

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**LOS PROYECTOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE  
EDUCACIÓN EN PRIMARIA**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la  
Educación

**Autora: Diana C. Gutiérrez Q.  
Tutora: Nancy Escobar**

**San Cristóbal, septiembre de 2023**

## ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

### ACTA

Reunidos el día martes, diecisiete de octubre de dos mil veintitrés, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **María Chacón Corzo, Isabel Calderón, Rita Mora de Dukón, Mery Faviola Escobar de Murzi y Nancy Escobar** (Tutora), Cédulas de Identidad N° V.-5644904, V.-5023615, V.-4629909, V.-4209645 y V-5649001 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**Los Proyectos en la Práctica Pedagógica del Docente de Educación en Primaria**”, presentada por la ciudadana: **Diana Cristina Gutierrez Quimbaya**, Pasaporte No. **AW421997**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por constituir un aporte a la comprensión de los proyectos para la formación integral del estudiante en el contexto de la educación básica primaria, en fe de lo cual firmamos.

  
**María Chacón Corzo**  
C.I. N° V.-5644904



  
**Isabel Calderón**  
C.I. N° V.- V.-5023615

  
**Rita Mora de Dukón**  
C.I. N° V.- V.-4629909

  
**Mery Faviola Escobar de Murzi**  
C.I. N° V.-4209645

  
**Nancy Escobar**  
C.I. N° V.-5649001  
**Tutora**

## **AGRADECIMIENTOS**

*A mi madre, por sus enseñanzas y apoyo.*

*A mis hijos, por su comprensión y paciencia.*

*A mi esposo por acompañarme y ser mi ejemplo de perseverancia y superación.*

*A los directivos y docentes de la Institución Misael Pastrana Borrero  
por hacer posible este logro.*

*A mi tutora Dra. Nancy Coromoto Escobar Buitrago  
por su orientación y guía constante.*

*A todas las personas que de alguna manera aportaron a mi formación doctoral.*

***Diana Cristina Gutiérrez Quimbaya***

## DEDICATORIA

*Principalmente a Dios, por ser mi guía  
y darme la fuerza necesaria para culminar esta meta.  
A mi familia, por apoyarme siempre y ser mi impulso  
para ser mejor cada día.  
Les dedico este logro académico como ofrenda  
por su amor, paciencia y apoyo incondicional.*

## TABLA DE CONTENIDOS

|                                                                    | Pp.  |
|--------------------------------------------------------------------|------|
| ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS.....                                   | ii   |
| LISTA DE TABLAS .....                                              | viii |
| LISTA DE FIGURAS .....                                             | ix   |
| RESUMEN .....                                                      | xi   |
| INTRODUCCIÓN .....                                                 | 1    |
| CAPÍTULO I .....                                                   | 3    |
| EL PROBLEMA.....                                                   | 3    |
| Planteamiento del Problema .....                                   | 3    |
| Objetivos de la investigación .....                                | 13   |
| Objetivo General .....                                             | 13   |
| Objetivos Específicos.....                                         | 13   |
| Argumentación de la Investigación.....                             | 14   |
| CAPÍTULO II .....                                                  | 16   |
| REFERENTES TEÓRICOS.....                                           | 24   |
| Enfoque Socioconstruccionista de Vygotsky .....                    | 24   |
| Teorías Constructivista de Jean Piaget.....                        | 26   |
| Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1963) ..... | 28   |
| Centros de Interés de Decroly.....                                 | 31   |
| El Enfoque Globalizador según Zabala .....                         | 32   |
| Los Proyectos Pedagógicos en la escuela primaria colombiana .....  | 35   |
| Práctica Pedagógica .....                                          | 38   |
| CAPÍTULO III .....                                                 | 40   |
| EL MÉTODO.....                                                     | 40   |
| Naturaleza de la Investigación .....                               | 40   |
| Enfoque epistemológico de la Investigación.....                    | 41   |
| Método de la Investigación.....                                    | 42   |
| Escenario de la Investigación.....                                 | 43   |
| Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....    | 45   |
| Procesamiento de la Información .....                              | 46   |
| Criterios de Rigor de Calidad en la Investigación .....            | 47   |
| CAPÍTULO IV.....                                                   | 49   |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANÁLISIS DE RESULTADOS .....                                                         | 49  |
| Procedimiento para el análisis de la información.....                                | 49  |
| Presentación de los resultados derivados de la entrevista .....                      | 50  |
| Categoría: La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos..... | 53  |
| Subcategoría: Significación de los Proyectos .....                                   | 54  |
| Dimensión: Estrategia de planificación .....                                         | 55  |
| Dimensión: Directrices Institucionales .....                                         | 58  |
| Dimensión: Integración Curricular .....                                              | 62  |
| Subcategoría: Configuración de las Prácticas Pedagógicas .....                       | 65  |
| Dimensión: Disposición del Docente.....                                              | 66  |
| Dimensión: Enseñar con Significado .....                                             | 69  |
| Dimensión: Aprender con significado.....                                             | 72  |
| Subcategoría: Incidencias contextuales en el quehacer pedagógico. ....               | 74  |
| Dimensión: Factores Institucionales .....                                            | 76  |
| Dimensión: Influencia Familiar .....                                                 | 78  |
| Dimensión: Comunidad Escolar.....                                                    | 80  |
| Categoría: Esencia del Proyecto Pedagógico.....                                      | 83  |
| Subcategoría: Intencionalidad de los Proyectos .....                                 | 85  |
| Dimensión: Origen del Proyecto .....                                                 | 85  |
| Dimensión: Propósitos del Proyecto .....                                             | 88  |
| Subcategoría: Médula del Proyecto Pedagógico .....                                   | 93  |
| Dimensión: Interacción entre pares .....                                             | 94  |
| Dimensión: Situaciones Didácticas .....                                              | 99  |
| Subcategoría: Evaluación y Sistematización .....                                     | 102 |
| Dimensión: Formas de Evaluación .....                                                | 103 |
| Dimensión: Tipos de Evaluación.....                                                  | 106 |
| Dimensión: Evaluación de Proyectos.....                                              | 109 |
| Síntesis Categoría esencia del proyecto pedagógico .....                             | 112 |
| Análisis e interpretación de las observaciones .....                                 | 113 |
| Categoría: El docente y la práctica pedagógica.....                                  | 115 |
| Subcategoría: Acciones centradas en el docente .....                                 | 118 |
| Dimensión: Actividades de inicio .....                                               | 119 |
| Dimensión: Clase expositiva.....                                                     | 126 |

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Dimensión: Disciplina y control del aula.....                                | 131 |
| Subcategoría: Estrategias de enseñanza .....                                 | 136 |
| Dimensión: Instruccionales.....                                              | 137 |
| Dimensión: Recreativas.....                                                  | 142 |
| Dimensión: Evaluativas .....                                                 | 147 |
| Dimensión: Recursos .....                                                    | 150 |
| Categoría: Desarrollo de los proyectos pedagógicos.....                      | 154 |
| Subcategoría: Participación de los estudiantes .....                         | 156 |
| Dimensión: Intercambio comunicativo .....                                    | 157 |
| Dimensión: Interrupciones .....                                              | 165 |
| Subcategoría: Globalización.....                                             | 170 |
| Dimensión: Predominio de disciplinariedad .....                              | 170 |
| Dimensión: Relaciones con el contexto .....                                  | 174 |
| Subcategoría: Transversalidad .....                                          | 178 |
| Dimensión: Lecturas.....                                                     | 178 |
| Dimensión: Promoción de valores .....                                        | 186 |
| CAPÍTULO V.....                                                              | 192 |
| TEORIZACIÓN.....                                                             | 192 |
| CAPÍTULO VI.....                                                             | 207 |
| REFLEXIONES .....                                                            | 207 |
| REFERENCIAS.....                                                             | 212 |
| ANEXOS .....                                                                 | 223 |
| A1- VALORACIÓN DE EXPERTOS.....                                              | 223 |
| A2- CONSENTIMIENTO INFORMADO.....                                            | 224 |
| A3- ACTA DE COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR.....                     | 225 |
| A4- ENTREVISTAS TRANSCRITAS.....                                             | 226 |
| A5- PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN<br>ATLAS TI.....   | 235 |
| A6- PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE LAS OBSERVACIONES EN<br>ATLAS TI..... | 238 |

## LISTA DE TABLAS

|         |                                                                            |     |
|---------|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1 | Caracterización de los Informantes Clave .....                             | 44  |
| Tabla 2 | Técnicas e Instrumentos de Recolección .....                               | 46  |
| Tabla 3 | Sistema categorial emergente de las entrevistas a los docentes .....       | 51  |
| Tabla 4 | Cont. Sistema categorial emergente de las entrevistas a los docentes ..... | 51  |
| Tabla 5 | Análisis derivado de las observaciones a los docentes. ....                | 113 |
| Tabla 6 | Cont. Análisis derivado de las observaciones a los docentes. ....          | 114 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 Fases del Enfoque Globalizador.....                                        | 34  |
| Figura 2 Fases del método fenomenológico hermenéutico .....                         | 43  |
| Figura 3 La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos ..... | 53  |
| Figura 4 Subcategoría La significación de los proyectos .....                       | 55  |
| Figura 5 Dimensión Estrategia de planificación .....                                | 57  |
| Figura 6 Dimensión. Directrices institucionales .....                               | 61  |
| Figura 7 Dimensión. Integración Curricular .....                                    | 64  |
| Figura 8 Subcategoría Configuración de las prácticas pedagógicas.....               | 65  |
| Figura 9 Dimensión Disposición del docente. ....                                    | 67  |
| Figura 10 Dimensión Enseñar con significado.....                                    | 71  |
| Figura 11 Dimensión Aprender con significado .....                                  | 73  |
| Figura 12 Subcategoría. Incidencias contextuales en el quehacer pedagógico. ....    | 75  |
| Figura 13 Dimensión Factores Institucionales. ....                                  | 77  |
| Figura 14 Dimensión Influencia Familiar.....                                        | 79  |
| Figura 15 Dimensión Comunidad escolar.....                                          | 82  |
| Figura 16 Categoría Esencia del proyecto pedagógico. ....                           | 84  |
| Figura 17 Subcategoría Intencionalidad de los proyectos .....                       | 85  |
| Figura 18 Dimensión Origen del Proyecto .....                                       | 87  |
| Figura 19 Dimensión Propósitos del proyecto. ....                                   | 92  |
| Figura 20 Médula del proyecto pedagógico .....                                      | 94  |
| Figura 21 Dimensión Interacción entre pares estudiantes .....                       | 98  |
| Figura 22 Dimensión Situaciones Didácticas.....                                     | 101 |
| Figura 23 Subcategoría Evaluación y sistematización.....                            | 103 |
| Figura 24 Dimensión Formas de Evaluación .....                                      | 105 |
| Figura 25 Dimensión Tipos de Evaluación .....                                       | 108 |
| Figura 26 Dimensión Evaluación de Proyectos .....                                   | 111 |
| Figura 27 Categoría El docente en la Práctica Pedagógica.....                       | 116 |
| Figura 28 Subcategoría Acciones centradas en el docente. ....                       | 118 |
| Figura 29 Dimensión Actividades de inicio .....                                     | 125 |
| Figura 30 Dimensión Clase Expositiva .....                                          | 130 |
| Figura 31 Dimensión Disciplina y control del aula .....                             | 135 |
| Figura 32 Subcategoría Estrategias de enseñanza .....                               | 136 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 33 Dimensión Instruccionales.....                                                                                                                                                                                                                                 | 141 |
| Figura 34 Dimensión Recreativas.....                                                                                                                                                                                                                                     | 145 |
| Figura 35 Dimensión Evaluativas .....                                                                                                                                                                                                                                    | 149 |
| Figura 36 <i>Dimensión Recursos</i> .....                                                                                                                                                                                                                                | 152 |
| Figura 37 Categoría Desarrollo de los proyectos pedagógicos.....                                                                                                                                                                                                         | 154 |
| Figura 38 Subcategoría Participación de los estudiantes .....                                                                                                                                                                                                            | 156 |
| Figura 39 Dimensión Intercambio comunicativo .....                                                                                                                                                                                                                       | 163 |
| Figura 40 Dimensión Interrupciones .....                                                                                                                                                                                                                                 | 168 |
| Figura 41 Subcategoría Globalización.....                                                                                                                                                                                                                                | 170 |
| Figura 42 Dimensión Predominio de disciplinariedad .....                                                                                                                                                                                                                 | 172 |
| Figura 43 Dimensión Relaciones con contexto.....                                                                                                                                                                                                                         | 177 |
| Figura 44 Subcategoría Transversalidad .....                                                                                                                                                                                                                             | 178 |
| Figura 45 Dimensión Lecturas.....                                                                                                                                                                                                                                        | 185 |
| Figura 46 Dimensión Promoción de Valores .....                                                                                                                                                                                                                           | 189 |
| Figura 47 Teorías sustantivas del fenómeno de estudio.....                                                                                                                                                                                                               | 194 |
| Figura 48 Primer constructo. El desarrollo de los proyectos pedagógicos depende de su significación, la configuración de las prácticas pedagógicas y las incidencias que subyacen en el quehacer pedagógico .....                                                        | 197 |
| Figura 49 Segundo constructo. La esencia del proyecto pedagógico parte del reconocimiento de su origen y propósitos con la participación de la comunidad en pro de generar acciones didácticas que puedan ser evaluadas y sistematizadas en la práctica pedagógica. .... | 200 |
| Figura 50 Tercer constructo. El docente en la práctica pedagógica desarrolla acciones que incorporan diversas estrategias de enseñanza para consolidar los conocimientos en los estudiantes.....                                                                         | 202 |
| Figura 51.....                                                                                                                                                                                                                                                           | 205 |
| Figura 52 Estructura global del fenómeno de estudio.....                                                                                                                                                                                                                 | 206 |

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE  
MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
Línea de Investigación: Formación Docente**

**LOS PROYECTOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE  
EDUCACIÓN EN PRIMARIA**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Diana C. Gutiérrez Q.

Tutora: Nancy Escobar

Fecha: septiembre 2023

**RESUMEN**

Esta tesis doctoral se ubica epistemológicamente en el Enfoque Socioconstructivista de Vygotsky (1978), el Enfoque Globalizador y Transversal de Kilpatrick (1918), los Centros de Interés de Decroly Boon (1950), y la Práctica Pedagógica según Zuluaga (1976). El objetivo central fue generar teoría sobre la planificación por proyectos pedagógicos que se desarrolla en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia. La metodología se estructura desde el enfoque introspectivo vivencial, bajo el método fenomenológico hermenéutico. Las técnicas implementadas fueron la entrevista en profundidad y la observación, mediante guiones de tópicos aplicado a tres docentes de primaria. El procesamiento de la información que se llevó a cabo se sustentó en la Teoría Fundamentada según Glasser y Strauss (1967), teniendo como criterios de calidad; la transparencia, credibilidad, sistematicidad metodológica. Entre los hallazgos se generó una macrocategoría denominada el contexto de los proyectos desde la práctica pedagógica de los docentes, la cual comprende cuatro categorías: a) La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos; b) La esencia de los proyectos pedagógicos; c) El docente y la práctica; y d) Desarrollo de los proyectos pedagógicos. Los proyectos pedagógicos en el contexto de estudio se describen como disciplinarios, abordados de manera fragmentada difiriendo de la visión globalizadora. Entre los aportes de la investigación, los proyectos pueden definirse como una estrategia de apoyo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo, se considera como un desafío para los docentes, por tener la necesidad de articular los contenidos, con los saberes previos de los estudiantes para crear nuevas estructuras cognitivas significativas. El desarrollo de los proyectos pedagógicos depende de la significación que el docente le asigne, la configuración de las prácticas pedagógicas y las incidencias que subyacen en el quehacer pedagógico.

**Descriptores:** educación primaria, proyectos pedagógicos, práctica pedagógica.

## INTRODUCCIÓN

A nivel mundial la educación se concibe como un derecho universal, obligatorio y gratuito en el que se debe tomar en cuenta valores como la equidad y la igualdad garantizando así uno de los ámbitos esenciales de la sociedad. Por su parte, en Colombia se establece en la Constitución Nacional (1991) este derecho en pro de construir el conocimiento y la ciencia reconociéndose como un servicio público. Cabe destacar que a través de la educación se apunta hacia un desarrollo integral de los ciudadanos y por ende de los estudiantes, es por ello que en las instituciones educativas se busca promover mediante proyectos pedagógicos el aprendizaje desde la visión humana y social que permita aplicar el conocimiento a la vida diaria. Para ello, el docente es un actor indispensable, desde su práctica pedagógica se pueden llevar a cabo los objetivos que se aspiran a través de los proyectos pedagógicos con el propósito de que exista un impacto significativo en el estudiante y a nivel institucional, local, regional y nacional.

Resulta imperante que en las instituciones se conozcan las concepciones de cada uno de los docentes con respecto a los proyectos pedagógicos en las prácticas pedagógicas, para poder determinar si estos dan respuesta a las necesidades del contexto, si poseen deficiencias o si se logran o no alcanzar los objetivos que se comprenden en la misión y visión de los mismos. Pues esto, posibilita un desarrollo integral en el ser humano abordando las necesidades educativas que subyacen en determinado contexto a través de la interdisciplinariedad en los saberes y el enfoque globalizador que se le da a esta acción.

Además de ello, la práctica pedagógica permite conocer las características sociales propias de las instituciones educativas. Cada docente se enfrenta a la acción de educar, permitiendo la construcción de nuevos saberes y el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual es sumamente importante en todos los niveles educativos en especial en los niveles de inicial y primaria.

En esta investigación se buscó conocer cómo es el desarrollo de los proyectos en la escuela primaria, las aportaciones en el desarrollo integral de los estudiantes, los beneficios para la comunidad educativa y la sociedad en general. Pues los proyectos pedagógicos promueven el fortalecimiento de la vinculación entre el sector educativo y productivo, público y privado, así como la interacción entre los actores sociales. Sobre el fundamento de estas argumentaciones esta investigación

busca generar teoría sobre los proyectos pedagógicos desarrollados en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia.

La presente tesis doctoral se organiza en seis capítulos, en el primer capítulo denominado El Problema, aborda el planteamiento del problema, interrogantes, objetivos y justificación argumentativa de la misma. En el segundo capítulo denominado Referentes Teóricos, comprenden los estudios previos y las teorías sustantivas, mientras que en el capítulo III denominado El Método, presenta la naturaleza de la investigación, el enfoque epistemológico en el que se desarrolla la tesis, el método de investigación, la descripción del escenario de estudio, las técnicas e instrumentos implementados para la recolección de la información, el procesamiento llevado a cabo paso a paso y los criterios de rigor de calidad.

