

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**LOS PROYECTOS DE AULA: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA
FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO TRANSICIÓN,
DESDE LA MIRADA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

LUZ STELLA DÍAZ ÁNGEL

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D.C. SEGUNDO SEMESTRE – 2017

**LOS PROYECTOS DE AULA: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ⁱⁱ
FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO TRANSICIÓN,
DESDE LA MIRADA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

LUZ STELLA DÍAZ ÁNGEL

Trabajo presentado para optar por el título de Magister en Pedagogía

**Asesor: LUISA FERNANDA ACUÑA
Licenciada en Psicología y Pedagogía
Magister en Estructuras y Procesos del Aprendizaje**

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D.C. SEGUNDO SEMESTRE – 2017

Dedicatoria

iii

A Dios y a la virgencita, por su protección y por iluminar el camino que he recorrido.

A mis padres Leonor y Jesús, que en paz descansen, pues siempre fueron mi pilar moral y económico, con lo cual me permitieron lograr mis éxitos personales y profesionales.

A mis hijos Camilo, David y Laura y a mi esposo Jorge Toro, por su incondicional apoyo, acompañamiento y confianza en la realización de mis metas.

A mi hermano Rafael, por ser quien me impregnó el amor y el interés por el estudio.

A la comunidad educativa, en especial a mis estudiantes y a los padres de familia. Ustedes, a lo largo de cada año, han sido el eje central de mis acciones pedagógicas, a través de las cuales, con alegría y buena actitud, hemos construido conocimientos significativos y funcionales que han transformado nuestro entorno.

A Dianita Triana, Mercedes Obando y Jaqueline Usma, amigas, compañeras, confidentes y hermanas espirituales, por permitirles expresar en voz alta mis pensamientos sin ser juzgada.

Agradecimientos

iv

A ti, Dios, porque me acompañas en cada paso, pensamiento, sentimiento y decisión, dándome sabiduría e inteligencia.

A ustedes, familia adorada, porque me apoyan en todos los momentos difíciles, porque comprenden mi ausencia... ¡No duden que seré un orgullo para ustedes!

A mis estudiantes, quienes con sus risas, llantos, miedos, gestos, preguntas y comentarios hicieron realidad los proyectos de aula.

A los padres de familia, quienes confiaron en mí y apoyaron la estrategia didáctica – proyectos de aula- para la formación de sus hijos.

A ti mi Diana por tu colaboración en conocimientos y consejos profesionales.

A todos los docentes de la Universidad de La Sabana, quienes apoyaron mi formación en Magister con sus valiosos conocimientos.

Resumen

v

Esta investigación, de enfoque cualitativo, surgió del interés por sistematizar la práctica pedagógica adelantada desde el año 1999 hasta el 2016, en la Institución Educativa Departamental de Funza, Sede Méjico, ubicada en el municipio de Funza, Cundinamarca, con estudiantes del grado transición. Mediante un diseño metodológico basado en la sistematización, fue posible evidenciar la importancia de los proyectos de aula en la formación integral de los niños, así como la reflexión y la transformación de la práctica docente.

Como punto de referencia se tomaron instrumentos de recolección como: diarios de campo que la maestra realizó durante su práctica, entrevistas, vídeos y fotografías. Para su análisis se partió de un proceso deductivo inductivo, el cual arrojó resultados asociados tanto a categorías a priori (educación inicial, proyectos de aula, formación integral e integración curricular) como emergentes (uso de preguntas, construcción de la voz de los niños, autonomía, motivación y trabajo con padres).

En los resultados es posible evidenciar la relevancia que tiene el trabajo por proyectos de aula, ya que es una posibilidad de respuesta a las demandas institucionales, sociales y personales, de niños y docentes, en tanto que permite el abordaje de todas las dimensiones de los estudiantes y, a su vez, interrelacionar las áreas del saber.

Palabras clave: Proyecto de aula, sistematización de experiencias, formación integral, integración curricular, educación inicial.

La calidad de la educación es un tema prioritario en Colombia, la cual se propone, según el Plan de Desarrollo Nacional (2014-2018), ser el país más educado. Al respecto y sin lugar a dudas, hablar de calidad requiere reconocer que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son “contextos humanos específicos de relación, que hay que aprender a manejar de forma constructiva” (Solé y Coll, 1996, p.11). En esta medida, en la escuela debe permitírsele a los seres humanos crecer en todas sus dimensiones, más allá de la netamente académica, para propiciar transformaciones y preparar ciudadanos ejemplares, capaces de aportar a la sociedad.

Por ello, es fundamental reconocer que pensar en la construcción de un país y en la humanización de la educación no es solo una tarea que compete a la educación básica ni universitaria, esta es una responsabilidad de la escuela desde los primeros grados, desde la educación inicial. De allí, se devela la importancia de formar integralmente en los primeros años de vida, logrando, a través de las experiencias, procesos de reflexión y de desarrollo crítico que confluyan en aprendizajes concretos, significativos y funcionales.

Consciente de esa necesidad, el MEN (2010) dio lugar, en Colombia, a la creación de la educación preescolar y, al respecto, plantea que

La Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67, estableció que la educación sería obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprendería, como mínimo, un año de preescolar. Luego, en 1994, la Ley 115 –Ley General de la Educación–, fundamentada en el artículo 67 de la Constitución Política, define en el artículo 11, la organización y la prestación de la educación formal; en ella se establece que la educación preescolar comprendería mínimo un grado obligatorio. En el artículo 15, se define la Educación Preescolar como aquella que es “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, y socioafectivo, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (p. 17).

Con base en lo anterior, dado que la educación preescolar comprende el desarrollo integral, es fundamental el rol y el compromiso de quien acompaña y lidera el proceso de enseñanza, pues es este quien ha de asegurar que los educandos reciban una formación ética, humana y profesional.

Estos esfuerzos, aunados a los de los padres y las madres de familia y, así mismo, a los de la comunidad, garantizarán que al alcanzar la mayoría de edad los estudiantes sean actores coherentes en su actuar y sentir, que tengan un pensamiento independiente y, también, un sentir consciente de la necesidad de saberse parte de una solución en el marco de las problemáticas sociales. vii

Por ello, la práctica pedagógica en la educación inicial no puede ser estática ni irreflexiva, esta, por el contrario, debe adaptarse de manera constante a las características, los contextos y las demandas que la sociedad le impone, basada en los procesos de reflexión del docente sobre su propia práctica. Relacionado con esto, autores como Schön (1995) y Perrenoud (2004) plantean la importancia de la reflexión y la sistematización de la práctica, ya que a partir de estas es posible transformarla y, en esta medida, lograr resultados positivos en los educandos y en el docente. Así, en la presente investigación se pretende lograr “la comprensión teórico-conceptual sistematizada y corroborada de la inter-acción formativa entre el contexto de la enseñabilidad y el contexto del aprendiz” (Flórez, 2001, p.105).

De acuerdo a lo anterior, fue posible articular la voz de la docente investigadora, en tanto reflexión de su práctica de enseñanza (diarios de campo), la voz de sus estudiantes y el contexto (entrevistas y grupos focales), para determinar los aprendizajes desarrollados, y su relación con la formación integral, a partir de la integración curricular. Lo anterior permitió la construcción de saberes sobre la práctica y la reflexión sobre esta para identificar aspectos a mejorar.

Así, de acuerdo con Pérez, Roa, Villegas y Vargas (2013), se asumió el proceso de sistematización como “una condición para transformar la práctica[...] consiste en extrañarse del quehacer cotidiano, distanciarse de la acción, tomarla como objeto de análisis” (p.8), lo cual “abre un lugar de importancia a la epistemología de la práctica como eje central en la generación de conocimientos que guíen nuestras acciones de enseñanza, y como posibilidad de producción de saberes desde el análisis y la investigación” (p.5).

Particularmente, en la experiencia de 17 años de la docente investigadora fue posible viii
identificar que los proyectos de aula, como estrategia didáctica, permiten procesos de formación integral en los estudiantes. Lo anterior dio origen a la presente investigación, en aras de identificar cómo dicha estrategia aportó a la formación integral y, a su vez, viabilizó la integración curricular.

Para ello, se analizaron aspectos relacionados con la forma en que los estudiantes construyeron sus aprendizajes y, adicionalmente, con la configuración didáctica propuesta por la docente, la cual facilitó la integración curricular, logrando así que el aprendizaje fuera una experiencia significativa en la vida de los niños, en la que estos podrían construir su propio conocimiento, a partir de diversas experiencias y su interacción con la docente, compañeros y el medio (Mauri, 1996).

El presente documento está constituido en ocho apartados. En primer lugar, se encuentra la problemática que dio origen a la investigación, la justificación de la misma y los objetivos que guiaron la reflexión sobre la práctica, a través de la sistematización realizada. En segundo lugar, se identifica el contexto en el que se desarrolló la propuesta pedagógica, reconociendo las características que lo llevaron a ser el escenario propicio para el desarrollo de los proyectos de aula. En tercer lugar, se revisan los aportes de otros investigadores a la reflexión, desde contextos internacionales, nacionales y locales.

En cuarto lugar, se exponen los referentes teóricos que subyacen tanto al trabajo didáctico como al investigativo. En quinto lugar, se relata el proceso metodológico que permitió la reconstrucción de la experiencia, desde el enfoque de la sistematización. En sexto lugar, se realiza el recuento de aquellos hitos y personas que incidieron en la formación profesional de la docente, derivando en la reconstrucción de los proyectos desarrollados e implementados en algunos años de su quehacer. En séptimo lugar, se desarrolla el análisis transversal de los proyectos, entrelazando las categorías a priori, los planteamientos teóricos y las categorías emergentes. Por último, se hace un recuento de las principales conclusiones de la investigación, en el que se resaltan aquellas que dan cuenta de la pregunta y, así mismo, de los aprendizajes

más relevantes que se evidenciaron en la práctica pedagógica de la maestra investigadora y que, por ende, pueden llegar a constituirse en principios guía para otros profesores.

Tabla de Contenido

Planteamiento del problema	1
Antecedentes del problema de investigación.....	1
Justificación.....	4
Pregunta de investigación.....	7
Objetivos	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
Marco Teórico	8
Antecedentes: Lo que otros me han aportado	8
Proyecto de aula.....	10
Formación integral	16
Integración Curricular	19
Sistematización	22
Referentes Teóricos.....	25
La educación inicial en Colombia.....	25
Formación integral	30
Integración curricular	32
Proyecto de aula.....	36
Marco Institucional.....	40
Marco Metodológico	43
Enfoque de investigación.....	43
Alcance de la investigación.....	44
Método.....	45
Fase I: Recopilación de insumos.....	46
Fase II: Análisis de los datos	49
Fase III: Triangulación y generación de hipótesis	51
Resultados y análisis de la investigación.....	52
La pregunta generadora como pilar para la construcción de saberes.....	54
El proyecto de aula posibilitador de la integración curricular.....	66
El aprendizaje significativo y la motivación en el aula de educación inicial.....	72
El trabajo colaborativo con la comunidad de padres: una posibilidad para la participación y la formación.	79
Formación integral a partir del desarrollo de la autonomía y la voz de los niños en el aula	81
Conclusiones	94
Reflexión pedagógica	99

Referencias Bibliográficas.....	105xi
---------------------------------	-------

Lista de tablas

Tabla 1. Definiciones de educación preescolar e inicial, según el MEN.....	27
Tabla 2. Codificación de los proyectos de aula.....	44
Tabla 3. Insumos que conformaron el corpus.....	46
Tabla 4. Diccionario para la asignación de códigos de las entrevistas.....	47
Tabla 5. Categorías, subcategorías y definiciones.....	48

Lista de figuras

Figura 1. Proyecto de aula como posibilidad de formación integral e integración curricular en la educación inicial.....	4
Figura 2. Distribución porcentual de los antecedentes de investigación a partir de los contextos.....	9
Figura 3. Documentos relacionados por categorías de indagación.....	10
Figura 4. Fases del proyecto de aula.....	54
Figura 5. Estructura del desarrollo de un proyecto de aula.....	56
Figura 6. Proceso de construcción de conocimiento a partir del aprendizaje significativo.....	71

Planteamiento del problema

Antecedentes del problema de investigación

“Los analfabetos del siglo XXI, no serán aquellos que no sepan leer ni escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender”

Alvin Toffler (Toffler, 2016).

Actualmente, la educación inicial se ha constituido en una prioridad en la agenda política del país. La inquietud por atender y educar a los niños más pequeños ha conllevado a distintas movilizaciones, tanto del ICBF como del MEN, en busca de la articulación entre los niveles de preescolar y de primaria (Vasco, 2006). Como resultado se ha logrado la formalización del grado transición dentro de la educación obligatoria, brindando la posibilidad a los niños mayores de 5 años de acceder a la educación pública gratuita.

No obstante, aunque se ha ampliado la cobertura, continúa siendo vigente la discusión en torno a las prácticas pedagógicas en los primeros años de escolaridad, dado que los aportes a nivel teórico y político, no necesariamente han permeado las aulas. Es así, como en la formación de los estudiantes prima el abordaje de áreas disciplinares o de dimensiones del desarrollo, lo cual según Barrios y Gaitán (2009) ha derivado en aprendizajes descontextualizados y mecánicos poco prácticos para la vida real. De este modo, se da prioridad a la preparación para las pruebas de Estado más que para la vida, lo que ha dificultado la formación integral de la infancia.

Lo anterior, por lo general, ha sido el resultado de seguir libros guía en los que se concibe el rol docente como el de un informador, tanto de temáticas de las áreas del conocimiento como de los ejercicios que los estudiantes deben desarrollar página por página en el aula de clase o en casa, sin ningún tipo de reflexión. Como consecuencia, ello ha dado lugar a

otra dificultad asociada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues la poca atención y el desconocimiento de los saberes de los estudiantes ha llevado a la poca apropiación y utilización de los mismos en los subsiguientes niveles de educación: básica primaria y básica secundaria. Frente a ello, es preciso resaltar que

(...) el proceso educativo debe privilegiar la construcción de modelos mentales significativos que habiliten a las personas para conformar su propio mundo pleno de sentido, estableciendo además conexiones permanentes entre lo que viven en su cotidianidad y lo que aprenden en los establecimientos educativos (Vasco, Bermúdez, Escobedo, Negret y León, como se citó en Cuevas, 2011, p.10).

Con esto, se evidencia la necesidad de fortalecer las dinámicas de formación integral, no solo a través de una educación más humana, sino también mediante la integración curricular, en pro de que el conocimiento se constituya en dinamizador para los estudiantes cuando lo requieran en su diario vivir. Solo así el conocimiento y el aprendizaje se tornan significativos, ya que aportan a la subjetividad de los niños y, también, a la construcción de su identidad y de su participación como miembros de la sociedad.

Al respecto, Martínez y Herrera (2002), en un análisis de las finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, exponen la necesidad de que el plan de estudios relacione

las diferentes áreas con las asignaturas y con los proyectos pedagógicos, además la identificación de contenidos, temas y problemas de cada asignatura y proyecto pedagógico, con sus respectivas actividades, la distribución del tiempo, secuencia del proceso educativo, metodología, recursos, logros, criterios de evaluación y administración (p.32).

En aras de atender tales problemáticas (desarticulación del currículo, fragmentación de saberes, enseñanza deshumanizada y poca atención a los saberes de los estudiantes), se ha utilizado desde hace varias décadas, en particular en los grados iniciales, la estrategia didáctica de proyectos de aula, al respecto García (García, 2010) en su texto de

pedagogía y teniendo en cuenta la concepción constructivista planteada por Dewey, e implementada por Kilpatrick; (1897), hace referencia a dichos teóricos afirmando que:

Ambos autores —el primero con un planteamiento más filosófico de la educación y el segundo en una perspectiva metodológica concreta— se inscriben en una corriente renovadora de la escuela que impugna los modelos transmisionistas, el saber fragmentado que reproducen las disciplinas en la escuela, la pasividad del estudiante y la memorización de contenidos sin aplicación práctica, entre otros problemas, y propenden en sus propuestas pedagógicas por un contenido social de lo que se enseña, por un aprendizaje en, desde y para la vida misma del estudiante (p.688).

No obstante, son pocas las investigaciones que indagan por la relación o aportes de esta estrategia a la formación integral de los estudiantes, y, a su vez, los aprendizajes que reporta a los docentes que la implementan en educación inicial. Por ello, se torna pertinente sistematizar propuestas desarrolladas bajo dicha metodología, en aras de identificar su incidencia real en los aspectos mencionados previamente.

Aunado a lo anterior, se concibió como relevante reflexionar sobre la práctica implementada en la Institución Educativa Departamental de Funza, sede Méjico. Esto ya que se contaba con registros de la misma (tales como diarios de campo, vídeos, fotografías y entrevistas -situación poco frecuente en los docentes de educación inicial), los cuales no habían sido sistematizados, desaprovechando así posibilidades de cualificarla.

Por ello, el propósito de la presente investigación giró en torno a recopilar los registros mencionados y analizarlos, con su respectiva visibilización del conocimiento pedagógico producido durante el tiempo recorrido en dicha práctica. Lo anterior para, a partir de ello, identificar cómo se logró responder tanto a las demandas institucionales como a las personales de los niños, a través de la estrategia por proyectos de aula (ver figura 1).

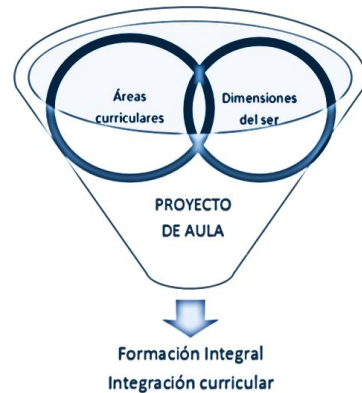


Figura 1. Proyecto de aula como posibilidad de formación integral e integración curricular en la educación inicial. Fuente: Elaboración propia.

Justificación

La labor docente es una intersección de toma de decisiones que tiene repercusión tanto en la vida de los educandos como en la transformación de la práctica pedagógica y, a su vez, en la relación con el objeto de conocimiento que establecen docente y estudiantes. En este sentido, según afirma Schön (1995), se hace indispensable el desarrollo de procesos de reflexión constantes “de la práctica, en la práctica y sobre la práctica” (Elliot, 1995, p.35), que faciliten su cualificación, llevándola al nivel de la profesionalización.

En este orden de ideas cobra sentido la presente investigación, ya que desde esta se pretenden dos aspectos particulares. Por un lado, evidenciar las relaciones que se dan en el aula entre los procesos de integración curricular, la formación integral de los estudiantes y, a su vez, la estrategia didáctica de proyecto de aula en el grado de transición, en el marco de la educación inicial en la ciudad de Funza. Y, por otro, la reconstrucción y la reflexión sistemática de la práctica docente desarrollada, desde la

perspectiva de la sistematización, con el propósito de generar reflexiones que permitan su cualificación.

En esta línea, se reconoce que los procesos de enseñanza de los docentes deben ser significativos y funcionales, en aras de responder a las necesidades de los educandos y, además, de formarlos como seres humanos integrales. En este sentido, se considera que los proyectos de aula “constituyen una estrategia educativa integral que contribuye con la construcción sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro de un currículo establecido” (Railsback, como se citó en Arciniegas y García, 2007, p.3).

Lo anterior permite visualizar la labor docente desde una propuesta reflexiva e integradora, en la que el maestro orchestra una configuración didáctica (Litwin, 1997) con el propósito de integrar los intereses y, también, los presaberes de sus estudiantes con las temáticas y los desempeños del currículo institucional. Así, es posible considerar que es a través de los proyectos de aula que un docente puede integrar las demandas curriculares y, así mismo, aportar a la formación integral de sus estudiantes, permitiéndoles el desarrollo de aprendizajes significativos y de un pensamiento crítico.

Aunado a ello, desde la presente investigación se optó por reconstruir, reflexionar y cualificar la práctica docente que se ha venido implementando desde hace 17 años en el grado Transición de la Institución Educativa Departamental de Funza, sede Méjico, ya que esta gira en torno a los proyectos de aula. Esto con el fin de brindar referentes de acción a la maestra investigadora y, adicionalmente, a otros docentes que deseen implementar la misma estrategia didáctica en sus aulas.

Cabe resaltar la necesidad de que los docentes desarrollen procesos de sistematización que les permitan tener continuidad en sus prácticas de enseñanza y, además, reflexionar y aprender de estas, lo cual posibilita el establecimiento de un binomio entre práctica y

formación. Al respecto, Heitger (como se citó en Flórez, 1994) afirma “la necesidad y posibilidad de una pedagogía sistemática”, en la que se “supere el nivel de descripción de datos y conceptos históricos” (p.109), para llevar a la construcción de saberes que sean parte del compromiso profesional del docente y que, también, sirvan de intercambio entre los estudiantes, la realidad del entorno y el contexto institucional.

En el caso particular de la presente investigación, el interés analítico se centró en la formación integral y en la integración curricular, entendiendo que estas son parte de la labor docente y que, por ende, requieren de unos procesos de reflexión en torno a las estrategias implementadas para lograrlas. Ya que la apuesta docente escogida se enfocó en los proyectos de aula, resultó fundamental visibilizar aquellos aspectos específicos que potencian la formación de los estudiantes y que, a su vez, facilitan los procesos interdisciplinarios de integración curricular.

La visualización de la relación de esta tríada (proyectos de aula – integración curricular – formación integral) permite la retroalimentación de la labor docente, a partir de la identificación de fortalezas y debilidades para establecer planes de mejora o nuevas investigaciones en torno a aspectos específicos de la práctica que podrían potenciar las dimensiones. Esta mirada sistemática, sin duda, tendrá repercusiones en la relación docente, estudiantes y conocimiento, facilitando a los estudiantes construir aprendizajes y comprender cómo estos pueden aportar a su vida cotidiana.

Por lo anterior, se hace necesario generar procesos de reconstrucción, análisis y reflexión de las experiencias vividas en torno a la estrategia didáctica de proyectos de aula, desde su planificación hasta la formalización de la investigación. Ello permite confrontar un saber, de pronto, estático en el tiempo, con la pretensión de lo que amerita una praxis de acuerdo a la realidad de la sociedad actual.

Pregunta de investigación

Se busca dar respuesta al siguiente interrogante: **¿Cuáles son los aportes que se han realizado a la formación integral de los estudiantes y a la integración curricular, en el grado Transición de la Institución Educativa Departamental de Funza, sede Méjico, desde el trabajo por proyectos de aula?**

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar los aportes que los proyectos de aula, como estrategia didáctica, han realizado a la formación integral de los estudiantes y a la integración curricular, en el grado Transición de la Institución Educativa Departamental de Funza, sede Méjico, a través de un ejercicio investigativo de sistematización de la experiencia.

Objetivos específicos

- Reconstruir la historia de vida de la docente y los proyectos de aula desarrollados en una práctica pedagógica del grado Transición.
- Identificar la relación entre proyecto de aula e integración curricular presente en la práctica pedagógica, en la Institución Educativa Departamental de Funza, sede Méjico.
- Describir los aportes a la formación integral de los estudiantes del grado Transición, realizados desde la implementación de la estrategia didáctica de proyecto de aula.

Marco Teórico

Antecedentes: Lo que otros me han aportado

Con el propósito de avanzar en el proceso de sistematización, se hizo necesaria una búsqueda de otras investigaciones que abordaran los mismos conceptos como objeto de estudio o que hubieran utilizado la misma metodología para la recuperación de la práctica docente. Así, se identificaron artículos, libros y experiencias desarrolladas y/o publicadas en fechas posteriores al año 2008. La recopilación se adelantó virtualmente, por medio de bases de datos, dado que actualmente es el medio privilegiado para la socialización y la divulgación de resultados de investigación en el ámbito académico.

Se encontraron 60 documentos que abordan cuatro grandes tópicos: proyectos de aula, formación integral, integración curricular y sistematización, con el propósito de identificar referentes teóricos y mecanismos metodológicos que aportaran al avance de la presente investigación. Estos, en primera instancia, fueron resumidos y organizados en una matriz de Word (Anexo 1), identificando su problemática, sus propósitos, su metodología y sus principales resultados.

