

SEL 03A

ANEXO 2

U. Z

ANEXO 2

INFORME DE AREAS

ANEXO 2

INFORME DE AREAS

MATEMÁTICAS

CORPOEDUCACIÓN-SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN
ASESORÍA ÁREA DE MATEMÁTICAS
INFORME FINAL

ASESORA: OLGA LUCÍA LEÓN CORREDOR
INSTITUCIONES CED FEDERICO GARCÍA LORCA.
ASESORADAS CED MARIANO OSPINA PERES
CED LUIS VARGAS TEJADA
CED SAN CRISTÓBAL SUR

ELABORADO POR: OLGA LUCÍA LEÓN
ÁREA: MATEMÁTICAS
FECHA: SEPTIEMBRE 17 DE 2002

CONTENIDO DEL INFORME:

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA.
 - 1.1 Acuerdos Iniciales del equipo para la integración
 - 1.2 Situación Inicial de las áreas.
- 2 LA INTEGRACIÓN DESDE LAS AREAS.
 - 2.1 Fundamentación pedagógica de la asesoría.
 - 2.2 Fases y estrategias desarrolladas
 - 2.3 Dificultades y soluciones
- 3 RESULTADOS DE LA INTEGRACIÓN
 - 3.1 Productos.
 - 3.2 Análisis
- 4 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
 - 4.1 Lecciones aprendidas
 - 4.2 Sostenibilidad
 - 4.3 Sugerencias.

ANEXOS.

Planes de área de
Federico García Lorca
San Cristóbal
Luis Vargas Tejada.
Mariano Ospina Pérez

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA.

a. Acuerdos iniciales del equipo para la integración

La determinación de factores de integración institucional es un ejercicio importante y definitorio para la consolidación de equipos de trabajo en las Áreas en una Institución educativa. Esto, en tanto que comprender y considerar los distintos aspectos que constituyen el contexto institucional permitirá una visión de conjunto que relacione tales factores y establezca los nexos que es necesario tejer para lograr una vida institucional más rica y más efectiva en el abordaje de los distintos problemas que atañen a la educación de los estudiantes que acuden a cada institución educativa.

Generalmente, los factores de integración corresponden a aquellos aspectos que convocan, de suyo, a los diferentes actores educativos (directivos, profesores, estudiantes y padres de familia) y a las distintas instancias que estructuran el contexto institucional (planes curriculares, sistema de reglas y normas, saberes de las disciplinas, etc.). De ahí la importancia de identificar esos factores como espacios de convergencia interdisciplinaria, intersubjetiva e inter – orgánica que orientan las acciones, los planes y las metas de cada uno de los individuos y de los equipos que actúan en la institución educativa. Este, entonces, será el espacio socio – educativo, privilegiado para la constitución de un equipo.

En este sentido, algunos de los equipos en formación, han considerado factores que son fundamentales para el proceso de integración institucional; a saber:

1. El PEI
2. La reflexión pedagógica.
3. El plan de Área.
4. La satisfacción de necesidades de una determinada población.

Los anteriores factores se convierten en espacios de acción que cumplen el requisito de ser espacios de convergencia de intereses académicos e institucionales que definen la vida de la institución. De ahí que se haya considerado como factores relevantes que habrán de ser tenidos en cuenta en una primera reunión de los equipos en formación. La pregunta básica frente a cada factor será por el para qué de cada uno de ellos, la naturaleza de cada factor, el tipo de actores educativos que convoca y las estrategias de trabajo que exige.

Por otra parte, como una manera de contribuir a la identificación y comprensión de los factores de integración, el Área de matemáticas propone dos estrategias fundamentales encaminadas a abonar el terreno de la integración institucional; a saber:

1. Estrategia de consolidación de los equipos.

Esta estrategia está orientada al desarrollo de los diferentes aspectos que implican que un grupo humano se cohesionara como *equipo de trabajo*. En una primera etapa de este proceso, se proponen tres acciones básicas encaminadas a iniciar este proceso:

- 1.1. Definir y delimitar la meta (sueño) del equipo. Es decir, identificar el propósito común a todos los miembros del grupo; propósito este que, necesariamente determina que un grupo comienza a ser grupo: comparte un objetivo, una meta, un sueño que ha de ser realizado.
- 1.2. Identificar las potencialidades o fortalezas y las necesidades de los miembros del equipo o del equipo en general, con la finalidad de poder establecer la riqueza o el capital humano del grupo: con qué cuenta el grupo para realizar su sueño. Así también, se identifican necesidades de varios tipos que requieren ser solucionadas o satisfechas para el cumplimiento de ese sueño: de tipo intelectual (requiere asesoría o información sobre ciertos temas), actitudinal (requiere solucionar problemas de actitud hacia el grupo o hacia el trabajo que obstaculizarían el buen desarrollo del equipo), material (requiere de implementos, materiales, libros, etc., necesarios para el buen desarrollo de agendas de trabajo del equipo).
- 1.3. Establecimiento de una primera estructura del equipo. Esta actividad implica que, a partir del análisis anterior, el grupo establezca un sistema de funcionamiento del mismo que incluya: roles y responsabilidades de cada miembro, reglas y normas de funcionamiento del grupo (horarios de trabajo, estrategias, propósitos de trabajo, cronogramas, productos, estrategias de evaluación, entre otros).

2. La construcción colectiva del plan de Área.

Esta estrategia está orientada al desarrollo del documento que construya el equipo en el que se explicita: sentido del área; estructura del área; fundamentación teórica; establecimiento de un sistema de objetivos que involucre; propósitos del área a la luz del proyecto de formación institucional, de la secuenciación por niveles, del establecimiento de grados de escolaridad y de los grupos o cursos particulares; formulación de estrategias de acción; establecimiento de un sistema de evaluación coherente con el de objetivos; y, propuesta de un cronograma de trabajo.

b. Situación inicial de las áreas.

Durante la primera reunión realizada en cada uno de los colegios se identificaron las siguientes características de las áreas de matemáticas que conforman las instituciones.

INSTITUCIÓN	CARACTERIZACIÓN INICIAL DE LAS AREAS	JUSTIFICACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN	IDENTIFICACIÓN DE FACTORES QUE INTEGRAN
Luis Vargas Tejada	El grupo de profesores que conforma el área integrada, no se había reunido previamente. No hay planes de área conjuntos. Hay interés por la integración. Los profesores de primaria están desarticulados de la acción global del área.	- Cohesionar un equipo. - Consolidar la institución. - Hacer consistente un proceso de formación continuo e integrado.	- EIPEI. - El plan de Área de Satisfacción de necesidades de una población
San Cristóbal	El grupo de profesores que conforma el área integrada, no se había reunido previamente. No hay planes de área conjuntos. Pero si se ha avanzado por jornadas en la elaboración de un plan de área por jornada que integre todos los niveles. Hay interés por la integración. Los profesores de primaria están desarticulados de la acción global del área.	- Unificación y continuación de la enseñanza de las matemáticas. - Crecimiento colectivo.	- Satisfacción de necesidades de formación. - PEI. - Plan de Área.
Marlano Ospina	El grupo de profesores que conforma el área integrada, no se había reunido previamente. No hay planes de área conjuntos. Hay interés por la integración. Los profesores de primaria están desarticulados de la acción global del área.	- Cohesionar un equipo. - Consolidar la institución. - Generar un proceso de formación continuo e integrado. - Necesidad de formación. - Construir un currículo unificado.	- Reflexión pedagógica. - Plan de Área. - Gusto por la matemática. - Actitud. - Intención.
Federico García Lorca	El grupo de profesores que conforma el área integrada, no se había reunido previamente. No hay planes de área conjuntos. Hay interés por la integración. Los profesores de primaria están desarticulados de la acción global del área. Hay dos equipos de reconocida trayectoria de trabajo en pedagogía en el distrito pero cada uno trabaja en su jornada exclusivamente.	- Crecer colectivamente. - "Hablar el mismo idioma": continuidad de secuencias en coherencia en el programa. - Atender a la formación matemática de una población. - Crear un sistema de evaluación de sus prácticas.	- Reflexión pedagógica. Plan de Área. Satisfacción de necesidades de una determinada población. - Actitud hacia la integración. - Intención hacia la integración

En general en la primera reunión se encuentran los grupos por primera vez, pues aunque entre jornadas se conocen, no sucede lo mismo con el desarrollo de un trabajo integrado ni con la vinculación de los profesores de preescolar y primaria que tienen que trabajar en todas las áreas, pero en los que no hay personal formado en matemáticas.

Además se identificaron las siguientes problemáticas relacionadas con la acción didáctica de las áreas:

- La necesidad de conocer propuestas didácticas, que propendan por el desarrollo de competencias en los estudiantes.
- La necesidad de formación para evaluar por competencias y para preparar a los estudiantes para la presentación de pruebas de evaluación por competencias.
- Otro aspecto que se señaló es el énfasis en la formación en aspectos del pensamiento numérico, con poca o ninguna intervención de los sistemas estadísticos y geométricos.
- La coexistencia de diversos enfoques para la enseñanza de las matemáticas, corriendo implícitamente. La ausencia de material bibliográfico para el área.

2 INTEGRACIÓN DESDE LAS ÁREAS.

2.1 Fundamentación Pedagógica del área.

El desarrollo de todo plan de trabajo en el espacio educativo exige la explicitación de los referentes que orientan la acción en la Instituciones Educativas, esto por la complejidad de las relaciones que se deben tener en cuenta, dado que en el espacio educativo confluyen las Políticas Nacionales de desarrollo de cualquier país y en particular las de un país como Colombia, que por sus particulares condiciones: diversidad geográfica, multiplicidad étnica, diversidad ideológica, confrontación bélica permanente, entre otras; requiere de planes de desarrollo sociales, que sin ignorar la experiencia de otros países, den respuesta efectiva a las problemáticas nacionales y sitúen la educación en un lugar privilegiado en las estrategias de desarrollo del país.

Bogotá como Distrito Capital, recibe el impacto de la situación Nacional de tal manera que las condiciones Nacionales se vuelven factores que impactan la capital, y en particular los Centros Educativos Distritales, sus organizaciones internas, las relaciones entre sus grupos y sus Proyectos educativos Institucionales. A continuación se precisaran los referentes que se han considerado fundamentan esta plan de trabajo con el área de matemáticas de la Institución.

A. La Relación: Sistema Social - Sistema Educativo.

Hay un espacio en donde ocurre la interacción entre el sistema educativo y el medio social, en este espacio se encuentran todos los miembros de la sociedad que se enfrentan a los problemas que se originan en la confrontación entre la exigencias de desarrollo sociales y las exigencias del sistema educativo para la formación de los miembros de sus sociedades. En este espacio tienen lugar las

negociaciones, se maduran políticas educativas, se formulan parámetros de regulación curriculares y criterios de evaluación Nacionales y Distritales.

En lo que a políticas, parámetros de regulación y criterios de evaluación se refiere, es preciso señalar aquí que la Constitución política de Colombia, establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. En particular la ley 115 de 1994, define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural, y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, que requiere un educador de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. En cumplimiento del artículo 78 y atendiendo al artículo 76 que concibe el currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (artículo 76), el Ministerio de Educación entrega a la comunidad educativa del país la serie de documentos "lineamientos curriculares que han de generar " procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos..." con el fin de "... imaginar nuevos modelos de sociedad que estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva..." (lineamientos pag. 9). Por otra parte la resolución 2343 de 1996 formula los indicadores de logros, atendiendo a lo que la educación quiere conseguir, puede conseguir y sería conveniente que consiguiera. Finalmente, el decreto 1860 reglamentario de la ley 115, exige a las instituciones:

- Cada establecimiento debe tener en cuenta para el diseño del currículo: Objetivos de cada nivel y ciclo, Indicadores de logros y lineamientos curriculares.
- Las Instituciones educativas elaborarán proyectos pedagógicos con el fin de solucionar, problemas cotidianos, correlacionar, integrar, hacer activos los conocimientos habilidades y destrezas, actitudes y valores ligados en el desarrollo de las diversas áreas.

El marco legal se complementa con lo dispuesto por el decreto 2330 y por la formulación del documento "Estándares en matemáticas" que atienden a las políticas educativas vigentes, y colocan en una posición muy comprometida a nivel social tanto a las Instituciones Educativas como a los docentes vinculados a ellas, por ser en particular los que deben hacer realidad esas políticas y en consecuencia modifiquen las estructuras sociales vigentes.

En esta relación sistema social – sistema educativo, esta el interrogante por el tipo sobre el tipo de saber que produce la escuela y que es aceptado socialmente como válido. Es decir existe un proceso de aprobación social del producto del sistema educativo, esta dinámica de legitimación proporciona el referente que permite determinar un envejecimiento del saber producido por la escuela, envejecimiento que puede ser de tipo biológico, porque el saber escolar no esta a la par con el saber correspondiente en sus formas libres, (bien sea por tornarse falso o irrelevante), o un envejecimiento de tipo moral, porque el saber enseñado

ya no se corresponde con la sociedad en sentido amplio. Cuando ocurre el envejecimiento del saber escolar el sistema educativo se vuelve poco efectivo y hasta incompatible con su medio ambiente.

Esta crisis llega al maestro por sus estudiantes: el saber no se desarrolla en los alumnos, la escuela causa apatía. Se encuentra el papel protagónico del maestro al interior y al exterior por cuanto le corresponde mantener un equilibrio entre el sistema social y el sistema educativo, de tal manera que este último dinamice el proceso de desarrollo social, como efecto del desarrollo de saberes pertinentes para una estructura social.

B. La relación saber matemático científico- saber matemático escolar.

El desarrollo de las matemáticas proporciona una red fuertemente conectada de reglas formales, conceptos y sistemas. Los nodos de esta red están estrechamente circunscritos a procedimientos usados en las actividades humanas y a preguntas que devienen de la ciencia. Como la afirma Mac Lane (1986), en las redes formales los nuevos desarrollos son estimulados y guiados por conjeturas, problemas, abstracciones y el deseo permanente por comprender más.

En consecuencia se caracteriza la matemática como una clase de actividad mental, una construcción social que involucra conjeturas, pruebas y refutaciones cuyos resultados están sujetos a cambios revolucionarios y cuya validez, por tanto, se debe juzgar en relación a un ambiente social y científico.

Según Hersh (1986) la actividad matemática estaría caracterizada por tres hechos fundamentales: (1) Los objetos matemáticos son inventados o creados por seres humanos. (2) ellos no son creados arbitrariamente, sino que surgen a partir de la actividad con objetos matemáticos ya existentes y son efecto de la continua satisfacción a necesidades de la vida diaria y de la ciencia. (3) Una vez creados los objetos matemáticos tienen propiedades que están bien determinadas, las cuales podemos tener gran dificultad en describir pero que existen independientemente de nuestro conocimiento de ellas.

El hecho uno permite afirmar que existen determinadas actividades humanas que se constituyen en la génesis de los procesos de elaboración de conceptos matemáticos y que tales actividades están inmersas en el que hacer de los individuos como grupo social y que por lo mismo se encuentran influenciadas por toda la estructura social y cultural en la que se sitúan. Esto quiere decir que existen formas específicas de proceder, de significar y de comunicar los saberes generados por esas actividades que están marcadas culturalmente.

En un intento por identificar esas actividades y su relación con el desarrollo de ideas matemáticas Mac Lane propone las siguientes relaciones, aunque también es conveniente precisar que una misma idea puede provenir de diferentes actividades, y puede conducir a diferentes formalizaciones

ACTIVIDAD	IDEA	FORMULACIÓN
Coleccionar	Colección	Conjunto
Contar	Siguiente	Sucesor, orden, número ordinal
Comparar	Enumerar	Biyección, número cardinal
Calcular	Combinar	Reglas para adicionar, reglas para multiplicar, grupo abeliano
Reorganizar	Permutar	biyección, grupos de transformaciones
Temporalizar	Antes y después	Orden lineal
Observar	Simetría	Grupo de transformaciones
Construir-Moldear	Figura; simetría	Colecciones de puntos
Medir	Distancia, longitud	Espacio métrico
Trasladar, desplazar	cambio	Movimientos rígidos, grupos de transformaciones, razón de cambio
Estimar	Aproximar Próximo, vecindad	Continuidad, límite
Seleccionar	Partir-separar	Espacio topológico, subconjuntos, álgebra booleana
Argumentar	Probar	Conectivos lógicos-axiomas-
Elegir	Azar -casualidad	Probabilidad
Acciones secuenciadas	Seguido por	Composición Grupo de transformaciones

La pregunta es ¿Qué características presenta la actividad cultural para que ella adquiera el estatus de actividad matemática?, pues como lo señala el hecho dos existe la necesidad de desarrollar tales actividades culturales de manera que sea posible obtener el nivel de actividad matemática. Mac Lane (1986) destaca como elementos distintivos de la actividad cultural matemática los siguientes: la resolución de problemas, los procesos de extensión de sistemas, mediados por la necesidad de completar una estructura que bajo alguna operación parcialmente definida lleva a otra nueva estructura, la identificación de invarianzas, la búsqueda de estructuras comunes, la identificación de propiedades internas a estructuras identificadas, la generalización, la abstracción, la axiomatización y la elaboración de pruebas. Siendo este último un componente particular de la experiencia matemática por cuanto se constituye en el proceso de validación propio de las matemáticas.

El producto de la actividad matemática, por ser el de una actividad cultural desarrollada y presentar los anteriores componentes no es objeto de controversia una vez elaborado, pues los errores y desacuerdos son clarificados no por disputas sino por recursión a reglas aceptadas por la comunidad académica. Esto en contraste con otros productos de actividades culturales que pueden contener enunciados ambiguos, por la pluralidad de significaciones que admiten y por involucrar creencias de los grupos que las producen. Este es el aspecto que se señala en el hecho tres, cuando se afirma que una vez creados los objetos matemáticos ellos tienen propiedades que existen independientes de nuestras

creencias, es decir el conocimiento producido por esa dinámica social es un conocimiento objetivo.

Los anteriores aspectos señalan, aspectos presentes en la dinámica de elaboración de los conocimientos matemáticos en el campo disciplinar, y las relaciones con conceptos y procedimientos, que se desarrollan a partir de ideas dinamizadas por los fenómenos, de tal manera que esta elaboración se formaliza en formulas para trabajar y teoremas para sostener tal trabajo matemático.

El conocimiento y las formas de proceder de los matemáticos que es lo que se esta llamando el saber científico, llega a la escuela como efecto de los procesos de recontextualización, personalización y temporalización aplicados a este saber. De tal manera que considerar los procesos anteriormente nombrados implica reconocer la existencia de una matemática escolar que se delimita por las construcciones colectivas de miembros del sector educativo, que de alguna manera y como efecto de los procesos de recontextualización, personalización y temporalización de los saberes matemáticos, constituyen lo que se denomina el saber matemático escolar de tal manera que se delimitan sistemas conceptuales tipos de pensamiento y procesos particulares a desarrollar. En el siguiente cuadro se presentan tales aspectos:

SISTEMAS CONCEPTUALES	TIPOS DE PENSAMIENTOS	PROCESOS GENERALES
Sistemas numéricos	Pensamiento numérico	<ul style="list-style-type: none"> - Formulación y resolución de problemas. - Razonamientos - La comunicación - La modelación - La elaboración comparación y ejercitación de procedimientos
Sistemas geométricos	Pensamiento espacial	
Sistemas de medidas	Pensamiento métrico	
Sistemas de datos	Pensamiento aleatorio	
Sistemas algebraicos y analíticos	Pensamiento variacional	

En nuestro país estos parámetros que orientan el saber escolar matemático, están dados por la serie de documentos del Ministerio de Educación Nacional de nominados Lineamientos Curriculares, que en el caso de matemáticas tiene la característica particular de haber sido formulados por grupos de investigación, docentes de facultades de educación, profesores de Centros educativos y asesores nacionales e internacionales.

C. Las relaciones saber matemático-profesor- saber escolar.

En las relaciones planteadas anteriormente obligan a considerar esta triple relación, que sitúa al profesor en una relación entre saberes científicos y saberes escolares, pues si bien los lineamientos curriculares ya proponen una matemática escolar a considerar, también es cierto que ellos mismos establecen que "no reemplazan a los docentes en las decisiones que les corresponde tomar en asuntos como contenidos, metodologías y estrategias para la participación" (lineamientos, pag18), de tal manera que el profesor también tiene que responder a las exigencias de recontextualización, personalización y temporalización de los saberes matemáticos.

Los procesos de recontextualización exigen del docente por un lado el dominio de los saberes matemáticos y por otro lado el conocimiento de un sistema educativo y del espacio en donde se origina la interacción entre el sistema educativo y su ambiente social, de manera que se consolide un referente llamado "epistemológico" (Calderon y León, 2001) que le permita: I) Reconocer las perspectivas filosóficas y los principios de argumentación que han orientado los procesos de elaboración del saber a construir en la escuela, II) Identificar las redes conceptuales que tejen y estructuran el saber, III) Identificar los procesos semánticos lógicos y discursivos involucrados en el desarrollo del saber matemático en un contexto particular.

Las anteriores exigencias consolidan en el profesor tres acciones didácticas fundamentales: En primer lugar orientar la acción vigilante del profesor en la articulación de campos conceptuales manifiestos en la diversidad de elaboraciones de sentido que puedan realizar los estudiantes en el aula. En segundo lugar que le permita regular y precisar en la elaboración colectiva de conocimiento, la calidad del conocimiento elaborado de tal manera que pueda proporcionar criterios en el aula para la aceptación o rechazo de: enunciados como definiciones o como teoremas; de procesos como explicaciones, como descripciones, o como argumentaciones que prueban o demuestran, y además evidenciar en el contexto de aula las estructuras conceptuales elaboradas. Y en tercer lugar la elaboración de criterios para valorar los argumentos matemáticos, y la dependencia o independencia de las tramas argumentativas, según juegos de roles entre argumentos.

Así el profesor se consolida como un sujeto que toma posición con respecto a un saber científico matemático y que se construye en la tensión didáctica de la exigencia del conocimiento matemático elaborado y la exigencia de solución a problemas de elaboración de conocimiento en el aula, de manera que en la relación didáctica se desarrolla un saber.

Los procesos de personalización exigen del docente el conocimiento de su estudiante, de los procesos que él desarrolla para construir su conocimiento, y de las exigencias cognitivas que los saberes a construir plantean a los estudiantes, además del efecto que su construcción puede tener en el desarrollo del individuo. Es decir el reconocimiento de otro como ser integral en procesos de continuo desarrollo, pero también de los niveles de complejidad cognitiva que tienen los

saberes para ser elaborados y de las implicaciones que tienen en el desarrollo del estudiante como ser social.

Así, la importancia que tiene la Geometría en el desarrollo intelectual de una persona puede estar dada por la aplicación que tiene este campo del saber matemático en otras áreas. Por ejemplo, según Douady (1996). "la geometría puede ser considerada como una muy buena rama sistematizada de la física". Señala además que en este caso la geometría bidimensional se convertiría en un requerimiento para elaborar un desempeño eficiente en el espacio tridimensional, aspecto este fundamental para enfrentarse a los desarrollos tecnológicos actuales. Estos desarrollos exigen proporcionar ubicaciones precisas de cuerpos sólidos en el espacio, proceso necesario para la robótica, la mecánica, la arquitectura, las micro construcciones, entre otras.

Finalmente los procesos de temporalización, exigen del docente el conocimiento de los factores que determinan las condiciones de la interacción en el aula, las políticas educativas vigentes que orientan su acción, el reconocimiento de otros docentes que comparten con él su ejercicio profesional, de una comunidad universal que reflexiona sobre problemas de aula particulares y finalmente las condiciones del entorno social de la institución escolar. En general el reconocimiento de un proceso histórico que se desarrolla día tras día en su aula de clase y en su Institución educativa.

Después de considerar el efecto de la acción del profesor sobre los saberes científicos, en el sistema escolar, se distinguen particularmente las características de producción del saber matemático escolar y los juegos de roles a considerar en esta producción, aspectos que serán considerados en las siguientes relaciones.

D) La relación profesor -estudiantes

La relación profesor-estudiante lleva a considerar los elementos fundamentales que se deben considerar para que desde los procesos de interacción social sea posible potenciar la actividad de construcción, estructuración y validación de los conocimientos matemáticos.

Se asumen entonces los siguientes supuestos:

- ❖ La interacción en el ambiente sociocultural proporciona la estructura base para el desarrollo de un proceso de aprendizaje. Las concepciones que traen los estudiantes antes de cualquier proceso formal de enseñanza, llamadas concepciones iniciales, si bien se pueden constituir en restricciones para nuevos conocimientos, no es posible prescindir de ellas: "solo se puede enseñar a quienes saben". (Balacheff, 1996:6)
- ❖ El aprendizaje de los conocimientos matemáticos se hace a partir del desarrollo de procesos mentales particulares. Estos procesos mentales

están relacionados con la evolución de las concepciones, es importante anotar que si el alumno no se da cuenta de la insuficiencia de sus concepciones frente a un concepto dado, aún consiguiéndose por parte de él la apropiación de una nueva concepción, volverá a la que posee si la considera más segura.

- ❖ La efectividad del aprendizaje depende del sentido que el estudiante da a un concepto matemático. El estudiante llega a darle un sentido útil a un concepto en la medida en que le parezca necesario, es decir, siempre y cuando le permita resolver efectivamente problemas.
- ❖ La aparición de conflictos socio-cognitivos puede facilitar la evolución de concepciones. La manifestaciones del error es una fuente de evidencia de procesos en conflicto, que permite dinamizar nuevas estrategias de elaboración de conocimiento.
- ❖ Los procesos de interacción social se constituyen en espacios propicios para la estructuración y validación de formas de proceder y comunicar en matemáticas.

En consideración a los anteriores supuestos, se supone, entonces, que el profesor debe buscar situaciones que permitan a los estudiantes:

1. Utilizar sus propios conocimientos
2. Tomar conciencia de que dichos conocimientos no son suficientes
3. Adquirir nuevos y mejores conocimientos adaptables a la situación
4. Desarrollar su lenguaje natural como consecuencia del desarrollo del lenguaje matemático.

E). La relación profesor- Institución escolar

El tipo de educador que se deriva de los anteriores planteamientos deberá manifestar las siguientes características en su relación

- ❖ Identifique su saber matemático como efecto de su experiencia matemática y reconozca que el saber matemáticas y el hacer matemáticas están en un continuo de formación y en consecuencia oriente los procesos del aula desde la actividad del estudiante y sus concepciones iniciales y no desde la transmisión y reproducción de su conocimiento en el alumno.
- ❖ Reconozca el objeto matemático escolar como diferente al objeto matemático disciplinar, y en consecuencia de razón de las transformaciones que sufre un objeto de conocimiento cuando se vuelve objeto de enseñanza para el docente y de aprendizaje para el estudiante. (lineamientos curriculares, matemáticas, 1998:121)

- ❖ Manifieste conocimiento de los contenidos fundamentales que propone el currículo, así como de formas de organización de nociones, búsqueda de ejes conceptuales que determinan las ideas, métodos y habilidades más importantes que los estudiantes deben adquirir.
- ❖ Manifieste conocimiento fino y preciso del proceso del aula y de las condiciones de desarrollo por parte de los alumnos, de cada dominio particular del saber, para determinar lo que es posible enseñar, en que orden y con qué métodos.
- ❖ Considere como elementos fundamentales en la interacción en el aula:
 - El rol de los iguales y del adulto
 - La importancia de la manifestación, confrontación y validación de conjeturas.
 - El efecto que tiene el trabajo colectivo del grupo sobre las hipótesis y los saberes de cada niño individualmente...
 - La relación entre actividad de comunicación y la estructuración de las informaciones.
- ❖ Reconozca en la dinámica de la resolución de problemas la fuente para generar en los estudiantes procesos de formulación y ejecución de estrategias, conjeturas y articulación de saberes extraescolares y saberes escolares y el reconocimiento del aporte de la diversidad de códigos culturales
- ❖ Identifique su labor al interior y al exterior del sistema educativo, relacionando los componentes que determinan la producción del saber matemático en el aula, con los componentes sociales que aprueban o desaprueban la labor de la escuela en la sociedad. De manera que el efecto de su labor docente sea el desarrollo de competencias matemáticas socialmente requeridas.

En consecuencia el docente se concibe como un individuo hacedor de discurso pedagógico en matemáticas, y como efecto de la reflexión sobre su práctica y la conexión con la comunidad escolar de matemáticos educativos consolida a nivel institucional un área de matemáticas que se proyecta como un grupo de reflexión sobre el hacer de sus miembros, como un grupo de acción en el desarrollo de un Proyecto Pedagógico Institucional, y finalmente como un grupo que en un espacio social asume el reto de formar sus individuos.

2.2 Enfoque Metodológico de la asesoría.

A. Los campos de acción.

La acción metodológica se desarrollo fundamentalmente sobre tres campos de acción, que a continuación se describen

1. la acción en el aula:

El proceso de formación en el aula está determinado por el análisis del aula como espacio de confrontación y desarrollo de conocimiento y de las prácticas de enseñanza que el profesor implementa en ella, en función de la elaboración de un conocimiento.

Este proceso se desarrollara en tres fases:

- Explicitación de una realidad. En esta parte se pretende identificar el ambiente escolar para la elaboración del Plan de Área realizándose una indagación inicial que proporcione un conocimiento sobre los lineamientos curriculares, qué estrategias de elaboración de conocimiento pone en juego en el aula, cómo incorpora las concepciones de los estudiantes, qué procesos y conceptos moviliza, qué problemas resuelva para los estudiantes, que materiales se proponen para apoyar su realización, cómo incorpora los procesos de comprensión y producción de textos matemáticos, que sistema de evaluación se explicita.
- Confrontación de realidades. En esta parte se pretende identificar problemas relacionados con la construcción de un Plan de Area, en el ambiente escolar, como un efecto de los análisis comparativos entre. Planeado-realizado, lo que es -lo que debiera ser, lo dado- lo observado, involucrando para ello criterios dados por lineamientos, docentes, estudiantes e investigadores en educación matemática y en matemáticas.
- Estructuración de una nueva realidad. En la que se pretende generar Plan de área que ofrezca soluciones a los problemas identificados, como efecto del análisis de experiencias personales y de posturas teórica y de propuestas alternativas.

2. En cuanto al proceso de formación en campos de la matemática escolar:

Se asume que la construcción de conocimiento es efecto de la transformación de concepciones, en consecuencias las actividades de resolución de problemas, seminarios y talleres estarán orientadas a :

- Explicitar concepciones previas de los docentes.
- Confrontar concepciones
- Determinar alcances y limitaciones de cada concepciones
- Estructurar o modificar las concepciones previas de manera que resuelvan efectivamente problemas de enseñanza y aprendizaje, relacionados con tópicos particulares de la matemática escolar.

3. En cuanto a la conformación del área como un grupo académico Institucional.

Se consideran aquí las mismas fases de la acción en el aula solo que en este caso se partirá del análisis del plan de área vigente, para continuar con una identificación de las problemáticas que este plan genera y finalmente formular y elaborar criterios sobre lo que es un plan de área y los componentes que lo estructuran como un elemento fundamental para la organización institucional. Es fundamental enfatizar en los procesos de lectura y escritura como forma de circular la información para analizar o discutir.

B. Estrategias Desarrolladas

Fundamentalmente se desarrollaron tres estrategias planeadas por el equipo asesor de Corpoeducación:

- 1) La estrategia focalizada. Que consistió en reuniones con los colegios San Cristóbal, Federico García Lorca y Luis Vargas Tejada. En el siguiente cuadro se detallan aspectos de esta estrategia

COLEGIO	Fecha e Intensidad horaria	Asistentes
Luis Vargas Tejada: LVT	Mayo y 11 de julio 7:30-12:30 a.m.	primaria, secundaria T.M.
Mariano Ospina: MO	Mayo y 27 de agosto 1:00-4:00	Preescolar, primaria, secundaria T.M
San Cristóbal. SC	Mayo y 20 de junio 7:30 – 12:30.	Preescolar, primaria, secundaria T.M.
Federico García Lorca:FGL	Mayo y 18 de junio 7:30 – 12:30 a.m	primaria, secundaria T.M.

- 2) El encuentro Interinstitucional. El sentido de la reunión es: socializar, discutir y retroalimentar los avances del trabajo de las Áreas propósito de que se establecieran acuerdos para la continuación. Se realizaron dos encuentros en el IDEP los días 27 de mayo de 7:30 –12:30 y 30 de Julio de 1:00 p.m a 5:30 pm..
- 3) Apoyo didáctico a distancia. Junio . se realizo por correo electrónico y por teléfono a los colegios que lo solicitaron.
- 4) Socialización de resultados . Agosto 30

C. Productos Parciales Obtenidos.

1. En relación con la conformación de equipos y avances en la construcción del área.

En las siguientes tablas se destaca el avance obtenido en cada sesión de trabajo desarrollado.

- En la primera acción focalizada

INSTITUCIÓN	CONFORMACIÓN DE EQUIPOS	ASPECTOS QUE TRABAJARAN LOS EQUIPOS	AVANCE DEL GRUPO EN LA ASESORÍA
Luis Vargas Tejada	Coordinadora: María Elsa. Secretaria (memorias del equipo): Nubia. Relaciones institucionales e interinstitucionales: Jorge. Orientadora de la reflexión pedagógica: Nelly y Bernardo. Relator: Guillermo. Archivo virtual: Luz Mary Montoya Archivo: Yazmín Redacción de documentos: Clara. Mirta.	Sentido del área	Construcción de criterios para la construcción del plan de Área.
San Cristóbal	Aceptan el reto de constituir equipo y proponen la siguiente estructura grupal. Coordinadora: Nubia Secretaria: Flor Alba Archivadora: Juanita Archivo virtual: Ricardo. Comité de redacción: Graciela. Relacionista: David Reflexión pedagógica: Agustina e Hilda.	Construcción de un plan de Área unificado.	Unificación de características de institución, estudiantes y sentido de Área. En construcción la fundamentación del sentido del Área.
Marlano Ospina	Vínculo entre mañana y tarde por disponibilidad de tiempo: Jacqueline y Doris Motivación del equipo: Clara Relatora: Elizabeth Coordinadora: María Teresa.	Construcción de un currículo unificado expresado en un plan de Área	Construir fundamentos para la caracterización del Área y de necesidades de formación e los estudiantes. Etapa de socialización de organización de contenidos y procedimientos por grado. Construcción.
Federico Garcia Lorca	Aceptan ser equipo y se organizan así. Coordinador: Eduardo Ramírez. Relatora: Cárol Ramírez. Actualizador legal: Luis Ángel Bohórquez. Otros integrantes: Luisa Martínez, Ricardo Martínez, Carlos Cardona, William Vargas, Edgar Pérez, Berla González, Fanny, Germán Martínez, Sandra Samacá, Myriam Lizarazo, Adriana Álvarez, Glona Sandoval, Lida Parado y Francisco Camelo.	Plan de Área Integrado.	Actualmente están identificando integradores de contenidos.

En la segunda acción focalizada:

CONTENIDO (1)	DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD (2)	DESCRIPCIÓN RESULTADOS (4)
Contextualización de la reunión	<p>Sólo el FGL, había elaborado un acta de la reunión anterior.</p> <p>En el LVT se empezó muy tarde la reunión 45 minutos después.</p> <p>El asesor leyó el infome y los colegios manifestaron conformidad con el mismo.</p>	<p>Ubicación de los equipos en cuanto a sus acuerdos planteados inicialmente y revisión del sentido de la integración.</p> <p>Todos estuvieron de acuerdo en mantener la importancia de integración</p>
Negociación de agenda y organización del trabajo de la jornada.	<p>La asesora presento la agenda que ella llevaba, para cada institución.</p> <p>SC, la acepto completamente.</p> <p>FGL. Solicito estudiar con la orientación de la asesora lo que implicaba la construcción de cada uno de los componentes.</p> <p>LVT. Decidió realizar un estudio sobre aspectos curriculares de la matemática que les situaran más su reflexión sobre la fundamentación</p>	<p>La negociación de la agenda permitió que cada grupo de manera autónoma y responsable determinara su necesidad fundamental a satisfacer con la asesora.</p> <p>Todos se situaron en los componentes del Plan DE área.</p> <p>El efecto de este trabajo fue el desarrollo de una sesión de trabajo muy intensa , en el tratamiento de los temas.</p>
Plan de área	<p>SC. Siguiendo la agenda de la asesora, conformo grupos de trabajo según los primeros 6 componentes del plan de área quedando por fuera, lo que concierne a evaluación. Cada grupo a su vez reviso lo que cada j jornada y nivel había construido al respecto y se genero un solo texto con esos insumos.</p> <p>FGL. Se presento a los profesores componente por componente del plan de área y los elementos y exigencias para desarrollar cada componente, cada grupo pregunto en detalle por cada aspecto, se le presentaron referentes ya construidos. (2 horas)</p> <p>La tercera hora se enfocó en determinar las posibles estrategias para la construcción de los componentes y la forma de organizarse como equipo.</p> <p>LVT. En principio se informo que no habían tenido tiempo para reunirse y que en consecuencia no habían adelantado nada diferente a lo presentado en la reunión del IDEP de mayo.</p> <p>Se propuso revisar esos aspectos y después de esa ubicación la reflexión se centro en el desarrollo curricular en matemáticas en los últimos 50 años.</p> <p>Después se paso a identificar los procesos de pensamiento que convocan a la reflexión entre áreas.</p>	<p>SC: Documento en borrador de un plan de area desarrollado hasta el componente de estrategias de aula</p> <p>FGL. La comprensión de la estructura de plan de área como una estructura que articula la acción pedagógica de los profesores. La comprensión de lo que es un contenido de enseñanza y el acuerdo de revisar tres grandes contenidos para la enseñanza: Procesos, Conceptos y actitudes. Claridad en la relación con la asesoria de Corpoeducación, e la que se tenían malas interpretaciones.</p> <p>LVT. Identificarón los procesos y el desarrollo de la simbolización como dos procesos fundamentales para estructurar la fundamentación del área.</p>

- En relación con la acción interinstitucional.

AGENDA.

1. El Sentido del encuentro: El reto de construir un camino juntos. Saludo.
2. ¿De qué calidad es lo construido hasta el momento? ¿qué nos hace falta? ¿qué debemos hacer? ¿cómo lo vamos a hacer? Grupos de trabajo por componentes.
3. Socialización al interior de cada grupo. Identificación de acuerdos sobre estrategias de trabajo.
4. Elaboración de un acta de la reunión por cada equipo. Cierre de sesión

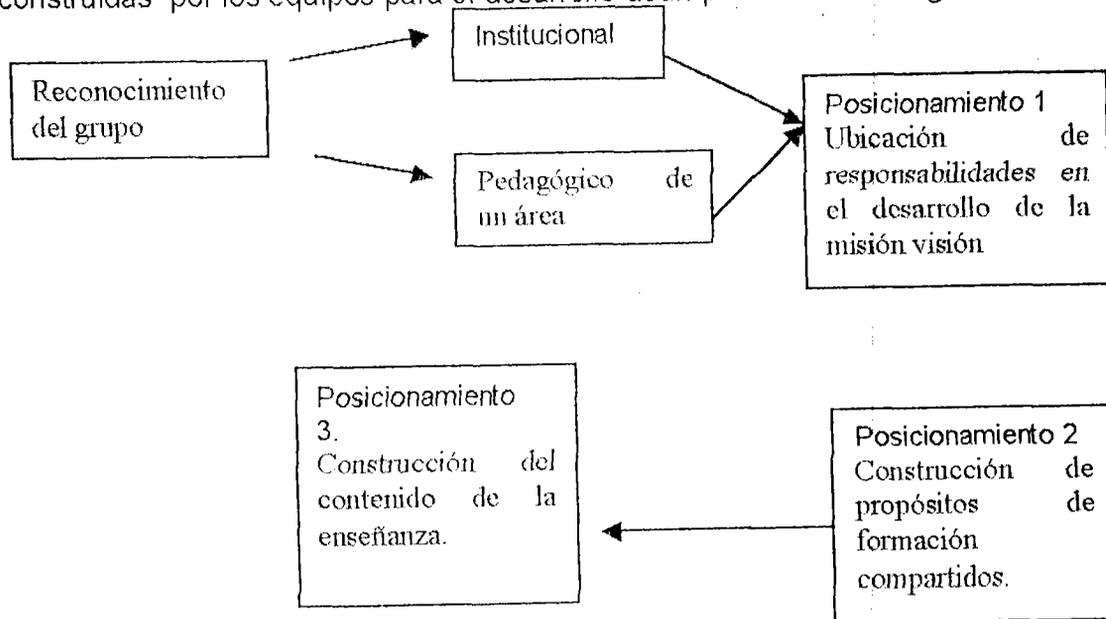
HORA	CONTENIDO (1)	DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD (2)	MATERIALES (3)	DESCRIPCIÓN RESULTADOS (4)
1:30-2:30	El sentido del encuentro. Revisar y estructurar el trabajo realizado hasta el momento, avanzar en los componentes metodológicos y de evaluación que conforman el plan de área, Revisar la efectividad de lo realizado hasta el momento, en lo que concierne a la integración	Exposición por parte de la asesora del sentido de cada componente del plan de área y como se integra a los demás componentes Presentación de la estrategia metodológica para la sesión, para ser considerada. Por todos los equipos	Un conjunto de 8 talleres ¹ con tres elementos de soporte para su realización: 1-Los documentos ya elaborados por cada grupo. -Un referente construido por otro equipo para componentes como fundamentación, objetivos. -Un referente teórico que oriente la construcción.	Comprensión, integral del trabajo que se está desarrollando. La aprobación por unanimidad de la estrategia planteada por el asesor.
2:30-4:30	¿De qué calidad es lo construido hasta el momento? El asesor construyo para cada componente una ruta de construcción del componente y una referencia de orientación para evaluar la calidad de lo construido en cada componente. Este aspecto se puede ver en detalle en la lectura de cada taller.	FGL y MO decidieron trabajar todos los componentes. SC. Decidió trabajar los componentes: Sistema de estrategias y Evaluación. LVT. Decidieron formar 6 grupos para trabajar los componentes. Caracterización de estudiantes, Estructura del área, Fundamentación pedagógica, Sistema de objetivos y sistema de estrategias. Todos los grupos asumieron con mucha seriedad su trabajo, siguiendo las orientaciones de los talleres que decidieron trabajar. Aunque cada institución se quedó con su paquete completo de talleres, El asesor paso por cada grupo aclarando aspectos o ampliando visiones del trabajo.	Además de los talleres con sus soportes a cada grupo se les proporciono: - una secuencia didáctica de estadística que empieza en preescolar y termina en grado 11. - Un capítulo del libro Evaluación en matemáticas, donde se consigna los componentes a tener en cuenta en los procesos de evaluación. Además el asesor llevo como material de consulta, los lineamientos curriculares. Los estándares MEN y documentos de soporte para posibles inquietudes.	Se desarrollo un trabajo sin interrupciones hasta las 4:30. A esta hora 1 de los 4 colegios decidió hacer un receso de 15 minutos, los otros colegios no quisieron receso y siguieron trabajando. MO. Tenía un documento borrador de plan de área construido según comisiones de trabajo. Cada área evaluó la calidad de su trabajo e identifico falencias en sus reflexiones y documentos. Se elaboraron escritos consignando el anterior aspecto.

¹ Como anexo 3 se propone el conjunto de talleres con su fundamentación elaborados por el asesor.

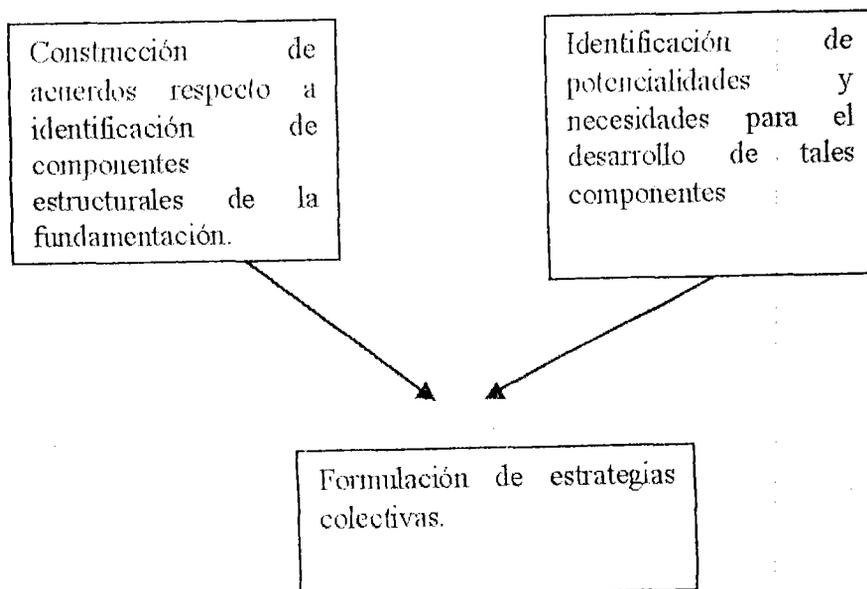
2. En relación con documentos elaborados y criterios unificados.

Otro producto parcial obtenido en la secuencia de talleres desarrollada para la construcción del plan de área, y las rutas de trabajo elaboradas por los diferentes grupos.

La secuencia de talleres constituyen el primer anexo y un ejemplo de las rutas construidas por los equipos para el desarrollo de un plan de área integrado



Una ruta para elaborar la fundamentación es



D. Dificultades y soluciones.

- La mayor dificultad es la organización de los tiempos institucionales para poder propiciar los encuentros de los profesores, pues además de los momentos de encuentro con el asesor no había momentos de encuentro de todo el colectivo de profesores que estaban en la realización de su trabajo de elaboración de Plan de Área.

La solución parcial fue la conformación de comisiones de trabajo según jornadas o posibilidades de encuentro, con esto se agilizó el desarrollo del trabajo, pero es claro que una vez elaborado el trabajo de la comisión era imprescindible el encuentro colectivo.

- Otra dificultad es la ausencia de fundamentaciones pedagógicas explícitas para las áreas, que dadas las restricciones de tiempo se hacía imposible en 15 días realizar una fundamentación profunda.

La solución fue presentar otros referentes de fundamentación construidos y proporcionar una buena base de material didáctico que apoyara la identificación de grandes soportes pedagógicos para el área.

- Otra dificultad es la gran novedad en directrices educativas y los cambios de paradigmas en esas directrices, de tal manera que el profesor se abruma con tantos cambios simultáneos que no le dejan reaccionar reflexivamente por la urgencia de su puesta en marcha.

La solución parcial fue identificar con ellos los invariantes de formación que difícilmente pueden afectarse por algún cambio en políticas educativas.

- Otra dificultad la constituyen las plantas físicas, que requerirían de espacios para los encuentros de grupos tan grandes como lo son los que se conforman por la integración.

La solución depende de la adecuación de todas las plantas físicas a una dinámica institucional integrada, como salones para los encuentros de todos los grupos, para las bibliotecas de las áreas y dotados adecuadamente a nivel de recursos tecnológicos.

3. RESULTADOS DE LA INTEGRACIÓN.

3.1 PRODUCTOS Y ANALISIS

Como producto fundamental están los desarrollos en la elaboración de los 4 planes de área que se anexan a este informe. El punto de partida, en este aspecto, se movió desde la ausencia total de planes de área integrados (LVT, MOP, FGL) pasando por planes de área que contaban con algunos aspectos ya elaborados para la integración (SC) La estructura de plan de área propuesta para la institución, buscó posicionar el área institucionalmente, a partir de la elaboración de un plan de acción del área que se situara en los intereses institucionales y en las necesidades de integración de los diferentes grupos que se iban a integrar.

La siguiente tabla relaciona componentes con institución. La asignación numérica en cada casilla de la tabla tiene la siguiente interpretación:

0: Componente no desarrollado.

1: Componente con ideas para desarrollarse.

2: Componente formulado pero con poca cohesión con los demás componentes.

3 Componente Cohesionado con los demás componentes y con un esquema a desarrollar.

4: Componente cohesionado y desarrollado solamente para la básica secundaria.

5: Componente cohesionado y desarrollado desde preescolar hasta la media.

Los tres primeros componentes: Caracterización de la institución, caracterización de los estudiantes y problemáticas en el área de matemáticas y finalmente el componente estructura del área, fueron trabajados por los equipos de una manera profunda.

El componente que mayor dificultad genero a las áreas para su elaboración fue precisamente la fundamentación pedagógica del área, por cuanto en cada jornada e institución o bien existían equipos con posturas pedagógicas definidas y diferentes como en el caso del Federico García Lorca, o con aspectos diferentes trabajados como el caso de San Cristóbal, o con enfoques no explícitos como el caso de Luis Vargas Tejada y Mariano Ospina. Sin embargo es claro que la elaboración de este componente exige de un equipo de trabajo ya cohesionado y si se tiene en cuenta que estos equipos llevaban apenas un mes de constituidos como grupos, se explica la dificultad para generarlo.

Al observar los resultados y lo que los colegios entregaron en sus avances de Plan de Área, se observa que todos construyeron un referente con un adecuado nivel de profundidad, lo que evidencia un nivel muy alto de compromiso de los profesores con su proceso de integración.

En la siguiente tabla se observan los resultados alcanzados según componente de plan de área por cada Colegio

Componentes del plan de área	San Cristobal	Fedrico García Lorca	Luis Vargas Tejada	Mariano Ospina
Caracterización de la Institución	5	5	5	5
Caracterización de las estudiantes	5	5	5	5
Estructura del área	5	5	5	5
Fundamentación teórica.	4	3	3	3
Sistema de Objetivos generales del área	5	4	5	5
Logros por grados	5	3	3	5
Sistema de Estrategias para desarrollar en este año	5	4	2	2
Evaluación y promoción	5	2	3	1
Cronograma del área	1	1	1	1
Evaluación de la acción del área en el aula y en la Institución	1	1	1	1

NIVEL DE DESARROLLO DE LOS PLANES DE AREA DE LAS INSTITUCIONES, SEGÚN AVANCE EN CADA COMPONENTES

Aunque todos los componentes del plan de área deben ser revisados y estructurados según proceso de evaluación del área, no se puede desconocer que hay componentes que apenas se están trabajando y que deben ser considerados por las áreas en los procesos de reflexión para posteriores desarrollos. La tabla señala los cinco últimos componentes como los que requieren de la consideración anteriormente mencionada.

Los documentos entregados por los profesores señalan que se debe seguir en la fundamentación del área y como aspecto fundamental el del componente evaluación, que si bien dos áreas lo destacan, todos lo señalan como prioritario para su trabajo.

A. Impacto directo en la acción en el aula: Elaboración de proyectos de aula, proyectos de área, proyectos interdisciplinarios y secuencias didácticas integradoras.

La siguiente tabla presenta los resultados en cuanto a este aspecto, logrado por algunas instituciones. En este caso el número en cada casilla indica la cantidad de elementos elaborados según el ítem de la fila

Componentes elaboradas	San Cristobal	Federico Garcia Lorca	Luis Vargas Tejada	Marlano Ospina
proyectos de aula,	2	1	1	0
proyectos de área	1	3	1	1
proyectos Interdisciplinarios	0	0	0	0
secuencias didácticas Integradoras.	1		0	0

Todas las instituciones desarrollaron un componente de impacto inmediato en el aula o en la institución. El componente más desarrollado fue el de proyecto de área, pues algunas áreas ya tenían proyectos corriendo como parte de su dinámica de trabajo. En cambio los otros componentes fueron desarrollados como efecto del trabajo en equipo como sucede con San Cristóbal. El Caso de Luis Vargas Tejada, Mariano Ospina, tenían algunos proyectos desarrollados por los profesores que se están incorporando a la integración. En el caso del Federico Garcia Lorca los componentes que se señalan estaban en proceso por grupos de profesores, pero aún no han sido considerados completamente en el integración. Otro aspecto a destacar es que estos proyectos son realizados por profesores de la básica secundaria, con excepción de San Cristóbal, cuyo proyecto de área y secuencia didáctica fue realizado con la participación de las profesoras de primaria.

El componente que debe ser considerado en el proceso que sigue tiene que ver con la elaboración de secuencias didácticas integradoras y proyectos interdisciplinarios, pues estos aspectos no se han podido trabajar

B. La estructuración del área como un equipo de trabajo: Identificación de funciones, para los miembros del área.

En este aspecto se destacan que 3 colegios tuvieron la participación de profesores de todos los niveles y de las dos jornadas además se nota un alto compromiso de todos los profesores por sacar su proyecto de integración

pedagógica adelante. En todos se identifica un propósito común asumido que los caracteriza como grupo.

Otro resultado para las áreas fue el construir una organización mínima para los miembros del área, a fin de consolidar un equipo más eficaz en su acción las funciones que se definieron fueron las siguientes:

Coordinador del área. Las funciones del coordinador del área son:

- Orientar las acciones del área según plan de área.
- Proponer la agenda en las reuniones de área, acorde al plan de área y al plan institucional
- Representar al área en el Consejo Académico.

