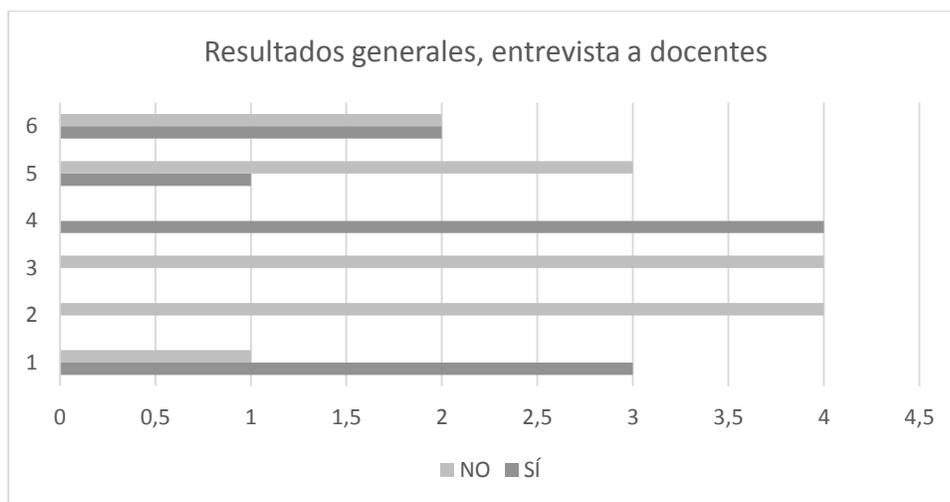
Con fundamento en lo anterior y en las nociones de autonomía que contempla el PEI de la institución, tanto en la descripción de sus principios como en sus conceptos y definiciones, se elabora la entrevista, que fue aplicada a las docentes de los grados prekínder, kínder, transición y primero de la institución:

La autonomía escolar es un medio para lograr mejores aprendizajes en los alumnos. Es la apertura, la creación y la responsabilidad sobre la opción elegida, sobre la relación de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos. Es la capacidad de autogobernarse, de darse las normas requeridas para la convivencia, de autoexigirse y apoyarse mutuamente para el logro de metas de beneficio común, tomar decisiones y autocontrolarse (PEI, 2018, p. 17). La autonomía genera la posibilidad de autodeterminación por naturaleza. Se irá haciendo libre si penetra gradualmente en la experiencia de la libertad dando una respuesta frente a sí mismo, a los otros, al mundo que los rodea, en forma responsable de manera histórica, expresando su compromiso. La práctica de una pedagogía que fomente la comunicación y la participación del testimonio de un servicio alegre, sencillo para establecer relaciones que tengan como base la escucha, el respeto por el otro, el encuentro, el diálogo (PEI, 2018, p. 25).

Las primeras preguntas, a modo de encuesta, pretenden indagar sobre la valoración de las maestras en términos de las competencias de Pensamiento Crítico de sus estudiantes. Por cada competencia se formula una pregunta directa acerca del desempeño de los estudiantes y se complementa con las nociones de autonomía que se relacionen con dicho punto. Las últimas tres preguntas, que se plantean de manera abierta, buscan conocer la percepción de las docentes en relación con la aplicación de la autonomía y el pensamiento crítico al interior del aula y bajo la directriz institucional.

Los datos arrojados por la primera parte de este instrumento indican, en términos generales, que no hay niveles altos en la apropiación y aplicación tanto de la autonomía como del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza – aprendizaje al interior de las aulas correspondientes al ciclo de educación inicial, incluyendo el grado primero.

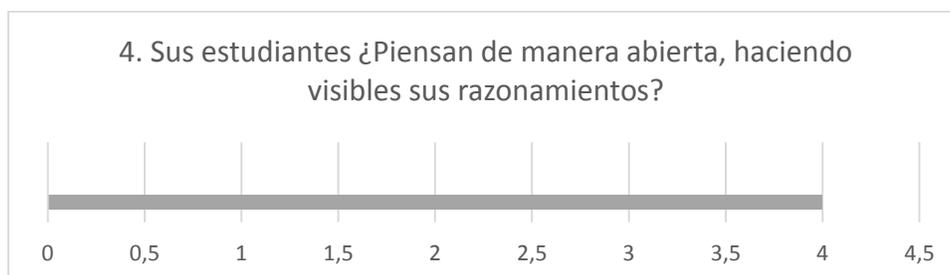
*Gráfico 1 Entrevista a docentes, resultado general*



Fuente: elaboración propia

Como se ve reflejado en el anterior gráfico de resultados generales y en el específico que sigue, solamente la cuarta pregunta, relacionada con la capacidad de los estudiantes de visibilizar el pensamiento, obtuvo el 100% de respuestas afirmativas del total de la muestra (las cuatro docentes de los grados prekínder, kínder, transición y primero).

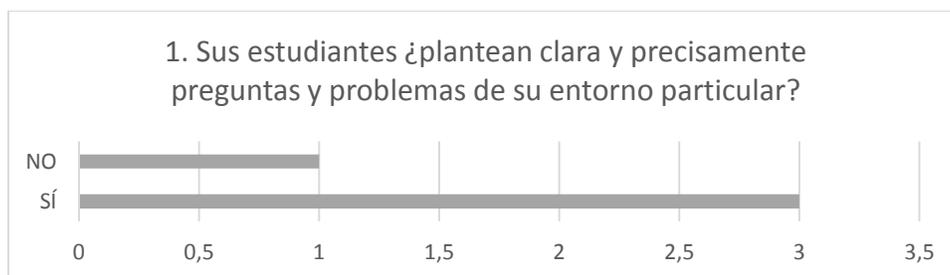
*Gráfico 2 Entrevista a docentes, pregunta 4*



Fuente; elaboración propia

La primera pregunta, sobre la capacidad de los estudiantes de cuestionarse y manifestar claramente preguntas sobre su realidad particular, obtuvo mayores respuestas afirmativas que negativas de parte de las docentes (tres respuestas positivas de las docentes de prekínder, transición y primero, 75%, y una negativa de la docente de kínder, 25%).

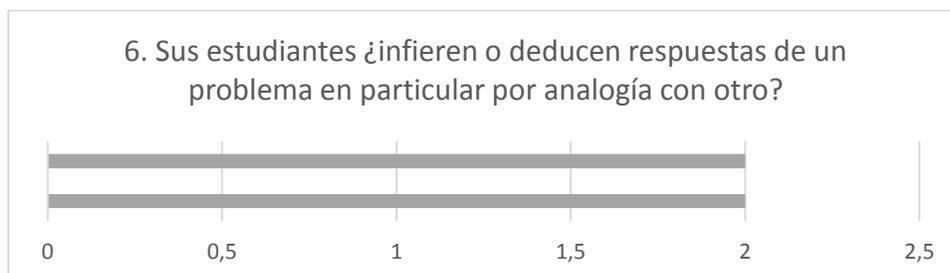
*Gráfico 3 Entrevista a docentes, pregunta 1*



Fuente: elaboración propia

De otro lado, en la sexta pregunta, relacionada con la capacidad de los estudiantes de inferir respuestas de un problema por analogía con otro, los resultados positivos y negativos obtuvieron el mismo nivel: la mitad de la muestra (docentes de kínder y primero, 50%) se inclinó por evaluarla deficientemente, mientras que la otra mitad (docentes de prekínder y transición, 50%) la calificó satisfactoriamente. Este caso merece especial atención pues las respuestas negativas provienen del grado kínder, donde se está ejecutando el presente proyecto, y del grado primero donde, según el MEN (2019), la tasa de repitencia da cuenta de deficiencias en la fase de formación de preescolar.

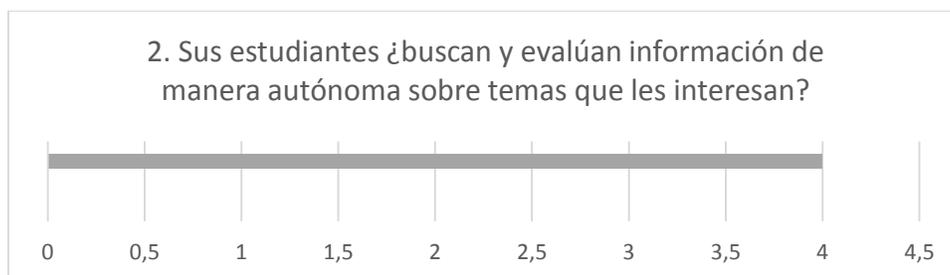
*Gráfico 4 Entrevista a docentes, pregunta 6*



Fuente: elaboración propia

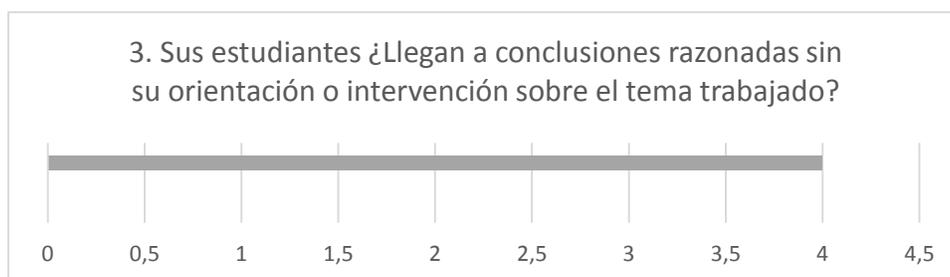
Las tres preguntas restantes, a diferencia de las recientemente mencionadas, no superaron los resultados negativos y estuvieron lejos de acercarse a una valoración satisfactoria. En las preguntas 2 y 3 la totalidad de la muestra (las docentes de los cuatros cursos), es decir, el 100% valoró insatisfactoriamente el desempeño de sus estudiantes, tanto en relación con la apropiación de sus procesos de aprendizaje como en el ejercicio de la autonomía para asumir los contenidos y para elaborar conclusiones razonadas sin la intervención de la docente.

Gráfico 5 Entrevista a docentes, pregunta 2



Fuente: elaboración propia

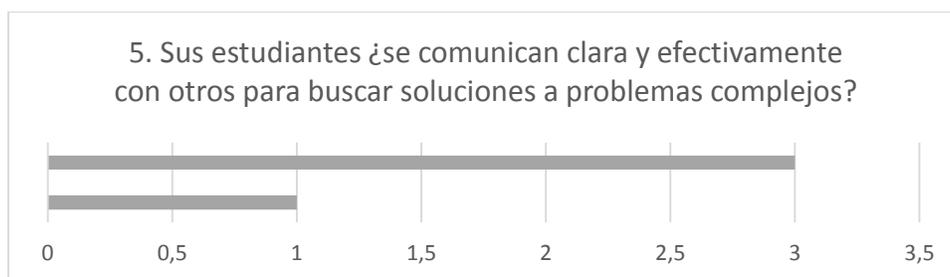
Gráfico 6 Entrevista a docentes, pregunta 3



Fuente: elaboración propia

La quinta pregunta, relacionada con la capacidad de comunicación de los estudiantes para buscar soluciones a problemas complejos, obtuvo un 75% de resultados negativos en la calificación (docentes de los grados prekínder, kínder y transición) en contraste con la valoración positiva de la docente de grado primero (25%). Lo que evidencia deficiencias en el ejercicio de la autonomía y del pensamiento crítico de los estudiantes y da cuenta de una incongruencia entre algunos de los objetivos que propone el PEI (2019) en relación con la autonomía: *autoexigirse y apoyarse mutuamente para el logro de metas de beneficio común, tomar decisiones y autocontrolarse* (p. 7) y los resultados del desempeño de los estudiantes.

Gráfico 7 Entrevista a docentes, pregunta 5



Fuente: elaboración propia

En relación con las preguntas abiertas de la entrevista; en respuesta a la primera (Sus estudiantes ¿Proponen activamente los temas que desean trabajar o siguen sus instrucciones sobre el orden de los contenidos?) las docentes coinciden en que los contenidos trabajados responden a las exigencias de la institución. Los estudiantes, si bien en algunos casos suelen opinar, no inciden en la toma de decisiones en cuanto a los temas, contenidos y enfoques metodológicos. La profesora de prekínder agrega que en algunas ocasiones los menores no siguen las instrucciones pero aun así se trata de cumplir lo impuesto por el colegio. La docente de kínder asegura que las opiniones de los menores son ignoradas y que se le da prioridad al currículo y a los libros de texto guía. Por su parte, la maestra de transición dice que los estudiantes no proponen porque se sigue el modelo impuesto por el colegio. La profesora de primero está de acuerdo en que los contenidos y metodologías son impuestos y agrega que los estudiantes a veces no siguen instrucciones porque *“la dificultad es alta”*.

En cuanto a la segunda pregunta (Sus estudiantes ¿Elaboran actividades autónomas complementarias a las diseñadas por usted o solo desarrollan las que usted indica?), la docente de prekínder dice que los estudiantes solo desarrollan las actividades que ella indica. Por su parte, la docente de kínder responde lo mismo que la anterior y agrega que, aunque algunas pocas veces los estudiantes manifiestan interés en hacerlo, no se brindan los espacios. La maestra de transición es enfática en su respuesta negativa: *“No. las actividades que se diseñan son las que se ejecutan, los estudiantes no presentan actividades complementarias”*. La profesora del grado primero coincide con las anteriores en que solamente son desarrolladas las actividades que la docente indica y agrega que los estudiantes *“no presentan interés por investigar o conocer más de los temas”*.

Frente a la tercera y última pregunta (Sus estudiantes ¿Toman decisiones sobre los contenidos, métodos y dinámicas de trabajo al interior del aula?), la docente de prekínder responde que la metodología del colegio es tradicional y no permite a los estudiantes proponer actividades o contenidos dentro del aula. La maestra de kínder coincide con la anterior y asegura que tanto contenidos como metodologías son impuestos por la institución y los estudiantes no tienen voz frente a esta dinámica. Por su parte, la profesora de transición, en la misma línea, afirma que la institución es la que impone las estrategias de trabajo y sus actividades. Por último, la docente de primero afirma que *“los estudiantes no tiene la autonomía de escoger temáticas o proponer actividades ya que la metodología del colegio va enfocada a lo tradicional”*.

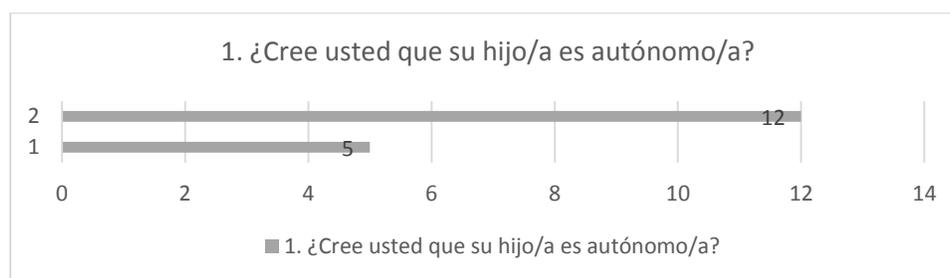
### 1.1.3 Encuesta a padres de familia del grado kínder

La tercera parte del diagnóstico responde al análisis de los datos arrojados por la encuesta dirigida a padres y acudientes del grado kínder durante la semana de inducción. Después de socializar con los padres de los menores los conceptos e importancia de la autonomía y el pensamiento crítico, se les aplicó una pequeña encuesta con el fin de indagar su percepción sobre estas nociones en la cotidianidad de sus familias y determinar si les interesaba que sus hijos participaran en un proyecto con estos fines y estarían dispuestos a acompañar el proceso.

Los conceptos que se discutieron con los padres, previo a la encuesta, fueron los de autonomía y pensamiento crítico basados en los postulados de Paulo Freire en “Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa” (Freire, 2004) , cuyo fin se orienta a promover la formación de individuos libres y autónomos. La encuesta aplicada a los padres fue diligenciada por un total de 17 personas, entre padres y acudientes, de los menores matriculados en el grado kínder para el año 2019 en el colegio Despertar Bilingual School.

En la primera pregunta, de las 17 personas encuestadas, 12 respondieron que no creen que su hijo/a sea autónomo, mientras que 5 respondieron que sí lo creen. Lo cual quiere decir que el 71% de los padres y acudientes considera que sus hijos no son autónomos, mientras que el 29% no. Durante la socialización de las respuestas, argumentaron que, por las edades, no consideran que sus hijos deban ser completamente autónomos aún. Que los niños y niñas todavía deben seguir instrucciones tanto en el hogar como en las aulas.

*Gráfico 8 Encuesta a padres, pregunta 1*



Fuente: elaboración propia

En la segunda pregunta, 14 de los padres determinaron que sus hijos no son críticos, mientras que 3 decidieron que sí lo son. Las respuestas del 82% de la población se argumentan en el hecho de que sus hijos son muy chicos, para ellos, “aún sus bebés”, razón por la cual todavía se encuentran supeditados a reconocer el mundo a través de los ojos de sus mayores. El 18% de los

padres, correspondiente a los 3 que consideran que sus hijos sí son críticos, expusieron que “aunque aún son pequeños, piensan por sí mismos y, por ende, ven el mundo de manera crítica”.

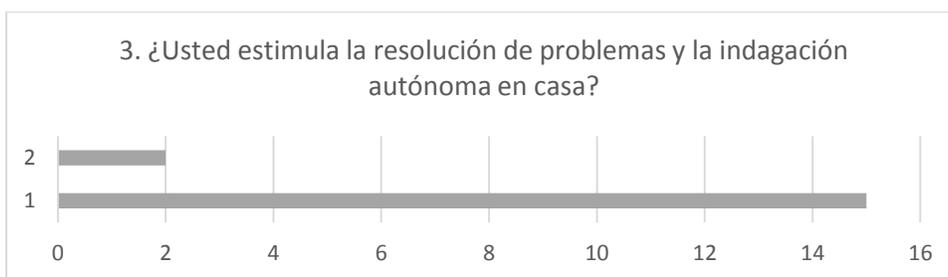
*Gráfico 9 Encuesta a padres, pregunta 2*



Fuente: elaboración propia

En la tercera pregunta, sobre la estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico en el hogar, por parte de los padres; el 88%, correspondiente a 15 de los 17 padres encuestados, dijo que sí. En tanto que solo el 12%, correspondiente a 2 de los padres encuestados, dijo que no. Los primeros argumentan que el estilo de vida actual en el que, generalmente, ambos padres deben trabajar para cubrir las necesidades del hogar, los niños y niñas deben adquirir independencia y empezar a asumir funciones. Por lo tanto, sus padres les asignan tareas que estén a su nivel y consideran que esta es una manera de estimular la autonomía. Además, el hecho de que sus hijos deban “hacerse responsables” implica que potencien el pensamiento crítico. Los dos padres restantes afirman que, aunque quisieran hacerlo, sus hijos todavía dependen de ellos para todo, que no es tiempo aún.

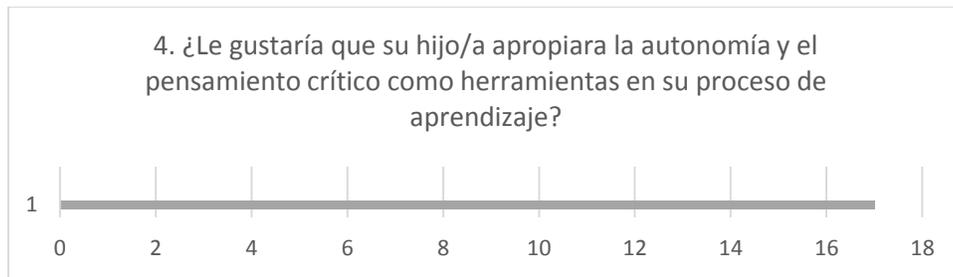
*Gráfico 10 Encuesta a padres, pregunta 3*



Fuente: elaboración propia

En la cuarta pregunta, sobre el interés de los padres en relación con la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico por parte de sus hijos, el 100%, correspondiente a los 17 padres encuestados respondió afirmativamente.

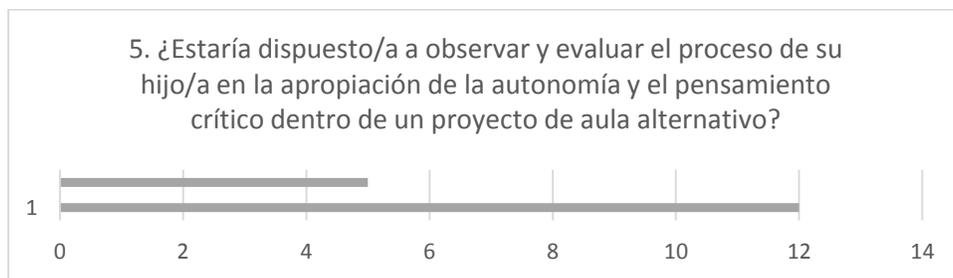
*Gráfico 11 Encuesta a padres, pregunta 4*



Fuente: elaboración propia

En la quinta y última pregunta, sobre la disposición de los padres en relación con el acompañamiento al proceso de ejecución de la propuesta pedagógica, 12 de los 17 padres (71%) dijeron estar dispuestos y los 5 restantes (29%) mostraron interés pero argumentaron dificultades de tiempo para participar.

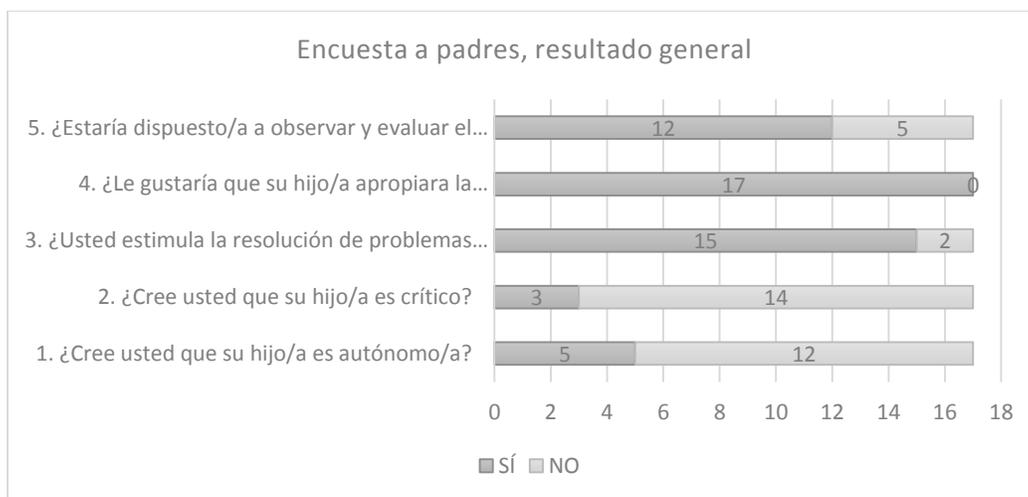
*Gráfico 12 Encuesta a padres, pregunta 5*



Fuente: elaboración propia

Como resultado general, tenemos que, en su mayoría, los padres encuestados consideran que sus hijos no son autónomos ni han desarrollado aún el pensamiento crítico como herramienta de aprendizaje. No obstante, la mayoría (88%) considera que estimulan en casa la resolución de problemas y la indagación autónoma. Todos (100%) se muestran interesados en que sus hijos adquieran estas nociones y las apliquen en su proceso de aprendizaje y su vida diaria, aunque solo el 71% (12) se muestra dispuesto a participar del proyecto activamente.

*Gráfico 13 Encuesta a padres, resultado general*



Fuente: elaboración propia

Esta información nos permite inferir que los padres de los menores están de acuerdo con que la autonomía y el pensamiento crítico son herramientas importantes para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas y, por tanto, la formulación y aplicación de una propuesta pedagógica de aula que estimule estos elementos sería apoyada por ellos en función de potenciar las capacidades de sus hijos.

### **1.1.5 Conclusiones de la aproximación inicial**

La primera parte del ejercicio diagnóstico permitió realizar un análisis de los principios de la institución en términos de la evaluación en la educación inicial y de la autonomía y el pensamiento crítico como elementos presentes en las dimensiones formuladas para tal fin. Con esto se pretende determinar las ausencias conceptuales y metodológicas del pensamiento crítico y la autonomía como elementos adscritos al proceso de enseñanza – aprendizaje en el colegio Despertar Bilingual School. Los documentos seleccionados por las investigadoras cumplieron el propósito de hacer una aproximación al estado actual de la institución en relación con la calificación del desempeño de los niños y niñas de preescolar y la importancia que otorga a la autonomía y el pensamiento crítico como herramientas de enseñanza. Este estudio preliminar ofreció elementos de análisis que facilitaron la comprensión de las ausencias e incongruencias entre lo propuesto por el PEI y lo ejecutado en la práctica. La información recolectada en este primer momento, junto con las preguntas abiertas a docentes permitió una mirada cualitativa de la situación. En tanto que las encuestas a padres y las preguntas cerradas de la entrevista a docentes proporcionaron datos que permitieron hacer un análisis cuantitativo.