El corpus de información recuperada fue organizado de acuerdo al contexto en el que se desarrollaron las investigaciones. Como puede observarse en la figura 2, la mayor parte de los textos proviene del contexto local, es decir Bogotá y Chía (55%), lo cual resulta valioso dadas las coincidencias culturales y sociales de la población. Mientras que se cuenta con un 30% de investigaciones nacionales y un 15% internacionales, que también permiten identificar aportes provenientes de otras regiones. Para efectos de esta

presentación, se enunciarán de acuerdo al contexto en el que se realizaron: Internacional, Nacional y Local.

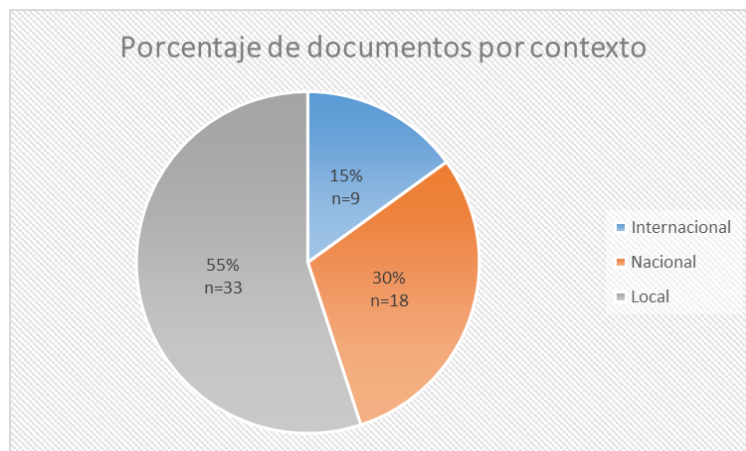


Figura 2. Distribución porcentual de los antecedentes de investigación a partir de los contextos. Fuente: Elaboración propia.

En general, las investigaciones encontradas se organizan en cuatro temáticas, como puede verse en la figura 3. Estas, en su mayoría, corresponden a proyectos de aula (22), ya que esta fue la estrategia didáctica utilizada por la maestra investigadora. También, se identificaron experiencias que reportan un valor investigativo en la medida que focalizan en la formación integral del estudiante (11) o en la integración curricular (10). Finalmente, se extrajeron aprendizajes metodológicos derivados de sistematizaciones (17), lo que, según Jara (2012), promueve la “cultura de reflexión desde la práctica” (p.68).

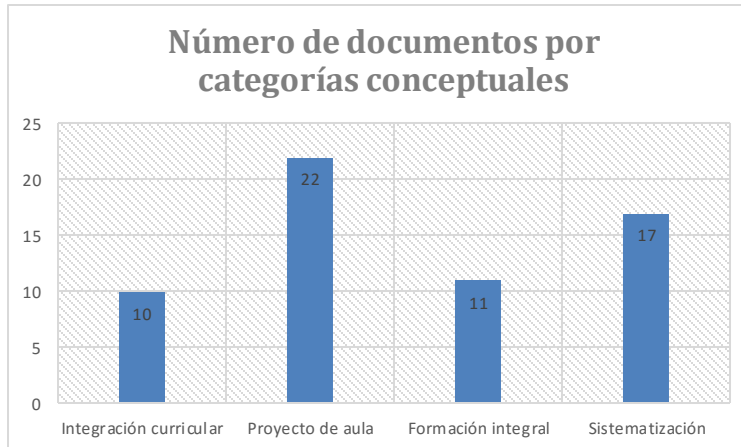


Figura 3. Documentos relacionados por categorías de indagación. Fuente: Elaboración propia.

Es pertinente mencionar que no se encontraron investigaciones que desarrollaran todas las categorías en una sola experiencia. Ello resalta la importancia de realizar estudios que aporten a la construcción de saberes pedagógicos y disciplinares en torno al abordaje de la formación integral y, a su vez, a la integración curricular a partir de los proyectos de aula, en especial en la educación inicial, dada la escasa producción académica identificada en este campo.

Proyecto de aula

Un conjunto de 22 investigaciones centra su atención en el trabajo por proyectos de aula, con el propósito de identificar su funcionamiento y los aportes que realiza tanto a la formación de los estudiantes como a las reflexiones y a las transformaciones pedagógicas de los docentes. De estos, se identificaron algunos documentos que analizan las contribuciones de los proyectos de aula al trabajo didáctico y a las reflexiones pedagógicas de los maestros (Sandoval, 2013; Garzón, 2013; Jaramillo, Osorio y Iriarte,

2011; Ventura, 2013; Escobar y Silva, 2008; Torres, 2014; Rincón, 2012; Villegas, Rodríguez, Coca, Ruiz y Bautista, 2010), en tanto que otros centran el análisis investigativo en una disciplina en particular: artes y motricidad (Herrera, Lastra y Perea, 2015; Mejía, Yule y Mejía, 2016; Herrera, Mestizo y Mina, 2016; Albarracín, 2010), lenguaje (Núñez y Vela, 2011; Martínez, Sandoval, Prieto, y Mora, 2008; Buitrago, Torres y Hernández, 2009; Corredor, 2009; Rátiva y Quintero, 2016; Trujillo, 2009, 2010; Riveros, 2016) o biología (Mayorga, 2016a, 2016b).

En primer lugar, entre las investigaciones que realzan los **aportes generales** de los proyectos de aula se encontró que, con relación a la **reflexión docente**, se subrayan aspectos asociados con la importancia de la construcción conjunta del conocimiento y, así mismo, de la motivación de los estudiantes hacia el trabajo. En este caso, una docente investigadora (Torres, 2014) manifiesta las bondades de esta estrategia, relacionadas con la toma de distancia del trabajo monótono característico de su escuela, la motivación demostrada por sus estudiantes y el asombro de estos ante los nuevos aprendizajes. Sin embargo, también expresa las dificultades que le ha reportado, en términos de las resistencias a la implementación de esta estrategia, debido al poco apoyo institucional y a la falta de trabajo colegiado con otros docentes, por lo que afirma que siente que cada vez que avanza dos pasos retrocede tres.

En torno al **trabajo didáctico**, fue posible encontrar investigaciones que reconocen las posibilidades que brinda el proyecto de aula en el quehacer diario del docente. Por ejemplo, Garzón (2013) expone “los Proyectos de Aula como estrategia pedagógica nos han permitido cambios sustanciales porque a través de ellos se desarrollan las competencias, investigación, creatividad, liderazgo, participación, entre otros. Permiten, diálogos conciliadores, la interacción y la trascendencia” (p.28).

Así mismo, Bejarano (2011) menciona que el proyecto de aula reconoce el rol de los estudiantes en la labor didáctica, ya que “demuestra que los niños y niñas poseen grandes

capacidades a nivel intelectual y que los proyectos pedagógicos de aula son una oportunidad para optimizar la formación de conceptos científicos en los niños y las niñas” (p.3). Esta idea es reforzada por Trujillo (2010), quien afirma que

Los niños y niñas deben ser entendidos como seres humanos activos, portadores de saberes culturales, intereses y preguntas; es por esto que la acción educativa debe ser concebida como una práctica de interacción simbólica, de reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada (p.33).

Por ello, en dichas investigaciones se construye una reflexión sobre los proyectos de aula como estrategia didáctica que parte del respeto al niño, le da un lugar en la toma de decisiones y, también, le otorga un nivel intelectual alto al reconocer sus saberes sociales y culturales, así como los que en potencia puede construir. En este sentido, se resalta la posibilidad que dan los proyectos de aula a los niños de expresar y construir a partir de sus cuestionamientos e ideas. Al respecto, Ventura (2013) plantea que

las preocupaciones de los niños y niñas son consideradas como ejes que sostienen los contenidos de enseñanza, debidamente articulados con los contenidos curriculares por parte del profesorado y posibilitan la emergencia de temas que van más allá de lo escolar (p.24).

De esta forma, se establece una triada entre las decisiones que se toman con los estudiantes en el marco del proyecto, los contenidos curriculares y disciplinares y, a su vez, las relaciones que establecen los estudiantes con su realidad. Lo anterior permite percibir una concepción de aprendizaje como construcción, que parte de lo personal para ser nutrida en las relaciones e interacciones con la realidad y para la realidad.

Por otra parte, se reconoce que la “implementación de los proyectos pedagógicos en el aula y el diseño y desarrollo de las unidades integradoras [...] permite abordar las dimensiones del desarrollo del niño/a, además de implementar los principios pedagógicos dispuestos por el MEN” (Jaramillo *et al.*, 2011, p.6). Y, en otra investigación, se evidencia que la integración curricular, en el marco de los proyectos de aula, no solo consiste en la articulación de áreas o disciplinas, sino que propone la articulación entre

estudiantes de diferentes grados para el logro de aprendizajes significativos en lectura, escritura y matemáticas (Escobar y Silva, 2008).

Esto resulta fundamental para las construcciones de la presente investigación, pues no es posible evidenciar un uso diferenciado de los conceptos de integración curricular o formación integral, sino que ambos son legitimados en tanto posibilidades de la formación de un sujeto integral en plenitud.

En segundo lugar, se encuentran las investigaciones que realizan **aportes disciplinares específicos**. Por un lado, en el campo del *lenguaje* se observó que algunas de estas investigaciones centran su interés en la oralidad, entendiendo que esta es un “eje transversal de todas las áreas del conocimiento y de las dimensiones del ser humano, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del niño” (Núñez y Vela, 2011, p.12). Al respecto, Martínez *et al.* (2008) refuerzan la contribución que se realiza desde los procesos orales al desarrollo cognitivo, afectivo, académico y convivencial, reconociendo que la oralidad “es fundamental para la argumentación, la concertación, la toma de decisiones y la autorregulación que lleva a la autoevaluación y la reflexión tanto de niños como de acompañantes” (p.5).

En uno de los trabajos de grado revisados se profundiza sobre la relación entre acompañantes y estudiantes, en el que se identifica la participación de padres y maestros como enriquecedora del trabajo en el aula y, a su vez, como un requisito para la construcción de una personalidad equilibrada en la infancia (Corredor, 2009). En este sentido, es posible mencionar que las características de los proyectos de aula, en tanto construcción colectiva del trabajo pedagógico, entre estudiantes y docente, forjan la autonomía y la posibilidad de creación y creatividad en los estudiantes, desplazando así la responsabilidad de un rol exclusivo del docente a una tarea compartida (Trujillo, 2009).

También, se torna interesante la investigación de Buitrago *et al.* (2009), pues resalta la relación entre secuencia didáctica y proyecto de aula como escenario propicio para el tratamiento riguroso de los contenidos disciplinares, estableciendo procesos de reflexión sobre la labor docente y el lugar de las interacciones con los estudiantes. Por su parte, Rátiva y Quintero (2016) destacan que

es importante la creación, diseño y ejecución, de proyectos de aula en los primeros años de escolaridad de los infantes (transición) con el objetivo de brindar elementos que fortalezcan en el niño y la niña sus dimensiones y promuevan su desarrollo integral con quienes construyen sus procesos cognitivos y sociales (compañeros de clase, familiares, docentes), bajo la claridad, de que en esta etapa los niños establecen sus primeras relaciones con agentes externos a su familia (pp.6-7).

Por otro lado, en torno a los proyectos asociados a *biología*, se identificaron las investigaciones de Mayorga (2016a, 2016b), en las que se resalta la versatilidad de los proyectos de aula en el abordaje del conocimiento científico. Además, en sus conclusiones fue posible evidenciar el logro de analogías científicas en los niños, lo cual subraya la importancia y la responsabilidad del docente en el tratamiento de los contenidos de enseñanza, en el marco de la construcción de los proyectos de aula.

Finalmente, en las investigaciones en las que se construyen proyectos de aula para el abordaje de las *artes* y la *motricidad* se enuncia la falta de conciencia de directivos y de padres de familia, respecto a la importancia del trabajo intencional en estos aspectos del desarrollo del ser humano. Así, se hace visible la importancia de las artes para el aprendizaje de la convivencia escolar, dado que permite la expresión libre de emociones, lo que admite mediar la enseñanza de valores como la tolerancia y el respeto (Mejía *et al.*, 2016, p.6).

Por otra parte, se resalta la importancia de abordar, en la educación preescolar, el desarrollo motriz, estableciendo una relación entre el disfrute y placer del *aprendizaje motriz* y las *artes* como vehículo para ello (Herrera *et al.*, 2016).

Además, Herrera, Lastra y Perea (2015) reconocen que el trabajo por proyectos de aula exige la participación de todos los actores del contexto educativo y el registro juicioso de las descripciones y reflexiones de los maestros en el diario de campo, lo que facilita los procesos de evaluación y retroalimentación. Esto resulta relevante para la presente investigación, en tanto que la fuente principal para la sistematización son dichos instrumentos y, adicionalmente, la construcción de los hallazgos a partir de las voces de la comunidad escolar.

También, se resalta en las investigaciones con énfasis en las artes la potencia que tiene el trabajo por proyectos de aula, al reconocerlo como posibilidad en la construcción de tejido social. Aunado a ello, Albarracín (2010) menciona que este

Lleva a develar el territorio como un tejido de relaciones en sus procesos sociales, económicos, políticos y culturales; replantea algunos aspectos escolares y proporciona herramientas de vida que dan sentido social a la escuela. De esta forma, se evidencia la complejidad propia de la realidad, se revitaliza la memoria, se fortalece la identidad, se construyen saberes y se articula el contexto a la cotidianidad de la escuela (p.247).

Como puede verse, los proyectos de aula son reconocidos como una estrategia didáctica importante en la educación inicial, dado que sustentan la educación integral y, así mismo, muestran un panorama favorable para el aprendizaje en los estudiantes, siempre y cuando el docente realice un trabajo riguroso desde la planeación.

Sin embargo, llama la atención la poca explicitación del trabajo con los padres y la comunidad. Y, además, que los autores hacen uso indistinto de términos como: proyecto de aula, pedagogía por proyectos, trabajo por proyectos y aprendizaje basado en proyectos de aula; toma conjunta de decisiones, esfuerzos para el logro de una meta y aprendizaje particular, estableciendo así características similares entre unos y otros. Aunado a esto, bien afirma Gallego (como se citó en Malagón y Montes, 2005) que la

“función es la de activar el aprendizaje de habilidades y contenidos a través de una enseñanza socializada” (p.69).

Formación integral

Otro conjunto de 11 investigaciones desarrolla como concepto central de análisis la formación integral o el abordaje de todas las dimensiones del ser humano. Estos proyectos se focalizan en dos aspectos: de un lado, las características y el perfil de los docentes que desarrollan procesos de formación integral (Camacho, 2008; Malagón y Montes, 2005; Ojeda, 2012; Mieles, Henríquez y Sánchez, 2009; Machado y Parra, 2012; Pastrana, 2012; y Lafrancesco, 2015) y, de otro, aquellas condiciones que permiten el desarrollo integral de los niños (Alvarado y Cecilia Suárez, 2009; Medina, 2010; García, Moreno, Rodríguez y Cantillo, 2010; Ospina y Lara, 2010; y Niño, Rincón y López, 2010).

En primer lugar, respecto a *las características y el perfil de los docentes*, en una de las investigaciones Camacho (2008) afirma que para poder apoyar adecuadamente el desarrollo integral de los niños del ciclo inicial es necesario que los educadores diseñen e implementen situaciones didácticas que sean de su interés, a través de problemas y de desafíos que permitan que “los niños avancen paulatinamente en sus niveles de logro y puedan saber más acerca del mundo, y ser cada vez más seguros, autónomos, creativos y participativos” (p.79).

De esta manera, las experiencias escolares deberían traducirse en auténtica educación funcional, puesto que fortalecen las iniciativas de los educandos y su interés por aprender. Los contenidos surgen de la realidad mediata, lo cual conlleva a aprendizajes significativos por medio de la resolución de problemas que potencian la autonomía cognitiva y social. Es decir, tener en cuenta el enfoque constructivista en el quehacer pedagógico implica ineludiblemente la formación integral del educando (Malagón y Montes, 2005).

Al respecto, Ojeda (2012) resalta la importancia de desarrollar planeaciones conscientes por parte del maestro y “cambios estructurales que se lleven a cabo en la escuela” (p.10). Más específicamente, frente a la educación inicial se enuncia que la función de la educación preescolar consiste en desarrollo y fortalecimiento de las competencias que posee cada niño. También cumple una función social al brindar oportunidades de socialización en un ambiente distinto al familiar y contribuye al desarrollo de todas las potencialidades de los niños, haciendo énfasis en las competencias cognitivas, socio-afectivas y de lenguaje (Camacho, 2008, p.79).

Lo anterior resalta la importancia de esta etapa, en tanto que es la edad en la que el ser humano tiene más posibilidades de desarrollar todas sus dimensiones. Desde esta misma perspectiva constructivista, Mieles, Henríquez y Sánchez (2009) hacen énfasis en que la función primordial de un profesional encargado de la enseñanza en la educación preescolar

se centra en el apoyo a la formación integral de los alumnos a su cargo, complementando el desarrollo intelectual con el afectivo, biofísico, volitivo, social y moral, estético, lúdico, valorativo, comunicativo y simbólico, dando énfasis a la búsqueda de la verdad, la autonomía, la creatividad y la apertura hacia los demás (p.52).

En la misma línea, las investigaciones de Machado y Parra (2012) y Pastrana (2012) centran su análisis en el quehacer del profesional de la educación, resaltando que su papel protagónico como persona de bien, aportante de soluciones a las distintas problemáticas locales, regionales y nacionales con una vocación social de servicio comunitario, con apego y respeto a los valores morales y éticos, a la democracia participativa, a la innovación e investigación (Machado y Parra, 2012, p.2).

En este orden de ideas, aunque se subraya la necesidad de que la educación sea una actividad intencional de propuestas innovadoras, que lleven a la transformación social

desde las instituciones educativas, se hace alusión también al propósito final de estas acciones.

En segundo lugar, se identifican las investigaciones que aluden a las *condiciones para el desarrollo integral*. Aunado a estas, Lafrancesco (2015) enumera las condiciones que debe cumplir un proceso de formación integral, afirmando que

Si en la Escuela Transformadora se propende por la construcción del conocimiento, entonces en ella se espera construir a un ser humano capaz, desde su inteligencia, de tomar postura crítica frente al conocimiento científico y tecnológico, frente a los avances de la cultura y, para ello, demanda desarrollar sus funciones cognitivas, sus procesos de pensamiento, su capacidad intelectual, sus múltiples inteligencias, su estructura mental y, al operar todos estos factores intelectivos, desde la meta-cognición, desarrollar sus capacidades de interpretación, argumentación y proposición, desde la crítica constructiva, la reflexión, el ingenio y la creatividad, para lograr el desarrollo de competencias básicas y cualificar la calidad de los desempeños, con potencial de aprendizaje (p.1).

El planteamiento anterior denota la necesidad de que en el aula de clase se gestione el proceso de formación integral, el cual les permita a los estudiantes, además de un desarrollo intelectual, dar atención a procesos de interpretación, argumentación, reflexión, ingenio y creatividad. Esto permite visualizar que desde el constructivismo se ha dado relevancia a aspectos globalizadores en los aprendizajes cognitivos, comportamentales, afectivos y sociales, que se centran en las interacciones. Con relación a ello, Alvarado y Cecilia Suárez (2009) sugieren “la socialización como un proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción” (p.17).

Por ello, se torna importante que se “oriente con especial fuerza hacia el desarrollo integral de los niños y las niñas desde una perspectiva que les permita el conocimiento y reconocimiento de sí mismos, de los otros y de su entorno” (Medina, 2010, p.67). Este

proceso de conocimiento y de formación es posible, según García, “cuando es abordado desde la motivación, la autonomía y el conocimiento” (García, 2010, p.127).

En suma, las investigaciones desarrolladas identifican la necesidad de propiciar situaciones que hagan uso de la “curiosidad científica [como] su principal herramienta de trabajo” (Torre, como se citó en Ospina y Lara, 2010, p.186), propiciando interacciones de calidad, situaciones retadoras, planeaciones conjuntas y, en algunos casos, el uso de las TIC como procesos indispensables para fortalecer los aprendizajes significativos.

Finalmente, en una de las investigaciones se señalan las alianzas con padres de familia, tanto desde el compromiso como desde la participación y el acompañamiento, como una posibilidad de fortalecimiento del vínculo afectivo, “como un componente relevante en el crecimiento personal de sus hijos” (Niño, Rincón y López, 2010, p.238). Ya que el trabajo desde el proyecto de aula, como mencionan, “ha fortalecido una relación de afecto en los padres de familia al acompañar a sus hijos e hijas en el desarrollo de actividades en la Web de manera lúdica, lógica y contextual, contribuyendo a potenciar sus procesos de aprendizaje” (p. 240). Así se observa la relación entre la participación de los padres en los proyectos y el fortalecimiento tanto afectivo como académico en la formación de sus hijos.

Como se puede evidenciar, las investigaciones mencionadas han focalizado en el buen desarrollo de los estudiantes desde la perspectiva de seres humanos integrales, lo que podría llevar a pensar que los contenidos disciplinares se tornan en un formalismo de la academia que se debe ajustar a la realidad del estudiante y no de manera contraria.

Integración Curricular

Con relación a lo anterior, es posible concluir que es necesaria la adecuación curricular en conformidad con los propósitos de formación para los estudiantes, lo cual ha derivado en el desarrollo de investigaciones que atienden al concepto de integración

curricular. Así, su relevancia en los procesos educativos se ha convertido en una alternativa viable para la transformación de prácticas tradicionales en prácticas innovadoras, en tanto que propenden por la no parcelación o división del conocimiento. Aunado a ello, Pozuelos y Rodríguez (2008) exponen que si

(...) se supera la clasificación de los contenidos en asignaturas y las respuestas posibles a las cuestiones planteadas no se obtienen desde una asignatura concreta sino de una realidad compleja. La manera de concebir la integración curricular está lejos de ofrecer un formato decisivo y cerrado (p.12).

En dicho planteamiento se puede visualizar la flexibilidad como una característica clara del trabajo desde la integración curricular, resaltando que la comprensión de la realidad requiere de un formato abierto que enfatice en las interrelaciones entre las personas, el contexto y el entorno, a partir de una comunicación de doble vía.

Con relación a este aspecto, Gallegos, Flores y Calderón (2008) identifican la integración curricular como una posibilidad para el aprendizaje de las ciencias, al no establecer “temas descritos por contenidos específicos [sino dejar] en manos de la educadora diseñar situaciones didácticas a partir de las competencias especificadas que impliquen desafíos para los niños y que los ayuden a aprender más sobre el mundo natural” (p.100).

Por otro lado, Díaz (2012) afirma que “difícilmente se logra la concreción de la innovación en los procesos y prácticas educativos” (p.3) sin entender la necesidad de hacer cambios sistemáticos en las instituciones, los cuales propendan por la articulación entre los lineamientos pedagógicos, los lineamientos curriculares, la demanda institucional y la realidad social, todo esto en el marco de las reformas curriculares necesarias e importantes para una educación de calidad.

Al respecto, Anijovich y Mora (2010) afirman que la puesta en práctica de este tipo de reformas pone en juego dos dimensiones por parte de los maestros:

La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. [...] involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. La dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas (p.24).

Este aspecto también es enunciado por Buitrago, Daza, Hernández, Herrera y Porras (2010), quienes afirman que para poder asumir una postura integradora frente al currículo es preciso el análisis crítico y reflexivo del quehacer en el aula.

Otro de los estudios revisados evidencia, de manera clara, que la integración curricular permite procesos de aprendizaje a partir de la investigación, tomando como eje central las diferentes disciplinas del saber. Este es el caso de la investigación realizada por Roncancio y Espinosa (2010), quienes identifican los semilleros de investigación “como pequeñas comunidades de aprendizaje de niños, jóvenes, estudiantes y profesores de diversas profesiones y disciplinas con el fin de lograr la concientización, la integración interdisciplinaria y la formación integral por medio de la investigación” (p.3). De allí se deriva que la construcción de escenarios que permitan la investigación de la realidad en el aula propicia la integración curricular, por lo que se establece relación entre este hallazgo y una de las acciones principales desarrollada en el marco de los proyectos de aula.

En esta misma línea, se identifica otra investigación en la que se reconoce la importancia de la integración curricular como posibilidad “para el fomento y fortalecimiento del respeto por la diversidad cultural, incentivando a su vez la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, el diálogo y la reconciliación” (Pinilla y González, 2010, p.50).