Seguidamente, en el capítulo IV se presenta el Análisis de Resultados, se ubican los procedimientos de análisis de información de las entrevistas desde cada una de sus categorías, así como el análisis de información de las observaciones realizadas. En el capítulo V, se muestra la Teorización, que emerge del procesamiento de los hallazgos; en el Capítulo VI se exponen las Reflexiones de la investigadora, que permiten dar respuesta a los interrogantes que dieron pie a la investigación, de manera reflexiva. Finalmente, se encuentra el apartado de Referencias en el que se destacan los autores citados durante la misma, y el apartado de Anexos que comprende las validaciones de expertos, las entrevistas, procesamientos de datos mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti, entre otros.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del Problema**

La educación se considera como uno de los ámbitos esenciales de toda sociedad y la misma posee diversas maneras de ser concebida, enmarcada por el contexto o por la necesidad, además es considerado como un derecho universal desde el pronunciamiento de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos en 1948 mediante la Organización de las Naciones Unidas ONU en su Artículo 26 establece que la educación es un derecho que toda persona debe tener de manera gratuita y obligatoria, relacionada con la instrucción elemental, mientras que la técnica y profesional será generalizada.

Tal como lo expresa la Declaración de los Derechos Humanos, la educación debe estar al alcance de todas las personas de manera obligatoria por parte del Estado, de este modo se hace énfasis en que la educación es garantizada. Cabe destacar que, el desarrollo de un país puede ser analizado desde diversas dimensiones, como lo son la educación, la sociedad, el ambiente, la cultura y economía tal como lo refleja la Lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2010).

Estas dimensiones permiten integrar todos los ámbitos que abarca una sociedad, haciendo énfasis en la educación como pilar en la formación del individuo. En este sentido, se debe sostener una visión compleja, sobre la incidencia de una educación de calidad en el desarrollo sostenible de un país en el que cual son partícipes los miembros de una comunidad; lo cual implica repensar los procesos que se desarrollan en la escuela. Al respecto, la UNESCO (2010) señala que la escuela debe promover proyectos que permitan demostrar los vínculos o alianzas entre la escuela y la comunidad, en función a una educación para el desarrollo sostenible.

Por otro lado, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su Artículo 67, que las personas tienen derecho a la educación, con el propósito de promover el conocimiento y la ciencia, catalogándose como un servicio público para

la sociedad, incluyendo el acceso a bienes y valores culturales. Esto quiere decir que, la generación del conocimiento es garantizada como servicio público del Estado a los ciudadanos, siendo este garante de proveer a los mismos, el acceso a factores que determinan la evolución de la sociedad como la cultura, la ciencia y la educación para con ello poder propiciar su desarrollo.

En este mismo orden de ideas, Prado (2015) sostiene que:

La educación resulta, además de vector de desarrollo, un elemento multicomplejo y por ende multifactorial por la cantidad de instituciones, de seres humanos, de artefactos y de elementos teóricos que nutren los procesos formativos connaturales a su esencia dentro de las sociedades. (p. 29)

En relación con lo que sostiene este autor, la educación es fundamental para el desarrollo y es a través de las instituciones educativas, que se llevan a cabo los procesos pedagógicos en los estudiantes, para que estos puedan desarrollarse integralmente y cumplir con los propósitos académicos. Asimismo, se habla del docente quien hace vida en ese proceso pedagógico como uno de los agentes principales que, desde su práctica pedagógica, ha desarrollado sus propias técnicas para despertar en los estudiantes la necesidad de aprender.

Ahora bien, la práctica pedagógica es definida según una compilación de documentos sobre Kant (2003), como aquella acción donde se extrapolan los principios del saber y el hacer, al campo de la pedagogía, haciendo énfasis en que lo práctico permite la emancipación del ser. Para Comenius (1986), esta debe poseer un gran impacto en la naturaleza del ser y en la sociedad, mientras que para Dussel (1996) debe poseer un acortamiento de distancia en la educación, pues este autor define a la práctica pedagógica como: “la actualización de la proximidad, de la experiencia del ser, del construir al otro como persona, como fin de mi acción y no como medio: respeto infinito” (p. 17). En este sentido, es la práctica pedagógica, la acción que permite la interacción entre sujetos generando nuevas concepciones y perspectivas del mundo a partir del uso de estrategias, técnicas y herramientas que permitan la formación del ser en la sociedad y para la sociedad.

Por otro lado, Zuluaga (1984) sostiene que dentro de la práctica pedagógica se adquieren características sociales propias de las instituciones educativas y que permiten asignar funciones a los sujetos partícipes de esa práctica. Por lo tanto, cada docente en su práctica pedagógica, tiene como reto la acción de educar, donde el compás entre el aprendizaje y la enseñanza, se mantienen como una interacción

dual, permitiendo la construcción de nuevos saberes, tanto en el estudiante como en el docente.

Zuluaga (1999), define entre las diversas nociones de la práctica pedagógica, el modo de llevar a cabo la enseñanza por parte del docente desde la pedagogía, además, es la acción que realizan los docentes, lo que da vida a las instituciones educativas y que se corresponde con la construcción de saberes en los estudiantes. Ahora bien, desde mi experiencia docente, este modo de construir el conocimiento, se genera al hacer uso de métodos, estrategias y técnicas adecuadas que permitan un proceso de aprendizaje significativo, así como también su interacción e intercambio entre los estudiantes para que pueda luego ser aplicado en el día a día.

Por su parte, Serrano y Pons (2011) establecen que dentro de los principios esenciales de la construcción del conocimiento que se busca, se encuentra presente: (a) la actividad constructiva del alumno, como el elemento mediador entre su estructura cognitiva y los saberes previamente establecidos; (b) la atribución de sentido; y (c) la construcción de significados, los cuales deben corresponderse con lo que significan y representan las disciplinas. Esto quiere decir que en la escuela debe propiciar mediante las actividades educativas y proyectos la debida construcción del conocimiento relacionando así lo que se está aprendiendo con los saberes previos de las diversas disciplinas, de este modo se le puede atribuir a la construcción de los nuevos conocimientos un sentido, y, por ende, un significado. Partiendo de allí, es que el docente busca que interactúen la capacidad mental constructiva del alumno y el significado, sentido social y cultural que reflejan y representan los contenidos escolares.

En relación con lo expuesto, la construcción del conocimiento en el estudiante depende de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que lleva a cabo el docente; generando esquemas conceptuales que permitan dar significado y sentido a lo que se quiere enseñar. Es por ello, que se habla de constructivismo cognitivo, porque se enfatiza en la construcción del conocimiento en el individuo; por otro lado, también se toma en cuenta lo social, presente en la ejecución de proyectos pedagógicos; porque la práctica pedagógica se da en un grupo de individuos que se interrelacionan en instituciones educativas.

Estos procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran presentes en las instituciones educativas al ejecutar los proyectos pedagógicos dando cumplimiento a las leyes y normas establecidas por el Estado y por la UNESCO al ser garantes de la

educación en todas las personas. No obstante, cada país posee tópicos relevantes que se relacionan con su contexto, por su parte en Colombia, es el Ministerio de Educación, el que establece los lineamientos a seguir de acuerdo con las necesidades educativas.

En este sentido, según el programa “Colombia Aprende” del Ministerio de Educación (2016), señala que:

Los proyectos pedagógicos inciden en los aspectos fundamentales de la formación del ser humano, a través de su ubicación explícita en los Proyectos Educativos Institucionales - PEI, como ejes que favorecen la articulación de distintos conocimientos, saberes y prácticas, y la aplicación de conceptos, métodos y contenidos, que atraviesan no sólo el Plan de Estudios, sino todas las demás actividades de las instituciones educativas con intencionalidades hacia la formación ciudadana. (s/p)

Esto quiere decir que los proyectos pedagógicos posibilitan un desarrollo integral en el ser humano, siendo definidos por acciones que planteen el avance hacia objetivos definidos en un plan de estudios. Además, se pueden abordar las necesidades educativas que subyacen en determinado contexto a través de la interdisciplinariedad en los saberes y el enfoque globalizador que se le da a esta acción.

Este enfoque tiene sus orígenes en los centros de interés de Decroly y Boon (1968) con énfasis en la Escuela Activa la cuál fue propugnada por Freinet (1896-1966), el mismo se centra en la globalización de la enseñanza y la integración de todo el proceso de aprendizaje a partir de dar respuestas a la necesidades filosóficas, psicológicas y sociales del niño. Decroly y Boon (1968) sostiene que el niño debe tener una debida preparación para la vida a través de la integración de los aprendizajes, debido a que su apreciación se centra en la mirada global de los hechos y no en los detalles, es por ello que surgen los centros de interés como vertebrados para dar respuesta a las necesidades que se les presenten.

El enfoque globalizador tiene también su origen en los aportes de Kilpatrick (1918) en el que se busca organizar y presentar los contenidos escolares a los estudiantes, además, es una actividad que orienta procedimientos y confiere motivación. Según Kilpatrick el empleo de la técnica de proyectos se debe desarrollar de manera sistematizada en las fases de intención, preparación, ejecución y evaluación. Asimismo, este autor diferencia cuatro tipos: (a) proyecto-

producto, (b) proyecto-consumo, (c) proyecto-problema y (d) proyecto de adiestramiento.

Estos cuatro tipos se describen en Díaz (2005) de la siguiente manera, el proyecto producto se refiere al objetivo de efectuar algo, una estrategia o acción. Los proyectos consumo, son los que buscan desarrollar un grado de conocimiento o habilidad. Los proyectos problema, surgen a partir de la necesidad de dar solución a un problema, acertijo o dificultad intelectual. Mientras que el proyecto de adiestramiento, tiene como objetivo formar en el conocimiento de una técnica. De este modo se describen los tipos de proyectos a los que hace referencia Kilpatrick (1918) con términos positivistas, pero que en la actualidad se plantean desde una visión constructiva y global.

Para Zabala (1999) la visión globalizadora, se refiere a aquella que: "...concreta la manera de organizar los contenidos desde una concepción de la enseñanza en la que el objeto fundamental de estudio para el alumnado es el conocimiento y la intervención de la realidad." (p. 30). Esto quiere decir que surge con el propósito de reflexionar a los docentes con respecto a cómo se percibe la realidad y cómo se construye el conocimiento. Del mismo modo, se refiere a la organización de contenidos y el modo de enseñar mediante un modelo educativo constructivista para un aprendizaje significativo.

Según lo expuesto por el autor a través de este enfoque cuyo objeto principal es la organización del conocimiento, para que la enseñanza tenga como punto de partida la realidad del estudiante; con el propósito de que los métodos y técnicas específicas de cada saber, sean interrelacionados con el fin de intervenir la realidad y transformarla. Por su parte, este enfoque posee la visión de actuar sobre una realidad contextualizada, asimismo posee unas fases que permiten obtener resultados que pueden ser beneficiosos para la comunidad educativa.

Zabala (1999), señala que las fases esenciales de un enfoque globalizador se centran en la función social y hace mención de dos objetos de estudio, uno que parte de la enseñanza y la realidad estableciendo la relación existente entre ellas; por otro lado se tiene el objeto de estudio en el aprendizaje como la revisión de la estructura cognoscitiva que busca la potenciación a través de la actividad mental y la motivación como piezas fundamentales. Entre las fases del enfoque globalizador se encuentran: (a) la motivación; la presentación del objeto de estudio en el contexto de su realidad; (b) el análisis y la explicitación de las cuestiones que conforman esa

realidad; (c) la delimitación del objeto de estudio para la identificación de las cuestiones realmente inmersas; (d) la identificación de los instrumentos; (e) la utilización del saber disciplinar para el proceso de construcción del conocimiento; (f) la extracción de conclusiones, generalización e integración; y por último (g) la visión global ampliada, donde convergen cada cuestión con su conclusión desde los saberes disciplinares, generando una situación de la realidad ampliada.

Es perentorio destacar que el enfoque globalizador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propios de la estrategia por proyectos, requiere el desarrollo del pensamiento complejo, al respecto Morín (1990), señala que la complejidad es "...el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo... Es enorme, está fuera de toda norma, escapa, en última instancia, a nuestros conceptos reguladores," (p. 146), el autor hace énfasis en que el abordaje de la realidad, es complejo; ahora bien, esto se puede interpretar como la necesidad de propiciar la construcción del conocimiento desde un enfoque globalizador aplicable a todas las áreas y que este no se genere de manera fragmentada, sin interrelacionar el contexto, lo social.

De este modo, este enfoque amerita de la comprensión de las partes que componen un todo; esta complejidad, es la que busca comprenderse a través de los proyectos pedagógicos, en la práctica del docente en educación primaria y el modo en cómo estos son abordados en su contexto real, pues es necesaria la vinculación de los conocimientos previos con los nuevos. Los proyectos desde la realidad se consideran complejos por su naturaleza humana y social.

Asimismo, los proyectos incentivan la construcción de saberes mediante las experiencias y sus significados con la característica esencial de la intersubjetividad de sus actores sociales. Adicionalmente, se consideran dinámicos por propiciar la transformación de los contenidos curriculares en prácticas pedagógicas que conllevan el desarrollo integral de los estudiantes, de allí la importancia de tomar en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje al enfoque globalizador.

Morín (1999) hace referencia al sistema educativo como aquel en donde la enseñanza, está centrada más en el análisis que en la síntesis, dejando de lado, la interrelación que debe existir entre asignaturas de manera globalizadora, pues desde la enseñanza tradicional no se enseña a vincular los conocimientos sino en abordarlos de manera parcelada resultando así un desfase entre lo que se conoce y

el contexto real. La percepción de Morín no escapa de la realidad actual, en la que, la puesta en marcha de los proyectos pedagógicos, ha generado en el docente la necesidad de integrar los saberes de diversas disciplinas, para que estos puedan llevarse a cabo según determinado contexto; lo que representa una problemática adicional al docente, que se encuentra formado para una disciplina o un área en específico.

Es necesario que la puesta en práctica de los proyectos pedagógicos parta de los conocimientos previos de los estudiantes para poder promover esta construcción de saberes; de lo contrario, es posible que se impida o dificulte un aprendizaje significativo. Al respecto Pareja (2011) señala lo siguiente:

Un proyecto pedagógico asumido desde la práctica tradicional de la transmisión y el dictado de temas sin contenido, sólo servirá de excusa para resucitar unos saberes curriculares que yacen sin significado, porque se aprenderán memorísticamente para alojarse en compartimientos que no podrán utilizarse efectivamente porque no fueron contruidos desde la creación personal y su articulación a los saberes previos del alumno. (p. 6)

En consideración con lo señalado por Pareja, el desarrollo de los proyectos pedagógicos, debe partir de los conocimientos previos del estudiante y de este modo generar la construcción de nuevos saberes, competencias y habilidades desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica pedagógica. Se debe agregar que el aprendizaje significativo, al que hace referencia el autor es originariamente propuesto por Ausubel (1976), como un proceso que ocurre internamente en el sujeto, incorporando conocimientos a su estructura cognoscitiva, para luego ponerlos en práctica mediante actividades planificadas por el docente.

Es necesario resaltar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2003), en atención a la Ley 115 (1994), lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias, busca que los estudiantes puedan construir sus propios saberes, garantizando el desarrollo de competencias básicas, mediante la evaluación y análisis de calidad. Para ello, el MEN facilita a los docentes una cartilla para el Desarrollo de 'Proyectos Pedagógicos' y un Manual para su formación, dirigido a los agentes educativos; la idea, es brindar orientaciones metodológicas en la instrumentación de los proyectos productivos en las prácticas institucionales.

El MEN (2010), señala que, estos recursos de apoyo al docente, definen los proyectos como una estrategia, que ofrece a docentes, estudiantes e instituciones:

“...oportunidades para articular la dinámica escolar con la dinámica de la comunidad, considerando el emprendimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno, como una base para el aprendizaje y desarrollo social” (p. 10). Según lo expuesto por el MEN, los proyectos pedagógicos productivos son considerados como estrategias, que permiten la interacción de la comunidad educativa y que deben estar inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la práctica pedagógica.

En esta misma perspectiva, Zabala (1995) señala que estos proyectos pedagógicos permiten que los estudiantes aprendan de manera significativa y globalizadora, estos se convierten en los principales responsables y gestores de su propio aprendizaje. Este autor, hace referencia a una multidimensionalidad que se sustenta en el MEN, como la dimensión de proyecto, centrada en la planeación de la práctica educativa mediante actividades organizadas que permitan dar solución a una problemática, la pedagógica y la productiva

Es relevante señalar que en el aula deben desarrollarse los proyectos pedagógicos los cuales forman parte del estudio de problemas o situaciones cotidianas donde surge la interacción entre lo práctico, lo teórico y la sistematización de experiencias en colectivo. Asimismo, deben llevarse a cabo los proyectos productivos los cuales son conocidos por el MEN (2012) como aquellos que promueven el desarrollo de competencias en los estudiantes, así como también en el fortalecimiento del aprendizaje flexible, significativo, activo y solidario que se apropien a la región y estilo de vida vinculándose al sector productivo y contribuyendo al progreso personal, familiar y de la comunidad con el propósito de garantizar la formación integral en el estudiante.

En relación con lo expuesto Romero, Barrera y Miranda (2017), describe a la dimensión pedagógica como aquella en la que surgen las relaciones con los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias y capacidades en la construcción de conocimientos. La dimensión productiva con relación al desarrollo sostenible, la generación de conocimientos y la conservación del ambiente.

Desde la experiencia de la investigadora, los docentes de educación primaria presentan dificultad al propiciar la construcción del conocimiento de saberes en los estudiantes al trabajar un grado académico mediante la implementación de proyectos pedagógicos en el aula.

La investigadora desde su rol como docente de educación primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia, ha podido evidenciar que los proyectos pedagógicos que se han llevado a cabo corresponden a otras instituciones, solo suelen ser modificados, para adecuar los objetivos a las temáticas que propone el Ministerio de Educación con visiones complejas de la educación que en ocasiones no se adaptan a la realidad de la institución.

Es relevante mencionar que, para Yus (1998) el proyecto pedagógico tiene un abordaje transversal, es decir, posee un estudio del conocimiento interdisciplinar abordado desde el contexto real. Esto quiere decir que deben adaptarse a la realidad. Desde luego, hablar de interdisciplinariedad en los proyectos pedagógicos hace referencia a la integración de las cátedras, es así como lo sostienen, Chacón, Chacón y Alcedo (2012), quienes señalan la existencia de un enfoque globalizador buscando integrar los saberes disciplinares como pedagógicos en el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que para Delors (1996), la interdisciplinariedad debe centrarse en responder a una concepción sociocrítica que promueva el aprender a ser, conocer, hacer y convivir, esto para poder reconocer la importancia de aprender a aprender.

