

Investigación arbitrada



EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA: UNA UTOPIA, UNA POSIBILIDAD O UNA REALIDAD

ENRIQUE FORERO - ANGEL GUERRERO
GERARDO LÓPEZ - MARÍA CRISTINA RÉQUIZ
INSTITUTO DE DESARROLLO INTEGRAL HUMANO (INDIH)

“(...) no podemos imaginar una sociedad sin utopía, porque ella sería una sociedad sin metas, nuestra distancia respecto de nuestras metas es diferente de la deformación ideológica tocante a la imagen de quienes somos. Con el abandono de las utopías, el hombre perdería su voluntad de dar forma a la historia y, por lo tanto, su capacidad de comprenderla”.

PAUL RICOEUR

Resumen

La transformación de la práctica pedagógica en Educación Básica es un ideal promovido por la reforma curricular a través de la utilización del método proyecto a nivel del aula o Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA), como una manera de lograr una educación pertinente, holística, personalizada, socializadora, participativa y trascendente. Los esfuerzos de implementación han vislumbrado algunas posibilidades de avance incipiente ante lo que exige nuestra realidad. Su elaboración y ejecución asume capacidades lógico-analíticas ausentes en nuestros docentes. Circunstancia evidenciada a lo largo de una investigación acción realizada en el aula, la cual se debe considerar en el futuro para proponer modelos de interacción constructiva con los docentes en ejercicio, a fin de hacer posible la propuesta utópica de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

PALABRAS CLAVES: transformación de la práctica pedagógica, proyecto pedagógico de aula, interaprendizaje, globalización, interdisciplinariedad, coherencia tricerebral, niveles de conexión

Abstract THE CLASSROOM PROJECT: A UTOPIA, A POSSIBILITY OR A REALITY

Transforming pedagogical practice in Basic Education is an ideal prompted by curriculum reform using the classroom project or Classroom Teaching Projects as a means to achieve an education that is relevant, holistic, personalized, socializing, participative and significant. Efforts to implement this have had some fleeting glimpses of success, but the reality of our situation must be faced up to: teachers do not have the logical or analytical capabilities necessary for the planning and execution of such projects. This fact was clearly shown by research carried out in classrooms, and this fact must be taken into consideration in the future when planning for interactive construction models with in-service teachers. Only in this way will it be possible to make the utopian idea of Classroom Teaching Projects a reality.

KEY WORDS: transforming pedagogical practice, classroom teaching project, interlearning, globalization, interdisciplinarity, three-way coherence, connection levels.



Introducción

El Proyecto Pedagógico de Aula es un tema que presenta tres perspectivas o dimensiones complementarias e interdependientes en nuestro contexto escolar:

Como una utopía, que vislumbra un ideal educativo.

Como una posibilidad, que aporta un camino para hacer viable la utopía.¹

Como una realidad, que debe tenerse en cuenta para formular nuevas vías que permitan acercarse al ideal educativo, desde las transformaciones de las creencias y prácticas negadoras de ese ideal.²

El Proyecto Pedagógico de Aula, una utopía

Diferentes corrientes pedagógicas, en el ámbito mundial y nacional, han venido promoviendo los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) o proyectos curriculares que se concretan en el aula, concebidos como una estrategia válida para reorientar la práctica pedagógica de la escuela en sus diferentes componentes: la planificación, las experiencias de aprendizaje, la naturaleza de la ayuda pedagógica, los recursos para el aprendizaje, la evaluación y las relaciones entre los participantes (docente, estudiantes, padres, comunidad). Podríamos asumir que ellos constituyen un elemento neurálgico dentro de la utopía pedagógica de lograr una educación pertinente, holística, personalizada, socializadora, transformadora y trascendente. Lo utópico, en este caso, hace referencia a algo ideal que puede llegar a ser si se tiene la convicción y la perseverancia para construirlo. Es una hipótesis de solución a un conjunto de problemas, propios de la práctica pedagógica predominante en la escuela actual, que impiden a la institución educativa lograr los objetivos inherentes a su misión.