Finalmente, Mora y Rojas en el texto del MEN resaltan el marco legal de la integración curricular al reconocer que el MEN propone el desarrollo de “propuestas

pedagógicas innovadoras (...) diseñar políticas educativas contextualizadas, que reconozcan al estudiante como un ser integral (...) Implementar proyectos integradores que permitan desarrollar las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer desde una perspectiva interdisciplinaria” (MEN, 2009, p.22). En palabras de los autores,

la integración curricular se convierte en una estrategia efectiva que responde a la necesidad de educar para la vida; garantizando la mirada holista del hombre y reestructurando antiguas propuestas educativas. De igual manera, se resalta que la sistematización abrió el camino para articular la integración curricular, el diseño metodológico PICAS [Propuesta de Integración Curricular para un Aprendizaje Significativo] y las transformaciones pedagógicas docentes mediante la reconstrucción, interpretación reflexiva y crítica del proceso para contribuir a la realidad social y aportar al conocimiento pedagógico (2015, p.10).

En suma, se puede afirmar que la integración curricular favorece la formación integral, bajo la dinámica del diálogo, de las interrelaciones y del trabajo colaborativo de estudiantes y de padres de familia, pues esta permite que el conocimiento trascienda del plano personal a la transformación social y cultural.

Sistematización

Desde el inicio de la presente investigación, la intención por sistematizar giró en torno a **cualificar la práctica** docente y evidenciar, por medio de una narración de las experiencias pedagógicas que durante varios años han tenido lugar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula de la maestra investigadora. Por ello, resultó importante evidenciar la forma en que otros investigadores han desarrollado sus procesos de sistematización, con el fin de identificar el enfoque y la ruta metodológica que siguieron en estos.

Al respecto, se identificaron 17 investigaciones relacionadas con la sistematización, en las que se tomó como eje central el concepto de **transformación** de la práctica

(Tangarife, 2012; Paione, 2008; Osorio, Delgado y Cárdenas, 2010; Torre, 2010; Laguna, 2010; Moreno, 2010; Torres y Casallas, 2010; Cepeda, Arévalo y Chaves, 2010; Ortiz y Wilches, 2010; Rodríguez, Castro, Reyes, Duarte y García, 2010; Castelblanco, Cortés, Rodríguez y Soche, 2010; Gutiérrez y Ortiz, 2010; Rincón, Treviño y Arredondo, 2010; Franco, 2011; y Blanco, Zea, Ortiz, León, Albarracín, Amaya, Bustamante y Acuña, 2015).

En estas fue posible ubicar cuatro tendencias. En primer lugar, la sistematización de la propia práctica en solitario, cuando es el docente mismo quien tiene la iniciativa. En segundo lugar, **la sistematización de la propia práctica con acompañamiento**. En tercer lugar, la sistematización de la propia práctica con acompañamiento, cuando entidades externas identifican la experiencia como innovadora y, por ello, realizan un proceso de orientación, en el que la voz del maestro es imprescindible. Por último, la sistematización de las prácticas de otros, en la que sujetos o instituciones externas realizan la recopilación y el análisis de la práctica del docente.

Las anteriores sistematizaciones posicionan el saber del docente como un saber reconocido y necesario, que rompe con el aislamiento del trabajo de los maestros en sus aulas, para ponerlos en un lugar público, de discusión y transformación. En especial, en las sistematizaciones con acompañamiento, es posible evidenciar el enriquecimiento de las experiencias a partir de la voz del experto, quien señala, analiza y cuestiona decisiones que el docente toma en el marco de la cotidianidad, para poder objetivarlas y analizarlas en el marco didáctico (Pérez, Barrios y Zuluaga, 2010a).

De otro lado, cabe mencionar que la sistematización se puede desarrollar en dos instancias. Por un lado, de una práctica ya ocurrida, con lo que se pretende recuperar los datos que dan cuenta de los hechos para, a partir de estos, realizar su interpretación y análisis. Por otro lado, de una práctica en desarrollo, con lo que se recupera la información de lo ya ocurrido y, con base en esta, se procede a diseñar e implementar

instrumentos de recopilación de las actividades por desarrollar y sistematizar (Pérez *et al.*, 2013). Esta última plantea la posibilidad de reflexión del maestro y, además, su “ampliación en función de la reflexión” (Schön, 1998).

En la presente investigación, desde un proceso de reflexión sobre la propia práctica con acompañamiento, se tomó una experiencia ya pasada en la que, como se encontró en varios documentos, el proyecto de aula se convirtió en el eje articulador del trabajo en el aula, por sus potencialidades, para favorecer la integración de las dimensiones del ser humano y, a su vez, de las áreas del currículo.

Referentes Teóricos

Actualmente, en el panorama educativo y según la visión de la UNESCO, en la declaración final de la Reunión mundial sobre la EPT de 2014, se plantea que la agenda educativa para después del 2015 “debe adoptar un enfoque integral y de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y proporcionar múltiples vías de aprendizaje mediante métodos innovadores y las tecnologías de la información y la comunicación” (p.2) y “debe ser lo suficientemente flexible para que exista diversidad en las estructuras de gobernanza, y debe continuar promoviendo el desarrollo sostenible y una ciudadanía mundial y local activa y eficaz, contribuir al fortalecimiento de la democracia y la paz, y fomentar el respeto de la diversidad cultural y lingüística.”. (Unesco, 2014)

Esto ha dado lugar a cuestionamientos sobre el tipo de educación que se debe brindar a los educandos desde la educación inicial, principalmente en las instituciones de carácter educativo. Como se mencionó previamente, una de las soluciones que se ha brindado, desde el punto de vista didáctico, se relaciona con los proyectos de aula, los cuales también se han constituido en una opción para viabilizar la integración curricular y, además, para aportar a la formación integral de los estudiantes.

En este capítulo se realiza un recorrido por cada uno de los conceptos fundamentales para el proceso investigativo: educación inicial, formación integral, integración curricular y proyecto de aula. Estos se desarrollan con la intención de brindar elementos que permitan una mayor comprensión de las descripciones y de los resultados del proceso de sistematización.

La educación inicial en Colombia

Comprender las implicaciones de la educación inicial requiere de la contextualización con relación a las transformaciones que se han dado a nivel histórico en la atención a la infancia¹. Inicialmente, en Colombia hacia el año 1988 se dio lugar a la fundación de hospicios que

eran orientados por comunidades religiosas y en ellos se les proporcionaban [a los niños] los cuidados y protección necesarios para su supervivencia y bienestar, así como algo de educación como algunos de los planteamientos pedagógicos de Fröbel y Montessori. Las atenciones allí brindadas, principalmente estaban impregnadas de un modelo asistencial, que buscaba la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y formación de hábitos (MEN, 2014, p.17).

Así, la atención estaba puesta más en funciones asistencialistas que respondieran a las necesidades de la sociedad que en acciones pedagógicas centradas en procesos de enseñanza o de aprendizaje para los más pequeños. Hacia finales del siglo XIX inició el funcionamiento de preescolares encargados de abordar procesos psicomotrices y de socialización, los cuales contaban con recursos didácticos, evidenciando así un “énfasis pedagógico con el que nace la educación para la primera infancia” (MEN, 2014, p.18).

Con el tiempo, en el decreto 2101 del Ministerio de Educación Pública se avanzó en la presentación y caracterización de la educación infantil, enunciándola como aquella que se brinda a niños entre 5 y 7 años de edad, con el propósito de crear hábitos para la vida y el desarrollo de la personalidad (Cerde, 2003). Este movimiento se fue fortaleciendo debido a la necesidad de las madres colombianas de ingresar a la vida laboral, lo que las llevó a dejar a sus hijos en centros educativos que los prepararan para la educación primaria.

¹ El recorrido histórico que aquí se presenta se basa en el expuesto en el Documento N° 20: Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá – Colombia: MEN, 2014.

Los anteriores acontecimientos llevaron a la consolidación de jardines que buscaban atender a niños y niñas de las clases menos favorecidas, considerando la educación preescolar como “la primera y decisiva acción pedagógica en la formación intelectual y afectiva de las niñas y los niños” (MEN, 2014, p.20).

En el año 1976, con el decreto 088, se dio vía legal a la educación preescolar con el objetivo de “promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares” (MEN, 1976, Art. 4). Estos pasos determinaron un cambio de la asistencia y el cuidado a una atención más integral, que buscaba abordar aspectos relacionados con la protección, pero también con la preparación para la vida social y escolar. Estas acciones derivaron, en 1984, en la consolidación de un Plan de Estudios en el que apareció por primera vez el concepto de desarrollo integral dentro de los propósitos de la educación preescolar.

Fue en 1988 que el MEN reestructuró la división de educación preescolar, con lo cual creó el grupo de educación inicial en aras de mejorar las condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas. También, contempló acciones institucionales e informales que pudieran responder a dichos propósitos.

Hacia la década de los 80 se legisló el grado cero como obligatorio para asumir la educación primaria, con una inclinación al fortalecimiento de las áreas de conocimiento que en esta se trabajaban, con lo cual se entrecruzaron dos tendencias. De un lado, la preocupación por el desarrollo integral de los niños y niñas. Y, de otro, la preparación en las áreas básicas para la primaria, que llevaban al planteamiento de lineamientos curriculares para la educación preescolar.

En décadas siguientes se organizó la atención a la primera infancia (0-6 años) desde tres modalidades: familiar, comunitaria e institucional. Esta última estructuración

conllevó a que en el 2009 se avanzara en la delimitación de las actuaciones y se iniciara un proceso de definición y de caracterización del servicio, bajo cada una de estas modalidades, criterio establecido en el documento No. 20 “Sentido de la educación inicial” (MEN, 2014, p.39).

Como puede verse, a lo largo de la historia se han utilizado indistintamente, en la Región y en Colombia, los conceptos de educación inicial y de preescolar. Estos, según el MEN (2014), se definen así:

Educación inicial	Educación preescolar
<p>Periodo de inicio de la acción educativa en función de los niños y se refiere a los procesos educativos oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, intereses y características de los mismos, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten al desarrollo de todas sus capacidades físicas (biológico), psicológicas (afectivo y cognitivo) y sociales (ambiental).</p>	<p>Corresponde a la ofrecida al niño menor de seis años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas (Ley 115. Artículo 15)</p> <p>Este nivel comprende mínimo un grado obligatorio llamado de transición.</p>

Tabla 1. *Definiciones de educación preescolar e inicial, según el MEN.* Fuente: Recuperado de www.mineducación.gov.co/1621/article-79430.html

En el contexto colombiano se ha determinado que la primera infancia es la etapa comprendida entre los 0 y los 5 años. Esta ha sido privilegiada por las políticas públicas, pues se considera como el periodo en el que los niños desarrollan los aprendizajes que les

servirán para el resto de sus vidas (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 1999). Adicionalmente, en el Proyecto de Acuerdo No. 207 de 2016 se expone que

La primera infancia es una etapa corta, decisiva y muy dinámica comprendida entre la fecundación y los cinco años de edad. En este momento de la vida se desarrollan las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar. Todo lo que afecte la salud, la nutrición o el desarrollo físico y emocional en este ciclo, puede dejar consecuencias para toda la vida. Por eso es tan importante garantizar un entorno favorable para el desarrollo integral de los niños y las niñas, fortaleciendo el rol de cuidado y protección de los adultos en la crianza (Decreto No. 0207 de 2016, p.1).

En este sentido, se resalta la importancia de sumar esfuerzos por aportar a la formación de los niños. Al respecto, el MEN (2010) ha generado estrategias que contribuyen al desarrollo en la educación inicial, teniendo en cuenta los intereses de los niños, “sus gustos, las relaciones consigo mismo y con los demás, sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir” (p.60).

A partir de estas definiciones oficiales se puede observar la similitud en los conceptos, por lo que, para efectos de la presente investigación, se comprende que la educación preescolar hace parte de la educación inicial. Por ello, el grado “transición”, en el que se desarrolló la experiencia sistematizada, se analizó desde las particularidades de la educación inicial, en términos de atención a las necesidades y/o capacidades físicas, psicomotrices, psicológicas, biológicas y sociales, atención esta que se ha institucionalizado como un nivel preparatorio para la educación básica primaria, así lo establece el Ministerio de Educación en sus lineamientos para preescolar (MEN, 2014).

La educación inicial, desde el CONPES 109 (2007), es considerada como un proceso continuo y permanente de interacciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en unión de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujeto de derecho (p.30).

En este sentido, se considera deber del Estado y responsabilidad de los docentes asumir una labor educadora que permita el desarrollo pleno de los niños, en tanto sujetos de una sociedad, y que, además, facilite su interacción con el mundo que los rodea. En tanto proceso social, la educación inicial debe hallar sentido en sí misma y no en comparación con la educación posterior, como preparación académica y/o escolar.

Lo anterior implica que, si bien la educación básica requiere de unos pre saberes que pueden ser enseñados desde los grados transición y preescolar, su único fin no es responder a las demandas que las instituciones le imponen. Como se expone en el Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, esta debe estar “acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma” (SDIS, 2010, p.9).

Formación integral

De acuerdo a lo anterior, las propuestas intencionadas hacia la educación inicial deben responder a las diversas necesidades de los estudiantes, lo que implica una apuesta por la formación integral. Esta relación ha sido atendida desde diversos enfoques en aras de lograr el desarrollo humano de las personas, atendiendo a los contextos particulares.

Entre los diversos enfoques para la misma, desde una dimensión antropológica se trataría de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre. En un plano psicológico se tendrá en cuenta lo sensible, lo racional y lo comportamental; esta es una tríada importante que en pedagogía se ha enunciado como la formación de modos de pensar, actuar y sentir. En un plano didáctico se propicia la formación integral si se concibe el contenido de enseñanza-aprendizaje en componentes integrados por los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores (Álvarez y Pérez, 2008, pp.177-178).

Desde el marco de la presente investigación se apuesta por una formación integral que tenga el propósito, tal como lo plantea Ruiz (2008), de “promover el crecimiento humano

a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral” (p.11).

Aunado a ello, se resalta la intencionalidad como aspecto determinante en los procesos de formación integral. Así, se les asigna una gran responsabilidad a los agentes y a las Instituciones Educativas en la promoción de acciones conscientes, por parte de los docentes, para dar atención a la persona como unidad. En esta medida, “la educación inicial surge como una posibilidad de ofrecer a la primera infancia condiciones para una atención y formación integral, en la que haya aprendizajes armónicos” (Henaó, 2011, p.26).

Dichos aprendizajes deben estar basados en experiencias sociales y humanizantes, desde las cuales se fundamenten las bases de la construcción de personalidad en los niños y, a su vez, se reitere el sentido de la educación inicial; tal como afirma Matagón (2013), “la educación (...) ha sido considerada como un proceso de formación, de humanización, y en ese sentido desde que el hombre existe, la necesidad de formarse, de educarse, está íntimamente ligada a su condición humana” (p.15).

Sin embargo, cabe resaltar que esta no es tarea exclusiva de la educación preescolar, pues la formación integral supone un proceso “continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano que lo orienta hacia la búsqueda de la plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir” (Ruiz, 2008, p.12).

En este sentido, la educación inicial debería apuntar al trabajo integrado de aprendizajes, comprendiendo que el niño

es una totalidad integrada en la que toda situación educativa le afecta en su unidad como persona. Lo biológico, lo afectivo, lo intelectual, lo psicomotor, lo ético o lo social entran en

una fecunda relación interactiva en el niño; de modo que no es conveniente aislar como en compartimentos cada una de las dimensiones que constituyen su personalidad (García, como se citó en Rodríguez, 2010, p.132).

Con base en lo anterior, es posible identificar el trabajo unificado y sin compartimentos como condición *sin equa non* para la formación integral de los niños. Y, así mismo, resaltar que en la medida que el profesional de la educación gestione ambientes estructurados de manera significativa, los cuales motiven al estudiante y lo lleven a la dinámica de la reflexión, el análisis y la argumentación, se podrá propender por la construcción propia del conocimiento. Por ello, Henao (2011) afirma que

El aprendizaje infantil, desde la perspectiva actual, debe estar orientado a favorecer no solo la perfección de las estructuras cerebrales, sino, también, a permitir el acceso a nuevas formas de conocimiento mediadas por estrategias pedagógicas que resalten la experiencia individual y las relaciones con el entorno, que dejen a un lado los procesos memorísticos del modelo tradicional y que den paso al desarrollo del pensamiento, en el que se originan los metacognitivos como la autorregulación de la información proveniente del exterior y generar autoconocimiento y autocontrol de los aprendizajes adquiridos (p.27).

Así, el trabajo consciente a través de estrategias didácticas que no dividan los aprendizajes y que, además, deriven su quehacer de la experiencia adquiere un valor único en la educación inicial.

Integración curricular

A nivel curricular, la integración ha ganado un lugar preponderante como componente básico en la educación inicial y como base fundamental de la formación integral, pues permite la articulación e interrelación entre el contexto, los saberes disciplinares y los presaberes. Así, se abre un campo promisorio a la integración curricular en los primeros años de escolaridad, como una posibilidad de respuesta a la imperiosa necesidad de

suprimir los límites disciplinares en los currículos y, a su vez, de responder a las demandas sociales cambiantes.

La integración curricular “es un enfoque pedagógico que posibilita a docentes y estudiantes identificar e investigar sobre problemas y asuntos sin que las fronteras de las disciplinas sean un obstáculo” (Baene, 1997, p.45). Al respecto, Mora y Rojas (2015) reconocen que el valor de la integración curricular radica en que

genera un punto de encuentro entre las diferentes disciplinas y permite establecer relaciones para propiciar aprendizajes reales, significativos y útiles; pretendiendo responder a la exigencia de los diferentes contextos y al desarrollo humano de las comunidades que se congregan en las instituciones de la ciudad. Ello implica, no solo dar prioridad al saber, sino equilibrar y armonizar las diferentes dimensiones del ser (p.85).

Lo anterior, permite comprender dicho enfoque como una posibilidad de trabajo en la educación inicial para abordar la formación integral de los niños, pues la integración curricular evita la segmentación de los contenidos, facilita los trabajos de indagación entre estudiantes y docentes y, a su vez, equilibra el trabajo sobre las dimensiones del ser.

Esta apuesta, trasciende a la psicología cognitiva y a las parcelaciones que se ha hecho del conocimiento. Como lo plantea Sacristán (1998), “falta un sistema comprensivo de explicación que integre esta dimensión dinámica de la acción con la cognitiva [...] La ciencia moderna es analítica y en el caso que nos ocupa ha supuesto romper la unidad de la persona” (p.46).

Ello repercute en que la presentación de los contenidos sea enriquecida por las interconexiones de la realidad, tomando distancia de la mera transmisión de información, en la que es el docente quien tiene el conocimiento y el estudiante es asumido como “una tabula rasa” (Locke, s.f., p.5). Esto supone comprender el aprendizaje desde una

dimensión comprensiva y relacional, la cual guía al docente a la “adopción de formas de planificación diversas de los contenidos curriculares” (Sagayo, 2003, p.418).

Por ello, “la educación no puede ser concebida como un acto mecánico” (Freire, 1969, p.12), sino como la posibilidad de construcción de aprendizaje desde lo cotidiano, respetando las relaciones disciplinares y sociales que conforman la realidad. “Por ende toda tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo a su realidad, porque educar es un acto de amor y coraje” (Freire, 1969)(p.13).

El acto de educar implica, desde esta perspectiva, una aprehensión y una transposición didáctica diferente por parte del docente, dado que

Bajo estos referentes los contenidos se particularizan en cada área académica y se afincan en los diferentes bloques o temas. Es allí donde es pertinente entrecruzarlos, entretejerlos, atravesarlos e interconectarlos, plasmar ciertos criterios para establecer los límites impuestos por las disciplinas de origen, pero de manera complementaria (Sagayo, 2003, p.422).

De ahí, la importancia de construir un currículo que impregne tanto aspectos individuales del ser, como sociales, acordes con su contexto vigente, en aras de una transformación. Esto permite que el educando visualice su aprendizaje a partir de la estructura global de mundo a nivel ambiental, cultural, político y social; en esta medida, se favorece el desarrollo del educando fortaleciendo sus dimensiones y estableciendo interrelaciones entre los contenidos curriculares, sin segmentarlos.

Cabe resaltar que las anteriores posibilidades las brinda el proyecto de aula, en la medida en que permite establecer procesos de relación entre los contenidos y la realidad de los estudiantes y, también, abordar diversas problemáticas y fenómenos desde una mirada global y complementaria a partir de las disciplinas.

En las experiencias de los proyectos de aula se hace énfasis en vincular el conocimiento a prácticas con propósitos educativos, según la demanda del currículo institucional, a través de las dimensiones del ser humano, lo cual lleva a prácticas pedagógicas globalizadas. En este sentido, las áreas del conocimiento se abordan y desarrollan desde la integración curricular, en la que los contenidos se entrelazan competentemente en pro de la comprensión de los procesos de aprendizaje.

Al interior de este panorama,

la integración curricular aspira a conseguir que los profesores no se limiten a llevar a la práctica las propuestas de las editoriales, sino que contextualicen realmente el currículo prescrito por la administración e intervengan activamente en su diseño y organización (Illán y Molina, 2011, p.21).

Dicha modalidad de diseño del currículo resulta fundamental, pues abre un camino a profesores y estudiantes para “construir conexiones significativas entre el mundo del aula y el mundo real más amplio” (Requena, 2008), lo cual se considera indispensable para la actuación en la sociedad y, a su vez, para la incidencia positiva en la misma.

Es necesario explicitar que esta modalidad de organización curricular puede implementarse de diversas formas, tal como plantean Illán y Molina (2011): con relación a las disciplinas; a través de tópicos; y, también, mediante cuestiones de la vida cotidiana, de temas seleccionados por los estudiantes, de conceptos, de bloques históricos y/o geográficos, de culturas o instituciones o de grandes descubrimientos o inventos. Como se puede observar, son múltiples las búsquedas que puede realizar un docente para llevar a cabo la integración curricular.

De las anteriores, se resaltan principalmente las relacionadas con las cuestiones cotidianas de la vida y los temas seleccionados por el alumnado, dado que son los que priman en la estructura del proyecto de aula. En esta, los estudiantes tienen una alta

participación en la selección de los tópicos a abordar, en los que se establecen, de manera constante, conexiones con sus contextos más próximos.

Proyecto de aula

Con relación a la tendencia actual a “flexibilizar los currículos y estar siempre abiertos a todo aquello que pueda enriquecerlos y actualizarlos, las actividades propias de los proyectos de aula sirven a esos propósitos innovadores y transformadores” (Cerde, 2008, p.51). Por esta razón, los proyectos de aula se constituyen en una estrategia valiosa en tanto que “utilizan la investigación como un medio de indagación y búsqueda”, convirtiéndose en “el puente que media entre el trabajo del aula y la realidad externa, y promueve los vínculos de los estudiantes con esta realidad” (Jurado, 2003).

La comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través de esta estrategia formativa (Jolibert, 1991), transforma el rol de la escuela en la educación de los niños como aquella que aporta los conocimientos a los estudiantes, para verla como un espacio que hace parte de sus realidades. Al respecto, Offir (2012) plantea que

No se trata solo de que la escuela enseñe y prepare para la vida, sino de asumir también que la escuela —como el saber— es parte de la vida misma y que es un espacio institucional con sus propias limitaciones y posibilidades, las que le impone la adquisición y el desarrollo de una cultura escolar (p.705).

Aunque los proyectos de aula ponen en acción principios tanto de la pedagogía activa como de los paradigmas constructivistas, autores como Cerda (2008) consideran que “sus formas de trabajo rebasan cualquier modelo o paradigma” (p.49). En esta línea, se entiende que las interacciones significativas que se dan entre el educando y el saber organizado dan lugar a la construcción colectiva del conocimiento (Carrillo, 2001).

Por ello, asumir este tipo de pedagogía implica una transformación en los roles de quienes componen la comunidad educativa, asumiendo que tanto los procesos que se dan en el aula como la personalidad de los sujetos de aprendizaje son aspectos construidos social y democráticamente, a través de experiencias y conocimientos que hacen parte de un proceso en el que todos participan (Jolibert, 1991).

Se aprende a mirar la escuela y la comunidad desde los sujetos activos –maestros, estudiantes, padres de familia y autoridades educativas-, entendiéndose como un reto para comprender el complejo proceso a través del cual docentes y estudiantes se acercan al aprendizaje (González, 2010, p.4).