Desde la noción como investigadora inmersa en el fenómeno de estudio, estos proyectos que deberían ser interdisciplinares, son muy poco comprendidos por los docentes y por ende al desarrollarlos, los estudiantes no logran relacionarlos con su realidad interfiriendo en su aprendizaje obteniendo así resultados insatisfactorios. En relación con lo expuesto Barrios y Chaves (2014) señalan que, para lograr los aprendizajes significativos, se debe partir de un contexto social y de conocimiento previos de los estudiantes.

En efecto, para el año 2021 en la institución objeto de estudio se ha presentado un documento de gestión académica basado en el Proyecto Educativo Institucional donde se reflejan los proyectos pedagógicos trabajados de manera transversal desde distintas áreas, estos son parte de la obligatoriedad de toda institución que emana el Artículo 14 de la Ley 115 (Ley General de la Educación en Colombia) (1994). En este documento se busca garantizar una educación centrada en el modelo pedagógico humanista en donde exista la comprensión integral del alumno, hacer énfasis en la conducta grupal, fomentar el aprendizaje, promover la educación mediante el desarrollo de una conciencia ética y social, tener un enfoque

centrado en las personas, propiciar el trabajo en equipo y un aprendizaje significativo, asimismo, el desarrollo de este modelo implica incluir los sentimientos, las decisiones, los sueños, acciones y pensamientos que se generen en el estudiantado.

Sin embargo, esta visión de un modelo pedagógico humanista llevado a la práctica pedagógica no ha sido aplicado de manera efectiva, pues solo se trata de un modelo que se quiere seguir. En efecto, los proyectos que se buscan llevar a cabo son los denominados obligatorios y se adoptan de manera formal en el PEI con el fin de atender una necesidad o resolver un problema encontrado en la institución, en atención a sus necesidades particulares. Asimismo, estos proyectos obligatorios se reflejan en un proceso de integración de enfoques y propuestas de varios proyectos pedagógicos alusivos a temas como democracia, educación ambiental, educación sexual, educación en valores y ocupación y uso creativo del tiempo libre, esto con el propósito de dar cumplimiento a la Ley 115.

En la actualidad se han venido implementando proyectos, sin lograr una integración de saberes, es relevante hacer saber, que aun cuando, el enfoque que deben poseer los proyectos es el globalizador, de acuerdo con la experiencia de la investigadora, se siguen planificando por áreas; lo cual repercute en la generación de conocimientos en el estudiante y la enseñanza del docente, desde un proceso de descontextualización de la realidad de estudiante.

En acuerdo con Yus (1998) los proyectos pedagógicos desde la práctica pedagógica del docente, deben poseer una visión compleja y globalizadora, como respuestas pedagógicas y didácticas que permitan organizar los contenidos del conocimiento, facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que los Proyectos Pedagógicos Productivos son según Cano, Rodríguez y Arcila (2003): “Una estructura educativa centrada en el aprendizaje significativo de los estudiantes, estructura en la cual se combinan procesos y contenidos curriculares, con experiencias del mundo de producción, entendida ésta en una concepción amplia” (p. 15). Es por ello que se hace necesario aproximarse a la realidad de las aulas de clase con la intención de comprender la realidad en relación con la concreción de los proyectos pedagógicos.

De la misma manera, es importante conocer que el desarrollo de los proyectos en la escuela primaria permite hacer aportaciones significativas en el desarrollo integral de los estudiantes, siendo beneficioso para la comunidad

educativa y sociedad en general. Adicionalmente, resulta relevante reconocer la importancia de poder contextualizar los proyectos pedagógicos que se lleven a cabo para poder dar solución a las problemáticas que subyacen en el contexto real permitiendo así la adecuación de los objetivos educativos acordes con las necesidades de los estudiantes. Pues, la construcción de nuevos conocimientos mediante la participación activa de los estudiantes va a permitir que estos desarrollen un sentido de propiedad y por ende las estructuras cognoscitivas serán significativas.

Del mismo modo, se debe reconocer que los proyectos pedagógicos promueven el fortalecimiento de la vinculación entre el sector educativo y productivo, público y privado, así como la interacción entre los actores sociales. Para ello es relevante interrogarse sobre esta realidad: ¿Cómo son los proyectos pedagógicos desarrollados en la práctica pedagógica de los docentes de primaria? ¿Qué significa para los docentes de primaria el desarrollo de los proyectos pedagógicos? ¿Cómo es la práctica pedagógica de los docentes en el desarrollo de los proyectos pedagógicos en el contexto de la investigación? En función a estas interrogantes se generan los siguientes objetivos de la investigación.

## **Objetivos de la investigación**

### ***Objetivo General***

Generar teoría sobre la planificación por proyectos pedagógicos que se desarrolla en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia.

### ***Objetivos Específicos***

Analizar el significado asignado por los docentes de educación primaria a la planificación por proyectos pedagógicos, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia.

Explicar el contexto de la práctica pedagógica y su incidencia en el desarrollo de los proyectos pedagógicos en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia.

Derivar elementos teóricos sobre los proyectos pedagógicos, desde las apreciaciones de los informantes clave, la incidencia del contexto de las prácticas pedagógicas, las teorías de apoyo y la experiencia de la investigadora.

### **Argumentación de la Investigación**

El desarrollo de esta investigación es beneficioso para los docentes, estudiantes y la comunidad, como actores esenciales inmersos en el contexto educativo, pues se busca generar teoría sobre los proyectos pedagógicos de los docentes de primaria a partir de las prácticas pedagógicas, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia. Además, los fundamentos teóricos, buscan explicar e interpretar la práctica pedagógica a partir de los proyectos pedagógicos.

De la misma manera, esta investigación se justifica desde la dimensión social debido a que busca interpretar los significados que los docentes asignan en su práctica pedagógica a los proyectos pedagógicos que se llevan a cabo en la Institución. De este modo, permite comprender su concepción, las necesidades, las estrategias implementadas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la construcción de conocimientos desde un enfoque globalizador, generando fundamentos explicativos que permitan validar su importancia.

Desde la dimensión metodológica, esta investigación permite abordar el contexto educativo de la institución antes mencionada, desde la interpretación del discurso de los docentes en función a los proyectos pedagógicos, reflejados como fundamentos explicativos mediante la teoría fundamentada sustentada en Strauss y Corbin (2002). Este proceso permite aplicar de manera detallada a las técnicas de entrevista semiestructurada y observación el proceso de categorización e interpretación de la información para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

En la dimensión institucional, para el Ministerio de Educación, esta investigación es relevante, por representar la realidad en la que se enmarcan los proyectos pedagógicos en la práctica de docente desde sus significados, lo cual genera fundamentos explicativos, con una visión compleja y globalizadora que busca orientar las políticas públicas de manera eficaz y contextualizada los objetivos que se propongan.

Desde la dimensión pedagógica los estudiantes se verán beneficiados al ser partícipes de proyectos pedagógicos, acordes con su realidad y necesidades en los que puedan construir sus propios saberes de manera interdisciplinaria. Asimismo, el docente podrá ejecutar desde su práctica pedagógica los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera significativa, formando y formándose para poder abarcar la multidimensionalidad que se requiere.

Esta investigación permitirá a otros investigadores conocer la práctica pedagógica de los docentes a partir los proyectos pedagógicos; lo que representaría un antecedente en todo el territorio nacional e internacional y posibilitaría su comprensión y mejora, así como un aporte para la línea de investigación que permita dar continuidad al objeto de estudio en otros contextos. Por último, es relevante mencionar que este proyecto da cumplimiento a la quinta estrategia establecida en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2016 en el que se busca impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento mediante el cambio de modelos pedagógicos y el estímulo a las innovaciones educativas en el país.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

En el presente capítulo se muestran los estudios previos referentes a los proyectos y a la práctica pedagógica del docente de Educación en Primaria, los cuales han sido objeto de estudio en la actualidad por diversos autores, en cada uno de los niveles educativos a nivel internacional y nacional. Asimismo, se encuentran los postulados teóricos de la presente investigación como lo son: Los proyectos pedagógicos desde los centros de interés de Decroly; El enfoque globalizador y transversal de Kilpatrick en los proyectos de aula; El enfoque globalizador de Zabala en la escuela primaria; Las prácticas pedagógicas de Olga Lucia Zuluaga; lo cual constituye el piso epistemológico en la construcción de conocimientos y visiones desde las investigaciones de otros. Los proyectos educativos en la práctica pedagógica pueden tener lugar desde diversas ópticas y perspectivas disciplinares, como se puede apreciar a continuación.

#### **Estudios previos**

Arias (2021), presentó una Tesis Doctoral titulada “Los Proyectos Educativos Institucionales en la Educación Media Colombiana: Utopía y Realidad”, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. El objetivo de la misma fue generar categorías de análisis, que explique la pertinencia del proyecto educativo institucional (PEI). Desde lo metodológico esta investigación se centra en el paradigma interpretativo con el método fenomenológico, enfoque cualitativo. Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista aplicada a una población del Colegio Francisco José de Caldas, ubicada en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Institución que cuenta con tres sedes (Central, San Pedro Claver y Santísima Trinidad).

El procesamiento de la información se realizó mediante la categorización, triangulación y teorización. Entre los hallazgos de la investigación se pueden mencionar que el PEI se adecuaba a las necesidades e intereses institucionales; no obstante, la realidad se encuentra alejada de lo que propone el documento

institucional, poca participación de la comunidad en su construcción, aplicación y evaluación reflejando un distanciamiento entre lo escrito en el documento y el marco legal; además, refleja poco impacto de los proyectos comunitarios, por lo cual el autor, considera que el PEI es letra muerta por no responder a las necesidades de la comunidad.

Este estudio es importante para la investigación que se propone, por abordar la importancia del desarrollo del proyecto educativo institucional, en el que se busca desplegar actividades que permitan transformar la realidad de la comunidad educativa, por lo cual, al revelar la no existencia de relaciones con la comunidad en su aplicación, advierte de una fractura posible en la planificación de proyectos. Por otra parte, si el análisis del PEI muestra esta realidad del entorno escolar, probablemente los proyectos pedagógicos de alguna manera estén desarrollándose también a espaldas de la realidad del contexto.

La tesis doctoral de Ochoa (2021) titulada “Constructos teóricos sobre la aplicación de pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas”, desde esta óptica, la investigación al ser aplicada, dio un resultado poco alentador para el estatus de los procesos formación basados en prácticas educativas que poco tienen que ver con los proyectos pedagógicos productivo, y se distancia de lo idóneo, desde la práctica docente, el rol docente, el modelo de enseñanza y las necesidades de desarrollo holístico, que en la actualidad presenta la humedad y que deben ser atendidos de manera asertiva y efectiva.

Este estudio se enmarcó en un estudio de enfoque subjetivista, teniendo como metodología la teoría fundamentada, analizando solo datos cualitativos, desarrollando como técnica e instrumento la entrevista a profundidad, mediante un guion, para considerar aspectos significativos de la indagación, pero desde la flexibilidad, por cuanto se quiere brindar espacio para que los testimonios emerjan de los participantes, adicional a la codificación abierta, también se estructuraron códigos centrales, donde se condensaban grandes conceptos con perfiles epistemológicos derivados de los aportes de los informantes clave, los cuales lo conformaron cuatro docentes y dos directivos, pertenecientes a la institución educativa Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez de la ciudad de Medellín, Colombia.

Así, la teorización estuvo enfatizada en refrendar aspectos positivos, verdaderos y reales de los proyectos productivos pedagógicos, elemento que puede

servir para el logro de metas educativas, traducidas en la realización del educando, bajo la mirada de la complejidad, el constructivismo y demás, pero se quiere orientar hacia el aprendizaje significativo, por ser el medio donde se le refleja el esfuerzo humano sin apartarnos de lo complejo del ser humano en su elemento natural.

De cara, frente al modelo tradicional, los proyectos permiten observar algunas ventajas que propician un cambio de la cultura de las relaciones, del tiempo, del espacio y de los materiales. En relación con, la implementación de una enseñanza por proyectos, se debe tener en cuenta que se debe cambiar la cultura escolar de la verticalidad por la horizontalidad. En Colombia en las escuelas rurales se puede utilizar más fácil esta metodología, ya que el número reducido de docentes permite generar consenso sobre la forma de transversalizar y trabajar con los proyectos. Sin embargo, en escuelas con claustros de mayor tamaño este argumento no puede ser una excusa o disculpa para el desánimo de los actores educativos; mientras, que la pedagogía por proyectos exige seguir cultivando la cultura cooperativa entre docentes con el fin de superar el encierro de la escuela tradicional.

Este estudio se relaciona con esta investigación, por refrendar aspectos positivos, verdaderos y reales de los proyectos productivos pedagógicos, elemento que puede servir para el logro de metas educativas, traducidas en la realización del educando, bajo la mirada de la complejidad y el constructivismo.

De la Torre Neches, (2021) en su tesis titulada: Aprendizaje Basado en Proyectos: Estudio de caso sobre el potencial de los proyectos como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria; analiza los resultados de una experiencia de aprendizaje desarrollada en cuarto curso de educación secundaria del Instituto Politécnico Cristo Rey en Valladolid. Se aplica el método de enseñanza Aprendizaje Basado en Proyectos a través de la elaboración de un proyecto titulado: Mi plan de empresa. Del análisis de la información obtenida se aprecia que la aplicación del método Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye a desarrollar entre el alumnado competencias clave hacia la búsqueda de conocimiento

Este estudio se basa en una educación pragmática, a partir de esta estrategia los estudiantes resuelven problemas, lo cual los hace más competentes para interactuar en su cotidianidad, por cuanto consideran sus propias experiencias. Se trata de una investigación mixta, de diseño exploratorio secuencial, este diseño implicó una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos, seguida de otra donde se recaba y analiza los datos cuantitativos. En la fase cualitativa se

apoyó en la teoría fundamentada, se categorizaron las informaciones transcritas, se clasificó con el programa ATLAS ti se triangularon y compararon las informaciones categorizadas; en lo cuantitativo se recurrió a la categorización de los ítems, y análisis de los resultados a partir del programa estadística con R con el fin de encontrar una relación significativa entre las dimensiones objeto de estudio de la investigación.

En la fase cualitativa se propuso como objetivos, determinar cómo incide la enseñanza basada en proyectos, en la motivación, la autonomía, la cooperación del alumnado desarrollando un mayor compromiso e implicación con el aprendizaje de la materia de economía; también se indagó sobre el desarrollo de las habilidades organizacionales, demandadas dentro del cuarto curso de secundaria del Instituto Politécnico Cristo Rey; en lo cuantitativo, analizó el nivel de proactividad, el desarrollo de habilidades socio-cognitivas; también la relación que existe entre los grados de implicación, interés, esfuerzo, autonomía, compromiso, cooperación, planificación e interacción en el trabajo del alumnado de cuarto de la E.S.O del Instituto Politécnico Cristo Rey.

Los informantes fueron cinco Profesores del Instituto Politécnico Cristo Rey en Valladolid que han desarrollado a lo largo de los últimos dos años en sus clases la metodología de enseñanza Aprendizaje Basado en Proyectos y el alumnado de cuarto de la E.S.O que cursa la materia de economía dentro del Instituto Politécnico Cristo Rey y que ha sido objeto del estudio de caso desarrollado por la investigadora a lo largo del curso académico 2011-2012; para un total de 16 alumnos/as. Entre los instrumentos de apoyo se recurrió a: cuestionarios, entrevistas y registros de información desarrollados por la investigadora como son el diario de campo.

De la Torre, destaca que los docentes mediante esta metodología, desencadenan situaciones de aprendizaje, en las que la negociación, la escucha, el acuerdo y la coordinación para tomar decisiones y resolver problemas, son aspectos de interacción y socialización que se deben fomentar; sin embargo entre sus hallazgos, detectó preocupación generalizada en los docentes por la gestión en el aula, de las propias estructuras cooperativas; roces, conflictos inherentes a la vida grupal, de cooperación, falta de disposición para la cooperación y el compromiso.

El estudio concluye también, que el profesorado, en relación con la evaluación de las dinámicas formativas basadas en el A.B.P puestas en marcha, reconoció la

importancia de atender formativamente, diversos aspectos competenciales, inherentes al proceso de aprendizaje cooperativo desencadenado. Por otra parte, a pesar de la utilización de dinámicas de evaluación tradicional, como el examen, el profesorado reconoce el valor de herramientas de evaluación formativa y compartida, como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Los profesores reconocen cierta implicación del alumnado en el proceso de evaluación, dándole voz para expresarse, en dinámicas como la exposición de trabajos resultantes y evaluación compartida al respecto; por su parte el estudiante considera cierta falta de seguimiento por parte de los docentes, sobre las tareas que realizan y forman parte del proyecto

Afirma que es necesario fortalecer la acción en relación con la autonomía del alumnado y su participación activa en el proceso de enseñanza, desarrollando iniciativas de heteroevaluación mediante la tutoría de los proyectos y las tareas, supervisando así su gestión grupal en la complejidad de su realización, ofreciendo retroalimentaciones eficaces en situación. La experiencia de A.B.P realizada contiene todos los elementos técnicos para facilitar un modelo de aprendizaje del tipo competencial, que atiende tanto conocimientos y habilidades para la realización de las tareas y proponer solución a los problemas inherentes al proyecto dado, como capacidades para hacerlo de forma conjunta y cooperativa. No obstante, se plantea una práctica metodológica que adolece aún de un verdadero seguimiento sobre el proceso grupal puesto en marcha, estableciendo medidas de retroalimentación en la propia acción, desatendiendo los potenciales conflictos y la buena marcha de la realización de las tareas.

Este antecedente se considera por mostrar una gran variedad y riqueza de matices que muestran con precisión la realidad de aula, que suele ser bastante compleja, las dificultades y fortalezas de los proyectos de aprendizaje en el desarrollo de competencias en la práctica pedagógica.

Arturo (2019), presentó una Tesis Doctoral titulada “Proyectos Transversales del Currículo y Desarrollo de Competencias Estudiantiles en Educación Primaria Básica y Medios”, en el Centro Universitario del Mar Cortés, en Colombia. La misma tuvo como objetivo implementar una propuesta de integración curricular, de proyectos transversales, de manera que incida en el desarrollo de las competencias estudiantiles de primaria, básica y media. Desde el punto de vista metodológico se

desarrolló desde el enfoque mixto, diseño transformativo recurrente, bajo el método de investigación acción.

En la misma se tuvo como hallazgos, que los proyectos transversales presentaban actividades independientes de las necesidades de los estudiantes, sin relacionar el objetivo central de los mismos que es la formación del estudiante. Desde luego, la ejecución de la propuesta permitió concientizar a la comunidad y hacerla partícipe mediante el trabajo colaborativo en la integración de proyectos transversales, acorde con los lineamientos y la normatividad educativa en Colombia tomando en cuenta los componentes directivo, académico, administrativo y comunitario.