Los PPA se conciben como el medio ideal para transformar la práctica pedagógica transmisiva, fragmentada y mecanicista, predominante en nuestro ambiente escolar, cuyos logros han resultado pobrísimos en términos de la motivación, aprendizaje y desarrollo integral del niño y del joven. Implican un cambio de paradigma, a partir de principios orientadores hacia una práctica constructiva, integrada, crítica y creativa, capaz de formar al individuo en y para la vida.

Principios que sustentan la utopía de los PPA

a) La interacción constructiva

Un proceso educativo transformador no es obra de una persona aislada, sino de un conjunto de actores que interaccionan en la búsqueda de mejores condiciones de vida y posibilidades de desarrollo personal y colectivo. En él convergen, además de los esfuerzos por conocer, proyectar y resolver problemas de la vida real, los esfuerzos por comunicarse, ponerse de acuerdo, convivir, organizarse y participar constructivamente.

Parafraseando a Esté (1996), podemos afirmar que la interacción constructiva es la propuesta de una nueva “práctica pedagógica”, extensible como concepto a una nueva práctica social en la cual se reconoce que en cada ser humano reside un saber acumulado, un acervo cultural hecho cuerpo, que se activa y busca su reafirmación a propósito de una relación externa o interna.

“Es desde esa condición de sujeto constituido a través de un acervo acumulado, que se incorporan nuevos saberes, comprensiones y aprendizajes, mediante un proceso que tiende puentes entre lo sabido y lo nuevo por saber” (ESTÉ, 1996). Una metodología es justamente un conjunto de instrumentos, técnicas y procesos que tienden los puentes para que las personas y los grupos utilicen sus propios recursos y generen las comprensiones, producciones, reformulaciones o creaciones a que den lugar los diferentes procesos educativos comunitarios o institucionales.

La persona sólo aprende, cambia o se integra a nuevos procesos cuando hace un ejercicio pleno de su subjetividad, cuando identifica y reconoce lo nuevo como válido para sí. Lo que resulte ajeno y negador de su dignidad, sólo es incorporado a su ser transitoriamente, como estrategia de simulación y sobrevivencia. Al no incorporar lo nuevo como propio, el sujeto esperará a que cambie la situación de poder o buscará modificarla directamente para aflorar lo que realmente cree, siente o piensa.

El concepto de la interacción constructiva se concreta en los PPA mediante la experiencia de una comunidad (niños, representantes, maestros, organizaciones comunitarias) que aprende y crea por interacción entre sus miembros y con los problemas de su entorno convertidos en objetos de transformación. Es decir, mediante un proceso de **interaprendizaje**.³

b) Pertinencia de los aprendizajes y coherencia tricerebral

La pertinencia es un vibrar en consonancia con el espacio donde se está y el tiempo que se vive; en otras palabras, es la capacidad de responder oportuna y efectivamente a las demandas que hace la vida al ser humano en todas sus dimensiones y ambientes, teniendo siempre como referencia inicial o punto de partida lo más cercano y lo que está presente.

Este principio se cumplirá en la medida en que:

Lo que se enseñe sea entendible y significativo para el que aprende. Lo cual supone que esté en sintonía con sus motivaciones, intereses y aptitudes o capacidad para aprender (*enseñar y aprender a conocer*)

Lo aprendido sea útil o aplicable, lo cual garantiza su empleo frecuente y por lo tanto su retención y comprensión a largo plazo (*enseñar y aprender a hacer*).

Lo que se haga incrementa la autoestima y favorezca en el individuo el reconocimiento de su potencial y de su posibilidad de *ser* integralmente. En otras palabras, dignifique a la persona porque reconoce su propio valor y el de los demás (*enseñar y aprender a ser y a convivir*).