De lo anterior, es posible inferir dos principios rectores del trabajo de “Pedagogía por Proyectos de Aula” (Cerdeña, 2008). En primer lugar, se establecen relaciones enriquecidas con el conocimiento, las cuales dan lugar al aprendizaje significativo, desde las nociones de Ausubel (1976). Y, en segundo lugar, el rol preponderante que se asigna a la construcción colectiva del conocimiento.

Frente al primero, el **aprendizaje significativo**, es preciso identificar dos condiciones relevantes. Por un lado, se reconoce que para que este exista es necesario que se produzca una interacción entre los nuevos conocimientos y aquellos que ya hacen parte de la estructura cognitiva. En palabras de Díaz y Hernández (2002),

el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos clasificar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e internacionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previo y las características personales del aprendiz) (p.20).

En este sentido, a partir del trabajo por proyectos de aula, el sujeto puede transformarse al jugar un papel activo, en el que no solo recibe información, sino que participa intencionalmente en la construcción que se hace del conocimiento, a través del diálogo

con sus pares y con el docente. Resulta, entonces, fundamental el papel del maestro, al establecer relaciones entre lo ya conocido y los nuevos aprendizajes que se dan en el marco de la construcción de la meta común, el proyecto.

Por otro lado, se reconoce al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, aspecto determinante para la existencia del aprendizaje significativo, por lo que se espera que

el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva (Rodríguez, 2004, p.5).

En este caso, en el marco de los proyectos de aula, los aprendizajes resultan significativos en la medida que nacen de inquietudes e intereses que surgen de los sujetos, de su interacción con el contexto y que representan preocupaciones reales; por ende, los aprendizajes que se dan en el marco del proyecto, por tener aplicación y relación directa en la resolución de las inquietudes del sujeto, garantizan la disposición que este tiene por aprender y por relacionar los nuevos aprendizajes con su “estructura cognitiva”.

El segundo principio de la pedagogía por proyectos de aula consiste en la **construcción colectiva del conocimiento**, la cual tiene lugar ya que se abordan propósitos conjuntos en los que estudiantes y docente se comprometen en la realización de una tarea. En el desarrollo de estas acciones se propician tanto aprendizajes individuales, respetando el ritmo de cada individuo, como aprendizajes colectivos. Estos dos se nutren recíprocamente, ya que, como lo explica (Coll 1998 p. 12),

[los] procesos de construcción individual se inscriben en el marco más amplio de la actividad conjunta que despliegan todos los presentes —profesor y alumnos—, y que es también el resultado de un proceso de construcción, aunque esta vez de naturaleza esencialmente colectiva, que se produce al hilo de lo que dicen y hacen uno y otros mientras trabajan los contenidos [...] y participan en las tareas en curso. En buena medida, gracias a la actividad conjunta que llevan a cabo el profesor y los alumnos, es decir, a la interrelación e interconexión de sus actuaciones, tanto verbales como no verbales, cada alumno puede llevar a cabo su propio y particular proceso de construcción del conocimiento sobre los contenidos que se trabajan (p.12).

Y es justamente a través de dicho diálogo que se logra uno de los mayores aportes de los proyectos de aula: “la participación y cooperación entre los estudiantes” (Arciniegas y García, 2007, p.4). Así, los proyectos de aula se constituyen en una estrategia didáctica que permite al educando estar inmerso en procesos de construcción de conocimientos a partir de sus intereses, pues se desarrollan en la realidad del contexto de los actores allí presentes. Es decir, el estudiante llega a la escuela con conocimientos que, académicos o no, pueden resignificarse, usándolos de manera comprensiva y, por lo tanto, haciéndolos funcionales para su diario vivir.

Al respecto, Miras (1996) resalta la importancia de establecer relaciones entre los presaberes y los nuevos aprendizajes, afirmando que

Estos conocimientos previos no solo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que, además, son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje (p.50).

En aras de alcanzar estas relaciones entre conocimientos, se resalta la necesidad de que las instituciones brinden una educación que fomente aprendizajes integrales, funcionales

y significativos. Ello en pro del desarrollo de los estudiantes en su pensamiento crítico y, también, en su compromiso como seres sociales, cognitivos, éticos e investigativos.

Así, se torna necesario abordar procesos de formación centrados en la integración curricular, en los que, a partir de aprendizajes significativos y de construcción colectiva, se desdibujan los límites disciplinares entre el individuo y su contexto. De esta forma, como resultado de la interconexión de conceptos, se justifica la existencia de la estrategia didáctica de proyectos de aula en el grado Transición, reconociéndola como posibilidad para dar respuesta a los retos planteados por la educación y la sociedad actual. Por ello, lo anterior se constituyó en el objeto de análisis de la presente sistematización.

Aunado a lo anterior, cabe destacar los planteamientos de Jolibert (2013), quien afirma que

La pedagogía por proyectos implica una transformación curricular del papel del docente y del estudiante. Los unos y los otros, juntos, organizan sus expectativas, el programa en proyectos y las acciones escolares a las que dedican todo el tiempo. Los estudiantes en esta pedagogía, independientemente de su edad, son considerados personas capaces de participar, con el liderazgo de su docente, en decisiones trascendentes respecto a lo que ha de realizarse en la clase (p.61).

Marco Institucional

La población estudiantil de la Institución Educativa Departamental de Funza es de 4.100 estudiantes, quienes se encuentran en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica diurna y nocturna. Estos, en su mayoría, pertenecen a estratos sociales 1 y 2 y, en menor medida, 3. Su fuente de ingresos se encuentra en las floras, en las que los padres de familia pasan gran cantidad de tiempo devengando un salario mínimo, y, también, en las haciendas y los hatos ganaderos y equinos. De la

misma forma, se encuentran centros empresariales, fábricas e industrias, como: Rica fruta, Colanta, Chefrito, Ghem, Grival, CD. Sistem, Telana, Poliexpandidos y Corona.

El pueblo Funzano se ha visto afectado por los problemas sociales de la ciudad de Bogotá, pues tras el desplazamiento que se realizó en esta de los habitantes de la Calle del Cartucho algunos de estos buscaron refugiarse allí, afectando la convivencia y la cultura de las familias Funzanas (inseguridad, atracos, conformación de pandillas, incremento de la venta y consumo de sustancias alucinógenas, etc.). Otra situación que ha afectado a esta comunidad es la llegada de población reinsertada al municipio vecino de Mosquera, lo que ha aumentado la inseguridad.

En los últimos cinco años la construcción de urbanizaciones ha aumentado vertiginosamente, acrecentando así la población, el comercio (restaurantes, cadenas de almacenes, tiendas, café Internet, bares, etc.) y las zonas de tolerancia que antes no existían en el municipio. Con el aumento de la población proveniente de diferentes ciudades, especialmente de Bogotá, también aumentó la demanda educativa, provocando hacinamiento con mayor grado en las Instituciones oficiales. Todo lo anterior ha generado cambios en la cultura Funzana.

Los niños y jóvenes Funzanos que asisten a la institución mencionada previamente poseen problemáticas familiares y sociales, tales como: núcleos familiares no comunes (unión libre, separación conyugal y convivencia con padrastros, medio hermanos, abuelos, etc.) y, generalmente, viven en casas arrendadas o sub-arrendadas. El nivel de estudio de los padres alcanza la básica primaria, aunque otros pocos realizaron secundaria y técnicos y un mínimo son profesionales.

En su mayoría, las familias profesan la religión cristiana católica con diversas orientaciones. Culturalmente hay, en algunas familias, una tendencia a transmitir a sus hijos la iniciación temprana en el trabajo, debido a la difícil situación económica en la

familia. Esta problemática, sumada a la escasa formación de los padres, genera conflictos al interior del hogar, deteriorando la sana convivencia y el fortalecimiento de valores sociales. Ello, como consecuencia, genera la pérdida de la autoestima y, también, del respeto por sí mismo, por las personas cercanas y, en general, por todo lo que conforma sus entornos, lo cual se ve reflejado en el comportamiento de los estudiantes en la institución educativa. En contraste, en el aula de clase se promueve un trabajo dinámico y reflexivo, en el que los niños exponen sus inquietudes, sus problemáticas y sus intereses.

La población que ha formado parte del desarrollo de los proyectos de aula son estudiantes cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años. En su mayoría, son niños alegres, ávidos por expresarse, jugar y compartir. Aunque algunos de ellos se caracterizan por la timidez y la dependencia a sus acompañantes adultos, hay otros que requieren de un trabajo más fuerte sobre las normas y la disciplina, pues se hace evidente el estado de soledad en la que se han tenido que desarrollar. Esto se refleja incluso en la construcción de hábitos comunes, tales como la limpieza y la comunicación.

A nivel de espacio, el aula de Transición tiene una longitud de 24 m². La puerta de ingreso está decorada cada año de acuerdo al proyecto de aula. Al ingresar, en el lado derecho, está un armario pequeño, el tablero, el material didáctico colgado en la pared, el televisor de 14", el escritorio, la casita de los juguetes y un pequeño armario en el que se guardan los cuentos. En la parte izquierda se encuentra la pared en la que se realizan los murales, un gran armario en el cual se guardan los materiales de trabajo y, a su vez, el rincón llamado "tiempo libre", en el que prioritariamente se desarrollan procesos de lectura. Y en la última pared está el espejo y la cartelera, en la que los estudiantes, por medio de la escritura, se expresan. En el salón están ubicados cinco grupos de mesas hexagonales para equipos de trabajo de estudiantes de seis, ubicados, en lo posible, intercalados niñas y niños.

A lo largo de la experiencia profesional de la docente investigadora se han dado transformaciones en las características de los niños, pues inicialmente se constituía por familias nucleares nacidas en el departamento. Sin embargo, a raíz de los desplazamientos forzados por la violencia del país, fueron arribando familias monoparentales, quienes por necesidades económicas dieron como resultado, poblaciones variables y flotantes, con poca permanencia dentro de la institución.

Por otro lado, se ha podido observar que, debido a las dificultades económicas, incluso al interior de las familias nucleares, la madre ha tenido que desplazarse al espacio laboral, dejando a sus hijos con poco acompañamiento en el trabajo escolar y en la educación, en otros sentidos más sociales y éticos. Debido a lo anterior, en el grado transición, por lo general, los grupos de estudiantes se conformaban por 30 0 35 estudiantes en promedio, pues arribaban bastantes niños al municipio.

Adicionalmente, se ha observado que los padres de familia, en su mayoría, son muy jóvenes (madres adolescentes), lo que ha generado que la responsabilidad en la crianza de los niños repose en terceros como abuelos, tíos, dueños de casa, hermanos, etc., y se asuma que la educación de los mismos es responsabilidad exclusiva de la institución escolar.

Marco Metodológico

Enfoque de investigación

La presente sistematización se enmarcó en el **enfoque cualitativo**, dado que tuvo como propósito realizar una comprensión de la realidad para interpretarla. De esta forma, se considera que “quien investiga, construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (Vasilachis, 2006, p.1).

Para el presente caso, el contexto o situación cotidiana analizada se constituyó en la práctica docente desarrollada durante 17 años por la maestra investigadora. Esto con el interés particular de identificar aquellos rasgos de los proyectos de aula que aportaron tanto a la formación integral como a la integración curricular en el grado Transición y, así, cualificar su labor docente.

En esta línea, se retomaron aspectos propios del contexto, tales como: diarios de campo, fotografías, vídeos y testimonios. Esto con el propósito de reconstruir el trabajo de aula, no solo desde la perspectiva docente o desde los conceptos de la investigación, sino, también, para identificar y descubrir cómo estos se relacionan entre sí (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este caso, se desarrolló un proceso flexible que permitió la ida y vuelta entre los datos y la perspectiva de la maestra investigadora. De esta manera, aunque se partió de una construcción categorial deductiva, se dio posibilidad a la aparición de categorías emergentes que aportaron de manera significativa a la construcción de los resultados.

Alcance de la investigación

El alcance de esta investigación es **descriptivo e interpretativo**. **Descriptivo**, por un lado, pues “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Baptista, Fernández y Hernández, 2010, p.80). En este caso, se describe la relación entre las características de los proyectos de aula y los aportes que realizan a la formación integral de los estudiantes y, así mismo, a la integración curricular (fenómeno educativo).

Por otro lado, **interpretativo**, ya que “intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas le otorguen” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.42). Para esto, el investigador analiza tanto los aspectos explícitos y manifiestos como aquellos que no lo son, con el propósito de reconstruir la realidad y, así, extraer aprendizajes para la transformación docente.

Diseño

En esta línea, se da lugar a la **sistematización** como posibilidad de ordenamiento y reconstrucción de las experiencias vividas. De esta forma, el propósito inicial de la sistematización, es la

conceptualización de la práctica, para poner en orden todos los elementos que intervienen en ella; no un orden cualquiera, sino aquel que organice el quehacer, que le dé cuerpo, que lo articule en un todo, en el que cada una de sus partes ubique su razón de ser, sus potencialidades y sus limitaciones; una puesta en sistematización del quehacer, en la búsqueda de la coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace (Pérez, Barrios y Zuluaga, 2010a, p.8).

El segundo propósito gira en torno a la interpretación crítica de la experiencia misma, con lo que se develan los factores y las variables que intervinieron durante el proceso para que este se diera de un modo particular. Al respecto, Jara (2012) afirma que “la Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.4).

Es posible afirmar que la sistematización le exige al investigador tomar posición frente a la realidad. Esta le “Implica hacer un “alto en el camino” para definir las preguntas y ejes temáticos en torno a los cuales se realizará la sistematización; diseñar una estrategia para reconstruir, analizar e interpretar la experiencia y socializar los avances” (Torres y Mendoza, 2015, p.166).

En todo este proceso juega un rol fundamental la producción escrita, dado que permite tener un archivo de memorias, un historial institucional, que propone el reconocimiento de lo individual como provechoso. Este, además, posibilita el dar cuenta de los errores y/o avances de la práctica y, en esta medida, realizar las modificaciones pertinentes desde la reflexión.

Lo anterior implica asumir la sistematización como “un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento” (Pérez, Barrios y Zuluaga, 2010, p.1), es decir, como la posibilidad de construir y consolidar saberes (Díaz, 2010). Así, se le otorga al docente un lugar diferente, “el de un profesional reflexivo que registra, describe y analiza su propia práctica para comprenderla y cualificarla” (Schön, 1998) (p.2), a partir de lo cual impacta su contexto inmediato, es decir la institución y la comunidad local.

De ello se deriva la diferencia entre una práctica pedagógica consistente en la transmisión de conocimientos, como quien informa datos, y una práctica con apertura segura hacia la transformación social, científica y cultural. Esta última se enmarca en una sociedad globalizada, en la que se requiere que los individuos desarrollen y construyan nuevos horizontes a partir de necesidades propias y de su contexto inmediato.

El interés que suscitó la presente investigación fue personal, a modo de reconstrucción de la vida profesional de la maestra investigadora, con el propósito de evaluar, organizar y reflexionar sobre la propia práctica. Con este fin, se llevaron a cabo tres fases, las cuales se describen a continuación.

Fase I: Recopilación de insumos

Con el propósito de contar con la mayor cantidad de datos, se procedió a recuperar los diarios de campo que la docente registró durante 17 años de implementación de proyectos de aula en el grado Transición, así como las fotos y vídeos archivados. De ellos fue posible recuperar 11 proyectos, los cuales fueron codificados para facilitar su identificación y, así mismo, su referencia en el presente documento (Tabla 2).

Código	Título	Año
PA_1	Los caracoles	2000
PA_2	Conociendo mi Municipio	2002
PA_3	Los pulpos animalitos curiosos del mar	2008
PA_4	Gutavo enseña a leer y escribir a las mariposas	2009
PA_5	Los dinosaurios de la selva tropical	2010
PA_6	Deberes y derechos	2011
PA_7	El color de los pájaros	2012
PA_8	Los genios de los dulces	2013
PA_9	Pisotón amigo imaginario	2014
PA_10	Los superhéroes y las sirenas	2015
PA_11	Bailando y cantando aprendo	2016

Tabla 2. *Codificación de los proyectos de aula.* Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, y de forma paralela, se llevó a cabo la reconstrucción de la historia personal y profesional de la maestra investigadora, identificando los hitos que permitieron comprender las transformaciones en sus concepciones sobre la docencia y, también, en sus acciones para dar un lugar privilegiado a la voz de los estudiantes en la toma de decisiones al interior del aula. De esta reconstrucción se deriva un texto, a modo de autobiografía, que se encuentra en el anexo 2.

Este eje de indagación se llevó a cabo con base en la perspectiva expuesta por Pérez, Barrios y Zuluaga (2010a), quienes exponen que

la reconstrucción del docente como sujeto, tanto en lo personal como en lo profesional, [es] un eje fundamental en la medida en que permite identificar momentos claves de su trayectoria y las personas que han influido, lo que permite posteriormente establecer hipótesis sobre aquellos elementos que determinan quién es hoy y el tipo de propuestas que desarrolla en el aula de clases (p.6).

Así mismo, se llevó a cabo la reconstrucción de los once proyectos de aula citados anteriormente, con el fin de identificar, en sus momentos de planeación, implementación y evaluación, los elementos fundamentales que aportaron a la integración curricular y a la formación integral. Esta información se registró en una matriz que da cuenta de las categorías finales, las cuales se pueden observar en el Anexo 3.

Luego, se construyeron los guiones de entrevistas y de grupos focales dirigidos a miembros de la comunidad educativa (padres, estudiantes, colegas y directivos), para indagar sobre la percepción en torno a los aportes del trabajo de la docente a la institución, al currículo y a los estudiantes. De esta manera, se completó el corpus de información que fue analizada, contando con los insumos que se presentan en la Tabla 3 para una mirada retrospectiva.

<i>Insumos</i>	<i>Cantidad</i>
<i>Diarios de campo</i>	<i>11</i>
<i>Videos</i>	<i>3</i>
<i>Fotografías</i>	<i>364</i>
<i>Entrevistas</i>	<i>6</i>

<i>Grupos focales con padres de familia, egresados, profesores y directivos docentes</i>	<i>4 - (27 actores)</i>
--	-------------------------

Tabla 3. *Insumos que conformaron el corpus*. Fuente: Elaboración propia.

Fase II: Análisis de los datos

Inicialmente, para la revisión de los instrumentos y el análisis del contenido, se construyeron categorías que permitieron identificar las relaciones existentes entre los proyectos de aula, la educación inicial, la formación integral y la integración curricular, partiendo de estos conceptos como categorías de entrada preliminares a los datos (Anexo 4).

Posteriormente, se procedió a identificar los elementos más importantes que predominaron en cada proyecto y, a su vez, su relación con las dimensiones del ser humano y con los aspectos constitutivos de la estrategia por proyectos de aula y la integración curricular. De esta forma, se asignó un color a cada uno con el fin determinar aquellos transversales que podrían constituirse en categorías. Esto permitió analizar la información de cada una de las categorías por separado para, así, interpretar lo ocurrido en el marco de los proyectos de aula en torno a cada una de estas.

Luego, cada uno de los elementos identificados y señalados con colores se vinculó con información teórica, lo que permitió una comprensión más amplia de las categorías encontradas. Esta información fue registrada en cuatro matrices que se pueden ver en el anexo 5. Así, a cada fuente se le asignó un número de identificación, mientras que las entrevistas fueron analizadas teniendo en cuenta el tipo de actor de la comunidad que intervenía, un número que lo identificaba y el grado con el que tenía relación, como se presenta en la Tabla 4.

Código de actor	Tipo de actor	Código de grado	Grado
E	Estudiante	T	Transición
M	Madre	P	Primaria
P	Padre	B	Bachillerato
D	Docente	E	Egresado
DD	Directivo Docente		
DT	Docente Tutor		

Ejemplo de la codificación: P01PB - padre número 01 de un estudiante en primaria y otro en bachillerato

Tabla 4. *Diccionario para la asignación de códigos de las entrevistas.* Fuente: Elaboración propia.

En la presente investigación hubo categorías de entrada, denominadas a priori, y otras emergentes que ayudaron a sintetizar los datos. De estas se realizaron dos tipos de definiciones, unas conceptuales que se encuentran en el anexo 5 y otras operativas que se presentan a continuación, en la Tabla 5.

Categoría	Subcategoría
Proyecto de aula [a priori] (PA)	Pregunta como eje central
Hace alusión a aquellos enunciados que determinan características o particularidades propias de la estrategia didáctica.	[<i>emergente</i>] (PEC) Identifica particularmente el lugar de la pregunta en el desarrollo de los proyectos y la función que cumple en el desarrollo de las acciones propias del proyecto.
	Integración Curricular [<i>apriori</i>] (IC)

	Hace alusión a los momentos en los que se realizan abordajes interdisciplinarios en los que no es evidente la segmentación curricular.
Educación Inicial [a priori] (EI)	Formación Integral [a priori] (FI)
Hace alusión al contexto educativo en el que se desarrolla la experiencia y a las características que adquieren los procesos educativos en este nivel, en conformidad con los referentes y orientaciones del MEN y la SED.	Tiene que ver con las intervenciones que atienden a las dimensiones de los niños, permitiéndoles formarse principalmente desde lo humano.
	Aprendizaje significativo [emergente] (AS)
	Retoma las intervenciones que reconocen las relaciones entre los presaberes y el uso pertinente de los aprendizajes adquiridos en los contextos reales de los estudiantes.
	Trabajo colaborativo con padres [emergente] (TCP)
	Alude a las intervenciones y condiciones que permiten la participación significativa de los padres de familia, tanto en el desarrollo de los proyectos como en la formación de sus hijos.

Tabla 5. Categorías, subcategorías y definiciones. Fuente: Elaboración propia.

Fase III: Triangulación y generación de esquemas de relación

Una vez se realizó la reconstrucción de los proyectos, se procedió a la organización de una matriz en la que se identificó el abordaje de las categorías y subcategorías a priori y emergentes en cada uno de ellos, complementando con información teórica relacionada con cada aspecto encontrado (Anexo 6). Adicionalmente, se procedió a la categorización de las entrevistas en función de las categorías para, así, identificar la alusión a cada una de ellas y las relaciones que entre estas se hacían visibles en los datos (Anexo 7).

Tras una lectura de esta información, se generaron esquemas de relación que se constituyeron en cada uno de los apartados del capítulo de resultados, haciendo evidentes las relaciones que emergieron y, a su vez, nutriendo las interpretaciones con información teórica, así:

- La pregunta generadora como pilar para la construcción de saberes
- El proyecto de aula como posibilitador de la integración curricular
- El aprendizaje significativo y la motivación en el aula de educación inicial
- El trabajo colaborativo con la comunidad de padres: una posibilidad para la participación y la formación
- Formación integral a partir del desarrollo de la autonomía y la voz de los niños en el aula

Resultados y análisis de la investigación

Como se explicó en la metodología, el acercamiento a los datos se realizó desde las categorías teóricas: *proyecto de aula* y *educación inicial*, siendo estos dos ejes los constructos sobre los cuales se fueron tejiendo las subcategorías tanto a priori como emergentes, que constituyen cada uno de los apartados desde los que se presentan los resultados. En el desarrollo de los apartados se visibilizan de manera transversal algunas de las características principales que conformaron los proyectos de aula y que, además, se

consolidaron como posibilidades para el trabajo curricular y formador. De estas se destacaron las siguientes:

1. Desarrollo a partir de los intereses de los estudiantes
2. Planeación flexible
3. Toma de decisiones conjuntas entre estudiantes y docentes
4. Relación con la vida cotidiana de los estudiantes
5. Evaluación formativa
6. Trabajo transdisciplinar

Estos elementos constituyentes de los proyectos de aula dieron paso, a su vez, a condiciones para la formación de los estudiantes, tales como la construcción de conocimiento a partir de la modificación de estructuras cognitivas y el desarrollo del pensamiento. Ambas ocurren cuando el estudiante, a partir de la interacción con sus compañeros, la docente y el entorno, contrasta lo que sabe con lo nuevo que aprende, lo discute, lo comparte y da la posibilidad a cuestionamientos y nuevas comprensiones.

Desde el rol del docente, son aliadas indispensables la pregunta y el trabajo colaborativo. A través de ellas se explora el mundo de los niños permitiendo la vinculación de presaberes y de conocimientos, tal como lo afirma Miras (1996), esto permite contactar con el nuevo contenido y se constituye en los fundamentos de la construcción de significados nuevos. Adicionalmente, el proyecto permite que los estudiantes tengan voz y voto en el proceso escolar. Estos son elementos que, sin duda alguna, les motivan no solo a participar en las dinámicas en el aula, sino, además, a tener un mayor compromiso con su autoaprendizaje.