Secretario del área. Las funciones del secretario del área son las siguientes:

- Lleva las memorias de la reunión del área.
- Es responsable del archivo de documentos del área.
- Organiza las formas de difusión de la información que le llega al área.

Almacenista del área. Las funciones del almacenista del área son:

- Elabora , conserva y socializa el inventario de material didáctico del área.
- Propone un manual para el uso de los materiales.
- Proporciona la información sobre la ubicación de los materiales didácticos.

Docente miembro del área. Las funciones de los docentes miembros del área son:

- Reflexionar, diseñar, implementar y evaluar estrategias que propendan por el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la Institución.
- Tener la disposición para construir acuerdos con los demás miembros del área, sobre acciones que conciernen al área profesionalmente.

C. Fortalecimiento de las áreas como equipos de reflexión pedagógica.

I. Reflexión sobre políticas nacionales de educación.

Una necesidad de formación que evidenciaron la justificación de los componentes de los planes de área encontrados, es la ausencia de referentes legales y del conocimiento de políticas educativas como los lineamientos curriculares vigentes.

La determinación de un marco legal sobre políticas educativas, y en consecuencia la identificación de las exigencias Gubernamentales a las Instituciones educativas, fue uno de los propósitos iniciales de reflexión con las áreas, en particular se discutieron los siguientes: 1) políticas que exigen a los Proyectos educativos Institucionales tener en cuenta Lineamientos curriculares, e indicadores de Logros. 2) políticas que piden a las instituciones la generación de proyectos educativos que propendan por el desarrollo de los estudiantes para la solución de problemas cotidianos, y 3) políticas que fijan como tipos de procesos a considerar en matemáticas: Resolución de problemas, razonamiento, comunicación, modelación. Elaboración y ejecución de procedimientos matemáticos. Especificación de: Sentido del área, objetivos generales y por

niveles del área de matemáticas. De esta manera se vinculó a la reflexión las elaboraciones que sobre producen. El ministerio de Educación la Secretaria de Educación y el ICFES.

Fue necesario realizar un estudio del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 para determinar las implicaciones de este decreto en la elaboración del plan de área. Además fue posible la participación de 3 áreas de los CED, en los Foros Distritales de Matemáticas.

II. Reflexión sobre el contenido de la enseñanza.

Se plantearon como problemas fundamentales el desconocimiento de los procesos que permiten el desarrollo de todos los tipos de pensamiento matemático, dado que en las instituciones el énfasis mayor está en los sistemas numéricos y los otros sistemas conceptuales que permitirían la formación integral del estudiante en el campo de matemáticas no se encuentran presentes. Pero la problemática se agudiza, cuando se observa que los resultados de evaluaciones no indican un avance notorio en este campo con respecto a los demás campos evaluados.

De otra parte surgió una problemática muy fuerte con respecto a los sistemas numéricos, pues por el análisis de las situaciones de aula planteadas pareciera que no hay desarrollo de estructuras numéricas y eso lleva a que todas las relaciones numéricas se estudian sólo desde el conjunto de los números naturales.

El asesor de Corpoeducación presentó como propósito fundamental de los lineamientos curriculares el desarrollo de 5 tipos de pensamiento matemático (Numérico, geométrico, métrico, variacional y aleatorio); esto, a partir de cinco procesos generales (la resolución de problemas, la modelación, la comunicación, el razonamiento, y la elaboración de procesos). A la vez, se comprometen, en estos procesos, cinco tipos de sistemas conceptuales (sistemas numéricos, los sistemas geométricos, los sistemas métricos, los sistemas analíticos y los sistemas de datos). Por su parte la Secretaría de Educación aplica un tipo de evaluación fundamentada en una concepción sobre el saber matemático escolar que proviene del desarrollo de competencias, entendiendo la competencia como "Un desempeño con el saber en un contexto particular". La pregunta obligada, entonces, surge de esta relación ¿Qué tipo de relación se teje entre el desarrollo de un pensamiento y el desarrollo de una competencia? La respuesta a esa pregunta fue cosntruida con las áreas en las fundamentaciones del plan de área.

Se establecieron tres criterios para la elaboración del plan de área: pertinencia Institucional, consistencia estructural y profundidad en la identificación de los aspectos que determinan la formación matemáticas de los estudiantes.

Se puede señalar que esta asesoría dejó una ruta de criterios para la elaboración colectiva del plan de área, Además proporciono un referente para evaluar la

calidad de lo construido, complementado con pequeñas rutas para construir cada componente.

iii. Reflexión sobre la elaboración de secuencias didácticas

Al tratar de determinar secuencias didácticas en sus procesos de aula no encontraron un elemento articulador para expresar lo que sería una secuencia didáctica, afirmaron que sería la primera vez que se enfrentan con expresar algo que ellos por su formación desconocen: "Las secuencias didácticas.". En la indagación a la acción en el aula, se consideraron los problemas que los estudiantes tienen para el tratamiento de los fraccionarios y se determinó realizar un estudio sobre los factores métricos y geométricos que hay que considerar para el estudio de la fracción desde la relación parte-todo.

De la propuesta sobre lo que se considera una secuencia didáctica dada por el asesor y de la articulación a la misma de las reflexiones que sobre su práctica hacen los profesores, se consolidaron cuatro elementos fundamentales que en principio constiuyen una secuencia didáctica:

- ❖ Un propósito explícito de enseñanza, o un objetivo a alcanzar con la misma.
- ❖ Unos contenidos a usar y a elaborar con la puesta en escena de la secuencia.
- ❖ Unos procesos a desarrollar con los contenidos.
- ❖ Una organización de tareas a realizar o problemas a resolver que involucren tales procesos y tales contenidos en tiempos particulares.
- ❖ Una formulación de criterios de desarrollo asociados a unos parámetros de evaluación.
- ❖ Un parámetro que determina la conformidad con el propósito o con el objetivo.

Se determinó realizar una Macro secuencia didáctica que involucre todos los niveles de la básica y que articule el desarrollo de varios tipos de pensamientos matemáticos, así como la elaboración de varios campos conceptuales, en particular se consideraron el numérico, el geométrico y el variacional. Se identificaron como procesos a tener en cuenta tanto en el diseño, como en el análisis de las actividades de aula. Los siguientes: leer, escribir, conocer, reconocer y relacionar.

D. Elaboración De Un Sistema De Documentos Que Orienten Y Regulen Las Acciones De Las Áreas De Matemáticas

Fueron elaborados Documentos soportes para:

1. Orientar la reflexión sobre problemáticas del área y sobre sentido del área. (2).

2. Orientar la reflexión sobre el plan de área, componentes que debe tener el plan de área y estructura de plan de área. Este último documento se realizó con el e equipo de asesores de las otras áreas, tomando como insumo los dos primeros documentos elaborados por la Olga Lucía León. (3).
3. Orientar la reflexión sobre: procesos matemáticos, pensamientos matemáticos y herramientas matemáticas.(2).
4. Orientar la reflexión sobre secuencias didácticas y referentes para la acción en el aula (3)
5. Orientar la reflexión sobre Competencias matemáticas específicas. (1).
6. Orientar la reflexión sobre criterios y procedimientos de evaluación. (2)

Es decir que el asesor realizó como trabajo intelectual una construcción teórica de base, para todo el trabajo de las áreas. Estos documentos se incluyen en anexo al informe y como todo este informe, su uso está condicionado a citar la fuente de donde provienen.

4. CONCLUSIONES Y RECONMENDACIONES.

4.1 Lecciones aprendidas.

En cuanto a la consolidación de equipos de trabajo por áreas:

Como estrategia se constituyó en un punto de partida fundamental para hacer conciencia al interior de las áreas de la importancia de trabajar en equipo tanto para canalizar y aunar esfuerzos, como para lograr que el proyecto área se convierta en eso: un proyecto colectivo que puede ser propuesto autónomamente, desarrollado, reestructurado y repensado constantemente por el grupo de profesores que conforman el área. En este sentido, el proyecto área se convierte en un sueño común que ha de ser realizado a favor de la comunidad educativa y que cuenta con las potencialidades de todos los miembros del equipo – área, tanto en términos de fortalezas, como de capacidad de resolver problemas.

El hecho de que los profesores que conforman las distintas áreas en las instituciones asesoradas pudiera establecer una primera estructura de equipo se convirtió en el terreno fértil para iniciar un verdadero trabajo intelectual y autónomo sobre el diseño de las áreas. También es cierto que si este componente no se desarrolla y se privilegia inicialmente, el trabajo realizado con los profesores será de bajo impacto en el aula.

Sobre este tópico se logró una estructura mínima de equipo que se señaló en las tablas.

Sobre la construcción colectiva del plan de Área:

El hecho de haber logrado iniciar este trabajo en el seno de los recién constituidos equipos de área, permitió echar a andar la construcción colectiva del documento del área partiendo de un aspecto fundamental: la explicitación del sentido del área

que cada equipo identificó y que da vida a la estructuración posterior que plantearán los equipos. Dado que todo el proceso de estructuración del área requiere de un trabajo arduo, dedicado y extenso y que la asesoría está prevista para un tiempo muy restringido, se ha considerado que su principal labor, al finalizar el proceso, será intentar que los grupos realicen una comprensión de criterios claros para la estructuración del área, con el fin de lograr que los distintos equipos obtengan un referente de base para continuar el trabajo de diseño y ejecución de sus respectivos planes de área.

El respeto a los profesores y a sus procesos redunda en el compromiso de ellos con lo que se construye, la mejor evidencia son 4 planes de área que mantienen las mismas directrices pero que tienen el sello de cada institución

- a. La intervención in situ a toda un grupo de profesores es una intervención de alto impacto para las instituciones. Es además, un proceso de expansión inmediata. El área de matemáticas de una institución es fundamentalmente un grupo de personas, por encima de un grupo de contenidos. De allí que el primer aspecto a tener en cuenta en un proceso de nivelación de un campo de conocimiento escolar, son las condiciones que el grupo de personas que tiene como responsabilidad la formación en ese campo del saber exige.
- b. La formación en equipos institucionales y no a personas separadas de sus equipos de realización profesional, es una formación que impacta toda la institución.
- c. Los niveles de impacto de documentos como Lineamientos curriculares, fueron muy bajos en las instituciones, a pesar de contar con docentes que han realizado cursos de actualización.
- d. La reunión de área sin el seguimiento de un plan de área determinado, tiene más el carácter de informativa que de reflexiva y creativa.

Las instituciones presentan muchas incoherencias en sus procesos organizativos: horarios imposibles, procesos no simplificados, entre otros. La protección de la reunión de área como espacio de reflexión y construcción se hace difícil pero necesaria. pues exige la organización de la reunión y del equipo de trabajo, hecho que se ve afectado por el caos organizativo.

4.2 Sostenibilidad.

La mayor estrategia de sostenibilidad desarrollada esta en el cronograma de trabajo fijado por las áreas y obviamente el compromiso adquirido por todos los profesores de sacar adelante su trabajo. Fundamental la garantía de brindarles las condiciones a los equipos para seguir trabajando, pues aunque ya hay una estructura que marca directrices para la acción pedagógica lo conveniente es completar el trabajo realizado hasta el momento.

Es claro que la exigencia del cumplimiento de las directrices dadas en el documento elaborado para la acción pedagógica es un factor de sostenibilidad del trabajo.

4.3 Sugerencias.

Para el desarrollo de un adecuado trabajo de integración es fundamental en primer lugar ofrecer los espacios y horarios para que todos los profesores puedan encontrarse y trabajar sin que la institución se desestabilice por esas reuniones

Los equipos deben establecer inicialmente una normatividad que los proteja como grupo y que les brinde condiciones para la construcción de conocimiento, entre ellas esta la de empezar siempre a tiempo con las personas que se encuentren a la hora de inicio fijada. El respeto a lo que los demás construyen es fundamental pues de otro manera se excluyen actores y un área no funciona con un solo profesor (aspecto evidenciado ya en nivelación).

Hay que proteger la relación Proyecto educativo institucional y Proyectos de áreas. El paso que sigue a los posicionamientos de las áreas es la generación de los proyectos de grado

El tiempo dado para la asesoría fue muy limitado para el propósito a alcanzar, pero si bien se puede señalar que esta asesoría dejó una ruta de criterios para la elaboración colectiva del plan de área, además proporciono un referente para evaluar la calidad de lo construido, complementado con pequeñas rutas para construir cada componente.

Todas las áreas tienen bien construido hasta el componente estructura del área. Un área tiene construido todo el documento, 2 áreas entran a la construcción de su fundamentación. Un área entra a la elaboración de estrategias metodológicas. Todas las áreas necesitan de una asesoría para la profundización en evaluación.

La estructuración de un equipo integrado es un proceso complejo que necesita de un apoyo como el que yo realice, pero con un tiempo mayor, pues la labor de la integración y el desarrollo curricular es una labor de tiempo completo de profundización.

1. BIBLIOGRAFÍA

1. ABRANTES, P., "El papel de la resolución de problemas en un contexto de innovación curricular" En UNO. Revista de didáctica de las matemáticas. Barcelona: Número 8, Hanoi, I abril 1996, 7-18.
2. ALSINA, C; BURGUES, C; FORTUNY, J. (1991). Invitación a la didáctica de la geometría. Madrid: Síntesis.
3. BALACHEFF, N; LABORDE, C. (1988). Lenguaje simbólico y pruebas en la enseñanza de las matemáticas: Un enfoque socio cognitivo. En Psicología Social del desarrollo cognitivo. Mugny, G; Pérez, J. (Eds). Barcelona. Anthropos..
4. CALDERON, D; LEÓN, O. (1996). La argumentación en matemáticas en el aula: Una oportunidad para la diversidad. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
5. CALDERON, D; LEÓN, O. (2001). Requerimientos Didácticos y Competencias Argumentativas en Matemáticas. Bogotá: IDEP – COLCIENCIAS.
6. CHAMORRO, C; BELMONTE, J. (1991) El problema de la Medida. Madrid: Síntesis.
7. DE LA FUENTE, C., PEREZ, R. "Resolución de problemas Historia y epistemología de las matemáticas: hacia su integración en el currículo". En UNO. Revista de didáctica de las matemáticas. Barcelona: Número 8, abril 1996, 19-29.
8. DÍAZ, J; BATANERO, M° C; CAÑIZARES, M; (1996) Azar y probabilidad. Madrid: Síntesis.
9. DOUADY, R. (1996). Ingeniería Didáctica y Evolución de la Relación con el saber. IREM París VII: Publicación des I.R.E.M. La dirección de E. Barbin y R. Douady.
10. FEY, J., "Cantidad" (1990). En On the Shoulders of giants. Steen, L. Washington D.c. National Academic Press. P.61-94.
11. GOMEZ, C; (1998) "Números racionales y razonamiento proporcional: una propuesta curricular basada en los estándares del NCTM. En EMA vol 3 N° 2 marzo de 1998 .112-132.
12. GUZMÁN, M., (1991) Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Organización de Estados Iberoamericanos
13. HERSH, R; DAVIS, P. (1982).. Experiencia Matemática. España. Labor.
14. MARTINEZ, F., PEREZ, R. (1996) "Resolución de problemas historia y epistemología de las matemáticas: hacia su integración en el currículo." En UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas. N° 1 año 3 19-29.
15. M.EN. (1998). Lineamientos Curriculares en matemáticas.
16. M.EN. (1998). Lineamientos Curriculares. Indicadores de Logros.

17. PERRY,P: (2000). "Una propuesta para bordar el teorema de Pitágoras en clase". En EMA vol 5 N° 2, marzo de 2000. 152-169.
18. ROMBERG,T. (1991). "Características problemáticas del Currículo escolar de matemáticas." En Revista de educación núm 294 (1991) 323-406.
19. SECRETARIA DE EDUCACIÓN. (2000). Proyecto Evaluación Competencias Básicas.
20. SECRETARIA DE EDUCACIÓN. (2000). Caracterización CED, San Cristóbal Sur tarde. Proyecto Nivelación para la excelencia. Documento de trabajo.
21. SOCAS,M., CAMACHO,M.,PALAREA,y HERNÁNDEZ,J. (1989). Iniciación al álgebra. Madrid: Editorial Síntesis
22. SWAFFORD,J; LANGRALL, C. (2000)."Uso Preinstruccional de Ecuaciones para describir y representar situaciones problema en un sexto grado". En EMA vol 5 N° 3 julio de 2000. 203-235
23. VASCO, C., (2000) Las matemáticas escolares en el año 2001" EN Boletín de la RED en Educación Matemática. Santiago de Cali-año1 .No1.

La anterior es la bibliografía considerada básica pero puede tenerse otros documentos para el apoyo de las sesiones y que no estén contemplados aquí.

Anexos 3 talleres
CORPOEDUCACIÓN
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN
ASESORÍA ÁREA DE MATEMÁTICAS

ASESORA: OLGA LUCÍA LEÓN CORREDOR
INSTITUCIÓN: CED FEDERICO GARCÍA LORCA
CED MARIANO OSPINA PERES
CED LUIS VARGAS TEJADA
CED SAN CRISTÓBAL SUR
TIPO DE ENCUENTRO: ACCIÓN FOCALIZADA
FECHA: 29 DE JULIO

PROPÓSITOS DEL ENCUENTRO

1. Desarrollar la propuesta metodológica para la construcción del plan para el Área de Matemáticas.
2. Construir los fundamentos de cada componente por medio de la acción reflexiva fundamentada en referentes curriculares
3. Identificar el estado de desarrollo de la construcción del Área, en la Institución.
4. Acordar y diseñar estrategias metodológicas para consolidar los componentes del plan de área acordados y formulados en las discusiones.

ACTIVIDADES

1. Conformar grupos, con el criterio de afinidad temática en cada uno de los aspectos involucrados en la construcción del Plan de Área.
2. Teniendo como base la guía para la definición de los elementos constitutivos del Plan de Área de Matemáticas, proporcionado por la asesora, y el avance que el equipo ha realizado hasta el momento, discutir y preparar una presentación del tópico asignado, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Grupo No 1: Tópicos Caracterización de la Institución y caracterización de los estudiantes:

1. La definición de la naturaleza de la institución: su misión, su visión y sus metas, se constituyen en el marco referencial que permite a los profesores una comprensión del contexto institucional en el que desarrollará su acción pedagógica. Esta comprensión contribuye a facilitar el establecimiento de relaciones entre factores como:

- El papel que juega el Área en el marco de los intereses del colegio. ¿Qué justifica su presencia institucional? ¿que utilidad presta un área de matemáticas en un colegio?
- El impacto que puede tener el área en la formación de estudiantes. ¿Qué aspectos desarrolla el área que no son enfatizados por otro componente institucional?

La identificación de los anteriores factores constituye los factores asociados al contexto general para el Área.

2. El análisis del PEI, proporciona elementos para la conformación de un sentido de proyecto institucional en la comunidad educativa; es decir, el PEI se convierte en el referente que define y cohesiona propósitos comunes para el desarrollo de todos los procesos pedagógicos en la institución. Este hecho permite establecer criterios en el diseño del Área de Matemáticas, con respecto a:

- La concreción de relaciones entre los intereses de formación de la institución y los procesos que se van a desarrollar en la formación en matemáticas. ¿específicamente cuales son los factores de relación del área con los propósitos institucionales?

3. El análisis de las condiciones socio- culturales de los estudiantes (estrato social, origen regional, situación familiar y personal y edad) proporciona datos para la comprensión de *quién es el sujeto del aprendizaje*; es decir, permite establecer aspectos como:

- Cuáles pueden ser sus expectativas en la formación matemática;
- Cuál puede ser su relación social con la matemática (problemas, dificultades y preferencias);
- Determinación de las necesidades de formación en matemáticas: tópicos específicos y relaciones entre ellos;
- Elementos para el diseño de un diagnóstico que permita identificar el punto de partida de la formación matemática de los estudiantes y el nivel esperado por el área, en cada grado o nivel.

4. El sistema oficial de evaluación de las instituciones (ICFES; Secretaría de Educación) proporciona a las instituciones educativas un referente externo, que se convierte en un insumo importante para considerar los alcances de las estrategias y de las políticas educativas internas. En el caso de las matemáticas hay seis aspectos de desarrollo que se evalúan, en un caso se habla del nivel reconocimiento, el nivel uso y el nivel de la construcción y la creación, en el otro caso se habla de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. En ambos casos se considera los grandes sistemas conceptuales de las matemáticas como componentes fundamentales del conocimiento a evaluar.

Con base en las repuestas al literal anterior, identificar los aspectos que en su Plan de Área, se han desarrollado a satisfacción y los tópicos que no se han desarrollado y que ustedes consideran importante desarrollar para concretar a satisfacción los componentes: "*Caracterización de la Institución*" y "*Caracterización de los estudiantes*"...

Proponer una estrategia que considere tipos de construcción en equipo, formas de comunicación entre grupos y tiempo de ejecución, para completar satisfactoriamente estos componentes.

Subrayar de estos dos componentes los factores que van a incidir fuertemente en

- el desarrollo de las estrategias de área y de aula.
- Los criterios y procedimientos de evaluación.

Aportar en la construcción de los dos componentes mencionados anteriormente, utilizando los factores identificados

**CORPOEDUCACIÓN
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN
ASESORÍA ÁREA DE MATEMÁTICAS**

ASESORA: OLGA LUCÍA LEÓN CORREDOR
INSTITUCIÓN: CED FEDERICO GARCÍA LORCA
CED MARIANO OSPINA PERES
CED LUIS VARGAS TEJADA
CED SAN CRISTÓBAL SUR
TIPO DE ENCUENTRO: ACCIÓN FOCALIZADA
FECHA: 29 DE JULIO

PROPÓSITOS DEL ENCUENTRO

5. Desarrollar la propuesta metodológica para la construcción del plan para el Área de Matemáticas.
6. Construir los fundamentos de cada componente por medio de la acción reflexiva fundamentada en referentes curriculares
7. Identificar el estado de desarrollo de la construcción del Área, en la Institución.
8. Acordar y diseñar estrategias metodológicas para consolidar los componentes del plan de área acordados y formulados en las discusiones.

ACTIVIDADES

3. Conformar grupos, con el criterio de afinidad temática en cada uno de los aspectos involucrados en la construcción del Plan de Área.
4. Teniendo como base la guía para la definición de los elementos constitutivos del Plan de Área de Matemáticas, proporcionado por la asesora, y el avance que el equipo ha realizado hasta el momento, discutir y preparar una presentación del tópico asignado, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Grupo No 2: Tópicos Estructura del Área

- a. Determinar el avance que el grupo ha alcanzado sobre estos tópicos.:
- b. Analizar los siguientes planteamientos y determinar su importancia para el diseño del su Plan de Área:

1) Construir el sentido del Área significa, a nuestro juicio, establecer un marco de relaciones explicativas, a partir de factores de tipo filosófico y pedagógico, que sitúan la razón de ser de un espacio de formación humana como, en este caso, las matemáticas, en el contexto de las necesidades del desarrollo humano. Tales relaciones involucran elementos como:

- La importancia que tiene el área en el panorama internacional en lo que se refiere a la formación de una persona: qué aspectos forma en el estudiante y por qué son importantes para la formación en general; importantes para el desarrollo integral del ser humano, en los planos individual y social. Considerar el referente proporcionado sobre este aspecto y construido por el grupo de profesores del Distrito de Cartagena.
- El sentido que tiene formar personas en un ambiente educativo determinado: reconocer los factores de desarrollo que hay que enfatizar dadas las condiciones culturales y las necesidades sociales de desempeño.
- Identificar de acuerdo con los dos componentes anteriores las dimensiones justificativa (el por qué), práctica (el para qué) y social (en qué cultura), que otorgan sentido al área de matemáticas.
- Identificar los grandes componentes que caracterizan un área de matemáticas. (considerar como referente la tabla presentada en el anexo.
- El reconocimiento de que el grupo de profesionales que constituye el Área de Matemáticas puede conformar un equipo que comparte y desarrolla el sentido asignado al Área.
- De acuerdo con el hecho anterior, el establecimiento de la estructura del equipo, definiendo: roles de los miembros, funciones y responsabilidades de cada rol y estrategias de trabajo al interior del área.

Con base en las revisiones hechas, identificar los aspectos que en su Plan de Área, se han desarrollado a satisfacción y los tópicos que no se han desarrollado y que ustedes consideran importante desarrollar para concretar a satisfacción el componente "*estructura del área*"...

Proponer una estrategia que considere tipos de construcción en equipo, formas de comunicación entre grupos y tiempo de ejecución, para completar satisfactoriamente estos componentes.

Subrayar en ese componente los factores que van a incidir fuertemente en

- el desarrollo de las estrategias de área y de aula.
- Los criterios y procedimientos de evaluación.

Aportar en la construcción de los dos componentes mencionados anteriormente, utilizando los factores identificados

**CORPOEDUCACIÓN
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN
ASESORÍA ÁREA DE MATEMÁTICAS**

ASESORA: OLGA LUCÍA LEÓN CORREDOR
INSTITUCIÓN: CED FEDERICO GARCÍA LORCA.
CED MARIANO OSPINA PERES
CED LUIS VARGAS TEJADA
CED SAN CRISTÓBAL SUR
TIPO DE ENCUENTRO: ACCIÓN FOCALIZADA
FECHA: 29 DE JULIO

PROPÓSITOS DEL ENCUENTRO

1. Desarrollar la propuesta metodológica para la construcción del plan para el Área de Matemáticas.
2. Construir los fundamentos de cada componente por medio de la acción reflexiva fundamentada en referentes curriculares.
3. Identificar el estado de desarrollo de la construcción del Área, en la Institución.
4. Acordar y diseñar estrategias metodológicas para consolidar los componentes del plan de área acordados y formulados en las discusiones.

ACTIVIDADES

1. Conformar grupos, con el criterio de afinidad temática en cada uno de los aspectos involucrados en la construcción del Plan de Área.
2. Teniendo como base la guía para la definición de los elementos constitutivos del Plan de Área de Matemáticas, proporcionado por la asesora, y el avance que el equipo ha realizado hasta el momento, discutir y preparar una presentación del tópico asignado, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Grupo No 4. Fundamentación teórica del Área

La fundamentación teórica del Área constituye el referente construido para dar razón de factores de tipo disciplinar y pedagógico del área. Es decir, en ella se explica el campo conceptual que conforma la matemática escolar y las relaciones al interior de ese campo. Esta fundamentación exige tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a. En lo que se refiere a la formación integral del estudiante:
 - La selección, organización y distribución de campos conceptuales específicos de las matemáticas que será

necesario construir durante el proceso de escolarización básico y medio.

- Definición de los procesos que exige desarrollar el aprendizaje de los contenidos seleccionados.
 - Identificación de acciones de enseñanza pertinentes para el desarrollo de los procesos en los estudiantes.
 - Identificación de las acciones que se van a cualificar en los estudiantes.
 - Identificación de fundamentos para la acción en el aula.
- b. En lo que concierne a la acción en el aula:
- La identificación de los momentos por los que pasa la elaboración de conocimiento en el aula.
 - La identificación de las reglas de interacción que den construirse.
 - La identificación del tipo de interacción con el conocimiento que debe propiciarse .
2. Considerar la fundamentación construida por un grupo de profesores del Distrito de Cartagena y confrontarla con las elaboradas con las instituciones. Formular aspectos a desarrollar según el resultado de la confrontación. Anexo Guía. Fundamentación.
 3. Con base en las repuestas al literal anterior, identificar los aspectos que constituirán, en su Plan de Área, los tópicos "*Estructura del Área*" y "*Fundamentación teórica del Área*".
 4. Proponer una estrategia que considere tipos de construcción en equipo, formas de comunicación entre grupos y tiempo de ejecución, para completar satisfactoriamente estos componentes
 5. **Subrayar en ese componente los factores que van a incidir fuertemente en**
 - el desarrollo de las estrategias de área y de aula.
 - Los criterios y procedimientos de evaluación.
- Aportar en la construcción de los dos componentes mencionados anteriormente, utilizando los factores identificados

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS

ASPECTOS BÁSICOS DE FORMACIÓN

DOMINIO
CONCEPTUAL

PROCESOS
GENERALES

ACCIONES

VALORES

PENSAMIENTO
MATEMÁTICO

DESARROLLO
ACTITUDINAL

ASPECTOS BÁSICOS PARA LA ACCIÓN EN EL AULA

FASES EN LA
ELABORACIÓN DE
CONOCIMIENTO

NORMAS A
CONSTRUIR

FORMAS DE
INTERACCIÓN

DESARROLLO Y APROPIACIÓN DE
CONTEXTO

EDUCACIÓN INTEGRAL

ASPECTOS BÁSICOS PARA LA FORMACIÓN EN EL ÁREA

DOMINIOS CONCEPTUALES.

- Sistema numérico.
- Sistema Geométrico.
- Sistema de medidas.
- Sistema analítico.
- Sistema de datos

PROCESOS GENERALES:

- Uso de conceptos.
- Uso de procesos
- Investigación y resolución de problemas
- Razonamiento
- Comunicación

ACCIONES :

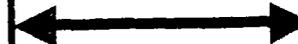
- Reflexionar
- Crear
- Argumentar

VALORES:

- Solidaridad: cooperac
- Respeto.
- Autonom
- Toleranci

FORMACIÓN COGNITIVA:
DESARROLLA PENSAMIENTO
MATEMÁTICO

FORMACIÓN SOCIAL:
DESARROLLA ACTITUDES



ASPECTOS BÁSICOS PARA LA ACCIÓN EN EL AULA

Fases para elaborar conocimiento.

1. **Juego exploración,** familiarización, manipulación, y todos los procesos que involucran acciones de reunir, separar, cortar, armar, transformar.
2. **Preguntar, conjeturar, representar,** comparar, clasificar, efectuar operaciones, formular problemas, construir estrategias.
3. **Comunicar, describir, explicar.**
4. **Revisar, confrontar, validar.**
5. **Institucionalizar, estructurar.**

Normas y roles a construir.

Normas sociales:

*Respetar al que habla,
Pedir la palabra para hablar,
Cooperar en el trabajo colectivo,
Etc.*

Normas socio - matemáticas

*Mantener un ambiente apropiado para el trabajo académico,
Buscar siempre la fórmula que generaliza casos particulares.
Justificar las inferencias.
Los procesos más simples son los de menos pasos. Etc.*

Normas matemáticas.

*Diferenciar, definiciones, de axiomas, axiomas de teoremas, hipótesis de tesis.
Lo que se va demostrar no se debe usar en su demostración.*

Tipos de interacción

1. Individual con conocimiento.
2. Grupal con conocimiento.
3. Colectiva con conocimiento.
4. Conocimiento matemático colectivo de clase
conocimiento matemático de comunidad educadores matemáticos.

DESARROLLO Y APROPIACIÓN DE CONTEXTO.

ASPECTOS BÁSICOS PARA LA ACCIÓN EN EL AULA

Fases para elaborar conocimiento.

6. **Juego exploración**, familiarización, manipulación, y todos los procesos que involucran acciones de reunir, separar, cortar, armar, transformar.
7. **Preguntar, conjeturar, representar**, comparar, clasificar, efectuar operaciones, formular problemas, construir estrategias.
8. **Comunicar, describir, explicar.**
9. **Revisar, confrontar, validar.**
10. **Institucionalizar, estructurar.**

Normas y roles a construir.

Normas sociales:

*Respetar al que habla,
Pedir la palabra para hablar,
Cooperar en el trabajo colectivo,
Etc.*

Normas socio - matemáticas

*Mantener un ambiente apropiado para el trabajo académico,
Buscar siempre la formula que generaliza casos particulares.
Justificar las inferencias.
Los procesos más simples son los de menos pasos. Etc.*

Normas matemáticas.

*Diferenciar, definiciones, de axiomas, axiomas de teoremas, hipótesis de tesis.
Lo que se va demostrar no se debe usar en su demostración.*

Tipos de interacción.

5. Individual con conocimiento.
6. Grupal con conocimiento.
7. Colectiva con conocimiento.
8. Conocimiento matemático colectivo de clase
conocimiento matemático de comunidad educadores matemáticos.

DESARROLLO Y APROPIACIÓN DE CONTEXTO.

**CORPOEDUCACIÓN
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN
ASESORÍA ÁREA DE MATEMÁTICAS**

ASESORA: OLGA LUCÍA LEÓN CORREDOR
INSTITUCIÓN: CED FEDERICO GARCÍA LORCA
CED MARIANO OSPINA PERES
CED LUIS VARGAS TEJADA
CED SAN CRISTÓBAL SUR
TIPO DE ENCUENTRO: ACCIÓN FOCALIZADA
FECHA: 29 DE JULIO

PROPÓSITOS DEL ENCUENTRO

5. Desarrollar la propuesta metodológica para la construcción del plan para el Área de Matemáticas.
6. Construir los fundamentos de cada componente por medio de la acción reflexiva fundamentada en referentes curriculares.
7. Identificar el estado de desarrollo de la construcción del Área, en la Institución.
8. Acordar y diseñar estrategias metodológicas para consolidar los componentes del plan de área acordados y formulados en las discusiones.

ACTIVIDADES

3. Conformar grupos, con el criterio de afinidad temática en cada uno de los aspectos involucrados en la construcción del Plan de Área.
4. Teniendo como base la guía para la definición de los elementos constitutivos del Plan de Área de Matemáticas, proporcionado por la asesora, y el avance que el equipo ha realizado hasta el momento, discutir y preparar una presentación del tópico asignado, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Grupo No 6. LOGROS POR GRADOS.

Este Componente específica:

1. el nivel de profundidad, desarrollo e integración que deben alcanzar los aspectos que se proponen en los objetivos.

2. Los aspectos y posible mecanismos que deben tenerse en cuenta para su evaluación.

Consideren el referente presentado y determinen complementos al mismo.

Sugiero que además se considere lo siguiente:

Identificación de Logros, temáticas relacionadas, procesos relacionados, estrategias metodológicas, Logros, Evaluación

6. Proponer una estrategia que considere tipos de construcción en equipo, formas de comunicación entre grupos y tiempo de ejecución, para completar satisfactoriamente estos componentes
7. **Subrayar en ese componente los factores que van a incidir fuertemente en**
 - el desarrollo de las estrategias de área y de aula.
 - Los criterios y procedimientos de evaluación.

Aportar en la construcción de los dos componentes mencionados anteriormente, utilizando los factores identificados

**CORPOEDUCACIÓN
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN
ASESORÍA ÁREA DE MATEMÁTICAS**

ASESORA: OLGA LUCÍA LEÓN CORREDOR
INSTITUCIÓN: CED FEDERICO GARCÍA LORCA
CED MARIANO OSPINA PERES
CED LUIS VARGAS TEJADA
CED SAN CRISTÓBAL SUR
TIPO DE ENCUENTRO: ACCIÓN FOCALIZADA
FECHA: 29 DE JULIO

PROPÓSITOS DEL ENCUENTRO

9. Desarrollar la propuesta metodológica para la construcción del plan para el Área de Matemáticas.
10. Construir los fundamentos de cada componente por medio de la acción reflexiva fundamentada en referentes curriculares.
11. Identificar el estado de desarrollo de la construcción del Área, en la Institución.
12. Acordar y diseñar estrategias metodológicas para consolidar los componentes del plan de área acordados y formulados en las discusiones.

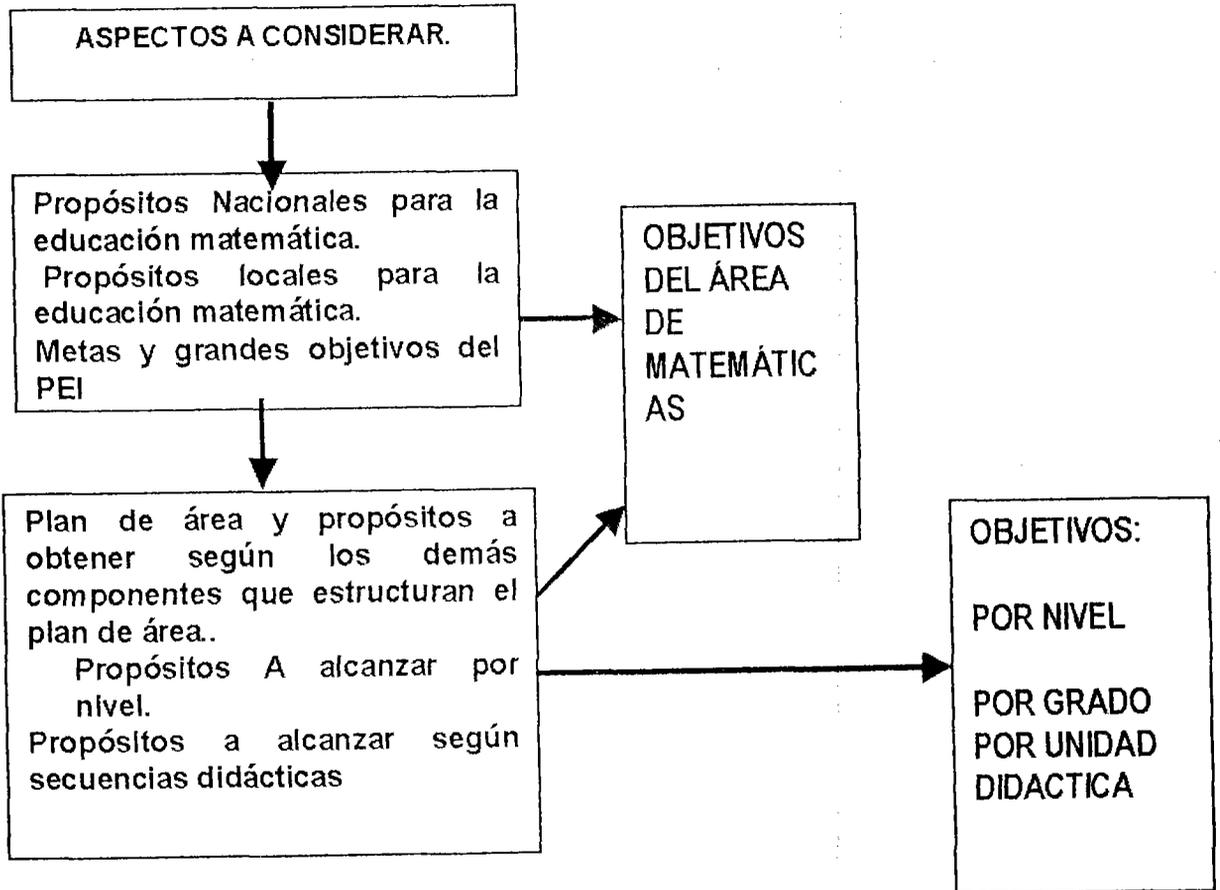
ACTIVIDADES

5. Conformar grupos, con el criterio de afinidad temática en cada uno de los aspectos involucrados en la construcción del Plan de Área.
6. Teniendo como base la guía para la definición de los elementos constitutivos del Plan de Área de Matemáticas, proporcionado por la asesora, y el avance que el equipo ha realizado hasta el momento, discutir y preparar una presentación del tópico asignado, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Grupo No 5. Sistemas de objetivos.

La construcción del sistema de objetivos esta determinada por los siguientes tópicos:

SISTEMA DE OBJETIVOS DEL PLAN DE
ÁREA



Proponer una estrategia que considere tipos de construcción en equipo, formas de comunicación entre grupos y tiempo de ejecución, para completar satisfactoriamente estos componentes

8. Subrayar en ese componente los factores que van a incidir fuertemente en

- el desarrollo de las estrategias de área y de aula.
- Los criterios y procedimientos de evaluación.

Aportar en la construcción de los dos componentes mencionados anteriormente, utilizando los factores identificados

Objetivos7Numero	1	2	3	4
<p>OBJETIVO GENERAL PARA EL AREA.</p> <p>Sugiero considerar los 4 objetivos y mirar las posibilidades de complementación o de exclusión, y su compatibilidad con los de los niveles</p>	<p>Desarrollar pensamiento y capacidad de comprender, organizar y procesar información, para proponer y dar solución a problemas (Grupo preescolar)</p>	<p>Desarrollar el pensamiento matemático en todas sus dimensiones para mejorar en el estudiante la capacidad de explorar conjeturar y razonar lógicamente. Preparar al estudiante para reflexionar, criticar y construir conocimiento que propenda por su desarrollo, personal, social y cultural! (grupo primaria)</p>	<p>Desarrollar el pensamiento matemático a través de la apropiación de su contexto, (especificar cuál contexto o cuáles contextos) para la construcción de su contexto que le permita interrelacionarse socialmente (grupo secundaria)</p>	<p>Desarrollar el pensamiento en todas sus dimensiones para comprender y transformar las relaciones, así como la organización y procesamiento de la información para la solución de problemas.</p>
<p>OBJETIVO DEL AREA PARA PREESCOLAR.</p> <p>Me parece adecuados los focos de preescolar: capacidades generales, capacidades específicas, expresión y maduración.</p>	<p>Desarrollar pensamiento y capacidad de manipular, reconocer, relacionar, comparar, ordenar, clasificar atributos de los objetos, del entorno y del contexto.</p>	<p>Desarrollar el pensamiento numérico y espacial a través de la identificación, comparación y conteo de cantidades menores de 40 objetos y de formas geométricas fundamentales (círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo).</p>	<p>Desarrollar la expresión numérica y geométrica escrita a través de la generación de un sistema de símbolos, numéricos y geométricos básicos. Puede considerarse también el desarrollo de la oralidad a través de elaboraciones de descripciones y narraciones</p>	<p>Participar cooperar en juegos y actividades grupales que le permitan reafirmar su yo y aceptarlo la diferencia entre las personas. Creo que el objetivo puede ser formulado desde el desarrollo del YO- infante a través de la participación en...</p>
<p>OBJETIVO DEL AREA PARA BASICA PRIMARIA.</p> <p>Completar pensando en la idea dada por el preescolar sobre los grandes focos de los objetivos</p>	<p>Desarrollar la capacidad en el estudiante de identificar, comparar, organizar, relaciones cuantitativas, métricas y geométricas elementales que le permitan razonar, lógica, crítica y objetivamente. Completar, como lo hace preescolar, considerando los contextos de desarrollo en esta etapa</p>	<p>Adquirir (propongo que se cambie adquirir por: cualificar) habilidades y destrezas para formular, plantear y resolver problemas que permitan la aplicación de modelos (propongo que se cambie modelos, por operaciones aritméticas y transformaciones geométricas) matemáticos. Propongo también que se mire</p>	<p>Seria conveniente elaborar un objetivo relacionado con el desarrollo de la oralidad y la escritura en primaria, en lo que concierne a las matemáticas</p>	<p>Desarrollar la imaginación en el estudiante a través de juegos aplicando los conocimientos básicos de las matemáticas. Sugiero completar este objetivo situando como foco fundamental el desarrollo del YO niño, (el compañero)</p>

		la elaboración de preescolar y se formule el objetivo análogo para la primaria		
--	--	--	--	--

OBJETIVO DEL AREA PARA BASICA SECUNDARIA	Plantear y resolver problemas en diferentes contextos, utilizando el ensayo de propuestas pertinentes al mismo (no entiendo la última parte, quizás sería mejor considerar. Utilizando modelos ya elaborados). Completar considerando la línea impuesta por primaria y preescolar de hablar de desarrollo de capacidades generales, para esta etapa	Identificar las diferentes interacciones cuantitativas, mediante de (por medio de.. o a través de..) las relaciones métricas, geométricas, analíticas, y aleatorias, utilizando modelos (expresar qué tipos de modelos). Tener en cuenta aquí la línea impuesta por preescolar y primaria	elaborar un objetivo relacionado con el desarrollo de la oralidad y la escritura en secundaria, en lo que concierne a las matemáticas	Desarrollar la creatividad como herramienta importante para construir nuevos esquemas de solución mediante la confrontación de sus elaboraciones espontáneas Sugiero completar considerando como foco de desarrollo el YO-adolescente
--	--	--	---	--

OBJETIVO DEL AREA PARA LA MEDIA	Desarrollar la capacidad de fundamentar lógica y conceptualmente la resolución de problemas, la elaboración de pruebas y la comprensión de conceptos.	Formular preguntas y dar respuestas que tienen que ver con la aplicación de propiedades matemáticas en distintos contextos. Completar considerando los procesos específicos que se deben desarrollar en este nivel.	Desarrollar la capacidad para describir reconstruir , explicar y argumentar deductivamente relaciones matemáticas y sus propiedades	Desarrollar la imaginación a través de juegos e ideas que surgen de procesos de modelación. Sugiero completar considerando como foco de desarrollo el YO-adolescente-adulto
---------------------------------	---	--	---	--

**CORPOEDUCACIÓN
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN
ASESORÍA ÁREA DE MATEMÁTICAS**

ASESORA: OLGA LUCÍA LEÓN CORREDOR
INSTITUCIÓN: CED FEDERICO GARCÍA LORCA
CED MARIANO OSPINA PERES
CED LUIS VARGAS TEJADA
CED SAN CRISTÓBAL SUR
TIPO DE ENCUENTRO: ACCIÓN FOCALIZADA
FECHA: 29 DE JULIO

PROPÓSITOS DEL ENCUENTRO

13. Desarrollar la propuesta metodológica para la construcción del plan para el Área de Matemáticas.
14. Construir los fundamentos de cada componente por medio de la acción reflexiva fundamentada en referentes curriculares.
15. Identificar el estado de desarrollo de la construcción del Área, en la Institución.
16. Acordar y diseñar estrategias metodológicas para consolidar los componentes del plan de área acordados y formulados en las discusiones.

ACTIVIDADES

7. Conformar grupos, con el criterio de afinidad temática en cada uno de los aspectos involucrados en la construcción del Plan de Área.
8. Teniendo como base la guía para la definición de los elementos constitutivos del Plan de Área de Matemáticas, proporcionado por la asesora, y el avance que el equipo ha realizado hasta el momento, discutir y preparar una presentación del tópico asignado, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Grupo No 6. Evaluación

Este Componente específica:

1. Momentos, niveles, criterios, procedimientos y juicios de valoración que el área debe fijar para la acción evaluativa.
2. Un sistema articulado de los anteriores elementos a los componentes del plan de área.

Para la elaboración del componente considerado tener en cuenta el referente proporcionado, como otro insumo para la discusión, Proponer una estrategia que considere tipos de construcción en equipo, formas de comunicación entre

grupos y tiempo de ejecución, para completar satisfactoriamente estos componentes

9. Subrayar en ese componente los factores que van a incidir fuertemente en

- el desarrollo de las estrategias de área y de aula.
- Los criterios y procedimientos de evaluación.

Aportar en la construcción de los dos componentes mencionados anteriormente, utilizando los factores identificados.

**CORPOEDUCACIÓN
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN
ASESORÍA ÁREA DE MATEMÁTICAS**

ASESORA: OLGA LUCÍA LEÓN CORREDOR
INSTITUCIÓN: CED FEDERICO GARCÍA LORCA,
CED MARIANO OSPINA PERES
CED LUIS VARGAS TEJADA
CED SAN CRISTÓBAL SUR
TIPO DE ENCUENTRO: ACCIÓN FOCALIZADA
FECHA: 29 DE JULIO

PROPÓSITOS DEL ENCUENTRO

17. Desarrollar la propuesta metodológica para la construcción del plan para el Área de Matemáticas.
18. Construir los fundamentos de cada componente por medio de la acción reflexiva fundamentada en referentes curriculares.
19. Identificar el estado de desarrollo de la construcción del Área, en la Institución.
20. Acordar y diseñar estrategias metodológicas para consolidar los componentes del plan de área acordados y formulados en las discusiones.

ACTIVIDADES

9. Conformar grupos, con el criterio de afinidad temática en cada uno de los aspectos involucrados en la construcción del Plan de Área.
10. Teniendo como base la guía para la definición de los elementos constitutivos del Plan de Área de Matemáticas, proporcionado por la asesora, y el avance que el equipo ha realizado hasta el momento, discutir y preparar una presentación del tópico asignado, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Grupo No 5 sistemas de estrategias de aula.

1. A partir de la lectura y análisis del texto FUNDAMENTOS GENERALES PARA LA FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE AULA de Dora Inés Calderón, y tomando como ejemplo el documento de Plan de área proporcionado al grupo, seleccionar un tópico, tema o núcleo temático al que se pueda aplicar la estrategia de proyecto de aula señalando:
 - a. ¿Qué tipo de proyecto se puede realizar, con qué población estudiantil y durante cuánto tiempo?

- b. ¿Qué objetivos pueden formularse para el proyecto?
 - c. ¿Qué relación se puede establecer entre los objetivos del proyecto de aula y los propósitos de aprendizaje, los logros e indicadores de logro formulados para el contenido?
 - d. ¿Qué estrategias de acción se podrían planear para el desarrollo del proyecto de aula?
 - e. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de acción para el proyecto y las situaciones de aprendizaje para el contenido en cuestión?
 - f. ¿Qué estrategias de evaluación del proyecto y qué indicadores de logro se pueden proponer?
2. Si es necesario, formular preguntas de aclaración sobre la estrategia de proyectos de aula.
3. Plenaria.

FUNDAMENTOS GENERALES PARA LA FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE AULA

(Documento de trabajo)

DORA INÉS CALDERÓN*

La reflexión sobre lo que es un proyecto de aula surge en el seno de la construcción de teorías que explican las relaciones entre enfoques pedagógicos, modelos pedagógicos y estrategias de trabajo en el aula. Particularmente Calderón y León (2001) han considerado la necesidad de situar esta reflexión más en el plano de las relaciones didácticas; entendiendo como éstas, las que naturalmente se estructuran en la interacción entre los elementos de la triada didáctica: profesor – estudiante - saber escolar.

De cualquier manera, se hace necesario, en primera instancia considerar que una cierta perspectiva del aprendizaje y, en consecuencia, de la enseñanza, permitirá situar estrategias de trabajo en el aula, que permitan desarrollar tales perspectivas. Particularmente, la estrategia de proyectos de aula se inscribe en una perspectiva constructivista e interaccionista del aprendizaje (Vigotsky, 1989). A continuación se explicará el contexto general en el que se inscribe esta estrategia.

A partir del cambio de los diferentes paradigmas psicológicos que han explicado el fenómeno del aprendizaje, que van de las teorías asociacionistas (condicionamiento estímulo – respuesta), las mediacionales (aprendizaje por imitación y teorías cognitivas de la gestalt), la psicología genética- cognitiva (Piaget y Bruner), la psicología genético - dialéctica (Vigotsky, Luria y Leontiev), la teoría del procesamiento de la información (Gagné, Newell, Mayer, Pascual Leone), se hace evidente que la pedagogía ha cambiado

* Estudiante del Doctorado en Lenguaje y Educación de la Universidad del Valle y miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas.

también sus modelos pedagógicos y sus maneras de considerar al sujeto del aprendizaje (estudiante).

Así, en el seno de una perspectiva interaccionista del aprendizaje (Vigotsky y otros), se considera una estrecha relación entre aprendizaje y desarrollo; para la psicología soviética, "el aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo" (Sacristán y Pérez (1995: 49). Es en este contexto que se hace importante considerar al estudiante como un sujeto cognoscente activo que requiere, para un mejor desarrollo de sus potencialidades, el diseño consciente de lo que Vigotsky ha denominado la "zona de desarrollo próximo". Es decir, se pide a la escuela que establezca situaciones de aprendizaje altamente significativas, ya que el estudiante estará aprendiendo más y mejor, en tanto el entorno de aprendizaje sea más rico en experiencias cognitivas y sociales.

Esta perspectiva del aprendizaje, como cualquiera otra, exige entonces estrategias pedagógicas y didácticas que permitan un desarrollo de los sujetos, de acuerdo con sus fundamentos y explicaciones sobre el aprendizaje humano. De ahí que, desde las diferentes instancias educativas (teorías pedagógicas y didácticas, propuestas ministeriales e institucionales) se proponga la **pedagogía por proyectos** como una estrategia que puede dar vida a una perspectiva interaccionista del aprendizaje. Por ejemplo, Rodríguez (2001) propone que esta estrategia es una propuesta que *"facilita la inserción de la escuela en la vida permitiendo el desarrollo personal, la adquisición de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos"* (Pág. 17). Propuesta que, además atiende e interpreta, de manera muy especial, a las solicitudes de educación de niños y jóvenes que contempla la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación (1994) y la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1992). Educación, que en general se caracterizaría por una formación para la autonomía, para la participación social y para la transformación positiva del entorno socio-cultural, científico y tecnológico.