Este antecedente se considera relevante, por cuanto caracteriza el desarrollo de los proyectos pedagógicos en la educación primaria, dejando ver lo alejado que la práctica está de las finalidades por las que esta estrategia de planificación fue concebida; por otra parte también enfoca el desarrollo de competencias de los estudiantes, la incorporación de las actividades del aula en la formación integral del estudiante.

García (2018) la cual se tituló “El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA): su aporte en el proceso del posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia”, llevada a cabo en la Universidad de Huelva, España. El objetivo central de esta investigación fue analizar el papel que juega la escuela en la construcción del Proyecto de Vida de los estudiantes y en los procesos de desarrollo comunitario en Colombia. Cabe destacar que dicha investigación se desarrolló en un contexto de Posconflicto en el país donde surgió la necesidad de buscar respuestas sobre el papel que juega la escuela en la promoción de procesos formativos integrales que fomenten habilidades para la vida y para convivir en comunidad.

Desde lo metodológico, se recurrió al estudio de caso por permitir tener una visión completa del panorama estudiado, a partir de la recolección de múltiples fuentes de datos y del contraste de datos cuantitativos con cualitativos. De esta manera, se recurre a las técnicas utilizadas generalmente en Antropología de la Educación tales como la observación participante, entrevistas (en profundidad y estructuradas), grupos de discusión y análisis de documentación.

Se concluyó que el papel de la escuela en los procesos de desarrollo comunitario debe partir desde abajo, partir de la movilización y la organización de los

actores sociales. Para ello, debe convertirse en un espacio de incidencia social desde el que los estudiantes reconozcan sus realidades, problematicen sobre ellas, se posicionen críticamente frente a sus retos y desarrollen estrategias concretas para responder ante ellos de manera asertiva. Esta investigación permite comprender desde otro escenario de estudio, la necesidad de reconocer la importancia de los proyectos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje para promover el desarrollo integral de los estudiantes y educarlos para la vida.

### **Artículos relacionados con el fenómeno de estudio**

Martín et al. (2021), desarrollaron una investigación que se tituló “De la tierra al huerto. Estudio fenomenológico sobre una experiencia de creación curricular en Educación Primaria”, la misma fue publicada en la Revista Aula Abierta de la Universidad de Oviedo en España. Dicha investigación tuvo como objetivo profundizar en los procesos de transmisión cultural a través de la indagación en experiencias de creación curricular en las escuelas. Asimismo, se centra en un estudio fenomenológico tomando en cuenta conversaciones hermenéuticas y la observación en el acompañamiento semanal a una maestra durante dos cursos escolares.

En la investigación llevada a cabo por los autores antes mencionados, se concluyó que la tarea de mediación de la maestra genera espacios de creación compartida, en los que cada quien puede ponerse en juego y, con ello, construir un lugar propio en relación con la cultura que le precede; y por último, el lugar de la maestra en la escuela y la transmisión cultural se sostiene en una disposición de escucha confiada, que no juzga y que sabe esperar, así como en la creación de unos límites que van haciendo posible la transmisión cultural.

Los aportes que genera este artículo con la investigación, recaen en la importancia de llevar a cabo proyectos en este caso referentes al huerto escolar, como alternativa en la que el docente genera experiencias enriquecedoras para la vida. Las concepciones que se poseen durante el desarrollo de los cursos escolares permiten identificar las necesidades tanto del estudiantado como de la institución. Se considera relevante, porque en el contexto de estudio los proyectos pedagógicos deben buscar la generación de nuevos conocimientos en el estudiante, así como su formación integral.

Seguidamente, Paredes y Giménez (2021) presentan el artículo titulado: “Enseñar, aprender, crear. Una aproximación narrativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Dicha investigación tiene como objetivo general indagar narrativamente las experiencias vividas por una maestra, sus alumnos de quinto de primaria y el investigador durante la realización de un proyecto escolar sobre Alzheimer.

Desde el punto de vista metodológico la investigación se sustenta en los postulados de la indagación narrativa y la investigación de experiencia. Asimismo, se hace uso del diario para recoger las experiencias. Se considera a la investigación narrativa como una metodología relacional que ocurre entre las personas que participan en la investigación. Los autores concluyen que, mediante esta metodología se puede atender a lo educativo en relación y desde su interrelación con un mundo que traspasa las paredes de la escuela y desborda el currículum prescriptivo. Es por ello que se elabora una propuesta que resignifica los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos de creación, experiencias que permiten (re)crear nuestras relaciones con el mundo. Con relación al aporte que genera este artículo a la investigación se considera que estudio de las experiencias que viven los docentes durante el desarrollo de proyectos escolares es esencial para poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de primaria.

Reyes y Arteaga (2021), desarrollaron un estudio titulado “Un modelo de planeación y participación para la formulación de programas y proyectos educativos en Colombia”, el cual tuvo como objetivo general proponer un modelo para la participación ciudadana en la formulación de programas y proyectos educativos en Colombia, a partir de la descripción de algunos modelos de planificación estratégica y la creación de nuevos complementos y caminos de apropiación.

En dicha investigación se abordaron los fundamentos teóricos y legales de la planeación, planeamiento y planificación, los modelos de planeación como Newman, el modelo de Banghart, el modelo de Lambert, el marco legal de planeación en Colombia, la formulación de proyectos educativos, la planeación estratégica en los proyectos educativos en Colombia. Entre los hallazgos obtenidos por los autores se tiene que se requiere de un modelo de planeación y participación para la formulación de proyectos educativos en Colombia, que incluya la participación de los involucrados, de manera ordenada y rigurosa.

Estos autores permiten reconocer una diversidad de modelos de planeación, en los que los proyectos pedagógicos pueden incorporarse, propiciando mayor participación de la comunidad y las necesidades del entorno, esta perspectiva se considera relevante para el proceso de contrastación de resultados en esta investigación.

Seguidamente, Perico et al., (2020), presenta el artículo titulado “Proyectos educativos para estudiantes de educación básica primaria en Colombia: Estrategia de aprendizaje en matemáticas”, el cual tuvo como objetivo construir conocimiento en matemáticas y estadística para cimentar la educación sustentada en valores mediante la aplicación del método el Aprendizaje Basado en Problemas-Organizado en Proyectos (ABP-OP). Dicha investigación se llevó a cabo mediante un enfoque mixto con la aplicación de encuestas, entrevistas y diarios, con énfasis en lo cuantitativo.

El mismo tuvo como población de estudio el colegio de educación pública, Juan José Neira, de Gachantivá, (Boyacá) de las áreas rural y urbana, con una muestra de 53 estudiantes. Los resultados obtenidos reflejaron que el método del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP-OP) permite la formación en principios y en valores, y mejoró los procesos de construcción del conocimiento de la matemática, estadística y cumplió con los contenidos del currículo de grado octavo. Este artículo se consideró debido a que muestra las fortalezas de la estrategia de planificación por proyectos, cual es su incidencia en diversa áreas del desarrollo del estudiante.

## **Referentes Teóricos**

### ***Enfoque Socioconstruccionista de Vygotsky***

El enfoque socioconstruccionista se entiende según Dunet (2003) como aquel que considera que:

El conocimiento y la realidad social son un proceso de construcción social que se genera en la interacción social, a través de la comunicación y el lenguaje; es decir, las realidades sociales se construyen en la medida que las personas hablan, discuten y escriben sobre el mundo. (p. 84)

La esencia del enfoque socioconstruccionista está en la concepción de que el conocimiento se crea y se construye mutuamente además toma en cuenta los contextos sociales. El principal representante de este enfoque es Lev Semionovich

Vygotsky al presentar un modelo en el que el niño se ubica como ser social inmersos en un contexto socio-histórico. Cabe destacar que esta teoría del aprendizaje también parte de los aportes de Jean Piaget, pues este enfoque se conforma por la integración del paradigma socio-histórico-cultural y del paradigma psicogenético, es por ello que se empieza a hacer énfasis en los aspectos sociales, interactivos y activos del aprendizaje para comprender el conocimiento como una construcción social donde existe la interacción de la triada escuela, familia y comunidad.

Por su parte, Aguilar (2021) señala que al enfoque socioconstruccionista también se centra en el proceso de retroalimentación que puede darse de manera interna (en el sujeto) como de manera externa (por parte de los pares o profesores), destacando la importancia de hacer uso de la reflexión, la revisión y la necesidad de optimizar cada aprendizaje obtenido, para ello es necesario incorporar los resultados y ajustando el desempeño. En este sentido, el principal catalizador de este proceso de construcción es la mediación social siendo el principal motivador, pues este se da de manera cíclica, activa y recurrente.

Ribosa (2020), añade que el aprendizaje posee una naturaleza social que desde el socioconstructivismo permita dar relevancia al lenguaje. En el mismo orden de ideas este autor hace mención a la necesidad de que las aulas sean transformadas en pro de ese enfoque. Con relación a ello, Tharp, Estrada, Dalton, y Yamauchi (2002), señala las fases que deben cumplirse desde el socioconstruccionismo tales como la producción conjunta de enseñantes y estudiantes, el desarrollo de la lengua y la alfabetización en todo el currículo, la conexión entre la escuela y la vida de los estudiantes para crear significado, la enseñanza de pensamiento complejo y la enseñanza por medio de la conversación.

Con relación a lo expuesto en Colombia se busca propiciar la educación a partir de la transformación de la sociedad, en función a ello desarrollar estrategias y técnicas centradas en el enfoque socioconstruccionista permite adecuar los objetivos que se quieren alcanzar en todas las disciplinas. Por su parte, Cañón, Peláez y Noreña (2005), señalan que:

El socioconstruccionismo es una metateoría, un enfoque disciplinar y epistemológico que dice cómo construimos teoría; además, como dispositivo de conocimiento, hace énfasis en la mirada del investigador; pone el acento menos en la realidad que en quien la estudia, puesto

que en el ejercicio de conocer está la transformación de aquélla. (p. 240)

Lo que los autores quieren reflejar es que el socioconstruccionismo se considera como un enfoque que busca transformar la realidad de la sociedad partiendo de la generación de conocimientos en todas las disciplinas del saber. Esa teoría se relaciona con la investigación debido al énfasis de enfocar la construcción del saber desde la transformación de la realidad, en este caso, desde la práctica pedagógica mediante proyectos pedagógicos.

### ***Teorías Constructivista de Jean Piaget***

La teoría constructivista de Jean Piaget se centró en sus inicios en la idea de la existencia de esquemas conceptuales en los estudiantes y desde allí se podía ayudar a entender la naturaleza constructiva del conocimiento tomando en cuenta la construcción de sus propios significados en las actividades de aprendizaje. Al respecto Piaget (1955), señala la existencia de un desarrollo psíquico que se inicia con el nacimiento y finaliza en la edad adulta comparable con el crecimiento orgánico buscando tener un equilibrio.

Para Méndez (1993), el constructivismo es:

Una teoría según la cual el progreso es el resultado de una construcción endógena. Cualesquiera que sean las influencias ambientales que llegan al sujeto, la construcción es interna y obedece a leyes de coherencia que definen los sistemas del pensamiento. (p. 60)

Según Ortiz (2013), el maestro debe ser considerado como un promotor del desarrollo y de la autonomía de los estudiantes pudiendo así conocer a profundidad las problemáticas que subyacen en el aprendizaje operatorio de los estudiantes y en las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo. Con relación a ello este autor habla de aproximación psicogenética en la que debe promoverse una atmósfera de reciprocidad, respeto y auto confianza para el niño mediante la enseñanza directa para poder dar respuesta a los problemas y conflictos cognoscitivos.

Del mismo modo, este autor señala que desde la década del siglo XX los aportes de Jean Piaget han sido relevantes para la definición del paradigma constructivista quien desde sus conocimientos epistemológicos y filosóficos busca

incorporar esta noción a las áreas del saber cómo psicología y pedagogía en especial en la práctica pedagógica y en las mismas teorías.

Según Ortiz (2009), entre las ideas centrales de la teoría de Piaget se encuentran: el conocimiento humano como forma específica, muy activa de adaptación biológica de un organismo vivo complejo a un medio ambiente complejo. El organismo cognitivo que Piaget postula, selecciona e interpreta activamente la información procedente del medio para construir su propio conocimiento en vez de copiar pasivamente la información tal y como se presenta ante sus sentidos. Todo conocimiento es, por tanto, una construcción activa de estructuras y operaciones mentales internas por parte del sujeto. Los mecanismos de este proceso de adaptación - construcción del conocimiento son dos aspectos simultáneos, opuestos y complementarios, la asimilación y la acomodación.

La asimilación se refiere al proceso de adaptar los estímulos externos a las propias estructuras mentales internas, ya formadas. Mientras que la acomodación hace referencia al proceso de adaptar esas estructuras mentales a la estructura de esos estímulos. La vía para esta construcción del conocimiento va a partir de las acciones externas con objetos que ejecuta el niño, por un proceso de internalización, a transformarse paulatinamente en estructuras intelectuales internas, ideales. Esta internalización es el proceso de desarrollo intelectual del sujeto que tiene tres grandes períodos: la inteligencia sensorio - motriz, el de preparación y realización de operaciones concretas y finalmente el del pensamiento lógico formal. El desarrollo intelectual es la premisa y origen de toda la personalidad, o lo que es lo mismo, a partir del desarrollo del pensamiento se produce el desarrollo moral, afectivo del niño.

En este mismo orden de ideas, es relevante mencionar que para Inhelder y Piaget (1985), hacen referencia a la flotación, formulados desde el pensamiento concreto al formal, permitiendo mostrar la aplicación de los enlaces de causalidad que realiza un niño para dar respuesta a los hechos, de modo que, se comprende a la causa como aquella que genera un efecto, es por ello que se menciona la hipótesis de causalidad construida por niños y niñas, siendo el conocimiento previo un factor determinante en la construcción de hipótesis.

Si bien es cierto, el niño tiene su propia forma de elaborar razonamientos con profundidad, pues, para Piaget las primeras competencias causales durante el período sensorio motor, son construidas y no innatas. De tal manera que,

interactúan entre sí, la anterioridad temporal de la causa con relación al efecto; la contigüidad espacial entre causa y efecto; y la objetividad de la relación causal. El pensamiento del niño desde una perspectiva constructivista trabaja con situaciones buscando comprobar las capacidades en formular y probar hipótesis, comprobar cómo surge el aprendizaje, evidenciar criterios en su capacidad de clasificación, y de inferir relaciones causales (Piaget & García, 1971, citados en Ossa & Puche, 2010).

Ahora bien, en esta tesis doctoral el énfasis de la etapa de aprendizaje según Piaget está en el periodo preoperacional, en la etapa prelógica e intuitiva que comprende edades entre 4 y 7 años, con la manifestación del pensamiento prelógico, el ensayo y error, y el lenguaje egocéntrico. El niño podrá manipular símbolos. Aparece la adquisición de la representación mental, pero para poder conocer necesita continuar actuando físicamente y de esta forma consigue soluciones. Pero sus razonamientos no son lógicos.

En cuanto a los procesos cognitivos que se desarrollan con los proyectos pedagógicos para favorecer el pensamiento científico Parra (2008), señala que el mayor aporte de Piaget al conocimiento es lo referente a la progresiva autonomía del interior del sujeto, respecto al exterior a través del proceso de equilibración, es decir, el sujeto contribuye al proceso adaptativo. Según Piaget (1998), cuando el niño está en capacidad de asociar y relacionar los diversos aspectos que conforman las ideas es capaz de elaborar explicaciones que le permite relacionar lo nuevo con las concepciones que ya tiene como producto de sus propias experiencias y elaboraciones anteriores.

### ***Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1963)***

Para Ausubel (1963) la teoría del aprendizaje significativo se centra en una teoría psicológica en la que se explican los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y retención de los cuerpos de significados que se manejan en la escuela. Para ello se abordan los elementos, factores y condiciones que se presentan. Lo que busca Ausubel en esta teoría es conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje para poderlo relacionar con los cambios cognitivos estables y susceptibles de dotar significado individual y social. En este sentido, busca reconocer que los aprendizajes que se conciben en la escuela sean significativos.

Según Ortíz (2009) esta teoría acuña el concepto de aprendizaje significativo para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los

conocimientos previos del estudiante en la adquisición de nuevas afirmaciones. Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama organizadores previos, una especie de puentes cognitivos, a partir de los cuales los estudiantes puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión - recepción significativa, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos.

Ortíz (2018), considera que para Ausubel lo fundamental era conocer las ideas previas de los estudiantes. Es por ello que propone la técnica de los mapas conceptuales con el propósito de detectar las relaciones que los estudiantes establecen entre los conceptos. De este modo, surgen variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos tales como diferenciación progresiva en la cual los conceptos se van ampliando su significado y aplicación a lo largo del tiempo; mientras que por otro lado está la reconciliación integradora, la cual establecen nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos de manera progresiva.

Según Ausubel (1963), las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo es que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados; que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del estudiante; y que los estudiantes estén motivados para aprender. La teoría de Ausubel aportó ideas muy importantes como la del aprendizaje significativo, el interés de las ideas previas y las críticas a los modelos inductivos. Se considera esta teoría como un referente esencial por hacer énfasis en la generación de nuevos conocimientos de manera significativa tomando en cuenta los conocimientos previos y actuales en el desarrollo de proyectos pedagógicos en el contexto educativo.

### **Los proyectos Pedagógicos de aula**

Pozuelos (2007) refiere que la pedagogía basada en proyectos no es algo nuevo, desde finales del siglo XIX fundamentada en las ideas de Dewey; fue

concretado, descrito y expuesto por Kilpatrick (1918) en su conocido “método de proyectos”. Esta propuesta de aprendizaje ha sido retomada en las últimas décadas, desde los diferentes niveles educativos, por cuanto entiende la educación desde la experiencia de vida del estudiante, parte de las necesidades, problemas, el contexto del estudiante, los cuales se toman como punto de partida para desarrollar los contenidos curriculares.

Esta estrategia de planificación, es compleja y requiere de la participación de estudiantes, padres, docentes y especialistas. Entre sus características además de la participación, están los procesos *de globalización, transversalidad*, y su condición eminentemente social. Estas cualidades convierten a los proyectos pedagógicos, en una experiencia retadora para los estudiantes y docentes. De acuerdo con Pozuelos (2007) los proyectos, de acuerdo con Kilpatrick, se organizan, a su vez, también en cuatro tipos: los que están relacionados con la elaboración de algo concreto; los que se centran en problemas, preguntas, dudas; los que tratan sobre el uso de un medio, recurso o producto y finalmente, los que se proponen formar en un aprendizaje específico.