El análisis de la información recolectada con los instrumentos expuestos anteriormente permitió identificar la necesidad de generar propuestas alternativas de prácticas pedagógicas innovadoras que estimulen la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico como herramientas en la construcción de conocimiento y en la comprensión de la realidad de los estudiantes. Se llegó a la conclusión de que es necesario que los docentes orienten su labor hacia la transformación de procesos de enseñanza – aprendizaje y hacia un cambio en los objetivos metodológicos, el fin de las acciones pedagógicas y la atención de las dificultades que presentan los estudiantes frente a sus desempeños académicos en relación con la autonomía y el pensamiento crítico. También se reconoció que en la institución educativa no existen criterios claros que permitan evidenciar las debilidades o habilidades que presentan los niños y niñas durante su proceso de aprendizaje en términos de autonomía y pensamiento crítico

Por lo tanto, consideramos que una metodología alternativa de intervención de aula podría facilitar la autonomía y el pensamiento crítico en menores de grado kínder que se encuentran en proceso de acercamiento y adaptación al contexto académico. Partimos del supuesto de que, dadas las particularidades señaladas atrás en relación con la ausencia de un proyecto pedagógico que estimule el pensamiento crítico y la autonomía, al formular estrategias alternativas y aplicarlas, podemos comprobar qué tan eficientes pueden resultar, no solo en términos de la apropiación del pensamiento crítico y la autonomía en estudiantes de grado kínder, sino en términos de la comprensión de los contenidos y dimensiones correspondientes al ciclo escolar que nos compete.

Por las razones anteriores, consideramos la posibilidad de formular un proyecto con actividades secuenciadas que se oriente, fundamentalmente, a la apropiación y aplicación de las nociones de autonomía y pensamiento crítico; esto a partir de los intereses particulares de los niños y niñas en términos de lo que desean o les interesa aprender y en relación con los contenidos y competencias que, se espera, apropien durante el grado kínder.

## **1.2 Formulación del problema**

Con base en lo anterior surge el interrogante de si ¿el modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula podría constituirse en herramienta útil para la estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico de niños y niñas en educación inicial, específicamente del grado kínder?

### 1.3 Justificación

Cuando el pensamiento crítico se propicia desde la educación inicial, se forman sujetos críticos y autónomos, capaces de interferir en la realidad y transformarla en función del bienestar general; a la vez que se ofrecen herramientas de aprendizaje continuo, desde la infancia. Sin embargo, lo que se ve en la realidad al interior de la escuela es que este tipo de pensamiento o no se estimula o se estimula a bajos niveles o con estrategias equívocas o, incluso, se desdeña. No solo porque una educación que se fundamente en el pensamiento crítico reflexivo y la autonomía implica que los maestros se hayan formado en enfoques que lo propicien, sino que ellos mismos han de comprenderlo y aplicarlo en las aulas y en sus vidas. Al contrario, en consonancia con las formas tradicionales de la educación, lo que se propicia, generalmente, es la transmisión de contenidos en entornos que prohíben el cuestionamiento e invisibilizan el pensamiento de los estudiantes bajo la premisa de la autoridad suprema del docente. Se parte de la “necesidad” de disciplinar y conducir a los niños y niñas a cumplir con tareas y comportamientos memorizados de cuyo origen y lógica están ajenos pero que resultan fundamentales para “mantener el orden” y cumplir con las exigencias evaluativas de los entes de control en materia de medición, estándares y competencias definidas por “expertos”.

Generalmente, dentro de contextos pedagógicos, se coincide en que la educación debe sufrir cambios y mejoras continuas. Sin embargo, difícilmente se hace consciencia de que, en la mayoría de contextos educativos, se ha institucionalizado un modelo unidimensional que favorece estrategias formativas que se sustentan en la competencia, la instrucción para el trabajo desligada del significado vital y la reproducción de conocimientos e ideas prefabricadas. No es posible romper viejos esquemas de formación sin antes erradicarlos de las estructuras mentales y emocionales de los sujetos.

La institución objeto de la presente investigación se enfoca también en esta línea de transformación. Dentro de la Misión del colegio Despertar Bilingual School se propone “*preparar niños capaces de emprender para inspirarlos a ser personas que resuelven problemas, líderes y apasionados con la vida*” (Folleto, Misión, 2019). Por su parte, en la Filosofía el compromiso estriba en que “*Todo lo que nosotros hacemos es porque creemos en mejorar vidas transformando el pensamiento de los niños para que sean seguros de sí mismos, felices, con un criterio propio, con ganas de aprender, capaces de trabajar en equipo*” (Folleto, Filosofía, 2019). Sin embargo, lo que muestra la experiencia es que estas ideas no trascienden eficazmente el papel; en la realidad

del proceso de enseñanza – aprendizaje de este centro educativo se evidencia la estructura tradicional de modelos que privilegian la instrucción incuestionable y la reproducción de contenidos con el fin último de cumplir con los objetivos propuestos por los entes de control en materia de educación.

Por lo tanto, para la Institución Educativa que nos convoca resulta de mucho valor la propuesta de intervención de este trabajo pues con base en ella puede cambiar imaginarios frente al ejercicio metodológico en el aula de cara al cumplimiento de los objetivos institucionales expuestos en el anterior párrafo. Además, como se expresa en la descripción de la propuesta (Capítulo 5), el colegio despertar Bilingual School le da relevancia a la autonomía y al pensamiento crítico dentro de su Proyecto Educativo Institucional y se ciñe al modelo constructivista de la educación que, entre otras cosas, propende por la apropiación del proceso de enseñanza – aprendizaje por parte de los educandos, lo cual hace parte del Proyecto que se ejecuta con los niños y niñas de grado kínder. Finalmente, es de resaltar que el Modelo de Trabajo por Proyectos resulta ser una estrategia innovadora que contribuye con el enriquecimiento de las dinámicas de aula con base en los intereses y la realidad particular de los estudiantes, lo cual redundará en su crecimiento académico y en el gusto por permanecer en la escuela, factores que benefician a la institución y a la labor social y formativa que ejecuta.

Partimos de la idea de que, como se viene exponiendo, la autonomía y el pensamiento crítico son herramientas fundamentales para generar en los menores estrategias conscientes de aprendizaje significativo autónomo y libre, de comprensión de la realidad y de resolución de problemas; insumos que les serán beneficiosos desde ahora y para el resto de sus procesos escolares. Además, aunque el modelo de Trabajo por Proyectos es una estrategia de enseñanza – aprendizaje que viene desarrollándose desde tiempos antiguos, hoy día se le puede considerar como una herramienta innovadora ya que trasciende el patrón tradicional de enseñanza cuya base es la transmisión de conocimientos y, en lugar de esto, se orienta hacia la apropiación autónoma del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y estimula el pensamiento crítico toda vez que desde su diseño hasta la ejecución y evaluación del proyecto son los alumnos quienes proponen los contenidos y participan activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Un modelo alternativo que puede vehicular este propósito es el de Trabajo por Proyectos de Pozuelos (2007), pues abre la posibilidad de generar escenarios de práctica educativa alternativa a los modelos tradicionales de formación. Se soporta en la necesidad de reflexionar sobre la

transformación urgente que debe tener la escuela, de un modelo lineal, autoritario y condicionado hacia uno holístico, diversificado e integrativo. La apropiación de estrategias como el trabajo por proyectos en el aula ofrece la posibilidad de involucrar a los estudiantes en sus procesos educativos a partir del diálogo, la concertación, la responsabilidad, la creatividad, el trabajo colaborativo, la evaluación continua y la autonomía; lo que, sin duda, estimula el pensamiento crítico y la autonomía.

Pozuelos (2007) dice que no es posible determinar una lista específica de los beneficios del modelo de trabajo por proyectos pues, por su misma particularidad tanto en estructura como ejecución y dependiendo del ambiente del aula, del contexto en el que se da y de los actores involucrados; los resultados son diferentes y no marcan un desarrollo predecible que se pueda cuantificar de la misma manera de escuela a escuela o de estudiante a estudiante. Sin embargo, reconoce varios elementos comunes que facilitan la comprensión integral de los estudiantes tanto de su medio como de su propio proceso formativo, y favorecen la autonomía de los mismos en la generación de ideas creativas, propuestas y soluciones ante problemas reales de su entorno.

El trabajo por proyectos adopta una dinámica de trabajo conjunto que incluye la perspectiva del alumnado (p. 21) estimulando su capacidad de decidir frente a la planificación, ejecución y evaluación de experiencias educativas. Además, implica poner en funcionamiento estrategias cognitivas complejas (p. 22) toda vez que supera el paradigma del conocimiento como acumulación memorística y, al contrario, promueve la comprensión, la deliberación y la reflexión. De otro lado, el trabajo por proyectos acerca a los estudiantes a la solución de problemas reales porque plantea un conocimiento relacionado con situaciones concretas y cotidianas, lejos del modelo tradicional que se fundamenta en la apropiación de datos extraídos de teorías y contextos ajenos a sus participantes.

Este modelo estimula el compromiso social y democrático en consonancia con el fortalecimiento de la autonomía, el respeto por el otro y los intereses emocionales y vitalmente significativos de los niños y niñas, lo cual permite que estos se formen de manera integral con base en el reconocimiento de su realidad y no de manera fragmentada como propone el modelo tradicional que se ciñe a unos libros de texto y a unas asignaturas determinadas que no necesariamente dan cuenta del desarrollo efectivo del estudiante, su autonomía académica y la integración del entorno con su experiencia escolar. Finalmente, el trabajo por proyectos genera

una relación dialógica entre maestros y estudiantes que contribuye con el crecimiento de ambas partes.

Dentro del modelo tradicional, lo que se puede ver es que se proponen contenidos, lúdicas y estrategias que se fundamentan en las necesidades-carencias de los estudiantes antes que en sus fortalezas, desconociendo la particularidad de cada niño en términos de sus requerimientos y formas de aprender. Pese a la diversidad de formas de pensamiento, el currículo es uniforme y se diseña para establecer metas específicas cuya vía ha de ser la misma para todos a fin de cumplir con los estándares de competencias legalmente establecidos por los entes encargados de evaluar la educación a nivel general. Esto ha generado que el ambiente escolar sea monótono y no genere interés en los educandos.

Aunque se cuente con enfoques alternativos, la puesta en escena del proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, dadas las exigencias en el cumplimiento de los estándares educativos, persiste en la aplicación del modelo tradicional de transmisión de conocimientos o de lo que llamaría Freire la educación bancaria: el depósito de unos conocimientos finitos específicos en la mente inconsciente de los niños y niñas (Freire, 1985). Por lo tanto, partimos de la hipótesis de que en Colombia la educación inicial no propicia escenarios de autonomía y pensamiento crítico. Se requiere de la aplicación de estrategias de intervención en el aula que propendan por romper el antiguo paradigma educativo y que ofrezcan a docentes y estudiantes la posibilidad de crear escenarios de discusión, de construcción conjunta de conocimientos y de transformación de la realidad a partir de la comprensión de la misma, estimulando la visibilidad del pensamiento de todos los actores posibles, dándoles herramientas de reflexión y autonomía y generando posibilidades de autorreconocimiento que les lleven a plantear su propia ruta de crecimiento personal e intelectual.

.....

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

Elaborar una estrategia de aprendizaje bajo el modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula que estimule el pensamiento crítico de niños y niñas de grado kínder del colegio Despertar Bilingual School.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Establecer la situación particular de los estudiantes de grado kínder del colegio Despertar Bilingual School en términos de la autonomía y pensamiento crítico a través de instrumentos de análisis y evaluación diligenciados por padres y docentes.

Diseñar unidades y secuencias didácticas que integran el objetivo global de la propuesta <sup>4</sup> con objetivos específicos de aprendizaje en relación con los contenidos a trabajar en el periodo correspondiente al ciclo escolar de kínder (primer periodo de las materias Ciencias, Artes, Plan Lector y Teatro).

Registrar el proceso de diseño, ejecución y evaluación del Proyecto planteado y reflexionar sobre su significación en función del objetivo que se propone (la apropiación del pensamiento crítico en la educación inicial).

---

<sup>4</sup> Como propone el modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula (Pozuelos, 2007), el objetivo global es formulado colaborativamente entre docente y estudiantes y responde a los intereses de aprendizaje de los menores, independientemente del plan curricular; este luego se vincula al proyecto a través de los objetivos de aprendizaje, vinculando estos con los contenidos, desempeños y competencias propios del ciclo escolar.

### 3. MARCO REFERENCIAL

#### 3.1 Antecedentes

El presente apartado pretende ubicar al lector en términos de las investigaciones que han generado directrices teóricas y metodológicas relevantes alrededor de los temas que atraviesan este estudio (autonomía, pensamiento crítico y Modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula). Se presentan primero los documentos de origen internacional, luego los de orden nacional, después se da cuenta de los de contexto local y, finalmente, se presentan los de orden institucional. Todos fueron analizados para identificar, además de las diferentes metodologías aplicadas, las categorías, conceptos y sustento teórico que, junto con los del Marco Teórico, sirven de base para la discusión que se ofrece en el capítulo de resultados.

##### 3.1.1 Antecedentes de orden internacional

En la revisión de las investigaciones de orden internacional, se eligen tres que resultan reveladoras en relación con las metas de estudio que plantea el presente documento. La primera es la tesis Doctoral *Desarrollo competencial en Educación Infantil a través de Aprendizaje Basado en Proyectos en centros educativos de Jaén*, en la que (Palomares & González, 2017) ofrecen un panorama pormenorizado de la creación y evolución histórica del modelo de Trabajo por Proyectos. La investigación, desarrollada en la provincia de Jaén en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil propio de la estructura curricular de España, pretende analizar si la población observada (entre los 4 y 6 años de edad), al culminar este ciclo escolar bajo la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos, adquiere tres competencias específicas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Lenguajes: comunicación y representación; Conocimiento del entorno. Los autores parten de la hipótesis de que, con la práctica pedagógica propuesta, los estudiantes deberían estar en capacidad de conocer su entorno, ser competentes en el área del lenguaje y ser autónomos al terminar la etapa de la Educación Infantil.

El estudio de (Palomares & González, 2017) es fundamental como base teórica y metodológica en la presente investigación y, por lo tanto, está presente a lo largo de las discusiones que acá se plantean. No solo porque contiene información detallada acerca de los fundamentos, evolución y principales aportes del modelo que nos convoca; sino porque da cuenta de una experiencia de aplicación de este enfoque a través de una propuesta de intervención en aula dirigida a población similar a la del grado kínder del Colegio Despertar Bilingual School y cuyos objetivos

se acercan a los planteados en el presente estudio; finalmente, porque ofrece conclusiones valiosas acerca de los beneficios de este método de trabajo en términos de la transformación de la educación, es decir, del tránsito de patrones tradicionales estáticos hacia miradas pedagógicas activas que potencien la autonomía, el pensamiento crítico, la apropiación del proceso de enseñanza – aprendizaje, el autorreconocimiento y la puesta en escena de razonamientos que surgen de la realidad de los educandos y propenden por la solución de problemas complejos y la transformación del entorno.

Otra investigación que merece atención es la de (Alejo, 2017), *El pensamiento crítico en estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*, cuya finalidad estriba en la identificación y valoración de la capacidad de Pensamiento Crítico por parte de los estudiantes del grado de Maestro/a de Educación Primaria en una institución educativa de la ciudad de Málaga, España. La autora parte de la idea de que, para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, es preciso diagnosticar previamente su capacidad crítica a través de unos objetivos concretos con base en su campo de formación: “*Conocer los conceptos de pensamiento crítico y los métodos que existen para evaluarlo; Crear espacios para fomentar las destrezas y/o habilidades en la competencia de pensamiento crítico y Aplicar las Estrategias de Pensamiento Visual como apoyo en la metodología para fomentar en la capacidad crítica*” (p. 37).

Los aportes de Alejo (2017), cuyo estudio se fundamenta en la metodología de investigación acción, nutren significativamente el análisis que propone el presente documento desde la fundamentación teórica del Pensamiento Crítico como competencia medible y verificable en los menores escolarizados. No solo ofrece las nociones y el soporte conceptual de esta herramienta de aprendizaje, sino que propone una ruta de afianzamiento y evaluación de la misma; lo cual resulta muy valioso para efectos del análisis de resultados que se plantea en la estrategia de intervención en aula del presente trabajo.

En lo concerniente a la autonomía en la educación inicial, se referencia la tesis de Licenciatura en Educación, Nivel Inicial de la Universidad de Piura, Perú, de Nassr (2017): *El desarrollo de la autonomía a través del juego-trabajo en niños de 4 años de edad de una Institución Educativa Particular del distrito de Castilla, Piura*. En este estudio, asegura que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial, debe plantear la construcción de la autonomía en los estudiantes como objetivo principal. *La autonomía es, por lo tanto, el concepto base para*

*lograr aprendizajes sólidos y con ello niños que puedan enfrentarse a una realidad determinada y como resultado dar solución a problemas comunes que corresponden a su edad* ( Nassr, 2017, pág. 5). Esta postura implica que el rol docente se enfoque en la construcción de ambientes y estrategias de aprendizaje que propicien en los niños y niñas la necesidad y oportunidad de solucionar problemas cotidianos de manera independiente, lo cual puede ir modelando la conducta de los menores hacia la apropiación de actitudes y acciones autónomas, como visibilizar su pensamiento, manifestar sus emociones e intereses y asumir el cuidado y autocuidado, entre otras cosas. Lo cual, según la autora, puede resultar complejo a su edad, pero puede redundar en resultados exitosos si se cuenta con la orientación adulta (padres y maestros) adecuada. Con base en López (2014), Nassr (2017) propone la autonomía como objeto central de la educación para el desarrollo de capacidades que le permitan al educando pensar críticamente.

Reducir el poder de adulto del profesor; inducir al niño a intercambiar y coordinar sus puntos de vista con otros niños y con el profesor de igual a igual; incitar a los niños a tener una mentalidad activa y a tener confianza en su propia capacidad de descubrir cosas (Nassr, 2017, pág. 5).

Esta investigación resulta muy valiosa para el presente estudio porque vincula la autonomía con el pensamiento crítico y propone el juego como posibilidad didáctica relacionada con los intereses y realidades particulares de los niños y niñas. La lúdica como estrategia pedagógica posibilita espacios en los que los menores pueden actuar libremente y determina roles adscritos a contextos educativos en los que las normas son construidas entre todos los actores y, por ende, generar un orden social que introduce a los niños y niñas en las dinámicas de la vida adulta en términos de socialización, organización, apropiación de roles y mantenimiento y cuidado del entorno. Además, en esta dinámica que propicia la apropiación de la autonomía en la educación inicial se promueve y estimula la resolución de problemas, lo cual genera que los niños y niñas consoliden posturas críticas frente al entorno y la cotidianidad.

### **3.1.2 Antecedentes de orden nacional**

Como antecedentes investigativos de nivel nacional, siguiendo la línea lúdica, se empieza por mencionar la tesis de (Ospina, 2015): *El juego como estrategia para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar*, donde la autora da cuenta de la investigación desarrollada en la Institución Educativa Félix Tiberio Guzmán - sede María Auxiliadora del municipio de Espinal – Tolima; a través de la que, con base en una metodología cualitativa que vincula instrumentos de los métodos etnográfico e investigación acción, propone una proyecto de

aula que ejecuta y describe para determinar los beneficios de estrategias pedagógicas centradas en el juego como herramientas que facilitan el aprendizaje de niños y niñas en educación inicial. A través de la observación de la población, primero identifica como problemática la escasez de actividades motivadoras para el aprendizaje de los niños y niñas, y la rutinización de acciones dentro del aula. Una vez identificada la problemática, se inicia la fase de intervención que determina las acciones del Proyecto Pedagógico de Aula a aplicar y que tienen en consideración los roles de los actores, la formalización y planeación de estrategias enfocadas en el juego y enfoques metodológicos que responden a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Este documento resulta valioso para la presente investigación porque ofrece la experiencia de un trabajo por proyectos en el aula que se genera para dar solución a problemas relacionados con la baja o nula estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico. Además, de la propuesta lúdica pedagógica que plantea es posible inferir la importancia del autorreconocimiento de los menores en términos de sus capacidades particulares y la generación de escenarios que potencien la construcción de conocimiento a través de los gustos e intereses de los educandos a fin de propiciar procesos de enseñanza – aprendizaje significativos y adscritos a la realidad particular de los actores.

Otro documento investigativo que es necesario mencionar en relación con el tema de la autonomía es la tesis de Asprilla et al (2017) que responde a un estudio en el marco de la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás de Cali: *Fortalecimiento del aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Comercial Villa del Sur por medio de una propuesta didáctica*, con la que, desde una metodología de carácter cualitativo, enmarcada en el enfoque sistémico, se orienta hacia la elaboración de los principios de autonomía-dependencia en fundamento de la auto-eco-organización y con base en una postura que sustenta que las partes del todo como una estructura holística y dialógica que involucra a los diferentes actores en la construcción de formas alternativas para desarrollar conocimiento.

Con base en el ejercicio investigativo realizado en la Institución Educativa Técnico Comercial Villa del Sur de Cali, dentro de la cual se recoge información relevante para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo de sus estudiantes, la que es contrastada con diferentes posturas teóricas y conceptuales que ahondan en la didáctica y la autonomía; se registra el proceso llevado a cabo por los investigadores en términos de la aplicación de una propuesta didáctica orientada, principalmente, al fortalecimiento del aprendizaje con base en la autonomía de los

educandos, y a generar espacios de reflexión docente en los que se cuestionó el rol del maestro dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. La conclusión fundamental de este proyecto y que contribuye con el estudio que se propone en el presente documento se refiere a la construcción de saberes comunes que aporten a elementos de la vida cotidiana dentro de la realidad particular de los estudiantes, lo cual incide en *la construcción de tejidos comunitarios escolares, el desarrollo de competencias y la generación de conocimientos* (pág. 95).

Por último, en el nivel nacional, se hace referencia a la tesis titulada *Pensamiento crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once*, donde Díaz (2018) propone una estrategia de pedagógica basada en la apropiación de habilidades para la comprensión lectora, la producción y la crítica textual. Este trabajo, realizado en el grado once del colegio distrital Carlos Albán Holguín de Bogotá, resulta valioso para el presente estudio porque da cuenta de la importancia de la estimulación de ejercicios de comprensión y producción textual, como los que se presentan en la propuesta de intervención en aula, basada en el modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula (Pozuelos, 2007) que se ofrece en este documento.

La propuesta se centró en tres criterios transversales: promover habilidades de Pensamiento Crítico, en seleccionar las estrategias didácticas adecuadas para promover estas habilidades y en evidenciar cómo la lectoescritura crítica en CCSS, permite desarrollar habilidades de Pensamiento Crítico desde el contexto personal y social de los estudiantes de este grado (Díaz, 2018, pág. 5).

Como en trabajos citados anteriormente y en los que siguen, en este se hace énfasis en la preocupación por *diseñar, promover, y ejecutar estrategias que permitan producir aprendizaje significativos y contextuales, rescatando el carácter metacognitivo y afectivo de los estudiantes, que se enfrentan* (pág. 21). Además de que hace un recorrido por la conceptualización del pensamiento crítico, Díaz (2018) insiste en cómo las prácticas de lectoescritura crítica pueden ser una herramienta fundamental para potenciarlo a fin de que se trasciendan modelos tradicionales de la educación y se instauren nuevas miradas sobre las posibilidades de los estudiantes de reconocer el mundo, describirlo, verlo de manera crítica y trabajar para transformarlo, haciendo uso de herramientas pedagógicas significativas, apropiadas a su realidad y afines con la evolución tecnológica.

### 3.1.3 Antecedentes de orden local

En el contexto local, en primer lugar, se cita la tesis de grado para optar por el título de Magister, titulada *Aprendizaje basado en proyectos. Un modelo innovador para incentivar el aprendizaje de la química* (Roldán, 2016) ya que este documento, desde un enfoque metodológico cualitativo interpretativo, se propone analizar la influencia que tiene la implementación de un proyecto en el aprendizaje de la química dirigido a estudiantes de grado once de la Institución Educativa la Merced del municipio de Mosquera. Si bien esta investigación no se enfoca en población perteneciente al ciclo de educación inicial, sí ofrece información relevante en términos del Trabajo por proyectos como estrategia innovadora para desarrollar el aprendizaje.

Entre las principales conclusiones de este estudio, Roldán (2016) afirma que con el modelo de proyectos se generan cambios importantes toda vez que el estudiante logra crear un puente entre los conocimientos propios de la disciplina y sus conocimientos previos, pues esto permite reestructurar y crear nuevas conceptualizaciones que, a su vez, configuran y reconfiguran el conocimiento que adquiere en el contexto escolar. Además, asegura que el conocimiento siempre está en relación con el entorno de educando; la metodología de proyectos en el aula involucra directamente al estudiante, haciéndolo un sujeto participe en su aprendizaje con sus propios intereses y motivaciones, que lo llevan a aprender con base en su propia experiencia, a través de un proceso abierto que se caracteriza por involucrar conocimientos disciplinares, conocimientos escolares, personas e intereses. Otro de los beneficios de esta estrategia es que se fortalecen acciones que utiliza el estudiante para indagar, relacionadas con la interacción entre saberes previos y nuevos, conocimiento procedimental y solución de situaciones problema; lo cual potencia gradualmente la habilidad de asociar sucesos de su entorno con conocimientos propios de las disciplinas dentro de un medio escolar.