Así pues, la pedagogía por proyectos se convierte en una estrategia para el trabajo institucional que compromete los niveles macro (PEI) y micro (Planes de área). De ahí que sea necesario considerar esta estrategia como política institucional, se orden pedagógico y estratégico. Algunas de las características de esta estrategia son las siguientes:

1. Es una propuesta de aprendizaje y enseñanza que busca conciliar en un todo coherente los intereses y necesidades subjetivas de los educandos y los propósitos objetivos de la institución. Es decir, se parte de una "práctica de pensamiento en acción y logra la fusión del proyecto personal con el institucional en una producción de un fin educativo" (Touchon, 1994: 68, citado por Rodríguez, 2001: 26).
2. Establece de manera efectiva la relación escuela – vida, en tanto que se construye atendiendo a factores del aprendizaje escolar que habrán de ser empleados en la vida diaria para solucionar problemas o responder a situaciones que exigen una actuación inteligente y proactiva por parte de los sujetos sociales.
3. Favorece la no atomización de los aprendizajes, ya que la actividad cognoscitiva (de las diferentes áreas) se sitúa alrededor de un plan o proyecto colectivo.
4. Propicia la integración de áreas para el desarrollo del PEI, por cuanto exige a las áreas pensar en los aportes que, desde cada una de ellas, se pueden ofrecer para el cumplimiento de los propósitos del proyecto.

5. Expresa una concepción interaccionista del aprendizaje. Esto, en tanto que considera el proceso de construcción de conocimientos a partir de las elaboraciones previas de los sujetos y de la transformación de tales elaboraciones, mediante las experiencias de aprendizaje significativo, en el contexto social del aula a que son expuestos los educandos durante la enseñanza. Nótese que se privilegia el hecho de que todo proceso de aprendizaje ocurre en un contexto social, en interacción con los pares y con los no pares (padres, profesores y adultos en general); de tal manera que los aprendizajes finales estarán mediados por estos factores.
6. Exige la formulación de estrategias de aula particulares por áreas, concordantes con el proyecto pedagógico general. Es decir, propicia, de manera particular, del desarrollo de proyectos de aula.
7. Con base en los anteriores aspectos, se convierte en una opción y una decisión pedagógica, inserta en el PEI, que requiere de una actitud institucional, docente y discente que favorezca la realización del proyecto y esté dispuesta para el análisis de los factores de diverso orden (institucionales, epistemológicos, metodológicos, logísticos etc.) que favorecen u obstaculizan el buen desarrollo de tal proyecto.

¿Y EL PROYECTO DE AULA?

En el contexto anterior, el proyecto de aula es una propuesta de trabajo para el salón de clase que hace concretos los objetivos del proyecto pedagógico, desde perspectivas particulares. Por ello, en este entramado, se convierte en la **estrategia didáctica** para desarrollar los saberes escolares implicados en el logro de los propósitos educativos del proyecto pedagógico. Como estrategia didáctica, pone en juego situaciones de aprendizaje, de tal manera que las actividades requeridas para el desarrollo del proyecto se convierten en micro situaciones de aprendizaje, secuenciadas para desarrollar ciertos aprendizajes.

Así las cosas, consideramos que un **proyecto de aula es el planteamiento de un Objetivo Común** entre los (as) estudiantes y el (la) maestro (a), que necesariamente habrá de entrañar un (os) propósito (s) de aprendizaje concreto (s) con respecto al área de conocimiento que desarrolla un profesor. Didácticamente el proyecto opera como la instancia estructuradora de los saberes escolares que se van a desarrollar en un periodo académico. En ese sentido integra tales saberes alrededor de los problemas que el proyecto pide solucionar, dando como resultado aprendizajes altamente significativos, en tanto que adquieren sentido para realizar acciones orientadas a obtener los resultados necesarios que se proponen todos los miembros de la comunidad educativa. A continuación vamos a señalar ventajas de esta estrategia metodológica:

- ❖ Amplía las fronteras que delimitan los conocimientos en un plan por áreas, hacia los usos de tales conocimientos en la solución de problemas al interior del área de conocimiento o de aplicaciones en la vida socia- cultural.
- ❖ Facilita y exige el trabajo cooperativo por el intercambio de experiencias entre pares y entre profesores y estudiantes o entre estudiantes y padres de familia u otros miembros de la comunidad.

- ❖ Propicia la participación de todos los estudiantes y la toma de decisiones sobre las temáticas, las estrategias de trabajo, las responsabilidades y la evaluación al proyecto.
- ❖ Establece una integración entre escuela y vida, en tanto que se parte de un principio de aplicabilidad de los saberes propios del área en la solución de problemas y en la realización de los propósitos del proyecto de aula.
- ❖ Permite reconocer y valorar la diversidad y la diferencia. Esto, por cuanto se valoran los diferentes caminos que toman los estudiantes para alcanzar un aprendizaje, en pro del logro de los propósitos del proyecto y del logro de aprendizaje previsto.
- ❖ Forma sujetos activos cognitiva, comunicativa y éticamente. Dado que cada individuo (estudiante y profesor) adquiere una responsabilidad y un rol para el desarrollo del proyecto, se logra construir un clima de cooperación –acción que implica una formación individual y colectiva tanto en conocimientos como en estrategias de trabajo y producción.
- ❖ Implica una gran variedad de experiencias de aprendizaje. Las acciones que exigirá realizar el proyecto de aula permitirá diseñar situaciones de aprendizaje de varios tipos: orientadas al desarrollo conceptual, al desarrollo de estrategias y habilidades y destrezas, a la conformación y consolidación de valores, al desarrollo comunicativo, etc.

En este panorama, y entendiendo que los anteriores elementos tan sólo contribuyen a plantear aspectos básicos para pensar los proyectos de aula, en seguida presentamos algunas recomendaciones para la formulación y diseño de proyectos de aula.

1. Considerar la discusión al interior del PEI, sobre la posibilidad de realizar proyectos pedagógicos como estrategia para el desarrollo del PEI. Si por alguna razón en esta instancia no se ha considerado la estrategia, el profesor podrá situar la reflexión y la decisión de realizar proyectos de aula en el siguiente nivel: plan de área.
2. A partir del plan de área, particularmente de sus objetivos y propósitos de aprendizaje, del diseño de logros e indicadores de logro, considerar la viabilidad de realizar proyectos de aula. Es necesario que se dé esta reflexión y desde allí la decisión, pues el proyecto de aula es tan sólo una estrategia metodológica que contribuye a realizar los propósitos de aprendizaje para el área respectiva.
3. Iniciar el diseño del proyecto de aula, considerando un conjunto de contenidos o un núcleo temático del área, que pueda ser jalonado a través del proyecto. Es bueno recordar que a lo largo de un ciclo académico (un semestre, un año) se pueden desarrollar varios proyectos de aula. En consecuencia, es necesario que el profesor no pierda de vista los propósitos de aprendizaje, los logros e indicadores de logro para un contenido o un núcleo temático, con el fin de priorizar estos aspectos en el momento de formular la propuesta a los estudiantes.
4. Formular la propuesta de realizar un proyecto de aula a los estudiantes e indagar sus intereses en el tema, lo que quisieran lograr con él y las estrategias que consideran se pueden realizar. A partir de esta consulta, el profesor inicia el plan del proyecto. Su función es, entonces, orientar los lineamientos teóricos y metodológicos

- para el proyecto, coordinar su formulación y desarrollo por parte de los estudiantes, establecer la clara diferencia entre los propósitos de aprendizaje, logros e indicadores de logro para el núcleo temático o el conjunto de temas involucrados en el proyecto y los objetivos del proyecto de aula, como un proyecto colectivo que refleja los intereses cognitivos, afectivos y estratégicos de los estudiantes.
5. Propiciar y orientar la producción escrita del proyecto por parte de todo el grupo (estudiantes y profesor) con el fin de que toda la comunidad tenga un referente para el desarrollo de los distintos aspectos del proyecto: ¿Qué se proponen lograr?, ¿durante cuánto tiempo se trabajará?, ¿cómo se procederá (acciones y actores específicos)?, ¿qué elementos necesitarán?, ¿cómo se evaluará el desarrollo del proyecto? etc.
 6. Establecer conjuntamente un plan de acciones y de responsabilidades y responsables para realizar todos los aspectos propuestos en el proyecto.
 7. En lo posible, diseñar etapas del proyecto y las correspondientes unidades de trabajo estructuradas, cada una, alrededor del proyecto de aula. Recordar que el desarrollo de cada unidad atenderá, de alguna manera, al propósito general del eje correspondiente en el proyecto pedagógico. Por ello, cada unidad plantea una estructura interna que requiere de actividades particulares encaminadas al desarrollo del proyecto como un proyecto de inserción social de los estudiantes mediante el desarrollo de los logros seleccionados para cada unidad.
 8. Establecer estrategias de evaluación parcial y final del proyecto en dos niveles: colectivamente, que atienden al proyecto de aula y del desarrollo y alcance de los logros específicos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

CALDERÓN, Dora Inés y LEÓN, Olga Lucía (2001) Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas. Bogotá; IDEP- Colciencias.

_____ (2002) Estrategias pedagógicas para el desarrollo de procesos de socialización primaria: La cognición matemática y la comunicación como entornos de socialización básica. Una propuesta para los centros amar. Módulos 1, 2 y 3. Bogotá: Proniño.

GIMENO, Sacristán y PÉREZ, Ángel. (1995) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morala

RODRÍGUEZ, María Elvira. (2001) "Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos" En: Antología de proyectos pedagógicos. Cuaderno de trabajo No 2. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Págs. 17- 44.

_____ y PINILLA, Raquel. Ka pedagogía de proyectos en Acción: La formación de docentes. El recorrido de una experiencia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

LENGUAJE

PROYECTO DE INTEGRACION DE INSTITUCIONES

INFORME FINAL INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA DESDE LAS AREAS

AREA: HUMANIDADES

Presentación

Este informe tiene como propósito dar cuenta del desarrollado de la asesoría realizada a los docentes de lenguaje en cinco colegios del Distrito Capital, en el marco del programa "*Integración de Instituciones educativas*".

Este documento es una continuidad del informe anterior en el cual he detallado las asesorías llevadas a cabo en cada una de las instituciones acompañadas; y está organizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: plan de mejoramiento acordado con cada una de las instituciones, los referentes teóricos y referentes metodológicos que guiaron el desarrollo de las diversas actividades que permitieron llevar a cabo el trabajo.

Este documento condensa las asesorías llevadas a cabo con cada una de las instituciones acompañadas: San Cristóbal, Federico García Lorca, Luis Vargas Tejada, y Mariano Ospina Pérez tanto individual como colectivamente y está organizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: plan de asesorías conjunto acordado con cada una de las instituciones, los referentes teóricos y metodológicos que guiaron el desarrollo de las diversas actividades que permitieron llevar a cabo el trabajo.

En este sentido el presente informe está organizado en cuatro partes así: en la primera planteo los propósitos del acompañamiento (la hemos llamado contextualización de la Integración Pedagógica); en la segunda parte, presento los

criterios seleccionados para la realización de la asesorías (la hemos llamado integración desde las áreas), en este punto pongo en evidencia los referentes teóricos y metodológicos tenidos en cuenta como estrategia de solución a la problemática planteada; en la tercera parte damos cuenta de los resultados obtenidos en las instituciones asesoradas (la hemos llamado resultados de la Integración); por último en la cuarta parte de este informe, consigno los aprendizajes y las posibilidades y estrategias de sostenibilidad del proyecto una vez terminada la asesorías, destacando las estrategias pensadas y diseñadas para tal fin (este punto lo hemos llamado Conclusiones y Recomendaciones).

1. Contextualización de la Integración Pedagógica

a. Acuerdos iniciales de equipo: proceso operativo.

El trabajo de asesoría pedagógica de CORPOEDUCACIÓN para integrar un plan de estudios en las instituciones asesoradas se concentró en brindar espacios que favorecieran la interlocución y el intercambio de saberes, inquietudes, aciertos y desaciertos del trabajo de los docentes que participaron en la asesoría. Se realizaron cinco encuentros a lo largo de tres meses, teniendo en cuenta los siguientes propósitos: en una primera reunión focalizada se pretendió acordar el esquema de plan de área a trabajar (reunión exploratoria), luego determinar los factores de integración, la identificación de los aspectos que convocan a cada uno de los docentes a conformarse como equipo de trabajo, y la organización del equipo de trabajo (funciones, tareas, responsabilidades). En la segunda reunión (encuentro conjunto) se pretendía realizar una caracterización de la institución, así como de los estudiantes y profundizar sobre el sentido del área de lenguaje. En la tercera (reunión focalizada) se profundiza el análisis sobre el plan de estudios y sentido del área, y se explicitan los problemas académicos de los estudiantes por área, así como se reflexiona sobre las diferentes corrientes pedagógicas vigentes. En la cuarta reunión adelantamos el trabajo relacionado con los aspectos teóricos y metodológicos que dirigen el área de humanidades y en la última reunión reflexionamos sobre el carácter de la evaluación en lenguaje. Para lograr esto nos propusimos realizarlo en dos etapas así:

Una primera etapa que denominamos **exploratoria** en la que nos propusimos:

- ◆ Características de la institución y del área
- ◆ Planes de área en desarrollo

- ◆ Proyectos interdisciplinarios en desarrollo
- ◆ Sistema de evaluación escolar
- ◆ Explicitación de los referentes que orientan la acción en la Institución Educativa
- ◆ Formalización de los lineamientos del plan general de trabajo y práctica del aula.
- ◆ Explicitación de los problemas académicos de los estudiantes
- ◆ Unificación de criterios para el desarrollo de un plan de área que oriente, regule y proyecte las acciones del área en los contextos Institucionales y de aula.

Luego vino la **etapa de desarrollo** en la que nos propusimos

- ◆ Profundizar el análisis sobre el plan de estudios y sentido de las áreas
- ◆ Ajustar los proyectos de área y de aula al desempeño por competencias a partir de los ejes temáticos del currículo.
- ◆ Generar procesos de interrelación entre los ejes conceptuales del PEI y el trabajo pedagógico en las áreas.
- ◆ Conformar un equipo académico dentro de las instituciones
- ◆ Consolidar los procesos pedagógicos

- ◆ Estructurar planes de área unificados y articulados al plan de estudios institucional.
- ◆ Conformar criterios de evaluación y promoción académica concertados.

b. Contextualización o Situación Inicial

Al iniciar el proceso de integración de las instituciones en se encontró un panorama bastante interesante, pues había colegios que, por distintos factores, ya tenían un proceso curricular avanzado, tal es el caso de San Cristóbal (colegio que ya veníamos asesorando en el marco del programa de Nivelación para la excelencia) y el Federico García Lorca en donde la jornada de la mañana ya tenía un proceso bastante adelantado, fruto de asesorías anteriores a la nuestra. Los otros colegios realmente no tenían un estado de avance significativo en relación con el tema curricular. A pesar de los muchos o pocos avances encontrados, el tema de "Integración curricular" era nulo, pues las instituciones no habían realizado jornadas específicas de discusión sobre el tema. De esta forma la intervención del equipo pedagógico asesor de CORPOEDUCACIÓN, sirvió de puente entre las instituciones a integrar y, además, facilitó la labor de discusión en torno al tema curricular y pedagógico.

2. Integración desde las áreas

- a. Fundamentación Pedagógica del área: enfoques, focos, componentes, referentes conceptuales, documentos empleados, etc.

Una vez determinados los propósitos a lograr con los docentes asesorados, pasamos a la elaboración de los criterios de trabajo que mostraran el camino de solución a la problemática presentada: ¿cómo y qué aspectos a integrar requieren los docentes del área de lenguaje en las instituciones asesoradas? Como

respuesta a estos interrogantes se planteó los siguientes criterios de trabajo en las instituciones:

- ◆ Talleres de recuperación de currículos existentes
- ◆ Taller de explicitación de la relación saber lingüístico – lenguaje en la escuela
- ◆ Problemáticas académicas identificadas en el área de lenguaje
- ◆ Talleres de construcción de los enfoques teóricos
- ◆ Proceso de formación de la acción en el aula
- ◆ Sustentación de los enfoques de evaluación en el área

Para el desarrollo del trabajo se ha partido de la idea según la cual la conformación de una asesoría es el inicio de una serie de procesos de interacción entre un grupo de miembros de una comunidad educativa. Es un esfuerzo que exige la participación activa de sus miembros con el fin de ir generando interlocución, socialización, investigación y reflexión en diversos campos de la cotidianidad escolar.

Los referentes teóricos y metodológicos que se desarrollaron en estas reuniones se dividió en dos partes. En la primera, realicé una nivelación teórica en lenguaje, teniendo como base las nuevas perspectivas teóricas desarrolladas en el área. En la segunda parte, elaboramos el plan de área propuesto en el transcurso de la asesoría. Vamos ahora el desarrollo de cada una de las partes desarrolladas:

Las temáticas que se desarrollaron en las reuniones sostenidas con los docentes participantes en la primera parte de la asesoría fueron las siguientes:

- ◆ El análisis discursivo como enfoque teórico del lenguaje: definición y socialización de un enfoque teórico del lenguaje compartido por los integrantes

de las instituciones. Para esto se realizó una serie de estudios¹ que permitió concluir que el análisis discursivo es el enfoque más solidario con los presupuestos teóricos que guían los lineamientos conceptuales del área de Lengua Castellana, la resolución 2343 y la evaluación de competencias básicas. Debido a que en estos documentos se plantea una concepción de lenguaje desde la significación, el desarrollo de procesos y un trabajo en el aula concentrado en el desarrollo de competencias.

◆ **Modificación de logros institucionales**

De acuerdo con lo mencionado anteriormente en los encuentros hemos abordado además, diferentes temáticas conceptuales, pues creemos necesario un trabajo de asesoría en lenguaje y en los siguientes aspectos de la evaluación:

¿Qué es evaluar y por qué se hace la evaluación?

Actividad: Presentación de las nuevas tendencias evaluativas en el país

Propósito: Reconocimiento de la evaluación como herramienta de fortalecimiento pedagógico.

Metodología: Presentación en la asesoría de diversos documentos para el análisis

Resultados esperados: Diversos proyectos de evaluación en aula de clase

Evaluación en el Aula:

Actividad: Presentación de experiencias

Propósito: Reconocimiento del sustrato evaluativo de cada experiencia

Metodología: Presentación en la asesoría de evaluaciones reales

Resultados esperados: Auto evaluación y búsqueda de nuevas tendencias

Veamos en detalle el desarrollo realizado en cada uno de estos cuatro aspectos:

¹ Se analizaron los siguientes documentos: Ley General de Educación, Decreto 1860, Resolución 2343 y Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana y Humanidades del Ministerio de Educación Nacional y Evaluación de Competencias Básicas de la Universidad Nacional de Colombia Secretaría de Educación de Bogotá.

El análisis discursivo como enfoque teórico del lenguaje. Luego de una serie de análisis se llegó a la conclusión de que el enfoque discursivo es el que más aporta al logro de los fines de la educación en el área de lenguaje. Para presentar los elementos centrales de éste y socializar su abordaje en el trabajo específico del aula, se realizó una reunión con todos los integrantes de la asesoría. Así mismo, se distribuyeron materiales sobre el tema.

La apropiación del enfoque, por parte de los docentes, es una forma de consolidar un lenguaje común. Se espera que éstos continúen su estudio y logren incorporarlo a sus prácticas pedagógicas de manera que se favorezca el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

La importancia que para el lenguaje y la educación tiene una perspectiva de análisis discursiva e interactiva de la significación, se basa en asumir la significación como la actividad mediante la cual es posible la experiencia humana que a su vez, la transforma en sentido susceptible de ser comunicado. En términos amplios, la significación presupone la comunicación pero no necesariamente como la presencia efectiva de interlocutores o la formulación explícita de enunciados, sino como condición social de posibilidad.

El enfoque que a continuación se esboza requiere no solamente la presentación de los niveles de análisis textual inherentes a la lingüística del texto, sino, además, exige el reconocimiento en ella de la existencia de aspectos sociales y dialógicos propios de la realidad discursiva. Sin embargo, es necesario aclarar que este enfoque no se ubica en una interpretación social del lenguaje y del significado, sino por el contrario se ubica en una interpretación discursiva de lo social, del sujeto y de la realidad, es decir, de una interpretación discursiva del significado. Esta consiste en primera instancia en considerar que los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal y que los

esquemas interaccionales se hacen significativos solamente en el proceso discursivo, es decir, que para que esa relación entre experiencia externa (mundo ontológico, social y cultural) y procesos psico-biológicos (sujeto) se vuelva significativa, para que se convierta en esquemas conceptuales, es necesaria la mediación del lenguaje. En segunda instancia considerar que el intercambio verbal, en tanto que elemento funcional, es el que hace posible que los procesos de generalización y de construcción de esquemas se lleven a cabo a nivel cognitivo.

Todo esto implicaría reconocer, en primer lugar, el papel mutuo de los participantes en el proceso de significación y que si bien los esquemas funcionan internamente (en el sujeto), éstos son de naturaleza intersubjetiva, los esquemas son sociales; en segundo lugar, significa reconocer que la naturaleza de los esquemas es externa, es discursiva en tanto que se basa en el uso funcional del lenguaje, es decir son consensuales y se pueden generalizar; en tercer lugar, significa reconocer que los esquemas se pueden interiorizar y evolucionan en y a través del proceso relacional motivado por el uso funcional del lenguaje en los diversos encuentros de interacción verbal realizados en una comunidad; y por último, significa reconocer que es en y a través de los enunciados, de los discursos producidos en la interacción verbal que se construyen esos esquemas que van finalmente a contribuir a la construcción del sujeto discursivo.

“Abordar el lenguaje desde el discurso permite romper la dicotomía entre significación y comunicación y postular que la función esencial del lenguaje es la de establecer una comunicación con sentido, dar cuenta de una competencia discursiva, por la cual el lenguaje es visto no como un simple instrumento sino como el escenario discursivo donde se realiza el encuentro significativo entre dos sujetos social y culturalmente organizados” (María Cristina Martínez 1997: 12)

El análisis del discurso se entiende como el estudio de la manera como se organizan e interrelacionan los distintos componentes textuales que aportan a la

construcción del sentido. La tarea clásica del análisis del discurso es hacer exactamente eso: analizar, describir y explicar las estructuras específicas del texto y el habla. Este análisis se concentra en describir las relaciones de cohesión y coherencia entre oraciones al igual que la organización funcional total de los textos de la interacción conversacional. Estudia las propiedades generales de la cohesión y la coherencia así como las relaciones semánticas y pragmáticas entre oraciones en los textos y las relaciones referenciales de coherencia. El análisis del discurso es una unidad en donde convergen la función comunicativa y la función conceptual del lenguaje.

El análisis discursivo permite tomar conciencia de cómo el lenguaje es utilizado para realizar actos comunicativos específicos en un género discursivo particular, relacionando el texto con un contexto, con una intención comunicativa, con la información, lo cual se traduce en la construcción de una unidad discursiva coherente.

En lingüística se distinguen dos tipos de competencias que se ponen en juego para interpretar un enunciado cualquiera: una competencia propiamente lingüística, que permite decodificar enunciados según reglas semánticas y gramaticales de la lengua y una competencia retórico-pragmática que permite al destinatario acceder a la interpretación última del enunciado teniendo en cuenta los datos de la situación de enunciación, o contexto en un sentido amplio. Por competencia retórico-pragmática debemos entender, esencialmente, los conocimientos compartidos por los interlocutores, las referencias espacio-temporales, las evidencias perceptivas ligadas a las circunstancias materiales del acto de comunicación y el contexto verbal o discursivo del enunciado o contexto.

Ahora bien, lo anterior nos permite afirmar que son los principios generales de la construcción discursiva los que rigen la construcción de la significación y los que permiten que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas.

Es mediante este uso del lenguaje que el sujeto nos comunica su forma de vivenciar el mundo y nos expresa, por tanto, contenidos culturales invaluable. En este orden de ideas, el universo representado en la producción escrita de cada sujeto nos revela la manera como desde su imaginación elabora una asesoría que, posiblemente, le satisface más que aquella que está viviendo en el momento mismo de la enunciación.

Veamos ahora cómo responder a tales exigencias, es decir cuáles son esas categorías de análisis textual que posibilitan todo lo mencionado anteriormente; es decir, categorías que permitan determinar la existencia de propiedades textuales que dependen de factores sintácticos, semánticos, pragmáticos e ideológicos.

Como referente teórico general, se asume el modelo de análisis propuesto por Teun A. Van Dijk (1980, 1983, 1985, 1988, 1997). Teun A. van Dijk parte del principio de que a todo texto le subyacen tres niveles de análisis: un nivel semántico comunicativo, un nivel pragmático y uno ideológico. El primero, posibilita la descripción y explicación de la estructura textual. Esta da origen a la macroestructura, entendida fundamentalmente en términos pragmáticos que determinan la aparición de elementos y estructuras semánticas y sintácticas. El nivel pragmático propiamente dicho establece la relación con la competencia comunicativa, pues establece los nexos entre el significado, el uso y la intención, inmanentes en el acto comunicativo. Y, finalmente, el nivel ideológico que establece las relaciones entre las actitudes sociales de grupo (cognición social) y las estructuras del texto. Lo interesante aquí es ver cómo las estructuras cognitivas de las ideologías se relacionan con las estructuras textuales. Es decir estos tres niveles corresponden, por decirlo de alguna manera, a procesos de descripción, explicación e interpretación.

Antes de pasar a explicitar cada uno de estos niveles abordemos la noción de texto para así poder comprender mejor los niveles de análisis propuestos. Texto es la unidad comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. En esta definición el texto posee una función comunicativa y social de especial importancia y es producto de la actividad verbal, así como su carácter pragmático (intención del hablante, situación) y carácter estructurado (existencia de reglas propias del nivel textual).

Una vez aclarada la noción de texto, se presentan cada uno de los niveles de análisis mencionados arriba:

Nivel semántico comunicativo

Este nivel está constituido por la macroestructura, las microestructuras y la superestructura. La macroestructura, según T. A. van Dijk, es lo que explicita la coherencia de los textos, la estructura temático-semántica global. Las relaciones que se establecen al interior y entre las proposiciones y que permiten el desarrollo temático de un texto se conoce como coherencia. La coherencia es la característica principal, fundamental, de un texto, lo que convierte un mensaje verbal en texto. La coherencia es un fenómeno pragmático que interviene ya antes en la estructuración propiamente lingüística del texto. No puede ser de otro modo si se tiene en cuenta que el texto es texto en función sobre todo de la intención del hablante de construirlo. Es decir no podemos definir el texto sino a partir de la intención del hablante.

Nivel pragmático

Como ya se mencionó, es el que refiere a las relaciones entre el significado y los interlocutores. En este nivel se ponen en juego todas las intencionalidades de los interlocutores así como su situación social e interpersonal que viene a determinar las formas como se construye el mundo discursivo propuesto en el texto. En este nivel es de suma importancia reconocer que los textos son una construcción social, en donde median intereses y se negocian sentidos. Desde esta perspectiva queda claro que el significado es una construcción social producida en la interacción.

Por lo tanto, conceptos básicos como los expuestos en una "*teoría pragmática*", a partir de los *actos de habla* (Austin 1982 y Searle 1980) y siguiendo con los *principios de cooperación conversacional* (Grice 1975) son ejes fundamentales en este nivel.

En relación con los *actos de habla* determinar la fuerza ilocutiva permite establecer la intención del hablante en relación con el oyente y su posible reacción ante este (perlocución). También permite ver al texto como un gran acto de habla o *Macroacto*, en donde se conjugan intereses y necesidades de los interlocutores.

Nivel ideológico

Finalmente, el nivel ideológico es el lugar en donde conjugan las "representaciones sociales" (Bronckart 1997, Moscovici 1994), pues es evidente que los seres humanos disponen de una capacidad de conocimiento del mundo en el que están inmersos, lo que significa que conservan rasgos internos de sus interacciones con el mundo que los rodea. Esta función de representación es en realidad una propiedad constitutiva de la vida: ningún animal, ni vegetal puede sobrevivir si no se adapta a su medio y esta adaptación requiere, necesariamente, que el organismo conserve rasgos de su interacción con el mundo.

En el ser humano, sin embargo, esta función se realiza bajo una forma específica y particularmente eficiente, pues ella descansa sobre unidades representativas delimitadas (imágenes mentales, sentimientos, etc.) que se organizan en un sistema de pensamiento (operaciones mentales). En otras palabras el pensamiento se revela accesible él mismo, es decir, en forma consciente. Las representaciones sociales nos permiten asimilar la información proveniente de nuestro entorno y comunicamos con el otro. Ellas evolucionan en relación con las preocupaciones de un grupo humano.

La importancia del nivel ideológico en el análisis textual radica en el hecho de poder interpretar los textos como un fenómeno de la cultura portadores de valores e ideologías.

El análisis del discurso, como perspectiva teórica que aquí asumimos, le permite al sujeto insertarse en la cultura de la cual va a ser parte, pues él al apropiarse los sistemas de significación propios de su cultura, entra en un diálogo al que aporta los elementos necesarios para construir su realidad que va resemantizando a medida que interactúa con los demás y, en general, con su entorno. Este es el papel que desempeña la significación, en tanto substrato sobre el que se construyen los sentidos. En la constitución del sujeto, el lenguaje adquiere una importancia vital, pues es gracias al proceso de significación colectiva del mundo que el sujeto se hace parte de la cultura. Desde esta óptica, el lenguaje no sólo se asume como medio de expresión, sino como constituyente esencial del conocimiento, en tanto espacio en que ocurre la significación.

Esta concepción de lenguaje, como el medio en que ocurre la significación, nos muestra que efectivamente se ha dado un desplazamiento en la noción de lenguaje, la cual lleva implícita una noción de pedagogía y, por ende, de sujeto. El énfasis está, entonces, en concebir el trabajo en el aula como un escenario en el

que se negocian sentidos y se recontextualizan los saberes de los sujetos en la escuela.

Dada la función central que el lenguaje cumple en la vida del hombre como instrumento de semantización de la realidad, la definición de los procesos educativos relacionados con él exigen una forma de análisis que integre tanto su estructura y funcionamiento, como su función, y dé cuenta de la relación con sus usuarios.

Esta concepción abre la posibilidad de trabajar en torno al uso del lenguaje sin centramos, como se hacía anteriormente, sólo en la enseñanza de la lengua como sistema abstracto. La perspectiva del uso nos permite indagar por los múltiples sentidos e interpretaciones generados en cualquier acto de enunciación presente en cualquier situación comunicativa.

De lo que se trata en estos momentos no es de determinar cuánto sabe un sujeto, sino en comprender cómo significa el mundo y cómo usa el conocimiento. Para esto se requiere propiciar el desarrollo de estrategias cognoscitivas que le permitan, de forma ágil, buscar y ubicar la información que los sujetos necesiten.

El acento, entonces, recae en el uso que los sujetos dan a los múltiples saberes que han apropiado a lo largo de su vida escolar. Este hincapié en el uso nos lleva, en los casos prácticos de análisis, a centrar la mirada en la manera como los estudiantes, por ejemplo, dan sentido a la "realidad" y usan el lenguaje cuando interactúan con otros sujetos.

Bajo esta óptica, el sujeto se asume como un ser productor de sentido; razón por la cual, su actuar en el mundo y en la escuela, en particular, también debe asumirse dentro de las posibilidades de producción y negociación de sentidos. Desde esta perspectiva se aborda el enfoque aquí presentado. Con el desarrollo

de ésta se pretende aportar elementos al proceso educativo, destacando la idea de que un estudiante que logre comprender, interpretar y producir cualquier tipo de texto, será un sujeto que tendrá posibilidades de comprender, cuestionar y, eventualmente, transformar el medio en el que se desenvuelve.

Partimos de la idea de que una función por excelencia de la escuela es facilitar a los estudiantes una comprensión del mundo, de los sujetos, de su medio local y, por ende, del universal. La educación es un factor importante en el desarrollo de competencias culturales y académicas y debe promover la formación de ciudadanos que reconozcan y resuelvan conflictos propios de su comunidad; debe facilitar la comprensión de las situaciones presentes en todo tipo de sociedad a fin de analizar sus relaciones y la forma de participación a que pueden aspirar sus miembros.

Las funciones que el lenguaje cumple en la vida del hombre como instrumento de semantización de la realidad, exigen una forma de análisis que integre tanto su estructura como sus diversas funciones, en una reflexión que dé cuenta de la relación con sus usuarios en los procesos de interacción y de la influencia que dicha utilización tiene para el hombre en su vida social y cultural

Estos cambios necesariamente conllevan transformaciones en las estrategias pedagógicas y en todo tipo de interacción educativa; por esto deben ir acompañados de discusiones académicas y administrativas que perfilen las estrategias a seguir con miras a la implementación de dichos cambios.

En relación con la evaluación en lenguaje esta se asume desde el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y se define como el conjunto de posibilidades que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar, negociar y producir actos de significación mediante distintos sistemas de signos (lingüísticos y no lingüísticos), en situaciones específicas de comunicación. Será,

entonces, a través del reconocimiento de la manera como opera el lenguaje en el discurso y del acercamiento a las diversas estructuras e intencionalidades que subyacen en los textos, que el estudiante podrá apropiarse de las múltiples formas de conocer y significar en los distintos ámbitos en los que participa.

Para concluir, es preciso señalar que la importancia de la evaluación en lenguaje - centrada en la competencia y no en la verificación de la posesión de conocimientos específicos en Español y literatura-, es importante por cuanto puede dar cuenta de los complejos procesos cognitivos realizados por un estudiante al momento de analizar un texto, permite ver el conocimiento como un proceso dinámico y en constante construcción, implica evaluar el desarrollo y el estado de un proceso, posibilita evaluar el saber - hacer de los estudiantes en contextos específicos, rompe con las fronteras de lo que hasta ahora se ha entendido como escuela y permite aproximarnos a la manera como el estudiante ha ido integrando los saberes escolares y extra-escolares, frente a la resolución de una situación en particular.

Revisión de los indicadores de logro. Esta revisión se hizo con el fin de acopiar elementos que nos permitieran comprender la forma como se asume la “enseñanza” del lenguaje (enfoque), las estrategias pedagógicas implementadas, la manera como se articula este enfoque con los fundamentos del PEI y la relación entre los indicadores de logro institucionales y los estándares curriculares.

La lectura de los indicadores de logro nos confirmó algunas hipótesis como: i) el enfoque conceptual asumido por los lineamientos curriculares de 1998, no ha logrado ser adoptado por las instituciones; ii) como consecuencia de lo anterior, en la mayoría de los casos aún se sigue el enfoque que considera la lengua como objeto de estudio y no como instrumento de la significación; iii) los indicadores de logro institucionales o copian los planteados en la resolución 2343, o describen una serie de actividades, o se plantean unos logros difíciles de alcanzar.

b. Dificultades encontradas en el proceso y soluciones encontradas.

A partir de la conformación de los equipos de trabajo en las instituciones se inició la consolidación de la Asesoría. Las dificultades observadas se han reunido en dos grupos, el primero relacionado con los imaginarios de los maestros y la comunicación, el segundo relacionado con los aspectos prácticos de la infraestructura y dinámica de las instituciones.

En el primer grupo encontramos que la mayoría de los maestros no han logrado asimilar en su quehacer las tendencias pedagógicas y evaluativas propuestas en la actual normatividad educativa del país, se ha pasado del énfasis en la competencia comunicativa a un enfoque discursivo sin que el maestro logre tener clara la perspectiva del cambio. Si bien, los maestros empiezan a manejar la teoría desarrollada actualmente, no logran incorporarla a su trabajo en aula de clase.

El maestro aún no ha logrado entender que el modelo propuesto le exige una postura crítica y comprensiva del hecho educativo, por lo tanto una invitación a la participación y compromiso de él para el desarrollo del proyecto. No es posible desde un modelo como el propuesto seguir desarrollando una serie de tareas impuestas, sino por el contrario que esos aspectos deben generarse desde las necesidades significativas del maestro.

El proceso de escritura por parte de los maestros participantes, ha sido escaso, a pesar de ser un requerimiento para el desarrollo del objetivo final de la asesoría, no ha sido posible hasta ahora lograr una escritura participativa y masiva en el proyecto. Sin embargo, los maestros empiezan a ser conscientes de la necesidad de este medio de comunicación para desarrollar los nuevos indicadores y el trabajo futuro con la reconstrucción de los PEIs de las instituciones participantes, y

una sistematización del proceso que permita generar otros espacios de discusión y participación.

Los maestros no han logrado entablar un diálogo entre sus esquemas cognitivos y la propuesta de asesoría, hasta ahora se continúa en la búsqueda de mecanismos que permitan establecer la negociación de sentidos para que el hecho de la asesoría sea significativo.

En el segundo grupo notamos que no todas las instituciones están conscientes de la importancia de las reuniones de área, y si lo están la información sobre su disponibilidad para el trabajo del maestro no se conoce. Hay pocos espacios institucionales para la realización de actividades académicas lo que genera descontento entre los docentes.

Las dificultades presentadas se intentaron solucionar en la marcha del proyecto; sin embargo, persisten debido a que en muchos casos los actores no se encuentran lo suficientemente comprometidos en el proceso o no han logrado establecer las conexiones significativas que permitan generar la negociación de sentido.

3. Resultados de la Integración

i. CED FEDERICO GARCIA LORCA

Hasta el momento ha sido imposible que entreguen material escrito de lo realizado, que por lo expuesto en la última reunión de socialización es muy bueno y está prácticamente acabado.

ii. CED SAN CRISTÓBAL

Entregan plan de área completo en medio físico. Muy buen trabajo y bastante elaborado.

iii. COLEGIO LUIS VARGAS TEJADA

INTRODUCCIÓN

El P.E.I de la Institución Educativa Distrital LUIS VARGAS TEJADA, reconoce al estudiante como una persona abierta a los demás a través de la libertad y la comunicación.

Los fundamentos reafirman una filosofía que busca contribuir con el SER PERSONA, que debe crecer en la libertad y el diálogo con los demás formando una verdadera sociedad de seres humanos en diálogo con el mundo y la cultura, apropiándose de toda la gama de conocimientos que le brindan la ciencia, la técnica, y la cultura.

En este sentido, la enseñanza de los idiomas: ESPAÑOL – INGLES esta ligada al desarrollo integral del hombre – mujer, a sus sueños, a sus luchas, a sus triunfos y en general a su idiosincrasia, contribuyendo al gran proceso de democratización de la vida social en que todos estamos comprometidos.

La comunicación se constituye en un elemento indispensable para la realización personal y social.

OBJETIVOS

GENERALES

Generar en el educando el valor por los diversos recursos comunicativos, haciendo un uso adecuado y creativo de los mismos de tal manera que pueda participar activamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje como una persona capaz entender su realidad para transformarla.

Desarrollar en el estudiante las competencias comunicativas que le faciliten la construcción del conocimiento y formación de valores haciendo de ellos

personas íntegras, que asumen su trabajo con responsabilidad, respeto, y sinceridad.

ESPECIFICOS

Ampliar el nivel educativo de los jóvenes con el desarrollo de las competencias comunicativas en diferentes contextos.

Fomentar el proceso lector en sus tres estadios: Comprensión, inferencia e intertextualidad.

Incrementar las habilidades de la escucha y la expresión oral o escrita.

Estimular el gusto por la literatura llevando al estudiante a crear y formar su propio estilo.

Despertar el placer de conocer la historia de la literatura mediante muestras representativas.

OBJETIVOS INGLES

Apreciar el idioma extranjero como medio de comunicación y como instrumento de adquisición de ciencia, tecnología y cultura a través del hábito permanente de la lectura.

Adquirir dominio de las estructuras y vocabulario básico que le permite al estudiante entender un texto escuchado participar en conversaciones sencillas, escribir composiciones, investigar y exponer sobre diferentes temas, opinar sobre actualidad y recrearse expresando gustos e intereses.

LOGROS TERMINALES

Utilizar vocabulario y estructuras de la lengua inglesa para comunicarse en diferentes contextos.

Manejar las estructuras del inglés para realizar ejercicios y comprender mensajes.

Desarrollar creativamente actividades a partir de la lectura de obras literarias en inglés

FUNDAMENTACION TEORICA

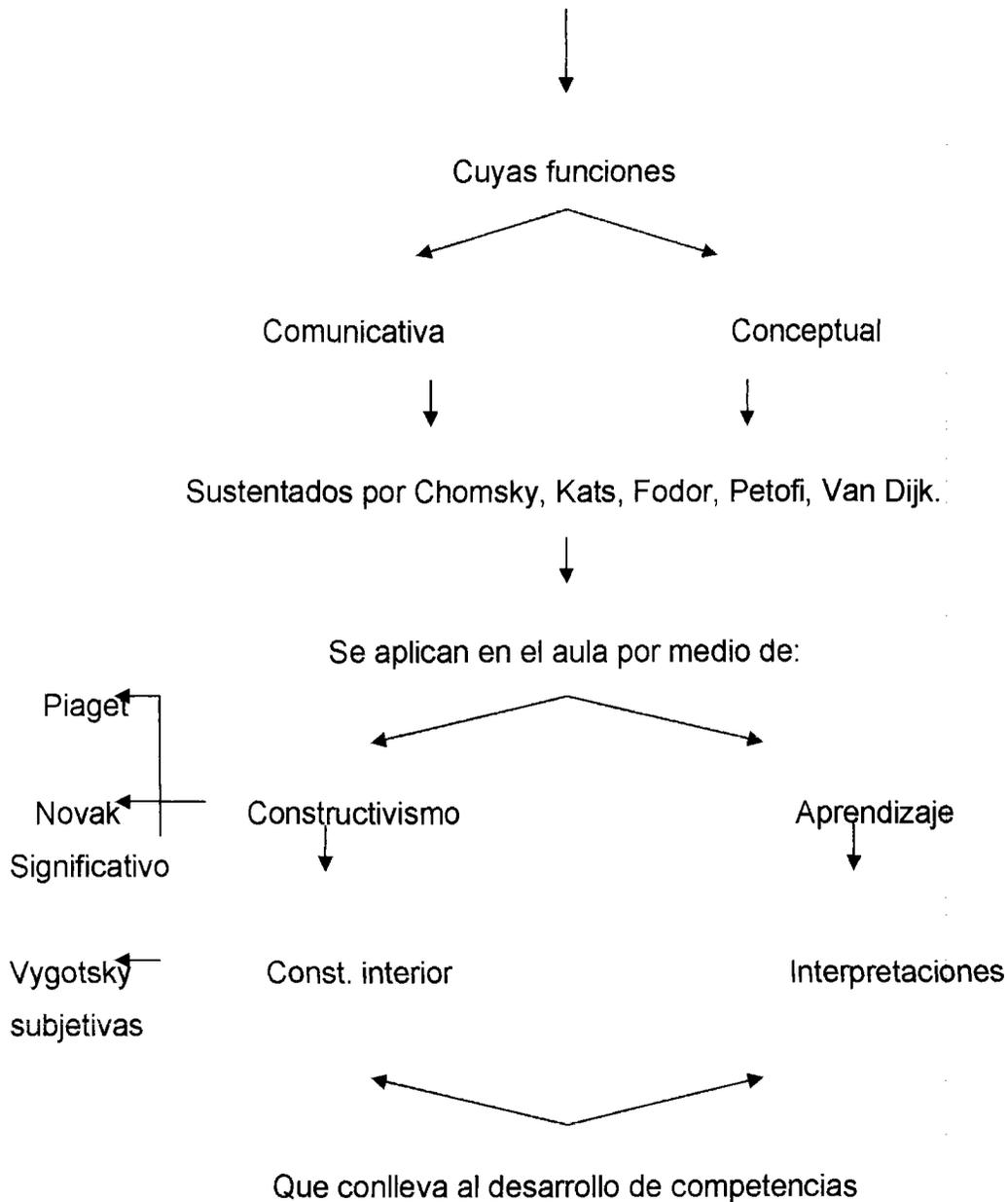
El aprendizaje de la lengua está vinculada a:



Se fomentan competencias y habilidades.

Mediante de un escenario discursivo.

Donde se realiza es encuentro significativo entre los sujetos social y culturalmente organizados.



Reconociendo el papel fundamental que juega la familia en los procesos de socialización y la interacción del niño y su entorno lo cual constituye la infraestructura emocional sobre la cual los docentes desarrollamos las

competencias comunicativas integrándolas de una manera proyectiva en todo acto pedagógico, donde reforzamos de manera permanente.

La importancia de generar situaciones que estimulen el desarrollo de la creatividad, la imaginación, el espíritu científico, así como las diferentes vivencias, actitudes de respeto, tolerancia, autonomía, expresión de sentimientos y emociones.

Para el desarrollo de las competencias básicas es necesario tener en cuenta la evolución de los individuos va de ser menos competentes a ser mas competentes, teniendo como concepto base que competente y competencia hace referencia a “saber hacer” lo cual significa que los individuos se vuelvan mas competentes a medida que trabajan mas sobre aquello en que se quiere avanzar.

Los espacios de interacción social en los niños ofrece una gran posibilidad de desarrollar su lenguaje y comprensión del mundo a través de el realizando un manejo adecuado de la comunicación oral y escrita.

En lo que respecta a la comunicación oral, parece haber menos dificultades por que desde muy temprana edad los niños y las niñas hablan y escuchan a los adultos y a otros niños al estar en contacto permanente con ellos. Sin embargo es necesario, adelantar un trabajo de formación, por que los niños necesitan aprender a seguir una conversación, a respetar la toma de turnos, a expresar sus ideas y pensamientos con confianza, entre otros aprendizajes que requieren hacer para comunicarse de manera efectiva.

El caso de la comunicación escrita es un poco mas complejo, pues tradicionalmente su enseñanza y manejo se han asociado directamente con el ámbito exclusivamente escolar.

Si el docente de preescolar y otros educadores de la etapa inicial conocen el proceso evolutivo de la adquisición de la lengua escrita y están atentos a apoyar su desarrollo en los niños y las niñas, estarán contribuyendo al desarrollo de las competencias básicas en el lenguaje.

La Institución y el educador deben diseñar actividades que favorezcan la interacción directa de los niños con la lengua escrita.

OBJETIVOS:

- Discrimina, reconoce, identifica, asocia y transcribe textos.
- Generar espacios para la libre expresión, donde se mejore la escucha.
- Relacionar los contextos con otras situaciones para ampliar, generalizar el conocimiento (transferencia de aprendizaje)
- Elaboración de alternativas mediante el uso de la lógica para la resolución de problemas
- Redescubrir y construir conocimientos ya dados, apropiándose de ellos, desde el uso del lenguaje.

ESTRATEGIAS EN EL AULA Y FUERA DE ELLA

A partir del enfoque de un Aprendizaje Significativo que propende a afianzar el aspecto comunicativo a través del Proyecto de Aula se realizan actividades que promuevan las competencias del lenguaje a saber:

- Incremento del hábito de la lectura de obras literarias sugeridas y otros textos de acuerdo al interés del estudiante.
- Salidas culturales, recreativas.
- Observación y descripción de láminas, pinturas, obras de arte y situaciones reales.
- Actividades en el aula y fuera de ella de tipo individual y grupal.
- Centros literarios.
- Investigación y sustentación de temas dados.

- Talleres de expresión oral mediante la realización de concursos de canto, poesía, cuento, teatro, técnicas individuales y grupales.
- Elaboración de artículos para el periódico escolar y mural.
- Control de escritos personales.
- Creación literaria de diferentes tipos de textos escritos.
- Encuentros con escritores, cuenteros, actores, etc.
- Participación activa en la Emisora.
- Observación y análisis de películas.
- Realización de videos.
- Realización del ENGLISH DAY
- Creación literaria

JUSTIFICACION

El conocimiento y estudio de los idiomas es esencial porque la lengua esta relacionada con todas las áreas del conocimiento, con la sociedad, y con la vida misma. Nada puede ser tan importante como saber comunicarse; ello significa construir a través del diálogo un sistema integral y permanente que formará en hombres y mujeres ciudadanos capaces de transformar su realidad, de crecer en una convivencia agradable de vivir en y para la democracia, preparados para investigar y dar respuesta efectiva a los múltiples problemas de la ciencia, el pensamiento, la técnica y el arte.

La lengua, pues, nos abre las puertas del conocimiento, nos introduce en la búsqueda de la verdad y la libertad.

A través del estudio de sus componentes lingüísticos, (Sintáctico, morfológico semántico, y fonético) podemos apropiarnos de las herramientas necesarias que permitirán expresar lo que se piensa con propiedad y corrección, igualmente hacer

uso de la palabra de una forma coherente permitiendo polemizar con criterio y lógica. Así mismo es posible lograr un mayor acercamiento con los demás y mejor comprensión de nuestro propio ser.

La ley general de educación en su sección segunda y tercera del título II correspondiente a la estructura del servicio educativo capítulo I educación formal, establece de manera clara los objetivos específicos, la importancia de la comunicación en el desarrollo integral del hombre, aunque como se ha mencionado, esta actividad hace presencia en todos los actos humanos.

La enseñanza de ciertas asignaturas, como en el caso de idiomas, contribuye a fortalecer la comunicación desde los primeros grados de escolaridad como lo enuncia el numeral e del artículo 16 de la sección segunda de educación preescolar, el cual contempla como objetivo el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión. Relación y comunicación para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con las normas de respeto, solidaridad, y convivencia.

De igual manera, la sección tercera de educación básica en los artículos 20, 21 y 22 en sus numerales *b*, *c*, *d* y *a*, *b* respectivamente, enuncia como objetivos específicos el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar, y expresarse correctamente, así como el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión.

SENTIDO DEL AREA

Con base en los planteamientos sobre el pensamiento y el lenguaje como una unidad dialéctica, se asume el lenguaje no solo como medio de expresión sino como instrumento de significación además de ser el constituyente esencial del conocimiento.

Por ello el área de humanidades se orienta a desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas que permitan al estudiante construir una visión del mundo, una perspectiva cultural, y la estructura de su aprendizaje significativo.

SENTIDO DEL ÁREA EN:

PREESCOLAR: Se constituye en herramienta de socialización secundaria (Actuación en diferentes contextos).

PRIMARIA: Se orienta al reconocimiento, a ofrecer al estudiante la posibilidad de desarrollar su lenguaje para tener una comprensión del mundo que lo rodea; realizando un manejo adecuado de la comunicación oral y escrita, mediante el conocimiento y apropiación de códigos lingüísticos y no lingüísticos.

BASICA SECUNDARIA: Se orienta al desarrollo de los procesos del pensamiento, a través de la descripción, el análisis, la síntesis, la explicación y la argumentación, entre otros, empleando las estructuras básicas del texto y del discurso.

MEDIA: Se orienta a la aprehensión crítica del mundo a través del texto y el contexto; al reconocimiento de su ser como actor de transformación de la realidad mediante el lenguaje.

PERFIL DEL ESTUDIANTE

Si se alcanzan plenamente los objetivos del PEI, en el proceso formativo del estudiante, nuestro alumno o alumna será:

1. Una persona competente para leer, analizar, interpretar y producir diferentes tipos de textos, de acuerdo a sus necesidades comunicativas, con aptitudes selectivas y críticas frente a la información y su contenido ideológico, que le garanticen un mejor desenvolvimiento interactivo con sus semejantes.
2. Una persona abierta al diálogo, a la cultura y a la técnica, a través del conocimiento, de la ciencia, el arte y los valores, con un amplio sentido del liderazgo y una gran capacidad para tomar decisiones con responsabilidad y autonomía.
3. Una persona con sólidos principios de justicia, paz, libertad y tolerancia, que sea capaz de entender el valor de la vida, los derechos humanos, la democracia y la convivencia; para desde allí aportar con soluciones asertivas a la grave situación social por la que atraviesa el país.
4. Una persona con capacidad de observación, análisis y crítica constructiva de los problemas de su entorno, que le permita ubicar las estrategias necesarias para participar en la solución de los mismos, con miras a mejorar formas de calidad de vida y progreso de la patria.
5. Una persona que entienda la importancia de la comunicación en la interacción humana y en la adquisición del conocimiento, para llegar a ser un ser integral.

Una persona que, como ciudadano, mantenga un espíritu de búsqueda, curiosidad e investigación, que satisfagan sus necesidades en los procesos culturales significativos

MARCO TEÓRICO

1. LINGÜÍSTICA TEXTUAL

De acuerdo con la dimensión de lenguaje planteada en los *Lineamientos Curriculares* y en los *Estándares Curriculares para Lengua Castellana*, se puede determinar que el lenguaje está estrechamente vinculado a los procesos de pensamiento y al dominio de habilidades no estrictamente lingüísticas como consecuencia del papel que desempeña en la construcción y desarrollo del conocimiento. Por medio de él, el hombre fomenta las competencias y habilidades para desarrollarse como individuo y ser social en situaciones significativas del mundo que le rodea, entendiéndose la significación como la actividad mediante la cual es posible la experiencia humana, que a su vez se transforma en el sentido de ser comunicada. En esta competencia discursiva el lenguaje es el escenario discursivo donde se realiza el encuentro significativo entre dos sujetos social y culturalmente organizados.

