

“LA AVENTURA DE VIAJAR EN EL ENTORNO”
PROYECTO DE AULA PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE UBICACIÓN
Y REPRESENTACIÓN DEL ENTORNO EN EL GRADO TRANSICIÓN, DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE, FLORENCIA



MARÍA EUGENIA PARRA JOVEN

NURIA LOZANO SOTO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
FLORENCIA, AGOSTO DE 2018

“LA AVENTURA DE VIAJAR EN EL ENTORNO”
PROYECTO DE AULA PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE UBICACIÓN
Y REPRESENTACIÓN DEL ENTORNO EN EL GRADO TRANSICIÓN, DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE, FLORENCIA

Trabajo para optar al título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

MARÍA EUGENIA PARRA JOVEN
NURIA LOZANO SOTO

Director
TULIO ANDRÉS CLAVIJO GALLEGO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
FLORENCIA, AGOSTO DE 2018

CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	6
1. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	8
1.1 OBJETIVO GENERAL.....	17
1.1.1 Objetivos Específicos.....	17
1.2 JUSTIFICACIÓN	17
2. REFERENTE CONCEPTUAL	19
2.1 LA UBICACIÓN ESPACIAL EN EL NIÑO	19
2.2 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES	20
2.4 LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ESPACIO: EL PLANO	24
2.5 EL PROYECTO DE AULA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	27
3. REFERENTE METODOLÓGICO	29
3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INTERVENCIÓN	29
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	61
BIBLIOGRAFÍA	66
ANEXOS	69

LISTA DE FOTOS

Fotos 1 y 2. Formulación del proyecto de aula	33
Fotos 3 y 4. Juego de la golosa	34
Fotos 5 y 6. Juego de Ula Ula	35
Fotos 7 y 8. Juego de encostalados	35
Fotos 9 y 10. Encuentro lúdico pedagógico	37
Fotos 11 y 12. Desplazamiento hacia el gimnasio	39
Fotos 13 y 14. Clase de aeróbicos	40
Fotos 15 y 16. Niños y niñas siguiendo la explicación del cantautor	41
Fotos 17 y 18. Los niños y niñas jugando al policía dice	43
Fotos 19 y 20. Los niños, niñas y policías jugando a desplazarse haciendo uso de las nociones espaciales	43
Fotos 21 y 22. Conversatorio y vacunación de mascotas	45
Fotos 23 y 24. Los niños y niñas desfilando con sus mascotas	45
Fotos 25 y 26. Los niños y niñas ubicando las partes de su mascota y ubicándose tomando como referente la misma	46
Foto 27. Proyección del video acerca de planos y mapas	48
Fotos 28 y 29. Los niños y niñas desplazándose por la escuela	48
Fotos 30 y 31. Planos de la escuela elaborados por los niños y niñas	49
Fotos 32, 33 y 34. Explicación y elaboración de planos en las tabletas	49
Fotos 35, 36 y 37. Elaboración de caballos	51
Fotos 38 y 39. Los estudiantes recorriendo el entorno de la escuela	53
Fotos 40 y 41. Los estudiantes dibujando el recorrido de la cabalgata	54
Fotos 42 y 43. Coloreando las casas para la maqueta	55
Fotos 44 y 45. Elaboración por parte de los acudientes de las casas para la maqueta	55

Fotos 46 y 47. La maqueta elaborada y ubicación de los lugares por parte de los niños y niñas	56
Fotos 48 y 49. Visita a la Casa de la Cultura	57
Fotos 50, 51 y 52. Socialización de los estudiantes del mapalé y la cumbia	58

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Gasto público en educación como porcentaje del producto interno bruto en América Latina y el Caribe	9
Gráfica 2. Resultados del nivel de conocimiento sobre la ubicación espacial de los niños y niñas de grado transición	30
Gráfica 3. Resultados del nivel de conocimiento sobre la ubicación espacial de los niños y niñas de grado primero	31

PRESENTACIÓN

Para el 2025 el Ministerio de Educación Nacional ha proyectado que Colombia sea el país más educado de América Latina y en aras de materializar dicha apuesta, implementó el Programa Becas para la Excelencia Docente. En ese marco surgió la Maestría en Educación, que pretende mejorar la calidad de la práctica pedagógica, es allí donde las suscritas docentes ingresaron en el 2016 con muchas expectativas de cualificar su profesión docente. Durante ese trasegar surgieron cuestionamientos frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de los cuales nació el presente trabajo acerca de la problematización de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, específicamente la competencia “Me ubico en el entorno físico y de representación (en mapas y planos) utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, dentro, fuera, derecha, izquierda” (MEN, 2004).

Inicialmente se aplicó una prueba diagnóstica a 35 estudiantes del grado transición y 30 de primero para determinar el nivel de conocimiento acerca de la ubicación en su entorno físico y de representación gráfica utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, derecha e izquierda. En esta prueba se evidenció que existen dificultades en la apropiación del concepto de lateralidad y lateralidad cruzada. En grado transición y primero, el 79% y el 67% de los estudiantes respectivamente, no identifica lado derecho y/o izquierdo, y el 47% y el 50% no ubica objetos tomando como referente un mapa. Posteriormente, se realizó una entrevista a los docentes de dichos grados para identificar las estrategias metodológicas que utilizaban en el proceso de enseñanza y aprendizaje, revelando que se han utilizado metodologías tradicionales que no favorecen el aprendizaje de la espacialidad.

En consecuencia, se estableció como objetivo mejorar los procesos de ubicación en el entorno físico y de representación gráfica del mismo entre los niños de grado transición de la Institución Educativa Juan Bautista La Salle ubicada en la ciudad de Florencia (Caquetá-Colombia). Para lograrlo se implementó un proyecto de aula con actividades vivenciales donde el niño exploró su entorno, usó su cuerpo, se cuestionó, investigó, experimentó e interactuó con su cultura. Aplicado el proyecto de aula como estrategia de enseñanza y aprendizaje, se pudo constatar, al comparar la prueba diagnóstica con la prueba final, que el 62% de los niños reconocen lado derecho e izquierdo a la vez. El 82% de los estudiantes logró encerrar con colores figuras dispuestas en diversas posiciones (izquierda, derecha, arriba y abajo) y el 82% logró ubicar correctamente objetos tomando como referente el mapa del Caquetá. En definitiva se puede decir que en un periodo de tiempo bastante corto los avances fueron significativos.

Este documento contiene los siguientes apartados: el primero refiere a la descripción de la problemática encontrada desde la prueba diagnóstica aplicada a los niños y niñas de grado transición y primero, y una entrevista a docentes que orientan dichos grados. Forma parte de este ítem el contexto, algunos antecedentes investigativos, la justificación y los objetivos. El segundo, es el referente conceptual que aborda categorías como concepción de niño, entorno físico, ubicación espacial, representación gráfica, aprendizaje significativo, enseñanza de las ciencias sociales en los documentos oficiales y proyecto de aula. En el tercero se encuentra la metodología que se adelantó para el logro los objetivos planteados, y finalmente están las conclusiones y la bibliografía.

1. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Las demandas cada vez más complejas de la sociedad del conocimiento exigieron que la mirada de los gobiernos de muchos países se centrara en la educación de los niños y niñas desde la primera infancia. Tanto así, que a nivel internacional se ha creado todo un marco político y jurídico para esta población, muestra de ello son: la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) y el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). Un aporte central de este último es la determinación de los pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), indispensables para dar respuesta a las demandas el siglo XXI. Aprender a conocer, refiere a la profundización en el conocimiento, presume aprender a aprender beneficiándose de las posibilidades que brinda la educación. Aprender a hacer, es tener la capacidad de poner en práctica lo aprendido en diversas circunstancias y trabajar en equipo. Aprender a vivir juntos, está orientado hacia la comprensión mutua, la valoración del otro y el respeto por las diferencias para fomentar la paz. Aprender a ser, está encaminado al desarrollo de la propia personalidad, a la capacidad de determinar por sí mismo cómo actuar ante las diversas situaciones de la vida de manera responsable (UNESCO, 1996).

Otro informe internacional, es el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos —OCDE— (2001) donde se formulan ocho estrategias para organizar políticas que favorezcan a la infancia y a sus familias. También se proyectó la mejora de la formación y salario de los profesionales encargados del desarrollo y educación de los niños, como el apoyo del sistema educativo en las transiciones de los niños. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —UNESCO—“la tendencia general

del gasto público en educación durante la década pasada fue levemente positiva en los países de

América

Gráfica 1.

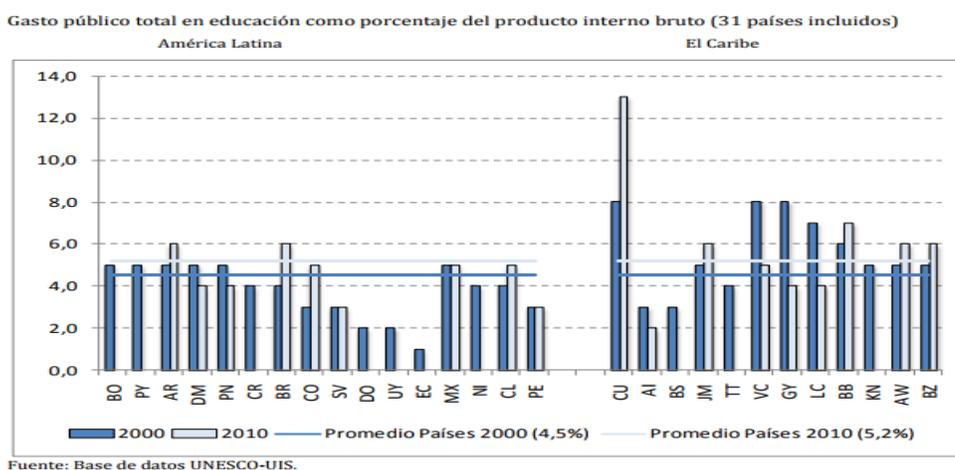
Latina y

el Gasto público total en educación como porcentaje del producto interno bruto en América Latina y el Caribe.

Caribe”

(2013, p. 40), como se muestra en la siguiente gráfica:

Se observa que el promedio del gasto por alumno en el año 2010 aumentó respecto a la década



anterior,

es probable que este mayor gasto se haya explicado principalmente por una expansión del servicio educacional, dado que en promedio el nivel proporcional de gasto público por alumno tendió a mantenerse o incrementarse levemente en primaria y secundaria, y a caer significativamente en educación superior. (UNESCO, 2015, p.40)

Ello pone de relieve la relevancia que se le ha otorgado en los últimos años a la educación de la primera infancia para el desarrollo integral del ser humano.

A nivel nacional, la educación tiene soporte legal en la Constitución Política de Colombia en los Artículos 67 y 44, relacionados con el derecho a la educación y los derechos fundamentales

de los niños respectivamente. La Ley 115 de 1994, en los Artículos 11 y 12, enuncia la obligatoriedad de las instituciones educativas en ofrecer el nivel de preescolar que comprende tres grados: prejardín, jardín y transición. Específicamente en el Decreto 2247 de 1997, se dictan las normas referentes a la prestación del servicio de preescolar. Sumado a esto a partir de los Lineamientos Curriculares de Preescolar (1998) y los Derechos Básicos de Aprendizaje — DBA— para el grado transición (2016), que establecen “aprendizajes estructurantes que construyen los niños y niñas a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos” (MEN, 2016, p. 7).

La Ley General de Educación (Artículo 23), estipula como una de las áreas obligatorias en la educación básica a las ciencias sociales, que comprenden historia, geografía, constitución política y democracia (MEN, 1994). Su enseñanza se rige a través de los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y los DBA, en ellos se pretende que la enseñanza no sea estática sino dinámica y enriquecedora, además que tenga significado tanto para los estudiantes como para los profesores. En los estándares básicos de competencias, se establecieron tres ejes básicos donde se han integrado los ejes generadores de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, a saber: relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas. El eje relaciones espaciales y ambientales, corresponde a “conocimientos propios de la geografía y la economía para entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con el entorno natural y económico para sobrevivir y desarrollarse” (MEN, 2004, p.29). Se debe esclarecer que los documentos relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales solo están formulados desde grado primero a once.

En contraste a lo anterior, desde el año 1989, la ciudad de Buenos Aires incluyó esa área de conocimiento en los diseños curriculares de la educación inicial, pero se interpretó de dos maneras: a) Se relacionó con prácticas expositivistas y b) Se enfocó a la enseñanza de normas, hábitos y valores. Serulnicoff (2001) destaca la importancia de la enseñanza de conocimientos de manera significativa, donde los niños aprendan de manera activa y creativa, ampliando su mirada sobre el ambiente. La investigación realizada por Raquel San Miguel (2014) respecto a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la educación infantil, subraya la relevancia de trabajar los proyectos educativos, argumenta que satisfacen las necesidades de los estudiantes, es una metodología flexible donde ellos y ellas son protagonistas, aporta experiencias atrayentes, se aprende haciendo e investigando y se parte de los conocimientos previos de los estudiantes generando un aprendizaje significativo y colaborativo. De acuerdo con el Consejo Nacional para los Estudios Sociales “la enseñanza de las ciencias sociales en la educación infantil debe entenderse como el desarrollo del conocimiento, habilidades y actitudes” (citado por Argueta, 2017, p.18), alude a que en Honduras, los estándares educativos para el nivel preescolar contemplan la enseñanza de las ciencias sociales, sin embargo, los maestros en formación y los maestros con experiencia, le restan importancia a dicha área, dedicando más tiempo a las áreas de lenguaje y matemáticas.