A través de este proceso constante se puede dar atención a las distintas dimensiones del ser humano y a las disciplinas del currículo, pues el abordaje de situaciones reales y

cotidianas conlleva a la necesidad de tomar lo que cada disciplina aporta para comprender.

De acuerdo con los planteamientos de Denzím y Lincoln (1994), puede pensarse que las relaciones entre proyectos de aula, integración curricular y formación integral son multidireccionales, pues implican “cruzar disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas” (p.54). Al respecto, a continuación, se presentan algunas relaciones visibles en el análisis de los proyectos, reconociendo que no son las únicas y que con un estudio más minucioso podrían hallarse otras formas de relacionar la realidad, la formación de los niños, la construcción de aprendizaje y la integración del currículo.

La pregunta generadora como pilar para la construcción de saberes

Trabajar por proyectos de aula es profundizar en tópicos que motivan a los niños a la construcción de conocimientos, ya que los incluyen en las experiencias. Este trabajo facilita la modificación de estructuras de pensamiento, movilizándolas hacia un proceso más competitivo, tendiente al desarrollo de destrezas, con mayor entendimiento y flexibilidad. Lo anterior, se realiza a partir de la pregunta generadora, cuando la docente guía a sus estudiantes en el descubrimiento de sus destrezas y en la solución a las dificultades y obstáculos que se presentan para el logro del proyecto. De esta manera, guiados por preguntas los estudiantes son capaces de construir estrategias en pro de una formación integral, de manera placentera.

Por ende, la pregunta generadora lleva a la reflexión profunda que hace que se ahonde en las temáticas de los proyectos de aula y, por ende, en el desarrollo de pensamiento, en la medida que, tras un diálogo, permite ampliar el terreno de intereses de los educandos. Particularmente, en cada uno de los proyectos desarrollados se han planteado preguntas desde el inicio del proyecto y en su recorrido, por nombrar uno de ellos: “Los Pulpos animalitos curiosos del mar (2008):

Luego de mirar una película: “La familia del futuro”, ellos estaban encantados con el pulpo (personajes de la película), pues, éste hablaba, abría la puerta y era el guardián de una de las casas que allí se presentaban. Al llegar al aula ellos seguían hablando del pulpo... de cómo se movía, cómo hablaba y la cara de bravo que tenía. Decían: a mí me dio miedo, yo grité cuando lo vi., nadie puede entrar ahí porque él es un monstruo que no deja pasar a nadie... Sus preguntas después de ver la película fueron: ¿Cómo surgió la vida?, ¿cuáles son los colores de los pulpos?, ¿qué comen los pulpos?, ¿dónde viven los pulpos?, ¿tienen hijos los pulpos?” (Diarios de campo, PA_3)

En este caso, no solo la docente plantea las preguntas, sino que el aprendizaje se construye a partir de las preguntas que los mismos estudiantes van formulando; de donde se derivan procesos de indagación y diálogo. En este sentido, Luis Not (1992) expone que para que una experiencia sea significativa y placentera

(...) el que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir (p.71).

Es así como el proyecto de aula es una estrategia didáctica que aporta de manera significativa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dado que dinamiza las interrelaciones haciendo que el educando, a través de propuestas que son interpretadas, comprendidas y analizadas con miras a la construcción de conocimientos válidos para sus actividades diarias, se vincule a la vida en sociedad.

El uso de la pregunta genera inquietudes frente a lo que se sabe y se observa y, también, genera cuestionamientos que permiten aprendizajes visibles sin la necesidad de recurrir a estrategias tradicionales. Esto es reconocido por una madre de familia, quien afirma que

Abrirles el mundo para que aprendan a leer, a escribir, los números, sin necesidad de planas. Todo el aprendizaje ha sido significativo, sigue teniendo el gusto por innovar, por leer, por escribir, por inventar, por reciclar, lo cual ha sido fundamental en el trayecto académico. Aprendieron todo sobre las aves, el salón parecía una jaula con muchos pajaritos, se hicieron muchos trabajos como: el amigo imaginario, las matemáticas, el medio ambiente, leer, escribir, valores, sobre el proyecto de las aves, por qué volaban... Todo iba integrado, muy bien estructurado, y casi fue formarles un mundo real, pero también maravilloso e imaginario sobre la realidad, pues hizo funcionar la imaginación, la creatividad, la innovación. Estas son enseñanzas y muchas cosas que ellos cogen, que nunca se les va a olvidar y lo aplicarán para siempre (M 11P).

El comentario de la madre de familia, constata la relación del proyecto de aula con los aprendizajes, que denota en su diálogo un recorrido por la reflexión de lo que se observaba, se escuchaba o les interesaba. La madre de familia hace relevancia a la importancia de los conocimientos para la vida diaria, que sin lugar a duda, y como se ha explicado, se derivan de las inquietudes individuales y grupales del grado transición. Es preciso aclarar que, a partir de las preguntas de los estudiantes y las rutas de indagación de la docente, cada situación que se generó en los proyectos de aula varió, debido al tema y a la población de cada año lectivo.

Con base en lo anterior, es posible visualizar claramente el proyecto de aula como una estrategia didáctica que le permite al educando involucrarse totalmente hasta conformar un criterio y, en esta medida, construir aprendizajes significativos y funcionales desde la pregunta generadora. Esto, sin lugar a dudas, beneficia la formación integral del ser humano, pues asume la acción educativa en una comunicación dialógica que favorece procesos de trabajo colaborativo, propicia la participación, tiene en cuenta los conocimientos previos y se constituye, además, en espacios de interacción y acción, los cuales favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y se centran en la investigación desde el aula de clase.

Ante esto, uno de los padres de familia menciona que

La profesora tiene una educación que es diferente a la educación tradicional de otros colegios, ella no se enfoca en hacer planas ni en lo que diga un libro, lo que dice siempre es sobre la vida diaria, sobre lo cotidiano, así uno abre la mente (M03BP).

Ello es corroborado por las directivas, quienes exponen “Lo que tú realizas en el aula es interesante y enriquecedor, trabajas por proyectos, teniendo en cuenta todos los pasos y todo lo que se debe tener en cuenta para realizar un buen proyecto” (D01T). Estos dos testimonios fortalecen la idea de que los proyectos de aula son una estrategia enriquecedora en la formación de los estudiantes, la cual ha sido abordada de manera rigurosa y, sin necesidad de recurrir a métodos tradicionales, ha propiciado la construcción de aprendizajes que han perdurado en la vida de los educandos. Es evidente, que estos aprendizajes y la identificación de los intereses de los estudiantes se realiza a partir de preguntas, que a modo de derrotero van permitiendo el conocimiento tanto de las dudas de los estudiantes como de los posibles caminos para la solución de las mismas. A esto hacen referencia los entrevistados cuando plantean que los aprendizajes se realizan de maneras distintas a las tradicionales.

En los diarios de campo también se pudo identificar el uso de la pregunta como estrategia predominante. A través de esta se logró el desarrollo de los momentos del proyecto (figura 4), contando con la participación de los estudiantes. Esta participación se vio representada en preguntas sobre aspectos que querían conocer o sobre respuestas a los mismos, a partir de las indagaciones realizadas en casa con sus padres.

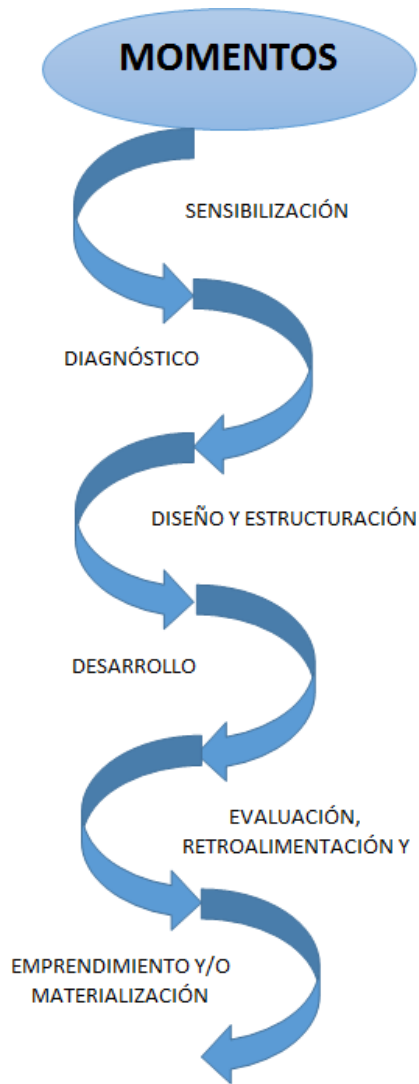


Figura 4. *Fases del proyecto de aula.* Fuente: Elaboración propia.

El lugar de la pregunta en el desarrollo del proyecto de aula se puede ver reflejado en la siguiente cita, recuperada del diario de campo, retomando las palabras de la tutora del PTA:

Se logró observar que la pregunta se desarrolló atendiendo a las cinco fases. En una primera fase se tuvo en cuenta el diagnóstico, el cual, a partir de una serie de preguntas y/o encuestas, se realizó con los estudiantes para determinar cuáles eran sus necesidades e intereses. Luego, vino una planeación mediante la cual, con ayuda de los estudiantes, de las diferentes preguntas que a ellos les surgieron y de la temática definida, se logró hacer una planeación de las actividades para el año escolar. Posteriormente, vino la redacción o la formulación de este proyecto, en la que, a partir de la pregunta de identificación o la temática que los estudiantes decidieron, se planteó un nombre, se proyectó un tiempo, se formuló el propósito, qué actividades se iban a desarrollar, qué estrategias, qué competencias se pretendían, qué contenidos desde lo cognitivo se iban a desarrollar, con qué otras asignaturas desde la transversalidad, con qué recursos iban a disponer y, obviamente, de qué manera se iban a evaluar. A continuación, vino una cuarta fase en la que se desarrollaron todas estas actividades propuestas, las cuales habían sido planeadas con los estudiantes. Por último, vino la evaluación, en la que se tuvo en cuenta la auto-evaluación, la hetero-evaluación, la co-evaluación y, además, se permitió que los mismos estudiantes dieran una evaluación o una percepción de cómo consideraban que se había realizado o desarrollado el proyecto a lo largo del año, mencionando si las preguntas que habían formulado al comienzo habían sido resueltas o no (DT- 2016).

Este proceso educativo se hace a partir de preguntas abiertas con respuestas que conllevan a más preguntas y que, a su vez, invitan a la comprensión y al desarrollo de pensamientos, estableciendo relaciones a través del diálogo con cada una de las dimensiones del ser (cognitiva, ética – moral, corporal, comunicativa, socio afectiva, espiritual y estética).

En la figura 5 se presenta, a groso modo, el proceso y/o la estructura del desarrollo de un proyecto de aula.

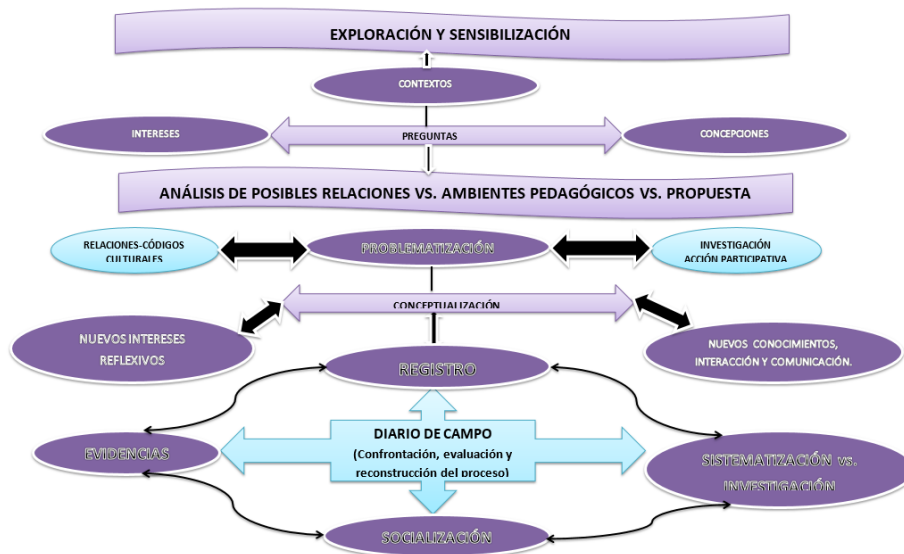


Figura 5. Estructura del desarrollo de un proyecto de aula. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la figura anterior, las preguntas guían a los estudiantes y al docente por cada una de las etapas, provocando la reflexión, la construcción de nuevos conocimientos y, así mismo, la posibilidad de realizar procesos de búsqueda, de interacción con otros y de comunicación. Al respecto, es posible evidenciar que en la planeación que la docente realizó para una de sus clases, en el diario de campo del año 2016, planteó actividades que tenían como propósito inquietar la actitud investigativa, creativa y analítica:

- Buscar información sobre sus interrogantes. Entonces, por equipos de trabajo, van a indagar en diferentes fuentes como: libros, internet, familia, vecinos, periódico, noticias en la tv, profesores, compañeros, etc.
- Dialogar respecto a la información encontrada en cada equipo de trabajo.

-Hacer [con la guía y ayuda de la docente] mapas conceptuales y rutinas de pensamiento, con las que se irán agregando los temas del plan de estudios y, además, los proyectos transversales (Diario de campo-2016).

De acuerdo a lo anterior, es posible considerar que un estudiante que desde temprana edad es guiado por preguntas está en condiciones de participar, construir y aportar en el mundo que lo rodea, lo cual se constituye en competencias indispensables en la actual sociedad del conocimiento. Por ello, tal como lo afirma Bokova (2013), se requiere de docentes que puedan

[...] dotar de autonomía a los estudiantes a fin de que se comprometan y asuman funciones dinámicas tanto en el plano local como en el mundial, y para que puedan afrontar y solucionar problemas internacionales, tales como la construcción de la paz y las cuestiones medioambientales (párr. 6).

En este sentido, el docente se constituye en un agente participativo, reflexivo, orientador e investigador consciente, que potencia en sus estudiantes la modificación de las estructuras cognitivas al generar expectativas por los temas nuevos, potenciar el diálogo sobre las opiniones de los niños, razonar sobre los diferentes temas indagados y, además, dar énfasis en las ideas principales. Es por ello que, para Cerda (2002) “es esencialmente una estrategia y metodología que tiene por propósito movilizar las estructuras cognoscitivas del estudiante en un proceso autónomo e independiente” (p.49).

A esto se suman elementos que vinculan y sustentan los procesos pedagógicos y didácticos que empoderan el saber escolar con el saber real, por la acción directa con el objeto. De acuerdo a ello, Gutiérrez y Zapata (2009) reconocen los proyectos de aula como “una opción pedagógica y didáctica para el replanteamiento del saber escolar a nivel de enseñanza y aprendizaje, porque hacen corresponsable al estudiante del proceso y permiten al docente renovar sus enfoques tradicionales y fragmentados de transmisión frontal del conocimiento” (pp.79-80).

Es válido recordar que en la presente investigación se tuvieron en cuenta postulados de Dewey y Kilpatrick (como se citó en Rincón, 2012). Históricamente, se puede reconocer que Dewey formuló los postulados pedagógicos que soportan esta estrategia, a saber:

1. Que el niño encuentre por sí mismo situaciones problemáticas en su experiencia
2. Facilitarle la delimitación y la lógica de la razón de la situación problemática.
3. Darle oportunidad para que haga sus observaciones y experiencias
4. Reelaboración de las hipótesis para que el niño se forme sus propias ideas y no dáselas estereotipadas de antemano.
5. Aplicación de las ideas elaboradas (p.12).

Con base en lo anterior, la maestra investigadora, en su aula de grado Transición, inicia el año escolar indagando por los intereses de los niños y, posteriormente y en conjunto con ellos, realiza una selección del tema a abordar. Para ello, inicialmente los niños exponen sus opiniones sobre la importancia de abordar uno u otro tema y, posteriormente, realizan el ejercicio del derecho al voto, por medio de un tarjetón con el que deciden de manera democrática el tema (fotografía 1).



Postulado 1: PA_11 - 2016

Díaz, L. (2016). Fotografía 1: *Selección del tema para el proyecto de aula por parte de los estudiantes. PA_11.* [Imagen]. Lugar: Fuente propia.



Díaz, L. (2000). Fotografía 3: *Observación y experiencia como base fundamental de los proyectos de aula. PA_1.* [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Con relación al postulado 4, reelaboración de las hipótesis para que el niño forme sus propias ideas y no dáselas estereotipadas de antemano, fue posible identificar su cumplimiento en todos los proyectos. En estos se dio lugar a la reelaboración de las hipótesis para que el niño estructurara sus propias opiniones, posibilitando así la expresión pública de las mismas como evidencia de la modificación de sus estructuras cognitivas. Esto se pudo evidenciar, por ejemplo:

- en el proyecto de aula “los genios de los dulces” (PA_8), al momento del cálculo mental cuando se contaron, empacaron y repartieron los dulces,
- en el proyecto de “los pulpos animalitos del mar” (PA_3) cuando se dibujó la comunidad de los peces, pues ellos iban contando y calculando cuántos faltaban o si nos pasábamos. Además llegaron a la conclusión de que los pulpos no eran malos, ni ningún animal, pues ellos lo que hacen es defenderse por instinto y defender su manada
- En PA_3 también conocieron las teorías sobre el origen de la vida, ellos pudieron identificar que existen varios puntos de vista y no solo uno, el religioso (fotografía 4).



Díaz, L. (2008, 2014). Fotografía 4: *Desarrollo y confrontación de hipótesis. PA_8 y PA_9.* [Imagen].

Lugar: Fuente propia.

Finalmente, con relación al postulado 5, aplicación de las ideas elaboradas, fue posible identificar rutinas de cierre consistentes con las ideas planteadas por los estudiantes y las indagaciones desarrolladas a lo largo de los proyectos. En esta etapa los estudiantes, por lo general, plantearon y ejecutaron la solución a un problema o la ejecución de una idea (fotografía 5).



Díaz, L. (2009). Fotografía 5: *Investigación, diseño y elaboración de los trajes de mariposa. PA_4.*

[Imagen]. Lugar: Fuente propia.

De este modo, es posible afirmar que los proyectos de aula, mediante la pregunta, permiten exteriorizar representaciones mentales de palabras, frases, historias y textos que se asocian con imágenes vividas y fantásticas. Es decir, el eje de los proyectos se centra

en el conocimiento de situaciones cotidianas sociales, culturales y naturales a partir de la pregunta.

Por medio de estos, los niños tienen la posibilidad de acercarse al conocimiento de manera llamativa e interesante, a partir de la reflexión, la observación y conceptos que los llevan, junto con el maestro, a fomentar pensamientos abiertos a la imaginación y a desarrollar habilidades que retroalimentan el vocabulario, la palabra, las expresiones y las necesidades de comunicación. En este proceso se rescatan diversos valores, tal como se evidencia en el testimonio de uno de los estudiantes y de los directivos en las siguientes citas.

En ese año nos empezamos a formar en valores para ser unas personas mejores para esta sociedad. La profesora Stella enseñó todo eso, desde cómo ser personas de bien hasta ser personas que realizan sus sueños, ella nos forjó en un mundo lleno de valores al lado de nuestras familias que nunca nos abandonarán (E03E-Estudiente).

He visualizado que los estudiantes, adicional a su avance intelectual, han recibido una formación personal, es decir, se les inculcan valores. Los principios de la maestra ahondan hacia la formación de chicos que empiezan a ser autónomos así sean chicos, además del bien común, que se observa al nivel de la familia (DD04P - Directivos primaria).

En esta línea, se destaca el valor de la pregunta en términos del reconocimiento de la participación de los niños en el proyecto de aula, cuando esta se concibe como la posibilidad de “Decidir juntos diariamente el plan del día. Decidir juntos las actividades y los períodos importantes de la semana... Decidir juntos las grandes etapas que distinguirán el trimestre del año... Decidir juntos las reglas de convivencia de la clase” (Jolibert, como se citó en Pérez y Rincón, 2009, p.5).

El proyecto de aula como posibilitador de la integración curricular

El proyecto de aula aporta posibilidades importantes para el abordaje del trabajo curricular, pues se caracteriza por su transversalidad e interdisciplinariedad. La

transversalidad en los proyectos pedagógicos de aula se relaciona con alternativas en forma de espiral, en las que cada una de las actividades desarrolladas se relaciona con el plan de estudios y el Proyecto Educativo Institucional. Además, la interdisciplinariedad permite el consenso racional y ético de los procesos académicos, pues facilita la cohesión disciplinar en busca de la armonía, concertación y entendimiento para beneficio del ser a nivel cognitivo y social.

En este orden de ideas, la construcción del conocimiento no se desarrolla desde las exigencias de Ley, sino a partir de lo que requiere la realidad inmediata. Por lo anterior, las diferentes dimensiones del ser, a pesar de que cada una tiene su propia definición, se viabilizan a través de la dinámica de la interdisciplinariedad e innovación y, a su vez, en la adquisición del conocimiento desde el preescolar.

En este sentido, el abordaje curricular, en el marco de la pedagogía por proyectos, no se da de manera descontextualizada y con actividades aisladas, sino desde la significación de las relaciones interpersonales, llevando a los estudiantes a comunicar sus sentimientos, vivencias, sensaciones e intereses. Aunado a ello, Hernández (como se citó en Rincón, 2012) plantea que en el conocimiento escolar debe

favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos en relación con; 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información precedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio (p.14).

De esta manera, es posible hablar de la integración curricular como un proceso de adquisición de conocimientos. Al respecto, Baene (como se citó en Badilla, 2009) la entiende como “un enfoque pedagógico que posibilita a docentes y estudiantes a identificar e investigar sobre problemas y asuntos sin que las fronteras de las disciplinas sean un obstáculo” (p.4).

Lo anterior se presentó en el caso de PA_5, en el que, con el fin de aprender cada vez más sobre los dinosaurios, los estudiantes, así como en los demás proyectos, fueron capaces de interactuar, crear, relacionar y reconocer sus desempeños y debilidades. A su vez, fortalecieron aún más sus capacidades comunicativas de argumentación, oralidad, escritura significativa y lectura crítica. También, en la dimensión cognitiva, fue posible evidenciar aprendizajes de números a partir del estudio de la época en mención, es decir, se trabajó hasta las decenas de mil. No se debe dejar de lado la búsqueda de teoría de esta época, tal como se puede observar en la fotografía 6.



Díaz, L. (2010). Fotografía 6: *Procesos de integración curricular en el marco de PA_5*. [Imagen].

Lugar: Fuente propia.

Frente a esto, uno de los padres de familia entrevistado recordó la diferencia entre el trabajo por proyectos y su vida en el aula, lejos de procesos de integración curricular:

Antes era una hora de matemáticas, una hora de ciencias, una de eso que definitivamente no se aprende nada. Parecíamos nosotros loritos, hasta que uno definitivamente se enfocaba en hacer algo, pues en ese momento no se aprendió nada, porque el estudio se centraba en aprender de la repetición de la repetidora, además los temas se abordaban en una hora, eso no. Entonces, ¿por qué no lo cambian? Así pasaba la hora para salir a descanso y francamente no se aprendía nada, por eso uno en exámenes hacia copialina o esa vaina, porque o si no hacíamos nada, porque si a usted le meten cinco o seis materias, usted no se puede enfocar en una sola y no

tiene un proyecto de nada. Solamente le queda decir bueno, voy a cumplir, pero llega al aula y sale espantado a hacer otras actividades (P07E-Padre de familia).

Lo anterior dista de la mirada de flexibilidad en los procesos de materialización y concientización del conocimiento y, así mismo, de adquisición del aprendizaje significativo, recurriendo a variadas formas y estrategias didácticas de aprendizaje. Esto refuerza y da vida a la necesidad de establecer enlaces entre conocimientos, experiencias pedagógicas y habilidades contenidas en el currículo institucional. Y, además, se materializa a través de la acción, porque corresponde, enlaza y vincula el aprendizaje a partir de la comprensión y, con esto, la creación en el mismo contexto donde se vive según la necesidad y/o el interés.