Esto implica el abordaje de la enseñanza desde una pedagogía tricerebral (De Gregori, 1999), según la cual: el *aprender a conocer* supone el desarrollo de funciones lógico – analítico – explicativas o formación de una inteligencia racional, investigativa, reflexiva instrumentada con lenguajes codificados o digitales (lengua materna, idioma extranjero, lenguaje matemático, lenguajes de la computación, entre otros), cuyos usos en el proceso de aprendizaje y comunicación constituyen la nueva alfabetización planetaria; el *aprender a ser y a convivir* como resultado de procesos que se sustentan en el desarrollo de las funciones intuitivo-sintético sensitivas, mediante los cuales se conectan la inteligencia racional con la inteligencia emocional, constituyendo la dimensión ética, estética, lúdica y mística del individuo, instrumentados y expresados en el lenguaje de las actitudes y valores que construyen nuestra identidad y nuestro modo de ser en sociedad; el *aprender a hacer* resulta del desarrollo de funciones fisiológico – motriz – operativas, las cuales enriquecidas, reguladas y orientadas por la inteligencia racional y la inteligencia emocional pasan a convertirse en una inteligencia operativa o inteligencia de la acción.

Los principios de pertinencia y coherencia tricerebral conducen a pensar en la necesidad de lograr una práctica pedagógica que aproxime al conocimiento y enseñe a interactuar con él reflexivamente; promueve compromiso, agrado, amor, valor, mística, creación, inspiración, a fin de que el aprendiz se identifique plenamente con la realidad y con el conocimiento que le ofrece la alternativa de mayores y mejores dominios sobre

ella; produzca soluciones reales a los problemas de la vida, en términos de procesos transformadores u objetos útiles mientras desarrolla las destrezas psicomotoras, forjadoras de los dominios de la acción. De lo contrario, las prácticas retornarían a la disociación de las tres funciones, conduciéndonos a perpetuar esa educación en la que se conoce y no se sabe para que, se hace mecánicamente y no se entienden los procesos subyacentes, se memoriza y no se cuestiona ni tampoco se crea y, en fin, tanta actividad mental, tantos esfuerzos, tanto tiempo invertido sin ver los frutos que justifiquen la existencia de tan gigantesco sistema educativo.

c) Globalización e interdisciplinariedad

La humanidad, en su conjunto, se encuentra transitando un profundo cambio de paradigmas que la lleva de la fragmentación hacia la integración, de la exclusión al reconocimiento de la diversidad, del mecanicismo al holismo, por citar sólo algunas de las manifestaciones más representativas de este cambio de milenio y de siglo. El nuevo paradigma se caracteriza por buscar la globalidad, la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad, por tal razón alguno lo han denominado “paradigma holístico o eco sistémico”.

Desde una concepción eco-sistémica (ecológica-sistémica) todos los seres estamos ligados por intercambios energéticos que se realizan mediante cadenas tróficas o alimenticias en un proceso continuo e indivisible de dar y recibir energía, dentro del cual se establecen relaciones de interdependencia (noción de red). La conciencia de la interdependencia nos ha permitido reconocer que necesitamos de los demás, tanto como ellos necesitan de nosotros, que la vida no se comprende realmente al margen de esta relación.

Desde este punto de vista, cuando nos referimos a los contextos significativos para el hecho educativo, desde la propia realidad personal del niño hasta la dimensión planetaria, pasando por la familia, la escuela, la comunidad local, municipal, regional, nacional y eco-regional, tenemos que saber que en cualquiera de ellos existen necesidades de los diferentes niveles de energía: cósmica, biológica, mental o psíquica, gregaria, económica y espiritual.

En otras palabras, cualquier realidad humana enmarcada en un determinado contexto, es un sistema eco-cultural o bio-psico-social y sólo puede ser comprendida y transformada cuando la percibimos y tratamos como totalidad, es decir globalmente en cuanto a la percepción e interdisciplinariamente en cuanto al conocimiento (Sánchez, 1994).