De otro lado, con la investigación de Villamarín (2016), *El Trabajo por Proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno*; se propone una vinculación entre la educación inicial y el primer grado de básica primaria a través del modelo de proyectos. Más allá de la discusión que ofrece la autora sobre los últimos cambios normativos y metodológicos de la estructura curricular a nivel distrital, este trabajo hace aportes a la investigación que acá se propone al considerar el trabajo por proyectos como [...] *un cambio de paradigma que permite, por un lado, un cambio de actitud del docente en el aula y por otro, hace posible la reflexión en torno a preguntas como ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar?* (pág. 22). La estrategia que propone la autora

involucra a docentes de ambos grados y jornadas para posibilitar, con coherencia, la transición de un nivel a otro teniendo en consideración las características del desarrollo de los menores observados. Es una investigación que se fundamenta en la metodología de acción-participación y, en esa vía, promueve el trabajo colaborativo entre maestros y educandos, *cambiando paradigmas del quehacer pedagógico en las docentes* (pág. 8). La pretensión fundamental de este estudio estriba en el interés de verificar si a través del trabajo por proyectos es posible lograr *que el conocimiento y aprendizaje de los niños y niñas nazca a partir sus gustos e intereses y conocimientos previos, por medios de estrategias metodológicas (aprendizaje significativo)* (pág. 8).

Finalmente, en relación con las investigaciones del nivel local, se hace referencia a la tesis titulada *Aportes teóricos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en educación inicial en Bogotá*, cuyas autoras (Arévalo, Burgos, & Medina, 2017), optando por el título de Especialistas en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales, se proponen generar aportes a la reflexión sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la etapa de formación inicial en relación con prácticas pedagógicas de instituciones, tanto de carácter formal como de atención integral en la educación inicial. Con base en un marco metodológico cualitativo interpretativo que vincula recolección de información con análisis documental, esta investigación ofrece nociones teóricas sobre el pensamiento crítico, se cuestiona acerca de la relación entre este y las capacidades de los menores, propone estrategias didácticas para la formación de pensamiento crítico en la educación inicial, analiza la política pública para la educación inicial con base en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación inicial y determina el papel del docente y de la gestión educativa como actor y escenario fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación inicial.

Las conclusiones principales de este documento giran en torno a la afirmación de que la etapa inicial de formación inicial se constituye como el momento clave para la consolidación del desarrollo del pensamiento crítico que, entre otras cosas, permite analizar y comprender la realidad de manera contundente. Con base en Nussbaum y otros autores, (Arévalo, Burgos, & Medina, 2017) consideran que el desarrollo humano debe partir de la educación como insumo para alcanzar una mejor calidad de vida y de este modo construir una democracia no solo en el sentido político sino en el sentido social, para cuyo fin el pensamiento crítico resulta fundamental. Por lo tanto, la educación debe plantearse el reto de generar escenarios de comprensión entre escuela, docentes y

estudiantes para establecer un diálogo efectivo entre todos los actores y, desde allí, fortalecer la comprensión del mundo, los procesos de indagación dentro del aula y la autonomía en la construcción de conocimientos y nuevos modelos de sociedad.

#### **3.1.4 Antecedentes de orden institucional**

Por último, en lo correspondiente a los antecedentes investigativos propios de la Fundación Universitaria los Libertadores, no se encontraron trabajos que se orienten específicamente al tema de la presente investigación.

### **3.2 Marco Teórico Conceptual**

El soporte teórico conceptual del presente estudio, además de las nociones ofrecidas por los antecedentes expuestos en el apartado anterior, está dado por los principales autores que han estudiado las categorías conceptuales que atraviesan este documento: Trabajo por Proyectos en el Aula; Pensamiento Crítico y Autonomía.

Como hemos venido diciendo, los nuevos enfoques pedagógicos se orientan hacia la transformación del paradigma tradicional de la educación. Ya la valoración del proceso de enseñanza – aprendizaje no se centra en la cantidad de información acopiada por los estudiantes y transmitida por los docentes, sino que propende por modelos que privilegien metodologías que enseñen a pensar, estrategias que posibiliten la comprensión de la realidad y, desde allí, su transformación. Las miradas alternativas a la educación no se enfocan ya en el *qué aprender* sino en el *cómo construirlo de manera consciente*. Por lo tanto, las últimas investigaciones en materia de generación de escenarios de aprendizaje significativo y de enseñanza para la comprensión se plantean dinámicas activas que estimulen la creatividad de los estudiantes y la resolución de problemas a partir de la experimentación, lo que, como sugiere Alejo (2017), se traduce en la aplicación del método científico en el aula y en el reconocimiento del contexto educativo como laboratorio de construcción de conocimientos.

#### **3.2.1 Modelo de Trabajo por Proyectos**

Según lo definen Pozuelos (2007) y Palomares y González (2017), el modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula ofrece las posibilidades de un ejercicio pedagógico que responde a las inquietudes planteadas en los párrafos anteriores. Se formula con base en los intereses de los educandos en vínculo con el currículo; propende por un tipo de educación activa que involucra colaborativamente a los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje (comunidad educativa,

familia y sociedad); estimula la curiosidad, el cuestionamiento, la experimentación y la formulación de preguntas sobre la realidad en función de su comprensión y posterior transformación; contempla la evaluación (auto, co y hetero evaluación) permanente y se desarrolla de manera secuenciada y gradual ofreciendo las condiciones heterogéneas de aprendizaje que suponen un colectivo de personas con diferencias en términos de la construcción y apropiación del conocimiento.

Este modelo, aunque es una propuesta innovadora, no es nuevo. Viene desarrollándose, incluso, desde el siglo XVI en Europa. Sin embargo, en la actualidad se presenta como una alternativa muy interesante para los docentes investigadores y las instituciones pedagógicas que reflexionan frente a los cambios necesarios de la Escuela y su evolución de un tipo de educación lineal y unidimensional hacia otra diversa e integral. Pese a que el modelo recientemente llama la atención en contextos de enseñanza debido a la necesidad de involucrar a los estudiantes en sus procesos educativos a partir del diálogo, la concertación, la responsabilidad, la creatividad y la autonomía de estos; su aplicabilidad se encuentra con obstáculos derivados de la cuantificación de resultados y las ideas conservadoras del modelo tradicional interiorizado y resistente al cambio.

No obstante que el trabajo por proyectos en el aula se viene desarrollando desde bastante tiempo atrás (desde el siglo XVI en las escuelas de arquitectura italianas hasta hoy), este modelo de desarrollo del currículo ha caminado de la mano de los procesos evolutivos de la enseñanza y de los diferentes movimientos en pro del cambio de la Escuela alrededor del mundo. Tal es el caso de la formación técnica y artística en la Europa del siglo XVIII; así como la formación instructiva secundaria y progresista norteamericana en el siglo XIX que siguió consolidando ideas alternativas al modelo tradicional que, a su vez, derivarían en los movimientos reformistas de la educación del siglo XX.

Debido a factores políticos, estas nuevas miradas a la educación fueron reprimidas en diferentes países, especialmente en aquellos afectados directamente por dictaduras de orden conservador. Sin embargo, los planteamientos que en su momento hicieron autores como Freinet con su propuesta de Escuela Moderna, Stenhouse con el Movimiento Curricular, Kilpatrick con la Educación Progresista, Decroly con la Escuela Nueva Europea y Moursund con la Integración TIC. Global, entre otros, gestaron las bases suficientes para que, a partir de mediados del siglo XX, nuevos investigadores repensaran la educación desde perspectivas innovadoras, integradoras y funcionales, afines con el modelo de trabajo por proyectos.

### 3.2.2 Pensamiento crítico

Tal vez la razón fundamental por la que muchos estudiosos contemporáneos defienden el modelo de Trabajo por Proyectos es que esta estrategia pedagógica estimula el pensamiento crítico, a cuyo concepto se ha querido aproximar el presente documento; bien sea desde las propuestas de (Paul, 1995): *un tipo de pensamiento autodirigido que busca fundamentar el conocimiento, cuestionando la forma en que es asimilado en la estructura cognitiva, tomando como base la consideración de los puntos de vista de los demás para incorporarlos a nuestra forma de pensar;* o bien, desde las ideas de (Perkins, 1995): *un mecanismo cognitivo que permite recolectar, interpretar, evaluar y seleccionar información con el propósito de tomar decisiones.* Sin embargo, para efectos del presente estudio, se considera el concepto que ofrecen Paul y Elder (2003):

El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema– en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales [...] Un pensador crítico y ejercitado: Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión; Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente; Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes; Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y; Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente. En resumen, el pensamiento crítico es autodirigido, auto disciplinado, autorregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano (Paul & Elder, 2003) (p. 4).

El pensamiento crítico combina acciones mentales y físicas en la medida en que moviliza a los sujetos que lo producen hacia procesos de reconocimiento y apropiación de la realidad. Por lo tanto, es un ejercicio de autonomía que privilegia la reflexión, la discusión y la toma de decisiones. De allí la importancia de ofrecer mecanismos efectivos de recreación de la realidad y comprensión de los contenidos en relación estrecha con esta –con la realidad-, que posibiliten la visibilidad del pensamiento de los educandos (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014). Aunque la formulación de estrategias pedagógicas en función de estos objetivos es materia de investigación continua y de trabajo constante por parte de investigadores en educación, tanto al interior como

fuera de las aulas, la elaboración de nuevas metodologías que estimulen el pensamiento crítico y la autonomía en los educandos está permeada por múltiples factores que inciden algunas veces de manera negativa en los objetivos que plantean. En palabras de (Echavarría Grajales, 2003):

Esta forma de pensamiento recrea su entorno material a partir de los factores de transferencia del conocimiento; este proceso es afectado por múltiples falencias con relación a su aplicación debido a que no se integran mecanismos de enseñanza adecuados para educar de una forma significativa en la toma de decisiones en su entorno social. El pensamiento crítico es una forma de razonamiento profundamente reflexivo, en el cual, se integran múltiples factores de análisis, percepciones, razonamientos, que afectan la forma de actuar en la vida cotidiana; el pensamiento crítico mejora las expectativas de vida del sujeto. Debido a que el pensamiento crítico es un proceso racional e intersubjetivo, el cual es afectado por distintos factores sociales, culturales, educativos, psicológicos que inciden en el sujeto en la toma de decisiones.

Lo que concluyen, con variaciones, las diferentes posturas y enfoques investigativos, es que el pensamiento crítico conserva un estrecho vínculo con la autonomía y se manifiesta en relación con el entorno y con las características particulares de quien lo produce; ofrece valiosas herramientas de análisis de la realidad, el entorno y el pensamiento mismo que posibilitan la apropiación de conocimientos y comportamientos en función del crecimiento continuo de los seres humanos. El pensamiento crítico, concepto fundamental dentro de esta investigación, en el contexto educativo del aula, se puede entender entonces como una herramienta de concienciación en términos del proceso de aprendizaje. No solo porque, como elemento de análisis constante, con su uso permanente posibilita la perfección de estructuras mentales de razonamiento y comprensión, sino que, por ser autodirigido, auto disciplinado, autorregulado y autocorregido, implica el ejercicio de la autonomía para su ejecución.

### **3.2.3 Autonomía**

De acuerdo con lo anterior, en nuestro concepto, no se pueda pensar un proceso de estimulación del pensamiento crítico sin la autonomía. Esta última, por supuesto, también es esencial en el análisis que se propone, para cuyo fin se considera el concepto que de esta herramienta ofrece De Mesquita (2002) con base en Freire (1997):

Veo la autonomía como libertad de elección, una capacidad el ser humano para dirigir su independencia conscientemente, de decidir responsablemente sus acciones. Es un potencial existente en el ser humano, capaz de conducirlo a la superación de los miedos, conceptos y prejuicios que los aprisionan en el egoísmo y en el individualismo, y que le impiden construirse

con los demás. La autonomía no es un regalo, es una conquista constante y un proceso constante de construcción, donde cada persona es el sujeto responsable de esa conquista y esa construcción [...] esta no es solo libertad de elección, también es poder de concretar esta elección, ese deseo. Es tener el “poder” de elegir el camino y seguirlo (p. 87) [...] La idea de autonomía de Paulo Freire se vincula íntimamente a lo que él defiende como esa naturaleza del ser humano de *ser más*, que lo coloca frente al desafío de estar junto, compartiendo su existencia en comunión (p. 91) (De Mesquita, 2002)

La autonomía, de acuerdo con el análisis de De Mesquita (2002), representa la construcción consciente del ser individual dentro de dinámicas colectivas que deben propender por una formación colaborativa en función del bienestar general. Hacer uso de la autonomía en contextos pedagógicos implica, entonces, la formación conjunta; el aprovechamiento de las capacidades de todos los sujetos en función de la comprensión de la realidad y su transformación hacia modelos de sociedad más justos y enriquecedores. Esta perspectiva conduce a pensar en la vinculación de las diferentes particularidades y formas de pensamiento de los otros que, como pares, contribuyen con el crecimiento individual y colectivo.

#### **3.2.4 La autonomía y el pensamiento crítico en niños y niñas de educación inicial**

La autonomía y el pensamiento crítico en niños y niñas de educación inicial es uno de los objetivos que ha cobrado mayor importancia en los enfoques metodológicos innovadores que siguen los modelos constructivistas, de enseñanza para la comprensión y de aprendizaje significativo. Se parte de la idea de que este momento de la vida de los menores es fundamental para la constitución de sus estructuras de pensamiento y habilidades sociales. Por lo tanto, algunos autores han invertido esfuerzos en la formulación de estrategias que contribuyan con la implementación de dinámicas que potencien el pensamiento crítico, reflexivo o eficaz de niños y niñas en el nivel preescolar.

[...] además de implicar el pensamiento eficaz en todas las áreas del Currículo, es necesaria la puesta en práctica de esta metodología en todos los niveles educativos, con el objetivo de implantar desde los primeros cursos los hábitos de mente y destrezas de pensamiento, guiadas por la metacognición, para que cada vez sea más fácil para el alumnado la tarea de interiorizarlo y realizarlo de manera autónoma y automática. El hecho de que exista una transferencia de este pensamiento a otros ámbitos y contextos es imprescindible para corroborar la eficacia de las acciones educativas puestas en prácticas. Pero este, no es un proceso fácil; conlleva mucho tiempo,

trabajo y esfuerzo, dedicado al ejercicio y práctica de las estrategias que desembocan en un pensamiento eficaz (García, 2017, pág. 16).

De acuerdo con esta autora, las estrategias pedagógicas que estimulan el pensamiento crítico se traducen en la apropiación de la autonomía. Además, insiste en que se debe hacer uso de modelos alternativos que trasciendan las maneras tradicionales de transmisión de información a fin de generar gusto en los niños y niñas de la educación inicial por el aprendizaje y crear hábitos de pensamiento y autonomía desde el nivel preescolar, pues es allí donde se define el patrón de estudio, reflexión, habilidades sociales y de raciocinio. Lo cual coincide con Pinto y Misas (2014):

[...] el cuidado de la primera infancia necesita de profesionales para la importante función que deben cumplir en la sociedad: la formación de las futuras generaciones del país. Siendo los primeros años fundamentales en la configuración del conocimiento, se necesita proporcionar a los infantes experiencias ricas y estimulantes, adecuadas a su edad, desde los primeros años y momentos de su vida, que gocen además de calidad (pág. 105).

Con base en lo anterior, se puede decir que la estimulación del pensamiento crítico y la autonomía en educación preescolar no solo requiere de enfoques de trabajo pedagógico alternativos, como el Modelo de Trabajo por proyectos en el Aula, sino de herramientas que contribuyan con la apropiación del proceso de aprendizaje y el interés de los niños y niñas por el conocimiento.

## 4 Diseño metodológico

### 4.1 Enfoque Investigativo

Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica contiene un alto componente de reflexión, especialmente para aquellos docentes que se interesan en el mejoramiento continuo de su ejercicio y en la apropiación de estrategias novedosas que contribuyan con la implementación de didácticas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje; se parte del presupuesto de que como maestras, en el aula, debemos estar en capacidad de hacer labores investigativas de cara a la revisión crítica de la labor en la escuela. Por tal motivo, la metodología a usar durante el proceso del presente estudio es la de Investigación Acción Pedagógica.

Esta metodología (Investigación-Acción) es fruto de la Ciencia Social Crítica que, con base en los postulados de Habermas, representante de la Escuela de Frankfurt a comienzos del siglo XX en Europa, plantea que el conocimiento se construye a través de la actividad humana y esta construcción se define a partir de los diferentes intereses de los sujetos: técnico, práctico, emancipatorio, los que a su vez determinan, en ese mismo orden de correspondencia, los tres enfoques de investigación: cuantitativo, cualitativo y crítico. El interés técnico, que da lugar al conocimiento instrumental de la naturaleza, genera explicaciones causales, útiles en los niveles de producción y en la comprensión empírica de los procesos; el interés práctico se refiere al nivel interpretativo y, como tal, se fija en las acciones comunicativas que se dan en contextos sociales específicos; por último, el interés emancipatorio comporta la reflexión como núcleo del conocimiento y se enfoca en la comprensión del ejercicio de poder dentro de las acciones sociales.

En la búsqueda de soluciones es importante que se construyan acciones en la comunidad con una ocurrencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, que todas las organizaciones políticas, educativas, sociales y los representantes de las instituciones de cada campo de conocimiento, no solo ayuden a resolver problemas sino que contribuyan a elevar la calidad de vida de sus integrantes o la calidad del desempeño particular de los integrantes en los diferentes escenarios, “El conocimiento se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales” (Habermas, 1986, p. 169) en (Tatar & Vargas, 2017, pág. 43).

Las ideas de la Ciencia Social Crítica fueron adoptadas en Latinoamérica entre las décadas de los años 60 y 70, especialmente dentro de movimientos académicos y sociales cuyos objetivos se orientaban a la superación de la pobreza y el alcance de la igualdad de sectores populares. De

allí surgieron enfoques investigativos que se basaban en la participación directa del investigador y en la tendencia a darle protagonismo al objeto de estudio, ahora visto como sujeto con capacidad suficiente para aportar desde su propio conocimiento del mundo al mejoramiento de su entorno y de las condiciones sociales, políticas y económicas del mismo. Los pobres están capacitados para analizar su propia realidad y para transformarla (Freire, 1985).

Dado que el principio fundamental de este enfoque investigativo es de participación activa en miras de la transformación, de paradigmas sociales excluyentes a modelos de interacción social que se basen en la libertad y la justicia, comporta un componente altamente crítico que se empieza a implementar en los diferentes escenarios sociales, entre ellos, la escuela. Esta perspectiva de trabajo y de investigación en las Ciencias Sociales abrió paso a la reconceptualización de la labor investigativa en los sectores más vulnerables y, por esa vía, a la conformación de la educación popular de carácter emancipatorio. La Ciencia Social Crítica, aplicada a la Pedagogía, da origen a la Pedagogía Crítica.

Para efectos de la presente investigación, se toma la Pedagogía Crítica como instrumento de comprensión de la acción mediadora de la educación para inspirar nuevas formas de apropiación de la realidad de cara a la autonomía de los sujetos en el diseño y ejecución de sus propios procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta que el paradigma en el que se pretende enmarcar esta tesis es el cualitativo interpretativo para interpelar la función docente en función de las preguntas ¿qué enseñar? ¿para qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? Este modelo es afín con la propuesta de Educación Popular de Freire, como expresión de la Pedagogía Crítica, cuyos principios aún hoy son vigentes: La defensa de una educación para la libertad y el ejercicio de la democracia; La condena al autoritarismo y abuso de poder por parte del profesor; La negación a las dinámicas que privilegian la supremacía docente y desconocen los conocimientos e interpretación particular de los estudiantes; La apropiación de la ciencia como herramienta de transformación de la realidad del estudiantado; La participación de toda la comunidad en la planificación educativa; y La mirada crítica al proceso de enseñanza-aprendizaje; entre otras.

La ciencia social crítica, de interés emancipatorio, según Habermas, se orienta hacia la crítica ideológica en función de la transformación de patrones y la construcción de una nueva realidad con base en aquellos elementos anteriores que se consideren excluyentes, inservibles y/o innecesarios; siempre orientada hacia la comprensión de las dinámicas sociales basadas en la desigualdad, la dominación y el abuso. En este enfoque se origina la educación liberadora de

Freire, quien retoma a Habermas y ejecuta sus postulados en la realidad práctica de la educación popular.

Las propuestas de cambio y transformación de esta perspectiva de investigación que, entre otras cosas, enfatizan en el diálogo y la reflexión, son las que motivan la escogencia del método de Investigación Acción Pedagógica; además de que en este subyace la necesidad de participación de todos los actores involucrados, para este caso, los estudiantes del grado kínder en el colegio Despertar Bilingual School, sus padres, docentes, las investigadoras y algunos miembros de la comunidad educativa. Todo con la finalidad de, luego de generar un diagnóstico para identificar el problema, proponer soluciones y aplicarlas en función de la transformación de modelos tradicionales de educación que no estimulan la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. La Investigación Acción Pedagógica ofrece las herramientas suficientes para acopiar la información necesaria de cara a la aplicación de acciones comunitarias/pedagógicas tendientes al cambio.

La Investigación Acción parte de las necesidades de transformación de la realidad y, como tal, se plantea la función pedagógica en sectores populares en vínculo con organizaciones sociales y académicas con el fin de fortalecer el trabajo comunitario de base. Su fundamento es la concepción de ciencia desde una mirada no occidentalizada que trascienda el positivismo como único paradigma de validez científica y que genere una relación dialógica y reflexiva entre el “objeto” /sujeto de estudio y el investigador. Por lo tanto, desde sus inicios, ha tenido un importante componente educativo que comenzó en la formación popular y luego pasó a la escuela como escenario de investigación para, desde la educación, contribuir a transformar no solo la realidad de los educandos, sino los problemas cotidianos que enfrentan los docentes en su labor pedagógica y proponer soluciones prácticas y consensuadas a problemas concretos.

Esta metodología aplicada específicamente en la práctica pedagógica otorga capacidades investigativas a docentes y estudiantes por igual dentro de una relación dialógica que contribuye con la construcción de conocimiento y democratiza la investigación. Con base en esta propuesta, la investigación educativa en las aulas se constituye en una alternativa que puede generar prácticas educativas que promueven el cambio en las relaciones de poder y en la reconfiguración autónoma de la posición crítica de los sujetos frente a su realidad.

Lo anterior resulta valioso para el propósito del presente estudio toda vez que promueve formas novedosas de asumir el proceso de aprendizaje y la posibilidad de revisar en este proceso las tensiones que se manifiestan frente a los patrones tradicionales de la educación; no con el ánimo emancipador que propone Freire, pero sí con la clara intención de abrir nuevas posibilidades de interacción en el aula y de construcción de conocimiento que tenga en cuenta a los estudiantes y que estimulen en ellos la curiosidad investigadora y la apropiación autónoma de su aprendizaje. Freire busca que los estudiantes vayan más allá en su análisis de los problemas y de las causas de éstos para que puedan ser conscientes de las raíces de su situación, esto es, apliquen pensamiento crítico en la cotidianidad, reconozcan y expresen sus habilidades y tomen decisiones con autonomía.

La metodología de Investigación Acción Pedagógica, enriquecida con el componente crítico que le otorga Freire con base en la Pedagogía Crítica que se deriva de la Ciencia Social Crítica, nutre la perspectiva en la que el papel del docente trasciende la simple transmisión de información y, más bien, conduce a los estudiantes hacia acciones que los empoderen en la búsqueda y construcción del conocimiento de cara a la interpretación crítica y la transformación de la realidad: *[...] enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción [...] parte de su tarea docente es no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente* (Freire, Pedagogía del oprimido, 1985) y (Freire, Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, 2004). Por ello, se adopta la propuesta de Freire que enriquece el proceso metodológico de la Investigación Acción Pedagógica.

Siguiendo a Freire, para quien *Lo importante, desde el punto de vista de la educación, liberadora y no “bancaria” es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su propia visión del mundo, manifestada en sus sugerencias y las de sus compañeros* (Freire, 1985); con este método se busca realizar una propuesta de intervención en aula, con base en el modelo innovador de Trabajo por Proyectos (Pozuelos, 2007) para analizar qué tan efectivo resulta este en materia de estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico, participando activamente en el proceso y procurando que los estudiantes observados contribuyan en su diseño y ejecución de manera crítica y autónoma. Para ello, se siguen los lineamientos de Freire de cara a establecer una relación empática con todos los involucrados en la investigación; visualizar el problema y luego analizarlo de manera dialógica y conjunta; motivar a los estudiantes

a problematizar la situación; valorar sus puntos de vista; observar detalladamente el proceso y tener en cuenta las diferentes percepciones de los actores involucrados; y, finalmente, dar cuenta del proceso y evaluarlo en el análisis final del mismo.