La planificación por proyectos a nivel educativo, debe contener una definición clara que conlleve a situaciones regulares que generalmente inquieten al docente, de esta forma, los elementos teóricos cobran relevancia y se vuelven apoyo en el proceso de aprendizaje. Asimismo, en lo que refiere al estudiante, se sugiere mantenerse siempre al nivel de sus intereses, permitiendo su libre expresión y participación.

Los proyectos pedagógicos representan una alternativa para realmente innovar en la escuela y que las clases representan un verdadero reto para los niños y quieran ir a la escuela porque allí aprenden. Perrenoud (2000) propone que el proyecto se traduce en la identificación del problema, que movilice a los estudiantes, “equivocarse con errores inesperados, generar nuevas soluciones, determinar las carencias y falencias del proyecto, trabajar en equipo para aportar al proyecto, reforzar el liderazgo y compromiso...”, requiere de gran compromiso por parte del docente y del estudiante.

En la planificación y desarrollo de proyectos escolares, los docentes encuentran una forma de romper con la rutina del pizarrón, y permitir que los estudiantes se involucren de una manera directa, y sean constructores de su propio

aprendizaje; para ello es relevante partir de sus propios intereses, intentando dar respuesta a las necesidades existentes en su contexto.

A continuación, se presentan algunos aspectos referidos a los centros de interés de Decroly y el enfoque globalizador según Zabala, aspectos relevantes en la planificación por proyectos pedagógicos.

### ***Centros de Interés de Decroly***

Ovide Decroly nació en Bruselas fue médico, psicólogo y pedagogo fundador de la *École de l'Ermitage*, un reconocido Centro Experimental a nivel internacional que tenía como lema *école pour el vie et par el vie* donde desarrolló la visión de los Centros de Interés y la Teoría sobre la Globalización bajo la influencia de Froebel y Herbert.

Para Decroly existía la necesidad de que la educación se centrara en los intereses del niño ya que de este modo se podría lograr la atención y motivación necesaria para adquirir nuevos conocimientos. Según Dubreucq-Choprix y Fortuny (1999), la escuela se centra en la pedagogía del interés haciendo uso de métodos que impiden la jerarquización de temas y va desde lo simple a lo complejo, de allí surge la noción de la globalización de la enseñanza. Pues Decroly consideraba que los niños perciben el mundo como un todo y no dividido por partes. De este modo, su aprendizaje debe basarse en la comprensión de ese todo para ir descubriendo las partes que lo integran mediante la generación del interés.

Según Dubreucq-Choprix y Fortuny (1999), Decroly consideraba a la observación y la asociación como aquellas acciones que se interrelacionan de manera concreta con las expresiones concretas y abstractas, pues son las que permiten la ampliación del vocabulario. En la Escuela de Decroly se pone en práctica la introducción de un diálogo apropiado por parte del adulto permitiendo que los niños puedan nombrar las percepciones con terminología científica. Del mismo modo, se considera que la enseñanza de la lectura y la escritura se correlacionan y se parte de un proceso global para luego entrar en una fase analítica que permita hacer uso de la inducción contextualizando el contexto para una mayor asimilación del conocimiento.

Los centros de interés de Decroly se centran en la alimentación, la protección, defensa y producción, las cuales se deben entender como ideas-base o ideas-fuerza que permiten la motivación en los niños y que deben implementarse en los programas escolares. Para poder desarrollar estos centros de interés Decroly hace

uso de tres ejercicios como el contacto directo con los objetos y situaciones mediante la observación, la relación espacio-tiempo y causa-efecto mediante la asociación, y por último la ejercitación de la lectura, cálculo, artes, entre otros mediante la expresión.

De acuerdo con Dubreucq Choprix y Fortuny (1999), los Centros de Interés se implementan como el Método Decroly, definido como: "...la organización de un programa escolar unitario, no fragmentado en asignaturas, basado en las propias necesidades e intereses de los alumnos. Proporciona una visión integral de lo estudiado". (p. 3). Estos programas escolares parten de ideas-fuerza como lo son el conocimiento de sí mismo y el conocimiento del medio natural para poder partir de lo complejo a lo simple interrelacionando el todo con las partes. Los Centros de Interés de Decroly, representan el punto de partida de lo que hoy conocemos como proyectos pedagógicos, lo que caracteriza a las prácticas pedagógicas, que aspiren tener como eje, las necesidades de los niños.

Decroly (1922) hace referencia a las necesidades fundamentales como lo son: *"a) necesidad de alimentarse; b) necesidad de luchar contra las intemperies; c) necesidad de defenderse contra los peligros y accidentes diversos; d) necesidad de la acción, de trabajar, de la renovación constante y de la alegría solidariamente.*(p31); tal como se aprecia, Decroly plantea ideas fuerza en los que considera aspectos muy cercanos al niño y su familia y a partir de los cuales se desarrollaran los contenidos curriculares.

### ***El Enfoque Globalizador según Zabala***

Zabala (1999) ha dado a conocer el enfoque globalizador como una manera de concebir la enseñanza a partir de las planificaciones que se realizan del currículo en el aula correspondiente a la organización de contenidos en el contexto desde una visión global, tal como se plantea en los proyectos pedagógicos. Este enfoque permite el acercamiento del contenido que se va a enseñar con el contexto real del estudiante.

En este sentido, los contenidos que se desarrollan en este enfoque se caracterizan por ser multidisciplinarios, pertenecen a diferentes disciplinas, asimismo, puede ser interdisciplinar al relacionar los modelos existentes entre dos disciplinas. Existe la conveniencia de concretar este enfoque en métodos

globalizados con la posibilidad de utilizarlo desde las diversas áreas y disciplinas.

Zabala (1999), señala que:

Los principios, fases y aplicación de este enfoque en las aulas permiten llegar a la conclusión de que desde una visión maximalista se conduzca a una aparente renuncia a cualquier estructura de contenidos distribuida por materias, y, a la vez nos haría considerar como única forma posible la presentación de los contenidos en métodos globalizados. (p. 110)

En relación con los principios que menciona Zabala (1999), se debe aclarar que existen dos modos o maneras de concebirlos, bien sea por la función social de la enseñanza o por la concepción del aprendizaje. Por la parte de la función social del aprendizaje los principios son: (a) El objeto de estudio en la enseñanza es la realidad partiendo de la comprensión de la realidad para intervenir en ella y transformarla; (b) La realidad, su comprensión y la actuación en ella son complejas; (c) Las disciplinas son los instrumentos básicos de los que disponemos para comprender la realidad.

Ahora bien, las fases que se deben desarrollar en función a estos principios son: la presentación del objeto de estudio en su complejidad; el proceso de análisis correspondiente a la identificación y explicitación de las diferentes cuestiones que plantea el conocimiento y la intervención en la realidad; delimitación del objeto de estudio; identificación de los instrumentos conceptuales y metodológicos que nos pueden ayudar a dar respuesta a los problemas planteados; utilización del saber disciplinario para llegar a un conocimiento parcial; y la integración de las diferentes aportaciones y reconstrucción y una visión global ampliada.

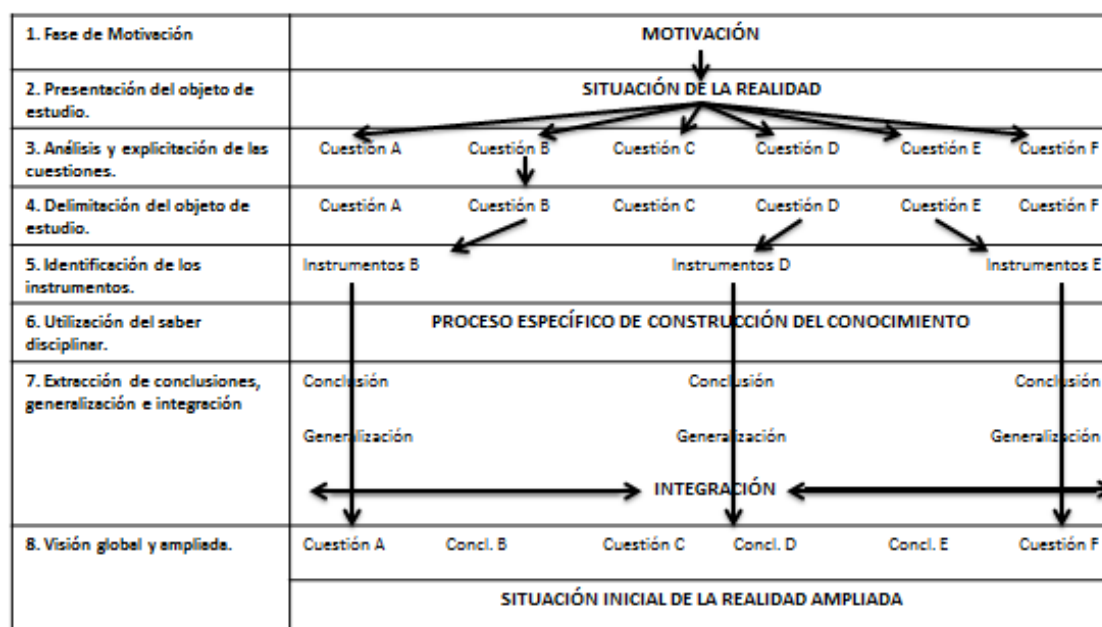
Por otro lado, Zabala (1999), afirma que los principios en los que se centra la concepción del aprendizaje son:

- El objetivo básico del aprendizaje consiste en la revisión de la estructura cognoscitiva con la finalidad de que esta sea cada vez más potente.
- Para conseguir la revisión de la estructura cognoscitiva es necesaria una fuerte actividad mental y el conocimiento del propio proceso de aprendizaje.
- Para que el aprendizaje sea posible es indispensable promover la motivación a través del refuerzo de la autoestima, la atribución de sentido a la tarea y el interés del contenido. (p. 111)

Con respecto a los principios centrados en la concepción del aprendizaje se poseen las siguientes fases: la actividad motivadora que promueva el fomento de la actitud favorable a aprender; generación del desequilibrio conflicto cognitivo y reconocimiento y activación de los conocimientos previos; negociación compartida y definición de los objetivos; planificación de actividades que hay que realizar; realización de las tareas que desarrollan la actividad mental necesaria para la construcción de significantes; extracción de conclusiones descontextualización y generalización; evaluación del proceso y de los resultados, autoevaluación; y estrategias de memorización.

No obstante, dentro de las fases que se concretan en el enfoque globalizador se tiene a la motivación; la presentación del objeto de estudio; el análisis y explicitación de las cuestiones; la delimitación del objeto de estudio; identificación de los instrumentos; utilización del saber disciplinar; extracción de conclusiones, generalización e integración; y por último la visión global y ampliada. (Ver figura 1).

**Figura 1**  
*Fases del Enfoque Globalizador.*



*Nota.* Tomado de Zabala (1999).

Las fases del enfoque globalizador pueden suscitarse en el aula haciéndose posible con la participación activa del docente y los estudiantes. El docente por su parte debe de buscar estrategias que permitan despertar el interés y por ende la motivación en el estudiante al abordar una realidad de estudio que se desea

cambiar. Una vez delimitada se pueden ir describiendo las cuestiones que se encuentran inmersas en esa realidad para poder delimitar el objeto de estudio e identificar los instrumentos con los que se puede medir el proceso de construcción del conocimiento buscando obtener diversas conclusiones que permitan obtener una visión compleja y ampliada de la realidad.

### ***Los Proyectos Pedagógicos en la escuela primaria colombiana***

Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), el Sistema Educativo Colombiano está estructurado de la siguiente manera: Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados culminando con el título de bachiller), y la educación superior. En esta investigación se hace énfasis en la planificación por proyectos pedagógicos que se desarrolla en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria.

La Ley 115 de febrero 8 de 1994 denominada Ley general de educación, en el artículo 23, afirma que para el logro de los objetivos de la educación básica, se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento.

En este sentido el MEN (1994,10) en el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, artículo 35, sustenta que las asignaturas tendrán

...el contenido, la intensidad horaria y la duración que determine el proyecto educativo institucional, atendiendo los lineamientos del presente decreto y los que para su efecto expida el Ministerio de Educación Nacional. En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando.

En consecuencia, el MEN es claro en afirmar que desde las áreas y asignaturas se debe cumplir con unos contenidos establecidos en los lineamientos y estándares nacionales, el propósito o competencia alcanzada justifica los medios. Los Proyectos pedagógicos productivos (PPP), existen desde tiempo anteriores,

pero en la época actual cobra gran relevancia por la búsqueda de estrategias para el afianzamiento de competencias académicas en tiempo de pandemia y pos pandemia, con el fin de bajar los índices de repitencia, deserción y ausentismo escolar. el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando.

El MEN Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su módulo 5 denominado “Jornada Única, Tiempo Escolar De Calidad Para Niños, Niñas, Adolescentes Y Jóvenes” indica que el Plan Decenal de Educación 2016-2026, su quinto desafío: “Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento”, hace referencia a la necesidad de avanzar hacia una educación que convierta a la escuela, desplegando prácticas educativas que contribuyan al desarrollo de aprendizajes relevantes y críticos, basados en retos o situaciones del medio y en el enfoque diferencial. De allí la necesidad de impulsar la innovación y la creatividad en las aulas de clase partiendo de los Aprendizajes Basados en Proyectos los cuales desde su constitución deben ser coherentes con el entorno y el estudiante potencializando no solo el componente cognitivo sino y el desarrollo como individuo social.

En este mismo orden de ideas, Arciniegas y García (2007), señalan que los proyectos pedagógicos pueden ser considerados como una estrategia que permite el desarrollo de un modelo de instrucción en el que los estudiantes pueden planear, implementar y evaluar proyectos relacionados con el entorno social. Para estos autores, las estrategias centradas en la planificación por proyectos pedagógicos tienen sus orígenes en los aportes de Vygotsky, Bruner, Piaget y Dewey. Asimismo, se considera que, el constructivismo se enfoca en el aprendizaje como resultado de construcciones mentales, es decir, que se construyen nuevos conocimientos partiendo de conocimientos previos.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2010), hace mención de los proyectos pedagógicos productivos los cuales son:

una estrategia educativa que ofrece a estudiantes, docentes e instituciones educativas, oportunidades para articular la dinámica escolar con la de la comunidad, considerando el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno, como una base para el aprendizaje y el desarrollo social. (p. 10)

Tal como se señala, los proyectos pedagógicos se consideran estrategias que permiten a la comunidad un acercamiento a las problemáticas de su entorno, aprovecha y crea soluciones con los recursos que posee accesibles a la escuela. Asimismo, se caracteriza por permitir la identificación, priorización, análisis de impactos ambientales, la toma de decisiones, la formación para la responsabilidad, y la priorización del bienestar de los proyectos de la comunidad.

Según el MEN (2010), los proyectos pedagógicos permiten que los docentes transformen y desarrollen sus prácticas pedagógicas, desde la consideración de la interdisciplinariedad, estableciendo relaciones entre los conocimientos, las problemáticas del entorno y la productividad de las actividades que se llevan a cabo.

Los proyectos poseen tres componentes según lo establece el MEN (2010), los cuales son: proyecto, pedagógico y productivo. Cada uno de ellos se debe integrar en la planificación del docente. Con relación al componente proyecto es menester mencionar que, este se considera el resultado de la metodología interdisciplinaria en el que los conceptos, conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes que se desarrollan en el contexto escolar, promueve la formación para la vida, para dar respuesta a situaciones problemas, transfiriendo el conocimiento escolar a situaciones reales mediante el trabajo colaborativo.

Con relación a lo pedagógico, se puede señalar que este se relaciona con la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias, y los procesos de enseñanza partiendo de la flexibilidad curricular de tiempos y espacios, así como la integración de la comunidad en el desarrollo de los proyectos. Asimismo, la reorientación de prácticas pedagógicas y la creación de ambientes formativos para fomentar la construcción participativa de conocimientos. Mientras que lo productivo se refiere a la relación de los términos económicos, intelectuales y actitudinales, implicando actividades económicas, prácticas de gestión innovadora y desarrollo de acciones para la conservación y cuidado del medio ambiente.

Ahora bien, con relación a los proyectos pedagógicos de aula, Railsback (2002), sostiene que se constituyen como una estrategia educativa integral que contribuye con la construcción sobre las fortalezas individuales, habilidades y competencias de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro de un currículo establecido.

En cuanto a la planificación por proyectos, Galaburri (2006), sostiene que “si la planificación de proyectos se constituye en una alternativa en la búsqueda de soluciones al problema de la enseñanza, habrá que distinguir qué problemas pretende resolver y de qué manera” (p.48). En este sentido, para que los proyectos pedagógicos promuevan métodos que conlleven al desarrollo de competencias, se requiere de una metodología que sirvan como guía de los esfuerzos del docente y de los estudiantes. Sin duda esta estrategia de planificación representa una alternativa para que las prácticas pedagógicas sean verdaderamente retadoras y promuevan el desarrollo integral de los niños, superando la complejidad que caracteriza estos tiempos.

### ***Práctica Pedagógica***

Olga Lucía Zuluaga (1976) través del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas desarrollado en Colombia se logró dar a conocer los trabajos titulados Filosofía y Pedagogía (1976), Didáctica y Conocimiento (1977), y Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX (1978), convirtiéndose así en una corriente de investigación pedagógica en toda Latinoamérica y a nivel mundial con los fundamentos basados en Foucault, pues este referente se convirtió en la arqueología del saber pedagógico que permite cambiar el proceder metodológico e investigativo.

Según Runge (2002), esa arqueología del saber pedagógico que se menciona se refiere a la puesta en duda de una ideología de progreso, la existencia de la hermenéutica del sentido y la idea de un sujeto soberano, siendo conocido por Runge como “la pragmática en sentido histórico-estructuralista” donde la unidad de análisis es la práctica discursiva y reguladora que emerge de un espacio con interacciones sociales.

Para Zuluaga (1987) el propósito de sus trabajos fue rescatar la práctica pedagógica para recuperar la historicidad de la pedagogía para que esta pueda ser analizada como saber y como disciplina en cada proceso de formación, es por ello que trabaja con la discursividad de la pedagogía y el análisis de la práctica del saber pedagógico en la sociedad. En este sentido, Zuluaga ve la necesidad de desarrollar una propuesta metodológica y un marco conceptual sustentado en el concepto de recurrencia y las herramientas hermenéuticas de Canguilhem (2005); las nociones de obstáculos y umbral epistemológico de Bachelard (1971); y la caja de

herramientas de Foucault (1994) donde se encuentran términos como práctica, saber, archivo entre otros.