Por lo tanto, la integración curricular en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través de la estrategia didáctica de los proyectos de aula, admite ambientes innovadores. Estos traducen las disciplinas en conexiones funcionales que conllevan a la formación integral del ser humano, por medio de la modificación de estructuras cognitivas, es decir, la inteligencia potencial del educando frente a los hechos y/o fenómenos como nivel superior de aprendizaje.

En cada proyecto se hace necesario hacer invitaciones, cartas de solicitud, tomar datos en entrevistas, hacer recetas de cocina, crear textos como cuentos, entre otros. En estas construcciones se requiere de la mirada aguda del docente para identificar posibilidades, e entrelazar los contenidos curriculares con las necesidades específicas de los proyectos e intereses de los niños.

Los modelos mentales, según Vasco, Bermúdez, Escobedo, Negret, y León (2001), son las realidades que surgen a través de la interacción con el mundo objetivo, social y subjetivo. Entonces vemos que lo importante de esta integración curricular será llevar al estudiante a relacionar todos los conocimientos adquiridos en el aula, para llevarlos a desarrollo en su vida diaria, es decir, su experiencia sea significativa (p.10).

Una muestra del proceso de interacción con la realidad se ejemplifica en la fotografía 7, en la que se puede observar la experiencia, tanto de padres como de estudiantes, en el diseño del mariposario en PA_4. En este proyecto de aula los estudiantes aprendieron sobre las plantas (partes, germinación, funciones y cadena alimenticia), también las formas de las hojas, las clases de líneas su longitud, clasificaron insectos encontrados, se introdujo el concepto de número, se accedió a los cuatro elementos del lenguaje (lectura, escritura, oralidad y argumentación), se resaltaron valores como el respeto y cuidado por el medio ambiente, el conocimiento de normas y el cumplimiento de las mismas, la importancia del trabajo colaborativo, entre otros aspectos.



Díaz, L. (2009). Fotografía 7: Entrega del terreno por parte del Alcalde y preparación del mariposario. [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Otro ejemplo del abordaje de la integración en el marco de los proyectos de aula se evidencia en el desarrollo de PA_3 del año 2008, en el que se realizaron diversas actividades de sensibilización, juegos, dibujos libres, visitas a la biblioteca para conocer más a fondo a los pulpos, un mural del mar y pulpos en diferentes materiales. En el taller de padres se dio a conocer el proyecto, se escribieron cartas, se organizó el rincón científico, se realizó el noticiero de los científicos, se visitó el laboratorio, por el interés en las teorías de la evolución y el origen de la vida, se hicieron maquetas y álbumes, se organizó el rincón de los tesoros, se elaboró el diccionario con palabras de la temática del proyecto, se realizó un baile de la costa colombiana, se ubicaron las costas colombianas

en el mapa y, también, se consultó sobre el agua mineral que da vida, los enemigos y los amigos de los pulpos.

En lo anterior se evidenció cómo, a partir del interés de los estudiantes en los pulpos, se aprovechó la posibilidad de establecer conexiones con distintas áreas del saber para desarrollar el plan de estudios y, además, se logró una comprensión más profunda y placentera del objeto de interés que gestó el proyecto (fotografía 8).



Díaz, L. (2008). Fotografía 8: *Fotografías en el laboratorio y de actividades de artística y lenguaje.* PA_3. [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Relacionado con ello, en el texto *El saber tiene sentido* (Bermudez, 2001) se presenta una propuesta de integración curricular, la cual evidencia claramente la situación actual del país en la que cada problema que nos aqueja tiene relación con otro problema. Entonces, ¿por qué razón aún en las instituciones educativas se parcela el conocimiento y no se ve la necesidad de formalizar la integración de disciplinas que ayuden a comprender las problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales del país? Es decir,

uno solo no podrá nunca encontrar solución a los problemas como la violencia, el deterioro ecológico, la tecnología, la injusticia y la impunidad, unidos a la falta de educación y el desempleo. Por lo tanto, se hace un llamado a la unión de distintos saberes que involucren un trabajo en equipo; y para esto se hace necesario que la escuela se haga responsable de crear en los estudiantes esa necesidad integradora [y posibilite y genere] representaciones que muestren la complejidad de los procesos reales de la vida (Vasco *et al.*, 2001, p.29).

A partir del trabajo por proyectos de aula, la pedagogía se traduce en calidad educativa, a través de procesos de la integración curricular, debido a que le da sentido al cómo, al cuándo, al qué, al para qué y al con quién. Esto se hace realidad únicamente cuando la comunidad educativa, en especial los docentes, reconoce de manera consciente la importancia de educar en la pregunta, en los intereses del educando, en la comprensión, en las relaciones, en la comunicación dialogante, en la formación integral, en los valores, en el trabajo en equipo, en lo significativo, en la investigación y, por supuesto, en la calidad. Así, la pregunta por el aprendizaje disciplinar se transforma en el medio para el logro del proyecto y no en el fin último de las interacciones en el aula.

El aprendizaje significativo y la motivación en el aula de educación inicial

En Colombia, particularmente, la definición de educación inicial hace referencia a un continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital (Art. 2 del Decreto 057 de 2009, p.3).

Lo anterior, ha tomado forma en la práctica de la docente investigadora a través del proyecto de aula, el cual brinda la oportunidad a estudiantes y maestra de establecer un proyecto común que responda a los intereses de los educandos, lo que facilita, por un lado, que estos establezcan relaciones entre su entorno inmediato, sus presaberes y los nuevos aprendizajes.

Además, a lo largo de los análisis fue posible evidenciar que cuando hay aprendizaje significativo, es decir, que los estudiantes usan lo que aprendieron en la vida real o lo pueden relacionar con lo que ya sabían, su motivación es más alta, permitiendo que exista un compromiso en torno a las acciones que desempeñan al interior del proyecto.

Ejemplo de lo expuesto se puede evidenciar en cada uno de los proyectos desarrollados. Por nombrar un caso, en el proyecto “Conociendo mi municipio” (PA_1), se observó como los estudiantes ampliaron su conocimiento del contexto al conocer distintas dependencias, reconocer su función y la de las personas que allí trabajaban. Esto permitió que sus relaciones con el contexto fueran más allá del parque, la iglesia, la escuela y el barrio, a la comprensión de las situaciones en las que les puede ser útil ir a una u otra entidad.

En este sentido, se establece relación con lo antes mencionado sobre los proyectos de aula, pues se constituyen en un medio a partir del cual se puede ampliar y dar valor a lo que debe ser la educación, al establecer relaciones reales con los niños y al tener en cuenta su ser en todo su esplendor. Esto fue reconocido como aprendizaje significativo por una de las madres de familia entrevistadas, quien menciona que

Les comento que yo inicié estudios de pedagogía infantil gracias a la profesora, pues es ella la que me tiene enamorada, ella me enseñó qué es vocación de querer estudiar y de creer que podemos hacer cosas diferentes y empezar con los estudiantes. Ellos son un recurso humano valioso, importante y tan lleno de tantas cosas para explorar, para generar proyectos, para innovar a partir de la creatividad, mejor dicho, lo que los estudiantes necesitan es alguien que los explore y les saque todas las capacidades enormes que tienen. Gracias a la profesora yo me encaminé, yo vivo feliz (M11P – Madre de familia).

Esto demuestra la importancia de las experiencias que se puedan brindar a los niños en los primeros grados de escolaridad. Una de las estudiantes lo manifestó mencionando que “grado cero es un aprendizaje muy grande, es el espacio en el que uno se empieza a formar como persona y quiero agradecerle a la profesora” (EO4E - Egresada).

Los anteriores comentarios llevan a pensar en la necesidad de que los estudiantes y sus familias puedan reconocer los aprendizajes que se construyen. Desde los planteamientos de Ausubel (1983), el aprendizaje significativo se relaciona con la posibilidad de establecer conexiones entre los aprendizajes previos y los que se van construyendo, con

el propósito de ponerlos en práctica o usarlos en la vida cotidiana. En este sentido, el análisis de los proyectos de aula reveló que cuando los estudiantes reconocen lo que han aprendido y ven su utilidad se sienten más motivados a participar en nuevas experiencias en el aula, con la plena seguridad de que les serán útiles, ya sea para incorporarlas a su corpus de aprendizajes o para solucionar problemáticas del diario vivir.

Por lo general, los proyectos de aula se valen de fenómenos sociales, culturales o naturales, que son estudiados junto con los niños para comprenderlos y analizarlos. De esta manera, se vinculan la sociedad y la escuela, entendiendo esta última como el espacio en el que confluyen el hombre, el saber y el hacer. Ello posibilita construir conciencia en los estudiantes para participar en su entorno y, así mismo, generar transformaciones en este. La siguiente cita de un estudiante sirve de ejemplo al respecto:

recuerdo que nos enseñaste a compartir con los compañeros, a tratarnos bien con otros, aprendí lo de la basura. La profesora nos decía que si teníamos un papelito lo guardáramos en el bolsillo y cuando llegara a la casa lo descargara en el sitio adecuado (E05B).

A través de la cita anterior se puede pensar que un aprendizaje particular dado en el aula, como tratar bien a los compañeros o recoger la basura, tiene repercusiones en la vida cotidiana, una convivencia más sana y un aporte específico a la vida en comunidad.

Por ello, la participación de los estudiantes y la de padres fue fundamental a lo largo de los proyectos, ya que, los aprendizajes se desarrollaron de manera consiente y tuvieron un impacto en sus vidas (fotografía 9). En el marco del PA_6, los niños aprendieron a reciclar y a reutilizar materiales para ayudar al planeta, lo que, seguramente, la mayoría de ellos continúa haciendo hoy en día.



Díaz, L. (2011). Fotografía 9: *Trabajo colaborativo entre estudiantes y padres de familia. PA_6.*
[Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Trabajar por proyectos de aula como estrategia didáctica es profundizar en tópicos que motiven a los niños a construir conocimiento cuando están inmersos en la experiencia misma del proyecto, modificando estructuras de pensamiento anaquelado por un pensamiento competitivo, con destrezas, con mayor entendimiento y flexibilidad. De este modo, los niños, junto con los adultos que orientan el proceso pedagógico, construyen estrategias de experiencias significativas en pro de una formación integral. Así, se permite el desarrollo de competencias para y en la vida de cada niño, se propician espacios para que experimenten diferentes formas de trabajo y, además, se accede de manera placentera a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Con relación a ello, a continuación, se presentan algunos comentarios de los estudiantes y exalumnos entrevistados, los cuales evidencian lo pertinente del trabajo por proyectos y la importancia de estos en sus vidas.

Los concursos de cuentos, me gustó escribir por la forma en que me enseñó la profesora, me inculcó, o sea, no sé, pues la profesora me corregía los escritos. Una vez hubo una izada de bandera, ahí leí mi primer cuento, aún sigo escribiendo, aunque no los he pasado, pero pueha sido un proyecto bueno y a mí me ha gustado mucho (E06B).

Recuerdo cuando hicimos los carritos, las mariposas y los barredores, todos eran robots con cosas reciclables (E08P).

Solo me queda decir gracias infinitas, gracias profesora Stella por estas cosas que parecen muy simples, pero que para nosotros fueron lo más esencial al iniciar nuestra vida (E03E).

Es evidente en los testimonios la conexión que se logró desarrollar con los estudiantes, la cual los llevó a considerar y atesorar los recuerdos sobre los proyectos como algo muy valioso, que les permitió dar inicio de manera amena, motivadora y exitosa a su vida escolar y social. En esta medida, los proyectos ocuparon un lugar primordial en la memoria de los estudiantes, constituyéndose en base fundamental para su vida escolar, pues como lo afirma Coll (1992)

La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino la base a partir de la cual se abordan nuevos aprendizajes (Norman, 1985; Chi, 1985). Cuanto más rica sea la estructura cognoscitiva del alumno -en elementos y en relaciones-, mayor será la probabilidad de que pueda construir significados nuevos, es decir, mayor será su capacidad de aprendizaje significativo (p. 4).

En este orden de ideas, es posible afirmar que el conocimiento no consiste en llenar de información a los niños, como quien llena un recipiente sabiendo, a simple vista, cuál es su límite. Implica, más bien, una interrelación de preconceptos y conceptos nuevos que logren formar esquemas con estructuras constituidas a través de un proceso de asimilación y acomodación en la mente humana, permitiéndoles ser conscientes de lo que se vive y se hace, y “modificando sus esquemas de conocimiento” (Coll, 1992, p. 5). A diferencia de los procesos de enseñanza centrados en la repetición, la transmisión y la copia, en los que los estudiantes solo recuerdan de manera aislada, en el marco del aprendizaje significativo las experiencias vividas les dejan huella en lo más profundo.

Esto es lo que el constructivismo demanda, pues desde este se plantea la necesidad de construir con sentido de conocimiento real, pasando por momentos de pensamiento concretos y abstractos, que, según Piaget (1982) se relacionan con la madurez con la que el pensamiento evoluciona. Así, el constructivismo se torna crítico, reflexivo y evolutivo en el proceso del hombre, propiciando el conocimiento y el saber principalmente por medio de la experiencia (figura 6).

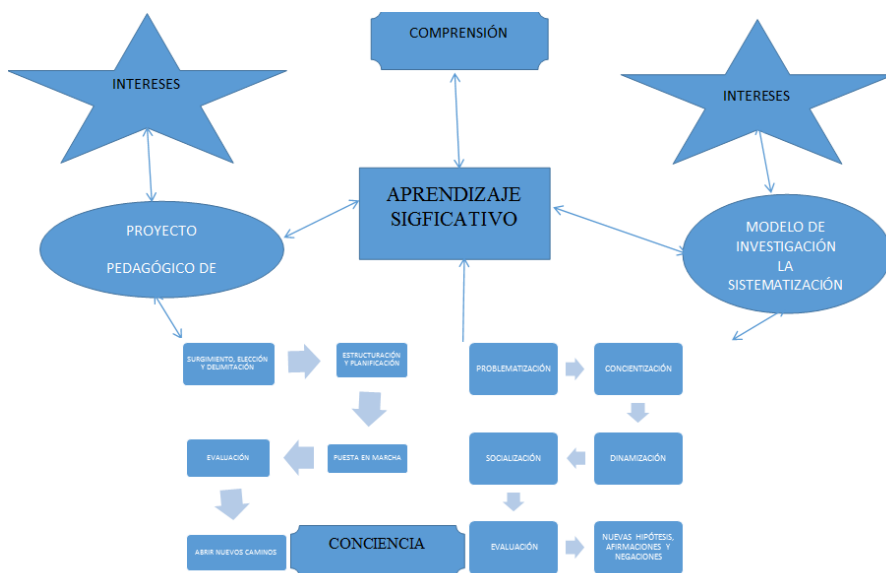


Figura 6. *Proceso de construcción de conocimiento a partir del aprendizaje significativo.* Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar que este proceso de aprendizaje es llevado a cabo a través de un mediador, quien está encargado de determinar la relación entre el sujeto y el objeto, para así, concretizar en el conocimiento, por eso es pertinente iniciar desde postulados como:

1. La realidad del niño
2. Lo concreto y material del objeto
3. La construcción de saberes, basada en los intereses y presaberes de los niños.

Las anteriores anotaciones reafirman que la educación no es para normativizar ni regular comportamientos, mucho menos aprendizajes. Esta debe girar en torno a interrelaciones con contratos sociales aceptados de ambas partes como sentido de vida, con procesos y acciones que tomen concepciones pedagógicas, logrando así que el niño sienta la necesidad y el gusto por ir más allá de lo que percibe.

En suma, desde los proyectos de aula se realiza una apuesta por la construcción conjunta de aprendizajes y, también, por el aprendizaje significativo. En todos los proyectos de aula realizados, la maestra investigadora inició indagando por los conocimientos de los estudiantes para, a partir de estos, guiar los nuevos aprendizajes a construcciones elaboradas en las que los niños contrastaron lo que ya sabían con los nuevos temas. Esta experiencia llevó a los estudiantes y a los padres de familia a reconocer sus aprendizajes y, también, la forma en que podían apropiarse aprendizajes y guardarlos en su memoria y ponerlos en práctica en su vida. Al respecto, una madre de familia y un estudiante mencionan que

Es una motivación porque no solo es el hecho de aprender, aunque se valora eso, pero lo motiva tener algo en ellos: bailar, cantar, saltar, algo que les fascina mucho (M06T).

Su merced nos enseñó a ser independientes porque eso se inculca desde muy pequeños y eso fue lo que más nos enseñó. Eso es esencial para la responsabilidad y nos dejó ver la diferencia en la vida de la escuela, la familia y la vida (E01E).

Con base en lo anterior, es posible considerar que el rol que se le otorga al estudiante desde el proyecto de aula lo hace sentir importante, pues es respetado intelectualmente y esto lo pone en un lugar distinto para responder a las demandas del aprendizaje. Podría, entonces, considerarse como un círculo virtuoso (García-Cepero, Gómez-Hernández, Barrios-Martínez, Santamaría, Castro, Sánchez y Zuluaga, 2016) en el que el docente, a partir de la estrategia implementada, pone en un alto nivel intelectual al estudiante. Así, este último, al participar en dichas vivencias, puede experimentar aprendizajes significativos, los cuales relaciona con sus presaberes y usa en su vida diaria. Podría pensarse que esto se relaciona con lo planteado en el portal de internet de la Universidad de Talca (2010), cuando afirma que “el ambiente amistoso estimula la confianza y la espontaneidad; el alumno que se siente respetado, desarrolla su individualidad y participa voluntariamente en las actividades grupales (p. 2).

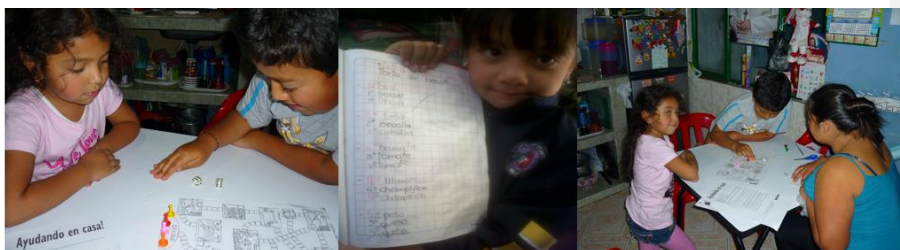
El trabajo colaborativo con la comunidad de padres: una posibilidad para la participación y la formación

Como se enunció anteriormente, cuando el aprendizaje es significativo no solo incide o afecta la vida de los estudiantes, también la de las comunidades. Partiendo de este supuesto, para la maestra investigadora la familia tiene gran relevancia en los procesos de formación integral de los estudiantes, entendiendo el acompañamiento que demandan los proyectos de aula. Por ello, tiene presente que son los padres quienes desde casa fortalecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de la búsqueda de información y la elaboración de: actividades artísticas, entrevistas a personajes, exposiciones, diálogos en familia, ciertas recetas, entre otros. Estos aspectos se ligan a los procesos de formación integral en los educandos y, además, fortalecen los conocimientos de los padres de familia.



Díaz, L. (2014). Fotografía 10: Grupo de padres de familia y estudiantes, en la culminación del taller "el mural de Pisotón". PA_9. [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Aunque estos procesos de fortalecimiento en casa se relacionan en un alto porcentaje con los niveles de formación académica y las experiencias de vida del círculo familiar, es invaluable el aprendizaje que se construye, tanto a nivel académico como en términos del fortalecimiento de relaciones interpersonales e intrafamiliares. Así, desde el trabajo realizado en el grado Transición, a través de los proyectos de aula, se asume y se facilita esta formación de manera dinámica y flexible, es decir, no solo aprenden los educandos sino, también, sus familias.



Díaz, L. (2014). Fotografía 11: *Trabajo en casa fortaleciendo el conocimiento matemático y los procesos de lectura. PA_9.* [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Lo anterior se evidencia en los comentarios de padres y directivas, quienes reconocen el trabajo mancomunado con las familias y el impacto que este genera.

Lo bueno es que uno puede trabajar como padre con los estudiantes y con la profesora, lo cual sirve para mejorar la disciplina y el orden (M09P).

He visto, primero, que aúnan los esfuerzos de los profesores y de los padres de familia en busca de una educación integral [...]. Los padres se integran más y se han preocupado más por la formación de sus hijos. ¡Y qué propende esa formación! Pues, además de ser ciudadanos que van a ser útiles a la sociedad, son ciudadanos que con su desempeño van a saber a qué decirle sí y qué decirle no (DD04P).



Díaz, L. (2015). Fotografía 12: *Participación de padres y familias*. PA_10. [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Esto, sin duda, se deriva de la amplia participación que tienen las familias en el desarrollo de los proyectos, pues no solo se limitan a labores instrumentales, sino que toman decisiones y juegan un rol activo en la búsqueda de soluciones. En palabras de la tutora del PTA,

En los padres de familia considero que el impacto fue mayor, porque desde comienzo del año la docente los involucra en la metodología. Entonces, no solamente los estudiantes la desarrollan, sino que también los padres de familia y, con esto, participan en el desarrollo de muchas de las actividades que se llevan a cabo en el transcurso del año (DT).

Formación integral a partir del desarrollo de la autonomía y la voz de los niños en el aula

Los proyectos de aula son una opción metodológica que promueve la comprensión y la transformación de la realidad, a partir de los intereses, las necesidades y/o las problemáticas en el diario vivir del educando. Además, estos permiten la integración curricular a través de las dimensiones del ser humano. Esto implica el interés por el estudiante, por sus sentimientos, sus emociones, sus problemáticas y su contexto, ya que partiendo de ello será posible generar espacios de diálogo en los que su voz tenga sentido y reconocimiento. Al respecto, una de las madres de familia entrevistadas plantea que

Sobre los sentimientos por los niños, por ejemplo, mis hijos, la profesora estuvo siempre pendiente si llegaban tristes, alegres, preocupados, deprimidos. La profesora tiene ese sentimiento que les da confianza en uno como mamá y en la profesora, porque saben que alguien está pendiente, que los escucha para saber qué les sucede y cómo solucionar el problema (EMI03BP).

Partiendo de lo anterior, se considera al ser humano como único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno y su contexto. Por ello, es preciso abordar cada una de sus dimensiones, ética, socio-afectiva, cognitiva, comunicativa, corporal, espiritual y estética, como parte esencial de su vida y, también, como medio para la transformación de la sociedad. Aunado a ello, uno de los estudiantes plantea que

[la profesora] nos ayudó a expresar nuestros sentimientos y a hablar claro. Cuando apenas balbuceábamos, desde las vocales, las partes del cuerpo y los números, nos llevó hasta lo más esencial para convertirnos en personas que aportan a esta sociedad para su mejoramiento (E03E).

Como se puede observar, esta estrategia didáctica permite la construcción de conocimientos en lo académico y en social. Además, aporta a los procesos de formación integral de los niños al permitirles construir acuerdos y relacionarse con su entorno.

Respecto al trabajo realizado en el aula de Transición, la tutora del PTA corrobora que

Desde las funciones sociales, desde compartir, respetar al otro, respetar la opinión del otro, la relación que ellos establecían con el medio y con los otros estudiantes de otros grupos, sus padres de familia. Eso se veía reflejado sobre el cuidado de su propio cuerpo, de los demás y de los objetos que les pertenecían (DT).

Así, no se puede negar la vigencia ni la importancia que tiene la estrategia didáctica proyectos de aula, inclusive desde la normatividad del (MEN, Ley General de educación, 1981). En los lineamientos curriculares colombianos art. 23 se exige que la práctica docente se traduzca en procesos de negociación, en interrelaciones personales y de

saberes, en la integración curricular como proceso interdisciplinar y en la articulación de la escuela con la realidad del educando. Esto ha permitido cambiar y/o redefinir concepciones de prácticas verticales bastante tradicionales, que dificultan la evolución de los procesos de aprendizaje y, además, la transformación social que tanto se necesita.

Por ello, en su práctica docente, la maestra investigadora inicia el año escolar identificando, a través de distintas actividades, los intereses, las necesidades y/o las problemáticas de los educandos. Así, propone re-significar sus voces, entendiendo que son ellos quienes hacen que los procesos de aprendizaje y de enseñanza sean dinámicos y contruidos desde la realidad.

En el proceso, luego de un tiempo prudente, la maestra hace una mesa redonda con los estudiantes y presenta, mediante un mapa conceptual, lo que ha observado con relación a los temas que a ellos les agradan o que les parecen interesantes. En esta mesa redonda los estudiantes reafirman o no su interés por un tema, para lo cual realizan una pequeña exposición oral al respecto. De esta forma, sus voces tienen lugar en el aula y, además, se le prepara para la construcción de diálogos de paz.