Las autoras citadas, revelan algunas de las dificultades que se han presentado frente a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales a nivel internacional en la escuela infantil, y respaldan la pertinencia de abordar dicha área desde la primera infancia. No obstante, como se ha mencionado, en Colombia los documentos oficiales para el nivel preescolar no prescriben la obligatoriedad de la enseñanza del área de ciencias sociales.

Las problemáticas descritas, no son ajenas al municipio de Florencia, ubicado en el Piedemonte de la cordillera oriental de Colombia, en el noroeste del departamento del Caquetá del cual es capital. Limita por el este con el municipio de La Montañita, por el norte con el departamento del Huila y el municipio de La Montañita, por el sur con los municipios de Milán y Morelia, y por el oeste con el municipio de Belén de los Andaquíes y el departamento del Huila. Centraliza la mayor actividad económica del Caquetá, dedicándose especialmente a empresas comerciales, restaurantes y hoteles. La actividad agropecuaria del municipio se enfoca en un alto porcentaje a la ganadería (carne, leche y doble propósito). La agricultura es significativa, existen plantaciones permanentes de caucho, café amazónico, yuca, plátano, maíz, flores y frutos exóticos. La mayoría de los empleos los genera el sector público como estrategia para favorecer el crecimiento económico. Existen artesanos asociados en microempresas donde elaboran y comercializan productos en el ámbito local, dentro de los cuales se destacan las artesanías en guadua, artesanías indígenas y ebanistería, cuyos productos son distribuidos en diferentes puntos de la ciudad.

En el sector educativo, hay instituciones oficiales y privadas debidamente reglamentadas por el Ministerio de Educación Nacional entre las que se encuentra la Institución Educativa Juan Bautista la Salle de carácter oficial y mixto, ubicada en la carrera 14 con calle 14. Esta institución brinda educación preescolar, básica y media, con profundización en matemáticas en jornada diurna y nocturna, cuenta con un modelo pedagógico constructivista social y un enfoque pedagógico por competencias orientado hacia la educación por proyectos. En su misión se construye comunidad educativa haciendo énfasis en los derechos humanos, sexuales y reproductivos, para formar estudiantes promotores de paz y líderes de procesos de transformación social en su contexto amazónico. Se espera que para el año 2025 sea una

comunidad líder e innovadora en procesos educativos, de emprendimiento, tecnología, ambientales y sociales, formando en valores de responsabilidad, respeto, honestidad y solidaridad para que sean estudiantes críticos, analíticos, comprometidos con el cambio y útiles a la sociedad.

Entre los niveles de educación que brinda Juan Bautista la Salle se encuentra el grupo 001 y 002 del grado transición nivel preescolar que funcionan en la sede La Vega. El grupo 001 está conformado por 21 estudiantes de edades que oscilan entre los 4 y 5 años, de los cuales 10 son niñas y 11 niños. La composición de las familias está determinada por un 52% de familias nucleares, 33% monoparentales y 15% extensas. El 33% de los estudiantes procede de barrios cercanos y el 67% de barrios apartados. El grupo 002 tiene 14 estudiantes, 8 son niñas y 6 niños, el promedio de edad es 5 años. El 68% de los niños integran familias nucleares, 0,5% monoparentales y 9% extensas. Las familias en su gran mayoría pertenecen al estrato 1 y 2, son de escasos recursos económicos, se dedican al trabajo informal como mototaxismo, ventas ambulantes y oficios varios.

En el municipio de Florencia, el plan de estudios para el grado transición está estructurado en cuatro proyectos lúdicos pedagógicos: 1) Educando mi afectividad, 2) Ecológico, 3) Colombia, el país en que vivo y 4) Cuéntame un cuento. Según Jiménez (2012), el tercer proyecto responde a conocer e identificar que el estudiante es parte de su país, su departamento y la ciudad donde vive para favorecer su ubicación espacial dentro de ellos, permitiéndole ubicarse como colombiano, con su cultura y costumbres. Para efectos de este ejercicio de intervención pedagógica, el proyecto se ligó a las ciencias sociales, específicamente al eje relaciones espaciales y ambientales, cuya competencia es: “Me ubico en el entorno físico y de representación (en mapas y planos) utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, dentro,

fuera, derecha, izquierda” (MEN, 2004, p.17). La selección de dicha competencia se debe a dos razones, en primer lugar, aún no se han oficializado estándares básicos de competencias para el grado transición, y por otra parte, está en coherencia con el proyecto “Colombia, el país en que vivo”, el cual hace parte del plan de estudios para el grado transición, emitido por la Secretaría de Educación del municipio de Florencia.

Alomar (citado por Fernández y Sánchez, 2003) plantea que la ubicación espacial está relacionada con el esquema corporal, es decir, cuando el niño nace no tiene conocimiento de su propio cuerpo en el espacio. Por tanto, la ubicación espacial, es saber dónde se está y dónde está lo que nos rodea, es conocer el mundo exterior. Considerando la importancia de la ubicación espacial, el Ministerio de Educación Nacional, indica que uno de los objetivos específicos de la educación preescolar es el conocimiento del propio cuerpo, de sus posibilidades de acción, y de la ubicación espacio temporal (1994).

El proyecto “Colombia, el país en que vivo”, se implementa en la Institución Educativa Juan Bautista La Salle desde el año 2012 y no existe un registro del nivel de apropiación frente a la competencia a desarrollar en este proyecto, razón por la cual se realizó una prueba diagnóstica a los estudiantes matriculados para el año lectivo 2017 en el grado transición y grado primero (001, 002, 101 y 102), compuesta por cuatro actividades. Así mismo, se procedió a entrevistar a cuatro docentes de grado transición y dos de primero de primaria para identificar las estrategias metodológicas que utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la entrevista aplicada a las docentes de grado transición, manifestaron que solo a partir de este año implementaron una rejilla para establecer el nivel que tienen los niños en aspectos emocionales, comportamentales, psicomotrices y espaciales. Las estrategias metodológicas que

utilizan para la enseñanza del proceso de ubicación en el entorno físico y de representación en mapas y planos, son las rondas, juegos, canciones y fotocopias, específicamente en la apropiación del concepto de lateralidad durante el primer período. Mencionaron que las mayores dificultades en la enseñanza del proceso de ubicación es la falta de apoyo en la casa y el poco tiempo destinado desde el plan de estudios para su enseñanza. Por su parte, las docentes de primero expresaron que siempre al iniciar el año escolar realizan un diagnóstico a los niños y niñas para evaluar su lateralidad, para ello recurren a rondas, ejercicios en el patio del colegio y fotocopias. Refieren que no abordan la ubicación de representación (en mapas y planos), dadas las exigencias del Ministerio de Educación, ellas se centran en la enseñanza de lectura, escritura y operaciones matemáticas.

En la realización de la prueba diagnóstica, se encontró que existen dificultades en la apropiación del concepto de lateralidad y lateralidad cruzada en los niños y niñas de grado transición y primero; puesto que menos del 50% identifica lado derecho y/o izquierdo. En la ubicación de objetos tomando como referente un mapa, tampoco lograron indicar correctamente los lados solicitados. Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente, se puede afirmar que las estrategias metodológicas implementadas por las docentes no son suficientemente efectivas y significativas para los estudiantes. En el grado transición gran parte del primer período se trabajó el concepto de lateralidad, igualmente se hizo el año inmediatamente anterior con que más de la mitad de los niños y niñas que ahora cursan el grado primero. De acuerdo con Ausubel (1989):

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas,

conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. (p.2)

Desde el enfoque del aprendizaje significativo, se requiere tener en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas, así mismo proponer actividades placenteras donde participen, exploren su entorno, usen su cuerpo, se cuestionen, investiguen, experimenten e interactúen con su cultura. Exige cambiar las prácticas de enseñanza tradicionales, aquí juega un papel determinante el docente como mediador ante la comunidad educativa. En coherencia con (Rincón, 2012):

Si la Pedagogía por proyectos implica un cambio profundo de la vida escolar, introducirla en la vida escolar [...] implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber, de relacionarse, de valorarse y auto-valorarse entre toda la comunidad educativa: autoridades educativas, padres de familia, estudiantes y maestros. (p.23)

El Decreto 2247 de 1997 en su Artículo 12, estipula que los procesos curriculares para el nivel preescolar deben orientarse a través de proyectos lúdicos pedagógicos, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y las necesidades de los niños y niñas. Se deben generar situaciones vivenciales, recreativas, donde se explore el medio, se adecuen los espacios locativos de acuerdo al contexto geográfico, se experimente, se aprenda del error, se comprenda el mundo que los rodea, se disfrute de la naturaleza y se promueva la participación del educando, la familia y de la comunidad (MEN, 1994).

Para concluir, ante la problemática evidenciada se formula la siguiente pregunta de intervención: ¿cómo mejorar los procesos de ubicación en el entorno físico y de representación gráfica del mismo, entre los niños y niñas de grado transición de la Institución educativa Juan Bautista La Salle de Florencia (Caquetá-Colombia)?

1.1 OBJETIVO GENERAL

Mejorar los procesos de ubicación en el entorno físico y de representación gráfica del mismo, entre los niños de grado transición de la Institución Educativa Juan Bautista La Salle de Florencia (Caquetá-Colombia).

1.1.1 Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel de conocimiento de ubicación del niño en su entorno físico y de representación gráfica utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, derecha, izquierda.
- Impulsar estrategias metodológicas que permitan la vivencia, exploración, descubrimiento y conocimiento del entorno inmediato para que el niño se desenvuelva competentemente.
- Evaluar los resultados del proceso desarrollado mediante el proyecto de aula como estrategia pedagógica para mejorar la práctica pedagógica del docente.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Tomando los elementos ilustrados en la problematización en torno a la ubicación espacial, se precisa que el presente proyecto de intervención aporta a la reflexión del quehacer pedagógico en dicha temática durante los primeros años de vida. De acuerdo con Clérigo (2014) la enseñanza del espacio, es imprescindible desde los primeros años, “ya que es el concepto organizador básico del saber geográfico, tanto desde un enfoque científico como desde un enfoque didáctico” (p.9). Siguiendo a Aranda, “el dominio del espacio constituye para el niño uno de los hechos más importantes en su desarrollo evolutivo, pues le permite desenvolverse en su entorno y le permite captar y estructurar la realidad en la que vive” (citado por Barrera, 2016, p.16). Es decir, el conocimiento espacial ayuda al niño a relacionar el entorno físico con la vida de las personas, a comprender la propia realidad, a que se aventure en la exploración del mundo físico, social y

cultural, determinando su ubicación en él y movilizándolo sus capacidades para que actúe sobre este, construya su identidad y finalmente se convierta en el protagonista de su historia.

Rivera y Zapata (2009) expresan que “las actividades humanas transcurren en espacios concretos, no hay actividad humana sin espacio, no hay seres humanos sin espacio” (p. 22). De ello se infiere que el espacio no puede ser concebido solo como un objeto, sino que tiene un vínculo con lo humano, sirve para relacionarse con los demás. Es en el entorno donde los niños y niñas se desarrollan y aprenden, a partir de la interacción e intercambio que realizan con el medio y las personas. En ese orden de ideas cobra importancia el papel del docente en el aprendizaje, es él quien debe centrar todos sus esfuerzos por comprender las particularidades de cada niño o niña, motivar, despertar el interés, la creatividad, la exploración y proponer experiencias retadoras. El docente debe ser un mediador, en el sentido que “la mediación intencionada y reflexiva hace que el docente sea partícipe en la estructuración de los nuevos conocimientos, valores y formas expresivas infantiles, por medio de didácticas acordes con las estructuras cognitivas, afectivas y expresivas de la infancia” (MEN, 2010, p.29). Desde esa perspectiva, el presente proyecto de intervención pedagógica fue pertinente, porque estuvo encauzado a optimizar procesos de enseñanza en la escuela infantil, a partir del proyecto de aula como estrategia de enseñanza, donde los niños y niñas fueron participantes activos y el docente un mediador del aprendizaje, quien no debe perder de vista que se debe atender tanto los intereses de los niños como los contenidos curriculares.

Sumado a esto, el dominio de la ubicación espacial favorece el proceso de lectoescritura y operaciones matemáticas, puesto que el proceso lector se realiza de izquierda a derecha y de la línea de arriba hacia abajo y en las matemáticas, las operaciones como la suma, resta y multiplicación se ejecutan de derecha a izquierda.

2. REFERENTE CONCEPTUAL

Para dar cuenta de la pregunta de intervención, se presenta a continuación algunos elementos conceptuales en relación con las principales categorías de intervención, a saber: ubicación espacial, entorno físico, representación gráfica, aprendizaje significativo, proyecto de aula.

2.1 LA UBICACIÓN ESPACIAL EN EL NIÑO

Alomar (citado por Fernández y Sánchez, 2003), define la orientación espacial como “la aptitud para mantener constante la localización del propio cuerpo tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para posicionar esos objetos en función de la propia posición”. Según el autor, la ubicación espacial está relacionada con el esquema corporal, así que cuando el niño nace no tiene conocimiento de su propio cuerpo en el espacio. Por tanto, la ubicación espacial, tiene que ver con saber dónde se está y dónde está lo que nos rodea, es conocer el mundo exterior. Pero, ¿cómo el niño adquiere la noción de espacio? Ochaíta (citado por Caballero 2002) explica la evolución de la cognición espacial de acuerdo a los postulados de Piaget. La teoría piagetiana plantea que “el espacio es algo que el sujeto va construyendo con su actividad” (Ochaíta citado por Caballero, 2002, p.48) y establece tres tipos de relaciones espaciales:

Topológicas: transcurre desde el nacimiento hasta los tres años (periodo sensoriomotor). Se restringe al campo visual y la habilidad motriz de la marcha. Se distinguen el espacio de vecindad (relación de cercanía entre los objetos), separación (relación entre el grupo de objetos que se hallan dispersos), orden (relación que guardan un grupo de objetos respecto al sistema de referencia), envolvimiento (relación en que un sujeto u objeto rodea al otro), continuidad (relación en la que aparecen una sucesión constante de elementos).