La caja de herramientas de Foucault (1994) se conoce también como la arqueología del saber refiriéndose a cómo éste delimita a la cultura donde se encuentra bien sea instituciones políticas, formas de vida social, entre otros. Cabe destacar que en la práctica pedagógica se encuentra presente la cultura que puede ser abordada como una caja de herramientas que se debe abordar por parte del docente para poder propiciar la construcción del conocimiento. En este mismo orden de ideas, Zuluaga (1987) describe a la práctica pedagógica como:

Una noción metodológica que designa: Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía; Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica; Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (p. 196)

Esto quiere decir que, la práctica pedagógica se concibe como la acción que se lleva a cabo dentro del ámbito educativo siguiendo diversos modelos educativos en cada nivel de enseñanza que dan a conocer las concepciones emergentes mediante la pedagogía. Es el accionar del docente para dar a conocer el saber pedagógico. Ahora bien, Zuluaga también da a conocer en sus trabajos el concepto de saber pedagógico como el concepto de conocimiento que reúne el discurso a propósito de la enseñanza y educación constituyéndose en la condición de su existencia. Para esta autora separar estos conceptos resulta difícil pues existe una relación intrínseca entre práctica pedagógica y saber pedagógico.

## **CAPÍTULO III**

### **EL MÉTODO**

#### **Naturaleza de la Investigación**

En este apartado se aborda el diseño metodológico desarrollado en esta tesis doctoral partiendo de la perspectiva epistemológica en la construcción del conocimiento, naturaleza de la investigación, método de la investigación, escenario de la investigación, informantes claves, técnicas e instrumentos para la recolección de información, procesamiento de la información, criterios de rigor de calidad en la investigación y el diseño de la investigación.

#### **Perspectiva epistemológica en la construcción del conocimiento**

La construcción del conocimiento del objeto de estudio se asume de acuerdo con Elliot (1990) quien señala que la dimensión epistemológica posee una relación directa con las teorías del conocimiento, en tal sentido se considera que el conocimiento subyace de las creencias y supuestos de esos seres para poder considerar la validez o no del mismo. La dimensión epistemológica del objeto de estudio propuesto en esta tesis, referida a los proyectos en la práctica pedagógica del docente de educación en primaria, la cual se desarrolló en el escenario de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia; se asumió desde el enfoque socioconstructivista de Vygotsky descrito como aquel que parte de la interacción social y de la manera en cómo se modela el aprendizaje individual. Según Serrano y Pons (2011), en este enfoque el conocimiento se adquiere según la ley de la doble formación la cual consta del nivel intermental y del nivel intrapsicológico los cuales inciden de manera directa en el factor social. En tal sentido se partió de la construcción de significados desde un contexto mediante la interacción de individuos de manera intencional.

Es por ello que se buscó generar teoría sobre los proyectos pedagógicos desarrollados en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el

Departamento del Huila en Colombia. Para ello se indagó en los docentes de primaria, qué significa para ellos el desarrollo y concreción de los proyectos pedagógicos en la Institución Educativa. Para la debida explicación del prácticas pedagógica y su incidencia en el desarrollo de dichos proyectos, se logró a través de la comprensión de las vivencias de cada ser, mediante el uso de técnicas de recolección de la información como la observación y las entrevistas abordando la dimensión ontológica del objeto de estudio relacionada con la realidad en el contexto de estudio, al querer conocer las creencias y concepciones de los docentes desde su práctica pedagógica; mientras que desde lo epistemológico se buscó construir una visión de las realidades expresadas a partir de los mundos de vida que permitieron que esta se pueda conocer, describir, comprender e interpretar.

Asimismo, este acercamiento permitió analizar la incidencia que tiene el contexto de la práctica pedagógica, en el desarrollo y concreción de los proyectos pedagógicos de los docentes y con ello derivar elementos teóricos sobre los proyectos pedagógicos en las prácticas pedagógicas, desde las apreciaciones de los informantes clave, las teorías de apoyo y la experiencia de la investigadora. Cabe destacar que, el estar en el mundo de Heidegger (1990) se encuentra presente al querer conocer y comprender la realidad de los entes, en este cado los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia, tomando en cuenta sus concepciones.

### **Enfoque epistemológico de la Investigación**

El conocimiento surge de las creencias y supuestos de los seres permitiendo así la verificación del mismo por una comunidad. Punto esencial para sostener la idea de modo de concebir el conocimiento que según Kuhn (1971) es denominado paradigma. Esta investigación posee su naturaleza gnoseológica y ontológica de los racional idealista lo cual se define según Padrón (2007) como aquel que busca el acercamiento de la relación de los sujetos con la realidad y se caracteriza por desarrollar interpretaciones libres, lenguajes amplios y argumentación reflexiva.

En el mismo orden de ideas, esta investigación se concibe desde el enfoque introspectivo vivencial descrito por Padrón (1998) como aquel en el que el conocimiento es un acto de comprensión y la ciencia como un mecanismo de transformación y emancipación del ser humano. En este enfoque la interpretación de los simbolismos socioculturales son productos del conocimiento de una realidad.

## **Método de la Investigación**

El método en el que se enmarcó esta investigación es el fenomenológico hermenéutico, el mismo tiene su origen en el padre de la fenomenología Edmund Husserl (1913), quien buscaba estudiar la esencia de las cosas y las emociones, sin embargo, tiempo después, este filósofo concluye que solo se tomarían en cuenta las esencias de ciertas estructuras conscientes particulares para poder referirse a los objetos que se encuentran fuera de la misma.

Husserl pudo analizar una serie de actos al analizar los contenidos de la mente entre ellos recordar, a partir de allí esos actos fueron denominados significados y cuando estos se dirigen hacia un objeto adquieren intencionalidad. Desde entonces, la fenomenología que ha propuesto Husserl (1913) ha sido en el área investigativa, un método de interpretación donde es el sujeto quien da significado a los objetos mediante el uso de la conciencia.

En la presente investigación, el método empleado fue la fenomenología hermenéutica, descrita por Fuster (2019), como:

La descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. Este método compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación. (p. 207)

Este método permite interpretar y comprender los fenómenos sociales, pues los constructos que se utilizan para poder estudiar de manera objetiva la realidad deben tener una consistencia lógica y una adecuación al fenómeno estudiado. El énfasis de este método se centra en la interpretación de los significados del mundo y las acciones de los sujetos.

Para poder dar cumplimiento a dicho método se desarrollaron cuatro fases sustentados en Van Manen (2003), partiendo de: Fase previa, en la que se tomó en cuenta la incidencia o no de aspectos sociales o creencias de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia, sin prejuicios; Fase descriptiva, la cual permitió obtener información sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, en particular sobre los proyectos pedagógicos, vivencias de los otros a

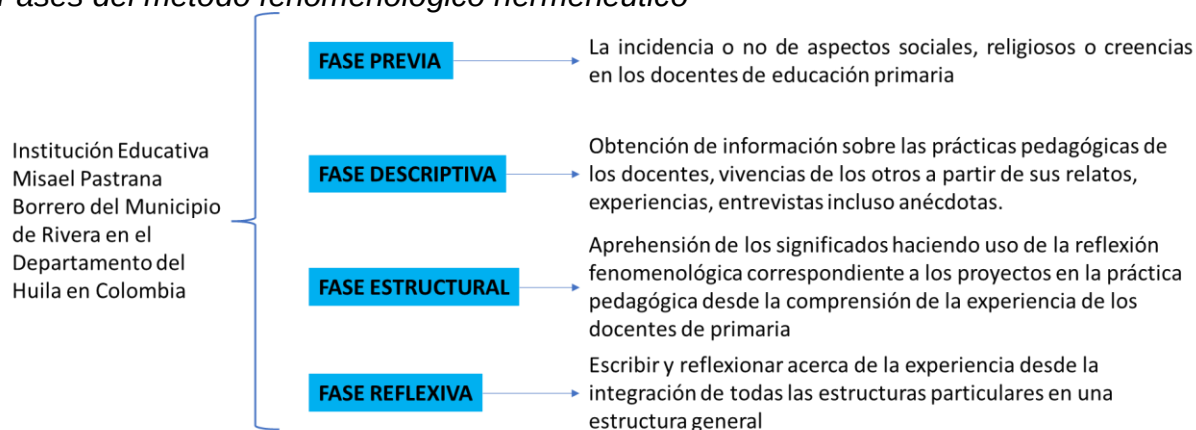
partir de sus relatos, experiencias, entrevistas incluso anécdotas, además Van Manen (2003), señala la importancia de poder describir desde la visión del investigador el fenómeno como un punto esencial.

Se continuó con la Fase estructural, conocida como la aprehensión de los significados haciendo uso de la reflexión fenomenológica correspondiente a los proyectos en la práctica pedagógica, desde la comprensión de la experiencia de los docentes de primaria, para ello se partió de la reflexión macrotemática de los significados esenciales de la experiencia, una aproximación holística, la reflexión microtemática de los significados esenciales, la delimitación de unidades y la determinación de un tema central por unidad que permita la expresión de estos en lenguaje científico y la integración de esos temas centrales en una estructura particular.

Por último, se tiene la fase de escribir y reflexionar acerca de la experiencia desde la integración de todas las estructuras particulares en una estructura general, paso esencial en el que se debe desarrollar de manera detallada el procesamiento de la información para dar paso a la teorización. (Ver Figura 2)

**Figura 2**

*Fases del método fenomenológico hermenéutico*



*Nota.* Desarrollo de fases del método fenomenológico hermenéutico.

### **Escenario de la Investigación**

El escenario en el que se llevó a cabo dicha investigación fue la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en la República de Colombia. Se tomó en cuenta dicho escenario para el desarrollo de esta investigación por ser la institución más grande del Municipio,

además desde la experiencia de investigadora como docente de la misma, se ha podido evidenciar la necesidad que poseen los docentes de primaria en cuanto al desarrollo de los proyectos pedagógicos que se adapten al contexto real en su práctica pedagógica.

Cabe destacar que, en dicho escenario en las sedes de primaria se cuenta con ventanales en algunas aulas y en otras no, por lo que no se posee buena ventilación con aulas medianamente pequeñas. Con respecto al acceso de internet se posee una conexión débil por lo que solo está disponible en el salón de informática, además esta conexión suele ser intermitente, incluso el uso de la plataforma es solo para los procesos administrativos, por lo tanto, los estudiantes no tienen acceso y no se ha tenido la capacitación y formación necesaria para ello. Es relevante mencionar que, la edificación en el área de primaria no está bien dotada y no poseen aire acondicionado. Por lo tanto, resultó imprescindible abordar este escenario para con ello poder comprender el fenómeno y generar los fundamentos explicativos.

### Informantes Clave

El informante clave se describe según Galeano (2020) como: "...un interlocutor competente social y culturalmente porque conoce y participa de la realidad objeto de estudio y está dispuesto a participar en él" (p. 36). En este sentido, los informantes clave seleccionados tuvieron la disposición de hacerlo, además de poseer las características idóneas para comprender el fenómeno de estudio. (Ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Caracterización de los Informantes Clave*

| Informante | Informante | Cargo   | Experiencia | Nivel    |
|------------|------------|---------|-------------|----------|
| 1          | Hermes     |         | 9 años      |          |
| 2          | Afrodita   | Docente | 8 años      | Primaria |
| 3          | Gea        |         | 10 años     |          |

En la Tabla 1 se puede evidenciar la caracterización de tres informantes clave seleccionados según su personalidad, años de experiencia en la práctica pedagógica, conocimiento, manejo y desarrollo de los proyectos en la escuela,

siendo estos identificados con los dioses representantes de cada uno de los planetas pertenecientes a nuestro sistema solar. Los mismos se describen a continuación: Para el Informante 1 la selección sobre los planetas de nuestro sistema solar con el que más se siente atraída es Mercurio y le corresponde el nombre de Hermes; para el Informante 2 el planeta escogido fue Venus y se representa como Afrodita; el Informante 3 se identifica con la tierra y se representa como Gea. Cabe destacar que, la representación de los informantes en cuanto a los dioses y planetas se realizó con la finalidad de realizar esquematizaciones que permitan comprender las visiones de mundo que poseen los mismos.

### **Técnicas e instrumentos para la recolección de información**

Las técnicas de recolección de la información que se emplearon para la recogida de la información fueron la observación y la entrevista en profundidad mientras que los instrumentos de recolección de la información fueron el registro anecdótico y un guion con tópicos. En este sentido, la observación se considera como una de las técnicas esenciales de la investigación ya que permite describir el fenómeno de estudio en su propia realidad y contexto. La observación que se empleó fue la directa ya que fue realizada por la investigadora. Seguidamente se tiene a la entrevista en profundidad, la cual Robles (2011) la describe como:

Aquella que se basa en un guion de entrevistas, en él se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a sesión se deben preparar los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado. (p. 41)

De acuerdo con Robles, es menester señalar que en la entrevista en profundidad, el guion de tópicos permitió mantener el tema objeto de estudio, sin embargo, no posee un orden definido, pues este se va abordando a medida que el entrevistado vaya generando el discurso. Con la aplicación de esta técnica se pudo lograr el objetivo de indagar en los docentes de primaria, qué significa para ellos el desarrollo y concreción de los proyectos pedagógicos y caracterizarlos desde sus prácticas pedagógicas. Ver Tabla 2.

**Tabla 2*****Técnicas e Instrumentos de Recolección***

| <b>Objetivos Específicos</b>                                                                                                                                                                                                                | <b>Técnicas</b>                        | <b>Instrumentos</b>                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| Analizar el significado asignado por los docentes de educación primaria a la planificación por proyectos pedagógicos, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia. | Observación y Entrevista a profundidad | Registro anecdótico y guion de tópicos |
| Explicar el contexto de la práctica pedagógica y su incidencia en el desarrollo de los proyectos pedagógicos en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia.          | Observación y Entrevista a profundidad | Registro anecdótico y guion de tópicos |

**Procesamiento de la Información**

Para el procesamiento de la información se hace uso de la técnica denominada Teoría Fundamentada descrito por Besana (2018), como el conjunto que permite dar cuenta de formas de participación política que no pueden ser capturadas mediante otras perspectivas de análisis, asimismo, ampliar las concepciones que se poseen sobre un determinado fenómeno social, pues, permite elaborar una teoría formal a partir de datos que se recaban directamente del análisis social tal como lo describe Glaser y Strauss (1967), de tal manera que, para poder recurrir a un método de comparación constante se requiere de la aplicación de una teoría fundamentada.

Dicho procesamiento se desarrolló mediante el programa Atlas Ti versión 8, por considerarse un instrumento de uso científico y técnico desarrollado con el fin de generar organización, estudio, análisis, glosas e interpretación de información y datos en investigaciones cualitativas. Este posibilitó trabajar y organizar una importante y gran cantidad de información en una extensa diversidad de formas digitales. Asimismo, de realizar su contraste, cotejo y comparación, buscando lograr una acertada optimización de los tiempos en la investigación y obteniendo un uso eficiente y al máximo de la información.

Cabe destacar que, desde las fases de un método fenomenológico hermenéutico esta técnica se adaptó y permitió conocer la descripción de los mundos de vida y el reconocimiento del valor pedagógico que se posee en la práctica pedagógica, pues se logra el acercamiento a las experiencias dando conocer el estado real del fenómeno y así comprender la realidad.

Fase 1: Etapa previa: se identificaron los objetivos a lograr en el desarrollo de la investigación.

Fase 2. Etapa descriptiva: La segunda fase se basó en la descripción de la realidad de los individuos desde la observación de la práctica pedagógica durante dos jornadas académicas, lo cual permitió tener un acercamiento propicio para su interpretación. Asimismo, al momento de aplicar la entrevista se tiene mayor interacción con el docente pudiendo reconocer sus concepciones.

Fase 3. Etapa estructural: Para ello se aplicó la técnica de la entrevista cumpliendo con los aspectos éticos de la investigación como el consentimiento informado, seguidamente, se procedió a la transcripción de la entrevista. Asimismo, se realizó la observación mediante videos y las mismas fueron transcritas. El procesamiento de las informaciones se apoyó en el software Atlas Ti versión 8, lo cual conllevó a cumplir el proceso de codificación y categorización sustentado en Strauss y Corbin (2022), para luego poder interpretar la realidad desde cada una de las categorías emergentes.

Fase 4. Etapa de la discusión de resultados: Este proceso se realizó mediante la triangulación de la información, en la cual se contrasta las evidencias obtenidas de cada uno de los informantes, la interpretación de la investigadora y la postura de los teóricos. Dicha perspectiva da paso al cumplimiento de los criterios de rigor de calidad.

### **Criterios de Rigor de Calidad en la Investigación**

Existen variedad de criterios que permitieron dar a la investigación rigores de calidad, por lo tanto, desde la visión de la investigadora resultó relevante usar la transparencia, la credibilidad, la sistematicidad metodológica y la conciencia de la complejidad. Al respecto Gehrig y Palacios (2013), definen a la transparencia como la manera de explicitar los procedimientos metodológicos en los que se enmarca la investigación, tiene que ver con la formalización y estandarización de las formas de trabajo tal como se realizó en la fase correspondiente el método fenomenológico hermenéutico. Mientras que para Castillo y Vásquez (2003), la credibilidad es aquella que se centra en la veracidad de los hallazgos a partir de los encuentros prolongados con los informantes claves y la recogida de información observada, este criterio se identifica más con la técnica de la observación aplicada.

Otros de los criterios que se poseen es la sistematicidad metodológica, pues el tratamiento de la información minucioso que se le dio, permitió llevar de manera sistemática la hermenéutica fenomenológica, en el discurso emergente de los sujetos, nombrados por dioses según su identificación con los planetas del sistema solar. Se hace notorio que con el procesamiento mediante categorización y contrastación de los hallazgos, evidencia la conciencia de la complejidad como rigor de calidad; por otra parte se trianguló la información derivada de las entrevistas y la observación. Asimismo, la conciencia de la complejidad tal como lo plantea Gehring y Palacios (2014), se presenta en la reflexión constante que desde las fases correspondientes al método fenomenológico hermenéutico, mediante la sistematización en el proceso de desarrollo de la investigación.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados derivados de las entrevistas y observaciones realizada a los docentes de la institución Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia con el fin de analizar el significado que otorgan a la planificación por proyectos pedagógicos; así como explicar el contexto de las prácticas pedagógicas y cómo inciden en el desarrollo de estos. Adicionalmente, se presentan la interpretación de las observaciones realizadas en el aula de clases. Con base en este análisis e interpretación se genera una teoría sobre la planificación por proyectos pedagógicos que se desarrolla en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria, en esta institución.