A fin de alcanzar un desarrollo humano integral,



este concepto sistémico se debe aplicar a la concepción de un currículo integral, global e interdisciplinario, lo cual implica abordar:

a) una plena y armónica relación con el propio cuerpo y con la naturaleza que provee las fuentes de vida necesarias para todos;

b) un amplio desarrollo de las habilidades y procesos tricerebrales, y de los medios para la construcción y reconstrucción permanente del conocimiento, en correspondencia con un desarrollo pleno de la personalidad;

c) una relación sinérgica con los demás, tanto en el plano interpersonal como en el plano organizacional y social.

d) una capacitación para producir bienes y/o servicios para el intercambio de útiles monetarizados y no monetarizados en función de disponer de los bienes materiales y culturales que todo ser humano requiere para vivir y desarrollarse plenamente ;

e) una realización plena de la vida, ligada a la capacidad de disfrutar lo cotidiano, descubrir la armonía de los seres, expresar su belleza y trascender a través de una espiritualidad que infunda la dimensión lúdica, la mística, la estética y la ética en todo lo que hacemos y vivimos.

El Proyecto Pedagógico de Aula, una posibilidad

La concepción de proyectos curriculares integrales es una utopía porque vislumbra un ideal de educación centrado en el proceso de aprendizaje, que considera protagonistas del hecho educativo a los estudiantes, docentes, directivos, padres y representantes y actores significativos de la comunidad interactuando en una red de interaprendizaje y sirviendo de mediadores del proceso. Inherente a esta propuesta es la multiplicidad de caminos operativos que hacen viable su adecuada implementación, por lo que la colocan en una suerte de libre ejecución por parte de quienes tienen la responsabilidad de su implantación.

Esta libertad metodológica y operativa no es un inconveniente en sí misma para hacer posible la propuesta, solo que amerita un docente altamente cualificado y calificado, una escuela vinculada a los procesos comunitarios y sociales, una comunidad realmente cohesionada y comprometida con el logro de la calidad educativa, una gerencia educativa acorde a los retos de los nuevos tiempos y una disponibilidad de recursos e insumos financieros y tecnológicos actualizados. Una configuración escolar aún ausente en el sistema educativo venezolano.

Sin embargo, no se puede esperar que todas las condiciones estén dadas para poder emprender la transformación de la práctica pedagógica. Existen nodos, que al incidir sobre ellos desencadenan cambios simultáneos y progresivos.

La construcción de PPA concebido como una sistematización del proceso de integración de componentes tridimensionales: situaciones o problemas de la vida real, contextos significativos en torno al cual es posible organizar una labor educativa pertinente, conocimientos y experiencias de las diferentes disciplinas sociales, científicas y técnicas que, siendo patrimonio cultural de la humanidad, deben pasar a ser parte integral del acervo personal, procesos formativos prioritarios en el marco de nuestra sociedad actual, globalizadas mediante los “ejes transversales”, constituye uno de éstos nodos de desarrollo y socialización.

La práctica de elaborar PPA siguiendo el flujograma de la figura 1, orientada por sucesivas reflexiones y evaluaciones durante su ejecución, condujo y conduce a transformaciones de la praxis pedagógica, reflejado en los siguientes avances: incremento en el interés de los niños por aprender, evidenciado por su mayor participación en las acciones pedagógicas, definición de algunas metas de aprendizaje consensuadas entre niños y docentes, inclusión progresiva del trabajo en grupo como una estrategia de intercambio, participación, cooperación y organización, aumento del interaprendizaje entre niños y docentes, valoración del esfuerzo por integrar tridimensionalmente los componentes del ámbito educativo, como una estrategia que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de la dificultad que representa para los docentes el planteamiento de secuencias didácticas interdisciplinarias y globalizadoras, tanteos para poner en práctica una mayor diversidad de estrategias que promueven el desarrollo de competencias en lectura y escritura, intentos por romper los esquemas de enseñanza parcelados, mecanicista y sin trascendencia, mayor esfuerzo por crear puentes entre lo sabido y lo nuevo por saber.