- Euclidianas: acontecen desde el periodo sensoriomotor hasta los siete años (periodo de las operaciones concretas). Se afianza el esquema corporal beneficiando las relaciones espaciales y adquiriendo las nociones de tamaño (grande, mediano, pequeño), dirección (hasta, desde, aquí), situación (dentro, fuera, encima, debajo), orientación (derecha, izquierda, arriba, abajo, delante, detrás). Según Craig (citado por Fernández y Roca 2015) “El conocimiento de las relaciones espaciales se logra durante el período preescolar” (p.12), pues en esta edad se apropian conceptos como: derecha, izquierda, dentro, fuera, cerca, lejos, arriba, abajo, encima, debajo.

- Proyectivas: entre los 11 años y 15 años (periodo de las operaciones formales). Las operaciones espaciales pueden separarse totalmente de la acción real.

Dentro de este espectro, se infiere que para dominar el concepto de espacio se requiere que el niño se apropie de las nociones espaciales que expresan posición y orientación. En consecuencia, es de suma importancia que los niños en edad preescolar logren ubicarse en el espacio, pues ello les ayuda a dominar la lateralidad, identificar el lugar donde se encuentran las cosas y su correspondencia, a que se apropien de aspectos geográficos, que conozcan la casa que habitan, el colegio, los lugares más cercanos y los sitios que frecuentan. Así mismo, contribuye positivamente a desenvolverse en su entorno, comprender la realidad, desarrollar la autonomía y la ubicación espacial en el proceso de lectoescritura y las operaciones matemáticas.

2.2 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES

En Colombia existe una serie de documentos oficiales que reglamentan la enseñanza de las ciencias sociales. De acuerdo con el Artículo 23 de la Ley General de Educación, las ciencias sociales, que incluyen la enseñanza de la historia, geografía, constitución política y democracia,

son una de las áreas obligatorias en la educación básica (MEN, 1994). Su enseñanza se rige a través de los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y DBA, que pretenden que esta no sea estática sino dinámica, enriquecedora, y que además tenga significado para estudiantes y profesores.

Los estándares básicos de competencias, establecen tres componentes básicos donde se han integrado los ejes generadores de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, a saber: relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas. El presente proyecto de intervención trabajó con el eje relaciones espaciales y ambientales, que hace referencia a: “conocimientos propios de la geografía y la economía para entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con el entorno natural y económico para sobrevivir y desarrollarse”. (MEN, 2004, p. 29). Específicamente se abordó la competencia “Me ubico en el entorno físico y de representación (en planos) utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, dentro, fuera, derecha, izquierda” formulado para el grado primero. Es importante anotar que esta selección se debe a que aún no se han oficializado estándares básicos de competencias para el grado transición, y la segunda porque está en coherencia con el proyecto “Colombia, el país en que vivo”¹, el cual hace parte del plan de estudios para el grado transición, establecido por la Secretaría de Educación del municipio de Florencia (Caquetá) y que se tiene que implementar en la institución educativa focalizada.

¹ “Proyecto relacionado con las regiones de Colombia, con las costumbres, tradiciones, cultura, razas, religiones, tribus indígenas, maneras de interactuar y vivir en el país”. (Jiménez, 2012)

En ese contexto, Serulnicoff (citado por Hernández 2013) afirma que la asignatura ciencias sociales debe incluirse en la educación infantil, y Tonda (2001), menciona que la enseñanza de esa área “puede realizarse por medio de conceptos temporales y espaciales, los cuales son propios de disciplinas como la didáctica de la geografía” (p.71). Estas posturas otorgan relevancia a abordar desde el grado transición dicha temática, a pesar que en los documentos oficiales colombianos para el nivel preescolar no esté aprobado.

2.3 EL ESPACIO Y EL ENTORNO FÍSICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

El constructo conceptual de espacio en las ciencias sociales ha sido constantemente redefinido, Gregory (citado por Delgado, 2003), indica que:

los geógrafos de la tradición regional, que dominó el panorama académico hasta mediados del siglo XX, y de la incipiente “Nueva geografía” de los sesenta, basaron su trabajo en la idea de espacio absoluto, como contenedor de paisajes o de objetos en interacción, pero el espacio mismo no era objeto de reflexión. (p. 20)

Estos geógrafos tomaban una fracción de la tierra para determinar rasgos físicos, humanos y culturales que eran visibles, y así caracterizar la personalidad de una región, para luego realizar un paralelo entre regiones. La idea de espacio correspondía solo a lo observado, un contenedor, no se analizaban relaciones ni interacciones inmersas en el mismo. Contraria a la postura positivista, surge el posibilismo cuyo mayor exponente fue Paul Vidal de la Blache, según Vicent (1983) “El posibilismo es, en definitiva, una problemática de la interacción hombre-naturaleza [...] La iniciativa humana no se realiza más que en y para la naturaleza” (p. 5), y el modo de vida se entiende como “una forma de adaptación al medio, pero a su vez éste también sufre una transformación debido a la acción humana” (p. 4).

Lacoste (citado por Delgado, 2003) también realizó críticas a esta percepción de espacio:

El espacio no puede ser concebido simplemente como un objeto real, es decir, como la superficie terrestre, sino que deben considerarse los distintos espacios de conceptualización que nos permitan comprender que vivimos en una espacialidad diferencial, que se percibe de forma diferente según las clases sociales. Y así como no deben confundirse los diferentes tiempos del historiador, afirma que es necesario diferenciar los espacios de conceptualización y establecer las relaciones entre ellos, lo que podría lograrse mediante un trabajo teórico que diferencie el espacio en cuanto objeto real, y el espacio en cuanto objeto de conocimiento (p. 29).

Edin (2014), expone que la crítica de Lacoste en la década de los ochenta, ocupó gran importancia en la comunidad científica y propuso una nueva idea de espacio, entendido como una “construcción social, un producto que se genera en la historia que la sociedad produce y reproduce” (p. 7). Se percibe entonces la concepción de espacio como antropocéntrico, cargado de valores, sentimientos, personalidad e identidad. Este juicio destaca la relevancia de los vínculos que unen al hombre con el lugar. Como lo indicó Massey (2004):

el espacio es producto de relaciones, una complejidad de redes, vínculos, prácticas, intercambios tanto a nivel muy íntimo (como el del hogar) como a nivel global. Para mí esto es fundamental, e implica por una parte, que si el espacio no es simplemente la suma de territorios sino una complejidad de relaciones (flujos y fronteras, territorios y vínculos) ello implica que “un lugar”, un territorio, no puede ser tampoco algo simple, cerrado y coherente. Al contrario, cada lugar es un nodo abierto de relaciones, una articulación, un entramado de flujos, influencias, intercambios, etc. (p.78)

Pulgarín (s.f) señala que una de las definiciones del espacio geográfico que mayor relevancia ha tomado actualmente es la de lugar, “entendido como sitio, espacio local y lo más cercano

[...] El lugar es el sitio que ocupan los objetos y las formas en el territorio, es el espacio de convivencia individual y colectiva, espacio vivido, punto de encuentro, de identidad” (p. 3). Menciona que el espacio geográfico se conoce como: paisaje, medio geográfico, región geográfica y territorio, y que medio geográfico es sinónimo de entorno físico. En el proyecto de intervención que se adelantó, se tuvo en cuenta la acepción que refiere a lugar (contexto de la escuela) y se comprende como un producto o resultado donde confluyen las relaciones e interacciones humanas. “Se orienta al redescubrimiento de lo local, a considerar lo cotidiano, el espacio vivido” (p. 5).

2.4 LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ESPACIO: EL PLANO

Existe gran variedad de autores que han investigado acerca del concepto de representación gráfica del espacio, uno de ellos es Lowenfeld (citado por Puleo, 2012), menciona que el dibujo en el niño “representa un medio único de acercarse a la realidad, revelar ideas, sentimientos y emociones que difícilmente se podrían comprender a través de otras formas de expresión”, le sirve para comunicarse y expresar las formas de percibir el mundo que le rodea. Presenta diversas etapas: garabateo, pre-esquemática y esquemática.

- El Garabateo se divide en tres categorías:
 - Sin control o descontrolado: surge a la edad de dos años, los trazos son desordenados, sin sentido, rectos, ligeramente curvos, variables en dirección y longitud. No existe coordinación óculo manual.
 - Controlado: los trazos son más ordenados, los realiza de forma vertical, horizontal y circular, a los tres años el niño asocia un nombre al garabato, hay más coordinación óculo-manual y sostiene el lápiz.

- Con nombre: se exterioriza a los 3 años y medio, dibuja con una intención, los trazos pueden simbolizar cosas distintas, ha cambiado de pensamiento kinestésico a imaginativo, los mismos trazos pueden simbolizar cosas diferentes y puede cambiar el nombre al dibujo durante el desarrollo de la actividad.
- Preesquemática: primer intento de representación, etapa de 4 a 7 años de edad, en los dibujos incorpora elementos del mundo que le rodea, la representación es más definida aunque sea difícil determinar lo que es. De los 5 a 6 años los dibujos son más identificables, generalmente el primer símbolo es la figura humana representado por un círculo, líneas horizontales y verticales, ya a los 6 años dibuja mejor la figura humana. Hacia los 7 años, establece un cierto esquema de cada cosa a la que recurrirá constantemente. En lo relacionado al espacio Fernández (2014) refiere:

no hay un criterio determinado para decir si está correcta o incorrectamente hecha la representación del espacio. La representación del espacio de los niños en sus dibujos es bastante diferente a la de los adultos. Parece que los objetos están colocados al azar pero el niño representa el espacio como lo concibe [...] es evidente que el niño dibuja y representa el espacio en relación íntima a su proceso de desarrollo mental (p. 25).

Para el proyecto de intervención se tendrá en cuenta este postulado, porque cada niño tiene sus saberes previos, individualidades, experiencias y ritmos de aprendizaje.

- Esquemática: se presenta de 7 a 9 años, el esquema es el concepto que ha alcanzado el niño de un objeto real, que puede ser figuras, personas y objetos del contexto que le rodea. Cada niño puede tener un esquema diferente de las cosas, eso depende de la calidad que de sus experiencias e interacciones ofrecidas por su contexto.

Rivero (citado por Fernández, 2014), destaca la importancia del lenguaje gráfico en la conceptualización espacial, el cual es la base para la comprensión posterior del lenguaje cartográfico. Una finalidad del proceso educativo es que se adquiriera capacidades para realizar representaciones gráficas del espacio y se pueda interpretar la información cartográfica a través de un plano. Según Caballero (2002) el plano “representa gráficamente la representación mental que el individuo hace de un entorno físico” (p.54). En este sentido, existen diversas opiniones respecto a la conveniencia o no, de la enseñanza de destrezas cartográficas en el grado transición. Clérigo (2014) está de acuerdo con Piaget en que al niño de preescolar se le dificultaría el aprendizaje de las destrezas cartográficas debido a que por su edad no supera los niveles de comprensión topológica. En contraste, Pérez (1998) menciona que:

como Atkins, comprobó que el niño de cuatro años de edad es capaz de utilizar símbolos mentales que representen objetos ausentes y, también de usar un objeto para representar a otro. Siendo la simbolización una destreza fundamental para llegar a dominar y comprender la lectura de un mapa. (p.19)

Tonda (2001 citado por Clérigo 2014) recolecta la opinión de autores como Spencer, Blades y Morsley, quienes ponen de manifiesto el desacuerdo de las posturas de Piaget, confirmando la posibilidad de dar comienzo a la enseñanza de las destrezas cartográficas en edades tempranas. Para el desarrollo del presente proyecto se asumen los postulados de Atkins, Spencer, Blades y Morsley, ya que el niño aprende en interacción con el otro y su contexto, y si este le ofrece ambientes enriquecidos con actividades que sean significativas no importa la edad para la movilización del aprendizaje de la ubicación en planos. En este sentido, Ausubel (1989) plantea:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsor”) pre-existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas,

conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras. (p.2).

De lo anterior se puede inferir que para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender y para que haya un aprendizaje significativo, el docente debe tener en cuenta los saberes previos de los niños y niñas como punto de partida para planear e implementar actividades que tengan significado para ellos y ellas. Ese elemento, fue imprescindible en la implementación de este proyecto de intervención, se realizaron situaciones didácticas donde los niños y niñas exploraron su realidad, utilizaron la observación directa, indagaron, experimentaron, aprendieron de las vivencias del espacio, la cotidianidad y la interacción, elaboraron materiales propios, participaron, recrearon los espacios, entre otros, de tal manera que mejoraron desenvolvimiento o desempeño en el entorno. Cuando se afirma que un niño se desempeña bien, se refiere a que actúa en concordancia con la tarea o en situaciones determinadas en su ambiente habitual, como la casa, el barrio, el aula de clase (MEN, 2010).