En primer lugar, se detalla el procedimiento desarrollado mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti versión 8 seguido para el análisis de los datos, el cual es un proceso reflexivo y recursivo; se empleó la técnica de Teoría Fundamentada (TF) por cuanto proporciona elementos que contribuyen a explicar todo el proceso empírico, mirar más allá de los datos, analizar cada palabra, testimonio, actitudes de las personas para otorgar significados y profundizar; es pues, un análisis inductivo continuo para generar teoría capaz de ofrecer un panorama de la realidad. (Charmaz, 2005) En segundo lugar, en el cuadro 3, se muestran los 43 códigos, dieciséis dimensiones, seis subcategorías y dos categorías que emergen del proceso de análisis: a) la Práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos; y b) Esencia del proyecto pedagógico.

#### **Procedimiento para el análisis de la información**

Tal como se anunció se empleó la TF en el análisis de las entrevistas, apoyándose en el programa informático Atlas Ti que facilita la explicación y ubicación de las relaciones entre conceptos, es una forma eficiente de representación de los datos. El primer paso fue digitalizar cada una de las entrevistas, seguidamente se incorporaron al programa para crear una Unidad Hermenéutica (UH). Se procedió a leer línea por línea y a analizar cada segmento

de información a ir colocando etiquetas para identificar aquellos aspectos relevantes y responder a los objetivos del estudio.

Este proceso corresponde a la Codificación Abierta que consiste en descubrir conceptos con sus características e ir realizando la Codificación; en palabras de Coffey y Atkinson (2003) “es condensar el grueso de nuestros datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos” (p.31). Es importante señalar que todo el proceso de análisis es recursivo, simultáneo, esto implicó que la investigadora en un proceso creativo y paralelo fuese leyendo, etiquetando, estableciendo relaciones, esto es teorizar con base en los datos; sin embargo, a efectos de describir el proceso, se detalla cada momento, siguiendo las premisas de la TF.

En este sentido, se refina la información y se van identificando las relaciones, buscando, comparando y organizando para responder a los objetivos del estudio, es la Codificación Axial definida como “el acto de relacionar categorías a subcategorías, siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas”. (Strauss y Corbin, 2002, pp. 135-136). Así las cosas, se reducen e integran los datos a conceptos para explicar el fenómeno en estudio, se trata de la Codificación Selectiva, cuando se refina la teoría, producto del establecimiento de relaciones, la comparación constante y la saturación teórica, en la cual ya no surgen más dimensiones, ni nuevas relaciones, de manera que el investigador se concentra en depurar la teoría, en este caso, teorizar sobre los proyectos pedagógicos desarrollados en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria. (Strauss y Corbin, 2002). A efectos de mostrar los resultados se organizó la información en el siguiente cuadro, donde se muestran las dimensiones, subcategorías y categorías representadas en diagramas o figuras que ilustran las relaciones entre los conceptos (Strauss y Corbin, 2002) y que se realizaron empleando el programa Atlas ti.

### **Presentación de los resultados derivados de la entrevista**

En el siguiente cuadro 3, se muestran los 43 códigos con sus respectivas dimensiones, agrupadas en subcategorías entre las que se pueden mencionar: ***La significación de los proyectos, Configuración de las prácticas pedagógicas, Incidencias contextuales en el quehacer pedagógico, Intencionalidad de los proyectos, Médula del Proyecto pedagógico, Evaluación y sistematización.*** Asimismo, se consiguen las categorías: ***La práctica pedagógica en el desarrollo***

**de los proyectos pedagógicos y Esencia del proyecto pedagógico**, de tal manera que se presentan los diagramas que agrupan a las dimensiones, apoyados con los testimonios de los entrevistados, seguidamente se muestran las subcategorías y categoría correspondiente.

También se destaca que en las dimensiones se muestran los códigos con algunos de los testimonios de los entrevistados para apoyar el análisis e interpretación; asimismo cada participante está identificado como Informante 1: Hermes, Informante 2: Afrodita e Informante 3: Gea, y se ubican las líneas de la UH donde aparece la cita o testimonio, por ejemplo: P2: *priorizar lo que para mí serían las necesidades o intereses, sino pensar que siendo el estudiante el actor principal de su crecimiento y de su transformación, él debe ser el que proponga en él, y gira sobre él, el desarrollo de un proyecto y la planificación del mismo* (99:103). P2 corresponde al docente X y los números a las líneas donde se ubica la cita.

**Tabla 3**

*Sistema categorial emergente de las entrevistas a los docentes*

| <b>Códigos</b>                                         | <b>Dimensiones</b>                 | <b>Subcategorías</b>                              | <b>Categorías</b>                                                           |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Definición de Proyecto pedagógico                      | <b>Estrategia de planificación</b> | <i>La significación de los proyectos</i>          | <b>La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos</b> |
| Los proyectos: Apoyo / Desafío para los docentes       |                                    |                                                   |                                                                             |
| Coherencia entre planificación institucional y de aula | <b>Directrices institucionales</b> |                                                   |                                                                             |
| Diferentes tipos de proyectos                          |                                    |                                                   |                                                                             |
| Proyectos transversales obligatorios                   | <b>Integración curricular</b>      |                                                   |                                                                             |
| Los proyectos promueven cambios                        |                                    |                                                   |                                                                             |
| Transversalidad en los proyectos                       | <b>Disposición del docente</b>     | <i>Configuración de las prácticas pedagógicas</i> |                                                                             |
| Actitud del docente                                    |                                    |                                                   |                                                                             |
| Satisfacción por el trabajo con proyectos              | <b>Enseñar con significado</b>     |                                                   |                                                                             |
| Práctica dinámica                                      |                                    |                                                   |                                                                             |
| Trabajo colaborativo                                   | <b>Aprender con significado</b>    |                                                   |                                                                             |
| Estudio permanente del docente                         |                                    |                                                   |                                                                             |
| El niño centro del aprendizaje                         |                                    |                                                   |                                                                             |
| Formación en valores                                   |                                    |                                                   |                                                                             |
| Desarrollo del pensamiento                             |                                    |                                                   |                                                                             |
| Aprender para la vida/                                 |                                    |                                                   |                                                                             |
| Transferencia a la cotidianidad                        |                                    |                                                   |                                                                             |

**Nota.** Proceso investigativo.

**Tabla 4**

*Cont. Sistema categorial emergente de las entrevistas a los docentes*

|                              |                                 |                                 |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Apoyo del personal directivo | <b>Factores institucionales</b> | <i>Incidencias contextuales</i> |
| Entorno escolar              |                                 |                                 |

|                                                        |                                            |                                  |                                 |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| Ambientes para el aprendizaje                          |                                            | en el quehacer pedagógico        |                                 |
| Recursos tecnológicos                                  |                                            |                                  |                                 |
| Importancia de la familia                              | <b>Influencia Familiar</b>                 |                                  |                                 |
| Participación de los padres y representantes           |                                            |                                  |                                 |
| Importancia del apoyo de la comunidad                  | <b>Comunidad escolar</b>                   |                                  |                                 |
| Participación de todos en el desarrollo del proyecto   |                                            |                                  |                                 |
| Elección de las temáticas por parte de los estudiantes | <b>Origen del proyecto</b>                 | Intencionalidad de los proyectos | Esencia del proyecto pedagógico |
| Surgimiento de los proyectos                           |                                            |                                  |                                 |
| Intencionalidad de los proyectos                       | <b>Propósitos del proyecto</b>             |                                  |                                 |
| Conocimientos previos                                  |                                            |                                  |                                 |
| Duración de un proyecto                                |                                            |                                  |                                 |
| Motivación a los estudiantes                           | <b>Interacción entre pares estudiantes</b> | Médula del proyecto pedagógico   |                                 |
| Intercambio de saberes/Consensos                       |                                            |                                  |                                 |
| Intercambio comunicativo                               |                                            |                                  |                                 |
| Exposiciones como estrategia del PA                    | <b>Situaciones didácticas</b>              |                                  |                                 |
| Actividades lúdicas / prácticas                        |                                            |                                  |                                 |
| Trabajo en equipo                                      |                                            |                                  |                                 |
| Apoyo entre pares                                      |                                            |                                  |                                 |
| Autoevaluación                                         | <b>Formas de evaluación</b>                | Evaluación y sistematización     |                                 |
| Coevaluación                                           |                                            |                                  |                                 |
| Heteroevaluación                                       |                                            |                                  |                                 |
| Evaluación formativa                                   | <b>Tipos de evaluación</b>                 |                                  |                                 |
| Evaluación de resultados                               |                                            |                                  |                                 |
| Socialización del proyecto                             | <b>Evaluación del proyecto</b>             |                                  |                                 |
| Valoración del proyecto                                |                                            |                                  |                                 |
| <b>Nota.</b> Proceso Investigativo                     |                                            |                                  |                                 |

En la tabla 3 y 4 se muestran los hallazgos emergentes, a efectos de analizar e interpretar cada uno, se comienza por la categoría: **La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos**, posteriormente, se procede a interpretar la subcategoría: *La significación de los proyectos*, en la misma se corresponden las dimensiones: **Estrategia de planificación, Directrices institucionales e Integración curricular**. Seguidamente, se presenta la subcategoría: *Configuración de las prácticas pedagógicas* con las dimensiones: **Disposición del docente, Enseñar con significado y Aprender con significado**. Mientras que la subcategoría: *Incidencias contextuales en el quehacer pedagógico*

comprende a las dimensiones: **Factores institucionales, Influencia Familiar y Comunidad escolar.**

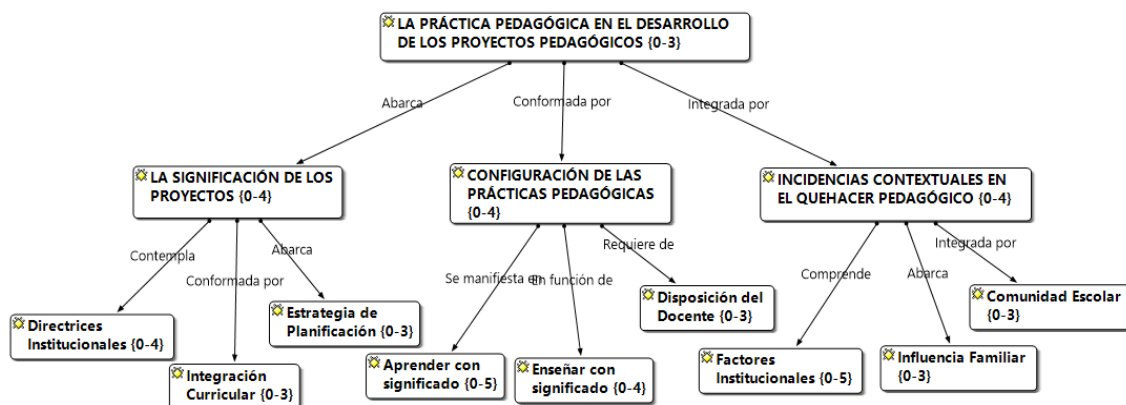
Una segunda categoría emergente: **Esencia del proyecto pedagógico**, en la que surge la subcategoría: *Intencionalidad de los proyectos* con las dimensiones: **Origen del proyecto y Propósitos del proyecto.** Asimismo, surgió la subcategoría *Médula del proyecto pedagógico* con las dimensiones: **Interacción entre pares estudiantes y Situaciones didácticas.** Mientras que en la Subcategoría: *Evaluación y sistematización* la cual comprende las dimensiones: **Formas de evaluación, Tipos de evaluación y Evaluación del proyecto.**

A continuación, se muestra el análisis y la interpretación, primeramente, se presenta la figura 3: Categoría. **La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos**, su conformación y posteriormente cada subcategoría con sus dimensiones y códigos.

### Categoría: La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos

Figura 3

La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos



Nota. Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 3 se puede observar la conformación de la categoría: **La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos**; derivada de las entrevistas obtenidas de los informantes clave, docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera, en el Departamento del Huila en la República de Colombia. Dicha categoría la conforman tres Subcategorías: (a) *La Significación de Proyectos*, (b) *Configuración de las Prácticas Pedagógicas* y (c)

*Incidencias contextuales en el quehacer pedagógico.* Cabe destacar que esta categoría, se conforma por 16 dimensiones y un total de 24 códigos (Ver Cuadro 3), que emergieron de la transcripción de las entrevistas.

En relación con la práctica pedagógica, se pudo conocer entre los hallazgos que esta se concibe como estrategias y metodologías que lleva a cabo el docente en el aula, tomando en cuenta los lineamientos y las directrices institucionales, así como también, poseen su punto de partida en una propuesta institucional que luego es aplicada en el aula de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. De la misma manera, dicha práctica pedagógica en los proyectos pedagógicos según los informantes incorpora todas las áreas, de manera integradora donde la comunidad educativa es participe en el cumplimiento de los objetivos del mismo.

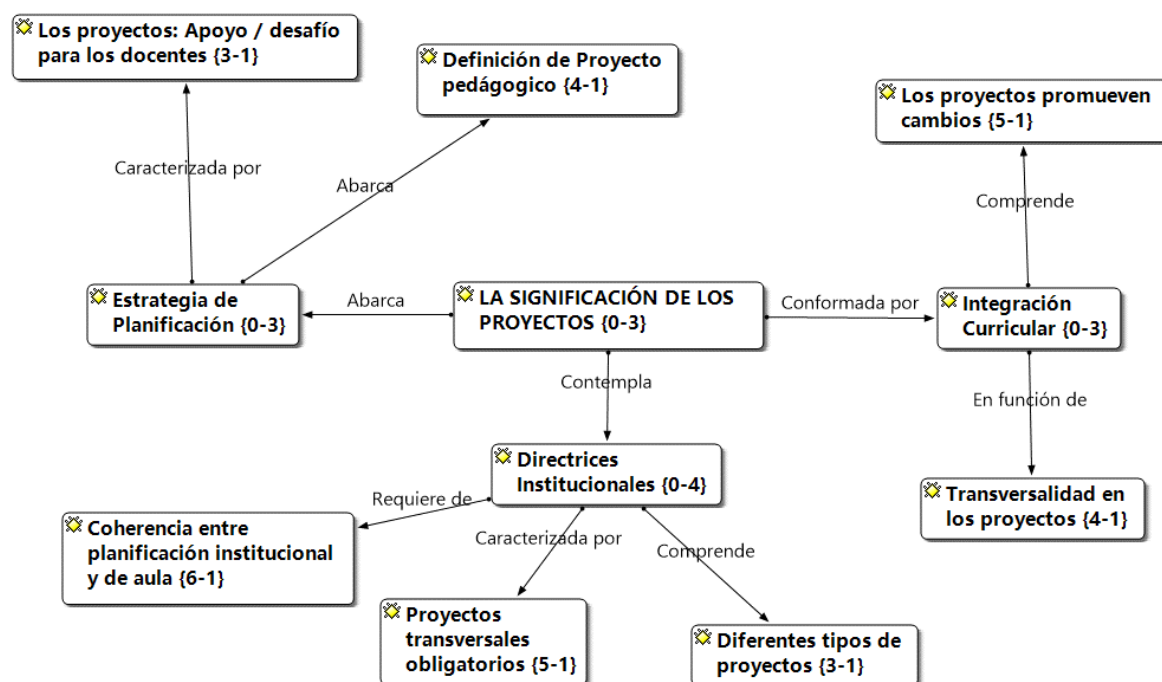
Los hallazgos que describen la práctica pedagógica, coinciden con la postura de Zuluaga (1987), al señalar que esta puede ser concebida como una noción metodológica, adicionalmente, esta autora sostiene que dicha noción permite designar los modelos pedagógicos teóricos o prácticos, así como una pluralidad de conceptos que surgen de campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía, además de ello, designa las diversas formas de funcionamiento de los discursos de los actores sociales que llevan a cabo la práctica pedagógica. Es decir, abarca una visión compleja sobre el quehacer educativo y el saber pedagógico desde sus principales informantes. A continuación, se presentan las subcategorías que conforman la categoría: **La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos**

#### **Subcategoría: Significación de los Proyectos**

Esta subcategoría parte de lo emergido en el discurso de los informantes quienes señalan que la significación de los proyectos pedagógicos, abarca la dimensión Estrategia de Planificación, contempla las Directrices Institucionales y se conforma por la Integración Curricular (Ver Figura 4).

**Figura 4**

*Subcategoría La significación de los proyectos*



*Nota.* Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti.

Esta subcategoría emerge de lo expresado por los docentes, quienes consideran al proyecto como una *estrategia de planificación*, la cual se caracteriza relevante por servir *de apoyo*, al tiempo que representa un *desafío para los docentes*. También, está conformada por la *integración curricular* en función de la *transversalidad* presente en los proyectos, y las *directrices institucionales* en la que se requiere de *coherencia entre planificación institucional y de aula*, se caracteriza por poseer proyectos transversales obligatorios y comprende los diferentes tipos de proyectos. En acuerdo con esta subcategoría denominada: Significación de los proyectos, los testimonios de los informantes para cada dimensión fueron las siguientes:

**Dimensión: Estrategia de planificación**

La dimensión ***Estrategia de planificación***, revela cómo los docentes definen el proyecto y lo que significa para ellos; es la primera que conforma la subcategoría: *La significación de los proyectos*, se compone por dos códigos; (a) Definición de Proyecto pedagógico y (b) Los proyectos: Apoyo /Desafío para los docentes. Esta dimensión muestra que los proyectos pedagógicos representan para los docentes un

diversidad de posibilidades, dependiendo de sus propias experiencias, llegando a considerarse como un desafío, que requiere explorar en los estudiantes lo qué ellos piensan, sus intereses de aprendizaje, sus interrogantes sobre los problemas de su entorno; o también como un apoyo que le permite organizar los contenidos curriculares y plantearse objetivos más claros. En este sentido, los informantes sobre el código Proyecto Pedagógico expresaron lo siguiente:

Afroditia

Son esas estrategias que podemos utilizar los docentes dentro de las muchas que tenemos, para poder hacer que los conocimientos a los chicos lleguen de una manera más significativa, y, para que sobre todo poder partir sobre que ellos mismos propongan sobre qué quieren aprender, qué quieren indagar, sobre qué problemática quieren dar solución (2:23).

Hermes

Yo considero que para el docente... para nosotros es como un desafío, porque se requiere de un mayor esfuerzo, necesitamos programas, articular las temáticas, articular todas esas actividades con estrategias que les permitan cumplir con los objetivos y enriquezcan verdaderamente el aprendizaje de nuestros niños (1:146).

Gea

Aquel que nos permite planear las experiencias pedagógicas y organizarlos ambientes escolares con unos objetivos claros.(3:2)

Los informantes afirman que los proyectos pedagógicos, representan estrategias que permite la generación de conocimientos en los estudiantes de manera significativa, dando soluciones a las problemáticas del entorno. Asimismo, se considera un desafío para los docentes, por el esfuerzo que amerita la articulación de las áreas temáticas en el cumplimiento de objetivos académicos; sin duda esta estrategia de planificación, requiere del docente innovación, creatividad, desapegarse de las formas rutinarias de la escuela, y considerar a cada estudiante desde su particularidad.