Proyecto Pedagógico de Aula, una realidad

La reforma curricular iniciada en Educación Básica, propone la flexibilización, la globalización y la interdisciplinariedad de los aprendizajes, a través del método proyecto. El Ministerio de Educación propició jornadas de capacitación con el propósito de compartir con los docentes los fundamentos teóricos-conceptuales

de esta propuesta curricular; así como también, los procedimientos para la construcción y formulación de los PPA. Las posibilidades de transformación de la praxis pedagógica vislumbradas a través de estas jornadas de trabajo, se estrechan ante la realidad del desempeño docente en el aula.

El proceso de construcción de un PPA depende de dos procesos básicos: la globalización y la interdisciplinariedad, procesos que requieren niveles de operaciones lógico-analíticas que están en la cúspide de los grados o niveles de complejidad de la conexiones mentales que desarrollamos y elaboramos los seres humanos (fig 2).

En tal sentido, durante la investigación acción, realizada con docentes en el aula⁴, para la construcción y ejecución de PPA, se evidenció que el 80% de ellos tienen una limitada capacidad para establecer conexiones-globalizadoras, observación fundamentada en las siguientes circunstancias:

El desarrollo desproporcional de sus funciones mentales, observándose: predominancia de operaciones intuitivas, afectivas, mágicas (fig 3); subdominancia de las funciones operativas, en la existencia de comportamientos rutinarios, basados en la experiencia repetitiva de años; y, por otra parte, atrofia de las funciones analíticas y lógicas, evidente en la escasa disposición para investigar, pobreza lingüística y limitado razonamiento lógico matemático. Esto los ubica predominantemente en conexiones del tipo cliché y libre asociativas (fig 2).

El poco bagaje cultural y el escaso nivel de información sobre su entorno local, regional, nacional y planetario, le impide identificar, en las múltiples situaciones de la vida, relaciones entre su hacer pedagógico y esa realidad.

El paso de la fase precientífica a la fase científica (nivel dicotómico) se dificulta por la carencia de herramientas de pensamiento y el poco desarrollo de procesos reflexivos (fig 2), lo que les impide sistematizar la variedad de percepciones intuitivas y convertirlas en conexiones globalizadoras significativas para un tema determinado.

El desconocimiento de los contenidos programáticos de las diferentes disciplinas que constituyen el plan de estudio (nivel científico), así como de las competencias e indicadores de éstas, les impide establecer relaciones de subordinación, ordenación y supra-ordenación entre los bloques de contenidos.

La falta de comprensión de la función pedagógica de los ejes transversales, como procesos permanentes en cualquier actividad de aprendizaje, ha generado una percepción de los mismos como algo ajeno a las

actividades regulares del hacer escolar, convirtiéndolos en rituales específicos descontextualizados del hacer escolar. Esto constituye una clara reducción de un planteamiento de nivel holístico a nivel chiché (fig 2).

La acción pedagógica responde, en la mayoría de los casos, a una improvisación basada en rutinas y no en una planificación que previamente establezca las relaciones entre las distintas áreas en una secuencia didáctica, lo cual activa con frecuencia procesos libre asociativos (fig 2).

En relación con los docentes que demostraron mayor capacidad para establecer conexiones globalizadoras e interdisciplinarias (20%) se observó:

- Mayor nivel de información general sobre su entorno.
- Presencia de procesos reflexivos, tendientes a que el niño aprenda críticamente y no en forma repetitiva y mecánica, lo que evidencia un nivel de desarrollo que se acerca al pensamiento científico-específico.
- Mayor dominio de los contenidos y estrategias propias de algunas disciplinas.
- Disposición a investigar en aquellas áreas en donde tienen poco conocimiento y a incentivar en los niños la actitud investigativa.
- Mayor capacidad y dedicación a la lectura y a la construcción de textos escritos.
- Esfuerzo evidente en el quehacer pedagógico por establecer conexiones pertinentes con diferentes hechos



significativos de la vida del niño y de su comunidad.