El análisis discursivo permite analizar, describir y explicar la función comunicativa y la función conceptual del lenguaje para la construcción de una unidad discursiva coherente. El universo representado en la producción escrita de cada sujeto revela la manera como (desde su imaginación) elabora una red que, posiblemente, le satisface más que aquella que está viviendo en el momento mismo de la enunciación.

Esas categorías de análisis textual están sustentadas en una lingüística cuyos primeros intentos tuvieron marcada influencia del generativismo de Chomsky y la semántica de Kats, Fodor, Petöfi y Rieser.

Isenberg, en 1971, contempló la posibilidad de basar la gramática del texto en la propuesta de los semánticos generativos; además, propone asignar a la estructura profunda una interpretación lingüístico-semántica. Petöfi partió del presupuesto de

que una teoría gramatical del texto debería tener y distinguir entre un componente que relacionara al emisor y otro que relacionase al receptor, de esta manera, la gramática de la oración de la semántica generativa podría integrarse con el tipo de la gramática de la oración interpretativa de Chomsky.

En 1972, Van Dijk abordó los problemas de la gramática del texto en los aspectos empíricos, metodológicos y gramaticales. Se basó en la premisa de que los discursos y no las oraciones deberían constituirse en el "dominio natural" de una gramática. El aspecto relevante de su teoría lo constituyó su denominada hipótesis de la macro-estructura: las restricciones locales ocurren en los discursos y ellas determinan la coherencia entre oraciones dentro de una secuencia oracional. Las micro-estructuras, tales como las restricciones sobre los nombres, pronombres y conectivos pueden constituirse en aquel tipo de restricciones. Fuera de aquellas se encuentran restricciones más globales determinadas por los tópicos primarios y secundarios del discurso y se denominan macro-restricciones o macro-estructuras. Van Dijk también trabajó la concepción de la estructura profunda como elemento constitutivo de una gramática textual bajo la forma de una "lógica natural" o "lógica textual" que genera la representación de las secuencias oracionales y especifique las reglas de derivación que actúan sobre las formas lógicas.

En 1972, Lang arguye que la propiedad del estado del texto estaba determinada por grupos de rasgos lingüísticos y comunicativos que tendrían que ser reconstruidos por teorías separadas y posteriormente integradas en una teoría de texto. En el mismo año, Kummer propuso que la solución al problema de la coherencia era que la gramática poseyera reglas apropiadas de deducción y Ballmer se centró en el desarrollo de gramáticas oracionales apropiadas, a las que denominó "gramáticas de la puntuación" ya que las diferentes marcas de puntuación se tratan como morfemas especiales y son esenciales en la sintaxis y en la semántica.

En conclusión, la gramática del texto no es todavía una escuela, sus gramáticas pueden ser formuladas indistintamente desde el estructuralismo o generativismo, su importancia está en su alcance, ya que toma el texto como unidad mínima de análisis. En la actualidad, para la enseñanza de una lengua, se requiere una lingüística, unos materiales y una metodología fundamentados en el discurso coherente.

2. EL CONSTRUCTIVISMO

El conocimiento y el aprendizaje humano son una construcción mental, producto de la interacción sujeto-objeto. Nuestro mundo no es copia de la realidad externa, es un mundo humano producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras operaciones mentales (como las llamó Piaget, con quien se inicia un movimiento centrado en la idea de la existencia de esquemas conceptuales en los educandos).

La teoría de Piaget, basada en la tendencia al equilibrio, tiene por objeto explicar cómo conocemos el mundo y cómo cambia nuestro conocimiento en él. Para esto acudió a dos conceptos: asimilación, o proceso mediante el cual se incorporan informaciones provenientes del mundo exterior a los esquemas o estructuras cognitivas previamente construidas por los individuos; y a la acomodación o proceso mediante el cual se modifican los esquemas teniendo en cuenta la información asimilada que garantice una representación acorde con lo real y no a una fantasía.

Novak acogió los anteriores aportes y desarrolló la Teoría Constructivista que plantea que el conocimiento humano es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce, y este conocimiento le permite organizar su mundo experiencial y vivencial; se da importancia al aprendizaje humano cuando el educando logra modificar su estructura mental y alcanza un mayor nivel de

diversidad, de complejidad y de integración, es decir, hay un verdadero desarrollo de la persona; se apoya en la estructura conceptual del educando partiendo de sus ideas y preconceptos.

Todo conocimiento es una construcción mental y la enseñanza Constructivista nos muestra que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior. De esta manera, el propósito de enseñar con la Teoría del Constructivismo es facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del educando con miras a su desarrollo.

Novak proporciona una gran orientación en su teoría, afirmando que tanto los individuos, como los grupos de individuos construyen ideas de cómo funciona el mundo, y esas concepciones varían con el tiempo, van de acuerdo al conocimiento que tiene cada persona y a la manera como se interrelacionan con éste; es decir, sitúa la actividad del educando en la base de los procesos de desarrollo personal, relacionando lo nuevo que aprende con lo que ya conoce y lo que se va a aprender. La meta es saber descubrir este verdadero conocimiento, llevar a cabo un aprendizaje constructivista significativo, con una memorización comprensiva y buscando una funcionalidad de lo aprendido.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza plantea un currículo abierto y flexible en el cual el educador debe ser eficazmente mediador en la construcción del conocimiento del educando. Es así como el constructivismo nos aporta estrategias didácticas para que se conviertan en ayudas pedagógicas cristalizándose en múltiples metodologías, buscando siempre orientar y guiar al educando para que realice aprendizajes significativos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender (metacognición.*

El enfoque constructivista tratando de juntar el cómo y el qué de la enseñanza, se resume en: *"Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados"*.

3. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

El aprendizaje significativo tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información, y los conceptos y conocimientos existentes ya en la estructura cognitiva del educando o con alguna experiencia anterior.

Para que se produzca este aprendizaje se presuponen tres condiciones: 1. Los nuevos materiales o información por aprender deben ser potencialmente significativos, para poder ser relacionados con las ideas relevantes (inclusores) que posee el educando; 2. La estructura cognitiva previa del estudiante debe poseer las necesarias ideas relevantes (inclusores) para que puedan relacionarse con los nuevos conocimientos; y 3. El educando debe tener disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual exige una actitud activa.

Ausbel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: aprendizaje de representaciones (aprender los símbolos particulares que representan o son significativamente equivalentes a los referentes específicos); aprendizaje de conceptos (objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo); y , aprendizaje de proposiciones (captar el significado de nuevas ideas expresadas en una frase u oración que contiene varios conceptos). Novak señala *"las proposiciones son dos o más conceptos ligados en una unidad semántica"*.

En el aprendizaje de representaciones y conceptos se trata representaciones o conceptos unitarios, mientras que en el aprendizaje de proposiciones intervienen

varios conceptos que se relacionan entre sí y con la estructura cognitiva del niño para producir un nuevo significado compuesto.

El aprendizaje significativo está relacionado con la comprensión de la estructura de la unidad temática de trabajo que el educando adquiera, es decir, las ideas fundamentales y sus relaciones. Este planteamiento coincide con el de Bruner, para quien comprender la estructura significa aprender a relacionar los hechos, ideas y conceptos entre sí. En consecuencia, la función del aprendizaje es que los educandos reconozcan y asimilen la información básica para que sea un aprendizaje comprensivo.

La comprensión depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan (Entwistle, 1988, pp.45-46)

Los profesores debemos conocer la amplitud de capacidades cognitivas que pueden intentar desarrollar en sus estudiantes; tener en cuenta la naturaleza activa e interactiva del conocimiento y de la comprensión, y en concreto, los factores que influyen en los procesos de un aprendizaje eficaz y significativo (Tomlinson, 1984, p.173).

La concepción humanista del aprendizaje significativo-experiencial de Rogers determina que la situación de aprendizaje viene definida básicamente por sus componentes estructurales y la dinámica interactiva de los mismos. Entre los componentes se destacan el estudiante, el profesor, el grupo de clase, centro de entorno y el contenido temático de la situación; la dinámica incluye las interacciones entre los distintos componentes que contribuyen a dar una configuración específica a la experiencia del aprendizaje. En definitiva, la implicación del estudiante será el indicador de la significatividad y calidad de la experiencia.

“La idea esencial de la tesis constructivista que subyace al concepto de aprendizaje significativo es que el aprendizaje que lleva a cabo el estudiante no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que enseñamos y de cómo se lo enseñamos, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio estudiante construye a este respecto”. Comprendiendo el aprendizaje experimental como el que se hace teniendo en cuenta como núcleo la experiencia, es entonces el aprendizaje autodescubierto y autoiniciado que surge del análisis de las propias experiencias y de los propios interrogantes o necesidades y en él está implicada la persona, ya que le provoca o puede provocar un cambio en la organización de sí mismo.

El aprendizaje significativo experimental se desarrolla teniendo en cuenta al estudiante como persona total y pretende liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total (Rogers, 1977).

Bruner manifiesta que las vivencias cotidianas con el lenguaje permite construir la propia cultura, puesto que al utilizar el lenguaje el sujeto desempeña un papel activo por medio del cual realiza negociación y renegociación de los significados, construyendo su propio aprendizaje, la interrelación social, la discusión y la reflexión para lograr niveles cognitivos superiores que lo lleven a proyectarse como sujeto activo de la sociedad.

Citamos a Vygotsky por sus aportes al constructivismo: “Todos somos competentes en nuestro lenguaje”, “Las relaciones entre pensamiento y lenguaje son insolubles”.

Finalmente, al revisar la aproximación constructivista del aprendizaje escolar, se hizo énfasis en la reconstrucción significativa que debe hacer el estudiante de los contenidos o saberes de la cultura a la cual pertenece, y se afirma que la finalidad de los procesos de intervención educativa es enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados. Por lo anterior, el docente desempeña un papel fundamental para que realmente se dé en el educando el aprendizaje significativo, ya que requiere conocer las características de los estudiantes, textos y materiales motivantes, organización de instrucciones, programas de estudio y de su propia labor como docente, entre otros.

Con relación a los idiomas extranjeros, en esta sociedad de movilidad de culturas y acceso al conocimiento, el inglés se convierte en una herramienta primordial para elaborar una representación del mundo, para la construcción del conocimiento, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo óptimo de las nuevas tecnologías y para el logro pleno de una integración social y cultural.

Basándonos en lingüistas como Cummins (1984), Hakuta y Díaz (1984 y 1988) y Oller (1981), quienes plantean los beneficios del conocimiento de una segunda lengua, luego de haber alcanzado cierto avance cognoscitivo de una primera lengua, por cuanto el individuo desarrolla un mayor grado de conciencia metalingüística y un incremento de la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos, se promoverá la competencia para comunicarse en inglés, dentro de sus propias limitaciones, y tal como ya lo saben hacer en su lengua materna.

El enfoque que le damos a la asignatura es el de un aprendizaje comunicativo basado en el análisis de los significados comunicativos que un aprendiz de la lengua extranjera necesita para comprender y poder expresarse, más que para dar razón de aspectos gramaticales y de vocabulario. Al utilizar este enfoque coincidimos con aquellos lingüistas que afirman que por medio de esos

significados comunicativos se logra usar la lengua como mecanismo de comunicación, de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, obteniendo un individuo comunicativamente competente. Entiendese como competencia "el sentido de conocimientos procedimentales organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, no sólo la identificación de problemas sino igualmente su resolución mediante una acción eficaz" (Cortés, Jaime y Bautista, Alvaro. Maestros y estudiantes generadores de textos).

Los puntos de referencia actuales para la mayoría de los planteamientos teóricos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa están originados en la conceptualización de Canale y Swain (1983 y 1980), que en la última década fue objeto de algunas modificaciones y cuya reorganización fue elaborada por Lyle Bachman en 1990, y se aproxima mucho más a los requerimientos actuales de nuestras leyes educativas.

El modelo consta de tres componentes principales: la competencia en el lenguaje, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. El primer componente abarca varios tipos de conocimiento que usamos en la comunicación a través del lenguaje; por su parte, los otros dos componentes incluyen las capacidades mentales y los mecanismos físicos mediante los cuales se logra dicho conocimiento en el uso comunicativo del lenguaje.

Corriente Pedagógica.

La educación, fundamento de la sociedad, debe asegurar la formación de ciudadanos competentes para el trabajo y la vida social, asegurando el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto por las diferencias, el estudio y comprensión de culturas cuya convivencia, protección y mutuo enriquecimiento multiplican las posibilidades de la sociedad; también debe formar en las

competencias requeridas para la tarea colectiva de construcción social (Perfil y Competencias del Docente en el Contexto Institucional, Lima, 1999). Existe el compromiso de entregarle a la sociedad una nueva generación de niños y jóvenes a través de escuelas innovativas de creatividad y calidad que contribuyan a forjar una nueva cultura, una nueva concepción de investigación y ciencia (Arciniegas, María Emilia. Escuelas Innovativas de creatividad y Calidad Educativa).

Bruner, Vygotsky , Piaget, Sequer y Botel (1991) proponen cuatro principios del aprendizaje: 1. el aprendizaje tiene como eje el significado; 2. tiene lugar en un contexto social; 3. implica relaciones entre los distintos procesos del lenguaje; y 4. es algo muy personal y particular del ser humano. Según estos autores el aprendizaje se logra por medio de participación activa, colaborativa y reflexiva en cinco experiencias críticas que pueden ser incluidas en cualquier metodología empleada en la enseñanza de una lengua extranjera dentro del currículo integrado. Ellas son: leer textos, componer textos de varios géneros, usar la lectura y la escritura para adquirir nuevos conocimientos fuera de la escuela, analizar funciones lingüísticas, y aprender a aprender.

Así mismo, los procesos sociales como los procesos lingüísticos influyen en el aprendizaje de la nueva lengua (Fillmore, 1979), en los procesos sociales no solo entran las estrategias empleadas por el aprendizaje, sino también las que utiliza el hablante de la lengua extranjera. En cuanto a los procesos lingüísticos Fillmore encontró que los estudiantes tratan de dar sentido a lo que los hablantes de la nueva lengua dicen utilizando los conocimientos previos sobre como funciona su propia lengua.

Finalmente, destacamos cinco principios que según Brown (1995), son indispensables en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y que debemos tener en cuenta en nuestra labor docente:

1. Reconocer y aprovechar, en cuanto sea posible, la motivación intrínseca del niño; su curiosidad de aprender algo nuevo.
2. Recordar la importancia que tiene la conducta arriesgada en el desarrollo de la lengua extranjera para dar oportunidades a los alumnos, arriesgarse en el manejo de la lengua extranjera, tanto en lo oral como en lo escrito.
3. Reconocer que el lenguaje y la cultura están estrechamente relacionados.
4. Fomentar la auto-confianza de los estudiantes, y
5. Tener muy en cuenta que los alumnos exitosos son los que hacen una inversión estratégica en su propio aprendizaje.

La enseñanza en el área debe permitir que el estudiante comprenda lo complejo del mundo que está simbolizando mediante su expresión, como parte de la evolución y transformación de su entorno.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL AREA DE HUMANIDADES

ACTIVIDAD	OBJETIVO	FECHA	RESPONSABLES
CELEBRACION DIA DEL IDIOMA.OBRA DE TEATRO..	CREAR ESPACIOS QUE PERMITAN AL ALUMNO FAMILIARIZARSE Y VALORAR EL GENERO DRAMATICO.	ABRIL 23 DE 2003	
ENGLISH DAY	PROMOVER ACTIVIDADES LUDICO-ACADEMICAS QUE FACILITEN LA ADQUISICION DE UNA SEGUNDA LENGUA.	MAYO 3	
PERIODICO MURAL	PROPICIAR LA COMUNICACIÓN ESCRITA INTRAINSTITUCIONAL.	AÑO ESCOLAR	
VISITA A BIBLIOTECAS	FOMENTAR EL USO DE LOS RECURSOS DE APOYO EN LOS PROCESOS DE ADQUISICION DE CONOCIMIENTO Y CULTURA.	PRIMER SEMESTRE	
VISITA FERIA DEL LIBRO	PROPICIAR Y SENSIBILIZAR EL ACERCAMIENTO AL LIBRO COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO Y CULTURA.	ABRIL	
PROYECTO LECTOR CON DOCENTES	SOCIALIZAR EL PROYECTO LECTOR HACIA LOS ESTUDIANTES.	AÑO LECTIVO	PROFESORES DEL AF PRIMARIA ,SECUNDARIA JORNADAS MAÑANA
PROYECTO COMUNICACION Y MEDIOS	PROMOVER EL USO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION COMO HERRAMIENTA PEDAGOGICA.	AÑO LECTIVO	
PROYECTO:APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE UNA LENGUA EXTRANJERA	INCENTIVAR LA ADQUISICION DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA A TRÁVES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	AÑO ESCOLAR	
SOCIALIZACION DEL AREA	COMPARTIR EXPERIENCIAS, APORTAR IDEAS INNOVADORAS Y EVALUAR EL DESARROLLO DE PROYECTOS Y ACTIVIDADES.	REUNIONES SEMANALES PROGRAMADAS CASA SEMESTRE 2 O 3.	
ENCUENTRO CON AUTORES, CUENTEROS, DIBUJANTES, ETC.	CONOCER, PARTICIPAR E INTERCAMBIAR IDEAS CON	MES DE SEPTIEMBRE.	
CONCURSO DE ORTOGRAFÍA.	CONOCER, PARTICIPAR E INTERCAMBIAR IDEAS CON	MES DE SEPTIEMBRE.	

2. CONCURSO DE VIDEO.	ESCRITORES, CUENTEROS, POETAS, ETC. FOMENTAR EL USO CORRECTO DE NUESTRA LENGUA. INCREMENTAR LA PARTICIPACION EN CONCURSOS QUE ESTIMULEN LA CREATIVIDAD, CRECIMIENTO DE SÍ MISMO Y RESPONSABILIDAD.		
-----------------------	---	--	--

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS VARGAS TEJADA
OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUAJE
GRADOS SEXTO Y SÉPTIMO

EJE REFERIDO A LOS PROCESOS DE CONTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN		
LOGROS TERMINALES	LOGROS POR EJE	LOGROS POR BIMESTRE
Identificar las categorías gramaticales dentro del texto.	<p>Categorías gramáticas y sus funciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombres, verbos, adjetivos, conjunciones, preposiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer la oración como unidad de pensamiento lógico. ▪ Producir un texto haciendo uso correcto de las categorías gramaticales.
EJE REFERIDO A LOS PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO		
<p>Identificar texto históricos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (interpreta) científicos e informativos teniendo en cuenta sus características. ▪ Reconstruir en secuencia lógicas la información contenido 	<p>Tipos de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Científico ▪ Histórico ▪ Información <p>Proyecto " Guía de mis lugares Predilectos".</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploro: Seleccionar el lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer diferentes (tipos) clases de textos según su estructura. <p>Comprender y expresar en forma</p>

<p>en diferentes textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar un proyecto sobre lugares predilectos que motiva la investigación y conduce a resultados creativos con los compañeros. ▪ Producir texto escritos de su cotidianidad en los cuales propone y argumenta situaciones. ▪ Diferenciar y comprender las partes de la comunicación. ▪ Reconocer y ampliar las funciones del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigo: Elaborarme guía ▪ Recopilo: Escribir textos: históricos, informáticos. ▪ Elaboro: Expresiones populares ▪ Mejorar Diseño grafico ▪ Finalizar y presentar: Preparar y analizar mi trabajo. ▪ El resumen. <p>La exposición individual y grupal. La Escucha.</p> <p>Elementos de Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emisor ▪ Receptor <p>Funciones del lenguaje emotiva, apelativa, táctica, poética- referencial.</p>	<p>lógica y coherente el contenido de los diferentes textos. A partir del análisis de textos proponen (estudiar los) en cuestión.</p> <p>Planear la hipótesis y (argumentarlas) desarrollarlas con argumentos válidos.</p> <p>Presentar y socializar con sus compañeros el proyecto "Guía de mis lugares predilectos, mediante una mesa redonda.</p> <p>Realizar diálogos con sus compañeros de temas seleccionados.</p> <p>Observar y diferenciar las funciones del lenguaje con sus compañeros</p>
<p>EJE REFERIDO A LOS PROCESOS CULTURALES Y ESTETICOS ASOCIADOS AL LENGUAJE: EL PAPEL DE LITERATURA</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar y 	<p>Elementos para el análisis</p>	<p>Recrear y comprender</p>

comprender mitos, leyendas y cuentos tradicionales dentro de textos dados.	literario. Personajes vs narrador. Manejo de tiempo- espacio Estilos directos e indirectos poéticos – no poético. Figuras literarias: Metáfora, hipérbaton, hipérbole, anáfora.	cuentos, leyendas, mitos tradicionales. Reconocer diferencias entre los géneros narrativos. Disfrutar y aplicar correctamente las figuras literarias.
--	---	---

EJE REFERIDO A LOS PRINCIPIOS DE LA INTERACCIÓN Y A LOS PROCESOS CULTURALES IMPLICADOS EN LA ÉTICAS DE LA COMUNICACIÓN

Identificar las características del periódico, de la radio , la tv, utilizándolo adecuadamente como medio de comunicación.	Medios Masivos de comunicar la prensa escrita: selecciones presentación de la noticia. Técnicas de lectura compromiso y rápida . Radio y tv.: lenguaje y contenido.	Utilizar los medios de comunicación de manera critica y recreativa durante las clases y descansos con sus compañeros.
Comprender y analizar los modos y medios de la comunicación.	La comunicación animal humana, la carta, el telegrama, el fax la internet.	Reconocer y ampliar la importancia de la comunicación escrita con sus compañeros de clase de diferentes regiones del país.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS VARGAS TEJADA

OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUAJE

GRADO OCTAVO

UN EJE REFERIDO A LOS PROCESOS DE CONTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN		
LOGROS TERMINALES	LOGROS POR EJE	LOGROS POR BIMESTRE
Reconocer el lenguaje como medio de organizar el pensamiento, interpretar y comprender el mundo.	Las funciones del lenguaje son. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Función informativa o referencial. ▪ Función emotiva o expresiva. ▪ Función apelativa ▪ Función poética.. 	Apropiarse de métodos para la búsqueda de (información) organización e interpretación de información. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleccionar información obtenida a través de los medios, para satisfacer sus necesidades comunicativas.
UN EJE REFERIDO A LOS PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO		
Identificar la hipótesis planeadas en textos expositivos.. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Producir textos informativos de 	Compresión <ul style="list-style-type: none"> ▪ El texto expositivo ▪ El texto informativo Producción <ul style="list-style-type: none"> ▪ La estructura, la temática y 	Reconocer las ideas argumentativas que soportan un texto expositivo.

divulgación, dotados de la coherencia lógica entre la hipótesis y sus argumentación	<p>el lenguaje en los textos expositivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtención de conclusiones. ▪ Caracterización lógica de textos argumentativos. ▪ Empleo de oraciones indeterminadas como estrategia argumentativa. ▪ Afirmación planteada por otros textos como estrategia argumentativa . ▪ Determinación de temáticas ▪ Planteamiento, desarrollo y solución de hipótesis. ▪ Exposiciones tradicionales. 	Producir textos expositivos e informativos dotados de argumentación consistente.
---	---	--

UN EJE REFERIDO A LOS PROCESOS CULTURALES Y ESTETICOS ASOCIADOS AL LENGUAJE: EL PAPEL DE LITERATURA

Reconocer la literatura como expresión de elementos culturales tanto locales como universales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estándares: Comprende obras literarias y artísticas colombianas, correspondientes a los siglos XVII XVIII. ▪ Reconocer Obras literarias o artísticas los rasgos propios del autos del movimiento artístico temático análisis literario de 	<p>Ubicar la obra literaria en su contexto histórico correspondiente.</p> <p>Identificar elementos de la estructura narrativa como dimensiones temporales, clases de narrador y narración.</p> <p>Reconocer elementos estilísticos utilizados</p>
--	--	---

	<p>textos teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructuras narrativas: tipo de narrador, dimensiones del tiempo y el espacio, clases de narrador, información implícita y explícita. ▪ Géneros literarios. <p>Recursos estilísticos: Movimientos artísticos, figuras literarias.</p>	<p>en la obra</p>
--	--	-------------------

EJE REFERIDO A LOS PRINCIPIOS DE LA INTERACCIÓN Y A LOS PROCESOS CULTURALES IMPLICADOS EN LA ÉTICAS DE LA COMUNICACIÓN

<p>Utilizar selectivamente la información obtenida a través de los medios, para satisfacer necesidades comunicativas e interpretar los elementos políticos y culturales presentes en ella.</p>	<p>Estándares</p> <p>Interpretar señales, signos y símbolos en diferentes códigos y lenguajes, momentos históricos y culturales para expresar en sus creaciones el cambio semántico.</p> <p>Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimientos de múltiples códigos sociales: conceptualización y comprensión del cambio semántico. ▪ Interpretación de diversos 	<p>Reconocer y explicar características y contextos de diferentes medios de difusión como cine, la televisión, la radio la multimedia, la historieta, la caricatura.</p> <p>Utilizar el lenguaje para establecer acuerdos, en las situaciones en las que se debe tomar decisiones y</p>
--	--	---

	códigos y lenguajes: películas tiras cómicas, caricaturas: mensaje y lenguajes.	soluciones problemas.
--	--	-----------------------

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS VARGAS TEJADA
OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUAJE
GRADO DECIMO

EJE REFERIDO A LOS PROCESOS DE CONTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN		
LOGROS TERMINALES	LOGROS POR EJE	LOGROS POR BIMESTRE
Interpretar y explicar variables semánticas, sintácticas y pragmáticas que determinan los	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La tilulugia. ▪ La paleografía. ▪ La taxicografía ▪ La corrección idiomática. ▪ La dialectología. 	Del lenguaje para sustentar los diferentes textos que produce con sus compañeros.
EJE REFERIDO A LOS PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO		
Identificar y analizar las estructuras textuales y sus propiedades.	El texto: coherencia textual. El proceso y la estructura en la redacción. Estructura básica	Reconocer y aplicar las partes de un texto y sus funciones.
Reconocer las características del ... y la reseña.	Plan de trabajo: reunión del material ordenamiento, clasificación.	Elaborar un ensayo una reseña con alguna asignatura del

<p>Elaborar un proyecto sobre "álbum urbano" que motiva la investigación y conduce a resultados creativos con los compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Producir textos informativos de divulgación, dotados de la coherencia lógica entre la hipótesis y sus argumentación 	<p>El ensayo La reseña El foro</p> <p>Proyecto "Álbum Urbano" exposición gráfica y escrita de elementos urbanos.</p> <p>Selección de temas: grupos de la calle, manifestaciones políticas festividades religiosas, problemas sociales, etc.</p> <p>Exploro, investigo, recopilo, elaboro, mejoro, finalizo y presento.</p>	<p>grado 10º poniendo su punto de vista y debatiendo con sus compañeros el proyecto "álbum urbano" mediante el tono.</p>
--	--	--

EJE REFERIDO A LOS PROCESOS CULTURALES Y ESTÉTICOS SOCIALES AL LENGUAJE: EL PAPEL DE LITERATURA

<p>Identificar y dar cuenta de las características de diferentes movimientos corrientes obras y autores.</p> <p>Relacionar las contenidas de las obras</p>	<p>La Generación del 98 y la novena española del siglo XIX.</p> <p>Estilos narrativos en la literatura del XIX.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El realismo ▪ El naturalismo ▪ La generación del 98. <p>Análisis literario y artístico del</p>	<p>Reconocer las características esenciales de los movimientos del siglo XIX relacionados con el momento histórico.</p> <p>Explicar la intención</p>
--	--	--

literarios con los contextos socio-históricos de la época.	siglo XIX obras de: Antonio Machado Juan Ramón Jiménez Miguel de Unamuno	de los autores del siglo XIX en cuanto a la época socio-histórica.
Interpretar y explicar las figuras literarias dentro de los obras literarias analizados del siglo XIX.	El narrador Clases de narrador Figuras literarias La hipérbole, la metáfora, El hiperboton, el simil – la anáfora.	Expresar su pensamiento lógico de acuerdo a la época de los libros leídos en clase con relación a la historia y el arte.
EJE REFERIDO A LOS PRINCIPIOS DE LA INTERACCIÓN Y A LOS PROCESOS CULTURALES IMPLICADOS EN LA ÉTICAS DE LA COMUNICACIÓN		
Utilizar selectivamente las funciones de la comunicación mediante las necesidades y actitudes críticas de los compañeros.	Los signos, símbolos, códigos y señales. Medios masivos de comunicación. La oralidad La identidad y la cultura.	Interpretar y explicar las funciones de la comunicación mediante, noticieros, televisión y periódico escolar.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS VARGAS TEJADA
OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUAJE
GRADO DECIMO

EJE REFERIDO A LOS PROCESOS DE CONTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN		
LOGROS TERMINALES	LOGROS POR EJE	LOGROS POR BIMESTRE
Interpretar y explicar los componentes comunicativos del lenguaje en contextos dados.	Componentes Comunicativos <ul style="list-style-type: none"> ▪ El fonético. ▪ El fonológico. ▪ El semántico ▪ El sintético ▪ El pragmático 	Producir escritos según los componentes comunicativos del lenguaje mediante textos de diferentes géneros.
EJE REFERIDO A LOS PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO		
Identificar los textos según la intención del hablante. Reconocer las características del seminario	El texto: coherencia textual. Clases de textos: Informativo – periodístico Totográfico – pasalístico – caricaturística. Ensayo La argumentación El seminario	Producir escritos asumiendo actitudes en los cuales fija su aprovechamiento de la información sobre un tema acordado. Aplicar las características del seminario, mediante la exposición de un tema y la participación de los compañeros.
EJE REFERIDO A LOS PROCESOS CULTURALES Y ESTETICOS ASOCIADOS AL LENGUAJE: EL PAPEL DE LITERATURA		
Identificar los temas y los temas y las figuras	Literatura del siglo XX Obras y arte	Aplicar las figuras literarios confrontando

<p>imaginarias que representan la literatura del siglo XX.</p>	<p>Cosa de Muñecas – Henrik Ibsen El Perfume – Patrick Suskind El Nombre de la Rosa Umberto Eco. Estilo del autor. Personajes Contratación de textos Arte y literatura Pintura Música Escultura Danza.</p>	<p>textos de Iso diferentes autores del siglo XX teniendo en cuenta el estilo de cada autor.</p>
--	---	--

EJE REFERIDO A LOS PRINCIPIOS DE LA INTERACCIÓN Y A LOS PROCESOS CULTURALES IMPLICADOS EN LA ÉTICAS DE LA COMUNICACIÓN

<p>Utilizar selectivamente las funciones de la comunicación mediante las necesidades y actitudes criticas de los compañeros.</p> <p>Reconocer las clases de manejo de textos dados</p>	<p>Proyecto: Artista del siglo XX. Se propone un listado de varios artistas del siglo XX teniendo en cuenta: La música la pintura, la escultura, la arquitectura, la danza, el teatro, el cine etc. Luego: Explora: elige autores del siglo XX. Investiga: Vida y obra de los artistas. Recopila: Información comparte con sus compañeros. Elabora: Descubre luchas</p>	<p>Interpretar y explicar las funciones de la comunicación mediante, noticieros, televisión y periódico escolar.</p> <p>Aplicar de forma crítica mensajes de autores</p>
--	--	--

PROYECTO DE INTEGRACION DE INSTITUCIONES

INFORME FINAL PROYECTO DE INTEGRACIÓN
PEDAGÓGICA DESDE LAS ÁREAS

ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Stella Angarita Pinzón
Septiembre 2.002

Presentación.

Entre las dificultades más señaladas en la prestación del servicio educativo se encuentran la falta de continuidad, la ausencia de criterios unificados y la descontextualización de las actividades curriculares durante todo el recorrido que los alumnos y alumnas hacen desde el nivel de preescolar hasta el de media. El área de educación artística no es la excepción, y por ello la búsqueda de una coherencia entre el saber, el hacer, y el ser de los y las docentes se constituye realmente en una búsqueda de sentido del quehacer en cada una de las instituciones involucradas en el proyecto de integración.

Una integración entendida no en el sentido de homogenizar el saber, hacer y ser, sino más bien de converger hacia objetivos comunes, desde la riqueza de lo diverso. En este sentido, no es que todos hagamos lo mismo, más bien que todo lo que hagamos apunte a lo mismo: fortalecer los proyectos de vida de los y las alumnas.

Este trabajo significa tener en cuenta referentes obligatorios como son las políticas estatales para el sector educativo, la Ley General de Educación, los lineamientos para el diseño curricular del área, la visión, misión y objetivos institucionales contenidos en el PEI, los saberes, metodologías y experiencias valiosas de los docentes para articularlos a las necesidades de formación identificadas por la comunidad educativa.

Es una tarea, larga, de persistencia, porque no estamos educados para trabajar en grupo, tanto es así, que el aislamiento y la parcela, son las características comunes del trabajo escolar. Sin contar con que a nivel de las instituciones es muy complicado programar espacios y tiempos para el estudio y el diseño de propuestas participativas.

Las propuestas contenidas en este documento son el resultado de un ejercicio de concertación que debe ser la cuota inicial para evaluar permanentemente el plan de estudios en toda institución educativa al iniciar cada período. Un ejercicio que apenas comienza, a partir de los acuerdos aquí presentados.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

a. Acuerdos iniciales del equipo

Sobre generalidades del proyecto.

Las necesidades que las instituciones involucradas enfrentan para desarrollar el proyecto de integración hace indispensable tener en cuenta los antecedentes para que los acuerdos a los que se llegue con la asesoría correspondan a orientaciones prácticas del trabajo en el aula, en apoyo a las instituciones en la búsqueda por mejorar su calidad pedagógica y su gestión como institución educativa. En este sentido el equipo de trabajo de Corpoeducación acuerda:

En coherencia con lo anterior, la asesoría que presta Corpoeducación para la integración pedagógica del área de Educación Artística, tiene en cuenta el marco de intervención en sus dos componentes:

- Gestión Escolar, orientada al fortalecimiento de la institución educativa en el proceso de la integración administrativa en tanto acuerdos sobre directrices institucionales a partir de un horizonte institucional que garantice el funcionamiento de las jornadas, niveles educativos que presta, personal, infraestructura física.
- Gestión pedagógica, orientada a lograr acuerdos que permitan la unificación de criterios para el trabajo de aula, en tanto directrices para garantizar la continuidad de las actividades curriculares, el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, el trabajo de equipo y el apoyo al desarrollo del horizonte institucional.

Sobre un esquema de estructura de las áreas

Desde la experiencia acumulada por algunos asesores del equipo en anteriores proyectos adelantados por Corpoeducación, y para desarrollar el proyecto en lo referente a la gestión pedagógica, se acuerda utilizar como punto de partida el esquema de área surgido en el Proyecto de Nivelación según se presenta a continuación:

1. **Caracterización de la institución:** Cómo está constituida actualmente la institución.Cuál es la visión, misión, estrategias, metas institucionales para el 2.002 y para cada nivel. (prescolar, si lo hay, básica primaria, básica secundaria, media) Qué directrices o parámetros propone el PEI, para el trabajo en el aula.
2. **Caracterización de los estudiantes:**
Identificación global (edades, condiciones socioeconómicas, culturales.) Identificación de problemáticas.
Determinación del nivel inicial esperado y el nivel encontrado.
Determinación de las necesidades de formación.
3. **Estructura del área:**
Especificar el sentido del área en la institución (por qué y para qué del área). Especificar las características del área
Conformar el equipo del área, funciones y responsabilidades

4. **Fundamentación teórica.**
Dimensión disciplinar,
Dimensión pedagógica: procesos para apuntar al desarrollo integral de los y las alumnas.
Conocimiento específico a construir con los estudiantes: contenidos pertinentes a su desarrollo.
5. **Sistema de Objetivos del área**
Generales del área,
Por niveles, y específicos por grados.
Metas a conseguir en el año, por niveles.
6. **Logros por grados.**
Perfiles que se desean obtener al finalizar en cada grado, en ese año.
7. **Estrategias para desarrollar en este año:**
Proyectos, convenios, planes de intervención
8. **Evaluación y promoción.** Criterios y procedimientos.
9. **Cronograma del área.**
10. **Evaluación de la acción del área en el aula y en la institución.**
Criterios y procedimientos.

Teniendo en cuenta la estructura anterior y las limitantes de tiempo con que cuenta la asesoría, el equipo de trabajo acuerda definir los alcances del proyecto de integración hasta el punto 5. *Sistema de Objetivos del Área*. Para solucionar los puntos 6, 7, 8, 9 y 10 restantes la asesoría trabajará con la siguiente propuesta:

6. Logros por grados. Referenciar:

- La Resolución 2343, " Por la cual se adopta el diseño de lineamientos generales de procesos curriculares del servicio educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal."¹, por conjuntos de grados según lo dispuesto en la Ley 115, propuestos desde el nivel de preescolar –sección primera-, grados primero, segundo y tercero de la educación básica – sección segunda-, cuarto, quinto y sexto de educación básica –sección tercera -, grados séptimo, octavo y noveno – sección cuarta -, hasta el nivel de media – sección quinta -, y que incluyen las dimensiones y las áreas obligatorias y fundamentales establecidas por la misma Ley, entre las cuales se incluye el área de educación artística.
- Los lineamientos curriculares del área de educación artística² Capítulo 5, "Diversos Campos de la Educación Artística" en el cual se recogen las propuestas de los equipos de docentes que participaron en la etapa de investigación y diseño de los lineamientos para el diseño curricular del área por asignaturas, y que incluyen logros e indicadores de logros para disciplinas comunes como: Artes Plásticas y Visuales, Diseño Gráfico,

¹ Resolución 2343 de Junio 5 de 1.996, Serie documentos especiales, Ministerio de Educación Nacional

² Educación Artística, Serie LINEAMIENTOS CURRICULARES, Áreas Obligatorias y Fundamentales, Ministerio de Educación Nacional, Julio de 2.000.

Educación en Audiovisuales, Música, Danza, Teatro, Literatura, Aproximación a la Arquitectura como Expresión Artística.

- La estructura metodológica del área, que contempla logros de cada uno de los procesos referidos a las dimensiones.
- 7. **Estrategias para desarrollar en este año:** Llegar con los docentes de las diferentes instituciones educativas a acuerdos macro sobre posibles ejes estratégicos de trabajo que garanticen continuidad y unidad a las actividades curriculares desde el aula, en la perspectiva de que estos ejes faciliten diseñar proyectos, establecer convenios interinstitucionales, o planes de intervención para mejorar los ambientes de aprendizaje, la optimización de la infraestructura, la actualización docente, y el componente del PEI de interacción con la comunidad.
- 8. **Evaluación y promoción.** Criterios y Procedimientos. Trazar una ruta con los docentes de las diferentes instituciones para que sirva de referente a la investigación y el diseño de propuestas pertinentes a las actividades que desarrollen el currículo del área, teniendo en cuenta los contextos particulares y con los referentes conceptuales y metodológicos que fundamentan el área. Para tal fin se utilizarán las directrices propuestas en los lineamientos del área, contemplados en el numeral "4.4 La evaluación como proceso curricular", más otros referentes con relación a la conceptualización de la evaluación por competencias para el área y que serán referenciados más adelante.
- 9. **Cronograma del área.** Y 10. **Evaluación de la acción del área en el aula y en la institución.** Criterios y procedimientos. Serán establecidos autonomamente por los y las docentes y estarán contemplados en la programación de actividades que acuerden, en la medida en que los equipos de trabajo se fortalezcan y generen dinámicas propias. Es importante anotar que el trabajo de la asesoría se limita a la fundamentación teórica y metodológica del área, garantía para que la programación de actividades atienda los criterios de unidad y continuidad requerido por las instituciones.

Sobre el proceso operativo

Los acuerdos se centran en definir orientaciones sobre la manera de abordar las particularidades que se presentan en las instituciones, sin perder de vista la unidad, la continuidad y la integración en varios niveles: como equipo de trabajo, como área y como institución pública que debe responder a la necesidad de construir nación.

En este sentido, Corpoeducación actúa con los mismos parámetros de unidad de trabajo, con una agenda acordada que permite a la institución ubicar la fase en la que se encuentra cada área, y facilitar así, la programación de espacios y tiempos y la participación de los docentes en cada fase del proceso. Igualmente este acuerdo facilita los encuentros de asesores de

Corpoeducación en la medida en que las temáticas que se tratan corresponden a la fase del proceso dispuesto en la agenda, que se desarrolla como sigue:

1ª Fase: Exploratoria.

- Factores de integración
- Identificación de aspectos que los convocan como equipo
- Presentación de una propuesta de Plan de Área
- Contenidos posibles
- Organización del equipo: funciones, tareas, responsabilidades.

2º Fase: Formulación de acuerdos

- Caracterización de la Institución, caracterización de los estudiantes.
- Estructura de Área

3º Fase. Conceptualización y fundamentación del área.

1. Fundamentación teórica
2. Sistema de objetivos generales del área
3. Logros por grados.
4. Estrategias para desarrollar en este año

4º Fase. Definición de acuerdos.

b. Situación Inicial

Institución: CED Federico García Lorca

Jornada: Mañana, tarde

Participantes:

Jornada de la mañana: profesores, Flor Miryam Sierra, (teatro), Gloria Muñoz (música), Arturo Lasprilla (artes plásticas)

Jornada de la tarde: profesores Lilibian (artes plásticas), Rafael Rincón (artes plásticas). Desafortunadamente en el inicio del proyecto, la asistencia de docentes de la básica primaria y del preescolar de la escuela Betania, no fue posible, y requirió de un encuentro extra con ellos.

Resultados:

Componente conceptual.

Las intervenciones de los maestros y maestras se refieren al sentimiento de menosprecio del trabajo en educación artística a nivel institucional, debido al desconocimiento de los aportes que hace el área a los procesos de conocimiento y a la formación de los y las estudiantes. El horizonte institucional está en construcción, pero con poca participación de los maestros y maestras, sobre todo del área.

Componente pedagógico.

No se conocen los lineamientos para el diseño curricular, limitándose este a actividades individuales a partir de lo que ellos mejor saben hacer de acuerdo a su formación profesional, en su mayoría, egresados de carreras de formación de artistas especializados en una disciplina, pero con ausencia del componente pedagógico.

Ambientes de aprendizaje.

Talvez es el punto neurálgico a nivel institucional, y que se deriva del punto anterior. Existe un conflicto por la adjudicación de espacios físicos adecuados para el desarrollo de las actividades con los estudiantes. No se ha logrado hacer comprender a las directivas y docentes de otras áreas que el concepto de aula, para el caso de artes es diferente al concepto del aula tradicional de pupitres y tablero, y que la institución, por ser esta un área obligatoria y fundamental reconocida en la Ley 115, debe garantizar un mínimo de requisitos a nivel del espacio mismo, de mobiliario, accesorios, convenios, con características especiales que faciliten una aproximación al objeto de estudio y el desarrollo de procesos metodológicos propios de las disciplinas artísticas.

Investigación.

No existen en la planeación contemplados espacios ni tiempos para que los docentes reflexionen, acuerden, y diseñen propuestas o proyectos en beneficio tanto del PEI como de su actualización permanente o de su mejoramiento profesional.

Proyectos pedagógicos. No se utilizan.

Articulación con otras áreas. Es escasa, y no se da a nivel programático, sino se refiere más bien a la exigencia de colegas que piden más la ayuda a nivel de resultados inmediatos como espectáculos o carteleras, por ejemplo, más que una integración a partir de diseñar estrategias que atiendan los procesos de desarrollo humano, o temáticas de los programas.

Temas transversales. No se incluyen a nivel programático, pero aparecen tocados tangencialmente.

Interacción con la comunidad.

Actividades adicionales. No existen contempladas por dificultades "logísticas". La participación en eventos se limita a la exigencia institucional de hacer presencia en algunas actividades organizadas por las autoridades de la localidad.

Equipo de trabajo del área.

Por dificultades de tiempo y por el proceso mismo que vive la institución es la primera vez que tienen la posibilidad de reunirse, aunque manifiestan el interés por compartir las experiencias que cada uno de ellos viene adelantando.

Compromiso inicial.

Lectura y estudio de referentes conceptuales y metodológicos del área
Realización de jornadas de trabajo que permitan acuerdos para la fundamentación y planeación de área

Exploración de acuerdos para unificar criterios con respecto al manejo del área.

Soluciones a los Problemas planteados.

Propiciar el acercamiento a las experiencias de aula de los docentes de básica secundaria y media, de las dos jornadas.

Iniciar una serie de sesiones de trabajo conjunto para planear actividades que beneficien el desarrollo de las actividades propias del área, empezando por la adjudicación de espacios adecuados para el buen funcionamiento de las propuestas planeadas.

Se realizó otro encuentro el día jueves 9 de mayo de 2 a 5 p.m. que facilitó la asistencia de los docentes de la tarde, encuentro en el que se intercambiaron las experiencias que vienen realizando y algunas ideas sobre problemas comunes a las dos jornadas.

Institución: CED Mariano Ospina Pérez

Jornadas: Mañana y tarde

Participantes:

Colegio Distrital Mariano Ospina Pérez, profesores Stella Moreno (Dibujo), Ivonne Harker (diseño Gráfico), Rafaela Bolívar (dibujo artístico, historia del arte).

CED Mercedes de Fernández : Celina Gantiva (básica primaria), Gladys Caicedo (Prescolar).

Resultados:

Componente conceptual.

En el nivel de básica secundaria, los maestros manifiestan conocer el PEI y reconocen la congruencia de este horizonte institucional con lo que vienen haciendo en clase.

En el nivel de preescolar y primaria, manifiestan que el PEI está en construcción, con participación de los maestros y maestras, por lo tanto falta trabajar sobre su congruencia en la planeación del área.

Componente pedagógico.

A nivel de básica secundaria, se conocen los lineamientos para el diseño curricular, y se tienen en cuenta en la planeación tanto del área como en las actividades que se desarrollan en el aula. En preescolar y básica primaria, No se conocen estos lineamientos, por lo tanto no son tenidos en cuenta.

Ambientes de aprendizaje.

En básica secundaria dos de los tres docentes del nivel, manifiestan que la institución cuenta con espacios propios para desarrollar los programas de educación artística. Caso contrario manifiestan los docentes de los niveles de preescolar y primaria, en donde existen además expectativa por las posibilidades que les ofrece el proyecto de integración.

Investigación.

De los cinco participantes cuatro reconocen que no existen en la planeación contemplados espacios ni tiempos para que los docentes reflexionen, acuerden, y diseñen propuestas o proyectos en beneficio tanto del PEI como de su actualización permanente o de su mejoramiento profesional.

Proyectos pedagógicos. Todos los utilizan como metodología de aprendizaje.

Articulación con otras áreas. Todos articulan su trabajo con colegas de otras áreas.

Temas transversales. Todos integran temas transversales como democracia, educación sexual, educación ambiental

Interacción con la comunidad.

Actividades adicionales. En básica secundaria la institución, según lo manifiestan los docentes, participa en eventos científicos, culturales o deportivos.

A nivel de primaria y de preescolar no.

Equipo de trabajo del área.

Aunque los docentes participan en la planeación del área, consideran que los tiempos son insuficientes, pues hay temáticas que requieren ser abordadas con urgencia: Posicionar el área en el currículo, investigar sobre problemas específicos, explorar el papel del área en el trabajo interdisciplinario.

Compromiso Inicial:

Lectura y estudio de referentes conceptuales y metodológicos.

Realización de una sesión de trabajo que permita acuerdos para la fundamentación y planeación de área

Preparación de acuerdos para la planeación de actividades.

Soluciones a los Problemas planteados..

Compartir ideas y liderar proyectos para posicionar el área. Organizar espacios para la investigación. Plantear parámetros generales desde grado 0 a 11. Lograr unidad y concertación. Intensificar el trabajo con otras áreas

Institución: CED Luis Vargas Tejada

Jornada: Mañana, tarde y sección primaria , Escuela John F. Kennedy

Participantes:

Básica secundaria, profesoras Martha Cecilia Cruz González (música), Jairo Hernán Rojas Parada (danza), Ana Cecilia Baquero Tovar (artes plásticas)
Básica primaria profesoras Mirtha Miryam Matíz Gaitán, Marina H., María Rosa Cuevas. Martha lucía Jaramillo Ramos

Resultados:

Componente conceptual.

Todos los participantes conocen el PEI y consideran que su trabajo en clase, es congruente con el horizonte institucional que este plantea.

Componente pedagógico.

Sólo tres docentes de los siete que asisten manifiestan que conocen los lineamientos para el diseño curricular del área, y por tanto la mayoría no los han tenido en cuenta ni en el diseño del currículo, ni en plan de área.

Ambientes de aprendizaje.

En el nivel de básica secundaria los docentes manifiestan que la institución no cuenta con espacios apropiados para desarrollar los programas de las diferentes disciplinas artísticas. En el nivel de primaria tres de los cuatro docentes manifiestan que la institución si cuenta con espacios adecuados para las actividades.

Investigación.

No existen en la planeación contemplados espacios ni tiempos para que los docentes reflexionen, acuerden, y diseñen propuestas o proyectos en beneficio tanto del PEI como de su actualización permanente o de su mejoramiento profesional.

Proyectos pedagógicos. Seis de los siete participantes utilizan los proyectos pedagógicos como estrategia de aprendizaje

Articulación con otras áreas. Existe en el nivel de básica secundaria, y en la mayoría de los docentes de básica primaria (tres de cuatro).

Temas transversales. Todos menos uno integran temas transversales como democracia, educación sexual, educación ambiental

Interacción con la comunidad.

Actividades adicionales. Es muy escasa porque no existe disponibilidad de tiempo y espacio para realizarlas y de igual forma la participación en eventos es limitada.

Equipo de trabajo del área.

No existen tiempos contemplados en la planeación para crear un equipo de trabajo que adelante actividades para el mejoramiento de las condiciones en que se desarrolla el área, o para la actualización de los docentes que están al frente de las actividades.

Compromiso inicial:

Lectura y estudio de referentes conceptuales y metodológicos.

Realización de una sesión de trabajo que permita acuerdos para la fundamentación y planeación de área

Exploración de posibles acuerdos para la unificación de actividades.

Soluciones a los Problemas planteados..

Adelantar encuentros que permitan abordar los problemas de la unificación a nivel de infraestructura, de docentes y a nivel del componente pedagógico. Definir temas de capacitación sobre lineamientos para el área..

Institución: CED San Cristobal Sur

Jornada: Mañana, tarde

Participantes:

Básica primaria, profesora Gladys Carreño Correa (danza)

Básica secundaria, Aida Soraya Arias Frye (Educación artística), Francisco Javier Salamanca López (educación física)

Resultados:

Componente conceptual. Las Maestras consideran que el PEI, responde poco a las necesidades del contexto.

De igual manera manifiestan que falta apoyo, se desconoce la importancia del área, y no existe mucho compromiso de los colegas para adelantar actividades más allá de la clase.

Es importante anotar que el área no cuenta ni con profesionales en artes ni con licenciados en artes, por tanto, las actividades del área vienen siendo adelantadas por docentes que provienen de licenciatura en posprimaria y en preescolar, que han asumido el área por interés personal y gusto por lo que hacen.

Componente pedagógico.

No se conocen los lineamientos para el diseño curricular, limitandose este a actividades individuales a partir de lo que ellos mejor saben hacer de acuerdo a su interés y a su formación profesional.

Ambientes de aprendizaje.

En el nivel de secundaria, la institución tampoco cuenta con espacios adecuados para desarrollar actividades propias de las disciplinas artísticas. La maestra de primaria manifiesta que si.

Investigación.

No existen en la planeación contemplados espacios ni tiempos para que los docentes reflexionen, acuerden, y diseñen propuestas o proyectos en beneficio tanto del PEI como de su actualización permanente o de su mejoramiento profesional.

Proyectos pedagógicos. Si son utilizados como estrategia de aprendizaje.

Articulación con otras áreas. En básica secundaria según lo manifestado por la maestra asistente esta articulación si se da. Mientras que en básica primaria no

Temas transversales. Si se integran temas transversales como democracia, educación sexual, educación ambiental, aunque no se incluyen a nivel programático, si aparecen tocados tangencialmente.

Interacción con la comunidad.

Actividades adicionales. La participación en eventos existe en secundaria, en primaria no. En ningún caso se han contemplado espacios y tiempos para la realización de actividades adicionales.

Equipo de trabajo del área.

A nivel de grupo, están ubicados con educación física, y el trabajo que desarrollan es aislado y responde al interés y al gusto individual y no al concepto de equipo.

La participación inicial fue muy escasa en razón a que cuentan con muy pocos docentes y estos realizan sus actividades de una manera aislada. No cuentan con espacios o tiempos que les permitan construir una propuesta de equipo. Según las maestras asistentes, muy poco se tiene en cuenta al área en la institución, y esto genera cierta apatía ante la participación en el proyecto de integración. Aunque este es bien recibido, prevén una baja participación de los otros docentes porque existe desinterés hacia propuestas de tipo participativo, como esta

Compromiso inicial:

Lectura y estudio de referentes conceptuales y metodológicos.