## **4.2 Fases de la Investigación**

### **4.2.1. Momento previo**

Se realiza el diagnóstico y se plantea el problema y la aproximación a posibles soluciones. En este momento se analiza la situación de los niños y niñas del grado kínder en términos de la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico como herramientas en su proceso de aprendizaje; se indaga información sobre esto y se plantea la posibilidad de formular una propuesta de intervención en aula que responda a las necesidades evidenciadas. Este proceso se realiza durante la semana de inducción e involucra estudiantes, padres de familia, docentes, investigadoras y directivas. De allí surge el diagnóstico que se puede ver en el apartado 1 del presente documento (Problemática).

### **4.2.2. Diseño de la propuesta de intervención en aula**

Una vez identificado el problema y con base en la propuesta metodológica de (Pozuelos, 2007), se formula el proyecto de aula que se fundamenta en unidades y secuencias didácticas y cuyo tema principal es “los animales”, cumpliendo con el interés investigativo de los estudiantes como actores principales del proceso. Para diseñar el proyecto se parte de los gustos e intereses de los niños y niñas y su curiosidad investigativa, con base en la cual se proponen una serie de contenidos previamente estipulados en el currículo, así como otros componente transversales. La propuesta hace parte del apartado 5 del presente documento, donde se define detalladamente el proceso de construcción del proyecto siguiendo la metodología de Pozuelos (2007) (Propuesta de Intervención: Proyecto “Lo que los animales nos enseñan”).

### **4.2.3. Ejecución de la propuesta**

En esta fase se aplica el proyecto organizado en cuatro unidades didácticas que contienen tres secuencias didácticas, cada una. La duración de esta fase es de cuatro semanas. La propuesta de intervención se ejecuta en el grado kínder del colegio Despertar Bilingual School y abarca las materias de Artes, Teatro, Ciencias y Plan Lector. La ejecución de la propuesta se encuentra a cargo de las investigadoras autoras del presente documento, de quienes una de ellas es la docente titular del curso en mención en la Institución señalada. Durante esta fase se realiza la observación

del proceso de ejecución y se registra el mismo de cara a la evaluación que se realiza en la fase final. Estas observaciones contienen las reflexiones suscitadas, algunos diálogos con los actores involucrados y la narración de situaciones que pueden enriquecer el análisis del proceso.

#### **4.2.4. Evaluación y Análisis**

La cuarta y última fase corresponde al proceso de evaluación y análisis del proyecto ejecutado. Se realiza una vez se termina de aplicar la cuarta unidad didáctica y busca determinar si las acciones implementadas responden a los objetivos planteados en término de la estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico. Además, en esta fase se reflexiona sobre el diagnóstico inicial, se analiza el proceso teniendo en cuenta las posibles causas del problema que lo generó, las consecuencias y los avances a partir de la propuesta como aproximación a la solución del mismo. Esta fase se apalanca en las observaciones realizadas durante la ejecución, frente a las que las investigadoras se plantean si el proyecto ofreció respuestas positivas ante los planteamientos iniciales. Durante esta fase se identifican cambios, logros, tensiones, contradicciones y limitaciones.

### **4.3 Articulación con la Línea de Investigación**

La presente investigación se enmarca en la línea de Evaluación, aprendizaje y currículo, propia de la propuesta formativa en docencia de la Fundación Universitaria Los Libertadores, cuyo propósito fundamental se centra en el análisis de los sistemas educativos contemporáneos para *fortalecer la reflexión, el debate, la construcción, deconstrucción y difusión del conocimiento en torno a las problemáticas de la evaluación, el currículo y la docencia, vinculando el ejercicio investigativo a redes de conocimiento en ámbitos institucionales, de programas en los niveles de pregrado y posgrado y educación media* <http://www.ulibertadores.edu.co/vicerrectoria-investigacion/lineas-investigacion/>.

Como docentes en formación de la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil y teniendo en cuenta el propósito investigativo de la presente propuesta, la línea de investigación en *Evaluación, aprendizaje y currículo* resulta afín con el objetivo de evaluar procesos y estrategias innovadoras en el aula para la estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes de cara al enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y del análisis y transformación de modelos tradicionales para la futura formulación de un currículo integrador que contribuya con el desarrollo institucional y que visibilice las acciones corresponsables de la

escuela, el ejercicio docente, la comunidad educativa y los diferentes actores sociales en miras de la producción de propuestas de calidad pedagógica, coincidiendo con la Universidad en que la evaluación es fundamental para la educación, entendida esta *como un proceso complejo, inacabado e incierto que requiere del acompañamiento de la evaluación para identificar logros y oportunidades* <http://www.ulibertadores.edu.co/vicerrectoria-investigacion/lineas-investigacion/>.

#### **4.4 Caracterización de la Población**

##### **4.4.1 Información general**

El Colegio Despertar Bilingual School hace parte de las instituciones educativas privadas de la localidad Rafael Uribe Uribe, al Suroriente de Bogotá, que limita por el oriente con la localidad de San Cristóbal a través de la Carrera Décima y los cerros orientales; por el norte con la localidad Antonio Nariño a través de la Avenida Primero de Mayo; por el occidente con la localidad de Tunjuelito a través de la Avenida 27 Sur (Autopista Sur); por sur con la localidad de Usme a través de la Carretera a Usme y por el suroccidente con la localidad de Tunjuelito por la Diagonal 46 sur y la Calle 50D Sur.

Específicamente, se encuentra ubicado en el barrio Molinos Sur, perteneciente a la UPZ 54, Marruecos. Fue fundado inicialmente en los años 80 con el nombre Liceo Infantil Despertar y, a partir de las necesidades de la comunidad y de la proyección alcanzada, se convierte en El Colegio Despertar Bilingual School para ofrecer un servicio educativo más acorde a los requerimientos de la sociedad actual y a la formación de personas íntegras, críticas y autónomas que aporten en la construcción de una nación más justa y próspera. Esta institución, por más de tres décadas, ha estado acompañando el proceso formativo de los niños y niñas de la comunidad del barrio Molinos y barrios aledaños de la localidad de Rafael Uribe Uribe, como Tunjuelito, Usme y Antonio Nariño, entre otras, con el ánimo de contribuir con la formación e inspiración de niños y niñas bien educados.

##### **4.4.2 Muestra**

Para efectos de la presente investigación, se trabaja específicamente con el grado kínder, dado que el interés de estudio es evidenciar el proceso de autonomía y pensamiento crítico en la educación inicial. Este curso está compuesto por 17 estudiantes, ocho de género femenino y nueve de género masculino, cuyas edades oscilan entre los cuatro y los seis años. Todos los estudiantes viven en la localidad y pertenecen al estrato socioeconómico 2. Dentro del grupo hay un niño en

situación de discapacidad (diagnosticado con Síndrome de Down) y un menor inmigrante, proveniente de Venezuela. El proceso metodológico se realiza con todos los estudiantes de este grado, donde se aplica la propuesta de intervención en aula que presenta este documento. Además, en la investigación y el diagnóstico, se involucra a los padres de familia, a quienes se les aplica una encuesta para efectos de la aproximación preliminar de los factores de análisis planteados. Para este fin, también se entrevista a las docentes de los grados prekínder, kínder, transición y primero, como se puede verificar en el apartado de Descripción del problema y diagnóstico preliminar (1.1), que hace parte del planteamiento de la Problemática (1).

## **4.5 Técnicas e instrumentos**

### **4.5.1 Técnicas de investigación**

Para efectos del presente análisis, siguiendo el enfoque metodológico de Investigación Acción Pedagógica con enfoque crítico, se aplican algunas técnicas afines con el paradigma cualitativo. Se realizan entrevistas, observación participante y diálogo informal con los actores del proceso. También se aplican, para el diagnóstico, algunas encuestas que permiten determinar la posición de padres y docentes sobre la situación de los menores en términos del conocimiento y la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico. Se ve la necesidad de aplicar estos instrumentos cuantitativos debido a la poca disposición de padres y docentes para responder encuestas más elaboradas. Sin embargo, aunque estos datos sirven para determinar el estado inicial del objeto de estudio, tanto su análisis como los derivados del diseño y ejecución del proyecto son de corte interpretativo y se enmarcan dentro del paradigma cualitativo.

El método de investigación escogido para el presente estudio determina que el aula es un escenario de investigación por naturaleza y que en ella el docente está en permanente reflexión. Por lo tanto, la observación crítica del proceso de implementación, el diálogo con los participantes y la indagación sobre las percepciones de los actores resultan elementos decisivos para el diseño, ejecución, análisis de resultados y conclusiones de la propuesta de intervención en aula de la que se da cuenta en el presente documento.

### **4.5.2 Formatos de instrumentos de recolección y análisis de información**

Para dar cumplimiento a las técnicas anteriormente mencionadas, se formulan algunos instrumentos de recolección y análisis de la información. El diario de campo (Ver anexo 2, formato y diarios de campo) que, junto con el diario reflexivo (Ver anexo 2, formato y diarios reflexivos) sirven para registrar el proceso durante la aplicación de las unidades didácticas y contribuyen con

el análisis del desarrollo del proyecto. En estos formatos se incluye la información general de las actividades realizadas y se consignan las diferentes impresiones y percepciones de los participantes, sobre los contenidos, la participación, los objetivos, los hechos suscitados, la reflexión y los actores.

Para efectos del diagnóstico también se aplican algunos instrumentos: la entrevista a docentes (Ver anexo 3, entrevista a docentes), donde se indagó su percepción acerca del estado de la autonomía y pensamiento crítico en los estudiantes de los tres grados de preescolar y del primero de primaria. Con esto se pretendió evidenciar el proceso de los menores y las estrategias didácticas y formativas que se aplican en el aula, como se puede ver en el apartado 1.1 de Descripción del problema y diagnóstico preliminar. También se aplicó una breve encuesta a padres para determinar el nivel de autonomía de sus hijos (Ver anexo 4, encuesta a padres).

De otro lado, para efectos del análisis del proceso, de cara a los resultados y las conclusiones, se diseña una tabla de evaluación por unidad (Ver anexo 5, tabla de evaluación de unidades), donde se registra la información más significativa de la ejecución de las secuencias didácticas en relación con los objetivos de la misma, los ejes transversales, los contenidos, las actividades trabajadas y la evaluación del proceso. Este instrumento resulta valioso para recoger la información que constituye el capítulo final.

Para evaluar el proceso general de ejecución del Proyecto, se diseña una rúbrica de evaluación que es diligenciada por las docentes investigadoras con la contribución de los estudiantes (Ver anexo 6, Rúbrica de evaluación). Este instrumento, junto con los portafolios (Ver anexo 7, portafolios), da cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos con el proyecto.

#### 4.6 Cronograma

El proceso del que se da cuenta en el presente documento cuenta con cuatro fases que se desarrollan en el transcurso de tres meses, de enero a abril del año en curso, como se en muestra la siguiente tabla:

*Tabla 1 Cronograma de la propuesta de trabajo en el aula con base en el Modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula (Pozuelos, 2007)*

<b>Fase I</b> <b>Momento previo</b>	<b>Fase II</b> <b>Diseño</b>	<b>Fase III</b> <b>Ejecución</b>	<b>Fase IV</b> <b>Evaluación</b>
<b>ACTIVIDADES</b>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Primer acercamiento a la población.</li> <li>✓ Aplicación de instrumentos de diagnóstico.</li> <li>✓ Presentación del proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diálogo con directivas acerca de las expectativas del proyecto.</li> <li>✓ Diálogo con estudiantes acerca de las expectativas del proyecto.</li> <li>✓ Elección del tema a través de actividad participativa</li> <li>✓ Diseño del proyecto con base en unidades y secuencias didácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ejecución de unidades didácticas (1. Acercamiento al tema desde el cuerpo; 2. Acercamiento al tema desde la sociedad; 3. Acercamiento al tema desde las dinámicas familiares; 4. Acercamiento al tema desde la naturaleza y el medio ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluación del proyecto</li> <li>✓ Sistematización de la información</li> <li>✓ Análisis de la información</li> </ul>
---	---	--	--

**Fechas y lugar**

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Semana del 29 de enero al 1 de febrero (Acercamiento)</li> <li>✓ Semana del 5 al 8 de febrero (Aplicación de instrumentos y presentación del proyecto a padres, estudiantes y directivas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Semana del 12 al 15 de febrero (Diálogos sobre expectativas)</li> <li>✓ Semana del 18 al 22 de febrero (Escogencia del tema y formulación de unidades y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Semana del 25 de febrero al 1 de marzo (Unidad 1)</li> <li>✓ Semana del 4 al 8 de marzo (Unidad 2)</li> <li>✓ Semana del 11 al 15 de marzo (Unidad 3)</li> <li>✓ Semana del 18 al 22 de marzo (Unidad 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Semana del 25 al 29 de marzo (Evaluación del proyecto, de manera conjunta con los estudiantes)</li> <li>✓ Semana del 1 al 5 de abril (Sistematización de la información)</li> </ul>
---	---	--	--

Institución educativa Aula de clase habitual	secuencias didácticas) Institución educativa Aula de clase habitual	Aula de clase habitual Aula de informática	✓ Semana del 8 al 12 de abril (Análisis de la información) Aula de clase habitual Institución educativa Universidad
<b>Recursos</b>			
Recursos locativos Instrumentos	Recursos locativos Materiales de trabajo en aula	Recursos locativos y tecnológicos Material de trabajo en aula Portafolio Instrumentos de recolección de información (diario de campo y diario reflexivo	Recursos locativos y tecnológicos Portafolio Información recolectada a través de los instrumentos de registro del proceso

Fuente: Elaboración propia

## 5 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: Proyecto “Lo que los animales nos enseñan”

### 5.1 Descripción de la propuesta

En el modelo de Trabajo por Proyectos de Pozuelos (2007), la propuesta de intervención en aula presenta los contenidos disciplinares a trabajar, las áreas transversales que se involucran y los contenidos actitudinales que se pretende estimular. Una vez se ha determinado que el tema de interés de los estudiantes, a trabajar dentro del proyecto, es el de los animales, en función del propósito pedagógico, se involucran los siguientes contenidos y áreas:

**Contenidos disciplinares:** El proyecto se desarrolla dentro de las materias de Ciencias, Teatro, Artes y Plan Lector y; por ende, comprende los contenidos temáticos propios del primer periodo en cada curso, siguiendo las mallas curriculares correspondientes. En Ciencias: Género y Mi cuerpo; en Teatro: Los sentidos y el cuerpo y Sentir a través del cuerpo y expresar lo que se siente sin palabras; en Plan Lector: Lectura de imágenes e Identificación de contexto, personajes y hechos; en Artes: Acercamiento al dibujo y Representación del entorno.

**Contenidos transversales:** De acuerdo con el PEI de la Institución: *“Las enseñanzas Transversales pretenderán fomentar la sensibilidad y el compromiso con proyectos éticos que generan una gran atención social, complementando los conocimientos que desarrollan las capacidades y contribuyendo así al desarrollo ético-moral de los alumnos y alumnas”* (pp. 56-57); en función de lo cual, el colegio se propone hacer énfasis en proyectos que estimulen la apropiación de conocimientos y prácticas constructivas en relación con la democracia, la participación ciudadana y la Paz, incluidos en el eje de Cátedra para la Paz; la educación sexual y el autocuidado; y la protección del medio ambiente. Por lo que el proyecto se articula con los ejes transversales de Medio Ambiente, Salud Sexual y Cátedra de la Paz.

Cuando se habla de transversalización se pueden entender dos posturas. Por un lado, la que proponen García y Pozuelos (2017) acerca del currículum integrado que ellos describen así:

Adentrarse en un proceso tan distinto al convencional como es el currículum integrado significa superar la fragmentación de los espacios y los tiempos. Al igual que existen distintas formas de enfocar un proyecto de trabajo, hay diferentes niveles de complejidad en el mismo. Grosso modo, se trata de seleccionar un objeto de estudio de una cuestión que sea relevante, informarse y construir la respuesta. Un proceso en el que destaca la implicación sustantiva del alumno, aula como comunidad, materiales diversos y el impacto social de los aprendizajes, entre otros (García y Pozuelos, 2017, p. 11).

De otro lado, también se puede considerar lo que, en Colombia, de acuerdo con la Ley General de Educación, se propone como el abordaje obligatorio de los ejes o contenidos transversales: democracia, protección del ambiente y sexualidad. Todos inmersos en un proceso de *apertura de espacios en la estructura organizacional del sistema educativo, para el desarrollo y la institucionalización de estos temas y de sus problemáticas* (Programas pedagógicos transversales, 2004. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-329518.html>). La justificación de esta propuesta se sustenta en:

Una formación que se hace pertinente, desde la comprensión profunda de los fenómenos y situaciones conflictuales del contexto, y desde las capacidades para la búsqueda de soluciones a los problemas de las realidades concretas en las que el estudiante se relaciona como individuo y como colectivo; ya que es en esta relación, en la que los individuos pueden reconocerse y reconocer al otro, y a lo otro, en referencia con la dinámica de la vida y de su mundo, identificando las necesidades y posibilidades de transformación social, en el contexto de la sostenibilidad [...] Lo anterior supone la instalación de una dinámica del conocimiento, en la cual, temas y problemas sean abordados no solamente desde los conocimientos disciplinares, sino también, y de manera importante, desde los ejercicios interdisciplinares requeridos para los logros de la transversalidad. La interdisciplina aquí, debe ser entendida como la estrategia de diálogo entre las diversas disciplinas y saberes, en torno a un propósito común: la interpretación de un problema concreto de la realidad contextual (Ibidem).

Para efectos de la escogencia del tema del presente proyecto y del análisis correspondiente, se considera la visión de currículum integrado que ofrecen García y Pozuelos (2017) porque permite determinar la orientación de la formulación didáctica hacia la comprensión del tema con base en la deliberación y la reflexión. Además, ofrece la posibilidad de acercar a los estudiantes a la solución de problemas reales ya que plantea un conocimiento relacionado con situaciones concretas y cotidianas, lejos del modelo tradicional que se fundamenta en la apropiación de datos extraídos de teorías y contextos ajenos a sus participantes, y estimula, entre otras cosas, los intereses emocionales y vitalmente significativos de los niños y niñas, lo cual permite que estos se formen de manera integral con base en el reconocimiento de su realidad y no de manera fragmentada como propone el modelo tradicional. (Pozuelos, 2007).

Los ejes transversales, por su parte, se corresponden ampliamente con los objetivos del presente proyecto toda vez que buscan generar escenarios interdisciplinares de formación integral y evaluación continua, fortaleciendo el compromiso social y democrático, la conservación del

medio y la solución de problemas del entorno, y la sexualidad. De modo que, no solo es pertinente ver la transversalidad desde ambas miradas, sino que esta diada resulta fundamental para la estructura de las unidades didácticas que se plantean para el desarrollo de este proyecto.

**Contenidos actitudinales:** Según el PEI de la Institución: *“La autonomía escolar es un medio para lograr mejores aprendizajes en los alumnos. Es la apertura, la creación y la responsabilidad sobre la opción elegida, sobre la opción de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos. Es la capacidad de autogobernarse, de darse las normas requeridas para la convivencia, de autoexigirse, autocontrolarse, tomar decisiones y apoyarse mutuamente para el logro de metas de beneficio común”* (p. 17). Por su parte, en relación con el pensamiento crítico, uno de los objetivos pedagógicos de la Institución es *“fortalecer en la persona convicciones, actitudes y valores, de manera que se sitúe en la sociedad con sentido crítico y compromiso”* (p. 21); además, define como una de las características del perfil del estudiante *“Tener un espíritu crítico y reflexivo”* (p. 27). Teniendo en cuenta la importancia que le da el colegio a estos valores y que este proyecto fundamenta su propósito pedagógico en ellos, los contenidos actitudinales a trabajar son autonomía y pensamiento crítico. No obstante, durante el proceso también se estimulan el respeto, la tolerancia y la inclusión social como ejes fundamentales de la sana convivencia en el aula.

Para presentar el proyecto a los estudiantes, luego de definir el tema a trabajar de acuerdo con sus necesidades e intereses, se indagó con directivas, maestros de diferentes áreas y estudiantes acerca de los gustos de estos; se hizo una revisión de contenidos y competencias del currículo por sus diferentes áreas, teniendo en cuenta el ciclo y la edad y se seleccionaron aquellos que mejor conectaban con el propósito pedagógico del proyecto, el tema elegido y las expectativas de los niños y niñas frente al mismo. Además, se conversó con los menores acerca de sus saberes previos sobre el tema que escogieron (los animales) y sobre los conceptos que rigen los objetivos del proyecto (autonomía y pensamiento crítico).

De otro lado, durante la primera semana de clase, se observaron las actitudes de los estudiantes frente a las actividades que más disfrutaban. De todo ello se concluyó que las unidades didácticas a ejecutar debían contener actividades que estimularan el aprendizaje significativo y la comprensión de los contenidos a trabajar, en función de la cotidianidad de los menores (realidad propia); así como tareas de tipo lúdico que incluyeran lectura de cuentos, dibujo, pintura y diálogo,

pues se identificó que disfrutaban de este tipo de ejercicios (escuchar cuentos, conversar, interactuar con sus compañeros y pintar).

Aunado a lo anterior y con base en el proyecto de investigación que originó esta propuesta de trabajo en el aula, se determinó entonces la construcción de actividades en modelo de secuencias didácticas que recogieran los aspectos de la cotidianidad de los menores. De tal forma que se divide el proyecto en cuatro componentes (cuatro unidades didácticas) que comprometen, cada uno, tres materias (Ciencias, Plan Lector y Teatro o Artes, aleatoriamente) y un escenario de interacción (La primera unidad es de acercamiento al tema desde “el cuerpo”, la segunda, de acercamiento al tema desde “la sociedad”, la tercera, de acercamiento al tema desde “las dinámicas familiares” y la cuarta, de acercamiento al tema desde “la naturaleza y el medio ambiente”).

El tema surge de los intereses particulares de estudio como candidatas al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil y del presupuesto de que es un tema de interés en la población objeto (niños y niñas de grado Kínder del Colegio Despertar Bilingual School, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años, de estrato socioeconómico medio bajo, pertenecientes en su mayoría a las localidades de Tunjuelito y Rafael Uribe Uribe, barrio Molinos Sur y alrededores). El propósito de la propuesta gira en torno a la presentación de un tema de análisis común a los participantes desde el cual se generen posibilidades de aprendizajes y apropiación de las nociones de autonomía y pensamiento crítico, transversalizados por otras áreas del conocimiento y que surjan de sus propias realidades.

Teniendo en cuenta que el proceso de planificación del proyecto implica la participación de los estudiantes, incluso, desde la negociación del mismo con ellos, pues se trata de un “*intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan su vida*” (Apple Y Beante, citados por Pozuelos, 2007, p. 41); la socialización de la idea de proyecto se presenta y justifica en forma argumentada y atendiendo a la significatividad del mismo para los estudiantes, su relevancia social y su pertinencia curricular. Buscando articular estos tres aspectos en forma coherente, se tienen en cuenta los contenidos propios del primer periodo académico del curso, los ejes transversales y el propósito pedagógico del proyecto: Ejecutar un proyecto en el aula para acercar a los niños y niñas a las nociones y aplicación de la autonomía y el pensamiento crítico en la vida cotidiana con base en la comprensión de las diferentes habilidades propias y a través de actividades secuenciadas, en vínculo con el tema que deseen desarrollar.

Con base en la metodología de Pozuelos (2007) para trabajo en el aula por proyectos, es fundamental, antes de todo, tomar en consideración el interés de los estudiantes a la hora de elegir los temas a trabajar y de definir una ruta de aprendizaje, y orientar el proceso con base en ello. Siguiendo esta ruta, se realiza la actividad de socialización del proyecto con los niños y niñas. Planteado el tema de interés, se pasa a determinar los contenidos, las áreas involucradas y las secuencias didácticas que conforman las unidades didácticas.

A través de un ejercicio teatral formulado por la docente, los niños y niñas representaron los temas de su interés a partir de la pregunta ¿Qué quieren aprender? Una vez hecha la representación, realizaron un dibujo que luego expusieron ante compañeros y docentes, manifestando lo que querían aprender. En su mayoría, coincidieron en trabajar **el tema de los animales**. Dicho tema, entonces, se consolida como la base conceptual del proyecto. Se trabaja en relación con los principios del colegio y con el propósito pedagógico que se desea ejecutar: que los niños y niñas del grado Kínder del Colegio Despertar Bilingual School conozcan y apliquen en su realidad las nociones de autonomía y pensamiento crítico.