Como consecuencia de estas limitaciones reales, la mayoría de los docentes asumen el PPA como una exigencia administrativa del supervisor o del director, no lo integran a sus procesos de enseñanza-aprendizaje, sólo lo incorporan hasta los niveles que les permiten simular y sobrevivir ante la autoridad que pretende señalar el cambio.

Sin embargo, avances en estas experiencias compartidas con los docentes, indican que existe la posibilidad cierta de que el PPA se convierta en una herramienta metodológica válida para la transformación de la práctica pedagógica, si se reorienta el proceso de capacitación, tomando en consideración las deficiencias o limitaciones que deben ser superadas por la mayoría de los educadores, sin cuya superación se hace inviable el uso adecuado y pertinente del PPA o de cualquiera otra estrategia orientada a mejorar la calidad del proceso educativo.

Conclusión

Es necesario proponer modelos de interacción constructiva con los docentes para transformar su práctica pedagógica, basados en tres grandes procesos, inseparables entre sí:

Formación básica integral del docente: para enriquecer su cultura pedagógica y su cultura global, a fin de que pueda promover ambientes de aprendizaje participativos.

Investigación evaluativa, entendida en dos sentidos: como proceso reflexivo que transforme al docente en investigador de su propia práctica, y como proceso de

acompañamiento al maestro, por parte de los directivos y supervisores, desde la perspectiva de la investigación-acción, donde los diferentes procesos pedagógicos y sociales del aula son observados, estudiados y sometidos a experimentación, verificación y mejoramiento continuo por parte de los actores directamente involucrados en la tarea educativa.

Integración de la comunidad educativa, que apoye y participe con el docente en los procesos de mejora de la calidad educativa de las escuelas, esto supone un proceso de mayor colaboración, de flexibilidad organizativa y de reflexión por cambiar conjuntamente valores y creencias, soporte necesario para mejorar la enseñanza en el aula.

A esta conclusión se suman reflexiones del Pronunciamiento Latinoamericano, en la oportunidad de la celebración del Foro Mundial de la Educación en Dakar, abril del 2000; del cual se transcribe el siguiente párrafo:

Afirmamos la necesidad de la participación de la sociedad no sólo en la ejecución de las políticas y programas, sino en su formulación y discusión. La educación es asunto público y debe, por tanto, involucrar a todos sus actores y concitar su participación responsable. Esto es particularmente cierto y necesario en el caso de los docentes, sujeto clave de la educación y del cambio educativo. No basta con proclamar la participación e incluso con mostrarse favorable a ella; es preciso definir y habilitar tiempo y espacios, criterios y mecanismos concretos para que se dé dicha participación como un dispositivo regular de los procesos educativos desde el nivel local hasta el nivel global, desde la escuela hasta las instancias ministeriales e intergubernamentales en que se define y decide la educación. (E)

Notas

- 1.- Síntesis conceptual y metodológica propuesta por el INDIH para talleres de formación de docentes activos.
- 2.- Producto de un permanente intercambio con docentes y niños en el aula (año escolar 1999-2000), en el contexto del proyecto de investigación-acción "LEER, PENSAR y HACER, *destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual*", financiado por CONICIT y la Corporación Parque Tecnológico de Mérida (CPTM).
- 3.- Concepto complementario a las ideas de auto-aprendizaje y enseñanza-aprendizaje.
- 4.- Se trabajó semanalmente con 20 docentes del Estado Mérida, seleccionados al azar y distribuidos en 40% urbanos, 30% suburbanos y 30% rurales, durante períodos de 3 meses.