Motivar la participación de otros docentes para construir acuerdos sobre la fundamentación, planeación y organización del área

Preparación de acuerdos sobre posibles ejes de trabajo.

Soluciones a los Problemas planteados.

Adelantar los compromisos adquiridos con base en la voluntad de los interesados en participar.

Necesidad de tiempos y espacios flexibles para la integración

Estructurar el área pensando en la continuidad desde el preescolar

Mayor compromiso y toma de conciencia frente a la responsabilidad de desarrollar propuestas en beneficio tanto de los y las alumnas, como de los docentes

2. INTEGRACIÓN VISTA DESDE EL ÁREA

a. Fundamentación Pedagógica.

La fundamentación pedagógica se sustenta en la propuesta de lineamientos para el diseño curricular del Ministerio de Educación Nacional. Por corresponder a una política estatal, se utiliza como referente básico para la propuesta de integración institucional, por lo tanto, esta fundamentación será retomada y ampliada más adelante, en el punto 3. Resultados, en cada una de las instituciones involucradas en el proyecto. A continuación se presenta la estructura según lo acordado con el equipo en la contextualización antes mencionada.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, el área de educación artística es un **área del conocimiento de carácter fundamental y obligatorio**.

Desde el punto de vista pedagógico, es prioritario recuperar el significado del área en **procesos de pensamiento** indispensables para el **desarrollo de estructuras cognitivas** que contribuyen a evitar posteriores dificultades en los **procesos de aprendizaje y en el desarrollo emocional** de los y las estudiantes.

Características del área de educación artística.

La recuperación de la percepción como forma de conocimiento es el camino que se propone el área, extendiendo el concepto de educación artística, más allá de la enseñanza de técnicas y cuerpos de teoría pertenecientes a las diferentes disciplinas artísticas.

Logro general esperado.

Una contribución efectiva para bajar los índices de violencia en nuestro país mediante transformaciones culturales significativas.

Suponemos que si colaboramos en la construcción de un proyecto de vida, en el cual el eje es el niño o niña, ellos y ellas podrán poco a poco insertarse en el tejido social de su comunidad, de una manera más protagónica y respetuosa, reconociéndose y reconociendo lo suyo.

El objeto de estudio en educación artística.

El objeto de estudio del área de Educación Artística se propone **explorar la sensibilidad**, pues mucho se menciona como necesidad pero poco se estudia como una capacidad que se debe desarrollar. La sensibilidad parte de la percepción y esta a su vez se acepta en la **experiencia**. La pregunta para los maestros y maestras en cuanto al objeto de estudio es de carácter eminentemente metodológico:

¿Cómo lograr el desarrollo de una disposición sensible de los niños y de las niñas hacia sus propias sensaciones, evocaciones, fantasías, hacia las de los otros, y hacia su entorno natural, social, cultural e histórico?.

Dimensión pedagógica

Para el área de educación artística es fundamental a nivel pedagógico:

- Articular en la práctica la experiencia de los y las alumnas, de manera que los procesos de aprendizaje, desarrollen su sensibilidad y su creatividad.
- Articular sistemáticamente signos, símbolos, nociones y valores de la comunidad en los procesos de aprendizaje y conjugarlos con los contenidos universales para permitirles desarrollar identidad y sentido de pertenencia.
- Evaluar sistemáticamente el impacto sociocultural de la propuesta metodológica del área.

Caracterización pedagógica de los estudiantes:

El área de educación artística concibe a los alumnos como sujetos del proceso de construcción de conocimiento, jóvenes que asimilan sensible y racionalmente y comprenden de manera cada vez más compleja y profunda la propia experiencia, cualificándola, para lo cual:

Exploran constantemente formas que se contemplan en la imaginación, evocaciones, fantasías y sueños o bien directamente del mundo sensorial tangible saboreable, visible, audible, táctil o de la memoria cultural de la comunidad

Experimentan materiales y técnicas para transmitir las propias evocaciones y concepciones a partir de la experiencia de la creación artística y de los otros integrando la historia del arte.

Conciben, representan y comparten ideas y formas expresivas novedosas

Estudian conceptos de las diferentes disciplinas artísticas, los complementan con los saberes de otras áreas del conocimiento

Resuelven problemas individualmente y en equipo

Aprecian y valoran las propuestas propias y las de otras personas

Desarrollo integral y las dimensiones en educación

Por la especificidad del objeto de estudio, el área contempla dimensiones propias de la experiencia sensible, presentes en el proceso de desarrollo de todo ser humano, y que se proponen de la siguiente manera:

La experiencia sensible Intrapersonal:

La experiencia sensible de interacción con las formas de la naturaleza.

La experiencia sensible interpersonal.

La experiencia sensible de interacción con la producción cultural e histórica.

Así como las dimensiones propuestas corresponden al ámbito de la percepción en el desarrollo humano, los procesos para el diseño curricular corresponden a tipos de pensamiento, que conjugan las experiencias del alumno con el conocimiento y el bagaje que debe tener el maestro o maestra para construir

un conocimiento con sentido. De igual manera, estos procesos contribuyen a su vez a desarrollar la formalización necesaria, pues parten de la experiencia a nivel de la percepción, hasta la elaboración de niveles de comprensión, que implican abstracciones originadas en la misma experiencia.

Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo. Opera con base en la sensorialidad, la sensibilidad, la imaginación y la selección de las evocaciones propias, imágenes, invenciones, fantasías e intuiciones tanto internas como del mundo social, natural y cultural.

Proceso de desarrollo del pensamiento simbólico. Las intuiciones, evocaciones, fantasías, nociones, son transformadas en metáforas y símbolos para ser expresadas mucho antes de que aparezca el lenguaje verbal.

Proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo. Comunicar la manera particular de percibir el mundo requiere de un nivel de reflexión no solo a nivel de la utilización de los conceptos y técnicas de los lenguajes artísticos, sino que también involucra la reflexión sobre los lenguajes expresivos de la naturaleza, de la comunidad a la cual se pertenece y del contexto cultural. En la mente se relacionan pensamiento, imaginación y sentimiento, que mediante procedimientos lógicos permiten transformar las imágenes, las nociones y las evocaciones en lenguajes que pueden ser compartidos con otros.

Proceso de desarrollo del pensamiento valorativo. La valoración de lo que percibimos, de lo que sentimos es una valoración íntimamente unida a la vida emotiva, afectiva y cultural, que implica confianza y certeza en aquello que tiene sentido para mí, y que manifestamos mediante gestos, actitudes, obras y juicios. El juicio apreciativo, adquiere significado sólo cuando se puede **compartir** en actividades que permitan que surja, se exprese y se contraste, nuestra manera particular de sentir, concebir, representar y significar las cosas. De acuerdo a lo anterior, desarrollar el pensamiento valorativo por medio de la educación artística, no se refiere únicamente a la valoración apreciativa de "lo estético" sino también como valoración apreciativa del mundo en que vivimos, profundamente ligada a actitudes éticas.

Estructura metodológica

La estructura que propone el área de educación artística, recoge tanto las dimensiones propias de la experiencia sensible sobre un eje horizontal, como los procesos de pensamiento inherentes al desarrollo de la sensibilidad, sobre un eje vertical, en razón a que es importante que podamos visualizar las posibilidades que suscita este tipo de estructura metodológica, no sólo al área en particular, sino con seguridad a las demás áreas que intervienen en el proceso de formación de los niños y niñas colombianos.

Desde el punto de vista de la definición de logros, es importante de igual manera visualizar, que estos surgen de la estructura misma, y corresponden a resultados inherentes al cruce de procesos del desarrollo humano con las dimensiones propuestas en la fundamentación pedagógica.

Estructura Metodológica del Área de Educación Artística

Dimensiones	<i>intrapersonal - interpersonal - interacción con la naturaleza, la cultura y la historia</i>
Procesos	
Desarrollo del pensamiento contemplativo	<ul style="list-style-type: none">• Percepción de las propias evocaciones, fantasías, imágenes, de los otros, de la naturaleza y del mundo• Desarrollo de la capacidad selectiva• Generación y cambios de actitud
Desarrollo del pensamiento simbólico	<ul style="list-style-type: none">• Transformación de sensaciones, sentimientos, emociones, intuiciones e ideas en metáforas y símbolos para ser expresadas y compartidas.• Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico
Desarrollo del pensamiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none">• Organización del conocimiento: distinguir, desagregar, separar, asociar, identificar, relacionar jerarquizar, unir en función de un núcleo de nociones maestras.• Construcción de nociones y conceptos.• Reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del los lenguajes artísticos
Desarrollo del pensamiento valorativo	<ul style="list-style-type: none">• Comparación, contraste, selección y apreciación.• Formación del juicio crítico• Comprensión del sentido estético y de pertenencia cultural

La continuidad en el diseño curricular.

En el proceso de integración institucional, esta estructura metodológica facilita acuerdos sobre ejes temáticos acordes con las necesidades específicas de los y las estudiantes, sin descuidar su desarrollo humano. Desde el preescolar hasta la media estos componentes pueden ser asumidos por los docentes de los diferentes niveles garantizando la continuidad exigida en el proyecto institucional.

De igual forma, permite un trabajo en equipo de carácter interdisciplinario en la búsqueda de un verdadero desarrollo integral, pues cualquiera de las áreas puede intervenir en alguno o algunos de los procesos, en los tiempos y espacios que los maestros y maestras lo acuerden y en función del diseño curricular que vayan a utilizar, bien sea el diseño por asignaturas o el diseño por proyectos pedagógicos o conjuntamente.

Desde las disciplinas que maneja en la actualidad la institución, cada uno de los docentes puede asumirla desde su especialidad pues no está soportada en saberes o contenidos de asignatura como reiteradamente se ha anotado, sino en el desarrollo del sujeto.

Dimensión disciplinar

A diferencia de otras áreas para el conocimiento más afines al concepto de asignatura, el área de educación artística comprende disciplinas, en el sentido de modalidades referidas a los diferentes lenguajes artísticos o expresiones artísticas como son:

Artes plásticas, de la cual forman parte el dibujo, la pintura, la escultura el diseño gráfico, la fotografía, los audiovisuales y similares, que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción visual

La música, en sus modalidades coral, instrumental, interpretación, apreciación, composición, y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del sonido.

Arte dramático, en sus modalidades de expresión corporal, pantomima, teatro, títeres, dramaturgia y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en su relación con el mundo.

Danza, en sus modalidades de ballet, folclor, danza contemporánea, etc., y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en movimiento en relación al mundo sonoro.

Literatura, incluida la cuentería, y la tradición oral, que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción de imágenes relacionadas con la palabra.

Artesanías, manualidades y cualquier otra forma de expresión de la sensibilidad de los seres humanos y de las comunidades.

Todas ellas juegan un papel fundamental para el proyecto de vida y deben ser apoyadas y cultivadas en los planteles. Desde el punto de vista de la fundamentación del área, no es posible cerrar las puertas a ninguna de las disciplinas artísticas, partiendo sólo de las posibilidades actuales que tienen las instituciones. Se trata mejor, de incrementar el equipo de docentes especializados para garantizar que las potencialidades o talentos de los y las alumnas, puedan ser atendidas por la institución, o en su defecto, establecer convenios interinstitucionales que por medio de proyectos, provean espacios y profesionales para tal fin.

En razón a lo anterior, la fundamentación pedagógica del área es lo suficientemente flexible como para permitir que tanto el docente que existe en la actualidad como aquel que llegue, cuente con una orientación útil para su real vinculación a la vida de la institución, sintiéndose tenido en cuenta y parte de ella.

Sistema de objetivos del área

Para contribuir con el desarrollo institucional propuesto en la visión, la misión, y con los objetivos estratégicos propuestos en el PEI, los siguientes son los objetivos generales del área:

- La búsqueda de sentido de la existencia vital en nuestros alumnos y alumnas
- El disfrute de la convivencia madura, confiada y solidaria

- Un compromiso gustoso con el bienestar de la comunidad
- La investigación, enriquecimiento y valoración del patrimonio científico y cultural local y universal

Objetivos generales por niveles

Nivel de precolar

- Desarrollo de la sensibilidad, a través de la percepción sensorial
- Identificación de talentos mediante la estimulación de registros sensoriales.
- Desarrollo del pensamiento intuitivo para la solución de problemas.
- Desarrollo de una expresión creativa auténtica.
- Estímulo a la curiosidad y a la observación para motivar el deseo de conocer.
- Exploración de elementos propios de las diferentes disciplinas artísticas.

Nivel de Básica primaria

- Desarrollo de la percepción mediante la observación
- Desarrollo del pensamiento imaginativo para la solución de problemas
- Desarrollo de una expresión original y espontánea.
- Manejo de nociones básicas de elementos propios de las disciplinas artísticas
- Estímulo a la participación en eventos culturales y deportivos en la institución, y en la comunidad.

Nivel de Básica secundaria

- Desarrollo de la percepción de su rol, mediante la apropiación de los cambios de su propio cuerpo
- Estimulación de la formulación de hipótesis para el desarrollo de estructuras del pensamiento lógico
- Desarrollo de una expresión basada en el estilo personal, mediante la selección de campos de interés.
- Manejo de diversas técnicas propias de las disciplinas artísticas en forma creativa
- Participación activa en eventos culturales y deportivos en la institución y en la comunidad.

Nivel de Media

- Desarrollo de la percepción del significado de su proyecto de vida a nivel personal y social
- Desarrollo del conocimiento autónomo, mediante la planificación de investigaciones en sus campos de interés
- Desarrollo de la expresión, basada en su visión particular del mundo y su sentido de pertenencia cultural
- Construcción de formas expresivas con sentido personal y social
- Organización de eventos culturales extraoficiales y/o de servicio a la comunidad

Ambientes de aprendizaje en educación artística.

En razón al objeto de estudio, al significado en el currículo y para el PEI, a las características y a las necesidades generadas allí, es importante definir dos ámbitos en los ambientes de aprendizaje

1. Relativo a las necesidades y condiciones particulares de los y las estudiantes: en tanto a la atención a sus necesidades básicas de desarrollo, la necesidad de seguridad y libertad, la necesidad de su desarrollo intelectual y emocional
2. Relativo al entorno escolar: en tanto condiciones pedagógicas que facilitan ese desarrollo.

Es importante subrayar que los maestros y maestras que desarrollan las actividades requieren sistemáticamente de espacios y tiempos contemplados en la planificación institucional para investigar, compartir, diseñar estrategias pedagógicas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación, a su actualización permanente, así como la evaluación de las actividades de los diferentes proyectos que adelantan y experiencias recogidas durante los períodos propuestos en los cronogramas de área.

b. Fases, estrategias empleadas en el proceso, metodologías empleadas en las asesorías, productos parciales obtenidos

Las fases corresponden a los acuerdos iniciales de equipo y están desarrollados como sigue:

Fase: Exploratoria

1. Factores de integración
2. Identificación de aspectos que los convocan como equipo
3. Presentación de una propuesta de Plan de Área
4. Contenidos
5. Organización de equipo: funciones, tareas, responsabilidades.

Objetivos

Identificar el estado del área dentro de la institución para orientar la asesoría hacia las necesidades propias de cada establecimiento

Definir problemáticas comunes a las jornadas

Posibilitar un espacio de encuentro de los docentes

Medir el nivel de compromiso de los docentes con el proyecto

Estrategia metodológica:

- Aplicación de una encuesta, para agilizar la recopilación de información sobre los temas acordados

- Charla abierta para detectar actitudes, expectativas, liderazgos y obstáculos

**PROYECTO DE INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL
ESTADO ACTUAL DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Con el ánimo de obtener información preliminar que permita orientar el proyecto hacia las necesidades reales de la institución en la cual usted presta sus servicios, le solicito su colaboración con los siguientes ítems:

Nombre _____
 Institución _____ Jornada _____
 Estudios _____
 Secundarios _____ Escuela normal _____ Licenciatura _____
 en _____ Formación en artes _____ Cuál _____
 Otro _____

Nivel en que presta sus servicios
 Preescolar ___ Básica primaria ___ Básica secundaria _____ Media _____
 Asignatura _____

Componentes	si	no
Componente Conceptual. Conoce el PEI de su institución Existe congruencia entre la visión, misión y objetivos de la institución con su trabajo clase		
Componente pedagógico. Participan sus colegas en la planeación del área Conoce los lineamientos para el diseño curricular del área El programa que usted desarrolla tiene en cuenta los lineamientos para el diseño del área Cuenta la institución con espacios propicios para desarrollar los programas Utiliza ayudas didácticas Los docentes del área cuentan con tiempos y espacios para la investigación permanente Existen tiempos y espacios flexibles para la realización de actividades adicionales Participa la institución en eventos culturales, científicos, artísticos, deportivos Utiliza los proyectos pedagógicos como metodología de aprendizaje Articula su trabajo con colegas de otras áreas Integra temas transversales como democracia, educación sexual, ambiental		
Observaciones		

Qué factores estima convenientes para el proyecto de integración del área de educación artística, a nivel institucional.

Se considera parte de un equipo del área _____ Porqué _____

**Sus aportes, comentarios, sugerencias, preguntas y consejos en angaritastella@hotmail.com
Agradezco mucho su tiempo y su colaboración**

El producto parcial de esta fase arrojó insumos de aproximación al contexto y que se presentan en el ítem b del segundo punto: Situación inicial.

Fase: Formulación de acuerdos.

Se concreta en un primer encuentro conjunto en el cual, a partir de la propuesta de Plan de Área se identifican particularidades y diversos puntos de vista desde la interpretación y la experiencia de cada institución y un primer ejercicio de trabajo del equipo de docentes. En este encuentro los docentes presentan:

1. Caracterización de la Institución, caracterización de los estudiantes.
2. Estructura de Área

Objetivos

Medir el nivel de comprensión y el manejo de lineamientos para el diseño del plan de área.

Utilizar la propuesta de cada institución como referente para las otras.

Medir la coherencia entre la propuesta de diseño del PEI, con las actividades de aula.

Identificar la cohesión del grupo de docentes.

Estrategia metodológica.

Exposición por parte de los docentes de los puntos requeridos en la agenda, como una primera confrontación de visiones particulares sobre el estado del área.

Producto parcial.

Primer esquema sobre estructura de área, propuesto por los docentes.

3º Fase. Conceptualización y fundamentación del área.

Una vez compartidas las interpretaciones y diferentes visiones, se asumen los vacíos conceptuales detectados, la estructura del área con énfasis en el diseño curricular, y la viabilidad de definir posibles ejes de trabajo. En esta fase los y las docentes tienen:

- Fundamentación teórica

- Sistema de objetivos generales del área
- Estrategias para desarrollar en este año.

Objetivos:

- Aclarar y unificar nociones y conceptos, definir referentes conceptuales y metodológicos.
- Proyectar la fundamentación teórica hacia posibles acuerdos para planificar las actividades de aula.
- Motivar el trabajo de equipo

Estrategia metodológica

Exposición apoyada en acetatos por parte de la asesoría de la fundamentación teórica del área, con el fin de unificar referentes conceptuales y metodológicos. Estudio de documentos de consulta, material fotocopiado enfocado a referentes conceptuales

Producto parcial.

Aplicación de una guía para concretar y contextualizar el plan de área, Cuyos ítems se enumeran como sigue:

**PROYECTO DE INTEGRACIÓN
PROPUESTA DE ESTRUCTURA PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Caracterización de la institución:

Misión:

Visión:

Objetivos Estratégicos

Metas por nivel

Prescolar

Básica Primaria

Básica secundaria

Directrices que propone el PEI para el trabajo de aula

Equipo del área, funciones y responsabilidades

Caracterización de los estudiantes:

Factores socioeconómicos

Identificación de problemáticas

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Determinación del nivel inicial esperado y el nivel encontrado.

Determinación de las necesidades de formación.

Estructura del área.

*Significado del área en la institución.
Desde el punto de vista de las políticas educativas,
Desde el punto de vista pedagógico.*

Características del área de educación artística.

Logro general:

El objeto de estudio en educación artística

Fundamentación teórica.

Dimensión disciplinar

Dimensión pedagógica

Caracterización pedagógica de los y las estudiantes

Estructura Curricular

Dimensiones de la experiencia sensible

- *La experiencia sensible Intrapersonal:*
- *La experiencia sensible de interacción con las formas de la naturaleza.*
- *La experiencia sensible interpersonal.*
- *La experiencia sensible de interacción con la producción cultural y con la historia.*

Procesos curriculares

- *Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo.*
- *Proceso de desarrollo del pensamiento simbólico.*
- *Proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo.*
- *Proceso de desarrollo del pensamiento valorativo*

Estructura metodológica

La continuidad en el diseño curricular.

Sistema de Objetivos del área

Por niveles

Nivel de preescolar

Nivel de Básica primaria

Nivel de Básica secundaria

Nivel de Media

Ambientes de aprendizaje.

PLANEACION DE ACTIVIDADES DEL ÁREA

Ejes y componentes

4º Fase. Definición de acuerdos.

Estudio y presentación del trabajo de discusión y concertación con base en el material guía entregado en la fase anterior y que constituye la fundamentación teórica del área de educación artística como referente conceptual y metodológico para definir ejes de continuidad como una estrategia que oriente las actividades que los y las docentes programen en adelante.

Objetivos

Consignar los acuerdos elaborados con la guía

Producir el documento base para el plan de estudio de las instituciones.

Estrategia metodológica.

Lectura en grupo de cada documento unificado, socialización general.

Materiales utilizados.

Referentes legales:

Ley general de Educación

Decreto 1860

Resolución 2343

Referentes pedagógicos

Lineamientos generales de procesos curriculares, Hacia la construcción de comunidades educativas.

Lineamientos curriculares, áreas obligatorias y fundamentales, educación artística

El alfabeto contra la diosa, Capítulo 3 Hemisferio derecho / hemisferio izquierdo (del cerebro). Leonard Shlein

Competencias Intelectuales, creatividad y neuropsicología en la formación profesional y la producción artística, Ayrton Dutra Correa.

Aproximación a los lineamientos para el diseño curricular del área de educación artística., Stella Angarita Pinzón.

Criterios de Evaluación, Stella Angarita Pinzón.

c. Dificultades en el proceso y soluciones encontradas

Dificultades	Soluciones
<p><i>Logísticas:</i> El tiempo disponible para adelantar el proyecto no fue suficiente, en razón a que primó la programación normal de actividades, sobre la urgencia de llegar a acuerdos para adelantar el proyecto de integración.</p> <p>Continuidad del equipo En razón a que la asistencia de las diferentes jornadas o de los niveles (Primaria, por ejemplo) no fue permanente en la totalidad de las fases.</p> <p>Incomunicación Los mecanismos de comunicación se</p>	<p>En la práctica, en cada institución se consolidó un equipo básico de docentes, que recurrió a tiempos fuera de la institución, con la misión de recoger las conclusiones de las diferentes fases, intercambiar opiniones y con el compromiso de proyectarlas a los colegas para comprometerlos con el proceso.</p>

dificultan, son poco ágiles, lo que genera la sensación de no ser tenidos en cuenta en este proceso.

Pedagógicas:

El PEI se encuentra en construcción, y por lo tanto existen vacíos en la definición de componentes básicos que orienten el trabajo de aula.

No existe, en la mayoría de los casos, el conocimiento suficiente sobre referentes básicos como por ejemplo, los lineamientos para el diseño curricular del área. Por ejemplo en la encuesta, se presentaron casos en que los docentes afirmaban no conocer los lineamientos, pero a renglón seguido manifestaban que si los utilizaban.

Aislamiento

Las asignaturas y proyectos desarrollados por los y las maestras son generalmente ignorados por la institución, por los colegas mismos, incluso de la misma área, en la misma jornada.

El producto del proyecto se concibe como punto de partida, no de llegada, para facilitar modificaciones que surjan en la consolidación del PEI.

Se proyecta la formación y actualización permanente de los y las maestras en los lineamientos para el diseño curricular del área como una meta, que además fortalezca el equipo y facilite el encuentro de las jornadas y niveles existentes.

Abrir las puertas de las sedes a visitas de los docentes del área de otras, para acompañar los procesos adelantados en las actividades del área, compartir sus experiencias y evaluar su ejecución.

3. RESULTADOS DE LA INTEGRACIÓN

a. Productos

**CED FEDERICO GARCÍA LORCA
PROYECTO DE INTEGRACIÓN
ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Es indispensable para el proyecto de integración, que todas las áreas tomen como punto de partida el horizonte institucional aprobado en las discusiones que viene construyendo cada CED, como garantía de que lo propuesto como plan de área, fortalezca y apunte a la consolidación de la institución y a su pertinencia para la comunidad.

Misión:

El Colegio Federico García Lorca es una institución de carácter oficial académico, constituido por un equipo idóneo y comprometido, que aporta los fundamentos necesarios para que sus estudiantes sean personas transformadoras de su realidad, constructoras de su proyecto de vida, utilizando adecuada y responsablemente la ciencia y la tecnología.

Visión:

Ser la mejor alternativa para la formación de hombres y mujeres competentes, con capacidad para liderar procesos de construcción y transformación de su comunidad, para mejorar su calidad de vida.

Objetivos Estratégicos

Desarrollar y fortalecer la capacidad de liderazgo.	Apropiarse de los avances científicos y tecnológicos que se requieren para participar eficientemente en el sector productivo del país
Metas: Al año 2.003 los estudiantes actuarán autonomamente, implementando desde ahora la dinámica de autogobierno escolar. Para el año 2.003 los estudiantes liderarán procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del desempeño académico e institucional. Para el año 2.005 los estudiantes liderarán procesos de organización en la comunidad educativa	Metas: Para el año 2.003 definir el énfasis institucional Para el año 2.003 implementar las aulas especializadas Al año 2.005 implementar un currículo acorde al énfasis de la institución Para el año 2.005 organizar los procesos pedagógicos y didácticos según los niveles de desarrollo de pensamiento de los estudiantes. Para el año 2.007 los egresados tendrán el perfil planteado en la institución.

Características socioeconómicas de la comunidad

Los alumnos y alumnas pertenecen a familias inmigrantes originarias de las zonas rurales, en su mayoría producto del fenómeno del desplazamiento por el conflicto armado, que han ido urbanizando terrenos en forma ilegal, en su mayoría pertenecientes a estratos 0, 1, y 2, con una deficiente prestación y calidad en los servicios públicos. Su salud física está expuesta a enfermedades respiratorias producidas por la contaminación ambiental por el relleno sanitario de Doña Juana, y las ladrilleras.

Su salud mental es afectada por la situación de violencia del país, en particular por las manifestaciones del conflicto social.

Identificación de problemáticas

Deficiente manejo de procesos de lecto escritura

Dificultades de ubicación espacio-temporal.

Baja autoestima

Impacto de la violencia social y política, presente cotidianamente en la localidad

Determinación de las necesidades de formación.

Motivación de un comportamiento autónomo en los y las estudiantes para desarrollar la capacidad de liderazgo propuesta como uno de los objetivos estratégicos acordados en el PEI. Esto porque en su gran mayoría, el proceso de construcción de su personalidad muestra una fragmentación de acuerdo a las circunstancias por miedo o por facilismo, en "comportamientos camuflados" que obedecen más al parecer de los adultos que a un criterio propio, para evitar conflictos. Con cada maestro, con el padre o la madre, con los amigos del colegio o del barrio, son de diferente manera. En este punto es conveniente retomar el desarrollo integral en su real significado y desde las actividades en el aula, pues en razón a su resultado la institución debe formar personas íntegras, que se perciben, conocen y valoran desde su singularidad y particularidad.

Generación de espacios que permitan la participación para facilitar el liderazgo. El liderazgo no se decreta, se desarrolla en espacios concertados, que permiten reconocerlo. Tampoco es una teoría, es eminentemente práctico y para ello es indispensable que los y las alumnas desde pequeños puedan tener garantizados esos espacios de participación en los cuales puedan reconocerse y reconocer a los otros, con sus aciertos, y también con sus debilidades. Espacios que deben ser concebidos con criterio democrático, pues es en la igualdad de condiciones y en el respeto a las diferencias donde se puede ejercitar sin temor a equivocarse el derecho a percibir y sentir el mundo de una manera diversa, creadora, transformadora de la realidad.

Articulación de la realidad del entorno en los procesos en el aula. Abrir el mundo a los y las estudiantes, pues en algunos casos el límite urbano conocido en dirección norte, es la calle 22 sur, en el barrio Restrepo. Las condiciones de violencia que afectan a los y las alumnas, exigen de la institución, de los y de

las maestras un trabajo desde el aula orientado a expandir la conciencia que tienen del mundo, para lo cual es útil propiciar salidas organizadas al servicio de un conocimiento con múltiples referentes cognitivos, culturales y emocionales que les permitan dimensionar su entorno, para reconocer en otros referentes posibles alternativas para su futuro.

Desarrollo del sentido de pertenencia, para llenar de alguna manera el sentimiento de desarraigo y de aislamiento con que los alumnos y alumnas llegan a la institución. No en el sentido de pertenencia manifestado en portar un uniforme, sino en el sentido de construir lazos afectivos con la institución.

Inclusión de la formación para el trabajo, contemplando los oficios como una alternativa más que brinde la institución para el desempeño de los egresados.

FUNDAMENTACIÓN.

Significado del área en la institución.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, el área de educación artística es un **área del conocimiento de carácter fundamental y obligatorio**. Como área del conocimiento será implementada a partir de diseños curriculares basados en las diversas disciplinas propias de la expresión artística o de proyectos pedagógicos que integren otras áreas del conocimiento, o por combinaciones de proyectos y disciplinas o asignaturas, de acuerdo a las necesidades y expectativas que la comunidad acuerde en el PEI.

Desde el punto de vista pedagógico, es fundamental recuperar el significado del área en **procesos de pensamiento** indispensables para hablar de construcción del conocimiento o de conocimiento integral, más allá de la idea bastante común de que sirve sólo y únicamente a propósitos lúdicos, creativos o de espectáculo, sobre todo si se tiene en cuenta que el **desarrollo de estructuras cognitivas** deben ser contempladas en las actividades de las diferentes áreas y en los tres niveles que integran la institución, para contribuir a evitar posteriores dificultades en los **procesos de aprendizaje y en el desarrollo emocional** de los y las estudiantes.

Características del área de educación artística.

Existen tres maneras comúnmente aceptadas de acercarse al conocimiento: el camino de la razón, propio de las ciencias; el camino de la fe, propio del conocimiento por la revelación (religión), y la percepción, camino propio del arte. **La recuperación de la percepción como forma de conocimiento es entonces el camino que se propone el área**, extendiendo el concepto de educación artística, más allá de la enseñanza de técnicas y normas de las diferentes disciplinas artísticas que perpetúa modelos pedagógicos repetitivos que en algunos casos ignoran las necesidades e intereses de los niños y de las niñas. El desconocimiento que se manifiesta sobre el papel del conocimiento por el arte y la urgente necesidad de sensibilización que requiere nuestra comunidad en particular, y nuestro país a nivel más amplio, unidos a

las condiciones precarias de infraestructura, determina un sentido más amplio de carácter interdisciplinario para los maestros.

Logro general esperado.

Una contribución efectiva para bajar los índices de violencia en nuestro país mediante transformaciones culturales significativas.

Suponemos que si colaboramos en la construcción de un proyecto de vida, en el cual el eje es el niño o niña, ellos y ellas podrán poco a poco insertarse en el tejido social de su comunidad, de una manera más protagónica y respetuosa, reconociéndose y reconociendo lo suyo.

El objeto de estudio en educación artística

Como respuesta a esa contribución, ***el objeto de estudio del área de Educación Artística*** se propone ***explorar la sensibilidad***, pues mucho se menciona como necesidad pero poco se estudia como una actitud que se puede desarrollar. La sensibilidad surge de la percepción y esta a su vez se ejercita en la ***experiencia***. Es imposible que a los niños y niñas se les exijan comportamientos respetuosos, tolerantes, cuando en su experiencia no existen más que registros de patrones de maltrato, indiferencia, y poco estímulo. *“El arte, o cómo ser artista, no es cosa que se pueda enseñar. Tampoco el propósito de Educación Artística en la educación básica ha de ser formar artistas; aunque la formación de personas especialmente aptas para las carreras profesionales en las artes puede tener su inicio en este nivel, en vocaciones que se revelan muy tempranamente. No es el propósito de estos lineamientos profundizar en este campo tan especializado. Los resultados de la enseñanza artística como tal no se ven siempre en el corto plazo porque la sensibilidad se desarrolla durante toda la vida”*.

La pregunta para los maestros y maestras en cuanto al objeto de estudio es de carácter eminentemente metodológico:

¿Cómo lograr el desarrollo de una disposición sensible de los niños y de las niñas hacia sus propias sensaciones, evocaciones, fantasías, hacia las de los otros, y hacia su entorno natural, social, cultural e histórico?

Dimensión disciplinar

A diferencia de otras áreas para el conocimiento más afines al concepto de asignatura, el área de educación artística comprende disciplinas, en el sentido de modalidades referidas a los diferentes lenguajes artísticos o expresiones artísticas como son:

Artes plásticas, de la cual forman parte el dibujo, la pintura, la escultura el diseño gráfico, la fotografía, los audiovisuales y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción visual

La música, en sus modalidades coral, instrumental, interpretación, apreciación, composición, y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del sonido.

Arte dramático, en sus modalidades de expresión corporal, pantomima, teatro, títeres, dramaturgia y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en su relación con el mundo.

Danza, en sus modalidades de ballet, folclor, danza contemporánea, y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en movimiento en relación al ritmo

Literatura, incluida la cuentería, y la tradición oral, que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción de imágenes relacionadas con la palabra.

Artesanías, Manualidades y cualquier otra forma de expresión de la sensibilidad de las comunidades.

Todas ellas juegan un papel fundamental para el proyecto de vida y deben ser apoyadas y cultivadas en la institución.

El CED Federico García Lorca cuenta con un equipo de docentes especialistas en las disciplinas de artes plásticas (4), música (1), teatro (1) y que atienden el nivel de básica secundaria en las dos jornadas. En la básica primaria no existen maestros especializados.

Dimensión pedagógica

Para el área de educación artística es fundamental a nivel pedagógico:

Articular en la práctica la experiencia de los y las alumnas, de manera que los procesos de aprendizaje, desarrollen su sensibilidad y su creatividad es decir que puedan representar categorías mentales de apropiación selectiva, transformadora, de comprensión y de proyección de aspectos de su propia experiencia para que en los procesos mismos se involucren sentimientos, emociones, nociones y conceptos y visiones del mundo más auténticas y cómo conjugarlos con nuestros conocimientos, en función de una convivencia con sentido.

Articular sistemáticamente signos, símbolos, nociones y valores de la comunidad en los procesos de aprendizaje y conjugarlos con los contenidos universales para permitirles desarrollar identidad y sentido de pertenencia.

Evaluar sistemáticamente el impacto sociocultural de la propuesta metodológica del área.

Caracterización pedagógica de los estudiantes:

El área de educación artística concibe a los alumnos como sujetos del proceso de construcción de conocimiento, jóvenes que asimilan sensible y racionalmente y comprenden de manera cada vez más compleja y profunda la propia experiencia, cualificándola, para lo cual:

Exploran constantemente formas que se contemplan en la imaginación, evocaciones, fantasías y sueños o bien directamente del mundo sensorial tangible saboreable, visible, audible, táctil o de la memoria cultural de la comunidad

Experimentan materiales y técnicas para transmitir las propias evocaciones y concepciones a partir de la experiencia de la creación artística y de los otros integrando la historia del arte.

Conciben, representan y comparten ideas y formas expresivas novedosas

Estudian conceptos de las diferentes disciplinas artísticas, los complementan con los saberes de otras áreas del conocimiento

Resuelven problemas individualmente y en equipo

Aprecian y valoran las propuestas propias y las de otras personas

El desarrollo integral y las dimensiones de la experiencia sensible

Por la especificidad del objeto de estudio, el área contempla dimensiones propias de la experiencia sensible, presentes en el proceso de desarrollo de todo ser humano, y que se proponen de la siguiente manera:

La experiencia sensible Intrapersonal: Niños y niñas aprenden desde su propia experiencia. Ella posibilita nociones y conceptos relativos a su corporeidad, permite su desarrollo psicomotriz y afectivo, utiliza su capacidad perceptiva para explicar la realidad exterior, siempre cambiante; es mediante la experiencia que niños y niñas pueden fantasear, explorar la imaginación creativa, desarrollar su intuición, afinar su sensibilidad y apreciar sus propias sensaciones, sentimientos y emociones. Los niños y las niñas requieren guías de autoconocimiento, para poder formarse un concepto de ellos mismos, desarrollar su sentido de pertenencia cultural y posibilitar su conciencia histórica

La experiencia sensible de interacción con las formas de la naturaleza. Para desarrollar la percepción es necesario observar la naturaleza, explorarla, utilizar los cinco sentidos en la admiración y aprecio a la vida que se transforma a veces de manera imperceptible, tanto en nosotros mismos como a nuestro alrededor, para descubrirnos parte de ella. Ello implica también el reconocimiento, la preservación y el respeto hacia diversas y ricas formas ancestrales de relación con la naturaleza originadas en las diferentes etnias y culturas del país.

La experiencia sensible interpersonal. La percepción del otro o cómo percibimos a los otros, requiere reconocer las formas particulares como los otros perciben, simbolizan y representan sus visiones del mundo y para ello es necesario el desarrollo de habilidades comunicativas que reconstruyan y refuercen los vínculos sociales de una manera vital, estable, confiada y creativa, que permita desarrollar una disposición al trabajo en grupo, de servicio a la comunidad y de compromiso con el futuro.

La experiencia sensible de interacción con la producción cultural. El reconocimiento de cómo simbolizan y expresan las comunidades, los diferentes pueblos en los diferentes lugares del planeta o en diferentes momentos de la historia, su percepción del universo y como se plasma esta simbolización en diversas expresiones artísticas, usanzas como la manera de vestir, de saludar, de organizar la casa, las costumbres culinarias, y en fin ricas tradiciones culturales que son formas que propician el ambiente para que los individuos puedan reconocerse y cultivar sus propias maneras de sentir y expresar el mundo.

Procesos curriculares

Así como las dimensiones propuestas corresponden al ámbito de la percepción en el desarrollo humano, los procesos para el diseño curricular corresponden a tipos de pensamiento, que conjugan las experiencias del alumno con el conocimiento y el bagaje que debe tener el maestro o maestra para construir un conocimiento con sentido. De igual manera, estos procesos contribuyen a su vez a desarrollar la formalización necesaria pues parte de la experiencia a nivel de la percepción, hasta la elaboración de niveles de comprensión, que implican abstracciones originadas en la misma experiencia.

Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo. Opera con base en la sensorialidad, la sensibilidad, la imaginación y la selección de las evocaciones propias, imágenes, invenciones, fantasías e intuiciones tanto internas como del mundo social, natural y cultural. El ejercicio solitario y silencioso de este tipo de pensamiento permite:

Concebir e intuir visiones sobre las cosas, que por ser de carácter íntimo y personal son potencial de conocimiento significativo

Desarrollar la capacidad de asombro, la curiosidad y el deseo intenso por conocer.

Identificar y ampliar el registro sensorial. Cada ser humano es único y registra de una manera singular su propia percepción del mundo lo cual constituye una identidad frente a las maneras como perciben los otros las mismas cosas. Para el caso de la escuela es fundamental que a partir de allí podamos identificar aquellos rasgos sensoriales, que permiten que los niños y niñas puedan desarrollar sus talentos

Confiar en si mismo, en sus propias evocaciones e intuiciones, base del sentido de libertad.

Ver opciones de explicación de los fenómenos y de las cosas, para ejercitar el pensamiento selectivo en la resolución de problemas, en otros campos del conocimiento o en la cotidianidad.

Apreciar las bondades en los otros, el sentido de su existencia en el mundo, comprenderlos y respetarlos.

Cambiar actitudes, en la medida en que al tomar tiempo para contemplar podemos detectar actitudes frente a uno mismo, frente a los otros y al medio, que deben ser modificadas.

Proceso de desarrollo del pensamiento simbólico. Las intuiciones, evocaciones, fantasías, nociones, son transformadas en metáforas y símbolos para ser expresadas mucho antes de que aparezca el lenguaje verbal.

Por manejar lenguajes particulares sustentados en la metáfora, la educación artística juega un papel innegable como instrumento para el mejoramiento de la comunicación y en la construcción de sentido en la medida en que permite:

Compartir el mundo íntimo mediante los diferentes lenguajes artísticos, sean las bellas artes o los saberes populares.

Comunicar las concepciones estéticas e intuiciones de sentido de lo que se aprende sensiblemente.

Intervenir cualitativamente el contexto natural y social mediante actitudes y habilidades expresivas.

Apreciar las obras artísticas como formas imaginativas y expresivas de mundos creados para conocer y disfrutar. Como individuos percibimos una obra de arte de manera particular.

Dominar materiales y técnicas especializadas, según la disciplina o el saber artístico que se utilice.

Mejorar las habilidades comunicativas a través de desarrollo de habilidades que impliquen dominio técnico y tecnológico.

Proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo. Comunicar la manera particular de percibir el mundo requiere de un nivel de reflexión no solo a nivel de la utilización de los conceptos y técnicas de los lenguajes artísticos, sino que también involucra la reflexión sobre los lenguajes expresivos de la naturaleza, de la comunidad a la cual se pertenece y del contexto cultural. En la mente se relacionan pensamiento, imaginación y sentimiento, que mediante procedimientos lógicos permiten transformar las imágenes, las nociones y las evocaciones en lenguajes que pueden ser compartidos con otros y que permiten:

Construir con los niños y las niñas conceptos realmente significativos.

Revivir el procedimiento utilizado en la elaboración de los trabajos artísticos y recrear las ideas o nociones que se expresan en ellos.

Investigar sobre materiales y medios de expresión, características, origen, utilización en diferentes lugares y tiempos, implicando la reflexión analítica y la utilización de la descripción.

Involucrar los conceptos, teorías disciplinas y aportes de otras áreas del conocimiento, que a manera de referentes nuevos, desarrollan la capacidad de abstracción de los niños y niñas.

Desarrollar la capacidad de argumentación y el debate en torno a vivencias, formas de representación, temas, expectativas, problemas o proyectos.

Facilitar oportunidades para madurar los modos de sentir, pensar y actuar

Motivar y fomentar el trabajo en equipo como espacio vital de encuentro de la riqueza de lo diverso, en la medida en que se construye y se comparte un universo simbólico.

Proceso de desarrollo del pensamiento valorativo. La valoración de lo que percibimos, de lo que sentimos es una valoración íntimamente unida a la vida emotiva, afectiva y cultural, que implica confianza y certeza en aquello que tiene sentido para mí, y que manifestamos mediante gestos, actitudes, obras y juicios. El juicio apreciativo, adquiere significado sólo cuando se puede **compartir** en actividades que permitan que surja, se exprese y se contraste, nuestra manera particular de sentir, concebir, representar y significar las cosas. De acuerdo a lo anterior, desarrollar el pensamiento valorativo por medio de la educación artística, no se refiere únicamente a la valoración apreciativa de "lo estético" sino también como valoración apreciativa del mundo en que vivimos, profundamente ligada a actitudes éticas. Ello permite:

Recurrir a la imaginación para elaborar metáforas que expresen el sentido y el valor que otorgamos a las experiencias de la vida emocional, sentimental, afectiva.

Tramitar experiencias desagradables mediante la utilización de la expresión artística.

Formar el juicio crítico en la medida en que las artes favorecen el pensamiento selectivo.

Ejercitar el respeto a las formas de sentir, pensar y actuar de los otros.

Desarrollar la apreciación estética mediante el acercamiento a las experiencias de cómo otros hombres, pueblos y culturas expresan su manera de ser y sentirse parte del mundo

Recrear y estudiar tradiciones, creencias y visiones del mundo heredadas de la tradición oral y de expresiones artísticas locales y universales.

Impulsar procesos de cohesión sociocultural y de reconstrucción histórica, aprovechando los recursos existentes

Generar y rescatar espacios y tiempos pedagógicos novedosos, recurriendo al medio ambiente bien sea natural o urbano, a los museos, bibliotecas, parques, fincas, jardines botánicos, fábricas, talleres o centros culturales en apoyo a las actividades de la escuela.

Fomentar una convivencia madura y con sentido de pertenencia.

Estructura metodológica

La estructura que propone el área de educación artística, recoge tanto las dimensiones propias de la experiencia sensible sobre un eje horizontal, como los procesos de pensamiento inherentes al desarrollo de la sensibilidad, sobre un eje vertical, en razón a que es importante que podamos visualizar las posibilidades que suscita este tipo de estructura metodológica, no sólo al área en particular, sino con seguridad a las demás áreas que intervienen en el proceso de formación de los niños y niñas colombianos.

Dimensiones	<i>intrapersonal - interpersonal - interacción con la naturaleza, la cultura y la historia</i>
Procesos	
Desarrollo del pensamiento contemplativo	Percepción de las propias evocaciones, fantasías, imágenes, de los otros, de la naturaleza y del mundo Desarrollo de la capacidad selectiva Generación y cambios de actitud
Desarrollo del pensamiento simbólico	Transformación de sensaciones, sentimientos, emociones, intuiciones e ideas en metáforas y símbolos para ser expresadas y compartidas. Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico
Desarrollo del pensamiento reflexivo	Organización del conocimiento: distinguir, desagregar, separar, asociar, identificar, relacionar jerarquizar, unir en función de un núcleo de nociones maestras. Construcción de nociones y conceptos. Reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y de los lenguajes artísticos
Desarrollo del pensamiento valorativo	Comparación, contraste, selección y apreciación. Formación del juicio crítico Comprensión del sentido estético y de pertenencia cultural

La continuidad en el diseño curricular.

El objeto de estudio define una estructura metodológica centrada realmente sobre procesos inherentes al desarrollo humano en cualquier etapa de la vida, y en los cuales se involucran expectativas, sueños y experiencias, acompañados, y guiados por el saber y la experiencia del maestro o maestra, quienes las mantienen, complementan, profundizan y enriquecen.

La idea desde el área es buscar y proponer alternativas a la tradición escolar, todavía tan común en nuestro país, y que como es reconocido, está caracterizada por aprendizajes de memoria y por el almacenamiento de conocimientos enciclopédicos que favorecen el desarrollo de temáticas de una manera vertical y fragmentaria.

En el proceso de integración institucional, esta estructura metodológica facilita acuerdos sobre ejes temáticos acordes con las necesidades específicas de los y las estudiantes de la localidad, sin descuidar su desarrollo humano. Desde el preescolar hasta la media estos ejes pueden ser asumidos por los docentes de los diferentes niveles garantizando la continuidad exigida en el proyecto institucional.

De igual forma, permite un trabajo en equipo de carácter interdisciplinario en la búsqueda de un verdadero desarrollo integral, pues cualquiera de las áreas puede intervenir en alguno o algunos de los procesos, en los tiempos y espacios que los maestros y maestras lo acuerden y en función del diseño curricular que vayan a utilizar, bien sea el diseño por asignaturas o el diseño por proyectos pedagógicos o conjuntamente.

Desde las disciplinas que maneja en la actualidad la institución, cada uno de los docentes puede asumirla desde su especialidad pues no está soportada en saberes o contenidos de asignatura como reiteradamente se ha anotado, sino en el desarrollo del sujeto.

Sistema de objetivos del área

Para contribuir con el desarrollo institucional propuesto en la visión, la misión, con los objetivos estratégicos propuestos en el PEI y con las necesidades de formación detectadas, los siguientes son los objetivos generales del área:

- La búsqueda de sentido de la existencia vital en nuestros alumnos y alumnas
- El disfrute de la convivencia madura, confiada y solidaria
- Un compromiso gustoso con el bienestar de la comunidad
- La investigación, enriquecimiento y valoración del patrimonio científico y cultural local y universal

Por niveles

Nivel de preescolar

Desarrollo de la sensibilidad, a través de la percepción sensorial

Identificación de talentos mediante la estimulación de registros sensoriales.
Desarrollo del pensamiento intuitivo para la solución de problemas.
Desarrollo de una expresión creativa auténtica.
Estímulo a la curiosidad y a la observación para motivar el deseo de conocer.
Exploración de elementos propios de las diferentes disciplinas artísticas.

Nivel de Básica primaria

Desarrollo de la percepción mediante la observación
Desarrollo del pensamiento imaginativo para la solución de problemas
Desarrollo de una expresión original y espontánea.
Manejo de nociones básicas de elementos propios de las disciplinas artísticas
Estímulo a la participación en eventos culturales y deportivos en la institución, y en la comunidad.

Nivel de Básica secundaria

Desarrollo de la percepción de su rol, mediante la apropiación de los cambios de su propio cuerpo
Estimulación de la formulación de hipótesis para el desarrollo de estructuras del pensamiento lógico
Desarrollo de una expresión basada en el estilo personal, mediante la selección de campos de interés.
Manejo de diversas técnicas propias de las disciplinas artísticas en forma creativa
Participación activa en eventos culturales y deportivos en la institución y en la comunidad.

Nivel de Media

Desarrollo de la percepción del significado de su proyecto de vida a nivel personal y social
Desarrollo del conocimiento autónomo, mediante la planificación de investigaciones en sus campos de interés
Desarrollo de la expresión, basada en su visión particular del mundo y su sentido de pertenencia cultural
Construcción de formas expresivas con sentido personal y social
Organización de eventos culturales extraoficiales y/o de servicio a la comunidad

Ambientes de aprendizaje en educación artística.

En razón al objeto de estudio, al significado en el currículo y para el PEI, a las características y a las necesidades generadas de allí, es importante definir dos ámbitos en los ambientes de aprendizaje

- Relativo a las necesidades y condiciones particulares de los y las estudiantes: en tanto a la atención a sus necesidades básicas de desarrollo, la necesidad de seguridad y libertad, la necesidad de su desarrollo intelectual y emocional

En este sentido el área propone como pauta de comportamiento con los y las alumnas una relación afectuosa, basada en el respeto mutuo y el reconocimiento de las maneras particulares de ver y comprender el mundo; estimulando la libertad de expresión y de creación, atendiendo las expectativas frente a sus proyecto de vida.

- Relativo al entorno escolar: en tanto condiciones pedagógicas que facilitan ese desarrollo.

En este segundo punto es importante caracterizar los espacios pedagógicos propios del área, y que tienen que ver con la motivación de los y las estudiantes para realizar las actividades que se proponen, en espacios que correspondan a sus necesidades y que faciliten su satisfacción. Esto requiere en primer lugar de tiempos y espacios físicos apropiados para actividades propias de las disciplinas artísticas como son talleres, espacios abiertos, condiciones de luz, acústica, mobiliario, ayudas didácticas, etc.

En segundo lugar, los maestros y maestras que desarrollan las actividades requieren sistemáticamente de espacios y tiempos contemplados en la planificación institucional para investigar, compartir, diseñar estrategias pedagógicas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación, a su actualización permanente, así como la evaluación de las actividades de los diferentes proyectos que adelantan y experiencias recogidas durante los períodos propuestos en los cronogramas de área. Es importante anotar que estos acuerdos no son el punto de llegada sino de partida para el proyecto de integración que inicia la institución y que necesita facilitar el encuentro de los y las docentes de las jornadas y de los niveles educativos.

PLANIFICACIÓN PARA LA EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES DEL ÁREA.

Antecedentes³

El primer choque que se percibe, cuando se confronta la teoría con la realidad, es el inmenso abismo existente, entre los lineamientos para educación artística o propuesta curricular mínima y la verdadera situación de los colegios públicos en Bogotá. Los modelos curriculares son "situaciones ideales para colegios ideales en países ideales, etc.", es decir que resulta muy complicado aplicarlos y esperar que den resultados positivos. Ese primer encuentro desafortunado, reveló la magnitud del problema, pues un colegio distrital es el fiel reflejo de la ciudad y del país.

Desde la creación de la institución, han sucedido una enorme cantidad de desaciertos. Primero fue creado como un colegio técnico y así reza en un letrero o la entrada del mismo, pero en ningún momento lo ha sido, pues nunca fue dotado para tal fin, primer grave problema para el diseño del PEI. Esta institución fue creada hace unos 8 o 9 años apenas, la planta física del colegio contemplo espacios para talleres precisamente técnicos, pero toda el área de

³ Material presentado por los docentes de la jornada de la tarde en la jornada de socialización.

talleres está construida sobre un terreno frágil y esta zona lleva al menos 5 años inutilizada pues se está cayendo y resulta enormemente peligroso acceder a ella. Ni modo de crear un PEI con un énfasis técnico.