A través del desarrollo del proyecto se busca incentivar la apropiación y aplicación en la vida cotidiana de las nociones de autonomía y pensamiento crítico. Estos conceptos generan el objetivo global del proyecto<sup>5</sup>. El tema seleccionado por los estudiantes, en relación con los contenidos a trabajar y articulado con la formulación didáctica, generan los objetivos propios de cada tarea, es decir, del aprendizaje que se desea estimular con cada actividad. Tanto el primero como los segundos se evidencian en la formulación de cada unidad didáctica. El objetivo global orienta la ejecución del proyecto completo a través de las unidades didácticas, en tanto que los objetivos de aprendizaje dirigen la ejecución de las actividades propuestas en las secuencias didácticas que componen las secuencias.

- a. El Objetivo Global encierra el propósito general de la propuesta de trabajo en aula, en este caso: ***Ejecutar un proyecto en el aula para acercar a los niños y niñas a las nociones y aplicación del pensamiento crítico en la vida cotidiana con base en la comprensión de las diferentes habilidades propias y a través de actividades secuenciadas***

---

<sup>5</sup> Pozuelos (2007) determina que los proyectos de trabajo en aula deben responder a un objetivo global que responda a los propósitos de aprendizaje planteados por los mismos educandos en negociación con el docente; este objetivo contiene los intereses de los niños y niñas y abre la posibilidad de vincular contenidos propios del currículo con la curiosidad de los menores y con su capacidad investigativa.

- b. Los Objetivos de aprendizaje se relacionan con las materias, objetivos curriculares, ejes transversales y propósitos particulares de la actividad según la técnica a utilizar, los intereses de aprendizaje de los niños y niñas y la orientación que la docente desea dar a los contenidos. Se presentan en cada secuencia didáctica.

## **5.2 Justificación de la propuesta**

Los propósitos de la presente propuesta de trabajo en aula, Proyecto pedagógico: “Lo que los animales nos enseñan”, gira en torno a la comprensión de la noción de pensamiento crítico de los niños y niñas de grado kínder, así como la apropiación de herramientas de aplicabilidad de esta y la autonomía en la vida cotidiana.

Los niños y niñas de grado kínder de la institución educativa Despertar Bilingual School se encuentran entre los 5 y 6 años de edad. De acuerdo con su ciclo de formación y con los objetivos curriculares del mismo, uno de los procesos más significativos que están viviendo es la etapa de socialización en escenarios ajenos a sus familias. Más allá de lo que se espera de ellos en términos académicos, se busca que desarrollen herramientas de apropiación de conocimiento y de sana convivencia; pues van a requerir de estas para iniciar sus procesos formativos con éxito.

De otro lado, según la indagación teórica preliminar, la estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico cobra fuerza en casi todos los enfoques pedagógicos y, sin embargo, en la práctica al interior del aula, como ya se indicó, se puede ver que lo más usual es la aplicación de métodos tradicionales que privilegian la memorización de contenidos por encima de la comprensión de los mismos. De similar manera, es posible apreciar que el manejo que se da a la enseñanza de contenidos actitudinales no trasciende, muchas veces, la indicación de “lo que se debe hacer” del “cómo comportarse”, a través de dinámicas de premiación sobre actitudes positivas y de desaprobación de actitudes negativas. Pero no se introduce a los menores en la comprensión real de estos comportamientos dentro de su propia realidad. Con el presente proyecto se pretende hacer una apuesta a modelos alternativos de enseñanza y aprendizaje de este tipo de contenidos.

Los contenidos específicos que se trabajan a través del proyecto son: en Ciencias, el cuerpo, el género, el autocuidado, las habilidades/capacidades físicas y anatómicas y los sentidos. En Teatro, la representación de imágenes a través del cuerpo y la mímica. En Plan Lector, la comprensión de textos gráficos (imágenes), la comprensión textual de cuentos en tres niveles –

literal, inferencial y crítico intertextual- y la producción textual. En Artes, la representación de objetos a través del dibujo, con la diferenciación entre objeto real y objeto representado. Por su parte, las competencias a estimular-desarrollar a partir del proyecto conciernen a la socialización, el trabajo en equipo, las capacidades motoras (finas y gruesas), la expresión de ideas a través de diferentes medios en relación con el cuerpo, la comprensión lectora, la estimulación de las habilidades individuales y la apropiación de conceptos a partir de la comprensión de los mismos en vínculo con su realidad.

Este ejercicio resulta beneficioso para todos los actores involucrados. Para nosotras en el proceso de concretar la formación como docentes, con el deber ético de generar procesos de investigación y reflexión crítica en el aula; para el colegio, en el reconocimiento y apropiación de metodologías innovadoras que contribuyan con el logro de los objetivos institucionales, su misión, visión y principios; para docentes e investigadores que se interesan en nuevos modelos pedagógicos que estimulan la autonomía y el pensamiento crítico a través de modelos pedagógicos alternativos.

### **5.3 Objetivo General de la propuesta**

Ejecutar un proyecto en el aula para acercar a los niños y niñas a las nociones y aplicación del pensamiento crítico en la vida cotidiana con base en la comprensión de las diferentes habilidades propias y a través de actividades secuenciadas.

### **5.4. Fundamento pedagógico**

El Modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula se fundamenta en una perspectiva crítica acompañada de una orientación comunitaria. La pretensión fundamental gira en torno a la necesidad de darle significado al proceso de aprendizaje más que de acumular y reproducir información. Se fundamenta, entre otros, en el Constructivismo, el Enfoque Cooperativo, el Currículo Integrado y el Aprender Investigando (Pozuelos, 2007, pág. 26)<sup>6</sup>. El primero establece relaciones entre nuevos enfoques de aprendizaje con ideas y conocimientos adquiridos previamente, lo que facilita la conexión entre el contenido y su contexto y constituye una dinámica

---

<sup>6</sup> Pozuelos (2007) estructura su modelo de trabajo en el aula con base en los planteamientos teóricos de las corrientes mencionadas. La presente investigación alude a ellas porque son el fundamento del modelo que sustenta la propuesta de intervención en el aula que acá se propone, pero no los desarrolla a profundidad por cuanto no son materia de esta investigación.

metacognitiva. El segundo establece relaciones equilibradas entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y genera ambientes integradores de aceptación y compromiso mutuo. El tercero reconoce y da valor a contenidos de toda índole, no solo académicos, que facilitan la formación integral de los estudiantes. Por último, el Aprender Investigando introduce la investigación en la práctica educativa rompiendo el paradigma de transmisión mecánica de conocimientos y promoviendo la comprensión de realidades específicas, particulares y afines con los educandos. Con base en esto, los contenidos incluidos en la propuesta se plantean con el fin de proponer a las estudiantes diferentes miradas sobre el tema, varias posibilidades de abordaje del mismo y elementos que estimulen la capacidad exploratoria de los niños y niñas, el trabajo en equipo, y la construcción de conocimientos a partir de la comprensión integral de una realidad específica, en este caso, sus propias historias de vida y su mirada particular sobre la autonomía y el pensamiento crítico en relación constante con sus habilidades individuales. En consonancia con esto, la trama conceptual se teje con contenidos disciplinares estrechamente relacionados con los ejes transversales y en vínculo con los desempeños dispuestos para el aprendizaje y desarrollo de habilidades propios del ciclo que nos compete (grado kínder).

### **5.5 Estrategias pedagógicas y actividades: Itinerario de unidades didácticas**

La parte práctica del presente proyecto compromete cuatro unidades didácticas que contienen, cada una, tres secuencias didácticas<sup>7</sup>. El tema, como se sabe, los animales, se relaciona con las diferentes materias, contenidos y ejes transversales seleccionados; todo ello cumpliendo el propósito que nos convoca: *Ejecutar un proyecto en el aula para acercar a los niños y niñas a las nociones y aplicación del pensamiento crítico en la vida cotidiana con base en la comprensión de las diferentes habilidades propias y a través de actividades secuenciadas*. Se desarrolla una unidad por semana. La primera, Acercamiento al tema desde el cuerpo; la segunda, Acercamiento al tema desde la sociedad; la tercera, Acercamiento al tema desde las dinámicas familiares; la cuarta, acercamiento al tema desde la naturaleza y el medio ambiente; aplicando las tres unidades en las materias correspondientes. Esto significa que se desarrolla la propuesta durante cuatro semanas,

---

<sup>7</sup> Se diseña el formato de secuencia didáctica para dar cumplimiento a los planteamientos de Pozuelos (2007) en la formulación de un Proyecto de aula. Dicho documento (Ver Anexo 1, formato de secuencia didáctica) responde detalladamente sobre la información correspondiente a cada sesión, dando cuenta de los objetivos de aprendizaje (contenidos, logros, temas), la fecha de ejecución, el momento previo a la clase, el planteamiento y desarrollo de la actividad, la evaluación de la misma, los materiales utilizados y la actividad sugerida en casa.

como se propuso en el cronograma (apartado 4.6), información que se puede contrastar con las fechas planteadas en todas y cada una de las unidades didácticas. En lo que sigue, las unidades:

### 5.5.1 Primera unidad didáctica: Acercamiento a los animales a través del cuerpo

#### Clase I

<b>TEMA:</b>		
Lo que los animales nos enseñan		
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b>		
Realizar un ejercicio de comprensión lectora en tres niveles: literal, inferencial y crítico intertextual con base en la lectura del cuento “La escuela de animales” de George H, Reavis (adaptación).		
<b>ANTECEDENTES</b>		
Los estudiantes decidieron, a través de la actividad de socialización del proyecto, que el tema que deseaban trabajar (lo que querían aprender) es el de los animales. La maestra planeó y ejecutó una actividad de representación de los temas de interés de los estudiantes a partir de la pregunta ¿Qué quieren aprender?, a través de un ejercicio de representación teatral y uno de representación gráfica. Con base en la escogencia de los niños y niñas, se tomó la decisión de formular y ejecutar el proyecto “Lo que los animales nos enseñan”. Se propuso a los estudiantes un proceso de aprendizaje de los animales a partir de lectura de cuentos, representaciones teatrales y de dibujo y explicación y comparación de la anatomía animal y la anatomía humana; así como la creación de un portafolio donde registraron todas las actividades del proyecto. Este documento fue decorado por ellos a su gusto y expuesto a sus padres al finalizar el primer periodo académico.		
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b>		
Semana 25 de febrero a 1 marzo, clase de Plan Lector, lunes 25 de febrero.		
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>		
Los estudiantes estaban preparados para iniciar el proceso que se socializó durante la actividad de la semana anterior, cuando se propuso la ejecución del presente proyecto. Definieron el tema de su interés (los animales), le pusieron nombre al proyecto (Lo que los animales nos enseñan) e iniciaron la decoración de su portafolio.	La docente preparó la presente actividad organizando el aula para que los niños y niñas pudieran sentarse en círculo a fin de realizar un ejercicio de lectura en voz alta y un espacio de reflexión y discusión que los llevara a analizar y comprender el texto elegido para tal fin (“La escuela de animales”).	Se realizó la actividad de socialización, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se mostraron interesados en la actividad de lectura.
<b>TAREA GLOBAL (ACTIVIDADES Y MOMENTOS)</b>		
<b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b> La docente organizó al grupo en círculo y los motivó a hacer silencio para escuchar la lectura en voz alta del cuento “La escuela de los animales”	<b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b> a. Los estudiantes se organizaron en círculo. b. La docente leyó el cuento. c. Una vez hecha la lectura, la docente generó un espacio de diálogo con base en seis preguntas. Dos de nivel literal, dos de nivel inferencial y dos de nivel crítico intertextual.	<b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b> Los estudiantes respondieron a las preguntas formuladas por la docente. La docente invitó a los niños y niñas a proponer la enseñanza del cuento a partir de la pregunta ¿Qué nos está enseñando esta historia? La docente invitó a los niños y niñas a hacer un dibujo en el que representaron la escuela de los animales y escogieron un animal para representar de acuerdo con las habilidades que creen compartir con

		él. Por ejemplo, un niño podía escoger el pato porque ambos –el niño y el pato- son buenos nadadores; o podía elegir el gato porque cree que ambos –él y el gato- son tiernos, etc. Hicieron sus dibujos y los incluyeron en el portafolio.
EVALUACIÓN		
<b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b> En grupo, docente y estudiantes recordaron la importancia de escuchar y respetar la palabra, así como de hacer silencio para generar un espacio agradable para la lectura en voz alta.	<b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b> A través de la lectura, los estudiantes interpretaron y comprendieron la historia a fin de reproducirla verbalmente.	<b>DEL TERCER MOMENTO</b> Los estudiantes y la docente dialogaron acerca de las interpretaciones que surgieron de la historia, la enseñanza que dejó el cuento y las reflexiones que se suscitaron sobre las diferentes habilidades de los animales de acuerdo con sus características. Finalmente, reflexionaron sobre las diferentes habilidades de los niños y niñas y sus diferencias con los animales.
ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA		
Se solicitó a los niños y niñas que averiguaran en casa, con sus mayores, por qué el animal elegido tenía las habilidades que se narraron en el cuento. Por ejemplo, por qué el pato es buen nadador o por qué la ardilla es buena trepadora, etc.		
MATERIALES		
✓ Adaptación de cuento “La escuela de animales” de George H, Reavis  <p style="text-align: center;"><b><i>La escuela de los animales</i></b></p> <p><i>Una vez, hace mucho tiempo, los animales decidieron que tenían que hacer algo heroico para enfrentar los problemas del "nuevo mundo". Entonces, decidieron abrir una escuela.</i></p> <p><i>Crearon un programa de enseñanza con las materias de CORRER, ESCALAR, NADAR y VOLAR. Para que fuera más fácil el aprendizaje y los maestros desarrollaran sus clases de manera ordenada, se decidió que todos los animales deberían tomar todas las materias por igual.</i></p> <p><i>El pato era un excelente alumno en natación, por cierto, mejor que su maestro. Sin embargo, sus notas en escalada eran muy regulares y los adelantos que mostraba en carreras era muy deficiente. A causa de esto tenía que quedarse en la escuela después de las horas de clase regulares para practicar en la materia de carreras y dejar de lado la natación. Así pasó el tiempo, hasta que sus patas se fueron lastimando, de modo tal que acabó teniendo malos resultados en natación también. En general, su promedio era aceptable. Por lo tanto, los maestros no se preocuparon mucho, pero él cada día estaba más angustiado por el dolor de sus patas y su bajo rendimiento.</i></p> <p><i>El conejo comenzó siendo uno de los mejores en la materia de carreras, pero al poco tiempo tuvo un "shock" nervioso como consecuencia de las clases de natación. Por su parte, la ardilla era excelente en escalada, hasta que desarrolló una frustración grave en la clase de volar. El maestro le exigió comenzar la escalada de abajo hacia arriba en vez de arriba hacia abajo, y como consecuencia de esto, desarrolló dolores musculares debidos al esfuerzo realizado y acabó sacando una nota regular en escalada y una mala calificación en carreras.</i></p> <p><i>El águila era el alumno problema en la escuela y se le tuvo que disciplinar severamente. En la clase de volar era el mejor de todos, al igual que en subir a los árboles, pero siempre lo hizo a su manera. No seguía instrucciones</i></p>		

*Al final del año escolar, una anguila, que nadaba muy bien y que corría, escalaba e intentaba volar con poco éxito fue la que sacó el mejor promedio y se le nombró como el mejor estudiante del año.*

*Los osos de la pradera, los perros y los castores no quisieron asistir a esta escuela y lanzaron una queja en contra de las directivas, ya que el rector y los maestros se negaron a incluir las materias de escarbar y hacer cuevas. Prefirieron encomendar la enseñanza de sus hijos a un tejón y posteriormente se unieron con las marmotas y los topos para abrir una escuela privada, que tuvo un gran éxito.*

- ✓ Preguntas de análisis de la lectura:

Nivel literal:

- ¿Quiénes decidieron crear la escuela?
- ¿Qué materias dictaban en la escuela de los animales?

Nivel inferencial:

- ¿Por qué crees que en la escuela no dictaban las materias de escarbar y hacer cuevas?
- ¿Por qué el pato, después de ser un gran nadador, bajó su rendimiento en la materia de nadar?

Nivel crítico intertextual:

- ¿Te identificas con alguno de los animales? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que habría pasado si ponen a competir al pato con un pez en la materia de nadar?

- ✓ Portafolio
- ✓ Material de dibujo: papel, colores, lápices, etc.

## Clase II

<b>TEMA:</b>		
Lo que los animales nos enseñan		
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b>		
Identificar la relación existente entre las habilidades y las características anatómicas de los animales y los humanos.		
<b>ANTECEDENTES</b>		
Durante la clase de Plan Lector se hizo la lectura y análisis de la adaptación del cuento “La escuela de animales”. Los niños y niñas y la maestra reflexionaron acerca de las diferentes habilidades de los animales, sus diferencias y su anatomía particular. Se generó un diálogo en el que los niños niñas opinaron sobre la incidencia del cuerpo en las capacidades de los animales para correr, nadar, volar y trepar.		
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b>		
Semana 25 de febrero a 1 marzo, clase de Ciencias, martes 26 de febrero		
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>		
La maestra invitó a los estudiantes a recordar la historia leída en la clase de plan lector del día anterior y les pidió que expusieran los conocimientos adquiridos durante la indagación que hicieron en casa, con sus mayores, sobre las razones corporales o anatómicas de las habilidades del animal escogido.	La maestra preparó el aula con una exposición de imágenes del cuerpo humano y de diferentes animales. Las imágenes del cuerpo humano determinaban claramente sus partes y las de los animales se centraban en su clasificación por estructura ósea y características anatómicas.	Se sistematizó la actividad anterior de Plan Lector, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer el recorrido, de manera circular y organizada por el aula para ver las imágenes.
<b>TAREA GLOBAL (ACTIVIDADES Y MOMENTOS)</b>		

<p><b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b></p> <p>Se les indicó a los estudiantes que las imágenes pegadas en las paredes respondían al cuerpo humano y a cuerpos de diferentes animales. Se les pidió que, siguiendo la instrucción de la docente para hacer el recorrido, analizaran las imágenes y trataran de descubrir las características y diferencias entre la anatomía humana y animal y las habilidades o capacidades que se relacionan con estas características.</p>	<p><b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b></p> <p>Con el acompañamiento, orientación y seguimiento de la docente se pidió a los niños y niñas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ver las imágenes haciendo el recorrido por el aula.</li> <li>Describirlas, definir de qué animal se trataba y determinar sus partes.</li> <li>Determinar las diferencias anatómicas de los animales entre sí.</li> <li>Definir las diferencias anatómicas entre el cuerpo humano y el cuerpo de uno o varios animales.</li> <li>Definir las características de los animales que vuelan, los que corren, los que trepan y los que nadan.</li> <li>Relacionar las capacidades humanas con las características anteriormente señaladas.</li> </ol>	<p><b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b></p> <p>Una vez realizado el recorrido, se pidió a los menores que compararan su cuerpo con el cuerpo de un animal de su elección y definieran las diferencias anatómicas. Después, se solicitó que, con el mismo animal que eligieron, compararan sus propias capacidades. Por ejemplo: la paloma puede volar, yo no; el perro tiene cuatro patas, yo solo tengo dos piernas, pero ambos podemos caminar y correr. El perro tiene hocico, en cambio yo tengo nariz, etc.</p> <p>Se les preguntó a los niños y niñas cómo creían que las características anatómicas de los animales podían aportar en sus habilidades o capacidades. Por ejemplo: ¿cómo crees que la paloma se beneficia de sus plumas? ¿Por qué el perro tiene pelo en todo su cuerpo y los humanos no? ¿para qué le sirve ese pelo?</p> <p>Se les pidió a los niños y niñas que nombraran las partes de su cuerpo y que lo dibujaran. Este dibujo se incluyó en su portafolio.</p>
--	---	--

### EVALUACIÓN

<p><b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b></p> <p>En grupo, docente y estudiantes recordaron la actividad anterior y reflexionaron acerca de las diferencias entre la anatomía humana y animal. La docente invitó a los niños y niñas a pensar sobre la importancia de seguir instrucciones y de realizar las actividades en orden siguiendo la orientación de la maestra.</p>	<p><b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b></p> <p>A través de la actividad, se definieron diferencias y similitudes entre la anatomía humana y animal haciendo énfasis en las habilidades/capacidades de los animales y los seres humanos de acuerdo con las ventajas o desventajas que ofrecen sus cuerpos.</p>	<p><b>DEL TERCER MOMENTO</b></p> <p>Los niños y niñas reconocieron las partes de su cuerpo y las compararon con la anatomía de los animales vistos. A su vez, reflexionaron sobre las posibilidades de movimiento o ejecución que ofrece el cuerpo. Identificaron las diferencias entre animales vertebrados e invertebrados.</p>
---	---	---

### ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA

Se solicitó a los niños y niñas que buscaran en revistas imágenes de cuatro animales, uno que volara, uno que corriera, uno que nadara y uno que trepara; las recortaran y las pegaran en una hoja. Además, debían recortar dos imágenes del cuerpo humano, una de género masculino y una de género femenino, para pegarlas en otra hoja.

### MATERIALES

- ✓ Imágenes de exposición:
- Imagen del cuerpo humano con sus partes (masculino)
- Imagen del cuerpo humano con sus partes (femenino)
- Imagen de oso

Imagen de águila  
 Imagen de delfín  
 Imagen de ardilla  
 Imagen de gacela  
 Imagen de conejo  
 Imagen de serpiente  
 Imagen de tortuga  
 Imagen de mariposa  
 Imagen de gusano

- ✓ Portafolio
- ✓ Material de dibujo: papel, colores, lápices, etc.

### Clase III

<b>TEMA:</b>		
Lo que los animales nos enseñan		
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b>		
Invitar a los niños y niñas a reconocer los cinco sentidos y las habilidades del ser humano que de allí se derivan.		
<b>ANTECEDENTES</b>		
Los estudiantes reflexionaron acerca de las habilidades de los diferentes animales y la relación de estas con su anatomía. Se discutió sobre las características de los animales y sus diferencias en relación con las capacidades de estos. La docente introdujo a los menores en el conocimiento de los animales a partir de su estructura ósea, sus capacidades y tipo de piel.		
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b>		
Semana 25 de febrero a 1 marzo, clase de Teatro, miércoles 27 de febrero.		
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>		
Docente y estudiantes recordaron la actividad anterior realizada en la clase de Ciencias. Revisaron las actividades de recortar y pegar hechas en casa y se organizaron para la actividad a presentar.	La maestra indagó sobre las percepciones de los niños y niñas durante la actividad en casa, les preguntó si descubrieron algo nuevo sobre los animales y preguntó sobre las similitudes entre los animales que vuelan, los que trepan, los que nadan y los que corren.	Se sistematizó la actividad anterior de Ciencias, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer la actividad de los sentidos. Para esta actividad la docente oscureció el aula y preparó un camino con cinco estaciones por donde los estudiantes fueron pasando con los ojos vendados.
<b>TAREA GLOBAL (ACTIVIDADES Y MOMENTOS)</b>		
<b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b> Se les explicó a los niños y niñas que esta actividad debía realizarse en completo orden porque iban a tener los ojos vendados y debían protegerse de cualquier accidente. Se les habló de la importancia de cuidar el cuerpo propio y de los compañeros.	<b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b> a. El aula oscurecida previamente contó con un camino de cinco estaciones. b. La primera estación les ofreció el gusto (diferentes alimentos con sabores diversos que ellos deberán probar y describir). La segunda tenía el olfato con diferentes olores. La tercera, el tacto con	<b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b> La docente pidió a los niños y niñas que relacionaran lo captado a través de los sentidos con las diferentes habilidades de los animales de acuerdo con lo que ellos averiguaron en casa y evidenciaron en la actividad anterior sobre la anatomía de los mismos. Maestra y estudiantes reflexionaron acerca de las ventajas que ofrece la anatomía a los animales. Por

	<p>diferentes texturas (en su mayoría imitando diferentes tipos de piel), la cuarta el oído con diferentes sonidos de animales y la quinta, la vista con luces de colores que pudieron percibir a través de la venda que tapaba sus ojos.</p> <p>c. Durante cada estación, los estudiantes describieron las sensaciones físicas y emocionales que evidenciaron a través del juego.</p> <p>d. Finalmente, ya con los ojos descubiertos, los estudiantes expusieron lo que sintieron al hacer el reconocimiento de los cinco sentidos.</p>	<p>ejemplo, el pelo, las garras, los picos, las plumas, etc.</p> <p>Los niños y niñas describieron lo que ofrece cada uno de los sentidos y cómo puede usarse en la vida cotidiana.</p> <p>Los niños y niñas compararon el uso de sus sentidos con el uso de los sentidos que hacen ciertos animales. La docente, para facilitar la reflexión, les habló de la importancia del oído para los murciélagos (que son ciegos y se ubican y transportan gracias a ondas sonoras) y la importancia del olfato para los perros, entre otros ejemplos.</p>
--	--	--

#### EVALUACIÓN

<p><b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b></p> <p>En grupo, docente y estudiantes recordaron las actividades anteriores, las partes del cuerpo y algunas semejanzas y diferencias entre el cuerpo humano y la anatomía animal. La docente invitó a los niños y niñas a reflexionar acerca del cuidado del cuerpo propio y ajeno.</p>	<p><b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b></p> <p>A través de la actividad, los niños y niñas identificaron los cinco sentidos, hicieron uso de ellos y reconocieron la importancia de los mismos. A su vez, diferenciaron el uso y agudeza de los sentidos entre humanos y animales.</p>	<p><b>DEL TERCER MOMENTO</b></p> <p>Los niños y niñas reconocieron sus sentidos y los compararon con los de algunos animales vistos. A su vez, reflexionaron sobre las ventajas de los sentidos en relación con las habilidades o capacidades humanas. Por ejemplo, el oído para la música, el tacto para el manejo del cuerpo/movimiento, etc.</p> <p>Los menores identificaron la importancia de los sentidos en términos del cuidado del cuerpo, la protección y prevención.</p>
---	--	---

#### ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA

Se les entregó a los niños y niñas un gráfico del cuerpo humano con los sentidos para que lo decoraran libremente en casa con ayuda de sus padres. Además, debían escoger un sentido (gusto, tacto, olfato, vista u oído) que estuviera muy desarrollado en un animal y preparar una breve exposición sobre esto para sus compañeros. Por ejemplo: la vista en las águilas

#### MATERIALES

- ✓ Material para oscurecer el aula
  - ✓ Gráfico del cuerpo humano con los sentidos para que lo decoren libremente en casa con ayuda de sus padres.
  - ✓ Portafolio
  - ✓ Material para las cinco estaciones:
- Estación del gusto: gotas de limón, agua, azúcar, sal.
- Estación del olfato: paños impregnados con diferentes olores (soflán, pino, varsol, citronela), plastilina, café, cítrico.