Bibliografía

- DE GREGORI, W. (1994). *Metodología, Creatividad, Planeamiento*. Sao Paulo, Brasil: Cortez.
- DE GREGORI, W. (1999). *Construcción del poder de tus tres cerebros" (educación familiar y escolar)*. Bogotá, Colombia: Iconos Comunicadores y Editorial Kimpres.
- ESTÉ, A. (1996). *Migrantes y excluidos*. Maracaibo: FUNDATEBAS y Secretaría de Educación del Estado Zulia.
- SÁNCHEZ INIESTA, T. (1994). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Proceso de construcción de un Proyecto pedagógico de Aula

realidad bio-psico-social percibida y tratada como una totalidad

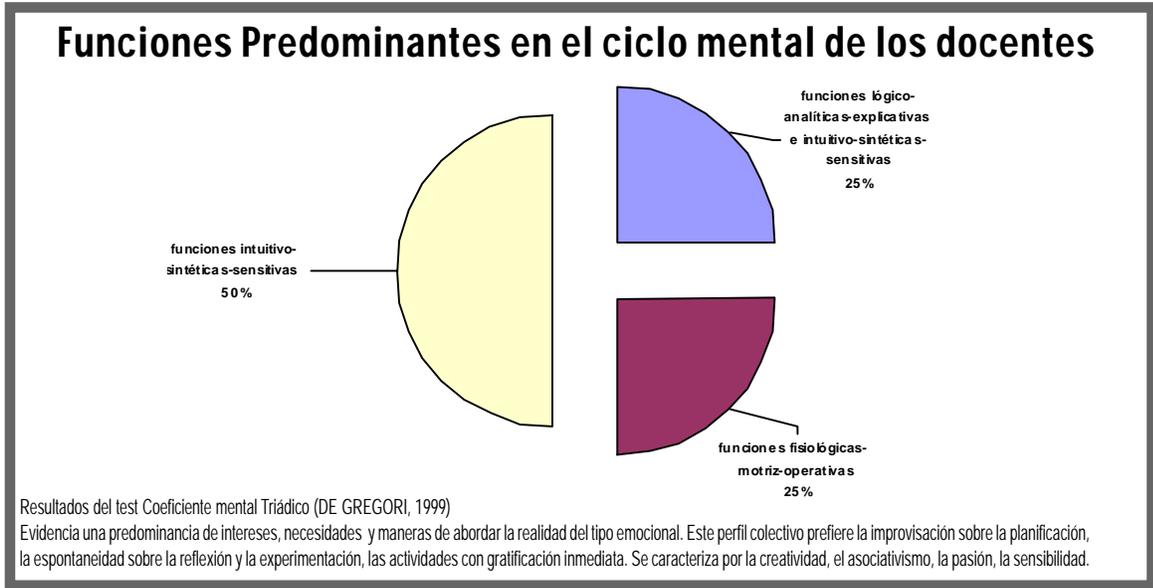
GLOBALIZACIÓN a nivel de percepciones	Impulso inicial y exploración de las necesidades e intereses (romper la inercia)	se origina en los niños
	Actividades que desencadenan percepciones y expresiones de los niños sobre temas y problemas relevantes de su vida personal, familiar, comunitaria, nacional o planetaria.	
	Jerarquización y selección del tema de interés (priorizar y ordenar temas y problemas)	
	Atender primero a las necesidades propias de la edad de los niños, luego a las prioridades estratégicas del plantel, posteriormente a los intereses de los niños y finalmente a las oportunidades (interacción constructiva)	
	Conexiones holográficas – delimitación del tema – objetivos de aprendizaje	
	Establecer relaciones del tema con diferentes aspectos: convivencia familiar y social, alimentación, comunicación, recreación, producción, vivienda, ambiente natural, acervo histórico, expresión artística... Determinar lo que quiere aprender el niño en términos de objetivos de aprendizaje (pertinencia).	
	Ejes transversales	
	Buscar la globalidad en la diversidad de los objetivos de aprendizaje, identificados en las conexiones, tomando en cuenta los procesos formativos prioritarios que requiere nuestra sociedad actual.	