2.5 EL PROYECTO DE AULA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Según Rincón (2012), la enseñanza y aprendizaje por proyectos representó un gran aporte para la educación en el siglo XX, siguiendo el pensamiento constructivista de Vigostky y Ausubel, el proceso educativo se empezó a concebir como producto del intercambio de significados y de relaciones, es decir de la interacción social y del aprendizaje significativo. La autora advierte que un proyecto de aula, debe ser comprendido como un proceso completo, intencional y consciente: completo porque se gesta una idea de lo que se va hacer, se pone en marcha hasta su finalización y se evalúa; intencional porque se debe tener claro lo que se va hacer, por qué y para qué; y consciente porque los procedimientos y resultados deben ser objeto de reflexión.

Para la realización de un proyecto de aula se plantean tres fases:

- Planeación conjunta: se realiza la planificación con los estudiantes, se da apertura para que expresen sus intereses, inquietudes y necesidades, se acuerdan los procedimientos y compromisos. En esta etapa se debe responder a las preguntas: qué hacer, para qué, cómo, cuándo, dónde, con quiénes, cómo se va llamar el proyecto.
- Ejecución compartida: consiste en hacer en interacción con el otro, se pone en juego la interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo.
- Evaluación: se realiza durante el desarrollo del proyecto y debe hacerse entre estudiantes y docente.

Para el proyecto de intervención se tuvo en cuenta tanto la visión de la autora antes mencionada como lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional (2017), los proyectos de aula y de investigación se realizan en conjunto, se organizan a través de la indagación de los intereses y necesidades de los niños y niñas, de las preguntas y los problemas que nacen de la comprensión que tienen del mundo y con el objetivo de promover su desarrollo integral. De igual manera, se basó en el enfoque constructivista, desde la perspectiva del aprendizaje significativo, en este sentido se realizaron conversatorios, salidas pedagógicas, interacción con expertos y familia, juegos, rondas, canciones, expresión plásticas, danza, uso de las tic, entre otras actividades.

3. REFERENTE METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INTERVENCIÓN

El proyecto de intervención pedagógica en el aula se enmarcó dentro del enfoque cualitativo y presenta algunos principios de la investigación-acción, porque se partió de interpretar, a partir de una prueba diagnóstica y entrevista, las dificultades en las prácticas enseñanza y aprendizaje de la ubicación espacial y de representación gráfica en el grado de transición de la Institución Educativa Juan Bautista La Salle, con el ánimo de resolverlas. Según Hernández (2006), “el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo, visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones y documentos” (p. 17). La investigación-acción parte de un problema práctico relacionado con un ambiente o entorno, involucra la colaboración de los participantes y mejora una realidad social o educativa (Sandin citado por Hernandez, 2010). En coherencia, después de haber determinado la problemática se propuso mejorar los procesos de ubicación en los estudiantes de transición, implementando el proyecto de aula *La aventura de viajar en el entorno*, donde se vinculó a los niños, padres de familia y docente.

Para la consecución de los objetivos planteados en el proyecto de intervención pedagógica, se formularon tres fases:

3.1.1 FASE DIAGNÓSTICA

Se aplicó una prueba diagnóstica (ver anexo 1) a 21 estudiantes del grado transición 001, 14 de grado transición 002 y 30 de grado primero (101 y 102) para identificar los conocimientos previos en relación a la ubicación espacial, determinándose lo siguiente:

Gráfica 2.

Resultados del nivel de conocimiento sobre la ubicación espacial de los niños y niñas de grado transición



Las gráficas revelan que en la actividad 1a los estudiantes de grado transición presentan dificultades en la apropiación de los conceptos de lateralidad: al mostrar una figura corporal de frente y de espalda, solo la tercera parte de los niños reconocen lado derecho e izquierdo. En la actividad 1b, al presentarles una imagen referente a la noción espacial arriba y abajo, todos los estudiantes demostraron apropiación de dicho concepto. En la actividad 1c, al solicitarles que encerraran con colores figuras puestas en diversas posiciones (izquierda, derecha, arriba y abajo) lateralidad cruzada, menos de la tercera parte identificó lado derecho e izquierdo. En la actividad 2, que consistió en mostrar a los estudiantes el mapa del Caquetá y objetos característicos de la región, solicitando recortar y pegar en posición izquierda, derecha, arriba y abajo teniendo como referente el mapa, solo el 21% ubicó correctamente todos los objetos, el 41% ninguno.

Gráfica 3.

Resultados del nivel de conocimiento sobre la ubicación espacial de los niños y niñas de grado primero.



Las pruebas realizadas a los estudiantes del grado primero se concluye que la tercera parte del grupo identifica el lado derecho de una figura en posición de frente, mientras que en la actividad 1ª un poco menos de la mitad del grupo lo hace cuando la figura se encuentra de espalda. En actividad 1b, todos los estudiantes demostraron apropiación del concepto arriba y abajo. Y en la actividad 1c de lateralidad cruzada la mitad de los estudiantes se desempeñaron satisfactoriamente. En la última actividad, del mapa como referente, solo el 50% de los estudiantes ubicó correctamente todos los objetos.

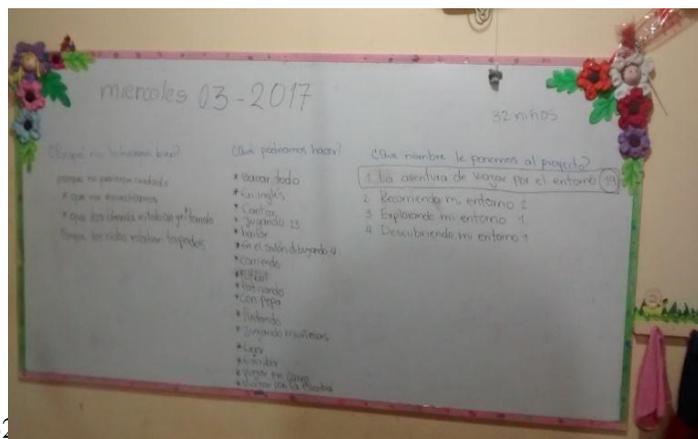
Así mismo, se realizó una entrevista a las docentes de grado transición y primero (ver anexo 2), con el fin de conocer las estrategias metodológicas que han sido más asertivas en los procesos de aprendizaje en la ubicación en el espacio físico y de representación. Las docentes de grado transición, argumentaron que hacen uso de rondas, juegos y fotocopias durante el primer período del año lectivo. En grado primero, las docentes utilizan rondas, ejercicios en el patio del colegio y fotocopias. Relatan que no abordan la ubicación y representación en mapas y planos, puesto que debido a las exigencias del Ministerio de Educación ellas se centran en la enseñanza de lectura, escritura y operaciones matemáticas.

3.1.2. FASE DE IMPLEMENTACIÓN

El proyecto se desarrolló en tres etapas que se explican a continuación.

Planeación conjunta: los días 3 y 4 de mayo se socializó a los niños, a partir de un conversatorio, los resultados de la prueba diagnóstica y se les realizaron algunas preguntas: ¿por qué creen que no pudieron desarrollar la actividad?, a lo cual respondieron: “porque no pusimos cuidado”², “porque los demás estaban gritando”³, “porque los oídos estaban tapados”⁴; ¿qué se debe hacer para mejorar esa dificultad? “sacar todo, en inglés, cantar, jugando, bailar, en el salón dibujando, corriendo, pintando, jugando muñecos, leer, escribir, fútbol, patinando, viajar en carro, viajando con la escoba”. Seguidamente se formuló el nombre del proyecto, que se seleccionó en un espacio democrático, sometiendo las propuestas a votación, se postularon los siguientes títulos: la aventura de viajar por el entorno, recorriendo mi entorno, explorando mi entorno, descubriendo mi entorno, y por elección de los estudiantes ganó el primero. Se preguntó cómo hacerlo, a lo cual respondieron: con canciones lindas, danzas, con balones, leer en el salón, actividades en el patio, pinturas, caballos de escobas en la calle (ver foto 1 y 2). Luego se elaboró el cartel y el cronograma de actividades que se formularon en conjunto y se implementaron a partir del despliegue de estrategias planteadas (ver anexo 3).

Fotos 1 y 2. Formulación del proyecto de aula



Fuente: Tomadas por las autoras.

Ejecución compartida y evaluación: en esta etapa se llevaron a cabo las propuestas didácticas planeadas de acuerdo a un esquema de rejilla (ver anexo 4). En dicha rejilla se asume el concepto de competencia como el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones tanto cognitivas, como psicomotrices, para facilitar el desempeño en diversos contextos. Y el concepto de evaluación como un proceso continuo y sistemático que da cuenta de las competencias que los niños demuestran al realizar las actividades propuestas. Los descriptores de desempeño agrupan una serie de acciones o comportamientos posibles del niño cuando se encaran a una actividad. MEN (2010). A continuación se describirán las actividades desarrolladas a lo largo de la intervención pedagógica.

Mi cuerpo se mueve al compás del sonido

La primera de las actividades realizadas se llevó a cabo el día 8 de septiembre a las 7:20 a.m., comenzó en el aula con la exploración de los saberes previos de los niños donde se realizaron ejercicios de lateralidad, la docente indicó a los niños que pusieran la mano derecha y/o izquierda, arriba, en la cabeza, la cintura, o el pie, dar un paso adelante, atrás, izquierda o derecha. Después se les pidió que se identificaran en posición de frente a su compañero, al lado derecho e izquierdo. Y posteriormente se proyectaron dos videos acerca de nociones espaciales.

Siendo las 8:00 a.m. llegaron los abuelos y padres de familia, se presentaron y comentaron acerca de los juegos que eran comunes en su infancia, entre los cuales estaban yermis, escondite, ponchado, recogida, la golosa, la yuca, el puente está quebrado, al son de la carabela, yoyo, trompo, la coca, el gato y el ratón y juguemos en el bosque. Luego, los invitados se distribuyeron en grupos y cada uno lideró un juego. En la golosa, se le indicó a cada niño que lanzara con la

mano derecha la piedra a los diferentes cuadros dibujados en el suelo empezando por el que tenía escrito el número 1 y que avanzara saltando con su pie derecho hasta alcanzar el cuadrado que decía “cielo”, luego se les indicó que debían hacer lo mismo pero con la mano y el pie izquierdos (ver fotos 3 y 4). En los juegos de yoyos, trompos y cocas, el líder les dijo a los niños que lanzaran el juguete con su mano izquierda y luego con la derecha (ver anexo 5).

Fotos 3 y 4: Juego la Golosa



Fuente: tomadas por las autoras

En el juego de Ula Ula, la madre de familia organizó a los niños y niñas en dos círculos, les mostró dos ula ulas, les preguntó el color y luego les dijo que se agarraran y que pasaran la ula ula por el lado derecho y luego por el izquierdo sin soltarse de las manos. La ula ula debía llegar al sitio de inicio y el primer grupo que terminara era el ganador (Ver fotos 5 y 6). Para el juego de encostalados, se conformaron dos equipos, cada de grupo de tres niños, se ubicaron ula ulas en diferentes posiciones y se le asignó a cada niño un número. La madre de familia ordenó que

los números 1 se desplazaran hacia el lado derecho donde se encontraban las ula ulas o al lado izquierdo y así sucesivamente con los demás números (Ver fotos 7 y 8).

Fotos 5 y 6. Juego de Ula Ula



Fuente: tomadas por las autoras



Fotos 7 y 8. Juego de encostalados

Fuente: tomadas por las autoras

Se finalizó a las 10:00 a.m. los niños manifestaron que se divirtieron porque aprendieron de los juegos de la época de sus papás y abuelos. Para ellos fue novedosa la manipulación de los yoyos, trompos y cocas. Se escucharon expresiones como: “mami estoy feliz, jugaste conmigo”,⁵ “que

⁵ Alison

divertido estar con mi abuelito”,⁶ en esta actividad se pudo comprobar la importancia de involucrar a la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De manera general, se observó que los niños participaron activamente y utilizaron diferentes partes de su cuerpo para realizar las actividades; sin embargo, también se hizo evidente que la gran mayoría de niños y niñas aún no reconocen el lado derecho e izquierdo, por tanto, se les dificultó ubicarse en su entorno inmediato. Esto se comprobó en el juego de encostados, cuando se les solicitó a los estudiantes desplazarse a un lugar específico, estos tendían a equivocarse. Para dominar el concepto de espacio es indispensable que los niños y niñas se apropien de las nociones espaciales que enuncian posición. De acuerdo con Craig (citado por Fernández y Sánchez, 2003), “el conocimiento de las relaciones espaciales se logra durante el período preescolar”, ya que en esta edad se afianzan conceptos como derecha, izquierda, dentro, fuera, cerca, lejos, arriba, abajo, encima, debajo. En consecuencia, es necesario seguir implementando desde el aula actividades relacionadas con la lateralidad que sean agradables para los estudiantes y contribuyan a la apropiación de dicho conocimiento.