Estación del tacto: plumas, peluche, escamas (superficie con lentejuelas), esponja de brillo, esponja de alambre, plastilina.  
 Estación del oído: sonidos de aves, rugidos, ladridos, maullidos, gritos de monos, gritos de humanos, cantos, ríos, mar.  
 Estación de la vista: linterna con papel celofán de diferentes colores.

## 5.5.2 Segunda unidad didáctica: Acercamiento a los animales a través de la sociedad

### Clase I

<b>TEMA:</b>		
Lo que los animales nos enseñan		
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b>		
Acercar a los niños y niñas al concepto de género y sus diferencias en el entorno social.		
<b>ANTECEDENTES</b>		
Los estudiantes se acercaron a la noción de los sentidos, descubrieron y diferenciaron las ventajas que ofrecen los sentidos en términos de las habilidades corporales y en función de la protección y la vida en comunidad. Hicieron análisis sobre las diferencias de los sentidos entre humanos y animales.		
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b>		
Semana 4 al 8 marzo, clase de Ciencias, lunes 4 de marzo.		
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>		
Docente y estudiantes recordaron la actividad anterior y socializaron los gráficos decorados por los estudiantes.	La maestra indagó sobre las percepciones de los niños y niñas durante la actividad en casa, les preguntó acerca de las diferencias y/o similitudes del uso de los sentidos en el cuerpo femenino y el cuerpo masculino.	Se sistematizó la actividad anterior de Teatro, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer una actividad de reconocimiento corporal y de género.
<b>TAREA GLOBAL (ACTIVIDADES Y MOMENTOS)</b>		
<b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b> Se les explicó a los niños y niñas que esta actividad debía realizarse en completo orden. Se les habló de la importancia de reconocer el cuerpo propio y de los compañeros y de aprender a recibir las señales que ofrece nuestra anatomía.	<b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b> a. Se proyectaron imágenes de seres humanos de ambos géneros; y de animales de ambos sexos. b. La docente, mientras iba proyectando las imágenes de humanos, iba haciendo preguntas a los niños y niñas en relación con el género de las personas que se mostraban. ¿Es hombre o mujer? ¿Cómo lo saben? ¿Qué los diferencia? c. La docente, mientras iba proyectando las imágenes de animales, iba haciendo preguntas a los niños y niñas en relación con el género de las criaturas que se mostraban. ¿Es macho o hembra? ¿Cómo lo saben? ¿Qué los diferencia?	<b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b> La docente pidió a los niños y niñas que relacionaran las diferencias entre los géneros, las características anatómicas de hombres y mujeres, machos y hembras, con las habilidades o capacidades. Maestra y estudiantes reflexionaron acerca de las diferencias, ventajas y desventajas que ofrece el género para vivir en sociedad, es decir estudiar, trabajar, tener hijos, etc. Los niños y niñas describieron cómo es el comportamiento del género masculino y del género femenino en la vida cotidiana, de acuerdo con su experiencia. Los niños y niñas compararon las implicaciones de esto para los humanos con las de los animales.

	d. Finalmente, los estudiantes expusieron lo que sintieron al hacer el reconocimiento del género en las imágenes.	La docente invitó a los niños y niñas a pensar en la importancia de valorar el cuerpo que poseemos y las habilidades que nos posibilita, específicamente, a partir del género.
--	---	--

**EVALUACIÓN**

<p style="text-align: center;"><b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b></p> <p>En grupo, docente y estudiantes recordaron las actividades anteriores. La maestra ofreció la noción de género e invitó a los niños y niñas a reflexionar al respecto.</p>	<p style="text-align: center;"><b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b></p> <p>A través de la actividad, los niños y niñas identificaron el género en las imágenes, tanto de humanos como de animales y reconocieron la importancia de esta condición. A su vez, diferenciaron el comportamiento de los humanos a partir del género.</p>	<p style="text-align: center;"><b>DEL TERCER MOMENTO</b></p> <p>Los niños y niñas reconocieron su género y compararon las ventajas/desventajas/habilidades/diferencias que ofrece esta condición, tanto para humanos como para animales en la vida en sociedad, identificaron la importancia del género en términos del cuidado del cuerpo, la protección, la prevención, el autorreconocimiento y el reconocimiento de los otros.</p>
--	--	--

**ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA**

Se les pidió que llevaran sus portafolios a casa y los mostraran a sus padres, les contaran qué han hecho en este proyecto y qué han aprendido. Si los padres lo deseaban, podían contribuir con un dibujo o con un comentario que se anexaría al documento.

**MATERIALES**

- ✓ Imágenes de hombres y mujeres
- ✓ Imágenes de animales, machos y hembras
- ✓ Video beam y/o computadores.
- ✓ Portafolio

Ejemplos de imágenes:






**Clase II**

<b>TEMA:</b> Lo que los animales nos enseñan
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> Realizar un ejercicio de comprensión lectora en tres niveles: literal, inferencial y crítico intertextual con base en la lectura del cuento “El patito feo” de Hans Christian Andersen (adaptación)
<b>ANTECEDENTES</b> Los niños y niñas trabajaron la noción de género a partir de la anatomía humana y las habilidades/capacidades que se pueden vislumbrar de esta condición sociocultural. Además, descubrieron las diferencias entre la anatomía humana y animal. Se acercaron al descubrimiento y uso consciente de los sentidos y compararon las características de esto entre humanos y animales.
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b>

Semana 4 al 8 marzo, clase de Plan Lector, miércoles 6 de marzo.

**PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE**

<p>Docente y estudiantes recordaron la actividad anterior y socializaron los intereses de los niños y niñas frente a la actividad a realizarse.</p>	<p>La maestra indagó sobre las percepciones de los niños y niñas durante la actividad en casa, les preguntó acerca de las diferencias y/o similitudes de hombres y mujeres y sobre la idea de lo feo y lo bonito.</p>	<p>Se sistematizó la actividad anterior de Ciencias, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer una actividad de comprensión lectora que los invitó a reflexionar sobre el género humano desde el punto de vista estético.</p>
---	---	--

**TAREA GLOBAL  
(ACTIVIDADES Y MOMENTOS)**

<p><b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b> Se presentó una actividad de análisis en los tres niveles (literal, inferencial y crítico intertextual) del cuento “El patito feo” de Hans Christian Andersen. Se sugirió primero la lectura del cuento original. Luego de ello se invitó a ver unas imágenes preseleccionada de la película Sherk. Después de estos dos momentos, los estudiantes respondieron las preguntas formuladas en los tres niveles.</p>	<p><b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b> a. Se presentó el cuento del patito feo en secuencia de imágenes. b. Una vez vistas las imágenes, se leyó el cuento en voz alta. c. Se presentaron las imágenes preseleccionadas de la película Sherk. d. Se reflexionó en grupo sobre lo visto, las percepciones en relación con la idea de lo que es “feo” y lo que es “diferente.”</p>	<p><b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b> Se presentaron las preguntas que orientaron el análisis:</p> <p><b>Literal</b> ¿El patito feo era en realidad: a. Un cisne b. Un águila c. Un conejo? ¿El patito huyó de su lugar de origen porque a. Lo iban a matar b. quería conocer el mundo c. Sentía que no lo querían? ¿Cuántos patitos nacieron y cuál fue el lugar del protagonista de la historia?</p> <p><b>Inferencial</b> ¿Cómo titularías tú el cuento sin usar la palabra “feo”? ¿Qué crees que sintió la Señora Pata cuando vio por primera vez a su último patito? ¿Qué habrías hecho en el lugar del patito feo cuando sus hermanos lo molestaban?</p> <p><b>Crítico intertextual</b> ¿Cuál es la relación feo/diferente? ¿Alguna vez te has sentido el “patito feo” de algún lugar? ¿Por qué? ¿Quién define qué es feo y qué es bonito?</p>
--	--	---

**EVALUACIÓN**

<p><b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b> En grupo, docente y estudiantes recordaron y evaluaron el proceso que se había desarrollado hasta el momento.</p>	<p><b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b> La docente indagó si a los niños y niñas les habían gustado las actividades del proyecto, les pidió sugerencias sobre las mismas y los invitó a seguir/escuchar la lectura</p>	<p><b>DEL TERCER MOMENTO</b> Los niños y niñas discutieron sus percepciones sobre lo que es feo, lo que es bonito y lo que es diferente. Compararon las imágenes observadas (Sherk) y determinaron de dónde viene la noción de belleza.</p>
---	--	---

del cuento mientras observaban las imágenes.

Si es algo natural o es algo social. A partir de allí se les invitó a reflexionar sobre la auto aceptación y la aceptación de los otros.

#### ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA

Se les pidió a los niños y niñas que, en casa, se bañaran, se arreglaran, se pusieran la ropa que más les gusta y así, en su mejor expresión, se tomaran una fotografía que deberían incluir en el portafolio.

#### MATERIALES

- ✓ Cuento del patito feo de Hans Christian Andersen (adaptación)

##### ***El patito feo***

*Como en cada verano, a la Señora Pata le dio por empollar y todas sus amigas del corral estaban deseosas de ver a sus patitos, que siempre eran los más guapos de todos.*

*Llegó el día en que los patitos comenzaron a abrir los huevos poco a poco y todos se juntaron ante el nido para verlos por primera vez. Uno a uno, fueron saliendo hasta seis preciosos patitos, cada uno acompañado por los gritos de alegría de la Señora Pata y de sus amigas. Tan contentas estaban que tardaron un poco en darse cuenta de que un huevo, el más grande de los siete, aún no se había abierto. Todos concentraron su atención en el huevo que permanecía intacto, también los patitos recién nacidos, esperando ver algún signo de movimiento. Al poco tiempo, el huevo comenzó a romperse y de él salió un sonriente patito, más grande que sus hermanos, pero ¡oh, sorpresa!, muchísimo más feo y desgarbado que los otros seis...*

*La Señora Pata se moría de vergüenza por haber tenido un patito tan feo y le apartó de ella con el ala mientras prestaba atención a los otros seis. El patito se quedó tristísimo porque se empezó a dar cuenta de que allí no le querían...*

*Pasaron los días y su aspecto no mejoraba, al contrario, empeoraba, pues crecía muy rápido y era flaco y desgarbado, además de bastante torpe, el pobre... Sus hermanos le jugaban pesadas bromas y se reían constantemente de él llamándole feo y torpe. El patito decidió que debía buscar un lugar donde pudiese encontrar amigos que de verdad le quisieran a pesar de su desastroso aspecto y una mañana, muy temprano, antes de que se levantara el granjero, huyó por un agujero del cercado. Así llegó a otra granja, donde una anciana le recogió y el patito feo creyó que había encontrado un sitio donde por fin le querían y cuidarían, pero se equivocó también, porque la vieja era mala y solo quería que el pobre patito le sirviera de primer plato. Y también se fue de allí corriendo.*

*Llegó el invierno y el patito feo casi se muere de hambre pues tuvo que buscar comida entre el hielo y la nieve y tuvo que huir de cazadores que querían dispararle.*

*Al fin llegó la primavera y el patito pasó por un estanque donde encontró las aves más bellas que jamás había visto hasta entonces. Eran elegantes, gráciles y se movían con tanta distinción que se sintió totalmente acomplejado porque él era muy torpe. De todas formas, como no tenía nada que perder, se acercó a ellas y les preguntó si podía bañarse también.*

*Los cisnes, pues eran cisnes las aves que el patito vio en el estanque, le respondieron:*

*- ¡Claro que sí, eres uno de los nuestros!*

*A lo que el patito respondió:*

*- ¡No os burléis de mí! Ya sé que soy feo y flaco, pero no deberíais reír por eso...*

*- Mira tu reflejo en el estanque -le dijeron ellos- y verás cómo no te mentimos*

*El patito se introdujo incrédulo en el agua transparente y lo que vio le dejó maravillado.*

*¡Durante el largo invierno se había transformado en un precioso cisne! Aquel patito feo y desgarbado era ahora el cisne más blanco y elegante de todos cuantos había en el estanque.*

*Así fue como el patito feo se unió a los suyos y vivió feliz para siempre.*

- ✓ Imágenes de la película Shrek



- ✓ Secuencia de imágenes del cuento del patito feo
- ✓ Video beam y/o computador

### Clase III

<b>TEMA:</b> Lo que los animales nos enseñan		
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> Realizar un ejercicio de creación artística y representación de objetos, a través del cual los niños y niñas manifiesten qué les gusta de su cuerpo y por qué.		
<b>ANTECEDENTES</b> Los niños y niñas se acercaron en las dos últimas clases a las nociones de feo, bonito y diferente desde la condición de género. Relacionaron esto con las características de las anatomías humanas y animales y con las habilidades, ventajas y desventajas que esto les ofrece para vivir en sociedad.		
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b> Semana 4 al 8 marzo, clase de Artes, jueves 7 de marzo.		
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>		
Docente y estudiantes recordaron la actividad anterior y socializaron los intereses de los niños y niñas frente a la actividad a realizarse.	La maestra indagó sobre las percepciones de los niños y niñas durante la actividad en casa, les preguntó acerca de lo que les parece feo y/o bonito de ellos mismos.	Se sistematizó la actividad anterior de Plan Lector, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer una actividad de reconocimiento corporal y de género desde el punto de vista estético.
<b>TAREA GLOBAL (ACTIVIDADES Y MOMENTOS)</b>		
<b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b> Se les indicó a los niños y niñas que harían una obra artística grupal. Podían elegir los materiales que quisieran usar: papel, revistas (para collage); témperas para pintura; lápices y colores para dibujo, y plastilina para escultura. Se organizaron en grupos de acuerdo con la técnica elegida. El tema de su creación fue: Qué es lo más bonito que tenemos todos los	<b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b> a. La docente les dio los materiales y le asignó a cada grupo un área del salón en la que trabajarían en su obra artística. b. Los niños y niñas desarrollaron su obra. c. Los niños y niñas expusieron la obra, enfatizando en cómo	<b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b> Las obras se expusieron en el aula y la docente les preguntó a los estudiantes: ¿Cómo les pareció trabajar en grupo/equipo? ¿Por qué eligieron la técnica de creación que utilizaron? ¿Qué fue lo más bonito de trabajar en grupo? ¿Qué fue lo más difícil de trabajar en grupo?

seres humanos, sin importar el género, las habilidades y las capacidades.	quisieron mostrar lo bonito que tenemos todos.	¿Qué significa su obra?
<b>EVALUACIÓN</b>		
<b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b> En grupo, docente y estudiantes recordaron y evaluaron el proceso que se ha desarrollado hasta el momento.	<b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b> La docente indagó si a los niños y niñas les han gustado las actividades del proyecto, les pidió sugerencias sobre las mismas y los invitó a realizar su proyecto artístico.	<b>DEL TERCER MOMENTO</b> Los niños y niñas discutieron sus percepciones sobre el trabajo en equipo, las opiniones de los demás, las estrategias que usaron para conciliar y tomar decisiones conjuntas. Maestra y estudiantes reflexionaron sobre la noción de belleza y su relación con las habilidades/capacidades individuales. Se introdujo el concepto de autonomía y se les preguntó a los niños y niñas qué saben de eso, cómo lo definen y para qué creen que sirve.
<b>ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA</b>		
Los estudiantes debían pensar y decidir cuál es su personaje animado <b>animal</b> de tv o cómics favorito. Reflexionaron acerca de sus características, habilidades y capacidades. En clase, contaron a todo el curso quién es ese personaje y por qué les gusta tanto.		
<b>MATERIALES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Materiales para collage</li> <li>✓ Plastilina</li> <li>✓ Material de dibujo</li> <li>✓ Material de pintura</li> </ul>		

### 5.5.3 Tercera unidad didáctica: Acercamiento a los animales a través de las dinámicas familiares

#### Clase I

<b>TEMA:</b> Lo que los animales nos enseñan
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> Propiciar una actividad de discusión sobre los tipos de animales según su hábitat, orientando a los niños y niñas a determinar las diferencias que hallan entre salvaje y doméstico con base en las habilidades/capacidades y sentidos que se han venido trabajando.
<b>ANTECEDENTES</b> En este punto, ya los niños y niñas se han acercado, con base en el tema de los animales, a las nociones de habilidades/capacidades, han hecho una mirada crítica frente a las nociones de feo, bonito y diferente y han reconocido diferencias anatómicas y comportamentales entre humanos y animales y las implicaciones de estas en la vida en sociedad.
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b> Semana 11 al 15 marzo, clase de Ciencias, lunes 11 de marzo
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>

<p>Los estudiantes que lo deseaban, contaron al curso sobre el personaje animal animado que eligieron para analizar, de acuerdo con sus gustos; lo describieron y expusieron las razones por las que está entre sus personajes favoritos.</p>	<p>La maestra orientó la presentación haciendo preguntas sobre las habilidades del personaje: dónde vive, cuáles son sus características anatómicas y si estas características le facilitan la vida en la ciudad o en medio de la naturaleza (bosque, campo, selva). Además, les preguntó si creen que ese personaje es autónomo y por qué creen que sí o que no lo es.</p>	<p>Se sistematizó la actividad anterior de Artes, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para participar de la actividad sobre diferencias entre animales salvajes y domésticos. Para ello, la docente les recordó las reflexiones que se hicieron en actividades anteriores sobre las nociones de feo, bonito, diferente; y sobre habilidades, capacidades y uso de los sentidos de los animales.</p>
---	---	---

**TAREA GLOBAL  
(ACTIVIDADES Y MOMENTOS)**

<p><b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b></p> <p>La docente les indicó a los estudiantes que debían estar sentados ordenadamente y que ella iba a presentarles unas imágenes que debían ver y analizar en grupo y que serían rotadas cada cinco minutos de mesa a mesa. Se repartieron algunas imágenes de lugares/espacios para que los niños y niñas las observaran, se les indicó que debían nombrar los lugares representados y describir qué animales podían vivir allí. Por ejemplo: Es una montaña, ahí pueden vivir los osos.</p>	<p><b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b></p> <p>a. Se repartieron las imágenes, que representaban siete lugares: selva, zona montañosa/boscosa, fondo del mar, playa, una casa, una finca/granja y una cumbre de la montaña.</p> <p>b. Los niños y niñas observaron las imágenes, las describieron y las nombraron, finalmente dijeron qué animales podrían vivir allí.</p> <p>c. La docente les pidió que explicaran las diferencias de los lugares y definieran por qué creen que esos animales que nombraron pueden vivir en esos lugares.</p> <p>d. La docente les preguntó a los niños y niñas qué nombre se les podía dar a los animales, aparte de salvajes y domésticos, de acuerdo con la ubicación de los lugares y la manera de transportarse. Introdujo los conceptos de terrestre, aéreo y acuático. Finalmente, la maestra les pidió que ubicaran las imágenes antes vistas dentro de las nuevas categorías aprendidas: terrestre, acuático y aéreo.</p>	<p><b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b></p> <p>La docente introdujo el concepto de hábitat, lo definió y les preguntó a los estudiantes por qué creen que se usa esa palabra.</p> <p>La docente introdujo los conceptos de doméstico y salvaje y les pidió a los niños y niñas que clasificaran los lugares representados en alguna de estas dos categorías.</p> <p>Finalmente, la docente les sugirió a los niños y niñas que hicieran dos dibujos: uno de hábitat doméstico y otro de hábitat salvaje.</p> <p>La docente preguntó a los niños y niñas quiénes tienen mascotas y, a los que dijeron tener, les preguntó en qué hábitat viven ellas -sus mascotas- (doméstico o salvaje).</p> <p>Lo mismo con el personaje animal favorito que expusieron antes de la actividad.</p> <p>Se les pidió a los niños y niñas que incluyeran estos dos animales (mascota y personaje animal favorito) en los dibujos de hábitats que les correspondan. Estos dibujos se incluyeron en el portafolio.</p>
--	--	--

**EVALUACIÓN**

<p><b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b></p> <p>En grupo, docente y estudiantes recordaron y evaluaron el proceso que se ha desarrollado hasta el momento.</p>	<p><b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b></p> <p>La docente indagó si a los niños y niñas les han gustado las actividades del proyecto, les pidió sugerencias sobre las mismas y los invitó a ver las imágenes y desarrollar la actividad en orden y respetando el uso de la palabra.</p>	<p><b>DEL TERCER MOMENTO</b></p> <p>Los niños y niñas discutieron sus percepciones sobre las diferencias de los hábitats trabajados y cómo estas influyen en la manifestación de las habilidades o capacidades de los animales. La docente orientó esta discusión a partir de las siguientes preguntas:</p>
---	---	---

		<p>¿Podría vivir cómodamente un pez en la montaña o un águila en una granja? ¿Qué pasaría si ustedes se encuentran un cocodrilo en el parque? ¿Se lo llevarían a vivir a su casa? ¿Por qué sí o por qué no? Si van de paseo a la playa y llevan sus mascotas gato-perro-canario y se les pierden allá, ¿creen que podrían vivir allí sin problemas? A partir de sus respuestas, la docente orientó las reflexiones finales hacia la comprensión de las diferencias entre la vida salvaje y doméstica. Además, reforzó los conceptos de ubicación en torno a las categorías de terrestre, acuático y aéreo.</p>
<b>ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA</b>		
<p>Se les pidió a los niños y niñas que vieran la película Madagascar I en casa para ser discutida en la próxima clase de Plan Lector. Se sugirió que realizaran esta actividad en compañía y que discutieran con quien vieran la película cómo les pareció, qué enseñanza les dejó, de qué se trata la historia, qué personaje les llamó más la atención, etc.</p>		
<b>MATERIALES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imágenes de lugares/hábitats, naturales y domésticos.</li> <li>✓ Portafolio</li> <li>✓ Material de dibujo</li> </ul>		