Posteriormente, la maestra les informa que no todos los temas se pueden trabajar a la vez, razón por la cual se procede a conversar abiertamente sobre cada uno a partir de interrogantes. Para ello, la maestra recurre a rutinas de pensamiento la cual, en su implementación, puede durar varias semanas, con el fin de que los estudiantes justifiquen sus respuestas a preguntas como: ¿por qué te gusta ese tema?, ¿qué sabes al respecto?, ¿qué te gustaría saber?, ¿qué haríamos con dicha información? Esto, además, le permite a la maestra identificar los pre-saberes de los niños y, a su vez, enseñarles que conversando se puede llegar a acuerdos.

De esta manera, la maestra les brinda la posibilidad a sus estudiantes de dar a conocer su opinión y de exponer sus puntos de vista y preconceptos. Y, también, les permite

reestructurar sus estructuras cognitivas, llevándolos a un proceso de asimilación en el que pueden establecer relaciones entre conceptos. En suma, les brinda la posibilidad de ser sujetos activos y partícipes en un espacio social, como puede verse en la fotografía 12, donde los niños leen, dialogan y construyen su relación con Gutavo a partir de su voz y del reconocimiento de sus opiniones, incluso por parte de sus padres (PA_4, 2009).



Díaz, L. (2009). Fotografía 13: *Trabajo en comunidad en pro del bienestar de Gutavo*. Las actividades se configuran desde la voz de los estudiantes y sus lecturas y diálogos. PA_4. [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

El trabajo anterior se refuerza con los padres de familia, para lo cual cada estudiante lleva a su casa una nota que explica la dinámica del trabajo realizado en clase y, también, la importancia de llevar a cabo la actividad solicitada. Dicha actividad consiste en un diálogo familiar respecto al tema de interés, con el fin de llegar a un acuerdo sobre el mismo. Así, luego de un diálogo familiar, los estudiantes escriben a su manera las decisiones tomadas en grupo, en seguida los padres de familia hacen transcripción de lo que escribió su hijo; posteriormente se lee su escritura y, por último, lo envían a clase, donde el estudiante lo explica con sus propias palabras.



Díaz, L. (2011). Fotografía 14: *El lugar de la expresión escrita de padres y niños*. PA_6. [Imagen].

Lugar: Fuente propia.

Después de que cada estudiante lea y explique su tema, la maestra les solicita hacer un dibujo o escribir cómo y qué proponen hacer con este. Dichos dibujos se pegan en un lugar visible y cada estudiante habla al respecto. Posteriormente, la maestra les pide que cierren los ojos y piensen en cada tema que escucharon y en el propio, para saber por cuál se deciden. Este momento es emocionante porque se inicia todo un juego de complicidad, de murmullos, de expresión de anécdotas o de recuerdos y, a su vez, se forjan amistades y se evidencia el carácter de los niños: líderes, tímidos, inquietos, bruscos, indiferentes, entre otros.



Díaz, L. (2015). Fotografía 15: *Visibilización de los dibujos y trabajos de los estudiantes*. PA_10.

[Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Una vez el tema es elegido se inicia el desarrollo del proyecto, mediante un proceso investigativo que se realiza en plenarias, haciendo uso permanente de la pregunta como estrategia pedagógica para la resolución de problemas. Este proyecto permite la formación en términos de democracia en los educandos y, además, la integración curricular. Es decir, todas las asignaturas abordadas se articulan al tema escogido. Por ello, a partir de este se escribe todo en el tablero, se hace conteo, cálculo matemático, comparaciones, argumentaciones, lectura y escritura. Además, se abordan normas de interacción como pedir la palabra, esperar el turno, dialogar o solicitar cosas desde el sentir e interés del estudiante.

Cabe resaltar que en su desarrollo también están presentes los proyectos transversales planteados por el MEN (Decreto 1860 , 1994), los cuales son de estricto cumplimiento, los institucionales, entre otros. Por ejemplo, el proyecto transversal de democracia, el cual gira en torno al pilar “ser político no es lo mismo que hacer política”, implica conciencia, pensamiento crítico, saber comprender, entender, relacionar y relacionarse y transformar a través del sentir y el actuar.

Comentado [A1]: sobra el “MEN” que se encuentra dentro del paréntesis

De esta manera, cada proceso del ser humano evidencia su aprendizaje, pasando por el error, la solidaridad, el entendimiento, la comprensión, la tolerancia, la diferencia y, por supuesto, el aprendizaje razonable y funcional. En esta medida, no es necesaria una evaluación de pregunta-respuesta, pues toda acción tiene un trasfondo que requiere que el ser, con su habilidad, descubra y comprenda.

Cabe resaltar que a lo largo de la propuesta se desarrollan varias alternativas de trabajo pedagógico, tales como: diálogos abiertos, juegos, dibujos, escritos libres, salidas pedagógicas, juego de loncheras, organización de la biblioteca, taller de padres, preguntas

abiertas, observación de películas, noticias, música, baile y lectura de cuentos, historias, leyendas y mitos. En todas ellas se da un lugar preponderante a la voz de los estudiantes y se reconocen sus opiniones y sentires.

Además, es importante resaltar que, dado que la voz de los estudiantes es central para el desarrollo de los proyectos de aula, se utilizan algunas estrategias didácticas que permiten visualizar sus opiniones, como lo son los mapas conceptuales, y las rutinas de pensamiento del proyecto Zero de Harvard (2015); las secuencias didácticas (Moreira, 1997); los tópicos generativos de la enseñanza para la comprensión (Barriga y Hernández, 2002); y la pregunta como estrategia pedagógica y oportunidad de rescatar la voz del educando.

Como puede verse, durante el desarrollo del proyecto de aula las preguntas, los comentarios, los errores, los pre-saberes y los conocimientos adquiridos le dan rumbo al trabajo, tanto en el aula como fuera de esta. Al respecto, se han trabajado con la comunidad temas del medio ambiente, los valores, los deberes y los derechos, el cuidado del cuerpo, el preescolar como empresa, entre otros.



Díaz, L. (2013). Fotografía 16: *Trabajo en el aula, preparación de mantecadas*. PA_8. [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Este último es el caso de PA_8, en el que se llevó a cabo un trabajo de emprendimiento a partir de la validación de las habilidades personales desde los sentimientos, los saberes y los sentidos, con el cual la maestra investigadora participó en el Premio Compartir. Otro proyecto fue 'los súper héroes imaginarios nos hacen héroes reales' (PA_8, 2013), en el que, a través de su recorrido y validez, fue posible observar y reflexionar sobre el contexto a partir de las malas acciones que se hacían a nivel personal y del otro, los comportamientos inadecuados, la falta de sentido de pertenencia con la institución, los materiales de trabajo, el irrespeto por el otro y el propio cuerpo.

En otro proyecto se elaboraron robots a partir del interrogante ¿un robot puede ayudar al planeta? Esto dado que los estudiantes creían que bastaba con ser un súper héroe como Súperman para que todo se solucionara. Así, como resultado del desarrollo funcional del proyecto, los estudiantes cambiaron su perspectiva y entendieron que cada uno podía ser un héroe al solucionar sus problemas en comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que en los proyectos de aula se le permite al estudiante decidir, expresarse libremente y explorar sus intereses, partiendo de sus gustos y de sus saberes construidos en experiencias familiares o en el jardín escolar. A continuación, se presentan algunos comentarios de los estudiantes al respecto.

Mi papi llegó borracho y le pegó a mi mamá. Yo solo vivo con mi mamá y mi abuelita. A mi tío no le gusta la verdura y pelea con mi abuelita. Mi mami me va a comprar una lonchera cuando le paguen.

Profe, ¿podemos salir a jugar a fútbol? Yo quiero correr, yo quiero jugar con la golosa de la profesora. Profe, ¿podemos coger las fichas?, en el jardín en el que estaba con Juan David también había fichas y hacíamos castillos y robots. La profe del jardín dijo que debíamos dormir para poder jugar y estudiar.

Mi abuelita regaña a mi mamá porque me da chicles y ella dice que se dañan los dientes. Yo llego tarde porque mi hermana se queda dormida, y mi mamá, cuando llega, le pega.

En las novelas se ven a los señores desnudos y se besan, por eso mi mamá no me deja ver novelas, ella me dice que vaya a jugar. ¿Ustedes sabían que así se hacen los hijos?, cuando se besan desnudos.

Yo vi en Discovery cómo el hielo se derrite, dijeron que el agua se está acabando y nos vamos a morir. Yo vi princesitas. Yo vi una película de pelea.

Mi papá me enseñó a montar en bicicleta. Mi papá se fue.

Yo solo vivo con mi papá, no tengo mamá.

Mi mamá me cocina dulces. Mi papi llega tarde y mi hermanito me cuida. Mi papi dice que va a demandar a mi mami. (PA_8, 2013)

Como se evidencia, las conversaciones de los estudiantes permiten comprender la realidad en la que viven, identificar lo que piensan y saber qué les preocupa. El conocimiento de estos aspectos y la articulación con procesos de indagación que se dan a través de los proyectos, permite establecer relaciones entre los conocimientos, las acciones del proyecto y el contexto real de los estudiantes.

Al respecto, Freire (1969) menciona que “alfabetizar no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión” Y, aunado a ello, desde el MEN. Ley General de educación, (1981) se propone que en el aula se abogue por el planteamiento de situaciones que lleven al educando a reflexionar, de manera que busque en sus pre-saberes respuesta a algo que no es evidente, como por ejemplo la idea principal de la situación. Por ejemplo, en el proyecto “El genio de los dulces” (PA_8, 2013) los estudiantes, inicialmente, explicaron como creían ellos que se hacían los dulces (con frutas que se licuaban, metían a la nevera, y para que quedaran duros se les ponía mermelada), sin embargo, a lo largo del desarrollo del proyecto, pudieron evidenciar poco a poco que algunos se hacían en fábricas y empresas grandes, y otros en casas; lo que pudieron evidenciar a partir de videos. También descubrieron que sí se usaban neveras, como en el caso de las chocolatinas casera que para que estuvieran más rápido requerían del frío. Llegar a estas conclusiones,

sin duda, requirió del diálogo, la indagación, la pregunta a padres, abuelos y tenderos, entre otros.

Con base en ello, es evidente que las dimensiones deben verse desde lo social y lo cultural. Woods (como se citó en Ferreiro y Gómez, 2002) propone “los procesos como parte de las interacciones comunicativas y la comunicación como significado social y por tanto significado en términos de identidad social y cultural en diferentes situaciones” (p.322).

Esto, considera que las conversaciones de los estudiantes están influenciadas por diversas experiencias que han tenido. Por ello, el análisis de las mismas cobra relevancia, en la medida en que se relaciona con el trabajo desarrollado mediante los proyectos de aula. Además, se tiene en cuenta que “nada de lo que dice y hace el niño está equivocado: solo se trata de encontrarle sentido” (Parellada, como se citó en Carbonell, 2015, p.276) y, a su vez, que reconocer hechos, detalles y características de la situación mencionada por los estudiantes genera en ellos interés y reflexión sobre hechos reales.

Un ejemplo de lo anterior tuvo lugar en el proyecto ‘conociendo mi municipio’ (PA_2). En este, en uno de los momentos iniciales los estudiantes comentaron: “¡Uy profe, tan chévere! ¿Qué es?, ¿por qué el salón está así?, ¿qué vamos a hacer con esto? Yo voy a colorear, este libro está chévere...”. En este espacio, cada estudiante tuvo la oportunidad de observar de acuerdo a su interés o curiosidad. Luego de un tiempo prudente, la maestra investigadora los invitó a sentarse en círculo y dialogar al respecto, ante lo cual algunos de sus comentarios fueron: “Yo vi las calles, pero no son como yo vivo. Profe, a mí me gustó colorear la estatutua. A mi gustó ese vestido de colores y grande...”.

Posteriormente, la profesora les habló sobre la razón de la exposición de objetos. En este momento se evidenció la dimensión cognitiva, ya que se reflejaron aspectos como la

independencia, la exploración y el desarrollo intelectual al dar soluciones para iniciar el proyecto. Al respecto, unos de sus comentarios fueron: “invitemos a los señores y hablemos con ellos. Busquemos en libros, mi mamá siempre me lleva a la biblioteca. Preguntémosle a mi abuelita. Vayamos al parque de la Estatua” (PA_2 2002).

Estas situaciones son las que permiten el desarrollo de la conciencia crítica en los estudiantes. Sobre esta, los DBA (2015) afirman que el “planteamiento de situaciones en pro de resolución de problemas y/o dilemas” hace la diferencia en las prácticas pedagógicas en el aula de clase. Esto lleva a construir de manera significativa los saberes y/o a modificar los previos, pues es en los procesos comunicativos, socio-afectivos y éticos que se transforman los de las demás dimensiones (cognitiva, corporal, estética, espiritual).

Cabe resaltar la importancia que tiene orientar el control que los niños tienen de sus acciones, teniendo en cuenta que en el presente caso se trata de niños de Transición, de manera que sean conscientes de sus actos. Por ello, cada vez que intervienen desde su propia voz en clase el docente les debe reforzar su precisión a través de la pregunta como estrategia pedagógica, de manera que emerja la motivación en ellos ya que hablan desde su sentir, sus intereses y sus preconceptos.

Además, se debe reconocer que en los diálogos con los estudiantes, entre comentarios y preguntas, se encuentra el valor agregado de los proyectos de aula. La esencia, pues, radica en el rol del docente, quien debe guiar, direccionar e indagar a través de observaciones y preguntas para centrar la motivación del estudiante y, a su vez, que este vea que su palabra y sus acciones tienen importancia para sí mismo y los demás.

Los elementos expuestos anteriormente conllevan a pensar que el trabajo realizado mediante los proyectos de aula ha tenido repercusiones duraderas en la vida académica, profesional y personal de quienes han sido partícipes de estos, pues les han dado voz en

sus contextos inmediatos y, a su vez, les han permitido tomar las riendas de su educación y de su vida en comunidad.

Todo lo mencionado hasta el momento se constituye en factores relevantes que han aportado para que los estudiantes sean partícipes de su propio aprendizaje y, en esta medida, desarrollen procesos autónomos que les permitan autorregularse académica y socialmente. Esto lo reconoce una de las madres de familia entrevistadas, quien habla sobre la experiencia de sus hijos en el grado Transición:

En ambos quedé muy satisfecha porque el proceso fue de ellos, yo no tuve nada que ver, ellos fueron los que se complementaron, tuvieron muy buena química con la profe y eso ayudó a que se personalizaran que el estudio era de ellos, no era que “mi mamá me ayuda a hacer la tarea”. De hecho, desde que salieron de transición yo no he visto un cuaderno de ellos [...]. El que hayan tenido esa forma de socializar tan independiente los ha ayudado a que sean independientes [...] y no se centren en el profesor sino en lo que él transmite, en lo que tienen que aprender, en lo valioso que es el aprendizaje (M13PB).

Sin duda, el efecto de la autorregulación enunciado por esta madre de familia no solo afectará los primeros años de vida de los estudiantes, sino, su proceso de formación escolar posterior y su vida personal y familiar. En torno a esto, De la Fuente y Justicia (2003) enuncian que la autorregulación optimiza el aprendizaje continuo de diferentes áreas, el uso de estrategias de carácter motivacional y afectivo y, a su vez, el rendimiento académico, lo que a su vez recalca el valor de los aprendizajes adquiridos en el marco de los proyectos de aula, y que no solo se tienen que ver con el aprendizaje escolar.

Con relación a este aspecto, Flórez (2001) plantea “la autonomía, como progresiva emancipación de los organismos respecto de factores externos mediante la autorregulación interna, y que en el hombre se eleva hasta la autodeterminación consciente y libre” (p.110). De esta forma, es posible pensar que, si en preescolar se les brindan las herramientas necesarias a los niños para que puedan asumir responsabilidades básicas, adquirir compromisos individuales y grupales, y tomar decisiones y posturas en

relación con lo que ven y oyen, será más probable que estos asuman una independencia en su forma de pensar y puedan llegar a emanciparse, a través de la autorregulación, constituyéndose en sujetos críticos en sus años posteriores. En palabras de Freire (2004), “la formación humana está estrechamente relacionada con el quehacer del docente, y en ella la reflexión juega un papel de gran importancia, pues ello permite tomar decisiones que llevarán posteriormente a una autonomía del ser” (p.28).

De acuerdo a lo anterior, se deja planteada la importancia de la formación integral desde la educación inicial y, adicionalmente, lo que se puede acoger desde diferentes perspectivas sobre la presente investigación. Esto teniendo en cuenta que quedan aspectos para profundizar al respecto, tales como: los procesos de lectura y escritura, el desarrollo de competencias desde la investigación en el aula de clase, el desarrollo del pensamiento visible, la conciencia del saber ser en el hacer, el diálogo pedagógico entre pares como diferencia, la importancia de la palabra, la familia como un eslabón importante en los procesos de aprendizaje, la antropología como base de la pedagogía en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el juego como elemento crucial en la adquisición de conocimiento, los proyectos de aula y la inclusión, los proyectos de aula y los proyectos transversales obligatorios, el currículo y su demanda social, el desarrollo de competencias a partir de la investigación en el aula de clase, entre otros.

En suma, es posible afirmar que la presente investigación, junto con los temas a profundizar mencionados anteriormente, siempre va a consolidar y a transformar las prácticas educativas en experiencias pedagógicas significativas. Con ello, se logra una formación integral de acuerdo a la realidad que se vive en la sociedad, razón por la cual se enfatizó en la integración curricular, la voz del estudiante, la autonomía, la participación de los padres de familia y el aprendizaje significativo, tomando como plataforma los proyectos de aula como estrategia didáctica.

Conclusiones

"En este ambiente creado para él, y determinado sobre larga y exacta experiencia, el niño puede desarrollar su vida, sin sufrir una educación en el sentido que se entiende ordinariamente. Los muebles, en dimensiones y peso apropiados a su actividad motriz, los objetos útiles en una casa donde puede desenvolverse múltiples acciones, exigen una actividad ordenada e inteligente." María Montessori

Dada la responsabilidad del docente en la educación de la sociedad, se hace necesaria una mirada juiciosa, pertinente y responsable de sus acciones profesionales, de manera que las decisiones pedagógicas y didácticas que se tomen tengan en cuenta tanto las dimensiones del ser humano como los conocimientos previos de este, es decir, sus intereses, necesidades y problemáticas particulares.

Ahora bien, cuando el individuo incursiona en la institución educativa, como parte esencial para el desarrollo en su formación integral, es preciso tener en cuenta los saberes previos, para desde allí proponer estrategias que posibiliten espacios enriquecedores y aporten a: modificar y/o reorganizar estructuras cognitivas, emocionales y biológicas, y construir conocimientos funcionales que le sirvan en su entorno y en el contexto global. Todo esto es posible desde las interrelaciones con sus pares y demás comunidad tanto educativa como barrial, a partir de la observación directa de su espacio y ambiente.

Esta investigación estuvo centrada en establecer las relaciones entre una estrategia pedagógica en particular –proyectos de aula-, aportaba a la formación de los estudiantes del grado transición de la sede México, centrándose en la forma como se respondía a las demandas institucionales a través de la integración curricular.

Para visualizar estas relaciones se llevó a cabo un proceso investigativo centrado en tres ejes fundamentales: La reconstrucción de la historia de vida de la docente y de los

proyectos de aula implementados; la relación entre los proyectos de aula y la integración curricular; y los aportes que se han realizado a la formación integral de los estudiantes a partir de los proyectos de aula. A continuación se presentan los hallazgos en cada uno de ellos.

El proceso de sistematización de la práctica desarrollada por la maestra investigadora permitió, en términos generales, **reconstruir su historia de vida para identificar los hitos y/o personas claves en su formación y experiencia**. De esta manera, se observó una tendencia a reflexionar y transformar su entorno, presente a lo largo de su vida, que, asociada a aprendizajes pedagógicos en torno a la estrategia por Proyectos de Aula, la llevó a implementarlos y desarrollarlos; lo que derivó en cualificar su práctica docente.

En el marco de la reconstrucción de la vida docente fue posible identificar como un hito su pregrado, en el que la maestra tuvo conocimiento de la estrategia didáctica de proyectos de aula, la cual orienta hasta el día de hoy su quehacer pedagógico y que, por ello, se constituyó en el foco de entrada en la investigación. Adicionalmente, se observó cómo el interés por la formación en contexto de sus estudiantes, desde la formación en valores y el respeto por el otro, permeó, desde los inicios de su práctica, las acciones desarrolladas con los educandos, llevándola a preguntarse por el aprendizaje significativo de los mismos y, de esta forma, fortalecer las conexiones entre los proyectos y los fenómenos sociales (PA_2, 2002; PA_6, 2011; PA_8, 2013; PA_9, 2014), culturales (PA_4, 2009, PA_10, 2015, PA_11, 2016) y naturales (PA_1, 2000; PA_3, 2008; PA_5, 2010; PA_7, 2012).

Por otro lado, puede afirmarse la presencia de cualificación de la práctica docente, en la medida que se identifican procesos de registro sistemático, a partir de los diarios de campo, y reflexión sobre las dinámicas de aula para su transformación, así como la búsqueda de aliados expertos que facilitaron el desarrollo de los Proyectos de Aula y la interacción con los estudiantes. En esta línea, “la práctica se constituye en fuente de aprendizajes que no se apropian solo en espacios institucionales de formación” sino que

se van construyendo e interiorizando desde su “práctica como una posibilidad para revisarla y enriquecerla” (Pérez, Roa, Vargas e Isaza, 2014, p. 175).

Es así, como en el camino recorrido de la realización de proyectos pedagógicos de aula, la docente en su lectura de los diarios de campo analiza y concluye que es necesario hacer algunos ajustes y cambios al respecto a los contenidos en una metodología más dinámica, reflexiva, analítica y flexible, es decir, por más que sean actividades de tipo estructural también amerita la influencia de que sean significativas y motivadoras para el estudiante. No quiere decir que no se hacía, lo que pasa es que al momento de planear y registrar se perdía el sentido que tenía la profesional de la educación, no es solo decir lo que se va a realizar y un poco el cómo, y tampoco al escribir en el diario hacerlo con despreocupación, es decir, sin detalles, que muchas veces estos son los que dan la pauta para iniciar una investigación; como por ejemplo características del patio de descanso, las formaciones que hacemos los docentes, los comentarios de los padres de familia, de los estudiantes e inclusive los docentes, es más bien, permitir en los procesos de formación la enseñanza para la comprensión, la cual maneja ciertos elementos y a la vez estos tienen unos criterios para su desempeño (tópico generador, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continuada) etc.

Sobre el análisis de **los proyectos de aula en relación con la integración curricular**, se logró identificar la flexibilidad que estos tienen, y que potencia el abordaje de los contenidos curriculares desde los intereses de los estudiantes. De esta manera, se rompe la parcelación curricular y se abordan los contenidos curriculares en la indagación presente en el día a día, respondiendo más a las problemáticas sociales que a contenidos curriculares preestablecidos. Por ejemplo, se observa la presencia de conteos, clasificaciones, comparaciones, recuperación y refuerzo de saberes previos en torno a contenidos que hacen parte de su contexto, tales como los colores, los números y las letras, entre otros. Frente a esta flexibilidad, Carrillo (2001) afirma que en el Proyecto de Aula “siempre se debe gozar del beneficio de la flexibilidad y la negociación y,

aprenderse en la práctica es fundamental para el fortalecimiento de valores ciudadanos y la vida en colectivo” (p, 341).

Esta flexibilidad en los contenidos curriculares es, justamente, la que **posibilita la formación integral**, dada que permite atender a cada una de las dimensiones de los niños. Así, “el sustantivo “formación” busca desarrollar y orientar claramente esas diferentes dimensiones o potencialidades que poseemos y el adjetivo “integral” es para definir la totalidad del ser humano” Arce, J. (2008, p 1). Por ejemplo, en la dimensión corporal, a través de los proyectos, se analizaron las partes del cuerpo y, además, las funciones que este cumple, el cuidado que ha de tenersele y la forma de lograr que otros lo respeten.