Para agravar la situación, el colegio ha tenido serios problemas administrativos. La primera Rectora estuvo al frente del colegio hasta, más o menos, 1999. A mediados de dicho año trasladó la oficina de rectoría a su residencia, por alguna supuesta amenaza contra su vida. Durante su gestión el colegio no tuvo un PEI claramente definido y ante la ausencia de un rector en propiedad y ordenador del gasto, el Cadel nombró como rector encargado al señor coordinador de la mañana. Esta situación caótica se mantuvo hasta aproximadamente agosto del 2000, mes en el que fue nombrado como rector el señor Rigoberto Herrera, quien sin embargo no pudo oficializar su cargo hasta tanto la Rectora anterior no fuese ubicado en otro colegio y de esta manera hiciera entrega de su cargo al Rector entrante. En un momento dado el colegio tenía "tres rectores" pero ninguno de ellos tenía el mando del colegio, es decir que el PEI estaba en quien sabe donde.

La primera promoción de bachilleres estaba programada para noviembre del año 2000. pero ante la ausencia del PEI, el colegio corría el riesgo de no ser aprobado por la secretaría de educación, de tal manera que se elaboró un PEI intermedio, para cumplir con los requisitos exigidos por los supervisores y que los estudiantes del grado once de la mañana se pudieran graduar sin inconvenientes, obteniendo un cartón que los acreditaría como bachilleres académicos y no técnicos como el mismo nombre de la institución prescribe, pues CEDET quiere decir: Centro EDUCATIVO DISTRITAL DE EDUCACIÓN TECNICA.

De todas maneras, como toda institución educativa debe poseer un PEI, y este mismo a su vez debe tener un énfasis, durante el año 2001, el cuerpo de docentes junto con su rector y los coordinadoras, es decir mañana y tarde, estuvieron trabajando para consolidar un Proyecto Educativo Institucional y su énfasis. El proceso de trabajo en el año 2002 se detuvo, pues se comenzó a trabajar en la fusión con la escuela primaria Betania. Pero este momento la secretaria ya dictó la resolución que oficialmente unifico el colegio con la escuela y los dos jornadas existentes, mañana y tarde, de tal manera que ahora el colegio es una Institución oficial con dos sedes la A y la B. Como es de suponer todo está por hacerse, desde la discusión pedagógica para crear el énfasis hasta el perfil que deben tener nuestros educandos para ingresar a la institución. El proceso de fusión está proyectado para llevarse a cabo en los próximos años; apenas estamos empezando el camino pero construir y concretar la institución, como es lógico, los resultados están por verse.

El proceso de fusión de la institución en todos sus niveles se inició tan sólo hace unos meses, hasta ahora ha sido más fácil, empezar la unificación entre Betania -mañana y Federico-mañana y así mismo Betania -tarde y Federico- -tarde. Las diferentes jornadas, primaria y bachillerato, mañana y tarde, nos hemos reunido en contadas oportunidades para intercambiar conceptos e ideos y de hecho para conocernos, pero aún el proceso de unificación es incipiente, sin embargo ya apuntamos hacia algo claro en ese proceso: somos, como

quiera que sea, dos jornadas distintas en su estructura, en la mañana hay Música, Teatro y Plásticas y en la tarde únicamente Plásticas.

Justificación del área:

Son muchas las inquietudes que asaltan al quehacer docente, la preocupación elemental que nace de esta labor, alude a la responsabilidad que se asume frente a un grupo de estudiantes y la difícil consecución de resultados óptimos en el momento de la confrontación con la realidad, por cuanto nos estrellamos contra ella misma y se abre de inmediato un abismo entre el ideal presentado por el profesor y la realidad circundante del estudiante.

En principio se puede asumir que el maestro es uno más de los tantos que se pasean por las aulas y que su incidencia en los alumnos es mínima en la medida en que se piensa que él no puede repercutir más que en lo referente al campo académico, es decir que su labor debe limitarse o transmitirse conocimientos fácticos, pues cualquier repercusión social no tiene sentido ya. Esa es una posición bastante usual en la vida docente y como no decirlo, nefasta para consolidar cualquier acción de mejoramiento en el ambiente académico.

En el proceso de interrelación profesor- alumno, es importantísimo generar un trabajo que reivindique la retroalimentación, el ir y venir de conocimientos, partiendo de la base de que el conocimiento no sólo se consigue o a través de la razón, sino que éste también surge de la experiencia sensible. Podríamos diseñar un currículo desde un punto de vista social, en donde realicemos un análisis de aspectos económicos, culturales, familiares, violentos, etc., e intentar atacar desde la pedagogía el aula, la clase, todos aquellos vacíos que se puedan detectar y buscar de esa manera aliviar la visión que permanentemente percibimos en Colombia. Podríamos también privilegiar, por encima de aquellos aspectos sociales abruptos que permanecen en nuestra sociedad, lo sensible. Tomar a nuestros estudiantes como un todo, como seres humanos sensibles y con las mismas capacidades de expresión en cualquier ámbito: Aquí hacemos referencia al artista alemán ya fallecido Joseph Beuys que planteaba dentro de su discurso artístico: "Todo hombre es un artista", esta premisa se conecta precisamente con la posibilidad latente que poseamos los seres humanos de expresión, pues desarrollar e incrementar la visión artística, provoca en el estudiante una actitud crítica frente a la realidad, y esto postura lo llevo a elaborar un juicio estético, mediante el cual se puede situar por encima de los prejuicios sociales y los estereotipos violentos que marcan las actitudes hacia los demás.

Del mismo modo, este presupuesto sensible que se desarrolla en el estudiante, contribuye en el crecimiento de su usual baja autoestima, producto de las disfunciones en las que crece. En la mayoría de los casos, la pobreza emocional de los menores, produce por ende una apatía al mundo sensible, fruto de esa castración emotiva que no les deja entrever las cosas positivas de la vida. La clase de artes se constituye así, en una cantera de sosiego a la que puede constantemente en beneficio de su personalidad, acudir el estudiante y llenar así su imaginación creadora.

Es un hecho que UN o UNA estudiante que se gradúe como bachiller en alguno de los colegios o instituciones oficiales, DEBE estar en capacidad de ingresar (esto en cuanto a un nivel competente de conocimientos) a estudiar en una institución de educación superior, técnica o profesional. Sus conocimientos en las diferentes áreas del pénsum escolar le deben permitir ser aceptado o aceptada en una universidad y también, así mismo, abordar el programa de estudios semestre tras semestre hasta culminar su carrera.

El área de artes de la jornada de la tarde, con una clara tendencia hacia los artes plásticas propone dentro de su plan de estudios, ya concertado en primera instancia con Betania, que sé de prioridad a tres aspectos fundamentales en la formación artística:

Sensibilización frente a su entorno y a su forma de ver el mundo, de tal manera que desde allí pueda generar juicios críticos con respecto a la realidad.

Apropiación de elementos técnicos y desarrollo de habilidades manuales.

Construcción de una gramática Plástica, de un soporte conceptual claro y definido que le dé elementos suficientes para ser competente en cuanto a artes visuales se refiere.

Es deber de la institución ofrecer a sus educandos los elementos mínimos (cualificación) que le permitan, si así es su deseo, estudiar más adelante en el ámbito profesional una carrera que esté enmarcado dentro de las bellas artes como Arquitectura, diseño gráfico o artes plásticas.

Sabemos claramente que nuestro deber no está en formar artistas sino en crear espacios interiores sensibles, críticos y conceptuales en nuestros alumnos y alumnas.

Esquema general del área.

Grados 0 – 5 Básica	Grados 6 – 9 Básica	Grados 10 – 11 Media
Juego	Formación conceptual	Expresión simbólica
Lúdica	Elementos básicos de educación artística:	Crítica y reflexión sobre la realidad
Motricidad	Teatro	Juicio estético
Expresión gráfica	Música	Contexto
Expresión - comprensión de textos	Artes plásticas	
	Apropiación de técnicas	
	Conocimientos fácticos	
	Expresión libre	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Referentes conceptuales para establecer los criterios de evaluación:

Ley general de educación, en lo pertinente a los fines del sistema educativo (cómo implementarlos, y evaluarlos)

Resolución 2343 en lo pertinente a establecimiento de indicadores de logros curriculares.

Lineamientos para el diseño curricular del área de educación artística, en lo pertinente a estructuras metodológicas, logros, indicadores de logro en los diferentes grupos de grados y en las diferentes disciplinas del área.

Competencias intelectuales, creatividad y neuropsicología en la formación profesional y la producción artística, Ayrton Dutra Correa, (material fotocopiado).

La evaluación es un proceso curricular.

La evaluación es un componente de los procesos curriculares sobre los cuales se ha centrado el debate al interior de la comunidad educativa, por el rompimiento que propone respecto a formas anteriores que daban un énfasis a la escala numérica para expresar la cantidad de conocimientos y habilidades y que consideraba que los y las estudiantes deberían tener en determinado nivel.

“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”⁴ Por lo tanto el sistema educativo debe proponer procesos pertinentes, incluida la evaluación, a este enfoque del ser humano buscando integrar⁵ desde todas las áreas y actividades programadas en la escuela. Entonces el reto consiste en priorizar dos interrogantes claves: *¿Qué se evalúa?* y *¿A quién se evalúa?*

Cuando se privilegia el *qué se evalúa*, se corre el riesgo de caer en la evaluación de contenidos, temas, datos, o fórmulas que posiblemente desarrollen la mnemotecnia pero que significan poco a los y las estudiantes y, que corresponde al concepto de evaluación que tradicionalmente se ha venido trabajando.

Cuando se privilegia *a quién se evalúa*, los espacios de negociación son imprescindibles pues la evaluación estará orientada a valorar el estado en que se encuentran las partes que integran el ser que es evaluado. O sea, el estado de sus dimensiones y la contribución de los procesos propuestos por el área para el desarrollo de estas tanto a nivel individual como colectivo. Como se anotó anteriormente, cada proceso propuesto en el área, - proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo, proceso de desarrollo del

⁴ Ley 115 de 1.994, Título I: Disposiciones Preliminares, Artículo 1.-Objeto de la Ley.

⁵ Dar integridad a una cosa; componer un todo con sus partes integrantes. ALONSO, Martín. Enciclopedia del Idioma. Tomo II. Ed. Aguilar, Madrid, 1958

pensamiento simbólico, el proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo y el proceso de desarrollo del pensamiento valorativo-, propone los logros como referentes para diseñar la evaluación. Pero por ser concebidos como referentes, no pueden ser evaluados por sí solos. En otras palabras, existe una tendencia a evaluar por la obtención de logros, Todos los logros equivalen a "pasar", y, si no se obtiene alguno, entonces se "debe" este logro, cayendo nuevamente en la evaluación por simple acumulación.

El referente es el logro pero el objeto de la evaluación es el desarrollo integral del niño o la niña, del joven o de la joven, y son ellos quienes paulatinamente deben asumir la evaluación como parte de su proceso formativo.

Los indicadores nos señalan aproximaciones a los logros esperados, pero aún están por experimentarse los modos como se propone la evaluación en el diseño, como un proceso sustancial del currículo. Sin embargo, para el caso de Educación Artística, teniendo como referentes los logros e indicadores de logros de los procesos curriculares, orientados al desarrollo integral de los niños y niñas, podemos observar y por lo tanto aproximarnos a valorar:

- La autenticidad en un gesto, de un movimiento corporal, como expresión de su manera particular de hacerse presente.
- El incremento de la imaginación fantástica; de la libertad para asociar ideas; de la capacidad de visualizar imágenes y de concebir formas expresivas mediante la utilización de lenguajes artísticos.
- El goce en el juego y en la elaboración de la expresión artística.
- El incremento en los registros sensoriales.
- El incremento en el desarrollo de habilidades comunicativas, creación de expresiones metafóricas y simbólicas.
- El uso imaginativo de materiales y el dominio progresivo de técnicas.
- Los cambios y desarrollos según la etapa evolutiva, los estados anímicos, por contraste con los miembros del grupo y teniendo en cuenta el contexto sociocultural.
- La actitud curiosa y la búsqueda de respuestas a inquietudes surgidas en los procesos de aula.
- El enriquecimiento de nociones, la profundidad de los conceptos.
- El nivel de integración de referentes teóricos y metodológicos de otras áreas del conocimiento para la sustentación de sus propuestas.
- El incremento de la capacidad de selección, cuando desarrolla un gusto particular y un estilo propio, cuando emite juicios sobre la calidad de sus acciones y del mundo al que pertenece, de manera auténtica, según la escala de valores que tiene su comunidad y por contraste con valores universales.
- El incremento en la capacidad de trabajar en grupo.
- Niveles de participación
- Expresiones y actitudes que indican el desarrollo del sentido de pertenencia
- Los aportes a la vida cultural escolar; la participación en la vida comunitaria.

El maestro es el orientador de las actividades para desarrollar los procesos curriculares. Pero, es en el espacio de negociación en dónde los y las alumnas tienen la claridad suficiente para asumir los compromisos que demanda la ejecución de estas actividades.

En consecuencia, la evaluación como proceso, debe diferenciarse de la evaluación como instrumento. No importa qué instrumentos sean utilizados para evaluar, ellos corresponderán a la concertación en el espacio de negociación. Los instrumentos deben estar al servicio del a quién, en primera instancia; qué se evalúa de ese quién y, por último, con qué se evalúa. Existen varios instrumentos conocidos para evaluar:

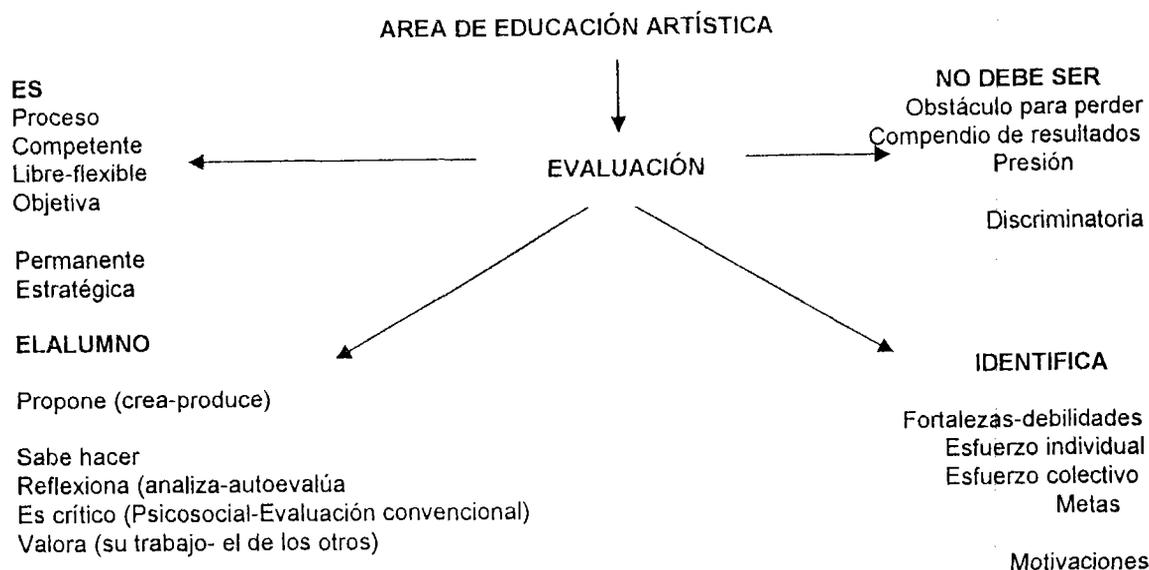
La autoevaluación, realizada en forma individual o colectiva, verbal o escrita, y que recoge paso a paso, la reflexión referenciada a la aproximación a los logros, las dificultades enfrentadas y sugerencias para el desarrollo de sí mismo y para el desarrollo del mismo proceso.

La autoevaluación analítica compartida por el maestro y sus alumnos, o **co-evaluación**, le da al maestro la oportunidad de lograr propuestas cada vez mas adecuadas a los intereses sentidos por los alumnos, a su nivel evolutivo, a sus necesidades sociales y culturales. Refuerza la dinámica de su interacción. Le da al maestro la oportunidad de proyectarse como gestor cultural, y dar a su práctica un carácter investigativo.

La evaluación convencional que el maestro hace de estadios de adquisición de conocimientos por parte del alumno, que en este caso requiere de *instrumentos de evaluación diferenciados*, sea de carácter propiamente *estético, artístico, psicológico*, cumple un papel psicosocial importante: por una parte el maestro debe tener un criterio objetivo para ayudar al alumno a plantearse problemas artísticos prácticos y conceptuales; por otro, este tipo de evaluación compromete al alumno con el bagaje cultural heredado, lo ayuda a encontrarse con otros en universos simbólicos similares, enriquece la memoria, da seguridad a los educandos, pero también les da la oportunidad de activar los conocimientos que se le enseñan, de "saborearlos", de relacionarlos y de cualificar su práctica.

La evaluación por portafolio, es la recopilación sistemática de las pruebas, trabajos de investigación, descripciones, actividades desarrolladas por el alumno en un tiempo determinado, que además incluye encuestas, visiones y opiniones escritas por los compañeros y los padres. La evaluación por portafolio permite al maestro observar de manera confiable el estado de los procesos de sus alumnos y alumnas; a estos, les permite una autoevaluación con mayores elementos de juicio, por lo tanto facilita la coevaluación. Un elemento favorable que ofrece la evaluación por portafolio, es él poder apreciar en el tiempo, el avance, el o el estancamiento, de acuerdo a la comparación de los trabajos incluidos en el portafolio.

A continuación se presenta un esquema acordado por los docentes sobre elementos conceptuales referidos a los criterios de evaluación:



Metas:

- Actualización sobre lineamientos para el diseño curricular del área.

Aunque la institución cuenta con algunos docentes especializados en artes plásticas (5), artes escénicas (1), música (1) existe sobrecarga de trabajo. La institución debe contar con personal especializado suficiente para satisfacer la diversidad de opciones artísticas, pues se limita la identificación y el desarrollo de talentos tan necesarios en nuestra comunidad.

A lo anterior se suma que los docentes especializados están prestando sus servicios en el nivel de básica secundaria y media, sin que existan canales institucionales que permitan asesorar a los docentes de la básica primaria y del preescolar

No existe un Departamento de Educación Artística, entendido como un equipo de trabajo organizado que rompa el aislamiento, el asignaturismo, y que asuma la recuperación de proyectos interdisciplinarios, la investigación en metodologías o didácticas, y la integración misma, para el mejor aprovechamiento de los saberes de los maestros y maestras.

Se debe garantizar el acceso a la actualización y apoyar encuentros y talleres continuos, articulados a las actividades de aula y con suficiente tiempo para el mejoramiento de la calidad de la educación.

- Identificación de necesidades de infraestructura para el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.

Es urgente racionalizar el uso de las aulas con que cuenta el CED Federico García Lorca, para que puedan ser utilizados en las actividades, como también explorar posibilidades de establecer convenios interinstitucionales para ampliar espacios y tiempos en la implementación de las actividades acordadas para el desarrollo del área de educación artística

- Incorporar la investigación como un componente dinámico del diseño curricular del área.

No sólo como actividad con los alumnos sino fundamentalmente con los docentes del área y de otras áreas para proponer alternativas integradoras y coherentes con el PEI.

EQUIPO DEL ÁREA

Está en construcción y se garantiza en la medida en que se consolide el proceso de integración.

Docentes	Funciones	Responsabilidades
Clara Cecilia Muñoz Flor Myriam Sierra Ana Isabel Merchán Gloria Clemencia Rozo Rafael Rincón Docentes de la escuela Betania:		

CED LUIS VARGAS TEJADA
PROYECTO DE INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL
ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Caracterización de la institución

Misión:

La institución educativa Luis Vargas Tejada centra su labor educativa en la formación de hombres y mujeres como seres sociales históricos y sujetos activos de la comunidad para que a través de la comunicación y la vivencia de valores, se apropien del conocimiento y mejoren su realidad con un sentido de vida como empresa.

Visión:

La institución educativa oficial Luis Vargas Tejada, en el año 2.007 será una comunidad educativa comprometida con el mejoramiento de su nivel académico, y la cimentación de relaciones interpersonales armónicas en los diferentes contextos.

Objetivos Estratégicos

1. Estimular el nivel de responsabilidad de los y las estudiantes.

Meta

- Lograr un alto nivel de autonomía en los estudiantes

Acciones

- Delegar funciones a nivel convivencial y académico
- Creación y desempeño del gobierno escolar
- Visitas interinstitucionales
- Talleres para proyectar sus propias metas
- Crear estrategias de seguimiento y de reflexión para el cumplimiento de metas y normas

2. Aumentar el nivel académico de los y las estudiantes.

Meta

- Incrementar en un 30% el resultado de las evaluaciones de competencias básicas y pruebas de estado

Acciones

- Capacitación de docentes en competencias
- Adquisición de nuevas estrategias y recursos didácticos
- Implementación de metodologías y pedagógicas innovadoras
- Reinventar procesos educativos
- Generar trabajo en equipo
- Implementación del plan lector

3. Contribuir a la adquisición de habilidades para que el y la estudiante tomen decisiones.

Meta

- Tomar decisiones y solucionar problemas de la vida diaria

Acciones

- Trabajo por proyectos pedagógicos
- Práctica en el desarrollo de roles
- Trabajo social
- Análisis de casos
- Talleres para desarrollar habilidades sociales

4. Desarrollar en los y las estudiantes habilidades de relación social comunitaria

Meta

- Incrementar los niveles de tolerancia y los acuerdos

Acciones

- Formación en valores
- Campañas de sensibilización
- Trabajo de la comunidad
- Intercambios institucionales
- Plan padrinos
- Competencias deportivas dentro y fuera de la institución

5. Mejorar los niveles de comunicación

Meta

- Incrementar en un 10% cada año la terminología empleada

Acciones

- Fomentar la lectura textual e intertextual en todas las asignaturas
- Desarrollar en los estudiantes hábitos de lectura a través de proyectos como el Plan Lector y el Club de la lectura
- Involucrar a los padres de familia en los proyectos de lectura en compañía de sus hijos
- Utilizar al máximo las ayudas educativas
- Fomentar el diálogo y la argumentación en la solución de conflictos
- Fomentar la producción de textos escritos

6. Organización de la vida como empresa.

Meta

- Elaborar un proyecto de vida coherente al comienzo de cada año

Acciones

- Realizar el seguimiento periódico a las metas fijadas en el proyecto de vida
- Incrementar la formación en valores
- Implementar el hábito del trabajo por proyectos
- Incentivar el espíritu de superación
- Desarrollar teorías sobre administración empresarial

- Implementar en todas las áreas la lectura de biografías sobre personajes notables

7. Disminuir del 4% al 2% el índice de deserción escolar

Meta

- Retener el 98% de los estudiantes matriculados a partir del año 2.002

Acciones

- Fomentar el sentido de pertenencia
- Establecer convenios con entidades de apoyo para el tratamiento de casos especiales
- Propiciar eventos de participación para los estudiantes
- Fomentar el principio de alteridad y el respeto por las diferencias
- Darle pronta y adecuada solución a los conflictos
- Aplicar el Decreto 230

8. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de liderazgo

Meta

- Aumentar en un 8% cada año el número de líderes por curso

Acciones

- Desarrollar en todas las asignaturas conceptos teóricos sobre liderazgo
- Asistencia a seminarios y conferencias sobre liderazgo
- Establecer convenios con entidades de apoyo para desarrollar acciones recíprocas sobre liderazgo
- Implementar el servicio social con actividades que impliquen liderazgo

9. Establecer un currículo único

Meta

- Comenzar el año 2.003
- Con un plan de estudios unificado

Acciones

- Organizar el plan de estudios con el acompañamiento de Corpoeducación
- Complementar el plan de estudios con los aportes que se hagan en el trabajo durante el receso escolar
- Solicitar el nombramiento de docentes especializados, según las necesidades.

Características socioeconómicas de la comunidad :

Nuestros 1540 estudiantes están entre 5 y 20 años, procedentes de los estratos 1, 2, 3.

El nivel académico de sus padres es heterogéneo, con niveles de educación diferentes, desde el nivel profesional hasta padres analfabetas, igualmente las condiciones socioeconómicas son variadas.

Algunas de las problemáticas identificadas en el bachillerato es la procedencia heterogénea de los alumnos de sexto, lo que afecta el nivel académico. La

problemática familiar es generalizada en todos los niveles , a pesar de esto los alumnos demuestran actitud de cambio y se observan escasas situaciones de violencia entre ellos.

Identificación de problemáticas

Insuficientes recursos económicos, por parte de la institución y en las familias.
No se cuenta con espacios adecuados.
La programación de las actividades del área no cuenta con los tiempos establecidos por la ley.
Existe la desintegración familiar y poco interés por parte de la familia.
Se presentan altos índices de desnutrición.
La expedición de la norma 230 ha generado un bajo rendimiento académico por la falta de compromiso con la necesidad de desarrollarse intelectualmente.

Determinación de las necesidades de formación.

De acuerdo con la visión, misión, objetivos estratégicos, características de la comunidad a la cual se presta el servicio, se ubican en la institución Luis Vargas Tejada como necesidades de formación atendibles desde el área de educación artística las siguientes:

Desarrollo de la autonomía
Desarrollo de la capacidad de liderazgo
Desarrollo de una actitud participativa
Desarrollo del sentido de pertenencia
Identificar y asumir los compromisos a nivel personal e institucional.

Directrices que propone el PEI para el trabajo de aula.

1. Comunicación. Mejoramiento de la comunicación, mediante el estímulo a la lectura, de tal forma que se amplíen los referentes cognitivos de los estudiantes, impulsando el Plan Lector, que está en ejecución.
2. Investigación permanente. El estímulo permanente de la curiosidad y necesidad de saber de los y las alumnas en todos los niveles.

FUNDAMENTACIÓN.

Significado del área en la institución.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, el área de educación artística es un ***área del conocimiento de carácter fundamental y obligatorio.*** Como área del conocimiento será implementada a partir de diseños curriculares basados en las diversas disciplinas propias de la expresión artística o de proyectos pedagógicos que integren otras áreas del conocimiento, o por combinaciones de proyectos y disciplinas o asignaturas, de acuerdo a las necesidades y expectativas que la comunidad acuerde en el PEI.
Desde el punto de vista pedagógico, es fundamental recuperar el significado del área en ***procesos de pensamiento*** indispensables para hablar de construcción del conocimiento o de conocimiento integral, más allá de la idea

bastante común de que sirve sólo y únicamente a propósitos lúdicos, creativos o de espectáculo, sobre todo si se tiene en cuenta que el **desarrollo de estructuras cognitivas** deben ser contempladas en las actividades de las diferentes áreas y en los tres niveles que integran la institución, para contribuir a evitar posteriores dificultades en los **procesos de aprendizaje y en el desarrollo emocional** de los y las estudiantes.

Características del área de educación artística.

Existen tres maneras comúnmente aceptadas de acercarse al conocimiento: el camino de la razón, propio de las ciencias; el camino de la fe, propio del conocimiento por la revelación (religión), y la percepción, camino propio del arte. **La recuperación de la percepción como forma de conocimiento es entonces el camino que se propone el área**, extendiendo el concepto de educación artística, más allá de la enseñanza de técnicas y normas de las diferentes disciplinas artísticas que perpetúa modelos pedagógicos repetitivos que en algunos casos ignoran las necesidades e intereses de los niños y de las niñas. El desconocimiento que se manifiesta sobre el papel del conocimiento por el arte y la urgente necesidad de sensibilización que requiere nuestra comunidad en particular, y nuestro país a nivel más amplio, unidos a las condiciones precarias de infraestructura, determina un sentido más amplio de carácter interdisciplinario para los maestros.

Logro general: Una contribución efectiva para bajar los índices de violencia en nuestro país mediante transformaciones culturales significativas.

Suponemos que si colaboramos en la construcción de un proyecto de vida, en el cual el eje es el niño o niña, ellos y ellas podrán poco a poco insertarse en el tejido social de su comunidad, de una manera más protagónica y respetuosa, reconociéndose y reconociendo lo suyo.

El objeto de estudio en educación artística

Como respuesta a esa contribución, **el objeto de estudio del área de Educación Artística se propone explorar la sensibilidad**, pues mucho se menciona como necesidad pero poco se estudia como una actitud que se puede desarrollar. La sensibilidad se obtiene cuando se desarrolla la percepción y esta a su vez surge de la **experiencia**. Es imposible que los niños y niñas se les exijan comportamientos respetuosos, tolerantes, cuando en su experiencia no existen más que evocaciones de patrones de maltrato, indiferencia, y poco estímulo. *"El arte, o cómo ser artista, no es cosa que se pueda enseñar. Tampoco el propósito de Educación Artística en la educación básica ha de ser formar artistas; aunque la formación de personas especialmente aptas para las carreras profesionales en las artes puede tener su inicio en este nivel, en vocaciones que se revelan muy tempranamente. No es el propósito de estos lineamientos profundizar en este campo tan especializado. Los resultados de la enseñanza artística como tal no se ven siempre en el corto plazo porque la sensibilidad se desarrolla durante toda la vida"*⁶

⁶ Introducción del texto elaborado por el maestro Santiago Cárdenas Arroyo, profesor de la facultad de artes de la Universidad Nacional y coautor de los Lineamientos curriculares del área.

Cómo lograr el desarrollo de una disposición sensible de los niños y de las niñas hacia sus propias sensaciones, evocaciones, fantasías, hacia las de los otros, y hacia su entorno natural, social, cultural e histórico.

Dimensión disciplinar

A diferencia de otras áreas para el conocimiento más afines al concepto de asignatura, el área de educación artística comprende disciplinas, en el sentido de modalidades referidas a los diferentes lenguajes artísticos o expresiones artísticas como son:

Artes plásticas, de la cual forman parte el dibujo, la pintura, la escultura el diseño gráfico, la fotografía, los audiovisuales y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción visual

La música, en sus modalidades coral, instrumental, interpretación, apreciación, composición, y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del sonido.

Arte dramático, en sus modalidades de expresión corporal, pantomima, teatro, títeres, dramaturgia y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en su relación con el mundo.

Danza, en sus modalidades de ballet, folclor, danza contemporánea, y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en movimiento en relación al ritmo

Literatura, incluida la cuentería, y la tradición oral, que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción de imágenes relacionadas con la palabra.

Artesanías, Manualidades y cualquier otra forma de expresión de la sensibilidad de las comunidades.

Todas ellas juegan un papel fundamental para el proyecto de vida y deben ser apoyadas y cultivadas en la institución. Desde el punto de vista disciplinar, la fundamentación pedagógica del área debe cubrir los proyectos e iniciativas de los maestros y maestras con que cuenta la institución en la actualidad, así como los que ingresen posteriormente.

En la actualidad el CED Luis Vargas Tejada cuenta con un equipo de cinco docentes, algunos especializados en artes plásticas, música, y danza.

Dimensión pedagógica

Para el área de educación artística es fundamental a nivel pedagógico:

- Articular en la práctica la experiencia de los y las alumnas, de manera que los procesos de aprendizaje, desarrollen su sensibilidad y su creatividad es decir que puedan representar categorías mentales de apropiación selectiva, transformadora, de comprensión y de proyección de aspectos de su propia experiencia para que en los procesos mismos se involucren sentimientos, emociones, nociones y conceptos y visiones del mundo más auténticas y cómo conjugarlos con nuestros conocimientos, en función de una convivencia con sentido.

- Articular sistemáticamente signos, símbolos, nociones y valores de la comunidad en los procesos de aprendizaje y conjugarlos con los contenidos universales para permitirles desarrollar identidad y sentido de pertenencia.
- Evaluar sistemáticamente el impacto sociocultural de la propuesta metodológica del área.

Caracterización pedagógica de los estudiantes:

El área de educación artística concibe a los alumnos como sujetos del proceso de construcción de conocimiento, jóvenes que asimilan sensible y racionalmente y comprenden de manera cada vez más compleja y profunda la propia experiencia, cualificándola, para lo cual:

Exploran constantemente formas que se contemplan en la imaginación, evocaciones, fantasías y sueños o bien directamente del mundo sensorial tangible saboreable, visible, audible, táctil o de la memoria cultural de la comunidad

Experimentan materiales y técnicas para transmitir las propias evocaciones y concepciones a partir de la experiencia de la creación artística y de los otros integrando la historia del arte.

Conciben, representan y comparten ideas y formas expresivas novedosas

Estudian conceptos de las diferentes disciplinas artísticas, los complementan con los saberes de otras áreas del conocimiento

Resuelven problemas individualmente y en equipo

Aprecian y valoran las propuestas propias y las de otras personas

El desarrollo integral y las dimensiones de la experiencia sensible

Por la especificidad del objeto de estudio, el área contempla dimensiones propias de la experiencia sensible, presentes en el proceso de desarrollo de todo ser humano, y que se proponen de la siguiente manera:

La experiencia sensible Intrapersonal: Niños y niñas aprenden desde su propia experiencia. Ella posibilita nociones y conceptos relativos a su corporeidad, permite su desarrollo psicomotriz y afectivo, utiliza su capacidad perceptiva para explicar la realidad exterior, siempre cambiante; es mediante la experiencia que niños y niñas pueden fantasear, explorar la imaginación creativa, desarrollar su intuición, afinar su sensibilidad y apreciar sus propias sensaciones, sentimientos y emociones. Los niños y las niñas requieren guías de autoconocimiento, para poder formarse un concepto de ellos mismos, desarrollar su sentido de pertenencia cultural y posibilitar su conciencia histórica

La experiencia sensible de interacción con las formas de la naturaleza. Para desarrollar la percepción es necesario observar la naturaleza, explorarla, utilizar los cinco sentidos en la admiración y aprecio a la vida que se transforma a veces de manera imperceptible, tanto en nosotros mismos como a nuestro alrededor, para descubrirnos parte de ella. Ello implica también el reconocimiento, la preservación y el respeto hacia diversas y ricas formas

ancestrales de relación con la naturaleza originadas en las diferentes etnias y culturas del país.

La experiencia sensible interpersonal. La percepción del otro o cómo percibimos a los otros, requiere reconocer las formas particulares como los otros perciben, simbolizan y representan sus visiones del mundo y para ello es necesario el desarrollo de habilidades comunicativas que reconstruyan y refuercen los vínculos sociales de una manera vital, estable, confiada y creativa, que permita desarrollar una disposición al trabajo en grupo, de servicio a la comunidad y de compromiso con el futuro.

La experiencia sensible de interacción con la producción cultural. El reconocimiento de cómo simbolizan y expresan las comunidades, los diferentes pueblos en los diferentes lugares del planeta o en diferentes momentos de la historia, su percepción del universo y como se plasma esta simbolización en diversas expresiones artísticas, usanzas como la manera de vestir, de saludar, de organizar la casa, las costumbres culinarias, y en fin ricas tradiciones culturales que son formas que propician el ambiente para que los individuos puedan reconocerse y cultivar sus propias maneras de sentir y expresar el mundo.

Procesos curriculares

Así como las dimensiones propuestas corresponden al ámbito de la percepción en el desarrollo humano, los procesos para el diseño curricular corresponden a tipos de pensamiento, que conjugan las experiencias del alumno con el conocimiento y el bagaje que debe tener el maestro o maestra para construir un conocimiento con sentido. De igual manera, estos procesos contribuyen a su vez a desarrollar la formalización necesaria pues parte de la experiencia a nivel de la percepción, hasta la elaboración de niveles de comprensión, que implican abstracciones originadas en la misma experiencia.

Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo. Opera con base en la sensorialidad, la sensibilidad, la imaginación y la selección de las evocaciones propias, imágenes, invenciones, fantasías e intuiciones tanto internas como del mundo social, natural y cultural. El ejercicio solitario y silencioso de este tipo de pensamiento permite:

- Concebir e intuir visiones sobre las cosas, que por ser de carácter íntimo y personal son potencial de conocimiento significativo
- Desarrollar la capacidad de asombro, la curiosidad y el deseo intenso por conocer.
- Identificar y ampliar el registro sensorial. Cada ser humano es único y registra de una manera singular su propia percepción del mundo lo cual constituye una identidad frente a las maneras como perciben los otros las mismas cosas. Para el caso de la escuela es fundamental que a partir de allí podamos identificar aquellos rasgos sensoriales, que permiten que los niños y niñas puedan desarrollar sus talentos
- Confiar en sí mismo, en sus propias evocaciones e intuiciones, base del sentido de libertad.

- Ver opciones de explicación de los fenómenos y de las cosas, para ejercitar el pensamiento selectivo en la resolución de problemas, en otros campos del conocimiento o en la cotidianidad.
- Apreciar las bondades en los otros, el sentido de su existencia en el mundo, comprenderlos y respetarlos.
- Cambiar actitudes, en la medida en que al tomar tiempo para contemplar podemos detectar actitudes frente a uno mismo, frente a los otros y al medio, que deben ser modificadas.

Proceso de desarrollo del pensamiento simbólico. Las intuiciones, evocaciones, fantasías, nociones, son transformadas en metáforas y símbolos para ser expresadas mucho antes de que aparezca el lenguaje verbal.

Por manejar lenguajes particulares sustentados en la metáfora, la educación artística juega un papel innegable como instrumento para el mejoramiento de la comunicación y en la construcción de sentido en la medida en que permite:

- Compartir el mundo íntimo mediante los diferentes lenguajes artísticos, sean las bellas artes o los saberes populares.
- Comunicar las concepciones estéticas e intuiciones de sentido de lo que se aprende sensiblemente.
- Intervenir cualitativamente el contexto natural y social mediante actitudes y habilidades expresivas.
- Apreciar las obras artísticas como formas imaginativas y expresivas de mundos creados para conocer y disfrutar. Como individuos percibimos una obra de arte de manera particular.
- Dominar materiales y técnicas especializadas, según la disciplina o el saber artístico que se utilice.
- Mejorar las habilidades comunicativas a través de desarrollo de habilidades que impliquen dominio técnico y tecnológico.

Proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo. Comunicar la manera particular de percibir el mundo requiere de un nivel de reflexión no solo a nivel de la utilización de los conceptos y técnicas de los lenguajes artísticos, sino que también involucra la reflexión sobre los lenguajes expresivos de la naturaleza, de la comunidad a la cual se pertenece y del contexto cultural. En la mente se relacionan pensamiento, imaginación y sentimiento, que mediante procedimientos lógicos permiten transformar las imágenes, las nociones y las evocaciones en lenguajes que pueden ser compartidos con otros y que permiten:

- Construir con los niños y las niñas conceptos realmente significativos.
- Revivir el procedimiento utilizado en la elaboración de los trabajos artísticos y recrear las ideas o nociones que se expresan en ellos.
- Investigar sobre materiales y medios de expresión, características, origen, utilización en diferentes lugares y tiempos, implicando la reflexión analítica y la utilización de la descripción.
- Involucrar los conceptos, teorías disciplinas y aportes de otras áreas del conocimiento, que a manera de referentes nuevos, desarrollan la capacidad de abstracción de los niños y niñas.

- Desarrollar la capacidad de argumentación y el debate en torno a vivencias, formas de representación, temas, expectativas, problemas o proyectos.
- Facilitar oportunidades para madurar los modos de sentir, pensar y actuar
- Motivar y fomentar el trabajo en equipo como espacio vital de encuentro de la riqueza de lo diverso, en la medida en que se construye y se comparte un universo simbólico.

Proceso de desarrollo del pensamiento valorativo. La valoración de lo que percibimos, de lo que sentimos es una valoración íntimamente unida a la vida emotiva, afectiva y cultural, que implica confianza y certeza en aquello que tiene sentido para mí, y que manifestamos mediante gestos, actitudes, obras y juicios. El juicio apreciativo, adquiere significado sólo cuando se puede **compartir** en actividades que permitan que surja, se exprese y se contraste, nuestra manera particular de sentir, concebir, representar y significar las cosas. De acuerdo a lo anterior, desarrollar el pensamiento valorativo por medio de la educación artística, no se refiere únicamente a la valoración apreciativa de "lo estético" sino también como valoración apreciativa del mundo en que vivimos, profundamente ligada a actitudes éticas. Ello permite:

- Recurrir a la imaginación para elaborar metáforas que expresen el sentido y el valor que otorgamos a las experiencias de la vida emocional, sentimental, afectiva.
- Tramitar experiencias desagradables mediante la utilización de la expresión artística.
- Formar el juicio crítico en la medida en que las artes favorecen el pensamiento selectivo.
- Ejercitar el respeto a las formas de sentir, pensar y actuar de los otros.
- Desarrollar la apreciación estética mediante el acercamiento a las experiencias de cómo otros hombres, pueblos y culturas expresan su manera de ser y sentirse parte del mundo
- Recrear y estudiar tradiciones, creencias y visiones del mundo heredadas de la tradición oral y de expresiones artísticas locales y universales.
- Impulsar procesos de cohesión sociocultural y de reconstrucción histórica, aprovechando los recursos existentes
- Generar y rescatar espacios y tiempos pedagógicos novedosos, recurriendo al medio ambiente bien sea natural o urbano, a los museos, bibliotecas, parques, fincas, jardines botánicos, fábricas, talleres o centros culturales en apoyo a las actividades de la escuela.
- Fomentar una convivencia madura y con sentido de pertenencia.

Estructura metodológica

La estructura que propone el área de educación artística, recoge tanto las dimensiones propias de la experiencia sensible sobre un eje horizontal, como los procesos de pensamiento inherentes al desarrollo de la sensibilidad, sobre un eje vertical, en razón a que es importante que podamos visualizar las posibilidades que suscita este tipo de estructura metodológica, no sólo al área

en particular, sino con seguridad a las demás áreas que intervienen en el proceso de formación de los niños y niñas colombianos.

Estructura Metodológica del Área de Educación Artística

<i>Dimensiones</i>	<i>intrapersonal - interpersonal - interacción con la naturaleza, la cultura y la historia</i>
<i>Procesos</i>	
<i>Desarrollo del pensamiento contemplativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de las propias evocaciones, fantasías, imágenes, de los otros, de la naturaleza y del mundo • Desarrollo de la capacidad selectiva • Generación y cambios de actitud
<i>Desarrollo del pensamiento simbólico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de sensaciones, sentimientos, emociones, intuiciones e ideas en metáforas y símbolos para ser expresadas y compartidas. • Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico
<i>Desarrollo del pensamiento reflexivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del conocimiento: distinguir, desagregar, separar, asociar, identificar, relacionar jerarquizar, unir en función de un núcleo de nociones maestras. • Construcción de nociones y conceptos. • Reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del los lenguajes artísticos
<i>Desarrollo del pensamiento valorativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación, contraste, selección y apreciación. • Formación del juicio crítico • Comprensión del sentido estético y de pertenencia cultural

La continuidad en el diseño curricular.

Como se puede apreciar el objeto de estudio define una estructura metodológica centrada realmente sobre procesos inherentes al desarrollo humano en cualquier etapa de su vida, y en los cuales se involucran sus expectativas, sueños y experiencias, acompañados, y guiados por el saber y la experiencia del maestro o maestra, quienes las mantienen, complementan, profundizan y enriquecen.

La idea desde el área es buscar y proponer alternativas a la tradición escolar, todavía tan común en nuestro país, y que como es reconocido, está caracterizada por aprendizajes de memoria y por el almacenamiento de conocimientos enciclopédicos que favorecen el desarrollo de temáticas de una manera vertical y fragmentaria.

En este sentido, permite un trabajo en equipo de carácter interdisciplinario en la búsqueda de un verdadero desarrollo integral, pues cualquiera de las áreas puede intervenir en alguno o algunos de los procesos, en los tiempos y espacios que los maestros y maestras lo acuerden y en función del diseño curricular que vayan a utilizar, bien sea el diseño por asignaturas o el diseño por proyectos pedagógicos o conjuntamente.

Sistema de Objetivos del área

Para contribuir con el desarrollo institucional, la visión, la misión, y con los objetivos estratégicos propuestos en el PEI, y atender pedagógicamente las necesidades de formación identificados en la institución los siguientes son los objetivos generales del área:

- La búsqueda de sentido de la existencia vital en nuestros alumnos y alumnas
- El disfrute de la convivencia madura, confiada y solidaria
- Un compromiso gustoso con el bienestar de la comunidad
- La investigación, enriquecimiento y valoración del patrimonio científico y cultural local y universal.

Por niveles

Nivel de precolar

- Desarrollo de la sensibilidad, a través de la percepción sensorial
- Identificación de talentos mediante la estimulación de registros sensoriales.
- Desarrollo del pensamiento intuitivo para la solución de problemas.
- Desarrollo de una expresión creativa auténtica.
- Estímulo a la curiosidad y a la observación para motivar el deseo de conocer.
- Exploración de elementos propios de las diferentes disciplinas artísticas.

Nivel de Básica primaria

- Desarrollo de la percepción mediante la observación
- Desarrollo del pensamiento imaginativo para la solución de problemas
- Estimulación de estrategias mentales para llegar a soluciones
- Desarrollo de una expresión original y espontánea.
- Manejo de nociones básicas de elementos propios de las disciplinas artísticas
- Estímulo a la participación en eventos culturales y deportivos en la institución, y en la comunidad.

Nivel de Básica secundaria

- Desarrollo de la percepción de su rol, mediante la apropiación de los cambios de su propio cuerpo
- Estimulación de la formulación de hipótesis para el desarrollo de estructuras del pensamiento lógico
- Desarrollo de una expresión basada en el estilo personal, mediante la selección de campos de interés.
- Manejo de diversas técnicas propias de las disciplinas artísticas en forma creativa
- Participación activa en eventos culturales y deportivos en la institución y en la comunidad

Nivel de Media

- Desarrollo de la percepción del significado de su proyecto de vida a nivel personal y social
- Desarrollo del conocimiento autónomo, mediante la planificación de investigaciones en sus campos de interés
- Desarrollo de la expresión, basada en su visión particular del mundo y su sentido de pertenencia cultural
- Construcción de formas expresivas con sentido personal y social
- Organización de eventos culturales extraoficiales y/o de servicio a la comunidad

Ambientes de aprendizaje

En razón al objeto de estudio, al significado en el currículo y para el PEI, a las características y a las necesidades generadas de allí, es importante definir dos ámbitos en los ambientes de aprendizaje

1. Relativo a las necesidades y condiciones particulares de los y las estudiantes: en tanto a la atención a sus necesidades básicas de desarrollo, la necesidad de seguridad y libertad, la necesidad de su desarrollo intelectual y emocional

En este sentido el área propone como pauta de comportamiento con los y las alumnas una relación afectuosa, basada en el respeto mutuo y el reconocimiento de las maneras particulares de ver y comprender el mundo; estimulando la libertad de expresión y de creación, atendiendo las expectativas frente a sus proyecto de vida, para lo cual partimos de la necesidad de favorecer su desarrollo integral y que para nosotros significa:

- **Ayudarlos a crecer integralmente**, mencionado arriba, define el principal punto de partida, que no es otro que el niño o la niña. Pero no en abstracto sino en su concreción particular. **Cada niño y cada niña son nuestro punto de partida**, no de llegada. Reconocer que cada cual es diferente porque percibe, se emociona, siente, expresa y valora su modo de ser y de sentirse persona. Con sus aciertos, pero también y afortunadamente, con sus vacíos, debilidades y dudas, porque sin ellos qué sentido tendría la escuela?
- Un segundo punto se refiere a las condiciones en las que nuestros niños y niñas van a crecer. Se entenderá, por experiencia propia: no es fácil "mostrarse" en ambientes fríos y distantes. Es indispensable que los maestros en el aula, propiciemos **climas de confianza** que den seguridad para detectar las debilidades, aunque esto parezca paradójico. Y por esto el juego se constituye en herramienta para crear ambientes de libertad, eliminar la sensación de sentirse bajo la lupa de maestros y compañeros, y la posibilidad del miedo frente al escarnio público. Cuando dejamos asomar nuestra vulnerabilidad es cuando más humanos y solidarios nos sentimos.

- El tercer punto está centrado en detectar **sin presiones, sin dejar de jugar**, las aptitudes especiales, los talentos, aquellos aspectos que pueden dar una orientación a los proyectos de vida que estamos ayudando a construir.
- El cuarto punto es el convencimiento de estar siempre acompañando **seres en formación**. Ningún ser humano es un ser acabado, en los dos sentidos. Y tampoco acabará su proceso con nosotros, también en los dos sentidos. Incidimos sólo durante un período de su proyecto de vida, no en todo, y por esto mismo, la valoración constante de su crecimiento como proyecto de vida, debe ser asumida por ellos mismos. Es difícil porque consideramos que los pequeños no tienen elementos de juicio para evaluarse. Pero indiscutiblemente es desde pequeños que podemos empezar a desarrollar su juicio crítico. Quizá, es en este punto en que maestros y maestras nos sentimos más inseguros.
- Por último, aunque es obvio, es imprescindible cultivar la curiosidad y la capacidad de asombro ante las cosas que cotidianamente se presentan. Es crear el hábito de **buscar la novedad de cada instante**, para sentir que la vida es un proceso de renovación constante.

2. Relativo al entorno escolar: en tanto condiciones pedagógicas que facilitan ese desarrollo.

En este segundo punto es importante caracterizar los espacios pedagógicos propios del área, y que tienen que ver con la motivación de los y las estudiantes para realizar las actividades que se proponen, en espacios que correspondan a sus necesidades y que faciliten su satisfacción. Esto requiere de tiempos y espacios físicos apropiados para actividades específicas de las disciplinas artísticas como son talleres, espacios abiertos, condiciones de luz, acústica, mobiliario, ayudas didácticas, seguridad, etc.

Además es indispensable que los maestros y maestras que desarrollan las actividades cuenten sistemáticamente con espacios y tiempos contemplados en la planificación institucional para investigar, compartir, diseñar estrategias pedagógicas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación, a su actualización permanente, así como la evaluación de las actividades de los diferentes proyectos que adelantan y experiencias recogidas durante los períodos propuestos en los cronogramas de área. Es importante anotar que estos acuerdos no son el punto de llegada sino de partida para el proyecto de integración que inicia la institución y que necesita facilitar el encuentro de los y las docentes de las jornadas y de los niveles educativos.

PLANIFICACIÓN PARA LA EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES DEL ÁREA.

Con base en los referentes institucionales, conceptuales y metodológicos presentados hasta aquí, y que constituyen la fundamentación del área de educación artística en cualquier estructura curricular, la planificación del área debe corresponder a estrategias que involucren a los y las docentes tanto de los diferentes niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media,

como de las diferentes jornadas que ofrece la institución educativa . En este sentido existe un primer acuerdo institucional con respecto a la planificación y que obedece al siguiente esquema:

Ejes	Componentes
Movimiento corporal	Rondas Juegos coreográficos Expresión corporal Predanza Danza.
Creatividad	Observación Auto percepción Nociones – conceptos y técnicas: pintura, dibujo, modelado, collage, grabado. Proceso creativo individual Composición Perspectiva
Liderazgo	Autoestima Valores Trabajo en equipo
Apreciación estética	Juicio crítico y valorativo Composición Desarrollo de actitudes éticas Historia del arte.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Referentes conceptuales para establecer los criterios de evaluación:

1. Ley general de educación, en lo pertinente a los fines del sistema educativo (cómo implementarlos, y evaluarlos)
2. Resolución 2343 en lo pertinente a establecimiento de indicadores de logros curriculares.
3. Lineamientos para el diseño curricular del área de educación artística, en lo pertinente a estructuras metodológicas, logros, indicadores de logro en los diferentes grupos de grados y en las diferentes disciplinas del área.
4. Competencias intelectuales, creatividad y neuropsicología en la formación profesional y la producción artística, Ayrton Dutra Correa, (material fotocopiado)

La Evaluación es un proceso curricular.

La evaluación es un componente de los procesos curriculares sobre los cuales se ha centrado el debate al interior de la comunidad educativa, por el rompimiento que propone respecto a formas anteriores que daban un énfasis a la escala numérica para expresar la cantidad de conocimientos y habilidades y que consideraba que los y las estudiantes deberían tener en determinado nivel.

“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”⁷ Por lo tanto el sistema educativo debe proponer procesos pertinentes, incluida la evaluación, a este enfoque del ser humano buscando integrar⁸ desde todas las áreas y actividades programadas en la escuela. Entonces el reto consiste en priorizar dos interrogantes claves: *¿Qué se evalúa?* y *¿A quién se evalúa?*

Cuando se privilegia el *qué se evalúa*, se corre el riesgo de caer en la evaluación de contenidos, temas, datos, o fórmulas que posiblemente desarrollen la mnemotecnia pero que significan poco a los y las estudiantes y, que corresponde al concepto de evaluación que tradicionalmente se ha venido trabajando.