El 12 de septiembre a las 7:40 a.m. el exfutbolista profesional Carlos Alfredo Córdoba quien labora en la Universidad de la Amazonia, fue invitado a la sede La Vega a un encuentro lúdico pedagógico, se llevó a cabo a través de la siguiente dinámica: organizó a los niños en círculo agarrados de las manos y dio un salto hacia adelante expresando que de la cintura para arriba era Carlos Alfredo Córdoba, luego saltó salto hacia atrás mencionando que de la cintura hacia abajo era un león, cada uno de los niños y niñas lo imitó, haciendo su presentación con el animal de su preferencia. Después organizó a los niños en varias filas para trabajar lateralidad, una vez estuvieron organizados les daba instrucciones como por ejemplo: mano derecha arriba, mano

⁶ Yuliana

izquierda abajo, un paso hacia la izquierda, dos pasos a la derecha, atrás, adelante, salto con el pie derecho, salto con el pie izquierdo. También se realizó caminata en zigzag en medio de los compañeros y trabajo con pelotas: pasar la pelota por arriba de la cabeza al compañero de atrás hasta terminar la fila, pasarla por entre las piernas, por el lado derecho y por el lado izquierdo sin dejar caer la pelota (ver fotos 9 y 10). La mediación del invitado terminó a las 10:00 a.m., los niños y niñas participaron con dinamismo, expresaron gusto “cuando pasaron el balón arriba, abajo, izquierda, derecha”,⁷ alegría y respeto en la interacción realizada durante los juegos propuestos. Al finalizar, algunos niños preguntaron animados cuándo iba a regresar.



Foto 9 y 10. Encuentro lúdico pedagógico

Fuente: tomadas por las autoras

Al inicio de la jornada se identificó que en los y las estudiantes aún persistían conflictos en la apropiación del concepto lateralidad. Sin embargo, al transcurrir el tiempo teniendo en cuenta el conocimiento previo de los niños, el planteamiento de actividades atractivas y la orientación pertinente del invitado, aproximadamente el 40% de estudiantes lograron identificar correctamente los lados derecho e izquierdo. En este sentido, se aplicaron los planteamientos de

⁷ Andy

Ausubel (1989), puesto que cuando una nueva información se relaciona con un conocimiento preexistente este puede ser aprendido significativamente en la medida que se direcciona de una manera adecuada.

Aprendiendo con las rondas y las canciones

Para la ejecución de esta situación didáctica se contó con el apoyo de la Policía Nacional, se realizó con anticipación un plan que se vinculó al proyecto transversal “Tiempo libre” y una reunión con los padres familia para informarles la dinámica del ejercicio y que firmaran una autorización para que los niños y niñas se pudieran desplazar de la sede. El día 22 de septiembre siendo las 9:00 a.m. con compañía de ocho padres de familia, tres patrulleros y dos docentes se hizo el desplazamiento al gimnasio Fuerza G. Durante el recorrido se les indicaba a los niños la ubicación de los sitios por donde se trasladaban haciendo uso de las nociones espaciales. Algunos estudiantes comentaban cosas relacionadas con experiencias cotidianas relacionadas con los lugares por donde pasaban: “allá mi mamá compra el pan”,⁸ “yo rezo en esa iglesia”,⁹ “esa iglesia es mala”,¹⁰ “por aquí paso todos los días”,¹¹ “aquí vengo a jugar con mi familia”.¹² Estas acotaciones llevan a afirmar que el entorno físico no puede ser pensado solo como algo material porque en él convergen una serie de vivencias, creencias y relaciones sociales. Al respecto Massey (2004), señala que “cada lugar es un nodo abierto de relaciones, una articulación, un entramado de flujos, influencias, intercambios, etc” (ver fotos 11 y 12).

Estando en el gimnasio, el instructor se presentó e inició una clase de aeróbicos reforzando los conceptos de nociones espaciales con diferentes ritmos musicales (Ver fotos 13 y 14). Se destaca

⁸ Hanz

⁹ Danna

¹⁰ María Angélica

¹¹ Klein Kevin

¹² Sara Sofía

que los padres de familia se integraron a los aeróbicos y se motivaron para seguir yendo a hacer ejercicio.



Foto 11 y 12. Desplazamiento hacia el gimnasio

Fuente: tomadas por las autoras

En el desarrollo de la situación didáctica se percibió que los niños respetaron a sus pares y aproximadamente el 60% presentaron falencias en la apropiación del concepto de lateralidad cruzada, se equivocaban cuando el instructor daba la orden de llevar el brazo derecho al lado izquierdo y viceversa. Esa situación se presentó porque el instructor se ubicó en posición contraria y los niños y niñas, y estos lo imitaban más no seguían las instrucciones que escuchaban. El 40% por ciento de los niños alcanzó satisfactoriamente el objetivo propuesto, los restantes aún no reconocen su esquema corporal y del otro. Al terminar los niños manifestaron “me gustó salir con mis amiguitos”,¹³ “caminamos y no nos cansamos los pies”,¹⁴ “qué chimba haber bailado”.¹⁵

¹³ Jennifer

¹⁴ Sara Sofía

¹⁵ Stick

Fotos 13 y 14. Clase de aeróbicos



Fuente: tomadas por las autoras.

Se contactó al reconocido cantautor caqueteño Orlando Perdomo y el 27 de septiembre a las 7:30 a.m. visitó la sede, se presentó y llevó una tambora para realizar la actividad. Comenzó efectuando ejercicios de ritmo, diciéndoles a los niños y niñas que debían aplaudir al compás del sonido y luego realizarlo con los pies. Les enseñó la ronda llamada “con mi martillo y con mi sombrero”, que dice: “con mi martillo, con mi martillo, con mi martillo martillo yo”. Los niños repetían e imitaban lo que entonaban, “con mi sombrero, con mi sombrero, con mi sombrero me cubro yo...” Seguidamente entonaron la ronda “meto la patica y la rodilla con la rabadilla hombro con hombro, manos cruzaditas, codo con codo, oreja con oreja y vuelta de pareja, después de saludarnos tu vuelta es por derecha, la mía por la izquierda, para volver a empezar”. Los niños bailaron al ritmo de la música, cantaban y reforzaron los conceptos de lateralidad (ver fotos 15 y 16). Finalmente, el cantautor les dio la oportunidad que tocaran la tambora siguiendo su ritmo.

Fotos 15 y 16. Niños y niñas siguiendo la explicación del cantautor.



Fuente: tomadas por las autoras.



Los niños y niñas se mostraron muy satisfechos con la actividad, “me gustó porque cantamos”¹⁶, “qué chévere porque tocamos la tambora”¹⁷, “me gustó porque volteamos a la izquierda y derecha”¹⁸, “jugué con mi amiguito”¹⁹. El hecho que llegara un personaje diferente al aula y con instrumentos llamativos hizo que los estudiantes se interesaran, cuestionaran y estuvieran atentos a lo que iba a suceder. Se observó que algunos estudiantes presentaban dificultad en la apropiación del concepto de lateralidad cruzada, específicamente en la ejecución de la ronda, cuando se menciona: “después de saludarnos tú vuelta es por derecha, la mía por la izquierda”. Al finalizar se indagó por qué se equivocaron, a lo que contestaron “porque si yo estoy frente a usted el lado no es el mismo, cambia”,²⁰ esta afirmación refleja que algunos estudiantes a partir de las situaciones didácticas ya abordadas, han aportado elementos para que los niños se apropien del conocimiento.

¹⁶ Sergio

¹⁷ Juan

¹⁸ Danna

¹⁹ Sara

²⁰ Klein

De manera general, los niños y niñas participaron dinámicamente, estuvieron motivados con el instrumento musical, cantaron, aplaudieron, bailaron y tocaron la tambora reforzando las nociones espaciales. El hecho de que llegara una persona diferente al aula llama la atención de los estudiantes, están a la expectativa de lo que va a suceder, preguntan y se cuestionan. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional (2017) expresa que la invitación a personas claves para que compartan su conocimiento es relevante porque los niños profundizan en el concepto de ubicación en el espacio y su aprendizaje se torna más significativo.

El policía dice

Con antelación se tuvo que solicitar por escrito a la Policía Nacional la participación en el evento “El policía dice”. El día 3 de octubre a las 9:30 a.m. en el patio de la sede se inició con la presentación de los patrulleros y orientación de la dinámica del juego con el estribillo “el capitán capitancito ordena”, y los niños respondían “¿Qué ordena mi patrullerito?”, el patrullero les ordenaba: levanten la mano derecha, izquierda, coja la mano derecha del compañero del lado, den dos pasos a la derecha, toquen la oreja izquierda del compañero, cójanse el pie izquierdo, ubíquense en los conos del lado derecho...y así sucesivamente (ver fotos 17 y 18). Después, los patrulleros ubicaron señales de tránsito en diversos sitios, informaron acerca de estas señales y las implicaciones de no cumplirlas, realizaron un juego de desplazamiento donde los niños y niñas las iban ubicando utilizando las nociones espaciales (ver fotos 19 y 20).

Fotos 17 y 18. Los niños y niñas jugando al policía



dice

Fuente: tomadas por la autora.

Fotos 19 y 20. Los niños, niñas y policías jugando a desplazarse haciendo uso de las nociones



espaciales

Fuente: tomadas por las autoras.

En el desarrollo de la actividad se dieron diferentes situaciones didácticas donde se articularon otras disciplinas como: ciencias naturales (el conocimiento del cuerpo), ética y valores (respeto por el otro y normas de convivencia), ciencias sociales (ubicación de objetos en el espacio e

inteligencia vial). El implementar estas actividades significativas hace que el niño explore, experimente, participe activamente y aprenda de lo vivido. Algunos de los y las estudiantes dijeron “me gustó realizar ejercicio”²¹, “hacer la fila para que me enseñara, que vinieron los policías, saltar, hacer lagartijas porque con ese ejercicio saco músculos”²², “aprendí a usar el casco y el semáforo”²³, “puedo enseñarle a mis papas a respetar las normas de tránsito”²⁴, Finalmente, se comprobó que los niños han interiorizado el conocimiento acerca de la ubicación espacial en el entorno físico, debido al despliegue de las diversas situaciones didácticas que hasta el momento se han realizado. Según el Ministerio de Educación Nacional (1998), con la enseñanza dinámica, enriquecedora y significativa para los estudiantes, se derrotan los enfoques reproductivos y se promueve la apropiación de viejos y nuevos saberes.

La feria de las mascotas

El 10 de octubre siendo las 7:30 a.m., con el apoyo de los padres de familia y dos veterinarios, se realizó una de las actividades más esperadas por los niños y niñas “La feria de las mascotas”. En el aula los veterinarios proyectaron unas diapositivas e hicieron un conversatorio con los niños acerca de la importancia y cuidado de los animales, posteriormente pasaron al patio y realizaron una jornada de vacunación. En seguida se enumeraron las mascotas e inició el desfile, cada niño presentó su mascota diciendo el nombre y de qué se alimentaba (ver fotos 21 y 22). Después los niños y niñas se desplazaron al aula donde realizaron la siguiente dinámica: estando en la misma posición de la mascota se les indicó que ubicaran el lado derecho, izquierdo, delante y detrás. Estando de frente a la mascota debían seguir instrucciones como: coja la oreja izquierda

²¹ Valentina

²² Hanz

²³ Andy

²⁴ Klein

de la mascota, la pata derecha, el ojo derecho, la mano izquierda... (ver fotos 23 y 24). Los acudientes se llevaron las mascotas y los niños y niñas crearon dibujos de las mismas y socializaron su trabajo (ver fotos 25 y 26).

Foto 21 y 22. Conversatorio y vacunación de mascotas



Fuente: tomadas por las autoras.

Foto 23 y 24. Los niños y niñas desfilando con sus mascotas



Fuente: tomadas por las autoras.

Fotos 25 y 26. Los niños y niñas ubicando las partes de su mascota y ubicándose tomando como referente la misma.



Fuente: tomadas por las autoras

Los niños y niñas expresaron que la actividad había sido divertida porque les encanta disfrutar de la compañía de sus mascotas y graciosa porque les había gustado el desfile, también mencionaron “hay que cuidar los animales”,²⁵ “decir donde estaba las orejas, la pata izquierda”,²⁶ “aprendí con mi mascota”.²⁷ En el desarrollo de la situación didáctica algunos estudiantes estuvieron atentos a que el compañero realizara bien lo indicado por las docentes y les corregían cuando se equivocaban. Se constató que las instrucciones se daban inicialmente por invitación de las docentes, luego los niños lo hacían por iniciativa propia. En coherencia con Vigostky (citado por Baquero, 1997):

²⁵ Frank

²⁶ Maxi

²⁷ Nikol

la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencia del aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte, de los logros evolutivos independientes del niño (p. 138).

También se dio la integración de diversos contenidos curriculares y la interacción de los diferentes miembros de la comunidad educativa. En relación con los avances, la apropiación del concepto ubicación espacial fue más notoria.

Reconocimiento de mi escuela

El día 11 de octubre a las 7:30 se proyectaron videos acerca de planos y mapas (ver foto 27). Luego se realizó el recorrido por la escuela, se ordenaron los niños y salieron por el salón de la profesora de transición 001, se desplazaron por el andén e ingresaron por la puerta principal, las docentes les indicaban la ubicación de cada una de las partes de la escuela. Los niños observaron detalladamente, primero el salón del grado 002, el pasillo, el salón 102 y 001, la cocina, el salón 101, el patio, los baños y el lavamanos (ver fotos 28 y 29). Luego se ubicaron en el centro del patio y las docentes les preguntaban por el lugar que quedaba al frente, al lado izquierdo, derecho, etcétera. Después se desplazaron al aula a elaborar el plano de la escuela y con el dedo ubicaban sus diferentes instalaciones haciendo uso de las nociones espaciales (ver foto 30 y 31). Se dejó como actividad realizar un recorrido por su casa y elaborar el plano de la misma para socializarla en clase (ver anexo 6). Al día siguiente, para reforzar el conocimiento acerca de los planos se invitó al arquitecto Diego Ramírez, quien se presentó e indagó por los saberes previos acerca del tema. Hubo participación activa de los niños y las niñas pues ya tenían un conocimiento previo. El arquitecto dibujó en el tablero el plano de una casa e iba indicando la distribución de cada una de sus partes. Después hizo preguntas acerca de la ubicación de cada

una de las dependencias haciendo uso de las nociones espaciales y se llegó a la conclusión de que “para poder ubicarse hay que saber izquierda y derecha”²⁸ (ver anexo 6). Al siguiente día se reforzó la elaboración de planos utilizando las tabletas electrónicas, en las cuales los y las estudiantes realizaron el plano de la escuela y lo expusieron (ver fotos 32, 33 y 34). Como actividad final se les entregó el plano de la escuela elaborado por las docentes para que ellos y ellas se dibujaran en el centro del patio e indicaran qué había a su derecha, izquierda, al frente y atrás.