## Clase II

<b>TEMA:</b> Lo que los animales nos enseñan		
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> Realizar una actividad de representación mímica con los temas la vida familiar de los animales y la vida salvaje de los animales.		
<p style="text-align: center;"><b>ANTECEDENTES</b></p> <p>En la actividad anterior, los niños y niñas descubrieron tipos de hábitats y lograron identificar animales se acuerdo con esta clasificación. Además, han relacionado los tipos de entorno (social, familiar, natural) con la manifestación de las capacidades/habilidades, las características anatómicas y las representaciones sociales que se hacen de las mismas.</p>		
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b> Semana 11 al 15 marzo, clase de Teatro, martes 12 de marzo.		
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>		
<p>Los estudiantes recordaron los conceptos trabajados en la actividad anterior (hábitat, doméstico, salvaje) y, los que tenían mascotas y deseaban hacerlo, le contaron al curso sobre este miembro de la familia: cómo se llama, cuántos años tiene, qué come, dónde duerme, cómo es físicamente y</p>	<p>La maestra les informó que iban a realizar una actividad de representación mímica de animales. Les recordó la actividad que hicieron sobre el cuento “La escuela de los animales”, en la que representaron, por medio de un dibujo, un animal con el que creían compartir habilidades o características. Les dijo que en esta</p>	<p>Se sistematizó la actividad anterior de Ciencias, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer una actividad de mímica.</p>

cómo se comporta, qué le gusta y qué le disgusta, etc.	oportunidad se iba a hacer algo similar pero usando el cuerpo.	
<b>TAREA GLOBAL (ACTIVIDADES Y MOMENTOS)</b>		
<b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b> <p>La docente les indicó que se conformarían dos grupos: uno de “animales salvajes” y otro de “animales domésticos”. Dividió el curso y asignó aleatoriamente un grupo a cada estudiante. Cada grupo debía representar una historia desarrollada en el hábitat que le correspondía de acuerdo con el grupo asignado. La historia la inventaron ellos mismos con base en su conocimiento de mundo y en lo trabajado previamente acerca de los modos de vida animal salvaje y doméstico. La representación se realizó sin diálogos y el grupo espectador debía descifrar lo que sucedía y explicarlo.</p>	<b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b> <p>a. Se organizan los dos grupos.  b. Se les indicó que debían representar una historia sin diálogos (sin hablar, solo haciendo mímica) y que deberían usar su cuerpo para expresar lo que querían contar. Debían ser muy específicos en la representación de los animales que iban a caracterizar.  c. Se les dieron 15 minutos para que prepararan su obra. La maestra, en ese tiempo, se reunió con los grupos individualmente y les propuso un ejemplo de historia para representar (Por ejemplo: en el grupo de animales domésticos, les sugirió que representarían algo en relación con su mascota, o con la vida en la granja, etc. Era solo un ejemplo que ellos podían modificar como lo desearan. Lo mismo en el grupo de animales salvajes: les sugirió una situación de cacería o depredación)  d. Cada grupo representó su obra. El grupo espectador debía decir qué entendió de la historia, qué animales fueron representados y en qué hábitat creen que se desarrolló.  e. El grupo que representó su historia corregiría o confirmaría las percepciones de su público y, finalmente, contaría la trama de la historia que quisieron representar, definiría el hábitat en que se desarrolló y describiría los animales que participaron.</p>	<b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b> <p>La docente introdujo el concepto de pensamiento crítico con base en las interpretaciones que surgieron de las historias representadas. Les indicó a los estudiantes que el pensamiento crítico tiene estrecha relación con la autonomía y que permite expresar las ideas que se crean en la mente de cada persona. La docente, con base en la explicación que dieron los estudiantes, en la representación de las obras y las interpretaciones que se hicieron de las mismas, ofreció su mirada de las historias. Les contó a los estudiantes lo que pensó de la mímica, si entendió las historias, cómo le parecieron, cómo cree que podrían haberlo hecho mejor, qué fue lo que más le gustó y demás elementos que consideró importantes para socializar. Al final, les dijo que esa es su “interpretación crítica” del trabajo realizado por ellos y los invitó a hacer lo mismo. La docente les pidió a los estudiantes que, quienes deseaban, ofrecieran su interpretación crítica del trabajo de sus compañeros, de las actividades que se han hecho en relación con el tema de los animales y del proyecto en general.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>		
<b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b> <p>En grupo, docente y estudiantes recordaron y evaluaron el proceso desarrollado hasta el momento.</p>	<b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b> <p>La docente indagó si a los niños y niñas les habían gustado las actividades del proyecto, les pidió sugerencias sobre las mismas y los invitó a hacer su representación mímica de la obra que imaginaron y de los animales que participaban de acuerdo con el equipo de trabajo en el que se encontraban.</p>	<b>DEL TERCER MOMENTO</b> <p>Los niños y niñas discutieron sus percepciones sobre las nociones de pensamiento crítico e interpretación crítica que elaboró la maestra con base en sus obras y en el proceso que se ha llevado a cabo, hasta el momento, a partir del proyecto. La docente los invitó a reflexionar acerca de la autonomía que han tenido respecto de las actividades ¿les gusta lo que han hecho? ¿los</p>

		animales que han representado han sido escogidos por ustedes mismos? ¿recuerdan la primera actividad de socialización en la que decidieron qué tema querían trabajar y qué querían aprender? Con base en esto, los niños y niñas formularon su interpretación crítica de todo el proceso. La docente escuchó sus percepciones y tomó nota de las mismas. (Entrevista a niños y niñas).
<b>ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA</b>		
Se les pidió a los niños y niñas que contaran a sus padres que están desarrollando un proyecto sobre los animales en vínculo con las nociones de AUTONOMÍA y PENSAMIENTO CRÍTICO. La idea era que los niños y niñas les contaran lo que habían aprendido, lo que les gustaba de las actividades, lo que no les gustaba y las demás ideas que tuvieran en relación con el proyecto. Una vez sus padres los escucharan, los niños y niñas debían pedirles que escribieran una nota/carta a la profesora dándole su opinión (la de ellos, los padres) acerca de lo que sus hijos les contaron. Esa nota/carta se incluyó en el portafolio.		
<b>MATERIALES</b>		
✓ Portafolio		

### Clase III

<b>TEMA:</b> Lo que los animales nos enseñan		
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b> Realizar una actividad de producción textual (oral) a través de la técnica de “cadáver exquisito” con la temática de animales domésticos Vs animales salvajes.		
<b>ANTECEDENTES</b> Los niños y niñas reconocieron los conceptos de autonomía y pensamiento crítico, a los que llegaron a través del proyecto que, a su vez, los introdujo en el aprendizaje sobre animales (especialmente en dos de sus categorías de clasificación –por estructura y movimiento y por hábitat-). También han trabajado los contenidos propios de las mallas curriculares de las materias comprometidas en lo referente al primer periodo escolar. A este punto, además, el proceso se ha relacionado con el cuerpo humano y las dinámicas sociales y familiares.		
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b> Semana 11 al 15 marzo, clase de Plan Lector, miércoles 13 de marzo.		
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>		
Los estudiantes contaron cómo les fue con la actividad realizada en casa (conversación sobre el proyecto con los padres). La docente mostró interés en conocer la opinión de los padres sobre el proyecto y les agradeció a los niños y niñas por ser el canal que le permitió a ella acceder al pensamiento de sus padres a través de la lectura de sus notas: “Si no fuera porque sus papitos me escribieron las cartas, yo no podría saber hoy lo que ellos opinan.”	La maestra leyó en voz alta y para el curso en general las notas/cartas que escribieron los padres. Luego les habló a los niños y niñas de la importancia de la escritura para dejar registro de nuestras opiniones o pensamiento y les dijo que ellos, los niños y niñas, hoy iban a crear/producir su propio cuento.	Se sistematizó la actividad anterior de Teatro, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer una actividad de producción textual.
<b>TAREA GLOBAL</b>		

<b>(ACTIVIDADES Y MOMENTOS)</b>		
<p><b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b></p> <p>La docente les preguntó a los estudiantes cómo les pareció la película vista en casa (Madagascar I), de qué se trata, si les gustó o no, qué enseñanza les dejó y con qué personaje se identificaron. Después de socializar las percepciones de la película, la maestra les indicó que hoy iban a construir, entre todos, una historia de animales. Se debían organizar en círculo y, respetando el uso de la palabra, bajo la orientación de la docente, ordenadamente, iban a ir construyendo la historia con base en la información que ya tenían sobre los animales, lo que habían discutido sobre autonomía y pensamiento crítico y la recreación que pudieran hacer en sus mentes de la película, relacionándola con su propia realidad.</p>	<p><b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b></p> <p>a. La presente actividad se fundamentó en la técnica conocida como “cadáver exquisito”, que consiste en construir un relato en conjunto. Cada participante aportó una o dos frases tejiendo lo que dijo su compañero anterior y en relación con el giro que quería que tomara la historia.</p> <p>b. Los niños y niñas se organizaron en círculo.</p> <p>c. La maestra les indicó nuevamente que el cuento que iban a crear era sobre animales, autonomía y pensamiento crítico.</p> <p>d. La maestra empezó ofreciendo la primera parte: “Había una vez...”.</p> <p>e. Una vez terminó, la maestra le indicó al niño de su derecha que continuara la historia. Este hizo lo mismo con su compañero de la derecha y así hasta llegar al estudiante que se encontraba a la izquierda de la docente.</p> <p>f. Una vez se terminó de narrar la historia, entre todos, discutieron cuál creían que debe ser el título. Lo concertaron y le pusieron nombre al cuento.</p> <p>g. La docente grabó la construcción del cuento para transcribirla.</p>	<p><b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b></p> <p>La docente felicitó a los niños y niñas por la historia que acababan de construir. Les dijo que la iba a transcribir de audio a texto y que en la próxima clase de Plan Lector podría ver cómo quedó.</p> <p>Docente y estudiantes socializaron lo que sintieron con la actividad. La maestra orientó la discusión a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo relacionan la construcción de un cuento entre todos con la autonomía y el pensamiento crítico?</p> <p>¿Mi autonomía en la decisión de lo que va a pasar en la historia dependía solo de mí o también de mis compañeros?</p> <p>¿Cuál sería tu comentario crítico frente a la actividad?</p>
<b>EVALUACIÓN</b>		
<p><b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b></p> <p>En grupo, docente y estudiantes recordaron el proceso y lo evaluaron. Recordaron los conceptos de autonomía y pensamiento crítico que venían trabajando.</p>	<p><b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b></p> <p>La docente indagó si a los niños y niñas les habían gustado las actividades del proyecto, les pidió sugerencias sobre las mismas y los invitó a crear una historia sobre animales en la que se hicieran muy presentes la autonomía y el pensamiento crítico.</p>	<p><b>DEL TERCER MOMENTO</b></p> <p>Los niños y niñas discutieron sus percepciones sobre la actividad de producción textual. La maestra fue enfática en que ellos ya eran pequeños escritores porque, entre todos, construyeron una historia. Los invitó a reflexionar acerca de lo ya discutido sobre autonomía y pensamiento crítico y les pidió que lo relacionaran con la actividad de producción textual.</p>
<b>ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA</b>		
<p>Se les pidió a los niños y niñas que, en casa y con ayuda de sus padres, realizaran un collage con imágenes representativas de la historia que construyeron. Esta sería la imagen que acompañaría la transcripción del cuento que crearon. Además, se les solicitó que para la próxima clase, trajeran cáscaras de huevo y algodón o lana para realizar una actividad de decoración en la próxima sesión.</p>		
<b>MATERIALES</b>		

- ✓ Grabadora
- ✓ Portafolio

## 5.5.4 Cuarta unidad didáctica: Acercamiento a los animales a través de la naturaleza y el medio ambiente

### Clase I

<b>TEMA:</b>		
Lo que los animales nos enseñan		
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b>		
Realizar una actividad de reconocimiento de los animales a partir de su clasificación por formas de nacimiento.		
<b>ANTECEDENTES</b>		
En las unidades anteriores se buscó que los niños y niñas se familiarizaran con los conceptos de autonomía y pensamiento crítico a través del aprendizaje sobre los animales, especialmente en dos de sus categorías de clasificación –por estructura y movimiento y por hábitat-. También han trabajado los contenidos propios de las mallas curriculares de las materias comprometidas en lo referente al primer periodo escolar.		
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b>		
Semana 18 al 22 de marzo, clase de Ciencias, lunes 18 de marzo.		
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>		
Los estudiantes contaron cómo les fue con la actividad del collage realizada en casa. La docente mostró interés en conocer sus obras, las recogió y les pidió a los niños y niñas que las describieran.	La maestra recordó con los niños y niñas algunos de los aprendizajes adquiridos sobre los animales, enfatizando en su clasificación por hábitat y movimiento y estructura ósea. Luego hablaron de las capacidades/habilidades que descubrieron durante el proceso tanto en los animales vistos como en ellos mismos. Finalmente, la maestra los invitó a reflexionar sobre la autonomía y el pensamiento crítico a través de las siguientes preguntas: ¿ser autónomo significa hacer todas las cosas solo? ¿usar el pensamiento crítico significa criticar a los demás?	Se sistematizó la actividad anterior de Plan Lector, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer una actividad de lectura de imágenes.
<b>TAREA GLOBAL (ACTIVIDADES Y MOMENTOS)</b>		
<b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b>	<b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b>	<b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b>
La docente les preguntó a los estudiantes cómo fue su nacimiento. Si saben cómo ocurrió y les pidió que, quienes quisieran, contaran lo que sabían de su nacimiento y gestación. Después de socializar esto, la maestra les recordó la historia del patito feo. ¿Recuerdan cómo nació el patito feo? ¿Por qué la mamá pata no sabía que iba a	a. Se proyectaron imágenes de animales ovíparos y vivíparos en gestación y al momento de nacer. b. La docente, mientras iba proyectando las imágenes, iba haciendo preguntas a los niños y niñas en relación con las diferencias entre unos y otros.	La docente introdujo los conceptos de “ovíparo” y “vivíparo”. Explicó las diferencias entre los dos tipos de nacimiento de los animales y los invitó a realizar una actividad de selección con base en este criterio. Docente y estudiantes discutieron acerca de la autonomía adquirida por los animales de acuerdo con su nacimiento: ¿un animal que nace de

<p>tener un ganso? ¿cuál es la diferencia entre el nacimiento de ustedes y el del patito? Finalmente, la maestra les indicó que hoy iban a hacer una actividad de reconocimiento de animales por su forma de nacimiento, a través de imágenes.</p>	<p>c. La docente, con cada imagen, también iba haciendo preguntas sobre las clasificaciones de los animales vistas anteriormente: ¿cuál es el hábitat de este animal? ¿por qué lo creen? ¿es vertebrado o invertebrado? ¿cómo se transporta, caminando, volando, reptando, corriendo? ¿cómo lo saben? ¿es acuático, terrestre o aéreo?</p> <p>d. Finalmente, los estudiantes expusieron lo que sintieron al hacer el reconocimiento de los animales ovíparos y vivíparos.</p>	<p>un huevito es más autónomo que uno que nace del vientre? ¿por qué? ¿cómo crees que se alimentan los animales ovíparos después de su nacimiento? ¿cómo crees que se alimentan los animales vivíparos después de su nacimiento? ¿cómo crees que afecta la forma de alimentarse en la autonomía de los animales?</p>
--	---	--

### EVALUACIÓN

<p style="text-align: center;"><b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b></p> <p>En grupo, docente y estudiantes recordaron las actividades anteriores. La maestra generó un espacio de reflexión acerca de la adquisición del proceso de gestación y el nacimiento y la relación de estos procesos con la adquisición de autonomía.</p>	<p style="text-align: center;"><b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b></p> <p>A través de la actividad, los niños y niñas identificaron las diferencias de los animales por tipo de nacimiento. A su vez, diferenciaron el proceso de adquisición de autonomía en relación con el nacimiento y las formas de alimentación de los animales recién nacidos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>DEL TERCER MOMENTO</b></p> <p>Los niños y niñas reconocieron las diferencias entre animales de acuerdo con su forma de nacimiento. Identificaron la relación entre la adquisición de autonomía con el tipo de nacimiento y la alimentación de los animales recién nacidos; la incidencia de las condiciones biológicas para el ejercicio de la autonomía y el desarrollo de las habilidades. Realizaron una actividad de decoración de imágenes: rellenar con cascara de huevo la figura de un animal ovíparo y con lana o algodón la figura de un animal vivíparo.</p>
--	--	---

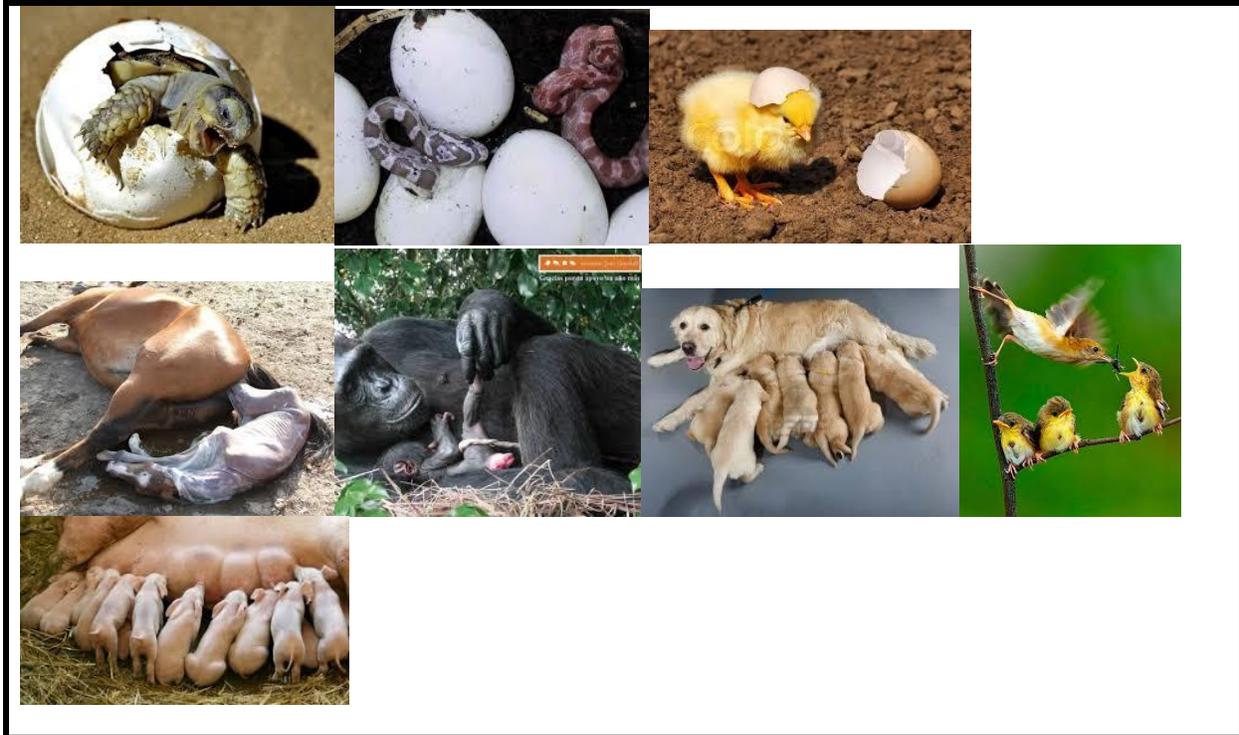
### ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA

Se les solicitó a los niños y niñas que en casa recortaran imágenes de tres animales ovíparos y tres vivíparos, las pegaran en una hoja dividida por la mitad, en la izquierda los primeros y en la derecha los segundos. Esta actividad se incluyó en el portafolio. Además, a cada estudiante se le asignó un animal para que investigara en casa sus características y en la próxima sesión las expusiera ante sus compañeros.

### MATERIALES

- ✓ Imágenes del Nacimiento de animales ovíparos
- ✓ Imágenes del nacimiento de animales vivíparos
- ✓ Imágenes de alimentación de animales ovíparos recién nacidos
- ✓ Imágenes de alimentación de animales vivíparos recién nacidos
- ✓ Portafolio
- ✓ Guía de actividad de decoración

Ejemplos de imágenes:



## Clase II

### TEMA:

Lo que los animales nos enseñan

### OBJETIVO DE APRENDIZAJE:

Realizar una actividad de reconocimiento de los animales a partir de su clasificación por alimentación, a través de la comprensión de textos audiovisuales; y acercar a los niños y niñas a las nociones de cadena alimenticia.

### ANTECEDENTES

Los niños y niñas ya han conocido y discutido los conceptos de autonomía y pensamiento crítico a través del aprendizaje sobre los animales y diferentes categorías de clasificación de los mismos. Se les hizo énfasis en las capacidades/habilidades de los animales y las diferencias y similitudes con los seres humanos.

### FECHA DE LA ACTIVIDAD

Semana 18 al 22 de marzo, clase de Plan Lector, miércoles 20 de marzo.

### PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE

Los estudiantes contaron cómo les fue con la actividad de selección, recortar y pegar animales, realizada en casa. Además, la docente les pidió que, quienes quisieran hacerlo, les contaran a sus compañeros sobre el animal que les fue asignado en la clase anterior.

La maestra indagó sobre las percepciones de los niños y niñas durante la actividad en casa, les preguntó acerca de las diferencias y/o similitudes de los animales según su nacimiento. Les recordó los otros tipos de clasificación y les pidió que definieran si el animal que les correspondió era vertebrado o invertebrado, doméstico o salvaje, vivíparo u ovíparo, terrestre, acuático o aéreo.

Se sistematizó la actividad anterior de Ciencias, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer una actividad de lectura y comprensión textual.

### TAREA GLOBAL (ACTIVIDADES Y MOMENTOS)

<p style="text-align: center;"><b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b></p> <p>La docente les indicó a los estudiantes que debían estar sentados ordenadamente para ver dos cortos videos, el primero sobre información de los animales y el segundo de una canción sobre el mismo tema. Debían observar detalladamente y luego describir lo que vieron y entendieron de los recursos. Una vez vistos y socializados los videos, pasarían a hacer la lectura del cuento “Una curiosa merienda”.</p>	<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b></p> <p>a. Se proyectó un corto video sobre clasificación de los animales según su alimentación.</p> <p>b. Se proyectó el video de la canción “Ñam, ñam, ñam” sobre la alimentación de los animales.</p> <p>c. Una vez vistos los videos, la docente les hizo preguntas de comprensión de los mismos en los tres niveles: literal, inferencial y crítico intertextual d. La docente proyectó el cuento ilustrado “Una curiosa merienda” y lo leyó en voz alta.</p> <p>e. Una vez leído el cuento, la docente les hizo preguntas a los niños y niñas en los tres niveles: literal, inferencial y crítico intertextual.</p> <p>f. Docente y estudiantes recordaron lo aprendido con el video y la canción y la docente les aclaró las dudas que surgieron; además, les habló de la categoría de “insectívoros” no incluida en el material didáctico utilizado.</p> <p>g. Finalmente, los estudiantes expusieron lo que sintieron y pensaron sobre el video, la canción y el cuento a partir de las preguntas: ¿qué nos enseñaron el video, la canción y el cuento? ¿qué hay en común en los tres textos?</p>	<p style="text-align: center;"><b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b></p> <p>La docente introdujo los conceptos de “herbívoro”, “carnívoro”, “insectívoro” y “omnívoro”. Explicó las diferencias entre estas categorías de clasificación y ofreció las nociones de cadena alimenticia. Hizo preguntas de comprensión lectora en los tres niveles, tanto para los videos como para el cuento. Para los videos: ¿qué comen los animales herbívoros? ¿qué comen los animales carnívoros? ¿qué comen los animales omnívoros? ¿qué comen los animales insectívoros? / ¿lo que los animales comen tiene algo que ver con las características de sus cuerpos, con sus habilidades y con el lugar donde viven? ¿por qué? ¿si los humanos somos omnívoros por qué no tenemos los colmillos y las garras de los carnívoros ni la fuerte mandíbula de algunos herbívoros? Para el cuento: ¿qué animales había en el cuento? ¿qué comían los animales del cuento? ¿por qué crees que el cazador quería matar a uno de los animales?</p> <p>Con base en las reflexiones surgidas de las preguntas, docente y estudiantes discutieron acerca del equilibrio de la naturaleza con base en los alimentos y a la autonomía frente a la misma. ¿los animales deciden con autonomía lo que pueden comer? O ¿su naturaleza les orienta al respecto y estas condiciones hacen parte del equilibrio de la vida?</p>
<b>EVALUACIÓN</b>		
<p style="text-align: center;"><b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b></p> <p>En grupo, docente y estudiantes recordaron las actividades anteriores. La maestra generó un espacio de reflexión acerca de la alimentación como condición para a salud. Les preguntó a los niños y niñas qué comen y cómo creen que estos alimentos contribuyen con su estado de salud. Les preguntó qué comen los animales que les fueron asignados para su investigación y</p>	<p style="text-align: center;"><b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b></p> <p>A través de la actividad, los niños y niñas identificaron las diferencias de los animales de acuerdo con su alimentación. A su vez, discutieron cómo actúa la autonomía en función del equilibrio de la naturaleza. ¿qué pasaría si se acaban los animales herbívoros? ¿qué pasaría si los animales carnívoros se vuelven vegetarianos? ¿qué pasaría si se acaban los insectos? ¿los animales deciden lo que quieren comer? ¿por</p>	<p style="text-align: center;"><b>DEL TERCER MOMENTO</b></p> <p>Los niños y niñas reconocieron las diferencias entre animales de acuerdo con su alimentación. Identificaron la relación entre el ejercicio de la autonomía y el equilibrio de la naturaleza con base en las nociones que se trabajaron sobre la cadena alimenticia.</p>

exposición y discutió con los niños y niñas las diferencias entre unos y otros de acuerdo con su alimentación.	qué comen lo que comen y no otra cosa? ¿la autonomía es hacer lo que queremos o es decidir en función del equilibrio y el bienestar de todos?	
<b>ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA</b>		
Se les pidió a los niños y niñas que prepararan la exposición de su animal con más detalle y que, para la próxima clase, debían hacer el disfraz de su animal de manera creativa. Vendrían disfrazados de este para hacer la presentación ante el curso. Ese mismo día se realizaría la exposición de portafolios y se evaluaría el proyecto.		
<b>MATERIALES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Video</li> <li>✓ Canción</li> <li>✓ Cuento</li> <li>✓ Portafolio</li> </ul>		