Cuando se privilegia *a quién se evalúa*, los espacios de negociación son imprescindibles pues la evaluación estará orientada a valorar el estado en que se encuentran las partes que integran el ser que es evaluado. O sea, el estado de sus dimensiones y la contribución de los procesos propuestos por el área para el desarrollo de estas tanto a nivel individual como colectivo. Como se anotó anteriormente, cada proceso propuesto en el área, - proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo, proceso de desarrollo del pensamiento simbólico, el proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo y el proceso de desarrollo del pensamiento valorativo-, propone los logros como referentes para diseñar la evaluación. Pero por ser concebidos como referentes, no pueden ser evaluados por sí solos. En otras palabras, existe una tendencia a evaluar por la obtención de logros, Todos los logros equivalen a “pasar”, y, si no se obtiene alguno, entonces se “debe” este logro, cayendo nuevamente en la evaluación por simple acumulación.

El referente es el logro pero el objeto de la evaluación es el desarrollo integral del niño o la niña, del joven o de la joven, y son ellos quienes paulatinamente deben asumir la evaluación como parte de su proceso formativo.

Los indicadores nos señalan aproximaciones a los logros esperados, pero aún están por experimentarse los modos como se propone la evaluación en el diseño, como un proceso sustancial del currículo. Sin embargo, para el caso de Educación Artística, teniendo como referentes los logros e indicadores de

⁷ Ley 115 de 1.994, Título I: Disposiciones Preliminares, Artículo 1.-Objeto de la Ley.

⁸ Dar integridad a una cosa; componer un todo con sus partes integrantes. ALONSO, Martín. Enciclopedia del Idioma. Tomo II. Ed. Aguilar, Madrid, 1958

logros de los procesos curriculares, orientados al desarrollo integral de los niños y niñas, podemos observar y por lo tanto aproximarnos a valorar:

- La autenticidad en un gesto, de un movimiento corporal, como expresión de su manera particular de hacerse presente.
- El incremento de la imaginación fantástica; de la libertad para asociar ideas; de la capacidad de visualizar imágenes y de concebir formas expresivas mediante la utilización de lenguajes artísticos.
- El goce en el juego y en la elaboración de la expresión artística.
- El incremento en los registros sensoriales.
- El incremento en el desarrollo de habilidades comunicativas, creación de expresiones metafóricas y simbólicas.
- El uso imaginativo de materiales y el dominio progresivo de técnicas.
- Los cambios y desarrollos según la etapa evolutiva, los estados anímicos, por contraste con los miembros del grupo y teniendo en cuenta el contexto sociocultural.
- La actitud curiosa y la búsqueda de respuestas a inquietudes surgidas en los procesos de aula.
- El enriquecimiento de nociones, la profundidad de los conceptos.
- El nivel de integración de referentes teóricos y metodológicos de otras áreas del conocimiento para la sustentación de sus propuestas.
- El incremento de la capacidad de selección, cuando desarrolla un gusto particular y un estilo propio, cuando emite juicios sobre la calidad de sus acciones y del mundo al que pertenece, de manera auténtica, según la escala de valores que tiene su comunidad y por contraste con valores universales.
- El incremento en la capacidad de trabajar en grupo.
- Niveles de participación
- Expresiones y actitudes que indican el desarrollo del sentido de pertenencia
- Los aportes a la vida cultural escolar; la participación en la vida comunitaria.

El maestro es el orientador de las actividades para desarrollar los procesos curriculares. Pero, es en el espacio de negociación en dónde los y las alumnas tienen la claridad suficiente para asumir los compromisos que demanda la ejecución de estas actividades.

En consecuencia, la evaluación como proceso, debe diferenciarse de la evaluación como instrumento. No importa qué instrumentos sean utilizados para evaluar, ellos corresponderán a la concertación en el espacio de negociación. Los instrumentos deben estar al servicio del a quién, en primera instancia; qué se evalúa de ese quién y, por último, con qué se evalúa. Existen varios instrumentos conocidos para evaluar:

La autoevaluación, realizada en forma individual o colectiva, verbal o escrita, y que recoge paso a paso, la reflexión referenciada a la aproximación a los logros, las dificultades enfrentadas y sugerencias para el desarrollo de sí mismo y para el desarrollo del mismo proceso.

La autoevaluación analítica compartida por el maestro y sus alumnos, o **co-evaluación**, le da al maestro la oportunidad de lograr propuestas cada vez mas adecuadas a los intereses sentidos por los alumnos, a su nivel evolutivo, a sus necesidades sociales y culturales. Refuerza la dinámica de su interacción. Le da al maestro la oportunidad de proyectarse como gestor cultural, y dar a su práctica un carácter investigativo.

La evaluación convencional que el maestro hace de estadios de adquisición de conocimientos por parte del alumno, que en este caso requiere de *instrumentos de evaluación diferenciados*, sea de carácter propiamente *estético, artístico, psicológico*, cumple un papel psicosocial importante: por una parte el maestro debe tener un criterio objetivo para ayudar al alumno a plantearse problemas artísticos prácticos y conceptuales; por otro, este tipo de evaluación compromete al alumno con el bagaje cultural heredado, lo ayuda a encontrarse con otros en universos simbólicos similares, enriquece la memoria, da seguridad a los educandos, pero también les da la oportunidad de activar los conocimientos que se le enseñan, de "saborearlos", de relacionarlos y de cualificar su práctica.

La evaluación por portafolio, es la recopilación sistemática de las pruebas, trabajos de investigación, descripciones, actividades desarrolladas por el alumno en un tiempo determinado, que además incluye encuestas, visiones y opiniones escritas por los compañeros y los padres. La evaluación por portafolio permite al maestro observar de manera confiable el estado de los procesos de sus alumnos y alumnas; a estos, les permite una autoevaluación con mayores elementos de juicio, por lo tanto facilita la coevaluación. Un elemento favorable que ofrece la evaluación por portafolio, es él poder apreciar en el tiempo, el avance, el o el estancamiento, de acuerdo a la comparación de los trabajos incluidos en el portafolio.

Metas

1. Conformación De un equipo interdisciplinario para el desarrollo de las actividades del área
2. Actualización y formación permanente de los y las docentes, fundamentalmente en los lineamientos para el diseño curricular del área.
3. Consecución de una infraestructura adecuada para el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje
4. Determinar la intensidad horaria, para implementar el plan de estudios del área.
5. Fomentar y destacar la contribución del área para el desarrollo integral.

EQUIPO DEL ÁREA

INTEGRANTES	FUNCIONES	RESPONSABILIDADES
Cecilia Baquero Martha Jaramillo Jairo Rojas Maria Rosa Cuevas Martha Cecilia Cruz	Desarrollar el proceso pedagógico Liderar cada una de las actividades propuestas para el área Las demás que surjan en el proceso	Canalizar la información sobre actualización, eventos, etc. Coordinar las actividades canalizando información (Martha Jaramillo y Rosa Cuevas) Buscar convenios, visitas, salidas, etc. (Jairo Rojas y Martha Jaramillo)

CED MARIANO OSPINA PÉREZ
PROYECTO DE INTEGRACIÓN INSTITUCIONAL
AREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Caracterización de la institución:

Misión:

La Institución educativa Mariano Ospina Pérez ofrece a niños, niñas y adolescentes, educación formal, mediante el desarrollo de procesos pedagógicos y la construcción de valores con el fin de formar ciudadanos con identidad propia, capaces de transformar su entorno y la realidad nacional hacia una sociedad justa, equitativa y solidaria.

Visión:

La institución Mariano Ospina Pérez será reconocida por el liderazgo y la competitividad de sus estudiantes y egresados en el campo académico, en la resolución pacífica de conflictos, en el respeto por la diferencia y en la autogestión de su vida.

Objetivos Estratégicos

1. Formar estudiantes académicamente competentes

Metas

- Los estudiantes deberán dominar el segundo nivel de competencias en todas las disciplinas
- Los estudiantes alcanzarán el dominio del segundo nivel de competencias e iniciaremos el tercero
- Fortalecer el gobierno escolar para que en el año 2.007 sus participantes sean personas comprometidas en su desempeño, y se formen verdadero

Actividades

- Gestionar el aula de sistemas, laboratorios, aula de idiomas y un espacio adecuado para educación física.
- Revisar y ajustar el plan de estudios
- Implementar nuevas estrategias metodológicas
- Organizar y ejecutar el proyecto de evaluación
- Evaluar y ajustar las actividades para el año 2.003
- Mejorar la comunicación y orientar constantemente a los padres de familia con talleres, entrevistas, diálogo permanente y participación en todos los actos de la vida escolar
- Organizar y aplicar el proyecto de democracia
- Organizar talleres y conferencias con autoridades competentes (resolución de conflictos, consejos locales, etc)
- Permitir y animar la participación democrática de los estudiantes en los diferentes espacios ofrecidos a nivel local y ciudadano
- Organizar direcciones de grupo que permitan orientar la vivencia de los valores, la cultura del diálogo y la resolución de conflictos

- Visitar sitios de interés que le permitan vivenciar e interactuar con la realidad nacional.

Plazos

- 30% de los estudiantes en el 2.003
- 50% de los estudiantes en el 2.004

2. Vivenciar la cultura del diálogo y la concertación

Metas

- Fomento del diálogo en la solución de los "conflictos"
- Respeto por los pactos establecidos
- Desarrollo y ampliación de procesos de mediación.

Actividades

- Elegir alumnos con características especiales para servir de mediadores
- Aplicar procesos de mediación tan pronto estén diseñados.

Plazos

- Dos meses para la primera actividad
- Inmediato para la segunda actividad

3. Desarrollar competencias de liderazgo

Meta

- Utilizar estilo propio de la institución para un buen trabajo de equipo

Actividades

- Institucionalizar propósitos comunes
- Desarrollar modelos propios de conducta y pautas de acción

Plazos

- Un año para la primera actividad
- Dos años para la segunda actividad

4. Conceptualizar y vivenciar valores

Metas

- Fomentar y desarrollar en el estudiante los valores que el colegio promulga

Actividades

- Participación en eventos
- Realización de talleres sobre respeto, tolerancia, autonomía, solidaridad, competencia sana, otros

Plazo

Actividades permanentes

5. Construir un ambiente de calidad en la educación

Metas

- Concertar unos principios de convivencia que permitan practicar el manual
 - Fomentar el sentido de pertenencia
- Actividades
- Definir e implementar principios de convivencia con base en la concertación y la tolerancia
 - Estimular el cuidado de la planta física
 - Realizar concursos para el mejoramiento de los procesos.

Plazos

- Seis meses para definir la primera actividad
- Un año para implementar la segunda actividad
- Dos años para desarrollar la tercera actividad.

Caracterización de la comunidad

Los alumnos y alumnas a las que la institución les presta el servicio pertenecen a estratos 1, 2 y 3, familias migrantes y en buen número desplazadas, con altos índices de desempleo, y descomposición familiar, presentándose padres o madres solos, y en algunos casos abuelos, cabeza de familia. Hay niños y niñas acogidos por hogares diferentes al propio o vienen de instituciones como los hogares infantiles. Existen pandillas y es frecuente el maltrato y casos de violación.

En el sector funcionan "ollas" para el expendio y consumo de drogas, el alcoholismo es común.

La principal actividad económica es la microempresa, y negocios pequeños.

Identificación de problemáticas

Agresividad

Baja autoestima

Conflicto entre las actitudes que propone la institución y las actitudes que experimentan por patrones culturales distorsionados.

Determinación de las necesidades de formación.

Dadas las características de la comunidad, la visión, misión, objetivos estratégicos y los problemas detectados, los siguientes aspectos pueden identificarse como necesidades por atender desde el aula

- Desarrollo de actitudes autónomas
- Desarrollo de la capacidad de liderazgo
- Desarrollo de una actitud participativa
- Desarrollo del sentido de pertenencia

FUNDAMENTACIÓN

Significado del área en la institución.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, el área de educación artística es un **área del conocimiento de carácter fundamental y obligatorio**. Como área del conocimiento será implementada a partir de diseños curriculares basados en las diversas disciplinas propias de la expresión artística o de proyectos pedagógicos que integren otras áreas del conocimiento, o por combinaciones de proyectos y disciplinas o asignaturas, de acuerdo a las necesidades y expectativas que la comunidad acuerde en el PEI.

Desde el punto de vista pedagógico, es fundamental recuperar el significado del área en **procesos de pensamiento** indispensables para hablar de construcción del conocimiento o de conocimiento integral, más allá de la idea bastante común de que sirve sólo y únicamente a propósitos lúdicos, creativos o de espectáculo, sobre todo si se tiene en cuenta que el **desarrollo de estructuras cognitivas** deben ser contempladas en las actividades de las diferentes áreas y en los tres niveles que integran la institución, para contribuir a evitar posteriores dificultades en los **procesos de aprendizaje y en el desarrollo emocional** de los y las estudiantes.

Características del área de educación artística.

Existen tres maneras comúnmente aceptadas de acercarse al conocimiento: el camino de la razón, propio de las ciencias; el camino de la fe, propio del conocimiento por la revelación (religión), y la percepción, camino propio del arte. **La recuperación de la percepción como forma de conocimiento es entonces el camino que se propone el área**, extendiendo el concepto de educación artística, más allá de la enseñanza de técnicas y normas de las diferentes disciplinas artísticas que perpetúa modelos pedagógicos repetitivos que en algunos casos ignoran las necesidades e intereses de los niños y de las niñas. El desconocimiento que se manifiesta sobre el papel del conocimiento por el arte y la urgente necesidad de sensibilización que requiere nuestra comunidad en particular, y nuestro país a nivel más amplio, unidos a las condiciones precarias de infraestructura, determina un sentido más amplio de carácter interdisciplinario para los maestros.

Logro general:

Una contribución efectiva para bajar los índices de violencia en nuestro país mediante transformaciones culturales significativas.

Suponemos que si colaboramos en la construcción de un proyecto de vida, en el cual el eje es el niño o niña, ellos y ellas podrán poco a poco insertarse en el tejido social de su comunidad, de una manera más protagónica y respetuosa, reconociéndose y reconociendo lo suyo.

El objeto de estudio en educación artística

Como respuesta a esa contribución, **el objeto de estudio del área de Educación Artística** se propone **explorar la sensibilidad**, pues mucho se menciona como necesidad pero poco se estudia como una actitud que se

puede desarrollar. La sensibilidad se obtiene cuando se desarrolla la percepción y esta a su vez surge de la **experiencia**. Es imposible que los niños y niñas se les exijan comportamientos respetuosos, tolerantes, cuando en su experiencia no existen más que evocaciones de patrones de maltrato, indiferencia, y poco estímulo. *"El arte, o cómo ser artista, no es cosa que se pueda enseñar. Tampoco el propósito de Educación Artística en la educación básica ha de ser formar artistas; aunque la formación de personas especialmente aptas para las carreras profesionales en las artes puede tener su inicio en este nivel, en vocaciones que se revelan muy tempranamente. No es el propósito de estos lineamientos profundizar en este campo tan especializado. Los resultados de la enseñanza artística como tal no se ven siempre en el corto plazo porque la sensibilidad se desarrolla durante toda la vida"*⁹

La pregunta para los y las docentes que trabajan con el área es de carácter eminentemente metodológico:

Cómo lograr el desarrollo de una disposición sensible de los niños y de las niñas hacia sus propias sensaciones, evocaciones, fantasías, hacia las de los otros, y hacia su entorno natural, social, cultural e histórico.

Dimensión disciplinar

A diferencia de otras áreas para el conocimiento más afines al concepto de asignatura, el área de educación artística comprende disciplinas, en el sentido de modalidades referidas a los diferentes lenguajes artísticos o expresiones artísticas como son:

Artes plásticas, de la cual forman parte el dibujo, la pintura, la escultura el diseño gráfico, la fotografía, los audiovisuales y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción visual

La música, en sus modalidades coral, instrumental, interpretación, apreciación, composición, y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del sonido.

Arte dramático, en sus modalidades de expresión corporal, pantomima, teatro, títeres, dramaturgia y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en su relación con el mundo.

Danza, en sus modalidades de ballet, folclor, danza contemporánea, y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en movimiento en relación al ritmo

Literatura, incluida la cuentería, y la tradición oral, que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción de imágenes relacionadas con la palabra.

Artesanías, Manualidades y cualquier otra forma de expresión de la sensibilidad de las comunidades.

Todas ellas juegan un papel fundamental para el proyecto de vida y deben ser apoyadas y cultivadas en la institución.

⁹ Introducción del texto elaborado por el maestro Santiago Cárdenas Arroyo, profesor de la facultad de artes de la Universidad Nacional y coautor de los Lineamientos curriculares del área.

En la actualidad el CED Mariano Ospina Pérez cuenta con un equipo de cuatro docentes especializados en educación física recreación y deportes, danza, bellas artes y diseño gráfico, quienes atienden fundamentalmente el nivel de básica secundaria.

Dimensión pedagógica

Para el área de educación artística es fundamental a nivel pedagógico:

- Articular en la práctica la experiencia de los y las alumnas, de manera que los procesos de aprendizaje, desarrollen su sensibilidad y su creatividad es decir que puedan representar categorías mentales de apropiación selectiva, transformadora, de comprensión y de proyección de aspectos de su propia experiencia para que en los procesos mismos se involucren sentimientos, emociones, nociones y conceptos y visiones del mundo más auténticas y cómo conjugarlos con nuestros conocimientos, en función de una convivencia con sentido.
- Articular sistemáticamente signos, símbolos, nociones y valores de la comunidad en los procesos de aprendizaje y conjugarlos con los contenidos universales para permitirles desarrollar identidad y sentido de pertenencia.
- Evaluar sistemáticamente el impacto sociocultural de la propuesta metodológica del área.

Caracterización pedagógica de los estudiantes

El área de educación artística concibe a los alumnos como sujetos del proceso de construcción de conocimiento, jóvenes que asimilan sensible y racionalmente y comprenden de manera cada vez más compleja y profunda la propia experiencia, cualificándola, para lo cual:

Exploran constantemente formas que se contemplan en la imaginación, evocaciones, fantasías y sueños o bien directamente del mundo sensorial tangible saboreable, visible, audible, táctil o de la memoria cultural de la comunidad

Experimentan materiales y técnicas para transmitir las propias evocaciones y concepciones a partir de la experiencia de la creación artística y de los otros integrando la historia del arte.

Conciben, representan y comparten ideas y formas expresivas novedosas

Estudian conceptos de las diferentes disciplinas artísticas, los complementan con los saberes de otras áreas del conocimiento

Resuelven problemas individualmente y en equipo

Aprecian y valoran las propuestas propias y las de otras personas

El desarrollo integral y las dimensiones de la experiencia sensible

Por la especificidad del objeto de estudio, el área contempla dimensiones propias de la experiencia sensible, presentes en el proceso de desarrollo de todo ser humano, y que se proponen de la siguiente manera:

La experiencia sensible intrapersonal: Niños y niñas aprenden desde su propia experiencia. Ella posibilita nociones y concepto relativos a su

corporeidad, permite su desarrollo psicomotriz y afectivo, utiliza su capacidad perceptiva para explicar la realidad exterior, siempre cambiante; es mediante la experiencia que niños y niñas pueden fantasear, explorar la imaginación creativa, desarrollar su intuición, afinar su sensibilidad y apreciar sus propias sensaciones, sentimientos y emociones. Los niños y las niñas requieren guías de autoconocimiento, para poder formarse un concepto de ellos mismos, desarrollar su sentido de pertenencia cultural y posibilitar su conciencia histórica

La experiencia sensible de interacción con las formas de la naturaleza. Para desarrollar la percepción es necesario observar la naturaleza, explorarla, utilizar los cinco sentidos en la admiración y aprecio a la vida que se transforma a veces de manera imperceptible, tanto en nosotros mismos como a nuestro alrededor, para descubrirnos parte de ella. Ello implica también el reconocimiento, la preservación y el respeto hacia diversas y ricas formas ancestrales de relación con la naturaleza originadas en las diferentes etnias y culturas del país.

La experiencia sensible interpersonal. La percepción del otro o cómo percibimos a los otros, requiere reconocer las formas particulares como los otros perciben, simbolizan y representan sus visiones del mundo y para ello es necesario el desarrollo de habilidades comunicativas que reconstruyan y refuercen los vínculos sociales de una manera vital, estable, confiada y creativa, que permita desarrollar una disposición al trabajo en grupo, de servicio a la comunidad y de compromiso con el futuro.

La experiencia sensible de interacción con la producción cultural. El reconocimiento de cómo simbolizan y expresan las comunidades, los diferentes pueblos en los diferentes lugares del planeta o en diferentes momentos de la historia, su percepción del universo y como se plasma esta simbolización en diversas expresiones artísticas, usanzas como la manera de vestir, de saludar, de organizar la casa, las costumbres culinarias, y en fin ricas tradiciones culturales que son formas que propician el ambiente para que los individuos puedan reconocerse y cultivar sus propias maneras de sentir y expresar el mundo.

Procesos curriculares

Así como las dimensiones propuestas corresponden al ámbito de la percepción en el desarrollo humano, los procesos para el diseño curricular corresponden a tipos de pensamiento, que conjugan las experiencias del alumno con el conocimiento y el bagaje que debe tener el maestro o maestra para construir un conocimiento con sentido. De igual manera, estos procesos contribuyen a su vez a desarrollar la formalización necesaria pues parte de la experiencia a nivel de la percepción, hasta la elaboración de niveles de comprensión, que implican abstracciones originadas en la misma experiencia.

Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo. Opera con base en la sensorialidad, la sensibilidad, la imaginación y la selección de las evocaciones propias, imágenes, invenciones, fantasías e intuiciones tanto

internas como del mundo social, natural y cultural. El ejercicio solitario y silencioso de este tipo de pensamiento permite:

- Concebir e intuir visiones sobre las cosas, que por ser de carácter íntimo y personal son potencial de conocimiento significativo
- Desarrollar la capacidad de asombro, la curiosidad y el deseo intenso por conocer.
- Identificar y ampliar el registro sensorial. Cada ser humano es único y registra de una manera singular su propia percepción del mundo lo cual constituye una identidad frente a las maneras como perciben los otros las mismas cosas. Para el caso de la escuela es fundamental que a partir de allí podamos identificar aquellos rasgos sensoriales, que permiten que los niños y niñas puedan desarrollar sus talentos
- Confiar en si mismo, en sus propias evocaciones e intuiciones, base del sentido de libertad.
- Ver opciones de explicación de los fenómenos y de las cosas, para ejercitar el pensamiento selectivo en la resolución de problemas, en otros campos del conocimiento o en la cotidianidad.
- Apreciar las bondades en los otros, el sentido de su existencia en el mundo, comprenderlos y respetarlos.
- Cambiar actitudes, en la medida en que al tomar tiempo para contemplar podemos detectar actitudes frente a uno mismo, frente a los otros y al medio, que deben ser modificadas.

Proceso de desarrollo del pensamiento simbólico. Las intuiciones, evocaciones, fantasías, nociones, son transformadas en metáforas y símbolos para ser expresadas mucho antes de que aparezca el lenguaje verbal. Por manejar lenguajes particulares sustentados en la metáfora, la educación artística juega un papel innegable como instrumento para el mejoramiento de la comunicación y en la construcción de sentido en la medida en que permite:

- Compartir el mundo íntimo mediante los diferentes lenguajes artísticos, sean las bellas artes o los saberes populares.
- Comunicar las concepciones estéticas e intuiciones de sentido de lo que se aprende sensiblemente.
- Intervenir cualitativamente el contexto natural y social mediante actitudes y habilidades expresivas.
- Apreciar las obras artísticas como formas imaginativas y expresivas de mundos creados para conocer y disfrutar. Como individuos percibimos una obra de arte de manera particular.
- Dominar materiales y técnicas especializadas, según la disciplina o el saber artístico que se utilice.
- Mejorar las habilidades comunicativas a través de desarrollo de habilidades que impliquen dominio técnico y tecnológico.

Proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo. Comunicar la manera particular de percibir el mundo requiere de un nivel de reflexión no solo a nivel de la utilización de los conceptos y técnicas de los lenguajes artísticos, sino que también involucra la reflexión sobre los lenguajes expresivos de la naturaleza, de la comunidad a la cual se pertenece y del contexto cultural, En la mente se relacionan pensamiento, imaginación y sentimiento, que mediante

procedimientos lógicos permiten transformar las imágenes, las nociones y las evocaciones en lenguajes que pueden ser compartidos con otros y que permiten:

- Construir con los niños y las niñas conceptos realmente significativos.
- Revivir el procedimiento utilizado en la elaboración de los trabajos artísticos y recrear las ideas o nociones que se expresan en ellos.
- Investigar sobre materiales y medios de expresión, características, origen, utilización en diferentes lugares y tiempos, implicando la reflexión analítica y la utilización de la descripción.
- Involucrar los conceptos, teorías disciplinas y aportes de otras áreas del conocimiento, que a manera de referentes nuevos, desarrollan la capacidad de abstracción de los niños y niñas.
- Desarrollar la capacidad de argumentación y el debate en torno a vivencias, formas de representación, temas, expectativas, problemas o proyectos.
- Facilitar oportunidades para madurar los modos de sentir, pensar y actuar
- Motivar y fomentar el trabajo en equipo como espacio vital de encuentro de la riqueza de lo diverso, en la medida en que se construye y se comparte un universo simbólico.

Proceso de desarrollo del pensamiento valorativo. La valoración de lo que percibimos, de lo que sentimos es una valoración íntimamente unida a la vida emotiva, afectiva y cultural, que implica confianza y certeza en aquello que tiene sentido para mí, y que manifestamos mediante gestos, actitudes, obras y juicios. El juicio apreciativo, adquiere significado sólo cuando se puede **compartir** en actividades que permitan que surja, se exprese y se contraste, nuestra manera particular de sentir, concebir, representar y significar las cosas. De acuerdo a lo anterior, desarrollar el pensamiento valorativo por medio de la educación artística, no se refiere únicamente a la valoración apreciativa de "lo estético" sino también como valoración apreciativa del mundo en que vivimos, profundamente ligada a actitudes éticas. Ello permite:

- Recurrir a la imaginación para elaborar metáforas que expresen el sentido y el valor que otorgamos a las experiencias de la vida emocional, sentimental, afectiva.
- Tramitar experiencias desagradables mediante la utilización de la expresión artística.
- Formar el juicio crítico en la medida en que las artes favorecen el pensamiento selectivo.
- Ejercitar el respeto a las formas de sentir, pensar y actuar de los otros.
- Desarrollar la apreciación estética mediante el acercamiento a las experiencias de cómo otros hombres, pueblos y culturas expresan su manera de ser y sentirse parte del mundo
- Recrear y estudiar tradiciones, creencias y visiones del mundo heredadas de la tradición oral y de expresiones artísticas locales y universales.
- Impulsar procesos de cohesión sociocultural y de reconstrucción histórica, aprovechando los recursos existentes

- Generar y rescatar espacios y tiempos pedagógicos novedosos, recurriendo al medio ambiente bien sea natural o urbano, a los museos, bibliotecas, parques, fincas, jardines botánicos, fábricas, talleres o centros culturales en apoyo a las actividades de la escuela.
- Fomentar una convivencia madura y con sentido de pertenencia.

Estructura metodológica

La estructura que propone el área de educación artística, recoge tanto las dimensiones propias de la experiencia sensible sobre un eje horizontal, como los procesos de pensamiento inherentes al desarrollo de la sensibilidad, sobre un eje vertical, en razón a que es importante que podamos visualizar las posibilidades que suscita este tipo de estructura metodológica, no sólo al área en particular, sino con seguridad a las demás áreas que intervienen en el proceso de formación de los niños y niñas colombianos.

Estructura Metodológica del Área de Educación Artística

Dimensiones Procesos	<i>intrapersonal - interpersonal - interacción con la naturaleza, la cultura y la historia</i>
<i>Desarrollo del pensamiento contemplativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de las propias evocaciones, fantasías, imágenes, de los otros, de la naturaleza y del mundo • Desarrollo de la capacidad selectiva • Generación y cambios de actitud
<i>Desarrollo del pensamiento simbólico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de sensaciones, sentimientos, emociones, intuiciones e ideas en metáforas y símbolos para ser expresadas y compartidas. • Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico
<i>Desarrollo del pensamiento reflexivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del conocimiento: distinguir, desagregar, separar, asociar, identificar, relacionar jerarquizar, unir en función de un núcleo de nociones maestras. • Construcción de nociones y conceptos. • Reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del los lenguajes artísticos
<i>Desarrollo del pensamiento valorativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación, contraste, selección y apreciación. • Formación del juicio crítico • Comprensión del sentido estético y de pertenencia cultural • Generación de actitudes éticas

La continuidad en el diseño curricular.

Como se puede apreciar el objeto de estudio define una estructura metodológica centrada realmente sobre procesos inherentes al desarrollo humano en cualquier etapa de su vida, y en los cuales se involucran sus expectativas, sueños y experiencias, acompañados, y guiados por el saber y la experiencia del maestro o maestra, quienes las mantienen, complementan, profundizan y enriquecen.

La idea desde el área es buscar y proponer alternativas a la tradición escolar, todavía tan común en nuestro país, y que como es reconocido, está caracterizada por aprendizajes de memoria y por el almacenamiento de conocimientos enciclopédicos que favorecen el desarrollo de temáticas de una manera vertical y fragmentaria.

En este sentido, permite un trabajo en equipo de carácter interdisciplinario en la búsqueda de un verdadero desarrollo integral, pues cualquiera de las áreas puede intervenir en alguno o algunos de los procesos, en los tiempos y espacios que los maestros y maestras lo acuerden y en función del diseño curricular que vayan a utilizar, bien sea el diseño por asignaturas o el diseño por proyectos pedagógicos o conjuntamente.

Sistema de Objetivos del área

Para contribuir en el desarrollo institucional propuesto en la visión, la misión, con los objetivos estratégicos propuestos en el PEI y con la satisfacción de necesidades de formación, los siguientes son los objetivos generales del área:

- La búsqueda de sentido de la existencia vital en nuestros alumnos y alumnas
- El disfrute de la convivencia madura, confiada y solidaria
- Un compromiso gustoso con el bienestar de la comunidad
- La investigación, enriquecimiento y valoración del patrimonio científico y cultural local y universal.

Por niveles

Nivel de preescolar

- Desarrollo de la sensibilidad, a través de la percepción sensorial
- Identificación de talentos mediante la estimulación de registros sensoriales.
- Desarrollo del pensamiento intuitivo para la solución de problemas.
- Desarrollo de una expresión creativa auténtica.
- Estímulo a la curiosidad y a la observación para motivar el deseo de conocer.
- Exploración de elementos propios de las diferentes disciplinas artísticas.
- Trabajar la expresión mediante el estímulo de la motricidad fina y gruesa.

Nivel de Básica primaria

- Desarrollo de la percepción mediante la observación
- Desarrollo del pensamiento imaginativo para la solución de problemas

- Estimulación de estrategias mentales para llegar a soluciones
- Desarrollo de una expresión original y espontánea.
- Manejo de nociones básicas de elementos propios de las disciplinas artísticas
- Estímulo a la participación en eventos culturales y deportivos en la institución, y en la comunidad.
- Identificación de talentos
- Refuerzo de la motricidad gruesa y fina

Nivel de Básica secundaria

- Desarrollo de la percepción de su rol, mediante la apropiación de los cambios de su propio cuerpo
- Estimulación de la formulación de hipótesis para el desarrollo de estructuras del pensamiento lógico
- Desarrollo de una expresión basada en el estilo personal, mediante la selección de campos de interés.
- Manejo de diversas técnicas propias de las disciplinas artísticas en forma creativa
- Participación activa en eventos culturales y deportivos en la institución y en la comunidad
- Desarrollo de talentos
- Continuar con el proceso de desarrollo de motricidad gruesa y fina.

Nivel de Media

- Desarrollo de la percepción del significado de su proyecto de vida anivel personal y social
- Desarrollo del conocimiento autónomo, mediante la planificación de investigaciones en sus campos de interés
- Desarrollo de la expresión, basada en su visión particular del mundo y su sentido de pertenencia cultural
- Construcción de formas expresivas con sentido personal y social
- Organización de eventos culturales extraoficiales y/o de servicio a la comunidad
- Expresión referenciada a la producción del talento desarrollado

Ambientes de aprendizaje

En razón al objeto de estudio, al significado en el currículo y para el PEI, a las características y a las necesidades generadas de allí, es importante definir dos ámbitos en los ambientes de aprendizaje

3. Relativo a las necesidades y condiciones particulares de los y las estudiantes: en tanto a la atención a sus necesidades básicas de desarrollo, la necesidad de seguridad y libertad, la necesidad de su desarrollo intelectual y emocional

En este sentido el área propone como pauta de comportamiento con los y las alumnas una relación afectuosa, basada en el respeto mutuo y el

reconocimiento de las maneras particulares de ver y comprender el mundo; estimulando la libertad de expresión y de creación, atendiendo las expectativas frente a sus proyecto de vida, para lo cual partimos de la necesidad de favorecer su desarrollo integral y que para nosotros significa:

- **Ayudarlos a crecer integralmente**, mencionado arriba, define el principal punto de partida, que no es otro que el niño o la niña. Pero no en abstracto sino en su concreción particular. **Cada niño y cada niña son nuestro punto de partida**, no de llegada. Reconocer que cada cual es diferente porque percibe, se emociona, siente, expresa y valora su modo de ser y de sentirse persona. Con sus aciertos, pero también y afortunadamente, con sus vacíos, debilidades y dudas, porque sin ellos qué sentido tendría la escuela?

- Un segundo punto se refiere a las condiciones en las que nuestros niños y niñas van a crecer. Se entenderá, por experiencia propia: no es fácil "mostrarse" en ambientes fríos y distantes. Es indispensable que los maestros en el aula, propiciemos **climas de confianza** que den seguridad para detectar las debilidades, aunque esto parezca paradójico. Y por esto el juego se constituye en herramienta para crear ambientes de libertad, eliminar la sensación de sentirse bajo la lupa de maestros y compañeros, y la posibilidad del miedo frente al escarnio público. Cuando dejamos asomar nuestra vulnerabilidad es cuando más humanos y solidarios nos sentimos. Democráticamente imperfectos.

- El tercer punto está centrado en detectar **sin presiones, sin dejar de jugar**, las aptitudes especiales, los talentos, aquellos aspectos que pueden dar una orientación a los proyectos de vida que estamos ayudando a construir.

- El cuarto punto de partida es el convencimiento de estar siempre acompañando **seres en formación**. Ningún ser humano es un ser acabado, en los dos sentidos. Y tampoco acabará su proceso con nosotros, también en los dos sentidos. Incidimos sólo durante un período de su proyecto de vida, no en todo, y por esto mismo, la valoración constante de su crecimiento como proyecto de vida, debe ser asumida por ellos mismos. Es difícil porque consideramos que los pequeños no tienen elementos de juicio para evaluarse. Pero indiscutiblemente es desde pequeños que podemos empezar a desarrollar su juicio crítico. Quizá, es en este punto en que maestros y maestras nos sentimos más inseguros.

Por último, aunque es obvio, es imprescindible cultivar la curiosidad y la capacidad de asombro ante las cosas que cotidianamente se presentan. Es crear el hábito de **buscar la novedad de cada instante**, para sentir que la vida es un proceso de renovación constante.

4. Relativo al entorno escolar: en tanto condiciones pedagógicas que facilitan ese desarrollo.

En este segundo punto es importante caracterizar los espacios pedagógicos propios del área, y que tienen que ver con la motivación de los y las

estudiantes para realizar las actividades que se proponen, en espacios que correspondan a sus necesidades y que faciliten su satisfacción. Esto requiere de tiempos y espacios físicos apropiados para actividades específicas de las disciplinas artísticas como son talleres, espacios abiertos, condiciones de luz, acústica, mobiliario, ayudas didácticas, etc.

Además es indispensable que los maestros y maestras que desarrollan las actividades cuenten sistemáticamente con espacios y tiempos contemplados en la planificación institucional para investigar, compartir, diseñar estrategias pedagógicas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación, a su actualización permanente, así como la evaluación de las actividades de los diferentes proyectos que adelantan y experiencias recogidas durante los períodos propuestos en los cronogramas de área. Es importante anotar que estos acuerdos no son el punto de llegada sino de partida para el proyecto de integración que inicia la institución y que necesita facilitar el encuentro de los y las docentes de las jornadas y de los niveles educativos.

PLANIFICACIÓN PARA LA EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES DEL ÁREA

Con base en los referentes institucionales, conceptuales y metodológicos presentados hasta aquí, y que constituyen la fundamentación del área de educación artística en cualquier estructura curricular, la planificación del área debe corresponder a estrategias que involucren a los y las docentes tanto de los diferentes niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, como de las diferentes jornadas y disciplinas artísticas con que cuenta la institución educativa Mariano Ospina Pérez.

Principios que rigen las clases en la institución

Por ser el arte un lenguaje universal que posibilita significativamente la creación, la recreación y la proyección del estudiante a nivel individual y colectivo, se constituye en un instrumento importante de la formación intelectual, vocacional, laboral e integral.

La actitud lúdica de aprender haciendo, creando, armando, transformando, contextualizando e integrando, el aprender a aprender y a ser partiendo de la vida, construir en forma dialéctica y proyectiva del conocimiento, el hombre y un mundo mejor es uno de los principios que orientan las clases intentando satisfacer parcialmente la necesidad sentida por los estudiantes.

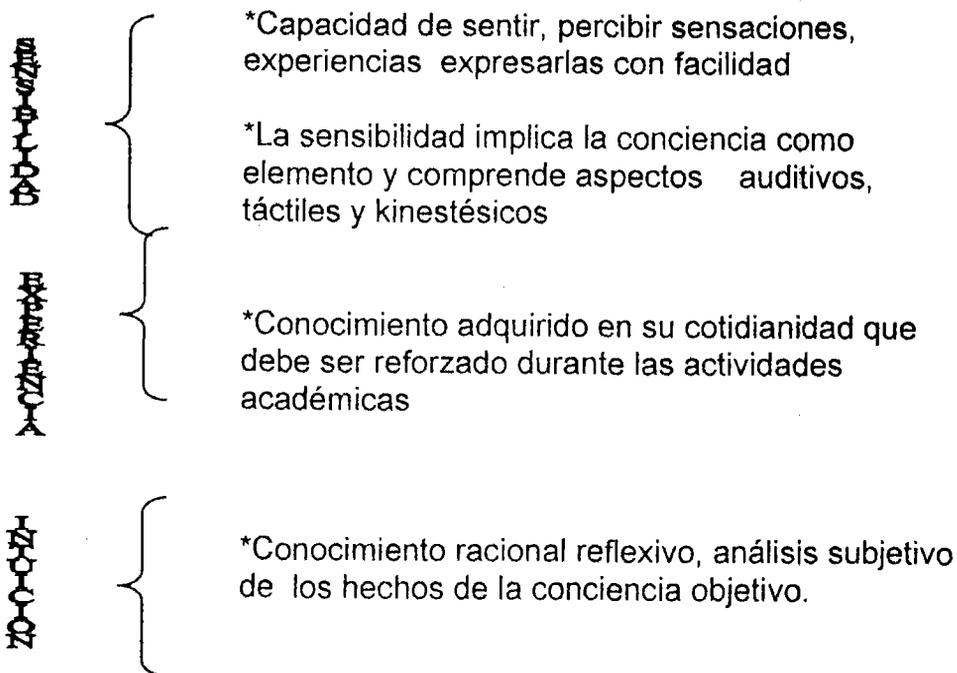
En el área de educación artística juega un papel importante la espontaneidad, la imaginación, la creatividad, el conocimiento de su entorno y la experiencia personal, por esta razón el trabajo en el área debe corresponder a una actividad constante y conciente por parte del docente para despertar el amor y el interés por las diversas manifestaciones artísticas que finalmente le permitan explorar y explotar las habilidades y competencias del estudiante en algunas de las disciplinas artísticas.

Como proyección a la unificación planteada por la SED, se conformó un equipo de trabajo con miembros de las tres sedes con el fin de liderar las propuestas y proyectos de los estudiantes, profesores y diversos miembros de la comunidad educativa. Cada docente a nivel de aula desarrollará los respectivos proyectos que serán socializados paulatinamente, a nivel general.

En este sentido existe un primer acuerdo institucional con respecto a la planificación y que obedece al siguiente esquema:

Ejes Estratégicos

Para los y las docentes de la institución es imprescindible que el área no pierda de vista que ***el ser humano conoce el mundo a través de sus sentidos, partiendo de la percepción como forma de conocimiento externo, y que involucra la sensibilidad, la experiencia y la intuición***, definidos como ejes estratégicos para orientar el trabajo de aula.

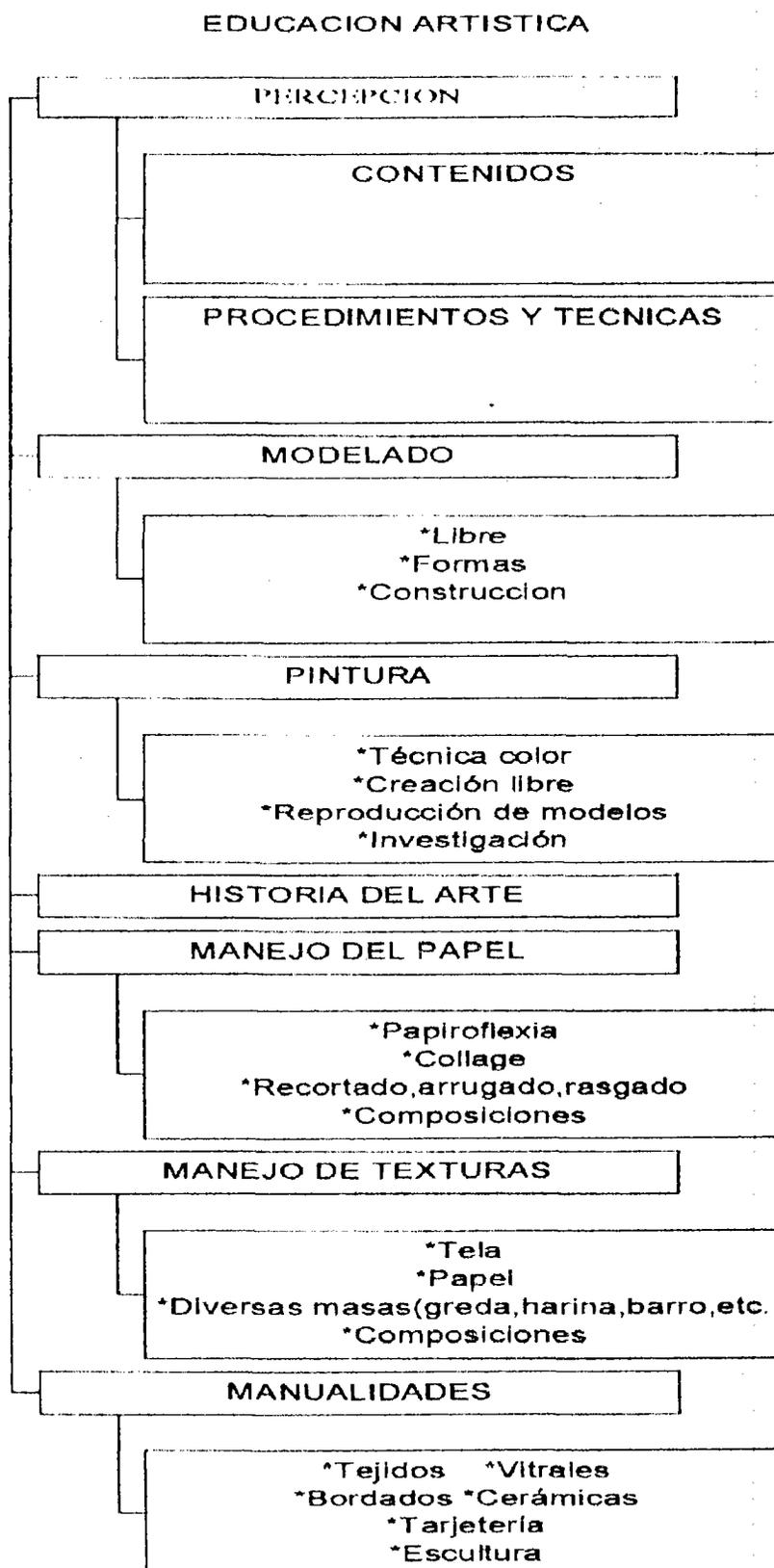


Algunos componentes propuestos para desarrollar estos tres ejes desde las diferentes disciplinas artísticas que existen en el CED Mariano Ospina Pérez:

- Expresión Plástica
- Expresión Dramática
- Expresión Musical
- Expresión Narrativa
- Expresión Dancística

ESQUEMA PARA LA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES DEL ÁREA:

PLÁSTICA

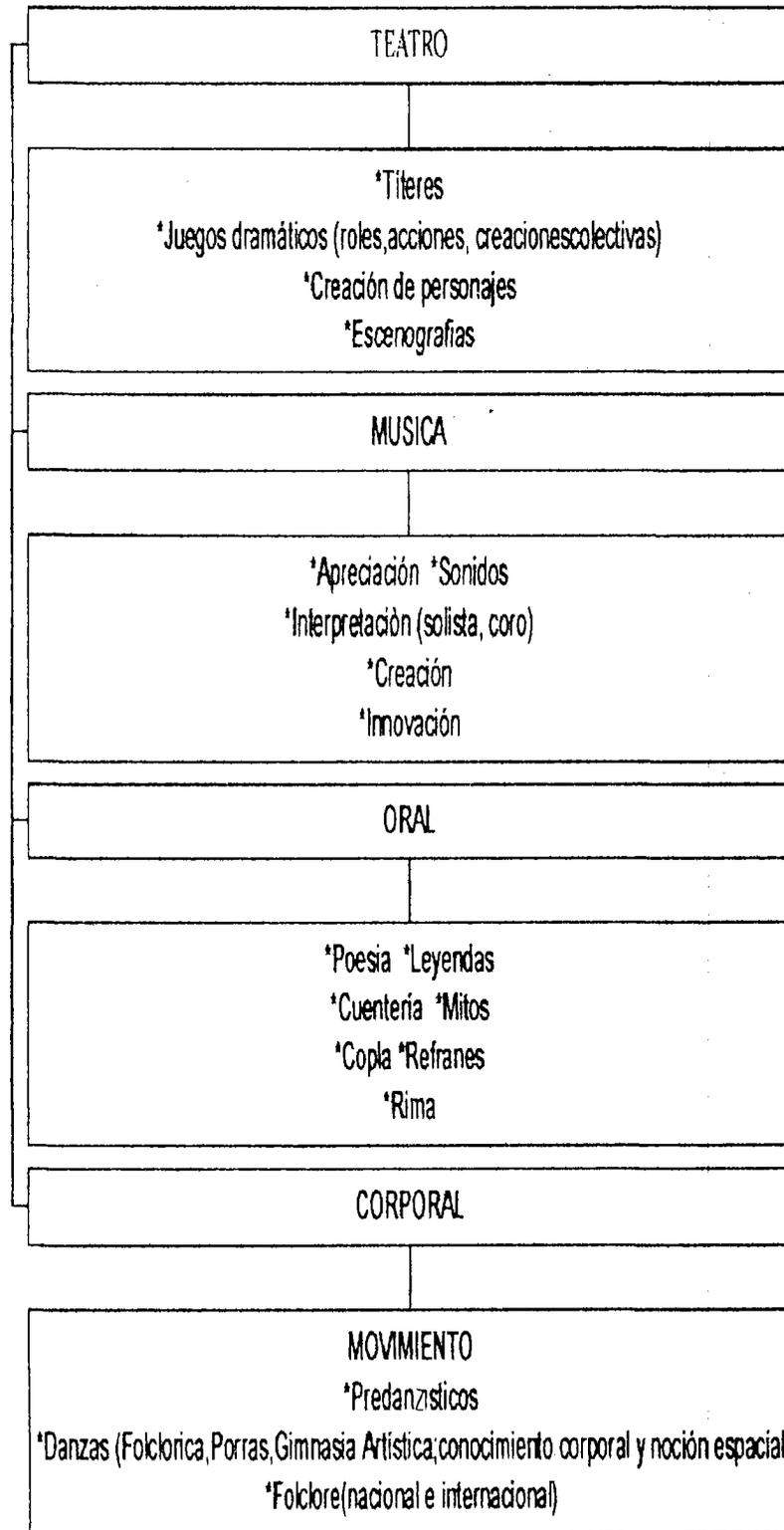


DRAMÁTICA

MUSICAL

NARRATIVA

DANZAS



CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Referentes conceptuales para establecer los criterios de evaluación:

5. Ley general de educación, en lo pertinente a los fines del sistema educativo (cómo implementarlos, y evaluarlos)
6. Resolución 2343 en lo pertinente a establecimiento de indicadores de logros curriculares.
7. Lineamientos para el diseño curricular del área de educación artística, en lo pertinente a estructuras metodológicas, logros, indicadores de logro en los diferentes grupos de grados y en las diferentes disciplinas del área.
8. Competencias intelectuales, creatividad y neuropsicología en la formación profesional y la producción artística, Ayrton Dutra Correa, (material fotocopiado)

La evaluación es un proceso curricular.

La evaluación es un componente de los procesos curriculares sobre los cuales se ha centrado el debate al interior de la comunidad educativa, por el rompimiento que propone respecto a formas anteriores que daban un énfasis a la escala numérica para expresar la cantidad de conocimientos y habilidades y que consideraba que los y las estudiantes deberían tener en determinado nivel.

“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”¹⁰ Por lo tanto el sistema educativo debe proponer procesos pertinentes, incluida la evaluación, a este enfoque del ser humano buscando integrar¹¹ desde todas las áreas y actividades programadas en la escuela. Entonces el reto consiste en priorizar dos interrogantes claves: *¿Qué se evalúa?* y *¿A quién se evalúa?*

Cuando se privilegia el *qué se evalúa*, se corre el riesgo de caer en la evaluación de contenidos, temas, datos, o fórmulas que posiblemente desarrollen la mnemotecnia pero que significan poco a los y las estudiantes y, que corresponde al concepto de evaluación que tradicionalmente se ha venido trabajando.

Cuando se privilegia *a quién se evalúa*, los espacios de negociación son imprescindibles pues la evaluación estará orientada a valorar el estado en que se encuentran las partes que integran el ser que es evaluado. O sea, el estado de sus dimensiones y la contribución de los procesos propuestos por el área para el desarrollo de estas tanto a nivel individual como colectivo. Como se anotó anteriormente, cada proceso propuesto en el área, - proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo, proceso de desarrollo del pensamiento simbólico, el proceso de desarrollo del

¹⁰ Ley 115 de 1.994, Título I: Disposiciones Preliminares, Artículo 1.-Objeto de la Ley.

¹¹ Dar integridad a una cosa; componer un todo con sus partes integrantes. ALONSO, Martín. Enciclopedia del Idioma. Tomo II. Ed. Aguilar, Madrid, 1958

pensamiento reflexivo y el proceso de desarrollo del pensamiento valorativo-, propone los logros como referentes para diseñar la evaluación. Pero por ser concebidos como referentes, no pueden ser evaluados por sí solos. En otras palabras, existe una tendencia a evaluar por la obtención de logros, Todos los logros equivalen a "pasar", y, si no se obtiene alguno, entonces se "debe" este logro, cayendo nuevamente en la evaluación por simple acumulación.

El referente es el logro pero el objeto de la evaluación es el desarrollo integral del niño o la niña, del joven o de la joven, y son ellos quienes paulatinamente deben asumir la evaluación como parte de su proceso formativo.

Los indicadores nos señalan aproximaciones a los logros esperados, pero aún están por experimentarse los modos como se propone la evaluación en el diseño, como un proceso sustancial del currículo. Sin embargo, para el caso de Educación Artística, teniendo como referentes los logros e indicadores de logros de los procesos curriculares, orientados al desarrollo integral de los niños y niñas, podemos observar y por lo tanto aproximarnos a valorar:

- La autenticidad en un gesto, de un movimiento corporal, como expresión de su manera particular de hacerse presente.
- El incremento de la imaginación fantástica; de la libertad para asociar ideas; de la capacidad de visualizar imágenes y de concebir formas expresivas mediante la utilización de lenguajes artísticos.
- El goce en el juego y en la elaboración de la expresión artística.
- El incremento en los registros sensoriales.
- El incremento en el desarrollo de habilidades comunicativas, creación de expresiones metafóricas y simbólicas.
- El uso imaginativo de materiales y el dominio progresivo de técnicas.
- Los cambios y desarrollos según la etapa evolutiva, los estados anímicos, por contraste con los miembros del grupo y teniendo en cuenta el contexto sociocultural.
- La actitud curiosa y la búsqueda de respuestas a inquietudes surgidas en los procesos de aula.
- El enriquecimiento de nociones, la profundidad de los conceptos.
- El nivel de integración de referentes teóricos y metodológicos de otras áreas del conocimiento para la sustentación de sus propuestas.
- El incremento de la capacidad de selección, cuando desarrolla un gusto particular y un estilo propio, cuando emite juicios sobre la calidad de sus acciones y del mundo al que pertenece, de manera auténtica, según la escala de valores que tiene su comunidad y por contraste con valores universales.
- El incremento en la capacidad de trabajar en grupo.
- Niveles de participación
- Expresiones y actitudes que indican el desarrollo del sentido de pertenencia
- Los aportes a la vida cultural escolar; la participación en la vida comunitaria.