Foto 27. Proyección de video acerca de planos y mapas



Fuente: tomada por las autoras

Fotos 28 y 29. Los niños y niñas desplazándose por la escuela.



²⁸ Andy

Fuente: tomadas por las autoras

Foto 30 y 31. Planos de la escuela elaborados por los niños y niñas.



Fuente: tomadas por las autoras.

Fotos 32, 33 y 34. Explicación y elaboración de planos en las tabletas





Fuente: tomadas por las autoras.

Los niños expresaron que les gustó la actividad, que fue divertida porque salieron a la calle, ubicaron las diferentes partes de la escuela, elaboraron el plano y utilizaron las tablas. Se utilizó el plano como un instrumento didáctico para favorecer la ubicación gráfica. Al final de la jornada, los y las estudiantes manifestaban: “profe, ya sé ubicarme en el plano de mi escuela”,²⁹ “los planos se hacen con líneas rectas”,³⁰ “los planos se parecen a las figuras geométricas”.³¹ De esta situación didáctica se puede concluir que los niños lograron abstraer el espacio vivido cuando realizaron la representación gráfica en el plano. Esto confirma lo expuesto por Spencer, Blades y Morsley (citados por Clérigo, 2014), quienes ponen de manifiesto el desacierto de las posturas de Piaget, afirmando, la posibilidad de dar comienzo a la enseñanza de las destrezas cartográficas en edades tempranas. Si se le brinda a los niños escenarios motivadores, interesantes, retadores e enriquecedores, mayor es la adquisición del conocimiento, por tanto, sí es pertinente la enseñanza de representación gráfica en el plano durante la edad preescolar.

²⁹ Jesús

³⁰ Kameiner

³¹ Kein

En la etapa de la educación infantil es el momento “del progreso de la habilidad del niño para usar representaciones. Progresan en sus habilidades para representar su conocimiento del mundo a través de diversos medios y modalidades dejando ya de depender totalmente del aquí y del ahora y de los objetos concretos de su mundo” (de la Torre y Gil, s.f. citado por Fernández, 2014, p.5).

La cabalgata

El día 26 de octubre a las 6:30 a.m. los padres de familia y niños se reunieron para hacer los caballos de la cabalgata. Se proyectaron videos instructivos acerca de su elaboración y se realizó la actividad paso a paso. Todos los participantes pudieron compartir sus saberes y materiales, aportando al trabajo colaborativo (Ver fotos 35, 36 y 37).

Foto 35, 36 y 37. Elaboración de caballos





Fuente: tomadas por las autoras.

El día 9 de noviembre se realizó la cabalgata partiendo de la escuela a las 8:30 a.m. Inicialmente en cada aula se recordó a los estudiantes que debían ser muy observadores durante el recorrido, porque iban a conocer el entorno, debían ubicar los diferentes sitios que rodean la escuela para luego construir una maqueta. Para la salida se situaron los niños y niñas en dos filas, dos policías frente a los niños eran quienes daban las indicaciones acerca de para qué lado movilizarse, algunos padres y las docentes se ubicaron al lado derecho e izquierdo de las filas. Después de haber salido de la escuela un carro de la policía iba atrás del grupo haciendo acompañamiento y brindando seguridad a los estudiantes, ya que la zona es de alto riesgo (robo y drogadicción). Durante el recorrido los niños iban contando las casas del lado derecho, identificaban los diferentes negocios, en las voces de los niños “en esa tienda venden empanadas y dulces”³², “mire una cancha para venir a jugar”³³, “que se hace allí porque huele a café”³⁴, “allí en el batallón trabaja mi papá”³⁵, “esta es mi casa”³⁶, “por aquí vive mi tío”³⁷ entre otros. Siempre que se llegaba a una esquina y tenían que realizar un giro los niños decían que iban a girar hacia la derecha (ver foto 38 y 39).

³² Julian

³³ Hanz

³⁴ Valentina

³⁵ Saira

³⁶ Esta es mi casa

³⁷ Frank

Durante el recorrido los niños conversaban “soy un vaquero”³⁸ e interactuaban y compartían agua. En un momento de la cabalgata a un niño se le descabezó el caballo y todos querían ayudarlo a arreglarlo. Ante dicha situación se realizó un pare y una madre de familia hizo el remiendo, luego se prosiguió con el recorrido hasta volver a la escuela. Los niños llegaron fatigados y sudados, con ganas de descansar. Llamó la atención que en el patio habían unos residuos de plantas y los niños tomaron la iniciativa de alimentar sus caballos. Los niños ingresaron a sus respectivos salones a dibujar el recorrido realizado para luego exponerlos (ver foto 40 y 41).

Foto 38 y 39. Los estudiantes recorriendo el entorno de la



escuela

Fuente: tomadas por las autoras.

Durante el recorrido los niños y niñas estuvieron muy atentos a las indicaciones de las docentes y acompañantes, reconocieron diferentes sitios ubicados cerca de su escuela, al realizar la representación gráfica del recorrido se ubicaron diciendo por donde se habían dirigido. Al llegar del recorrido manifestaron “todo el camino fue hacia la derecha”,³⁹ “el batallón está al lado

³⁸ Ángel Santiago

³⁹ Klein

izquierdo”,⁴⁰ “estamos cerca del centro”.⁴¹ Se concluye con lo expresado por los niños que el entorno físico es un conjunto de relaciones e interacciones entre lo físico y lo humano. Al respecto (Rivera y Zapata, 2009) argumentan que “las actividades humanas transcurren en espacios concretos, no hay actividad humana sin espacio, no hay seres humanos sin espacio” (p.22). Se destaca que el objetivo se logró en un 80 %, gracias a los elementos que se han aportado en el desarrollo del conjunto de las situaciones didácticas abordadas hasta el momento, los niños y niñas pusieron en contexto lo aprendido, se evidenció durante y después del recorrido la apropiación del concepto de ubicación en su entorno físico y posteriormente la representación gráfica.

Fotos 40 y 41. Los estudiantes dibujan el recorrido de la cabalgata



Fuente: tomadas por las autoras.

La maqueta de mi entorno

⁴⁰ Sara Sofia

⁴¹ Brayan

El día 14 de noviembre se dio inicio a la elaboración de la maqueta. En primer lugar se observaron videos para entender el concepto de maqueta, después de haber comentado lo observado y de definir qué es una maqueta, se le pasó a los niños fotocopias de diseños de casas para que las colorearan (ver fotos 42 y 43), recortaran y luego las armaran en cartón reciclado con la ayuda de sus padres (ver foto 44 y 45).

Fotos 42 y 43. Coloreado de las casas



para la maqueta



Fuente: tomadas por las autoras.



Foto 44 y 45. Elaboración por parte de los acudientes de las casas para la maqueta



Fuente: tomadas por las autoras.

Cada estudiante elaboró una casa, también se realizó la escuela en icopor. Se consiguió un cartón grande para la base de la maqueta y en equipo se elaboró con vinilo el recorrido de la cabalgata, finalmente se pegaron las casas con la ayuda de la docente. Todos los niños y niñas realizaron el recorrido por la maqueta con un muñeco, a medida que lo iban haciendo decían el sitio donde estaba ubicado, hacia dónde se dirigía y mencionaba los diferentes lugares que observaba haciendo uso de las nociones espaciales (ver fotos 46 y 47).

Fotos 46 y 47. La maqueta elaborada y ubicación



de los lugares por parte de los niños y niñas.



Fuente: tomadas por las autoras.

La elaboración de la maqueta representó para los niños “hacer más pequeñito lo que vimos”.⁴² Se resalta el trabajo en equipo, el reconocimiento de lo vivido, la ubicación de sitios representativos del recorrido. El aprendizaje fue significativo en la medida que al indagar, utilizando las nociones espaciales, por lugares recorridos y representados en la maqueta el 90% de los estudiantes dieron cuenta asertivamente. De acuerdo con Ausubel (1989) el aprendizaje significativo surge cuando un nuevo concepto logra concetarse con uno preexistente en la estructura cognitiva, de modo que funciona como anclaje.

⁴² Danna

Ubicándome con la danza

El día 24 de noviembre siendo las 3:00 p.m. se encontraron los estudiantes del grado transición en la Casa de la Cultura ubicada en el edificio Curiplaya, para experimentar movimientos rítmicos y así potenciar la ubicación haciendo uso de las nociones espaciales. Inicialmente un instructor les dio la bienvenida y se presentó, les mencionó algunos tipos de baile que se realizan en Colombia y en el Caquetá, y sus respectivos vestuarios. Después se presentaron dos estudiantes de danza, quienes organizaron a los niños y niñas en círculo, cantaron y bailaron una ronda. Seguidamente, se ubicaron en filas y realizaron estiramiento de las extremidades superiores e inferiores haciendo uso de las nociones espaciales. Los niños se sentaron en el piso y se les puso un palo corto al lado derecho, los estudiantes de danza les indicaron cómo llevar el pie derecho delante del palo, a la izquierda, enseñándoles el paso de la cumbia. Así mismo lo hicieron con el ritmo del joropo (ver foto 48 y 49). Posteriormente los niños y niñas tuvieron la oportunidad de presenciar el baile del Sanjuanero Montañitense ejecutado por la pareja de estudiantes de danza. Los niños evidenciaron la relevancia de la postura corporal, la ubicación en el entorno físico, el uso de las nociones espaciales, el movimiento armonioso, entre otros elementos.

Fotos 48 y 49. Visita a la casa de la cultura.



Fuente: tomadas por las autoras.

De la anterior experiencia surgió el montaje de dos coreografías, mapalé y cumbia. Para ello se ensayó en contra-jornada y en los últimos días de noviembre en el horario de la mañana. Es importante resaltar la participación de algunos padres de familia en el montaje y práctica de las danzas. La socialización de los bailes se realizó el día del grado, llevada a cabo el 4 de diciembre del 2017, ante la comunidad educativa (ver fotos, 50, 51 y 52). Se concluye que se lograron los objetivos propuestos con los participantes del baile, ya que desde su esquema corporal se desplazaron sin ninguna dificultad siguiendo el ritmo de las canciones, a pesar que los ensayos se realizaron en un contexto diferente al de la ejecución. Ello evidencia el buen nivel de internalización y apropiación de los conceptos abordados durante la implementación del proyecto de aula.

Fotos 50, 51 y 52. Socialización de los estudiantes del mapalé y la cumbia.





Fuente: tomadas por las autoras



3.1.3. FASE DE EVALUACIÓN

En esta fase se aplicó una prueba final analizando el impacto del proyecto de aula, el cual se socializará ante la comunidad educativa y académica.

Resultados de la prueba final

En el resultado de la aplicación de la prueba final se evidenció que en la actividad 1 los estudiantes de grado transición mejoraron significativamente en la apropiación de los conceptos de lateralidad: al mostrar una figura corporal de frente y de espalda el 62% de los niños reconocieron el lado derecho e izquierdo a la vez. Al presentarles una imagen referente a la noción espacial arriba y abajo, el 100% de los estudiantes logró identificar las categorías. Al solicitarles que encerraran con colores figuras dispuestas en diversas posiciones (izquierda, derecha, arriba y abajo) lateralidad cruzada, el 82% alcanzaron lo propuesto. En la actividad 2, que consistió en mostrar a los estudiantes el mapa del Caquetá y objetos característicos de la región, solicitando recortar y pegar en posición izquierda, derecha, arriba y abajo teniendo como referente el mapa, el 82% ubicó correctamente todos los objetos. Comparando estos resultados

con los de la prueba inicial diagnóstica, se determina que el despliegue de las variadas situaciones didácticas potenciaron en un 25% los conocimientos acerca de la ubicación en el entorno físico y en un 61% los de representación gráfica. La metodología del proyecto de aula a partir de las salidas pedagógicas, invitación de expertos, utilización de las artes plásticas, el trabajo en equipo, el uso del juego, exploración del medio, proyección de videos, el uso de las tabletas, entre otros, contribuyó a que el aprendizaje fuera significativo. Por tanto, el proyecto de aula fue una estrategia pertinente para el contexto objeto de intervención.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Respecto a la práctica docente

Los aportes de los seminarios en el marco de la maestría, revistieron gran importancia en la medida que se adquirió una fundamentación más sólida a partir de la cual pudimos reflexionar sobre nuestras prácticas de aula, contribuyendo al mejoramiento de las mismas. Antes hacíamos más uso de fotocopias en el desarrollo de las actividades, ahora planteamos situaciones didácticas más dinámicas, atrayentes y retadoras, donde los niños y niñas hacen más uso de la representación gráfica para expresar su percepción acerca del mundo que les rodea, así como sus emociones, vivencias e ideas. Se tienen en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y sus saberes previos. Se comprendió que los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, a pesar de no estar prescritos en los documentos oficiales para la enseñanza en el grado de transición, se pueden direccionar a partir de situaciones didácticas. Así mismo se hace necesario llevar un diario de campo como elemento fundamental para registrar y reflexionar acerca del acontecer en el aula y poder sistematizar las prácticas para darlas a conocer.