En la dimensión cognitiva se llevaron a cabo procesos de conteo, por ejemplo, de los caracoles, clasificación de los mismos por tamaños, colores y, como pretexto, adición y sustracción. También, se analizaron signos e historias de las culturas, para lo cual se hizo uso de las TIC en aras de aportar a los procesos de investigación. Se potenció la creación de preguntas y reflexiones, por parte de los estudiantes, en torno a su contexto, así como la construcción de posibles soluciones a las problemáticas identificadas, dando lugar al desarrollo de procesos lógicos para la consecución de las metas.

En la dimensión comunicativa, que es quizá la que más fuerza tuvo en los hallazgos de la investigación, se facilitó la comunicación con los diferentes actores y, además, se constituyó en el eje central para el logro de los proyectos. Esto pues, como se enunció en los resultados, les permitió el desarrollo de procesos de autonomía y, también, la construcción de su voz propia. Lo anterior, se logró a través de la escritura de cartas en papel y en el tablero, de la construcción de tareas conjuntas con los padres y, a su vez, en la relación de estas actividades con situaciones discursivas claras como: solicitudes, invitaciones y comunicaciones reales.

Los proyectos de aula, permitieron la significación de las relaciones interpersonales, llevando a los educandos a comunicar sus sentimientos y vivencias, donde las sensaciones e intereses no se hicieron esperar. También se evidenciaron avances en los procesos escriturales y lectores de los niños. Ello, a grandes rasgos, permitió potenciar procesos narrativos, descriptivos y de argumentación en los estudiantes.

La dimensión socioafectiva se fortaleció a través de procesos de interacción entre los estudiantes, al interior del aula, permitiéndoles construcciones conjuntas a través del diálogo y, a su vez, el respeto por la palabra y la opinión del otro. Esto, cabe resaltar, a través de la construcción de sí mismos en el marco del grupo social, al promover el trabajo en equipo para el logro de los propósitos. Así mismo, mediante la inclusión de los padres de familia en el desarrollo de los proyectos, lo cual propició que tanto ellos como los niños se reconocieran como miembros de una sociedad. Lo anterior, es prueba de que el aprendizaje en el marco de los Proyectos de aula sobrepasa el mero desarrollo curricular, produciendo un impacto no solo en la vida de los menores, sino en la comunidad educativa en general.

Debido al fuerte lugar que se otorgó a las dimensiones anteriormente expuestas, y aunque se encontraron indicios del abordaje de las dimensiones espiritual, ética y estética, en este proceso investigativo no se dio relevancia a su descripción. Por ello se sugiere, para posteriores investigaciones, realizar un análisis más detallado de la forma en que el abordaje de estas dimensiones aportó a la formación integral de los niños.

Fue en este proceso que se pudieron identificar la pregunta, la motivación, el aprendizaje significativo, y el trabajo colaborativo con padres de familia como pilares al interior del trabajo didáctico que se constituyeron en categorías emergentes para la comprensión del trabajo de formación integral de los estudiantes y de la integración curricular en el aula de preescolar. Resaltando el lugar de la comunicación dialógica, en tanto que permite difundir los pre-saberes y los saberes sociales que llevan a la construcción de

conocimientos, transforman el contexto y el entorno, para movilizarlos a un saber hacer desde la reflexión y análisis de situaciones reales, asociadas a problemáticas sociales, culturales y ambientales. Frente a esto Sagayo (2003) afirma que

Se requiere un giro pedagógico y didáctico en los paradigmas que guían el acto de enseñar, unido a una concepción que trascienda lo educativo para no obviar las relaciones sociales y culturales de la sociedad. De esa forma, los Proyectos aseguran un conjunto de acciones articuladas desde la práctica con suficiente consistencia conceptual, es decir, sirven para simplificar / complejizar la creación del conocimiento (p. 418).

El eje de los proyectos se centró en la aproximación al objeto de conocimiento para potenciar saberes, de manera llamativa e interesante, llevándolos a reflexionar, imaginar, desarrollar habilidades, y querer saber más sobre algún fenómeno natural o social. En este proceso se rescataron valores como: la justicia, la equidad, el respeto y la cooperación, entre otros. Los proyectos han permitido a los estudiantes atesorar estos aprendizajes en sus memorias, permitiendo así reconocer lo significativo de los aprendizajes construidos.

Para finalizar, es posible afirmar que el proceso de investigación arrojó un caudal de relaciones en torno a las posibilidades de estudio futuras de temáticas específicas. En la parte final del capítulo de resultados es posible identificar aspectos como: la oralidad y la autonomía en la construcción de aprendizajes; la escritura como eje de participación social; el análisis de las competencias a partir de la indagación; la democracia como un hecho social y no académico; la formación artística como una manera de expresar el sentir; el cuerpo como eje para el conocimiento consciente de sí mismo; ente otros.

Reflexión pedagógica

En este apartado se recuperan las reflexiones y los aprendizajes que suscitó el presente estudio a la maestra investigadora. Para ello, se retoman elementos relacionados con la práctica, en términos de la construcción del saber, en especial, el lugar de la realidad y la

voz de los estudiantes, finalizando con un reconocimiento del valor de la sistematización en el trabajo pedagógico y en el didáctico.

De acuerdo a lo anterior, respecto a la práctica, en la presente investigación se analizaron experiencias pedagógicas que, registradas en diarios de campo, vídeos, fotografías y entrevistas, permitieron identificar si el proyecto de aula posibilita la formación integral a partir de la integración curricular, en pro de una construcción social del conocimiento. La reflexión sobre el trabajo adelantado durante 17 años permitió comprender que la práctica pedagógica, en efecto, es un escenario que permite encuentro de saberes y sentimientos del docente, de sus estudiantes y de los padres de familia.

En el aula confluyen conocimientos disciplinares, ideas, saberes, reflexiones, sentimientos y relaciones que es preciso orquestar en pro del aprendizaje de los educandos. Esto denota una gran responsabilidad, en la medida en que permite reconocer que las acciones que se dan al interior del aula tienen consecuencias en la formación de los sujetos.

Lo anterior implica un estado de conciencia sobre la construcción del saber, en el que resulta determinante la función social. Al respecto, Marx y Engels (como se citó en Malagón, 2010) afirman que “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia” (p.104). Por ello, en la construcción social del saber es fundamental otorgar un lugar preponderante a la realidad.

Al respecto, en la presente investigación fue posible analizar la estrecha relación entre los principios rectores de los proyectos de aula y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Esto como resultado de la relación dialógica que se construyó entre los estudiantes y la docente, en la que se evidenció, tras sus diálogos, sus gustos por la

comida, los juegos, los personajes, las situaciones de viaje, los miedos por situaciones de vulnerabilidad y soledad, entre otros.

En este orden de ideas, es posible afirmar que la construcción del saber se realiza a partir de la voz del educando, reconociendo sus presaberes, con el fin de recuperar las prácticas significativas y, así, hacerlas valiosas, destacables y funcionales. Esto lo permiten los proyectos de aula, cuando, en su inicio, se retoman las ideas de los niños para, a partir de estas, identificar el tema y las decisiones a seguir a medida que avanza el año escolar.

De esta forma, la construcción de la voz de los estudiantes se convierte en un eje central para su formación integral, pues les permite sentirse reconocidos, expresar sus creencias y sus valores y, a su vez, reconstruir los conocimientos a partir de la relación entre saberes nuevos y presaberes. Esto replanteando temáticas disciplinares de interés en el aula, en las que los educandos pueden modificar sus estructuras de conocimiento.

Con relación a lo anterior, Nixon, Ronson y Ausubel (1986) plantean, en torno al aprendizaje significativo, que

- Existe una interacción entre la nueva información con aquellos que se encuentran en la estructura cognitiva.
- El aprendizaje nuevo adquiere significado cuando interactúa con la noción de la estructura cognitiva.
- La nueva información contribuye a la estabilidad de la estructura conceptual preexistente (p.4).

Adicional a lo anterior, cabe resaltar que a partir del análisis realizado fue posible evidenciar la importancia de la relación directa entre la construcción de la voz de los estudiantes y el uso de preguntas por parte del docente. Ello propicia reflexión en torno a la responsabilidad del maestro frente a la formulación de preguntas pertinentes en su

práctica, con las que potencie la imaginación de los niños y, además, los haga sentir en libertad para expresarse, sin que sientan temor a equivocarse.

Por ello, se considera que darle lugar a la voz del estudiante en el aula y hacer uso de preguntas son aspectos que facilitan la integración curricular y, a su vez, el trabajo de las dimensiones del ser humano para su formación integral. Tras el análisis de los proyectos se observó que los niños se vinculan afectivamente con las situaciones familiares y culturales que se abordan, realizan operaciones cognitivas, toman decisiones basadas en procesos de valoración ética y, también, realizan procesos motrices para la construcción de los ambientes y productos que los proyectos requieren.

En los proyectos de aula la voz y el rol del estudiante adquieren gran importancia, pues se valoran sus opiniones, sentires y presaberes. Este proceso se lleva a cabo a través de la pregunta como estrategia pedagógica, es decir que en el desarrollo de cada proyecto de aula nadie tiene la última palabra, nadie decide por otro, sino que, por el contrario, existen acuerdos y contratos sociales entre pares, padres de familia y docente, lo cual hace que se desarrolle la autonomía, a partir del reconocimiento de sí mismo en el marco de un grupo social.

Y, ya que en cada experiencia pedagógica se abordaron las diferentes dimensiones del ser humano, el desarrollo de los proyectos se tradujo en procesos de formación integral para los estudiantes. Así, estos se constituyeron en espacios que permitieron la integración curricular, pues se abordaron las diferentes áreas del conocimiento en atención a las demandas que el avance de los proyectos evidenciaba. Esto permitió superar la fragmentación del saber, para aportar al aprendizaje significativo desde el saber, el hacer y el ser.

En cuanto a la sistematización y a sus aportes a la práctica docente, se estableció la diferencia entre registrar y sistematizar. Durante 17 años de trabajo docente, la maestra

investigadora siempre tuvo presente la preocupación de evidenciar el trabajo de aula a través de diarios de campo, fotos y vídeos. Sin embargo, no había trascendido a procesos de reflexión ni de relación entre los propósitos y los logros, en especial en cuanto a la formación integral de los estudiantes.

Al respecto, Wollcott (como se citó en Barrio, 1995) resalta la importancia de convertir en extraño lo familiar para poderlo tematizar y hacerlo objeto de su curiosidad. Sólo así se pueden realizar preguntas interesantes y agudas, pues el extrañamiento hace posible la objetivación y permite disponer de referencias comparativas, lo cual facilita, a su vez, un sano relativismo que amplía el horizonte de lo cuestionable (p.161).

Lo anterior incidió en las prácticas de planeación y evaluación de los proyectos realizados por la maestra, pues le permitió construir matrices que facilitaron la retroalimentación de los aprendizajes construidos por los estudiantes y, de esta forma, garantizar la existencia de rutinas de pensamiento (Harvard, 2015) y de aprendizajes significativos (Coll, 1992).

Y, también, incidió en sus reflexiones, ya que le permitió evidenciar que, aunque siempre se había preocupado por la formación de los niños, en términos sociales, y en responder a las demandas del Estado, no había realizado de manera consiente la relación entre estos. Como consecuencia, actualmente planea teniendo en consideración, de manera más tangible y explícita, la vida inmediata de los estudiantes para, así, establecer relaciones directas entre estas y lo que se plantea en los lineamientos.

Respecto al rol de la maestra como investigadora, el presente estudio le permitió aprender a construir categorías de análisis para la reflexión de los registros que tomaba de sus clases y, también, a generar propuestas en torno a preguntas que desea responder desde su práctica. Por ejemplo, actualmente se propuso analizar los procesos orales de sus estudiantes, los cuales son potenciados en el marco de los proyectos de aula.

También, pudo identificar la necesidad de que las acciones del docente dirijan los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, antes se cuestionaba sobre la importancia de que el estudiante tomara decisiones con relación al desarrollo del proyecto de aula. Sin embargo, actualmente ha generado conciencia de que, más allá de resaltar la voz del estudiante, es fundamental el rol que desempeña el docente al hacer uso de las preguntas, no solo para guiar las decisiones de los proyectos, sino, principalmente, para poder generar la modificación en las estructuras cognitivas de los niños y, así, potenciar sus aprendizajes.

Por último, a la maestra investigadora le fue posible identificar la transformación que tuvo el rol de los padres de familia en el desarrollo de los proyectos de aula, pues, aunque siempre reconoció la importancia de su participación, en un principio la limitaba a la colaboración en aspectos puntuales. Sin embargo, la reflexión sobre la práctica le permitió reconocer la necesidad de que su participación sea activa y, además, de que se propenda porque estos también se formen en el proceso y participen en la construcción de saberes.

También, a partir de lo anterior, le fue posible reconocer el deber que tienen los pedagogos de analizar, escribir e ilustrar los procesos educativos por medio de la sistematización de experiencias. Esto en pro de indagar, conocer, actuar, transformar y cualificar el quehacer docente en un clima de intercambio de saberes, en el que todo se convierta en la búsqueda didáctica adecuada para accionar dentro y fuera del aula de clase.

Por ello, afirma que los procesos de sistematización permiten la formación en la libertad de expresión de pensamiento, palabra y actuar, sin dejar de lado al otro en su diferencia e individualidad. También, que escuchar y comprender al otro en su sentir y potencia cognitiva como ser humano hace de la praxis algo relevante para la calidad

educativa y, a su vez, para la transformación social, según la demanda real que se tiene a nivel cultural y social, a partir de diferentes aspectos relevantes que a continuación se muestran.

Escribir sobre los hechos que han suscitado historias de identidad personal, profesional y cultural permitió a través de la narración mostrar sentimientos, pensamientos, modos de ser, proyecciones, sueños, conocimientos y recuerdos de experiencias que han dejado estelas de alegría, nostalgia, desconsuelo, aprendizajes y expectativas, porque de alguna manera, por factores ajenos a la voluntad de quien escribe y sus actores principales o coprotagonistas hicieron realidad o no un interés que, de pronto momentáneo, les permitió ser ellos mismos.

Referencias Bibliográficas

- Arce, J. (2008). *El discernimiento como propuesta pedagógica a la luz del misterio histórico de la encarnación*. Colombia: Universidad Católica de Córdoba.
- Alvarado, S. y Cecilia Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

- Antillón, R. (1991). *¿Cómo entendemos la sistematización desde una Concepción metodológica Dialéctica? Documento para discusión IMDEC*. Guadalajara, México: ALFORJA.
- Arciniegas, D. y García, G. (2007). Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos de aula en la educación inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(1), 1-37.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, pp.1-10.
- Badilla, E. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13.
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Barriga, A. D., Hernández, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje Significativo*. México: Estrategias para un aprendizaje Significativo
- Barrio, J. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 159-184.
- Barrios, D. y Gaitán, M. (2009). *Las representaciones de infancia en las prácticas para la enseñanza de la escritura: una mirada desde los cuadernos infantiles de educación pública en la ciudad de Bogotá* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Bejarano, M. (2011). *La formación de conceptos científicos en los proyectos pedagógicos de aula* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Bermúdez, V. (2001). *El saber Tiene Sentido*. Bogotá: Cinep.
- Blanco, Y., Zea, L., Ortiz, G., León, J., Albarracín, L., Amaya, G., Bustamante, A. y Acuña, L. (2015). *Desarrollo y Aprendizaje en el ciclo Inicial: Valoración y abordaje pedagógico. Una reflexión a partir de la experiencia*. Bogotá, Colombia: IDEP.

- Buitrago, L., Torres, L. y Hernández, R. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula, un espacio de interrelación entre docentes y contenido de enseñanza* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Camacho, R. (2008). *Mucho que ganar, nada que perder. Competencias: Formación integral de individuos*. México: ST Editorial.
- Carrillo, T. (2001). *El proyecto pedagógico de aula*. Educere, 5(15).
- Cerda, H. (2002). *El Proyecto de Aula*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. Recuperado de:
http://rillo.educsalud.cl/Capac_Docente_Basico/psico%20curr1.doc
- Coll, C. (1998). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. *JA Castorina, C. Coll, A. Díaz Barriga, F. Díaz Barriga, B. García, G. Hernández, L. Moreno, I. Muriá, AM Pessoa de C. y CE Vasco, Piaget en la educación*, 17-52.
- Cuevas, Y. (2011). *Modalidad Curricular por Tópicos Generadores en Perspectiva de Género* (tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Decreto número 0207 de 2016. República de Colombia, Bogotá, Colombia, 10 de febrero de 2016. Recuperado de
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20207%20DEL%2010%20DE%20FEBRERO%20DE%202016.pdf>
- Decreto 057 de 2009. República de Colombia, Bogotá, Colombia. 26 de febrero de 2009. Recuperado de
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Decreto%20057%20de%202009.pdf
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Una interpretación constructivista*. Recuperado de

<http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. Una interpretación constructivista*. México: Editorial McGrawHill.
- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 98-108.
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Elliot, J. (1995). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.
- Flórez, O. (2001). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Freire, P. (1969). *La Educación como Práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI Editores S.A.
- Gallegos, L., Flores, F. y Calderón, E. (2008). Aprendizaje de las ciencias en preescolar: La construcción de representaciones y explicaciones sobre la luz y las sombras. *Revista Iberoamericana de Educación*, (047), 97-121.
- García, D., Moreno, J., Rodríguez, G. y Cantillo, J. (2010). *Pedagogía y didáctica. Experiencias de Maestros en Sistematización de Proyectos de Aula*. IDEP. Bogotá, Colombia: Jotamar.
- Garzón, J. (2013). *Primera Infancia. Experiencias Significativas*. Red del grupo consultivo para la primera infancia de América Latina y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Gutiérrez, M. y Zapata, M. (2009). *Los Proyectos de Aula, una estrategia pedagógica para la Educación*. Pereira, Colombia: Red Alma Mater.

- Harvard. (2015). Proyecto Zero. Estados Unidos: Universidad de Harvard.
- Henaó, N. (2011). Revisión Conceptual de los Aprendizajes de los Niños y Niñas como Base Fundamental de su Desarrollo Integral y Multidimensional. *Revista Senderos Pedagógicos*, 2(2), pp.19-37.
- Herrera, L., Mestizo, L. y Mina, M. (2016). *Implementación de actividades del dibujo y la pintura para el mejoramiento de la motricidad fina de los niños y niñas del grado transición "a" de la Institución educativa comercial el Palo Caloto, Cauca.*
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación global y para el desarrollo Educación Global*, 1, 56-70.
- Jaramillo, L., Osorio, M. y Iriarte, F. (2011). Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en la educación preescolar. *Zona Próxima*, (15), pp.150-163.
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores/ productores de textos. *Revista Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf
- Jolibert, J. (2013). ¿Pedagogía por proyectos o hacer proyectos? *Revista Pedagógicos*, 6, 61-64.
- Jurado, F. (2003). La educación por Proyectos: una pedagogía para la conjetura. *Revista Magisterio, educación y pedagogía*, 2.
- Lafrancesco, G. (Julio – Agosto de 2015). El contexto de la Evaluación en una Escuela Transformadora –II. *Periódico Escuela País*.
- Laguna. (2010). *Catálogos Etnobotánicos de Construcción del Conocimiento y aproximación al saber. Pedagogía y Didáctica. IDEP*. Bogotá: Jotamar.

- Litwin, E. (1997). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Litwin_Unidad_3.pdf
- Malagón y Montes, M. (2005). *Las Competencias y los Métodos Didácticos en el jardín de niños*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, O. y Herrera, R. (2002). *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89865_archivo_pdf.pdf
- Medina, B. (2010). Pedagogía de los sentidos, un pretexto didáctico desde el arte, la expresión y el lenguaje, para construir significado en los niños y niñas de educación preescolar. En A. Osorio. *Pedagogía y Didáctica*. IDEP. Bogotá: Jotamar.
- MEN. (2010). *Las rutas del saber hacer: Experiencias Significativas que transforman la vida escolar. Orientaciones para autores de experiencias y establecimientos educativos*. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/guia_37.pdf
- MEN. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de transición (Borrador)*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf
- MEN. (2014). *Sentido de la educación inicial. Documento No. 20: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- MEN. (1976). Decreto 088 de Enero 22 de 1976. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1981). Ley General de educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1994). Decreto 1860. Bogotá: Ley 115.

- Mieles, M., Henríquez, L. y Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 53-59.
- Moreira. (1997). *Aprendizaje Significativo: Un concepto Subyacente*. Portoalegre
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, (19)44.
- Niño, P. N., Rincón, C., López, A., Montoya, N. (2010). Las TIC en mi preescolar: una guía práctica y educativa para padres y docentes. En A. Osorio. (comp.) *Pedagogía y Didáctica*. IDEP. Bogotá: Jotamar.
- Nixon, T., Ronson, C. y Ausubel, F. (1986). *Two component regulatory systems responsive to environmental stimuli share strongly conserved domains with the nitrogen assimilation regulatory genes ntrB and ntrC*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC386820/pdf/pnas00324-0294.pdf>
- Ospina, A. y Lara, M. (2010). *Pedagogía y Didáctica*. IDEP. *Rutas pedagógicas, un camino para el desarrollo de competencias*. Bogotá, Colombia: Editorial Jotamar.
- Osorio V. y Herrera P. (2016). Educación Preescolar en Colombia. Estructura del currículo y modelo pedagógico didáctico. Editorial Magisterio. Universidad del Norte. Colombia.
- Pastrana, S. (2012). *Madres comunitarias en formación permanente: por un cuidado integral a la primera infancia*. Trabajo de grado. Universidad de La Sabana
- Pérez, M., Barrios, D. y Zuluaga, Z. (2010a). *La Sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M., Barrios, D. y Zuluaga, Z. (2010). ¿Cómo se enseña lenguaje en Colombia? *Revista Palabra*, 10(24), pp.6-8.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*.

Recuperado de <https://es.slideshare.net/cslozano/actividad-secuencia-didacticaprojectomauricio-perez-gloria-rincon>

Pérez, M., Roa, C., Villegas, L. y Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Piaget. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pérez, M., Roa, C., Vargas, Á., & Isaza, L. A. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 171-200.

Pozuelos, F. y Rodríguez, F. (2008). Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Revista de Investigación en la Escuela*, (66), pp.5-27.

Rátiva, M. y Quintero, N. (2016). *Proyecto de aula potenciador de la dimensión comunicativa desde la zona de desarrollo próximo* (tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia.

Requena, S. H. (2008). El modelo constructivista: con las nuevas tecnologías aplicado al proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 27.

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. *Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.

Rincón, C. (2012). *Un sol con muchas puntas: fundamentos y estrategias pedagógicas para la educación de la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Alcaldía mayor.

Rodríguez, M. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Sayago, Z. B. (2003). *Los proyectos pedagógicos de aula entre lo real y lo posible*. *Educere*, 23(7), 417-422.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Solé, I. y Coll, C. (1996). Los profesores y la construcción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y Zabala, A. (Ed.), *El constructivismo en el aula* (pp.7-23). Barcelona, España: Editorial Graó de Serveis Pedagògics.
- Tofler, A. (Julio de 2016). Justificas tu respuesta. 7 frases de alvin Toffler para docentes del siglo XXI. Obtenido de <http://justificaturespuesta.com/alvin-toffler-7-frases-para-entender-la-escuela-del-siglo-xxi/>
- Torres, A. (2014). *Pedagogía por proyectos, dos pasos adelante, tres hacia atrás y viceversa*. Oaxaca, México: Red LEO.
- Torres, A. y Mendoza, N. (2015, 11 de febrero). La Sistematización de experiencias: presupuestos epistemológicos y procesos metodológicos. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.clubensayos.com/Ciencia/LA-SISTEMATIZACION-DE-EXPERIENCIAS-PRESUPUESTOS-EPISTEMOLOGICOS/2319866.html>
- UNESCO y WCECCE. (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>
- Unesco, 2014. PROYECTO de declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 Reunión Mundial sobre la Educación para Todos UNESCO, Mascate (Omán) 12-14 de mayo de 2014)
- Universidad de Talca (2010). *Educación y ambiente emocional: el profesor del siglo XXI*. Recuperado de: http://www.educativo.otalca.cl/medios/educativo/articulosydoc/documento_profesores_sigloXXI.pdf
- Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J. y León, T. (2001). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá, Colombia: Cinep.

Vasco, C. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019*.

Recuperado de <http://files.pedagogiayeducacion.webnode.es/200000010-6696967908/RETOS%20DE%20LA%20EDUCACION%20COLOMBIANA.pdf>