INTERDISCIPLINARIEDAD a nivel de conocimientos	Selección de competencias a desarrollar-diagnóstico (considerar las disciplinas)	se origina en los docentes
	Establecer relación con los aspectos de la fase de globalización y dar continuidad a la formación de competencias que constituyen el plan de estudio para el grado, partir del nivel de desarrollo que manifiestan los niños en las evaluaciones iniciales.	
	Selección de contenidos	
	Determinar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que soportan el desarrollo de las competencias (descritos en el Currículo Básico Nacional).	
	Definición de las actividades de aprendizaje	
	Conseñar actividades integradoras de contenidos que generen experiencias y producciones intelectuales, sociales y/o manuales, relacionadas con las conexiones holográficas y las competencias.	
	Recursos	
	Realizar un inventario de recursos materiales y humanos con los niños para que las actividades sean viables, cuando sea necesario redimensionar las actividades.	
	Metodología o proceso de ayuda pedagógica	
Establecer la secuencia didáctica de las actividades de aprendizaje, incluir evaluaciones continuas de los procesos, definir y reorientar las acciones pedagógicas para lograr los niveles esperados en las competencias.		
	Tiempo (organizar el cronograma de actividades)	

FUNCIONES PREDOMINANTES EN EL CICLO MENTAL DE LOS DOCENTES

funciones lógico-analíticas-explicativas e intuitivo-sintéticas-sensitivas	25	25%
funciones fisiológicas-motriz-operativas	25	25%
funciones intuitivo-sintéticas-sensitivas	50	50%

Figura 2



NIVELES DE COMPLEJIDAD MENTAL

PREVERBAL	Corresponde a los primeros meses, cuando el niño es monosilábico. Recibe estímulos, registra imágenes y desarrolla estructuras internas de información, que sólo son identificables, ante la ausencia de un lenguaje articulado, por expresiones no verbales.
VERBAL	Se inicia la conexión entre la realidad y los símbolos; se apunta, se identifica el objeto y se pronuncia la palabra, no se genera secuencias de palabras.
LIBRE	Se juntan palabras, frases, ideas, sin conexión lógica o con secuencia sin relación. Se crean conexiones inusitadas o inesperadas. Este proceso primario es empleado como estrategia en programas de desarrollo de la creatividad.
CLICHÉ	Se plantean comparaciones, analogías, inferencias, a partir de casos ilustrativos, ejemplos antológicos, curiosidades, rarezas, historias, fábulas, leyendas, mitos, etc., que sirven de patrón explicativo y de referencia para la comprensión, sin pasar por el raciocinio lógico sistemático. Se usan frases bonitas, proverbios, refranes, expresiones lapidarias, frases con efecto.
DICOTÓMICO	Comienza el raciocinio a través de la dicotomía que es un principio clasificatorio, organizado, basado en la contradicción. Se expresa mediante pares de conceptos antónimos o mutuamente excluyentes o contradictorios, en las cuales uno de los dos lados se considera "errado": bien-mal, materia-espíritu, civil-religioso, racional-irracional, izquierda-derecha, etc. Es un pensamiento racional incipiente, exclusivo. Es un nivel de gran importancia para el salto de pensamiento precientífico al científico y requiere, para su maduración, de usos de organizadores conceptuales, clasificadores y procesos reflexivos.
CIENTIFICO-	Se caracteriza por el uso del "método y del lenguaje científico" a partir de los cuales se logra un manejo sistemático y reflexivo de la información que conduce a la resolución de problemas nuevos e incluso al aporte de nuevos conocimientos (conexiones heurísticas).
CIENTIFICO-	Ocurrir cuando se integran conocimientos de áreas diferentes sin ser global, puede ser inter, trans, multidisciplinaria.