Somos conscientes de que el conocimiento se construye en interacción con el otro y el contexto, y que debemos transformar nuestro quehacer pedagógico, hacer uso de la investigación en el aula para detectar posibles situaciones que afecten el desarrollo integral del niño.

Como resultado de la intervención pedagógica, estamos en la construcción de un artículo académico en aras que sea publicado en una revista indexada para que los colegas se animen a utilizar el proyecto de aula como estrategia didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a lo institucional

La intervención pedagógica implementada en los grados de transición de la Institución Educativa Juan Bautista La Salle sede La Vega, aportó a la misión institucional en tanto el currículo está orientado hacia una educación por proyectos, pero en la realidad en ninguno de los grados se implementaba. Se pretende dar a conocer a la comunidad educativa las bondades que tiene el trabajo por proyectos en el aula y así motivar a los demás docentes para que elijan esta estrategia didáctica como modelo a seguir.

La vinculación de los padres de familia en las situaciones didácticas desarrolladas en el transcurso de la intervención fue un factor relevante, porque se hicieron partícipes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Cabe anotar que una docente de grado primero madre de familia que conoció y participó del proceso, está interesada en trabajar los proyectos de aula en su lugar de trabajo.

La evaluación que realizó la institución del proyecto de intervención fue positiva, pues el trabajo en equipo que se realizó contribuyó a lograr una buena valoración. Así mismo, el rector propuso que se siguieran implementando los proyectos de aula en dicho grado y que fuera replicado por los demás docentes. Sumado a esto se establecieron relaciones interinstitucionales tanto con el sector oficial como con el sector privado: la Universidad de la Amazonia, la Policía Nacional, el Instituto Departamental de Cultura y el gimnasio Fuerza G.

Respecto a los estudiantes

Los niños se sintieron protagonistas durante y después de la intervención. Ellos eligieron conjuntamente con las docentes el tema, las actividades y los materiales que se utilizaron en el desarrollo del proyecto de aula. Se tuvo en cuenta sus intereses y necesidades, lo cual motivó al

aprendizaje participativo y significativo. Se sintieron respaldados e importantes cuando los padres de familia participaban en las actividades propuestas.

A partir de la intervención se pudo concluir que hubo avances relevantes porque se potenció aproximadamente en un 25% los conocimientos acerca de la ubicación en el entorno físico y en un 61% los de representación gráfica. Los estudiantes comprendieron “[que se equivocaban]porque si yo estoy frente a usted el lado no es el mismo, cambia”,⁴³ “para poder ubicarse hay que saber izquierda y derecha”,⁴⁴ “los planos se hacen con lines rectas”,⁴⁵ “los planos se parecen a las figuras geometricas”,⁴⁶ “todo el camino fue hacia la derecha”,⁴⁷ “el batallón está al lado izquierdo”,⁴⁸ la maqueta es “hacer más pequeñito lo que vimos”,⁴⁹ “ya sé ubicarme en el plano de mi escuela”.⁵⁰ De estas expresiones se pudo inferir que los niños lograron abstraer el espacio vivido cuando realizaron la representación gráfica en el plano, a su vez comprendieron que es necesario apropiarse de las nociones espaciales para poderse ubicar en el espacio, y que su lado cambia dependiendo de la posición en que se encuentre ubicado respecto a las personas u objetos. La metodología del proyecto de aula a partir de las salidas pedagógicas, invitación de expertos, utilización de las artes plásticas, el trabajo en equipo, el uso del juego, exploración del medio, el uso de las tabletas entre otros, contribuyó a que el aprendizaje fuera significativo. Por tanto, el proyecto de aula es una estrategia pertinente para el contexto objeto de intervención.

⁴³ Klein

⁴⁴ Andy

⁴⁵ Kameiner

⁴⁶ Kein

⁴⁷ Klein

⁴⁸ Sara Sofía

⁴⁹ Danna

⁵⁰ Jesús

Se potenciaron otros aprendizajes a partir de la articulación de otras áreas en la implementación del proyecto de aula, por mencionar algunas: en matemáticas, se recurrió al conteo en el juego de la golosa, las partes de la escuela y las casas observadas durante la cabalgata, se hizo numeración de las mascotas y se usaron figuras geométricas para elaborar de planos. Artística, en la elaboración del plano y maqueta, la ejecución del mapalé y la cumbia, el juego de roles “los vaqueros”. Ciencias naturales, en el conocimiento del propio cuerpo, cuidado de las mascotas, partes del cuerpo de la mascota, cuidado del entorno. Ética y valores, promoviendo el respeto por el otro, el compañerismo y las normas de convivencia. Lenguaje, cuando escribieron el título de los dibujos, las partes del plano, su propio nombre, descripción de las mascotas y socialización de planos

El proyecto de intervención llamó la atención a los estudiantes de los grados de primero, quienes preguntaban por qué ellos no realizaban las actividades que los niños de transición ejecutaban. Ello generó inquietud por parte de las maestras en querer conocer el trabajo realizado.

Respecto a lo personal

Antes de realizar el proyecto de intervención se pensaba que no era conveniente realizar salidas pedagógicas por cuestiones de prevención en riesgos, pero nos dimos cuenta que para los niños y niñas es muy significativo el aprendizaje en otros contextos, eso hizo que reflexionáramos, indagáramos y tramitáramos para hacer salidas en pro del aprendizaje. También nos preocupábamos más por cumplir en orden secuencial el plan de estudios, con la maestría logramos comprender que utilizando los proyectos de aula se puede lograr un aprendizaje integral, articulado e interdisciplinar sin seguir un orden estricto.

Después de cursar la maestría nos hemos cuestionado acerca de la necesidad de estar cualificándonos y eso se puede lograr creando hábitos de lectura y escritura como también participando en eventos académicos. La interacción con docentes de otras instituciones, los asesores de la Universidad del Cauca y los compañeros maestrantes contribuyeron a enriquecer nuestras prácticas de aula. El abordaje de los diferentes documentos suministrados por los asesores nos fundamentaron en la apropiación del discurso pedagógico y para la construcción del proyecto de intervención, el cual puede ser un referente para otras intervenciones en coherencia con la problemática abordada y puede ser modelo para aplicar y adaptar en otros contextos.

BIBLIOGRAFÍA

- Argueta, R. B. (2017). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación preescolar en Honduras*. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es>:
http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6215/TFMUEX_2017_Argueta_Aguilar.pdf?sequence=1
- Ausubel, D. (1989). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de: [www.educainformatica.com.ar](http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.htm):
<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.htm>
- Baquero, R. (1997). *Vigostky y el aprendizaje escolar*. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org>:
<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Baquero%20-%20Vigotsky%20y%20el%20aprendizaje%20escolar.pdf>
- Barrera, V. (2016). *La noción espacial en la ejecución de trazos sueltos en los niños y niñas de 4 a 5 Años de la Escuela Nueva Aurora del Cantón Quito, Provincia de Pichincha* (Tesis de Pregrado). Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de:
<http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/24541/1/TESIS%20VERONICA%20BARRER A.pdf>
- Caballero P. (2002). *Desarrollo de la representación espacial*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/nurih/Downloads/Dialnet-DesarrolloDeLaRepresentacionEspacial-259838.pdf>
- Clérigo, N. (2014). *La enseñanza de nociones espaciales a través de mapas y planos en educación infantil. Una propuesta de intervención*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Valladolid. Recuperado de:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6701/1/TFG-L553.pdf>
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Recuperado de:
http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/files/6013/4735/9777/geografia_Lectura_examen_Admis in_2012O.Delgado.pdf
- Edin, D. (2014). *Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia*. Recuperado de:
<http://revistas.unne.edu.ar>: <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/viewFile/2186/1911>
- Fernández, S. (2014). *La comprensión del espacio en la escuela infantil*. Recuperado de:
<https://biblioteca.unirioja.es>: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000686.pdf
- Fernández, J.M. y Roca, E. (2015). *El concepto espacio en educación infantil*. Recuperado de:
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159051/TFG_2014_Fern% E1ndezDom% ED nquezJ.pdf?sequence=1
- Fernández, J., Mercado, F. y Sánchez M. (2003). *Teoría y práctica psicomotora de la orientación y localización espacial*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd59/espac.htm>
- Hernández. (2006). *Metodología de la investigación*. México: D.F: McGraw Hill.

- Hernandez. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de:
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hernández, L. (2013). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra en educación infantil*. (Tesis Doctoral) Recuperado de: HYPERLINK
["http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125964/lhc1de1.pdf?sequence=1"](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125964/lhc1de1.pdf?sequence=1)
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125964/lhc1de1.pdf?sequence=1>
- Jiménez, S. (2012). *Plan de estudios de preescolar - Grado Transición (0)*. Florencia.
- JUBASA. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <http://juanblasalle.edu.co>:
<http://juanblasalle.edu.co/index.php/documentos-institucionales/pei>
- Massey, D. (2004). *Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de socialización*. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/AppData/Local/Temp/54650-58252-1-PB.pdf
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Unión Ltda.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Recuperado de:
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Sociales*. Recuperado de
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-73366_archivo.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Obtenido de file:///C:/Users/USUARIO:
file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/articles-340021_recurso_1(1).pdf
- MEN. (2010). *Documento 13. Aprender y Jugar*. Recuperado de:
<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/5-MEN-Documentonumero13.pdf>
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje para Transición*. Recuperado de:
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- MEN. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Recuperado de:
[aprende.colombiaaprende.edu.co: aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/94185](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/94185)
- OCDE. (2001). *Niños pequeños, grandes desafíos: la educación y el cuidado de la infancia temprana*.
Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/1897321.pdf>
- Pérez, M. y Bustamante G. (1996). *Evaluación escolar ¿Resultados o procesos?* Bogotá: Editorial Mesa Redonda.
- Puleo, E. (2012). *La evolución del dibujo infantil*. Recuperado de <http://www.redalyc.org>:
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35623538016.pdf>

- Pulgarín, M. (s.f). *El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan?* Recuperado de <https://www.sogeocol.edu.co>:
https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf
- Pulgarín, M. (s.f). *Todo lo que vemos, aquello que nuestra vista alcanza, de ahí que está ligado a la percepción que de él tenemos.* Recuperado de:
https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf
- Rincón, G. (2003). *Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos.* Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co/dependencias/NodoAntioquia/Mesas/3.PONENCIA%20DE%20GLORIA%20RINCON.pdf>
- Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. *Red de Lenguaje.* Recuperado de:
https://www.redlenguaje.com/index.../11_aec1b99c7b2e34545f79098f959be400
- Rivera, P., y Zapata, M. (2009). *El aprendizaje de la orientación espacial como categoría básica para la adquisición progresiva del concepto espacio geográfico en el primer ciclo educación básica.* Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/510/1/PB0527.pdf>
- San Miguel, R. (2014). *La Enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Etapa de Educación Infantil.* Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000707.pdf
- Santiesteban, F. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*(14), 34-56. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Serulnicoff, A. (2001). *Las ciencias sociales en el nivel inicial.* Recuperado de:
http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/ciencia_sociales_nivel_inicial.pdf
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- UNESCO. (2015). *Situación en América Latina y el Caribe .* Recuperado de:
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>
- Vicent, B. (1983). *Perspectivas actuales del posibilismo: de Vidal de la Blache a la ciencia contemporánea* Recuperado de: <http://revistas.unne.edu.ar>:
<http://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/viewFile/2186/1911>

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACION
PROGRAMA MAESTRIA EN EDUCACIÓN MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN
FLORENCIA - CAQUETÁ

PRUEBA DIAGNÓSTICA

OBJETIVO: Identificar el estado en que se encuentra el niño en cuanto al proceso de ubicación en el entorno físico y de representación (en mapas y planos utilizando referentes espaciales).

A QUIEN SE APLICA: Estudiantes del grado Transición (Edad 5 años).