El maestro es el orientador de las actividades para desarrollar los procesos curriculares. Pero, es en el espacio de negociación en dónde los y las alumnas tienen la claridad suficiente para asumir los compromisos que demanda la ejecución de estas actividades.

En consecuencia, la evaluación como proceso, debe diferenciarse de la evaluación como instrumento. No importa qué instrumentos sean utilizados para evaluar, ellos corresponderán a la concertación en el espacio de negociación. Los instrumentos deben estar al servicio del a quién, en primera instancia; qué se evalúa de ese quién y, por último, con qué se evalúa. Existen varios instrumentos conocidos para evaluar:

La autoevaluación, realizada en forma individual o colectiva, verbal o escrita, y que recoge paso a paso, la reflexión referenciada a la aproximación a los logros, las dificultades enfrentadas y sugerencias para el desarrollo de sí mismo y para el desarrollo del mismo proceso.

La autoevaluación analítica compartida por el maestro y sus alumnos, o **co-evaluación**, le da al maestro la oportunidad de lograr propuestas cada vez más adecuadas a los intereses sentidos por los alumnos, a su nivel evolutivo, a sus necesidades sociales y culturales. Refuerza la dinámica de su interacción. Le da al maestro la oportunidad de proyectarse como gestor cultural, y dar a su práctica un carácter investigativo.

La evaluación convencional que el maestro hace de estadios de adquisición de conocimientos por parte del alumno, que en este caso requiere de *instrumentos de evaluación diferenciados*, sea de carácter propiamente *estético, artístico, psicológico*, cumple un papel psicosocial importante: por una parte el maestro debe tener un criterio objetivo para ayudar al alumno a plantearse problemas artísticos prácticos y conceptuales; por otro, este tipo de evaluación compromete al alumno con el bagaje cultural heredado, lo ayuda a encontrarse con otros en universos simbólicos similares, enriquece la memoria, da seguridad a los educandos, pero también les da la oportunidad de activar los conocimientos que se le enseñan, de "saborearlos", de relacionarlos y de cualificar su práctica.

La evaluación por portafolio, es la recopilación sistemática de las pruebas, trabajos de investigación, descripciones, actividades desarrolladas por el alumno en un tiempo determinado, que además incluye encuestas, visiones y opiniones escritas por los compañeros y los padres. La evaluación por portafolio permite al maestro observar de manera confiable el estado de los procesos de sus alumnos y alumnas; a estos, les permite una autoevaluación con mayores elementos de juicio, por lo tanto facilita la coevaluación. Un elemento favorable que ofrece la evaluación por portafolio, es él poder apreciar en el tiempo, el avance, el o el estancamiento, de acuerdo a la comparación de los trabajos incluidos en el portafolio.

Metas:

1. Actualización y Formación Permanente de Docentes en Educación Artística. Es urgente la consecución de espacios que permitan compartir con los compañeros de trabajo los conocimientos que cada uno tiene, puede y quiere aportar a los colegas en la formulación de los proyectos surgidos del proceso de integración. La institución debe garantizar el acceso a la actualización y apoyar encuentros y talleres continuos, articulados a las actividades de aula y con suficiente tiempo para el mejoramiento de la calidad de la educación.
2. Socialización de las actividades que vienen desarrollando los maestros y maestras tanto en la escuela como en el colegio, facilitando encuentros y visitas a las tres instituciones, y que pueda institucionalizarse como una política permanente de la institución para fortalecer el proceso de integración
3. Actualización sobre lineamientos para el diseño curricular del área. Todas las instituciones deberían contar con personal especializado suficiente para satisfacer la diversidad de opciones artísticas, pues se limita la identificación y el desarrollo de talentos tan necesarios en nuestra comunidad. A lo anterior se suma que los docentes especializados están prestando sus servicios en el nivel de básica secundaria y media, sin que existan canales institucionales que permitan asesorar a los docentes de la básica primaria y del preescolar. Se debe fortalecer a nivel institucional un equipo de trabajo organizado que rompa el aislamiento, el asignaturismo, y que asuma la recuperación de proyectos interdisciplinarios, la investigación en metodologías o didácticas, y la integración misma, para el mejor aprovechamiento de los saberes de los maestros y maestras. Esta meta puede iniciar con lograr la integración curricular del área a corto plazo.
4. Identificación de necesidades de infraestructura para el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje. Definir posibles espacios que pueden ser utilizados en las actividades, como también explorar posibilidades de establecer convenios interinstitucionales para ampliar los espacios y tiempos en la implementación de las actividades acordadas en los proyectos del área de educación artística.
5. Incorporación de la investigación como un componente dinámico del diseño curricular del área. No sólo como actividad con los alumnos sino fundamentalmente con los docentes del área y de otras áreas para proponer alternativas integradoras y coherentes con el PEI.

EQUIPO DEL ÁREA

Se encuentra en construcción y están por concertarse las funciones y responsabilidades.

Docentes	Funciones	Responsabilidades
Stella Moreno		
Gladys Caicedo V		
Celina Gantiva		
Rafaela Bolivar		
Ivonne Harher		

**CED SAN CRISTOBAL SUR
PROYECTO DE INTEGRACIÓN
ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN:

Es indispensable para el proyecto de integración, que todas las áreas tomen como punto de partida el horizonte institucional aprobado en las discusiones que viene construyendo cada CED, como garantía de que lo propuesto como plan de área, fortalezca y apunte a la consolidación de la institución y a su pertinencia para la comunidad.

Misión:

El Colegio San Cristobal Sur es una institución educativa que forma personas autónomas y competitivas para desempeñarse en el ámbito social, mediante el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades: creativa, productiva, técnica y crítica para el mejoramiento de su calidad de vida y la de su entorno.

Visión:

La institución educativa San Cristobal Sur será líder en los procesos de formación tecnológica, formará ciudadanos integrales-competentes, capaces de responder a las necesidades socioculturales y productivas de su entorno inmediato, del país, y del mundo.

Objetivos Estratégicos

1. Identifica oportunidades que el medio le ofrece, expresando ideas novedosas en la solución de problemas.
2. Construye conocimiento como elemento transformador, haciendo análisis crítico de las problemáticas y soluciones presentadas.
3. Ejecuta acciones planificadas con éxito.
4. Promueve la participación democrática y el respeto a la diferencia.
5. Propicia el trabajo en equipo como elemento de crecimiento individual y colectivo.

Metas por nivel

Nivel Prescolar a 3° de básica

Se espera que los niños y niñas se relacionen e interactúen en su ámbito social desde su experiencia, para que asuman y respondan a su mejoramiento y a la transformación de su entorno.

Nivel Básica Primaria 4° - 6°

Se espera que los niños y niñas aprendan a construir acuerdos

Nivel Básica secundaria 7° - 9°

Se espera que los niños y las jóvenes sean personas que re-signifiquen su experiencia

Nivel de Media

Se espera que los niños y las estudiantes sean personas que evalúen permanentemente su proyecto de vida

Directrices que propone el PEI para el trabajo de aula

Las orientaciones que propone el PEI reconocen la importancia de trabajar la expresión corporal, la expresión artística y las actividades deportivas como opciones para el desarrollo integral de los niños y las alumnas durante toda su permanencia en la institución.

Características socioeconómicas de la comunidad

Los alumnos atendidos por el CED San Cristobal Sur provienen de familias ubicadas mayoritariamente en los estratos 0 y uno, presentando un aumento en el 2, pues en razón a la crisis económica, un gran número de estudiantes viene de colegios privados.

La principal actividad económica se ubica en el nivel de empleados y comerciantes independientes.

La familia como institución está desintegrada, con sólo el padre o la madre como cabeza de familia.

Según el DAMA la comunidad está calificada como en alto riesgo, pues se ubica en una zona de laderas que afecta seriamente su salud. Está, además considerada como una zona de alta peligrosidad, aunque al interior de la institución, se ha logrado mantener buenos índices de convivencia y tolerancia.

Identificación de problemáticas

Baja autoestima

Impacto de la violencia social y política, presente cotidianamente en la localidad.

Conflicto entre las actitudes que propone la institución y las actitudes que experimentan por patrones culturales distorsionados.

Determinación de las necesidades de formación.

Con base en la visión, misión, los objetivos estratégicos, las características de la comunidad y la identificación de problemas, el área se propone abordar desde el trabajo de aula:

El desarrollo de la autonomía

El estímulo de la creatividad

La construcción del sentido de vida de una manera participativa.

El desarrollo del sentido de pertenencia

El desarrollo de la capacidad de transformación del entorno.

FUNDAMENTACIÓN.

Significado del área en la institución.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, el área de educación artística es un ***área del conocimiento de carácter fundamental y obligatorio.*** Como área del conocimiento será implementada a partir de diseños curriculares basados en las diversas disciplinas propias de la expresión artística o de proyectos pedagógicos que integren otras áreas del conocimiento, o por combinaciones de proyectos y disciplinas o asignaturas, de acuerdo a las necesidades y expectativas que la comunidad acuerde en el PEI.

Desde el punto de vista pedagógico, es fundamental recuperar el significado del área en ***procesos de pensamiento*** indispensables para hablar de construcción del conocimiento o de conocimiento integral, más allá de la idea bastante común de que sirve sólo y únicamente a propósitos lúdicos, creativos o de espectáculo, sobre todo si se tiene en cuenta que el ***desarrollo de estructuras cognitivas*** deben ser contempladas en las actividades de las diferentes áreas y en los tres niveles que integran la institución, para contribuir a evitar posteriores dificultades en los ***procesos de aprendizaje y en el desarrollo emocional*** de los y las estudiantes.

Características del área de educación artística.

Existen tres maneras comúnmente aceptadas de acercarse al conocimiento: el camino de la razón, propio de las ciencias; el camino de la fe, propio del conocimiento por la revelación (religión), y la percepción, camino propio del arte. ***La recuperación de la percepción como forma de conocimiento es entonces el camino que se propone el área,*** extendiendo el concepto de educación artística, más allá de la enseñanza de técnicas y normas de las diferentes disciplinas artísticas que perpetúa modelos pedagógicos repetitivos que en algunos casos ignoran las necesidades e intereses de los niños y de las niñas. El desconocimiento que se manifiesta sobre el papel del conocimiento por el arte y la urgente necesidad de sensibilización que requiere nuestra comunidad y nuestro país, unidos a las condiciones precarias de infraestructura, determina un sentido más amplio de carácter interdisciplinario para los maestros.

Logro general:

Una contribución efectiva para bajar los índices de violencia en nuestro país mediante transformaciones culturales significativas.

Suponemos que si colaboramos en la construcción de un proyecto de vida, en el cual el eje es el niño o niña, ellos y ellas podrán poco a poco insertarse en el tejido social de su comunidad, de una manera más protagónica y respetuosa, reconociéndose y reconociendo lo suyo.

El objeto de estudio en educación artística

Como respuesta a esa contribución, **el objeto de estudio del área de Educación Artística** se propone **explorar la sensibilidad**, pues mucho se menciona como necesidad pero poco se estudia como una capacidad humana que se puede desarrollar. La sensibilidad se genera a partir del desarrollo de la percepción y esta a su vez requiere de la **experiencia**. Es imposible que a los niños y niñas se les exijan comportamientos respetuosos, tolerantes, cuando en su experiencia no existen más que registros de patrones de maltrato, indiferencia, y poco estímulo. *“El arte, o cómo ser artista, no es cosa que se pueda enseñar. Tampoco el propósito de Educación Artística en la educación básica ha de ser formar artistas; aunque la formación de personas especialmente aptas para las carreras profesionales en las artes puede tener su inicio en este nivel, en vocaciones que se revelan muy tempranamente. No es el propósito de estos lineamientos profundizar en este campo tan especializado. Los resultados de la enseñanza artística como tal no se ven siempre en el corto plazo porque la sensibilidad se desarrolla durante toda la vida”*¹²

La pregunta para los maestros y maestras en cuanto al objeto de estudio es de carácter eminentemente metodológico:

¿Cómo lograr el desarrollo de una disposición sensible de los niños y de las niñas hacia sus propias sensaciones, evocaciones, fantasías, hacia las de los otros, y hacia su entorno natural, social, cultural e histórico?.

Dimensión disciplinar

A diferencia de otras áreas del conocimiento más afines al concepto de asignatura, el área de educación artística comprende disciplinas, en el sentido de modalidades referidas a los diferentes lenguajes artísticos o expresiones artísticas como son:

Artes plásticas, de la cual forman parte el dibujo, la pintura, la escultura el diseño gráfico, la fotografía, los audiovisuales y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción visual

¹² Introducción del texto elaborado por el maestro Santiago Cárdenas Arroyo, profesor de la facultad de artes de la Universidad Nacional y coautor de los Lineamientos curriculares del área.

La música, en sus modalidades coral, instrumental, interpretación, apreciación, composición, y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del sonido.

Arte dramático, en sus modalidades de expresión corporal, pantomima, teatro, títeres, dramaturgia y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en su relación con el mundo.

Danza, en sus modalidades de ballet, folclor, danza contemporánea, y que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción del cuerpo en movimiento en relación al ritmo

Literatura, incluida la cuentería, y la tradición oral, que buscan el desarrollo de la sensibilidad a partir de la percepción de imágenes relacionadas con la palabra.

Artesanías, Manualidades y cualquier otra forma de expresión de la sensibilidad de las comunidades.

Todas ellas juegan un papel fundamental para el proyecto de vida y deben ser apoyadas, incrementado el número de docentes y cultivadas en la institución.

Actualmente el CED San cristobal Sur, operan unidos con el área de educación física y cuenta con sólo cuatro docentes para atender tanto las diferentes jornadas como los niveles que ofrece, según el siguiente cuadro:

Aída Soraya Arias	Artes plásticas y manualidades, en el nivel de básica secundaria
Jhon Jairo Romero	Danzas, básica secundaria
Gladys Carreño	Danzas y manualidades, básica primaria
Francisco Javier Salamanca	Danza, educación física y deportes, en la básica secundaria

Dimensión pedagógica

Para el área de educación artística es fundamental a nivel pedagógico:

- Articular en la práctica la experiencia de los y las alumnas, de manera que los procesos de aprendizaje, desarrollen su sensibilidad y su creatividad es decir que puedan representar categorías mentales de apropiación selectiva, transformadora, de comprensión y de proyección de aspectos de su propia experiencia para que en los procesos mismos se involucren sentimientos, emociones, nociones y conceptos y visiones del mundo más auténticas y cómo conjugarlos con nuestros conocimientos, en función de una convivencia con sentido.
- Articular sistemáticamente signos, símbolos, nociones y valores de la comunidad en los procesos de aprendizaje y conjugarlos con los contenidos universales para permitirles desarrollar identidad y sentido de pertenencia.

- Evaluar sistemáticamente el impacto sociocultural de la propuesta metodológica del área.

Caracterización pedagógica de los estudiantes:

El área de educación artística concibe a los alumnos como sujetos del proceso de construcción de conocimiento, jóvenes que asimilan sensible y racionalmente y comprenden de manera cada vez más compleja y profunda la propia experiencia, cualificándola, para lo cual:

Exploran constantemente formas que se contemplan en la imaginación, evocaciones, fantasías y sueños o bien directamente del mundo sensorial tangible saboreable, visible, audible, táctil o de la memoria cultural de la comunidad

Experimentan materiales y técnicas para transmitir las propias evocaciones y concepciones a partir de la experiencia de la creación artística y de los otros integrando la historia del arte.

Conciben, representan y comparten ideas y formas expresivas novedosas

Estudian conceptos de las diferentes disciplinas artísticas, los complementan con los saberes de otras áreas del conocimiento

Resuelven problemas individualmente y en equipo

Aprecian y valoran las propuestas propias y las de otras personas

El desarrollo integral y las dimensiones de la experiencia sensible

Por la especificidad del objeto de estudio, el área contempla dimensiones propias de la experiencia sensible, presentes en el proceso de desarrollo de todo ser humano, y que se proponen de la siguiente manera:

La experiencia sensible Intrapersonal: Niños y niñas aprenden desde su propia experiencia. Ella posibilita nociones y concepto relativos a su corporeidad, permite su desarrollo psicomotriz y afectivo, utiliza su capacidad perceptiva para explicar la realidad exterior, siempre cambiante; es mediante la experiencia que niños y niñas pueden fantasear, explorar la imaginación creativa, desarrollar su intuición, afinar su sensibilidad y apreciar sus propias sensaciones, sentimientos y emociones. Los niños y las niñas requieren guías de autoconocimiento, para poder formarse un concepto de ellos mismos, desarrollar su sentido de pertenencia cultural y posibilitar su conciencia histórica

La experiencia sensible de interacción con las formas de la naturaleza. Para desarrollar la percepción es necesario observar la naturaleza, explorarla, utilizar los cinco sentidos en la admiración y aprecio a la vida que se transforma a veces de manera imperceptible, tanto en nosotros mismos como a nuestro alrededor, para descubrirnos parte de ella. Ello implica también el reconocimiento, la preservación y el respeto hacia diversas y ricas formas ancestrales de relación con la naturaleza originadas en las diferentes etnias y culturas del país.

La experiencia sensible interpersonal. La percepción del otro o cómo percibimos a los otros, requiere reconocer las formas particulares como los otros perciben, simbolizan y representan sus visiones del mundo y para ello es necesario el desarrollo de habilidades comunicativas que reconstruyan y refuercen los vínculos sociales de una manera vital, estable, confiada y creativa, que permita desarrollar una disposición al trabajo en grupo, de servicio a la comunidad y de compromiso con el futuro.

La experiencia sensible de interacción con la producción cultural. El reconocimiento de cómo simbolizan y expresan las comunidades, los diferentes pueblos en los diferentes lugares del planeta o en diferentes momentos de la historia, su percepción del universo y como se plasma esta simbolización en diversas expresiones artísticas, usanzas como la manera de vestir, de saludar, de organizar la casa, las costumbres culinarias, y en fin ricas tradiciones culturales que son formas que propician el ambiente para que los individuos puedan reconocerse y cultivar sus propias maneras de sentir y expresar el mundo.

Procesos curriculares

Así como las dimensiones propuestas corresponden al ámbito de la percepción en el desarrollo humano, los procesos para el diseño curricular corresponden a tipos de pensamiento, que conjugan las experiencias del alumno, con el saber y el bagaje que debe tener el maestro o maestra para construir un conocimiento con sentido. De igual manera, estos procesos contribuyen a su vez a desarrollar la formalización necesaria pues parte de la experiencia a nivel de la percepción, hasta la elaboración de niveles de comprensión, que implican abstracciones originadas en la misma experiencia.

Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo. Opera con base en la sensorialidad, la sensibilidad, la imaginación y la selección de las evocaciones propias, imágenes, invenciones, fantasías e intuiciones tanto internas como del mundo social, natural y cultural. El ejercicio solitario y silencioso de este tipo de pensamiento permite:

- Concebir e intuir visiones sobre las cosas, que por ser de carácter íntimo y personal son potencial de conocimiento significativo
- Desarrollar la capacidad de asombro, la curiosidad y el deseo intenso por conocer.
- Identificar y ampliar el registro sensorial. Cada ser humano es único y registra de una manera singular su propia percepción del mundo lo cual constituye una identidad frente a las maneras como perciben los otros las mismas cosas. Para el caso de la escuela es fundamental que a partir de allí podamos identificar aquellos rasgos sensoriales, que permiten que los niños y niñas puedan desarrollar sus talentos
- Confiar en sí mismo, en sus propias evocaciones e intuiciones, base del sentido de libertad.

- Ver opciones de explicación de los fenómenos y de las cosas, para ejercitar el pensamiento selectivo en la resolución de problemas, en otros campos del conocimiento o en la cotidianidad.
- Apreciar las bondades en los otros, el sentido de su existencia en el mundo, comprenderlos y respetarlos.
- Cambiar actitudes, en la medida en que al tomar tiempo para contemplar podemos detectar actitudes frente a uno mismo, frente a los otros y al medio, que deben ser modificadas.

Proceso de desarrollo del pensamiento simbólico. Las intuiciones, evocaciones, fantasías, nociones, son transformadas en metáforas y símbolos para ser expresadas mucho antes de que aparezca el lenguaje verbal.

Por manejar lenguajes particulares sustentados en la metáfora, la educación artística juega un papel innegable como instrumento para el mejoramiento de la comunicación y en la construcción de sentido en la medida en que permite:

- Compartir el mundo íntimo mediante los diferentes lenguajes artísticos, sean las bellas artes o los saberes populares.
- Comunicar las concepciones estéticas e intuiciones de sentido de lo que se aprende sensiblemente.
- Intervenir cualitativamente el contexto natural y social mediante actitudes y habilidades expresivas.
- Apreciar las obras artísticas como formas imaginativas y expresivas de mundos creados para conocer y disfrutar. Como individuos percibimos una obra de arte de manera particular.
- Dominar materiales y técnicas especializadas, según la disciplina o el saber artístico que se utilice.
- Mejorar las habilidades comunicativas a través de desarrollo de habilidades que impliquen dominio técnico y tecnológico.

Proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo. Comunicar la manera particular de percibir el mundo requiere de un nivel de reflexión no solo a nivel de la utilización de los conceptos y técnicas de los lenguajes artísticos, sino que también involucra la reflexión sobre los lenguajes expresivos de la naturaleza, de la comunidad a la cual se pertenece y del contexto cultural, En la mente se relacionan pensamiento, imaginación y sentimiento, que mediante procedimientos lógicos permiten transformar las imágenes, las nociones y las evocaciones en lenguajes que pueden ser compartidos con otros y que permiten:

- Construir con los niños y las niñas conceptos realmente significativos.
- Revivir el procedimiento utilizado en la elaboración de los trabajos artísticos y recrear las ideas o nociones que se expresan en ellos.
- Investigar sobre materiales y medios de expresión, características, origen, utilización en diferentes lugares y tiempos, implicando la reflexión analítica y la utilización de la descripción.

- Involucrar los conceptos, teorías disciplinas y aportes de otras áreas del conocimiento, que a manera de referentes nuevos, desarrollan la capacidad de abstracción de los niños y niñas.
- Desarrollar la capacidad de argumentación y el debate en torno a vivencias, formas de representación, temas, expectativas, problemas o proyectos.
- Facilitar oportunidades para madurar los modos de sentir, pensar y actuar
- Motivar y fomentar el trabajo en equipo como espacio vital de encuentro de la riqueza de lo diverso, en la medida en que se construye y se comparte un universo simbólico.

Proceso de desarrollo del pensamiento valorativo. La valoración de lo que percibimos, de lo que sentimos es una valoración íntimamente unida a la vida emotiva, afectiva y cultural, que implica confianza y certeza en aquello que tiene sentido para mí, y que manifestamos mediante gestos, actitudes, obras y juicios. El juicio apreciativo, adquiere significado sólo cuando se puede **compartir** en actividades que permitan que surja, se exprese y se contraste, nuestra manera particular de sentir, concebir, representar y significar las cosas. De acuerdo a lo anterior, desarrollar el pensamiento valorativo por medio de la educación artística, no se refiere únicamente a la valoración apreciativa de "lo estético" sino también como valoración apreciativa del mundo en que vivimos, profundamente ligada a actitudes éticas. Ello permite:

- Recurrir a la imaginación para elaborar metáforas que expresen el sentido y el valor que otorgamos a las experiencias de la vida emocional, sentimental, afectiva.
- Tramitar experiencias desagradables mediante la utilización de la expresión artística.
- Formar el juicio crítico en la medida en que las artes favorecen el pensamiento selectivo.
- Ejercitar el respeto a las formas de sentir, pensar y actuar de los otros.
- Desarrollar la apreciación estética mediante el acercamiento a las experiencias de cómo otros hombres, pueblos y culturas expresan su manera de ser y sentirse parte del mundo
- Recrear y estudiar tradiciones, creencias y visiones del mundo heredadas de la tradición oral y de expresiones artísticas locales y universales.
- Impulsar procesos de cohesión sociocultural y de reconstrucción histórica, aprovechando los recursos existentes
- Generar y rescatar espacios y tiempos pedagógicos novedosos, recurriendo al medio ambiente bien sea natural o urbano, a los museos, bibliotecas, parques, fincas, jardines botánicos, fábricas, talleres o centros culturales en apoyo a las actividades de la escuela.
- Fomentar una convivencia madura y con sentido de pertenencia.

Estructura metodológica

La estructura que propone el área de educación artística, recoge tanto las dimensiones propias de la experiencia sensible sobre un eje horizontal, como los procesos de pensamiento inherentes al desarrollo de la sensibilidad, sobre un eje vertical, en razón a que es importante que podamos visualizar las posibilidades que suscita este tipo de estructura metodológica, no sólo al área en particular, sino con seguridad a las demás áreas que intervienen en el proceso de formación de los niños y niñas colombianos.

Estructura Metodológica del Área de Educación Artística

Dimensiones	Intrapersonal - interpersonal - interacción con la naturaleza, la cultura y la historia
Procesos	
Desarrollo del pensamiento contemplativo	<ul style="list-style-type: none">• Percepción de las propias evocaciones, fantasías, imágenes, de los otros, de la naturaleza y del mundo• Desarrollo de la capacidad selectiva• Generación y cambios de actitud
Desarrollo del pensamiento simbólico	<ul style="list-style-type: none">• Transformación de sensaciones, sentimientos, emociones, intuiciones e ideas en metáforas y símbolos para ser expresadas y compartidas.• Desarrollo de habilidades comunicativas que implican dominio técnico y tecnológico
Desarrollo del pensamiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none">• Organización del conocimiento: distinguir, desagregar, separar, asociar, identificar, relacionar jerarquizar, unir en función de un núcleo de nociones maestras.• Construcción de nociones y conceptos.• Reconocimiento de elementos propios de la experiencia estética y del los lenguajes artísticos y de otros lenguajes.
Desarrollo del pensamiento valorativo	<ul style="list-style-type: none">• Comparación, contraste, selección y apreciación.• Formación del juicio crítico• Comprensión del sentido estético y de pertenencia cultural

La continuidad en el diseño curricular.

Como se puede apreciar el objeto de estudio define una estructura metodológica centrada realmente sobre procesos inherentes al desarrollo humano en cualquier etapa de su vida, apropiada para el trabajo en cualquier nivel de enseñanza, y en la cual se involucran sus expectativas, sueños y experiencias, acompañados, y guiados por el saber y la experiencia del maestro o maestra, quienes las mantienen, complementan, profundizan y enriquecen.

La idea desde el área es buscar y proponer alternativas a la tradición escolar, todavía tan común en nuestro país, y que como es reconocido, está caracterizada por aprendizajes de memoria y por el almacenamiento de conocimientos enciclopédicos que favorecen el desarrollo de temáticas de una manera vertical y fragmentaria.

En el proceso de integración institucional, esta estructura metodológica facilita acuerdos sobre ejes temáticos acordes con las necesidades específicas de los y las estudiantes de la localidad, sin descuidar su desarrollo humano. Desde el preescolar hasta la media estos ejes pueden ser asumidos por los docentes de los diferentes niveles garantizando la continuidad exigida en el proyecto institucional.

De igual forma, permite un trabajo en equipo de carácter interdisciplinario en la búsqueda de un verdadero desarrollo integral, pues cualquiera de las áreas puede intervenir en alguno o algunos de los procesos, en los tiempos y espacios que los maestros y maestras lo acuerden y en función del diseño curricular que vayan a utilizar, bien sea el diseño por asignaturas o el diseño por proyectos pedagógicos o conjuntamente.

Desde las disciplinas que maneja en la actualidad la institución, cada uno de los docentes puede asumirla desde su especialidad pues no está soportada en saberes o contenidos de asignatura como reiteradamente se ha anotado, sino en el desarrollo del sujeto.

Sistema de objetivos del área

Para contribuir con el desarrollo institucional propuesto en la visión, la misión, y con los objetivos estratégicos propuestos en el PEI, los siguientes son los objetivos generales del área:

- La búsqueda de sentido de la existencia vital en nuestros alumnos y alumnas
- El disfrute de la convivencia madura, confiada y solidaria
- Un compromiso gustoso con el bienestar de la comunidad
- La investigación, enriquecimiento y valoración del patrimonio científico y cultural local y universal

Por niveles

Nivel de preescolar

- Desarrollo de la sensibilidad, a través de la percepción sensorial
- Identificación de talentos mediante la estimulación de registros sensoriales.
- Desarrollo del pensamiento intuitivo para la solución de problemas.
- Desarrollo de una expresión creativa auténtica.

- Estímulo a la curiosidad y a la observación para motivar el deseo de conocer.
- Exploración de elementos propios de las diferentes disciplinas artísticas.

Nivel de Básica primaria

- Desarrollo de la percepción mediante la observación
- Desarrollo del pensamiento imaginativo para la solución de problemas
- Estimulación de estrategias mentales para llegar a soluciones
- Desarrollo de una expresión original y espontánea.
- Manejo de nociones básicas de elementos propios de las disciplinas artísticas
- Estímulo a la participación en eventos culturales y deportivos en la institución, y en la comunidad.

Nivel de Básica secundaria

- Desarrollo de la percepción de su rol, mediante la apropiación de los cambios de su propio cuerpo
- Estimulación de la formulación de hipótesis para el desarrollo de estructuras del pensamiento lógico
- Desarrollo de una expresión basada en el estilo personal, mediante la selección de campos de interés.
- Manejo de diversas técnicas propias de las disciplinas artísticas en forma creativa
- Participación activa en eventos culturales y deportivos en la institución y en la comunidad

Nivel de Media

- Desarrollo de la percepción del significado de su proyecto de vida anivel personal y social
- Desarrollo del conocimiento autónomo, mediante la planificación de investigaciones en sus campos de interés
- Desarrollo de la expresión, basada en su visión particular del mundo y su sentido de pertenencia cultural
- Construcción de formas expresivas con sentido personal y social
- Organización de eventos culturales extraoficiales y/o de servicio a la comunidad.

Ambientes de aprendizaje en educación artística.

En razón al objeto de estudio, al significado en el currículo y para el PEI, a las características y a las necesidades generadas de allí, es importante definir dos ámbitos en los ambientes de aprendizaje

3. Relativo a las necesidades y condiciones particulares de los y las estudiantes: en tanto a la atención a sus necesidades básicas de desarrollo, la necesidad de seguridad y libertad, la necesidad de su desarrollo intelectual y emocional

En este sentido el área propone como pauta de comportamiento con los y las alumnas una relación afectuosa, basada en el respeto mutuo y el reconocimiento de las maneras particulares de ver y comprender el mundo; estimulando la libertad de expresión y de creación, atendiendo las expectativas frente a sus proyecto de vida.

4. Relativo al entorno escolar: en tanto condiciones pedagógicas que facilitan el desarrollo humano.

Esto requiere en primer lugar de espacios físicos apropiados para actividades propias de las disciplinas artísticas como son talleres, espacios abiertos, condiciones de luz, acústica, mobiliario, ayudas, depósitos, áreas de exposición permanente de trabajos, etc.

De igual forma debe aumentarse el tiempo específico para el desarrollo de las actividades propias del área o tiempos en el horario de clase.

En segundo lugar, los maestros y maestras que desarrollan las actividades requieren sistemáticamente de espacios y tiempos contemplados en la planificación institucional para investigar, compartir, diseñar estrategias pedagógicas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación, a su actualización permanente, así como la evaluación de las actividades de los diferentes proyectos que adelantan y de valiosas experiencias para la institución.

PLANIFICACIÓN PARA LA EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES DEL ÁREA.

Con base en los referentes institucionales, conceptuales pedagógicos y metodológicos presentados hasta aquí, y que constituyen la fundamentación del área de educación artística en cualquier estructura curricular, la planificación del área corresponde a estrategias que involucran a los y las docentes tanto de los diferentes niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, como de las diferentes jornadas que ofrece el CED San Cristobal sur. En este sentido existe un primer acuerdo con respecto a la planificación y que obedece al siguiente esquema.

Objetivos institucionales del área de educación artística

Grados 1° a 3°

- Reconocer las partes y funciones de su cuerpo (exploración).
- Desarrollar ubicación tempo-espacial (exploración).
- Manipular elementos de trabajo.
- Desarrollar capacidades motoras (finas, gruesas).
- Estimular el sentido sensorial.
- Sensibilizar los valores culturales nacionales.
- Desarrollar atención, percepción y memoria.

Grados 4° a 6°

- Reconocer las partes y funciones de su cuerpo teniendo en cuenta la edad, capacidad y grado de complejidad.
- Desarrollar ubicación espacio-temporal.
- Manipular con sentido los elementos de trabajo.
- Desarrollar capacidades motoras.
- Sensibilizar los valores culturales nacionales.
- Desarrollar sentidos valorativos.
- Desarrollar atención, percepción y memoria.

Grados 7° a 9°

- Utilizar en forma integrada movimientos corporales con fines específicos.
- Reconocer desplazamientos intencionados y coordinados.
- Reconocer y utilizar correctamente diferentes elementos de trabajo para las técnicas aprendidas.
- Reconocer valores.
- Reconocer diferentes acciones que propicien su capacidad de atención, percepción y memoria.

Grados 10° y 11°

- Realizar en forma integrada y creativa movimientos corporales con un fin específico.
- Realizar desplazamientos intencionados y coordinados.
- Realizar en forma creativa trabajos utilizando elementos y técnicas aprendidas.
- Realizar el cuestionamiento de valores para entender su inserción como persona en la sociedad.
- Realizar y proponer diferentes acciones que propician su capacidad de atención, percepción y memoria.

Ejes estratégicos.

- Expresión corporal
- Expresión artística

Algunos componentes propuestos para desarrollar el espacio como eje desde las diferentes disciplinas artísticas que existen en el CED San Cristóbal Sur.

ESQUEMA PLAN DE ACTIVIDADES DEL ÁREA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

EJES	GRADOS	ACTIVIDADES
EXPRESIÓN CORPORAL	Preescolar - 3º básica	Juegos, cantos, rondas
	4º - 6º básica	Iniciación a la danza y al teatro.
	7º - 9º básica	Mitos, leyendas y danzas folclóricas.
	10º - 11º Media	Creación individual y grupal: coreografías, dramaturgia, puesta en escena.
EXPRESIÓN ARTÍSTICA	Preescolar - 3º básica	Motricidad fina y gruesa: picado, rasgado, encolado, collage, prensado, plegado, coloreado, pintura, enhebrado, primeras puntadas.
	4º - 6º básica	Motricidad fina y gruesa: las anteriores con mayor nivel de complejidad.
	7º - 9º básica	Motricidad fina y gruesa: Diseños y creaciones propias: técnicas aplicadas a las etapas de aprendizaje en otras áreas
	10º - 11º Media	Aplicación de técnicas en la elaboración de materiales didácticos para la institución.

Para el nivel de básica secundaria está propuesto un esquema temático específico, en el cual de acuerdo al grado aumenta la complejidad, y el resultado de todo el proceso se presenta en el grado décimo y undécimo. Se proponen como ejes temáticos:

- Armonía
- Expresión
- Motricidad

Componentes temáticos:

Armonía	6	7	8	9	10	11
Rondas	Línea	Línea	D. lineal	D. lineal	D. lineal	D. lineal
Dibujo	Dibujo	Dibujo	D. artístico	D. artístico	D. artístico	D. artístico
Ajuste rítmico	Luz/sombra	Luz/sombra	D. a escala	Pintura	Pintura	Pintura
Desarrollo arm	Gimnasia	Tonalidad	Tonalidad	D. a escala	D. a escala	D. a escala
Baile	Danza	Gimnasia	Acuarela	Tonalidad	Tonalidad	Tonalidad
Danza	Mat. del desecho	Danza	Sombra	Acuarela	Acuarela	Acuarela
	Primeras puntadas	Mat desecho	Danza	Sombra	Sombra	Sombra
		Dechado	Gimnasia	Danza	Danza	Danza
			Mat desecho	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia
			Dechado	Dechado	Dechado	Dechado

Expresión	6	7	8	9	10	11
Exp. gráfica	Teatro	Teatro	Teatro	Teatro	Teatro	Teatro
Exp. Plástica	Poesía	Poesía	Poesía	Poesía	Poesía	Poesía
Exp. Corporal	Danza	Danza	Danza	Danza	Danza	Danza
Exp. Oral	Dibujo y pintura	Dibujo y pintura	Dibujo y pintura	Dibujo y pintura	Dibujo y pintura	Dibujo y pintura y
Exp. rítmica	Trabajo con elementos	Trabajo con elementos	Trabajo con elementos	Trabajo con elementos	Montaje y producción	
	Manualidades	Manualidades	Manualidades	Manualidades	Manualidades	

Motricidad	6	7	8	9	10	11
Esquema corporal	Cuido y conservo mi cuerpo	Cuido y conservo mi cuerpo	Cuido y conservo mi cuerpo	Cuido conservo y mi cuerpo	Cuido y conservo mi cuerpo	Cuido y conservo mi cuerpo
Ubicación espacial	Danza	Danza	Danza	Danza	Danza	Danza
Ajuste postural	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia
Motricidad fina y gruesa	Manualidades	Manualidades	Manualidades	Manualidades	Manualidades	Manualidades
Lateralidad	Juegos y rondas	Juegos y rondas	Juegos y rondas	Juegos rondas y	Juegos rondas y	Juegos rondas y
Ubicación temporal						

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Referentes conceptuales para establecer los criterios de evaluación:

9. Ley general de educación, en lo pertinente a los fines del sistema educativo (cómo implementarlos, y evaluarlos)
10. Resolución 2343 en lo pertinente a establecimiento de indicadores de logros curriculares.
11. Lineamientos para el diseño curricular del área de educación artística, en lo pertinente a estructuras metodológicas, logros, indicadores de logro en los diferentes grupos de grados y en las diferentes disciplinas del área.
12. Competencias intelectuales, creatividad y neuropsicología en la formación profesional y la producción artística, Ayrton Dutra Correa, (material fotocopiado)

La Evaluación es un proceso curricular.

La evaluación es un componente de los procesos curriculares sobre los cuales se ha centrado el debate al interior de la comunidad educativa, por el rompimiento que propone respecto a formas anteriores que daban un énfasis a la escala numérica para expresar la cantidad de conocimientos y habilidades y que consideraba que los y las estudiantes deberían tener en determinado nivel.

“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”¹³ Por lo tanto el sistema educativo debe proponer procesos pertinentes, incluida la evaluación, a este enfoque del ser humano buscando integrar¹⁴ desde todas las áreas y actividades programadas en la escuela. Entonces el reto consiste en priorizar dos interrogantes claves: *¿Qué se evalúa?* y *¿A quién se evalúa?*

Cuando se privilegia el *qué se evalúa*, se corre el riesgo de caer en la evaluación de contenidos, temas, datos, o fórmulas que posiblemente desarrollen la mnemotecnica pero que significan poco a los y las estudiantes y, que corresponde al concepto de evaluación que tradicionalmente se ha venido trabajando.

Cuando se privilegia *a quién se evalúa*, los espacios de negociación son imprescindibles pues la evaluación estará orientada a valorar el estado en que se encuentran las partes que integran el ser que es evaluado. O sea, el estado de sus dimensiones y la contribución de los procesos propuestos por el área para el desarrollo de estas tanto a nivel individual como colectivo. Como se anotó anteriormente, cada proceso propuesto en el área, - proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo, proceso de desarrollo del pensamiento simbólico, el proceso de desarrollo del

¹³ Ley 115 de 1.994, Título I: Disposiciones Preliminares, Artículo 1.-Objeto de la Ley.

¹⁴ Dar integridad a una cosa; componer un todo con sus partes integrantes. ALONSO, Martín. Enciclopedia del Idioma. Tomo II. Ed. Aguilar, Madrid, 1958

pensamiento reflexivo y el proceso de desarrollo del pensamiento valorativo-, propone los logros como referentes para diseñar la evaluación. Pero por ser concebidos como referentes, no pueden ser evaluados por sí solos. En otras palabras, existe una tendencia a evaluar por la obtención de logros, Todos los logros equivalen a "pasar", y, si no se obtiene alguno, entonces se "debe" este logro, cayendo nuevamente en la evaluación por simple acumulación.

El referente es el logro pero el objeto de la evaluación es el desarrollo integral del niño o la niña, del joven o de la joven, y son ellos quienes paulatinamente deben asumir la evaluación como parte de su proceso formativo.

Los indicadores nos señalan aproximaciones a los logros esperados, pero aún están por experimentarse los modos como se propone la evaluación en el diseño, como un proceso sustancial del currículo. Sin embargo, para el caso de Educación Artística, teniendo como referentes los logros e indicadores de logros de los procesos curriculares, orientados al desarrollo integral de los niños y niñas, podemos observar y por lo tanto aproximarnos a valorar:

- La autenticidad en un gesto, de un movimiento corporal, como expresión de su manera particular de hacerse presente.
- El incremento de la imaginación fantástica; de la libertad para asociar ideas; de la capacidad de visualizar imágenes y de concebir formas expresivas mediante la utilización de lenguajes artísticos.
- El goce en el juego y en la elaboración de la expresión artística.
- El incremento en los registros sensoriales.
- El incremento en el desarrollo de habilidades comunicativas, creación de expresiones metafóricas y simbólicas.
- El uso imaginativo de materiales y el dominio progresivo de técnicas.
- Los cambios y desarrollos según la etapa evolutiva, los estados anímicos, por contraste con los miembros del grupo y teniendo en cuenta el contexto sociocultural.
- La actitud curiosa y la búsqueda de respuestas a inquietudes surgidas en los procesos de aula.
- El enriquecimiento de nociones, la profundidad de los conceptos.
- El nivel de integración de referentes teóricos y metodológicos de otras áreas del conocimiento para la sustentación de sus propuestas.
- El incremento de la capacidad de selección, cuando desarrolla un gusto particular y un estilo propio, cuando emite juicios sobre la calidad de sus acciones y del mundo al que pertenece, de manera auténtica, según la escala de valores que tiene su comunidad y por contraste con valores universales.
- El incremento en la capacidad de trabajar en grupo.
- Niveles de participación
- Expresiones y actitudes que indican el desarrollo del sentido de pertenencia
- Los aportes a la vida cultural escolar; la participación en la vida comunitaria.

El maestro es el orientador de las actividades para desarrollar los procesos curriculares. Pero, es en el espacio de negociación en dónde los y las alumnas tienen la claridad suficiente para asumir los compromisos que demanda la ejecución de estas actividades.

En consecuencia, la evaluación como proceso, debe diferenciarse de la evaluación como instrumento. No importa qué instrumentos sean utilizados para evaluar, ellos corresponderán a la concertación en el espacio de negociación. Los instrumentos deben estar al servicio del a quién, en primera instancia; qué se evalúa de ese quién y, por último, con qué se evalúa. Existen varios instrumentos conocidos para evaluar:

La autoevaluación, realizada en forma individual o colectiva, verbal o escrita, y que recoge paso a paso, la reflexión referenciada a la aproximación a los logros, las dificultades enfrentadas y sugerencias para el desarrollo de sí mismo y para el desarrollo del mismo proceso.

La autoevaluación analítica compartida por el maestro y sus alumnos, o **co-evaluación**, le da al maestro la oportunidad de lograr propuestas cada vez más adecuadas a los intereses sentidos por los alumnos, a su nivel evolutivo, a sus necesidades sociales y culturales. Refuerza la dinámica de su interacción. Le da al maestro la oportunidad de proyectarse como gestor cultural, y dar a su práctica un carácter investigativo.

La evaluación convencional que el maestro hace de estadios de adquisición de conocimientos por parte del alumno, que en este caso requiere de *instrumentos de evaluación diferenciados*, sea de carácter propiamente *estético, artístico, psicológico*, cumple un papel psicosocial importante: por una parte el maestro debe tener un criterio objetivo para ayudar al alumno a plantearse problemas artísticos prácticos y conceptuales; por otro, este tipo de evaluación compromete al alumno con el bagaje cultural heredado, lo ayuda a encontrarse con otros en universos simbólicos similares, enriquece la memoria, da seguridad a los educandos, pero también les da la oportunidad de activar los conocimientos que se le enseñan, de "saborearlos", de relacionarlos y de cualificar su práctica.

La evaluación por portafolio, es la recopilación sistemática de las pruebas, trabajos de investigación, descripciones, actividades desarrolladas por el alumno en un tiempo determinado, que además incluye encuestas, visiones y opiniones escritas por los compañeros y los padres. La evaluación por portafolio permite al maestro observar de manera confiable el estado de los procesos de sus alumnos y alumnas; a estos, les permite una autoevaluación con mayores elementos de juicio, por lo tanto facilita la coevaluación. Un elemento favorable que ofrece la evaluación por portafolio, es él poder apreciar en el tiempo, el avance, el o el estancamiento, de acuerdo a la comparación de los trabajos incluidos en el portafolio.

Metas:

- Actualización y Formación Permanente de Docentes en Educación Artística.

No existen suficientes docentes especializados por lo cual existe recargo de trabajo. Es urgente solicitar maestros y maestras especializados para satisfacer la diversidad de opciones artísticas, pues se limita la identificación y el desarrollo de talentos tan necesarios en nuestra comunidad. A lo anterior se suma que los escasos docentes especializados están prestando sus servicios en el nivel de básica secundaria y media, sin que existan canales institucionales que permitan asesorar a los docentes de la básica primaria y del preescolar

- Fortalecimiento del equipo de docentes para que asuma la recuperación de proyectos interdisciplinarios, la investigación en metodologías o didácticas, y la integración misma, para el mejor aprovechamiento de los saberes de los maestros y maestras.

La institución debe garantizar el acceso a la actualización y apoyar encuentros y talleres continuos, articulados a las actividades de aula y con suficiente tiempo para el mejoramiento de la calidad de la educación.

- Identificación de necesidades de infraestructura para el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.

Definir posibles espacios que pueden ser utilizados en las actividades, como también explorar posibilidades de establecer convenios interinstitucionales para ampliar los espacios y tiempos en la implementación de las actividades acordadas para el desarrollo del área de educación artística

- Incorporación de la investigación como un componente dinámico del diseño curricular del área, no sólo como actividad con los alumnos sino fundamentalmente con los docentes del área y de otras áreas para proponer alternativas integradoras y coherentes con el PEI.

EQUIPO DEL ÁREA

Esta en construcción, y se consolidará en la medida en que se desarrolle el proyecto

Aída Soraya Arias	Artes plásticas y manualidades, en el nivel de básica secundaria
Lidia Garzón Osorio	Matemáticas/ coordinadora del CED y asistente permanente al equipo.
Jhon Jairo Romero	Danzas, básica secundaria
Gladys Carreño	Danzas y manualidades, básica primaria
Francisco Javier Salamanca	Danza, educación física y deportes, en la básica secundaria

b. Análisis de los productos.

Referentes legales:

- La Ley General de Educación contempla trece fines (Artículo 5º. *Fines de la educación*), que deben orientar la prestación del servicio educativo y que no se encuentran como referente. Es indispensable que cada institución asuma estos fines como punto de partida que permita partir de la construcción de nación en el PEI para aproximar las políticas educativas al quehacer cotidiano del aula.
- Es posible que lo anterior, dificulte concretar el horizonte institucional, pues conocida la misión, visión y objetivos estratégicos de las instituciones se percibe en casi todos los casos, poca claridad conceptual para su definición.
- En todas las instituciones se encuentra un total desconocimiento sobre las áreas obligatorias y fundamentales establecidas por la Ley, para el "logro de los objetivos de la educación básica" (Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales), que establece que el área de educación artística es obligatoria y fundamental para el conocimiento y la formación, que necesariamente se tendrá que ofrecer". Persiste el viejo concepto de que no aporta nada y por tanto es tratada de una manera peyorativa y voluntariosa, tanto en el fortalecimiento del equipo de docentes, como en la adjudicación de espacios y de tiempos para el plan de estudios.

Referentes conceptuales y metodológicos

- Así como en el punto anterior, la Ley General es referente obligado para el diseño del PEI, este a su vez, y fundamentalmente el horizonte institucional es referente obligado para el diseño de cualquiera de las áreas. Por lo visto, parece que el PEI se queda en una formalidad que poco tiene que ver con el trabajo de aula, facilitando el aislamiento y el asignaturismo que caracteriza los planes de estudio.
- Aunque los maestros y maestras desarrollan un "programa", es evidente que en la mayoría de los casos, no articulan metodologías participativas y menos los lineamientos para el diseño curricular del área. Se sigue operando con esquemas tradicionales aprendidos en las facultades, ya sea de formación de artistas o de formación docente, que pocos resultados han arrojado en la transformación del sistema educativo. Por la particularidad del área, los y las alumnas tienen buena disposición para desarrollar las actividades, lo cual garantiza que cualquier innovación, a partir de los lineamientos, enriquecerá y beneficiará la calidad del "programa" y por lo tanto a los y las alumnas.

Infraestructura

- Si una institución no está provista de adecuada infraestructura, es difícil garantizar que tenga éxito en aquello que programa. Las plantas físicas están diseñadas para adelantar sólo las actividades tradicionales de pupitre y tablero, lo que va en contravía de las necesidades de transformación de la escuela, que se vienen planteando desde diferentes niveles.
- En este punto es importante anotar que muchos de los conflictos y del malestar de los docentes obedecen al desconocimiento del papel del área, como obligatoria y fundamental, obedeciendo su ubicación más a criterios personales que despojan a los docentes de espacios y tiempos conquistados para adelantar sus actividades.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

a. Lecciones aprendidas

- Rescatar el diseño de proyectos integradores del área, como alternativa al esquema asignaturista, No se trata de negar la importancia de las asignaturas que componen las áreas, más bien se trata de enfocarlas hacia la satisfacción de necesidades reales de formación, integración y actualización docente desde el área misma.
- La fundamentación teórica, que es igual para todas las instituciones por estar basada en los lineamientos generales de procesos curriculares del área de educación artística, produjo diferentes propuestas para la planeación de actividades de aula que ponen de relieve la riqueza de lo diverso, la creatividad de los maestros y de las maestras, y la confirmación de la voluntad de un gran número de ellos en su cualificación, en el compromiso para transformar el trabajo desde la cotidianidad.
- Cualquier cambio toma su tiempo, pero sobre todo requiere de la voluntad, de una actitud dispuesta y abierta de quienes están al frente para realizarlo. Es imposible cambiar por decreto, y ello requiere de una etapa de compromiso previo y otra de adaptación al cambio. En este proyecto de integración se comprobó, que a mayor claridad sobre las necesidades por atender, se produce una mayor disposición y apertura y una mayor complejidad en las propuestas. Iniciar cambios no se logra con todos: se logra con todos los que estén dispuestos a cambiar, así sea un pequeño número de participantes, que jalonen el proceso.
- La trascendencia de este tipo de proyectos en las instituciones es de tal magnitud que vale la pena ejecutarlos en tiempos condensados, mínimo de dos días completos, para garantizar la permanencia de los y las maestras, la concentración suficiente que exige el proyecto y la obtención de criterios realmente unificados.

b. Sugerencias de sostenibilidad

- Seguimiento y evaluación de la ejecución de los acuerdos. ¿Cómo garantizar el respeto al plan acordado en cada institución, cuando en algunos casos persisten actitudes cerradas y muy poco dispuestas al cambio? Cada CED debe abrir espacios y tiempos para que este seguimiento se constituya en un eje de trabajo que comprometa a los y las docentes.
- Trabajo permanente de socialización del proceso de integración con todas las áreas, confrontación de los resultados y presentación de experiencias que surjan del mismo proceso.

- Estímulo a innovaciones, mínimo desde el nivel de garantía de la estabilidad de los participantes en la institución, hasta la publicación y difusión de los proyectos, el acompañamiento a los mismos, fortaleciéndolos y dimensionándolos.
- Falta elaborar un sumario de las existencias e insuficiencias con que cuenta cada una de las sedes. Es posible utilizar espacios, materiales, ayudas audiovisuales, en fin compartir lo poco o mucho que se tiene, de una manera racional, pues sólo así, se podrán detectar las necesidades más apremiantes

c. Sugerencias al proceso en general.

- Un encuentro inicial de todos los asesores de Corpoeducación con el equipo directivo de las instituciones, y el cuerpo docente para posicionar el proyecto, unificar referentes y fases de ejecución.
- El tiempo de asesoría debe ser mayor y contemplar el acompañamiento a la fase de ejecución de actividades acordadas, como garantía de seguimiento y compromiso con los acuerdos, pues el asesor se constituye en un actor neutral frente a las diferencias que necesariamente surgen en el proceso.