### Clase III

<b>TEMA:</b>		
Lo que los animales nos enseñan		
<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE:</b>		
Realizar una actividad de evaluación del proyecto “Lo que los animales nos enseñan” a partir de representaciones preparadas por los estudiantes y de la aplicación de la rúbrica de evaluación del proyecto.		
<b>ANTECEDENTES</b>		
Los niños y niñas ya conocen las diferentes clasificaciones de los animales (por movimiento, estructura, alimentación, nacimiento y hábitat). Además, se acercaron a las nociones preliminares de cadena alimenticia y equilibrio de la naturaleza. A través de estos contenidos, se han introducido los temas propios del ciclo escolar de primer periodo académico en las materias comprometidas en el proyecto (Ciencias, Plan lector, Teatro y Artes). Con la anterior actividad también se los introdujo en las primeras nociones del contenido del segundo periodo de la materia de Ciencias. Durante todas las actividades se han discutido ampliamente los conceptos de autonomía y pensamiento crítico.		
<b>FECHA DE LA ACTIVIDAD</b>		
Semana 18 al 22 de marzo, clase de Artes, jueves 21 de marzo.		
<b>PREVIO AL DESARROLLO DE LA CLASE</b>		
Los estudiantes hablaron de su experiencia en la creación de sus disfraces; qué material usaron y por qué, quién les ayudó a hacerlos, qué sintieron mientras los hacían, cómo fue el proceso de toma de decisiones en relación con este proyecto de creación (¿fueron ellos o sus padres quienes decidieron?).	La maestra indagó sobre las percepciones de los niños y niñas durante la actividad en casa. Les recordó los tipos de clasificación vistos y les pidió que en sus exposiciones hicieran énfasis en la autonomía, tanto del animal de acuerdo con sus características como de ellos en la preparación de su presentación. Además, les dijo que debían estar atentos a las presentaciones de sus compañeros, pues al finalizar harían un comentario crítico sobre estas.	Se sistematizó la actividad anterior de Plan Lector, registrando el proceso e incluyendo las evidencias del mismo. Los menores se prepararon para hacer una actividad de exposición de los animales y evaluación del proceso y los aprendizajes adquiridos.
<b>TAREA GLOBAL (ACTIVIDADES Y MOMENTOS)</b>		
<b>DEFINICIÓN DE LA TAREA (1er Momento)</b>	<b>DESARROLLO DE LA TAREA (2do Momento)</b>	<b>INFORME Y EVALUACIÓN (3er Momento)</b>
La docente les indicó a los estudiantes que debían estar		La docente orientó el ejercicio de presentación/exposición de los

<p>sentados ordenadamente para ver las exposiciones de sus compañeros. Debían observar detalladamente cada presentación, el disfraz que usó su compañero/a y estar atentos a la información del animal que les estaba describiendo, pesando críticamente en su autonomía y habilidades/capacidades. Una vez desarrolladas las presentaciones, pasarían a socializar críticamente el trabajo realizado, los conocimientos adquiridos, el objetivo global del proyecto y el proceso del mismo.</p>	<p>a. Se organizó el aula para la presentación de los estudiantes. La docente orientó las exposiciones haciendo preguntas a los niños y niñas cuando lo consideró necesario, bien para ampliar la información, bien para enfatizar en la autonomía como elemento de análisis o bien para estimular el pensamiento crítico en los niños y niñas expositores.</p> <p>b. Una vez terminadas las exposiciones, la docente les pidió a los niños y niñas que socializaran cómo se habían sentido, tanto en la posición de expositores como de público.</p> <p>c. Docente y estudiantes discutieron acerca de las nociones de autonomía y pensamiento crítico con base en el proceso del proyecto.</p> <p>d. Finalmente, se aplicó la rúbrica de evaluación que se propuso para definir el cumplimiento de los objetivos del proyecto y se resolvió conjuntamente.</p>	<p>animales. Hizo preguntas tanto cerca de los contenidos curriculares trabajados como de las capacidades/habilidades relacionadas que se evidenciaron durante el proyecto, así como sobre la autonomía y el pensamiento crítico como herramientas de aprendizaje y como elementos de la vida cotidiana en comunidad; también preguntó sobre los contenidos propios del tema central del proyecto: los animales. Se aplicó la rúbrica de evaluación, que contaba con tres niveles de análisis del proceso: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, y la que fue resuelta conjuntamente por todos los actores involucrados en el proceso.</p>
EVALUACIÓN		
<p><b>DEL MOMENTO PREVIO Y PRIMER MOMENTO</b></p> <p>En grupo, docente y estudiantes recordaron las actividades anteriores. La maestra generó un espacio de reflexión acerca del proyecto en general.</p>	<p><b>DEL SEGUNDO MOMENTO</b></p> <p>A través de la actividad, los niños y niñas iniciaron la elaboración crítica del proceso llevado a cabo en relación con el proyecto. Dieron cuenta de sus posturas, la evaluación del proceso y los conocimientos adquiridos.</p>	<p><b>DEL TERCER MOMENTO</b></p> <p>Los niños y niñas apropiaron conocimientos en relación con el tema trabajado y elegido por ellos. Identificaron la relación entre el ejercicio de la autonomía y el equilibrio de la naturaleza con base en las nociones que se trabajaron y formularon de manera creativa una postura crítica frente al proyecto.</p>
ACTIVIDAD SUGERIDA EN CASA		
<p>No hay actividad sugerida en casa.</p>		
MATERIALES		

Según el autor de este modelo de trabajo en el aula, la evaluación es de carácter formativo, en tanto da cuenta del proceso y de los productos del proyecto, es decir, busca facilitar los aprendizajes y valorar su calidad en función de las producciones efectuadas (Pozuelos, 2007, p.39); razón por la cual hace parte de cada una de las actividades de la propuesta. En cada unidad didáctica se evalúan tanto el proceso continuo como las actividades particulares de cada materia. Se desarrolla una evaluación constante que incluye a los estudiantes y al maestro(a). Todo esto

como proceso dialógico que se socializa una vez terminadas las actividades. No obstante, en este caso, la evaluación final del proyecto se apoya en dos instrumentos:

1. *Carpeta de trabajos* o portafolio del estudiante. En esta se compilan los productos y actividades desarrolladas por los estudiantes durante la ejecución del proyecto. En este material, al final hay una:
2. *Rúbrica*. Donde se expone en forma clara y concisa los logros que debe alcanzar el estudiante y los grados de calidad reconocidos (logro alcanzado o logro no alcanzado). Ver anexo 7: Rúbrica de evaluación.

## 6 ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 6.1 Análisis y resultados del proceso de ejecución del Proyecto

A continuación, se presentan los análisis del proceso por unidad didáctica. Como se sabe, el proyecto se ejecutó a través de cuatro unidades didácticas que estaban compuestas por tres secuencias didácticas, cada una. Con todas se pretendió contribuir en el alcance del objetivo global y lograr los objetivos de aprendizaje<sup>8</sup> planteados en cada sección: acercamiento a los animales a través del cuerpo, acercamiento a los animales a través de la sociedad, acercamiento a los animales a través de las dinámicas familiares y acercamiento a los animales a través de la naturaleza y el medio ambiente. En las tablas que siguen se presentan los elementos trabajados por unidad. Después, se hace el análisis con base en lo observado y en los elementos críticos que ofrece la metodología.

#### 6.2.1 Primera unidad didáctica

*Tabla 2 Elementos de análisis de la 1a unidad didáctica*

<b>ELEMENTOS DE ANÁLISIS DE LA PRIMERA UNIDAD</b> <i>Acercamiento a los animales a través del cuerpo</i>
<b>Sobre el objetivo global:</b> En este primer acercamiento al proyecto, se busca que los niños y niñas tengan claridad del objetivo global del mismo y se les invita a que vean de manera crítica el proceso de cara a la evaluación del mismo.
<b>Sobre los objetivos de aprendizaje:</b> Las tres secuencias didácticas de esta unidad plantean objetivos de aprendizaje relacionados con las planeación curricular del grado en las materias de Ciencias, Artes, Teatro y Plan Lector. Por ello, se formulan actividades de comprensión lectora, identificación de habilidades y de reconocimiento y diferenciación del cuerpo humano con la anatomía animal.
<b>Sobre los ejes transversales:</b> Esta unidad didáctica hace énfasis en los ejes de Salud Sexual y Cátedra de la Paz, pues estimula el autoconocimiento, el autorreconocimiento y el autocuidado, así como las habilidades sociales para la sana convivencia.

---

<sup>8</sup> Los objetivos de aprendizaje se formulan con base en las mallas curriculares del grado kínder, en las materias elegidas. Ver anexo 8: Mallas curriculares.

**Sobre la evaluación y los resultados:** El primer proceso fue satisfactorio porque se cumplieron los objetivos tanto curriculares como de la propuesta. Los menores se mostraron interesados y participativos, lo cual facilitó la consecución de los logros esperados.

Esta primera unidad didáctica se formuló en vínculo con el cuerpo para dar cumplimiento al trabajo de contenidos propuestos en las mallas curriculares de las materias involucradas. Además, se pretendió introducir a los niños y niñas en las nociones de capacidades particulares, para lo que se trabajó el tema de habilidades físicas, tanto de humanos como de animales, las diferencias anatómicas y las similitudes. Se instó a los menores a analizar críticamente cómo las habilidades físicas están en vínculo estrecho con las capacidades sociales.

### 6.2.2 Segunda unidad didáctica

*Tabla 3 Elementos de análisis de la 2a unidad didáctica*

<b>ELEMENTOS DE ANÁLISIS DE LA SEGUNDA UNIDAD</b> <i>Acercamiento a los animales a través de la sociedad</i>
<b>Sobre el objetivo global:</b> La ejecución de esta segunda unidad didáctica ya aproxima a los niños y niñas a las nociones de autonomía y el pensamiento crítico con claridad, su aplicabilidad en la vida cotidiana y la comprensión de las diferentes habilidades propias como herramientas para la vida, tanto escolar como comunitaria.
<b>Sobre el objetivo de aprendizaje:</b> Los objetivos de aprendizajes de las unidades didácticas correspondientes se vinculan al tema de los animales y, a través de este, a los contenidos de género, autocuidado, el cuerpo en la sociedad y el respeto y valoración individual y con los pares.
<b>Sobre los ejes transversales:</b> Los ejes que se evidenciaron en esta unidad son los de Salud Sexual y Cátedra de la Paz pues se elaboraron reflexiones sobre el cuidado del cuerpo, la aceptación de los otros y la autoaceptación.
<b>Sobre la evaluación y los resultados:</b> La ejecución de esta segunda sección del proyecto también fue satisfactoria, no solo porque se cumplieron los objetivos tanto curriculares como de la propuesta y los niños y niñas cada día expresan mayor satisfacción e interés en las actividades, sino porque ya se empiezan a expresar críticamente, a hacer preguntas de los tres niveles de

comprensión crítica, a cuestionar el entorno y a asumir autónomamente su proceso en términos del proyecto.

La segunda unidad didáctica se soportó en los contenidos trabajados en la primera acerca del cuerpo, la anatomía como tal, el reconocimiento de los sentidos y las habilidades particulares. En esta sección, lo anterior se vincula con el cuerpo en el medio social a partir de las nociones de género, feo, bonito, diferente, aceptación y autoaceptación. Fue un proceso muy enriquecedor que empezó a mostrar los beneficios del modelo en términos de la visibilidad del pensamiento y el aprendizaje significativo.

### 6.2.3 Tercera unidad didáctica

*Tabla 4 Elementos de análisis de la 3a unidad didáctica*

<b>ELEMENTOS DE ANÁLISIS DE LA TERCERA UNIDAD</b> <i>Acercamiento a los animales a través de las dinámicas familiares</i>
<b>Sobre el objetivo global:</b> A través de esta unidad didáctica ya se pide a los niños y niñas que manifiesten sus posturas críticas frente a los contenidos y a las actividades desarrolladas. Se empieza a lograr que los participantes reflexionen sobre la autonomía en casa y en el colegio, así como que comprendan las diferencias en términos de dinámicas familiares y culturales para la sana convivencia y la necesidad de la autonomía para vivir en familia y comunidad.
<b>Sobre el objetivo de aprendizaje:</b> Los objetivos de aprendizaje en las secuencias de esta unidad, en consonancia con los contenidos curriculares, versaron sobre el hábitat, las diferentes costumbres de los lugares, el transporte y las formas de vida. Se hizo énfasis en el análisis crítico de las condiciones familiares, sociales y del entorno para evidenciar cómo estas inciden en el comportamiento de los seres humanos y de los animales, todo esto en relación con el tema del proyecto.
<b>Sobre los ejes transversales:</b> En este punto ya se vinculan los tres ejes transversales que propone el Proyecto educativo Institucional (Medio Ambiente, Salud Sexual y Cátedra de la Paz) a partir del análisis del entorno, la sana convivencia, el autocuidado y el reconocimiento de habilidades particulares.

**Sobre la evaluación y los resultados:** La evaluación de esta unidad didáctica es tal vez la más significativa de todo el proceso. Ya habiendo realizado varios ejercicios de comprensión textual en los tres niveles, los estudiantes se aventuran a hacer un ejercicio de producción textual. Construyen un cuento entre todos y, a través de la narración, dan cuenta de los aprendizajes adquiridos en relación con el tema de los animales. Lo más relevante de esta actividad es que ya es notoria la apropiación de la autonomía en sus procesos académicos y en la postura crítica que asumen de los mismos. Además de esto, se nota la evolución de los menores en su ejercicio creativo.

Esta unidad es muy significativa porque permite evidenciar la apropiación de actitudes autónomas y de pensamiento crítico por parte de los estudiantes; desarrolla directa y plenamente las diferentes habilidades particulares de los menores y ofrece la posibilidad de evidenciar los conocimientos adquiridos, tanto respecto del tema de los animales como de los contenidos curriculares correspondientes a las materias y al periodo lectivo. Los estudiantes en este punto no solo comprenden y se cuestionan sino que, además, producen creativamente.

#### **6.2.4 Cuarta unidad didáctica**

*Tabla 5 Elementos de análisis de la 4a unidad didáctica*

<b>ELEMENTOS DE ANÁLISIS DE LA CUARTA UNIDAD</b>
<i>Acercamiento a los animales a través de La naturaleza y el medio ambiente</i>
<b>Sobre el objetivo global:</b> Para el desarrollo de esta unidad didáctica los niños y niñas participantes ya están relacionados con el tema de los animales y varias de sus diferentes clasificaciones (por estructura ósea, por movimiento-transporte y por hábitat). En esta última sección se desarrolla la última clasificación (por forma de nacimiento) y se acerca a los niños y niñas a las nociones de la cadena alimenticia. Estos temas se aprovechan para elaborar reflexiones críticas sobre el ejercicio de la autonomía dentro de la vida en comunidad.
<b>Sobre el objetivo de aprendizaje:</b> Los objetivos de aprendizaje de las tres secuencias didácticas correspondientes a la presente unidad, en relación con los contenidos curriculares, se centraron en la clasificación de los animales por forma de nacimiento y en las generalidades de la cadena alimenticia. Estos temas fueron la excusa para reflexionar críticamente sobre la

naturaleza y el medio ambiente y para pensar cómo la forma de nacimiento y el vínculo con la madre inciden en el desarrollo autónomo de los animales y las personas.

**Sobre los ejes transversales:** A través de las reflexiones críticas antes mencionadas, se trabajan los tres ejes transversales que propone el PEI: Medio Ambiente, Salud Sexual y Cátedra de la Paz.

**Sobre la evaluación y los resultados:** Al finalizar la presente unidad didáctica y con ella el proyecto, se realiza un ejercicio de evaluación del proceso, donde tanto docentes investigadoras como estudiantes valoran las acciones ejecutadas, los aprendizajes, las dinámicas, las actitudes y percepciones. Esta actividad se divide en dos partes: exposición de portafolios y diligenciamiento conjunto de la rúbrica de evaluación.

La última unidad, que da cierre al proyecto, permite evaluar el proceso en conjunto, recibiendo los aportes autónomos de los estudiantes y escuchando sus posturas críticas frente a la experiencia.

## 6.2 Análisis y resultados finales

*Tabla 6 Rúbrica de evaluación final*

CRITERIO	NO	Sí, pero	SÍ	Supera la expectativa
Se nota la participación activa de todos los actores del proceso		Es notorio el interés de estudiantes y docentes investigadoras a lo largo del proceso, pero no ocurre lo mismo con los padres. En ocasiones, las directivas plantean inconformidad por la dedicación al proyecto.		
Se cumplen los objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica				Se cumplen satisfactoriamente y generan la curiosidad por ampliar los temas.

Es clara la vinculación entre los contenidos curriculares y los ejes transversales en el planteamiento y desarrollo de las actividades propuestas				Para los estudiantes es claro que cada tema de los animales se planteó y desarrolló relacionándolo tanto con los contenidos de la malla curricular, como con la autonomía y el pensamiento crítico, siempre teniendo en cuenta la realidad del entorno, donde intervienen los tres ejes transversales.
Hay interés evidente en los estudiantes por el proyecto y deseo de ejecutar las actividades propuestas				Absolutamente. Manifiestan que desean que “todas las clases sean de proyecto”.
Es notoria la evolución de los estudiantes en términos de la comprensión del proceso, los contenidos académicos, sociales y disciplinares del plan curricular				
Se ve evolución en la comprensión de la autonomía y el pensamiento crítico como herramientas de aprendizaje				
Se cumple el objetivo global del proyecto y se evidencia la eficacia del modelo utilizado				

Como se propone en las conclusiones de este documento, la experiencia resultó muy satisfactoria porque se cumplieron los diferentes objetivos planteados: El objetivo del proyecto de investigación, de *Ejecutar un proyecto en el aula para acercar a los niños y niñas a las nociones*

*y aplicación del pensamiento crítico en la vida cotidiana con base en la comprensión de las diferentes habilidades propias y a través de actividades secuenciadas; así como los objetivos de aprendizaje de cada secuencia didáctica que compuso las unidades de ejecución de la propuesta de intervención.*

## 7 CONCLUSIONES

Se logró establecer la situación particular de los estudiantes de grado kínder del colegio Despertar Bilingual School en términos de la autonomía y pensamiento crítico a través de instrumentos de análisis y evaluación diligenciados por padres y docentes, los que derivaron en un diagnóstico que determinó, entre otras cosas, que para la Institución sería de mucho valor experimentar con propuestas alternativas frente al ejercicio pedagógico en el aula para estimular la autonomía y la reflexión crítica de los estudiantes, máxime de aquellos que, en la educación inicial, incursionan en la apropiación de sus procesos de académicos y en la consolidación de sus estructuras de pensamiento.

Otra de las conclusiones fundamentales del presente ejercicio es que se hace perentorio cambiar imaginarios frente al ejercicio metodológico en el aula de cara al cumplimiento de los objetivos institucionales, no solo para dar cumplimiento a las exigencias legales y metodológicas que plantean los entes reguladores y teóricos de la educación; sino para poder verificar la efectividad de enfoques alternativos e innovadores que contribuyan con el mejoramiento de la educación en la primera infancia con base en la construcción del conocimiento, el aprendizaje significativo y la enseñanza para la comprensión, como en este caso, donde se pudieron constatar los beneficios del modelo de Trabajo por Proyectos.

Se diseñó y ejecutó una propuesta de intervención en aula secuenciada y compuesta por secuencias y unidades didácticas cuyos objetivos se plantearon de manera significativa en función del tema, los intereses de los estudiantes y los contenidos curriculares y transversales del Proyecto Educativo Institucional acordes con el periodo correspondiente al ciclo escolar de kínder, todo ello con base en el modelo de Trabajo por Proyectos en el aula de Pozuelos (2007), cuya base fundamental es el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de conocimientos a partir del análisis crítico de la realidad, lo que supone la formulación de actividades significativas y acordes con la vida cotidiana, los deseos e intereses de los estudiantes, como se ha señalado a largo de este documento. Esta experiencia resultó muy significativa no solo en términos de los resultados positivos, sino en la posibilidad de constatar que la implementación de estrategias alternativas puede contribuir con el éxito académico de los estudiantes y, por esa vía, de la institución educativa.

Se sistematizó el proyecto en todas sus fases: diseño, ejecución y evaluación. Durante el proceso fue posible reflexionar constantemente y evaluar todas y cada una de las acciones emprendidas, tanto en función de los objetivos propuestos (la apropiación de la autonomía y el pensamiento crítico en la educación inicial, el autorreconocimiento y la asimilación del conocimiento) como de las percepciones de los actores involucrados. Se pudo percibir gran interés y satisfacción de los niños y niñas, pero también se notó bajo interés de los padres y las directivas por la experiencia. Los primeros argumentan desconocimiento o falta de tiempo; las segundas, pese a los resultados positivos, aún manifiestan inquietud frente al cumplimiento de las exigencias gubernamentales e institucionales en materia de estándares de calidad.

En cuanto al proceso metodológico de investigación, la conclusión fundamental es que el ejercicio pedagógico docente debe estar permeado por la reflexión crítica constante. Si los docentes no están en capacidad de ejercer la autonomía y el pensamiento crítico, difícilmente podrán formular estrategias en esa vía para sus estudiantes. Esto tiene estrecha relación con la propuesta crítica de Freire, entre otros autores, acerca del aula como microcosmos de la sociedad, donde se pueden generar modelos de pensamiento que propendan por la justicia social, la sana convivencia, el autorreconocimiento y la aceptación de los otros.

El marco legal que define los lineamientos de la educación inicial en el país es claro en la necesidad de ofrecer herramientas didácticas de cara a la autonomía y el pensamiento crítico, entre otros factores que tienen que ver con la garantía de derechos, el interés superior del niño, la igualdad de oportunidades, la corresponsabilidad y la protección de todos los menores. No obstante, la vida práctica de la escuela evidencia que muchas de estas exigencias no se cumplen. El ejercicio docente e institucional puede ser de ayuda fundamental en el alcance de estos propósitos, siempre que se planteen la educación como opción de transformación de la realidad, donde los estudiantes se configuran como sujetos de cambio, con capacidades para pensar nuevas realidades más positivas.

Finalmente, el presente ejercicio permitió reconocer en el modelo de Trabajo por Proyecto y en los diversos enfoques pedagógicos alternativos, tratados en el marco teórico, un amplio panorama de mejoramiento de la educación desde una función docente que privilegie el pensamiento de los niños y niñas y potencie maneras creativas de construir conocimiento. Este proyecto concluye con la invitación a incursionar en el cambio de paradigma para el crecimiento de la escuela y de la sociedad.

## 8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejo, L. (2017). *El Pensamiento Crítico en Estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga : Universidad de Málaga.
- Arévalo, L., Burgos, M., & Medina, K. (2017). *Aportes teóricos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en educación inicial en Bogotá*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune y Stratton.
- Ausubel, D., Hanesian, H., & Novak, J. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognositivo*. México: Editorial Trillas.
- Briones, G. (1998). *La Investigación Social y Educativa. Formación de docentes en Investigación Educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Cataño, A. (2008). *La potenciación de la Inteigencia Lingüística de niños escolarizados entre los 8 y 10 años de edad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Mesquita, D. (2002). El esclarecimiento del concepto de autonomía de Paulo Freire en la práctica de educadores sociales para niños de la calle. En S. A. (Ed), *Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas* (págs. 85-97). Buenos Aires y México: Siglo XXI.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 1 N. 2 En línea.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- García, L. (2017). *Educación basada en el pensamiento: el pensamiento eficaz y la filosofía para niños*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gomora, G. (2015). *El método de la palabra generadora a implementar en el programa de alfabetización*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ley 115 (Ley General de Educación) (Congreso de la República de Colombia 8 de Febrero de 1994).
- MEN. (2019). *Visión 2019: Educación propuesta para discusión*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ospina, M. (2015). *El juego como estrategia para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar*. Ibagué: Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia (IDEAD).
- Palomares, P., & González, Á. (2017). *Desarrollo competencial en Educación Infantil a través de Aprendizaje Basado en Proyectos en centros educativos de Jaén*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org): Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R. (1995). *Socratic Questioning and Reasoning*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico En [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- Perkins, D., & Blythe, T. (2005). Ante todo, la comprensión. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía V. 4*, 19-23.
- Pinto, M., & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura, educación y sociedad Vol. 5 N. 1*, 97-109.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla, España: Cooperación Educativa.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. España: Paidós.
- Roldán, L. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Un modelo innovador para incentivar el aprendizaje de la química*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Tatar, F., & Vargas, J. (2017). La investigación acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz de la universidad. *Revista Ciudad Paz-ando Vol. 10 N. 2*, 40-53.
- Vasco, C. (2005). ¿Qué generan los topicos generadores? *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía V. 4*, 29-31.