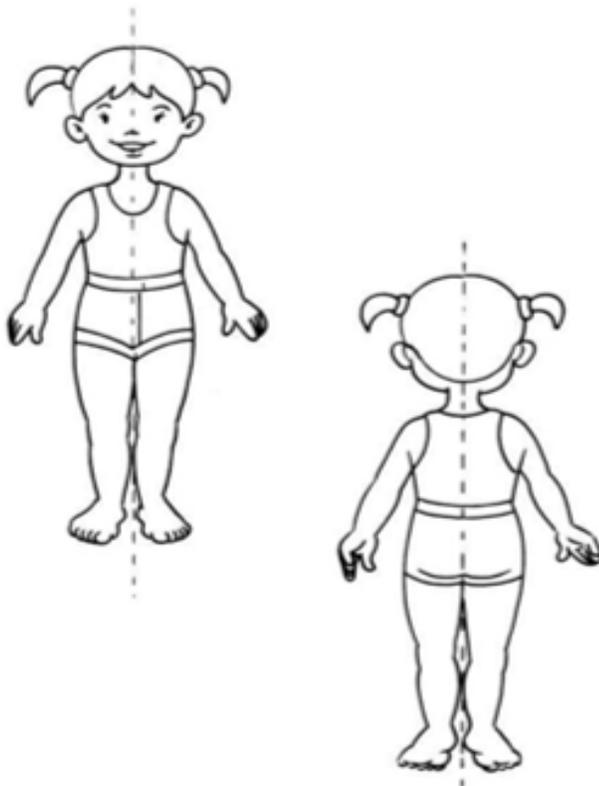
DURACIÓN: El que requiera el estudiante

Nombre del estudiante: _____

Docente a cargo: _____

Fecha: _____ Sede Educativa: _____

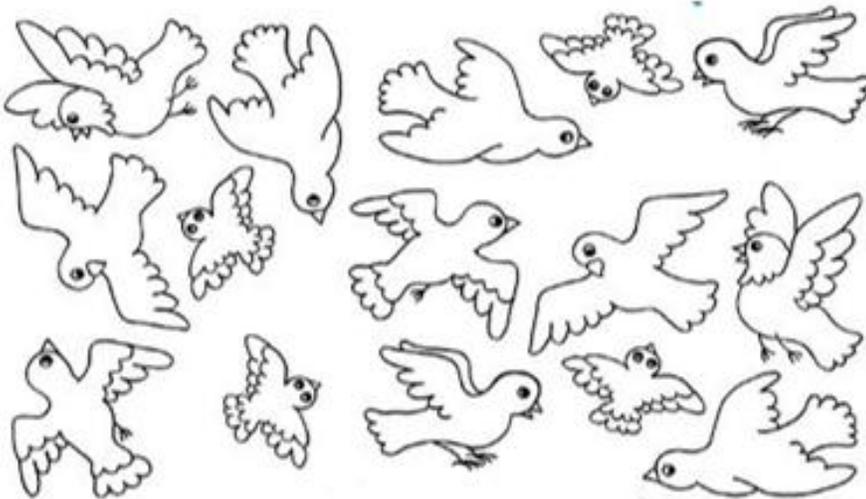
1. a) Pinta de amarillo el lado derecho de la niña en sus diversas posiciones y de color verde el lado izquierdo



b) Esparcir plastilina de color rojo a las manzanas que están arriba y encierra las que están abajo



c) Encierra de color rojo los pájaros que van hacia la derecha
De color azul los que van hacia la izquierda
De color verde los que van hacia abajo
De color amarillo los que van hacia arriba

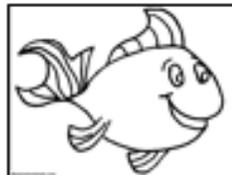
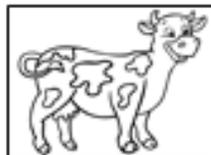


2. Recorta y pega el pescado en la parte de abajo del mapa

La vaca arriba del mapa

La guacamaya a la derecha del mapa

Los plátanos a la izquierda



UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACION
PROGRAMA MAESTRIA EN EDUCACIÓN MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN
FLORENCIA - CAQUETÁ

ENTREVISTA

OBJETIVO: Identificar estrategias metodológicas utilizadas por la docente en cuanto a la enseñanza del proceso de ubicación en el entorno físico y de representación (en mapas y planos) haciendo uso de referentes espaciales.

Nombre de la docente _____ **tiempo de experiencia:**

Grado a cargo: _____ **Experiencia en el grado:** _____

Fecha: _____ **Sede Educativa:** _____

1. ¿Realiza un diagnóstico para determinar el aprendizaje de los niños en lo referente a las nociones espaciales? ¿Cómo lo hace? _____

2. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza para la enseñanza del proceso de ubicación en el entorno físico y de representación (en mapas y planos) haciendo uso de referentes espaciales? _____

3. ¿Cómo evidencia el aprendizaje de los niños relacionado con el proceso de ubicación en el entorno físico y de representación (en mapas y planos) haciendo uso de referentes espaciales? _____

4. ¿Cuál de las estrategias antes mencionadas han sido de mayor relevancia en el proceso de aprendizaje de los niños? _____

5. ¿Cuál es la importancia que tiene para el aprendizaje del niño la apropiación del concepto de lateralidad y la ubicación en el entorno físico y de representación (en mapas y planos)? _____

Anexo 3

Foto 3 y 4: Elaboración Título del Proyecto de aula



Fuente: Propia

Foto 5: Cronograma de actividades

CRONOGRAMA																	
ACTIVIDAD SEMANA	AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUORE				NOVIEMBRE				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Conversatorio				X	X												
Mi cuerpo se mueve al compas del sonido					X	X											
Aprenciendo con las rondas y canciones							X	X									
El policia dice...								X									
Feria de la mascota									X								
Reconocimiento de mi escuela						X											
El plano de la escuela						X											
La abalagata										X							
Maqueta de mi escuela										X	X	X					
Ubicandome con la danza										X							

Fuente: propia

Anexo 4.

Tabla 1. Plan de acción

COMPETENCIA	APRENDIZAJES			SECUENCIA DIDÀCTICA			RECURSOS	EVALUACIÓN DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO
	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Valores (Ser)	SITUACIONES DIDÀCTICAS	EXPERIENCIAS A VIVENCIAR	ESTRATEGIAS		
•Me ubico en el entorno físico y de representación (en planos) utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, dentro, fuera, derecha, izquierda.	Derecha-izquierda Arriba-abajo Delante - detrás	-Reconoce el lado derecho e izquierdo de su cuerpo.	-Respeto su turno. -Respeto los diferentes puntos de vista.	Conversatorio con los niños	Se realiza una mesa redonda para identificar los conocimientos previos de los niños acerca de lateralidad.	- Conversatorio	-Niños -Maestro -Salón de clase	-Sigue instrucciones -Presta atención cuando se está desarrollando la actividad. -Expresa sus ideas. -Participa activamente.
	Derecha-izquierda Arriba-abajo Delante - detrás	-Reconoce el lado izquierdo y derecho de su cuerpo. -Reconoce el lado izquierdo y derecho en el espacio inmediato.	-Valora la opinión del otro. -Expresa libremente sus ideas. -Respeto las reglas de juego.	Mi cuerpo se mueve al compás del sonido	Ejecución de ejercicios: coloco mi mano derecha en la cabeza y la izquierda en la cintura...Luego identificación de lateralidad en su compañero. Proyección de video sobre nociones espaciales. Juegos tradicionales en el patio con los abuelos (La golosa, yoyo, yermis...) Visita de un futbolista al colegio para que comparta su experiencia y realice juegos con la pelota.	-Juegos tradicionales -Juegos con pelota.	-Niños -Maestro -Abuelos -Futbolista -Yoyo -Pelotas -Video Computador -video beam	-Realiza actividades de movimiento con diferentes partes de cuerpo. -Identifica el lado derecho e izquierdo de su cuerpo. -Participa activamente en las actividades realizadas.
	Derecha-izquierda. Arriba-abajo Delante - detrás	-Posee buen dominio de su esquema corporal.	-Valora su cuerpo y el cuerpo del otro.	Aprendiendo con las rondas y canciones	Desplazamiento a un gimnasio donde los niños participarán de una jornada de aeróbicos. Visita al colegio de un canta autor caqueteño, quien hablará de su trayectoria y realizará rondas para reforzar las nociones espaciales. Conversatorio.	-Rondas -Canciones - Conversatorio -Salida de campo	- Niños -Sonido -Gimnasio -Canta autor - Instrumento musical	-Reconoce su esquema corporal y el del otro. -Valora las diferencias corporales del otro.
	-Espacio físico -Ubicación	-Identifica según instrucciones objetos de su alrededor	-Hace buen uso de los objetos del salón	El policía dice...	Visita al colegio de un policía de tránsito quien ubicará en el patio señales de tránsito y dará instrucciones a los niños para que se desplacen haciendo uso de las nociones espaciales. De igual forma, se harán ejercicios de lanzamiento de aros hacia los conos utilizando las manos.	-Juego Conversatorio	-Niños -Maestro -Conos -Aros -Señales de tránsito	-Identifica en su espacio físico las nociones de espaciales (izquierda, derecha, delante, atrás) -Nombra desde su cuerpo el lugar que ocupa los ob
	-Mascota -Derecha, izquierda -Delante, detrás	-Maneja con propiedad las nociones espaciales	-Respeto a los animales. -Manejo de emociones. -Reconoce el cuidado de los animales.	Feria de la mascota	Los niños llevan al colegio su mascota, inicialmente hacen su presentación. Luego se ubicación teniendo en como punto de referencia la mascota. Finalmente la dibujan y realizan la socialización.	Conversatorio -Juegos -Dibujos -Exposiciones	-Niños -Patio -Mascotas- -Padres de familia -Papel bond	-Se ubica alrededor de la mascota identificando las nociones espaciales. -Reconoce y se desplaza libremente por el espacio.

COMPETENCIA	APRENDIZAJES			SECUENCIA DIDÁCTICA			RECURSOS	EVALUACIÓN DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO
	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Valores (Ser)	SITUACIONES DIDÁCTICAS	EXPERIENCIAS A VIVENCIAR	ESTRATEGIAS		
<p>•Me ubico en el entorno físico y de representación (en planos) utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, dentro, fuera, derecha, izquierda. Arma y construye las diferentes partes de la maqueta</p>	<p>Derecha-izquierda Arriba-abajo Delante – detrás Representación gráfica Plano</p>	<p>-Se desplaza libremente por los diferentes sitios de la escuela (salones, baño, cocina)</p>	<p>-Cuida las pertenencias de la escuela. -Manifiesta alegría y entusiasmo en la actividad.</p>	<p>Reconocimiento de mi escuela</p>	<p>Recorrido por las dependencias de la escuela indicando su ubicación a partir de las nociones espaciales. Visita de un arquitecto para que nos hable sobre elaboración de planos. Construcción del plano de la escuela y luego utilizando las tic. En casa elaborar plano de la casa</p>	<p>-Juego -Salida de campo -Dibujo -Laberintos</p>	<p>-Niños -Maestro -Instalaciones de la escuela -Arquitecto -Papel bond Colores -Computadores</p>	<p>-Identifica y describe la escuela con sus partes y usos. -Reconoce el espacio en el que se mueve.</p>
	<p>-Entorno físico -Derecha-izquierda Arriba-abajo Delante – detrás -Cerca, lejos</p>	<p>-Se desplaza con agrado y muestra curiosidad por conocer el mundo.</p>	<p>-Disfruta observando el paisaje. -Respeto a sus compañeros</p>	<p>La cabalgata</p>	<p>Elaboración de caballos con padres utilizando material reciclable. Para el recorrido por el entorno de la escuela, se inicia con la marcha del calentamiento. Luego se identifican los diferentes sitios teniendo en cuenta los referentes espaciales. Terminado el recorrido se realizará un partido de fútbol donde el árbitro indicará las reglas de juego y reforzará las nociones espaciales. Finalmente se hará un conversatorio y dibujo de la actividad.</p>	<p>-Marcha del calentamiento -Salida de campo -Juego (fútbol) - Conversatorio -Dibujo</p>	<p>-Padres de familia -Niños -Tutor PTA -Arbitro -Palos de escoba -Medias -Botones -Entorno escolar -Agua -Balón -Cancha</p>	<p>- Describe y marca con facilidad caminos y trayectorias -Acata instrucciones -Identifica lugares significativos de su entorno escolar. -Nombra sitios cercanos de su entorno escolar teniendo en cuenta los referentes espaciales.</p>
	<p>-Maqueta -Entorno -Derecha-izquierda Arriba-abajo</p>	<p>-Participa activamente en la elaboración de cada una de las partes de la maqueta</p>	<p>-Reconoce el valor del trabajo en equipo.</p>	<p>Maqueta de mi escuela y entorno</p>	<p>Elaboración de la maqueta en material reciclable con la ayuda de los padres o acudientes.</p>	<p>-Trabajo en equipo - Conversatorio -Expresión plástica</p>	<p>-Niños -Padres o acudientes Cartulina -Material reciclable -Pegante</p>	<p>-Describe y ubica con facilidad los diferentes sitios de su entorno teniendo en cuenta las nociones espaciales.</p>

COMPETENCIAS	APRENDIZAJES			SECUENCIA DIDÁCTICA			RECURSOS	EVALUACIÓN DESCRIPTORES DE DESEMPEÑO
	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Valores (Ser)	SITUACIONES DIDÁCTICAS	EXPERIENCIAS A VIVENCIAR	ESTRATEGIAS		
<p>•Me ubico en el entorno físico y de representación (en planos) utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, dentro, fuera, derecha, izquierda. Arma y construye las diferentes partes de la maqueta</p>	<p>-Danza -Ritmo -Coreografía Derecha-izquierda Arriba-abajo Delante – detrás -Cerca, lejos</p>	<p>-Expresa destreza en los movimientos rítmicos</p>	<p>-Respeta y valora el esfuerzo en la ejecución de los movimientos</p>	<p>Ubicándome con la danza</p>	<p>Visita a la Casa de la Cultura para que los niños observen, escuchen y experimenten movimientos rítmicos que le permitan potenciar el manejo del espacio haciendo uso de las nociones espaciales. Creación de la letra para la danza con los niños y maestro. Elaboración de instrumentos musicales con material reciclable en colaboración con los padres de familia. Socialización de la danza ante la comunidad educativa.</p>	<p>-Coreografía -Trabajo en equipo -La danza</p>	<p>-Niños -Padres -Maestro -Instructor Video Beam -Vestuario -Sonido -Canción -Material reciclable -Comunidad educativa</p>	<p>-Participa activamente en la ejecución del baile -Ejecuta correctamente lo indicado por la letra de la canción.</p>

Anexo 5.

Foto 8 y 9. Juego con Yoyo



Fuente: Propia



Foto 10 y 11. Juego con cocas

Fuente: Propia

Anexo 6.

Foto 38 y 39. Socialización de planos de la casa



Fuente: Propia

Foto 40. Visita del arquitecto.



Fuente: Propia