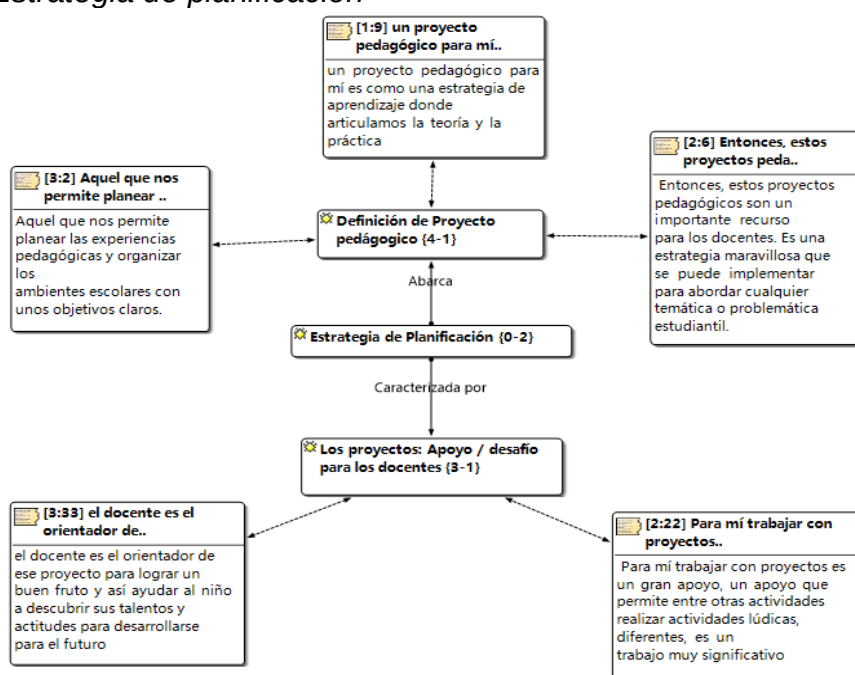
Si bien es cierto que, para conformar un proyecto pedagógico se necesita de contenidos enfocados en una temática, así como lo menciona Hermes. Asimismo, sostienen que es una estrategia que les permite desarrollar temáticas de interés para el alumnado y aprender de manera significativa; por lo que también se consideran como un *apoyo*, que requiere del docente habilidades que les permitan articular temas y acciones.

Por su parte, Carriazo, Pérez y Gaviria (2020) sostienen que los proyectos pedagógicos son como una herramienta de gestión que permite poder trabajar con una perspectiva de futuro, se debe para ello poder tener una reflexión previa en función a las necesidades de los estudiantes; asimismo, delimitar los valores a fomentar para dar cumplimiento con los objetivos propuestos, desde luego la estrategia permite organizar lo que se quiere lograr, el cómo, lo que necesita, dónde se quiere lograr, entre otros aspectos.

En acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia (2003), los proyectos pedagógicos son considerados como una estrategia que permite articular la dinámica escolar con la que posee la comunidad, tomando en cuenta los recursos que posee en su entorno para el desarrollo social. Si bien es cierto, los proyectos pedagógicos se pueden comprender como lo describen los informantes, como una estrategia que permite a los estudiantes generar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas; además, de la motivación, el sentido de pertenencia, propuestas sobre, qué se quiere aprender, indagar y sobre todo determinar las problemáticas de su entorno a las cuales desea darles solución.

En la figura 5 se pueden evidenciar algunos de los testimonios de los informantes sobre la dimensión estrategia de planificación.

**Figura 5**  
*Dimensión Estrategia de planificación*



Nota. Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 5 se pueden evidenciar los fragmentos discursivos de los docentes en cuanto al significado que asignan a los proyectos como **Estrategia de Planificación**, en la que definen el proyecto pedagógico como: (a) estrategia de planificación, (b) como recurso, (c) cómo estrategia de aprendizaje, que les permite vincular la teoría con la práctica, para poder dar respuesta a *cualquier temática o problemática que se encuentren en el entorno*.

Asimismo, con relación a los proyectos *como apoyo o desafío para los docentes* se pudo conocer que estos definen a los proyectos como un medio para descubrir *talentos y actitudes en los niños*, así como un apoyo para poder realizar actividades con resultados significativos. Estas evidencias coinciden con lo que Lacueva (2012, 1) señala “La gran mayoría considera esta estrategia como potencialmente positiva, y se manifiesta dispuesta a su desarrollo.” Sin embargo, También agrega esta autora que “la mayor parte de estos educadores y educadoras estima que el aporte que los proyectos están ofreciendo hoy a sus estudiantes es mediano o escaso.”. Por lo que pudiera inferirse que, si los docentes consideran realmente la planificación de proyectos como un desafío, posiblemente eviten transitar por esta estrategia en su planificación, o quizá pudiera indicar que los proyectos son escasamente comprendidos por los docentes.

Por su lado, el MEN (2003) señala que el empleo de los proyectos busca dar respuesta a situaciones problema o aspectos, que pueden ser potencializados en determinado contexto, y con ello, permite transferir el conocimiento escolar a situaciones reales. En este sentido, el MEN considera a los proyectos como una estrategia metodológica que educa y que permite llevar la teoría a la práctica. Al respecto, es relevante comentar que los proyectos son considerados como estrategias que parten de una visión institucional y que se aplica en el aula dando respuesta a las necesidades de los estudiantes.

### **Dimensión: Directrices Institucionales**

Siguiendo el mismo hilo discursivo de la categoría: **La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos**, y la subcategoría: *Significación de los proyectos*; surge la dimensión denominada: **Directrices Institucionales**, la cual está conformada por la necesaria *coherencia entre planificación institucional y de aula*, que se vislumbran en los *diferentes tipos de proyectos y los proyectos*

*transversales obligatorios*. Entre los fragmentos discursivos del código *coherencia entre planificación institucional y de aula*, se puede mencionar que los docentes hacen uso de programaciones que poseen la institución, para dar cumplimiento a las directrices de la Secretaría de Educación, así como a los Lineamientos Curriculares. En el mismo orden de idea los docentes expresan que:

Afrodita

Para planificar mis clases parto de la programación curricular a nivel institucional en cada una de las áreas, en este momento estoy con el grado segundo. De allí tomo en cuenta la ruta temática, los proyectos que están inmersos en las áreas (1:92).

Tenemos diferentes tipos de proyectos pedagógicos, están los proyectos transversales que son los que tenemos a nivel institucional ya organizados por grupos que son los que se conocen como proyecto de educación sexual, la diversidad, inclusión escolar, el de educación ambiental, democracia y derechos humanos... orientación escolar y el de prevención de desastres (1:10).

Hermes

Planifico mi trabajo escolar a través de las programaciones que ya tenemos establecidas en la institución. Por comités de áreas nosotros venimos desarrollando cada actividad concerniente a cada área o asignatura, entonces tomando en cuenta esos temas planifico semanalmente mis actividades escolares. (2:1)

Gea

Siempre al planear se tiene en cuenta el objetivo de la clase, el concepto, el resumen de las ideas principales, el tiempo, la motivación en la formación, el cierre, las puestas en común y el resumen que se hizo. (3:37)

En relación con lo expuesto por los informantes, se toma en cuenta los lineamientos curriculares emanados por el Ministerio de Educación Nacional en la institución y de acuerdo a estos, el docente busca mediante las temáticas correspondientes a los grados desarrollar proyectos que permitan dar cumplimiento a los objetivos esenciales. Según lo descrito, a nivel institucional se desarrollan los proyectos transversales que permiten abordar áreas esenciales como la educación sexual, la inclusión escolar, la educación ambiental, democracia, derechos humanos, prevención de desastres, se puede añadir que los docentes consideran que estos son obligatorios.

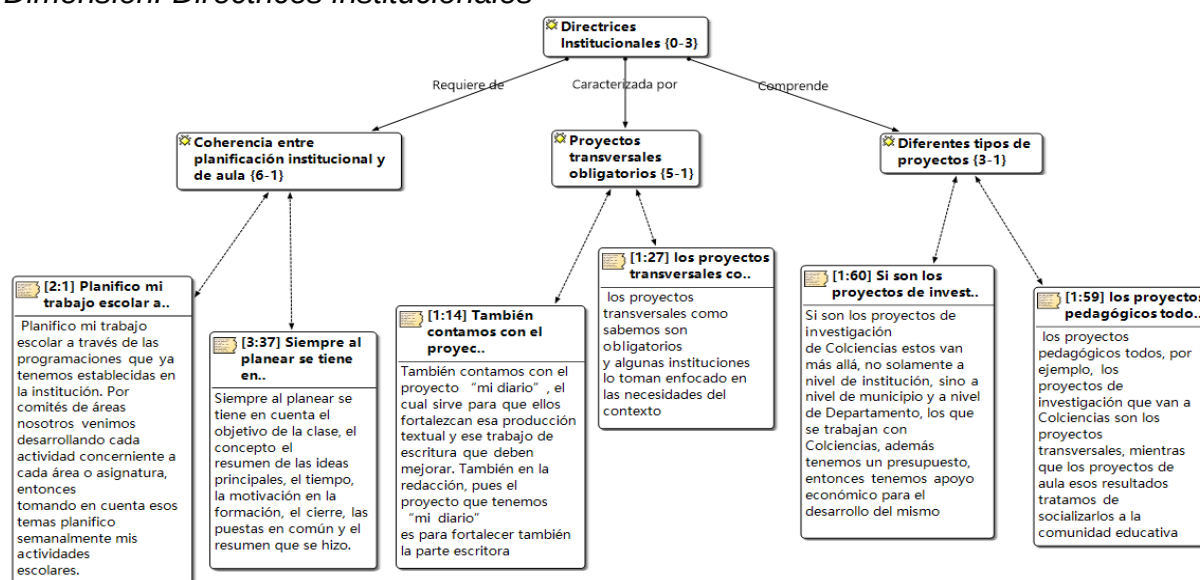
Adicionalmente, Hermes señala: *“los proyectos transversales como sabemos son obligatorios y algunas instituciones lo toman enfocado en las necesidades del contexto”* (1:27). Asimismo, esta docente hace mención a una serie de proyectos de aula que se están llevando a cabo en la institución, a saber:

Hermes

Tenemos también el proyecto de aula... en este momento estamos desarrollando un proyecto de aula en la plana lectora, o sea, tenemos un proyecto de plan lector a nivel institucional, en el cual queremos fortalecer la comprensión lectora y escritora de nuestros estudiantes. También a nivel de grupo contamos con tres actividades que estamos fortaleciendo también que es “un cuento viajero” ... se llama “cuento viajero”, que va con el apoyo de estudiantes y las familias. (1:12).

Si bien es cierto, tal como ha señalado Hermes, la institución posee un proyecto institucional centrado en un plan lector para el fortalecimiento de la comprensión lectora y escritora de los estudiantes, partiendo de este, Hermes añade que se están desarrollando proyectos de aula para dar cumplimiento a los objetivos de la institución, y que entre las actividades que desarrolla en el proyecto de aula se encuentra “Cuento viajero” que se desarrolla con el apoyo de la familia. En este mismo orden de ideas, es relevante mencionar que los proyectos pedagógicos corresponden a lo emanado en la Ley 155 (1994) Art. 14 siendo considerado como estrategia de política de calidad educativa en el que se contempla la formación para ciudadanía.

**Figura 6**  
*Dimensión. Directrices institucionales*



*Nota.* Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la Figura 6 se puede evidenciar la relación existente entre la Dimensión **Directrices institucionales**, con cada uno de los códigos antes mencionados, lo que permite afirmar que los proyectos en el escenarios de la investigación, aunque no mencionan el proyecto educativo institucional específicamente, si refieren considerar en su planificación, las programaciones establecidas en la institución, referidas a algunos proyectos como "Mi diario", los proyectos denominados 'transversales' los cuales son obligatorios, son los proyectos de investigación de Colciencias.

Se puede apreciar que el docente debe dar respuesta a múltiples requerimientos derivados del Ministerio de Educación, de Colciencias y de la construcción de proyectos de aula, que requieren del docente una visión y comprensión de la estrategia de proyectos, que le posibilite engranar todos esos requerimientos desde las características de globalización y transversalidad, y por supuesto desde las necesidades de aprendizaje e intereses de sus estudiantes; lo cual concuerda con Pérez (2021), quien sostiene que los proyectos pedagógicos poseen en su estructura los objetivos, las prioridades y las directrices institucionales, así como los valores y la identidad.

Si bien es cierto, cada institución posee sus directrices y parte de interrogantes que le permiten considerar lo que se necesita abordar mediante proyectos, en estos los docentes, los estudiantes y la comunidad educativa son

actores clave. Es relevante mencionar que las directrices se caracterizan por cuanto se enmarcan en la temporalidad; es decir responden a un momento determinado, la participación, la legalidad suelen ser de carácter obligatorio, precisa de objetivos concretos, y muchas de estas directrices se caracterizan por su brevedad, responden a algo particular que debe ser resuelto en un lapso conciso. Por otro lado, Garzón y Acuña (2016), sostienen que los proyectos transversales se presentan como un medio para dar solución a los problemas que se presentan en el contexto, basado en sus necesidades y adaptado a las circunstancias; desde estas afirmaciones, el docente es un agente esencial para el proceso de diseño, planeación y evaluación de los aprendizajes.

### **Dimensión: Integración Curricular**

Entre los *significados* que los docentes dan a **los proyectos**, también incluye lo referido a la integración curricular, entendida como los *cambios y la transversalidad en los proyectos. Los proyectos promueven cambios en las actitudes y favorecen la necesidad de seguir aprendiendo*; los informantes manifiestan; Hermes: *“Los proyectos pedagógicos son súper importantes en la práctica docente porque son una serie de actividades la cual a los niños les gusta, les agrada y buscan fortalecer esas dificultades que a veces ellos tienen”* (1:16). Asimismo, el Afrodita añade que: *“Los proyectos permiten que a través del interés de los niños se pueda llegar al conocimiento, y no a cualquier conocimiento, sino a querer saber, porque de ellos parte, porque de ellos es la iniciativa”* (2:23). Mientras que el Gea señala: *“Trabajo con proyectos porque da motivación de acuerdo a los intereses de los alumnos, y todo depende de la creatividad de los niños”* (3:8)

Si bien es cierto, los proyectos aparte de que poseen una relación intrínseca con los contenidos a desarrollar en el proceso pedagógico, también poseen la característica de ser dinámicos, didácticos, desde luego, promueven la participación, y, por ende, la integralidad. En este mismo orden de ideas, en la dimensión **Integración Curricular** emerge el código Transversalidad en los proyectos del cual se pudo conocer según los informantes que:

Hermes

Todos tenemos que hacer parte de este proceso para que los proyectos pedagógicos sean transversales, de aulas, productivos o cualquier proyecto que se maneje a nivel escolar necesita y requiere el apoyo de

todos los entes, estudiantes, padres de familias, docentes y directivos, de toda la comunidad general para que lleguen a buen término y se logren los objetivos propuestos. (1:18).

Afrodita

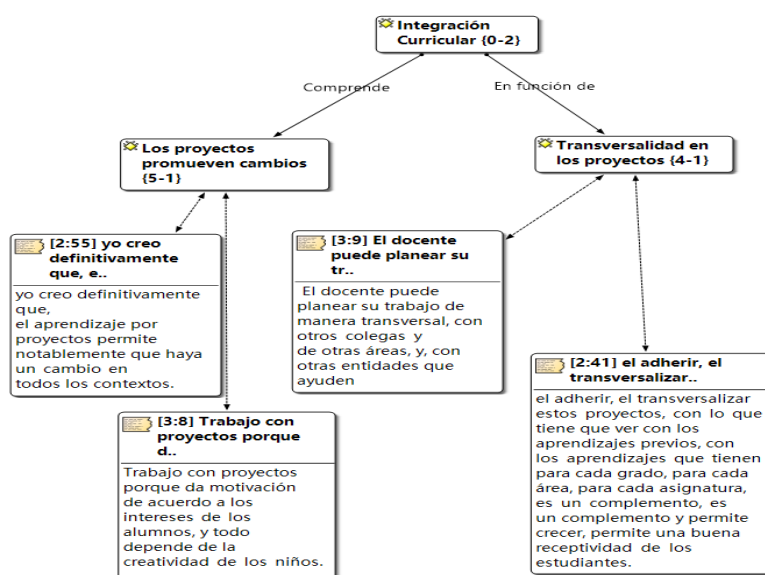
El adherir, el transversalizar estos proyectos, con lo que tiene que ver con los aprendizajes previos, con los aprendizajes que tienen para cada grado, para cada área, para cada asignatura, es un complemento, es un complemento y permite crecer, permite una buena receptividad de los estudiantes. (2:41)

Gea:

El docente puede planear su trabajo de manera transversal, con otros colegas y de otras áreas, y, con otras entidades que ayuden. (3:9).

En relación con lo expuesto por los informantes, la transversalidad está presente en sus prácticas pedagógicas y en el desarrollo de sus proyectos, siendo esta un medio para desarrollar una buena receptividad de los estudiantes de primaria. Con relación a lo expuesto, Yus (1998), define a la transversalidad como aquella que posee un efecto globalizador, además contempla en su desarrollo a la participación familiar por considerarse que se potencia una formación coherente y no contradictoria. Esto quiere decir que, los proyectos que se llevan a cabo en la institución deben partir de su relación con los contenidos o temáticas escolares, las disciplinas y el grado en que estos se encuentran, de tal manera que se logre dar solución a los objetivos propuestos.

**Figura 7**  
**Dimensión. Integración Curricular**



*Nota.* Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la Figura 7 se puede observar la relación que se establece y conforma la **dimensión Integración Curricular**, la cual considera los proyectos como un eje transversal que permite promover cambios en el aula y fuera de ella. Tal como se muestra en la figura, la integración curricular en los proyectos se evidencia desde la necesidad de Gea de motivar a los niños: “*trabajo con proyectos porque da motivación de acuerdo a los intereses de los alumnos, y depende de la creatividad de los niños*” 3:8, mientras que para Afrodita: “*el aprendizaje por proyectos permite notablemente que haya cambios en todos los contextos*” 2:55. Desde la perspectiva de estas informantes los proyectos promueven cambios en el contexto, y parte de esos cambios surge de la participación de los estudiantes en unión a la familia. Desde luego, la transversalidad de los proyectos parte del trabajo desde la globalización como lo expresa Yus (1999).

Por su lado, Kilpatrick (1918), señala que los proyectos se consideran como una unidad compleja estructurada y de experiencia intencional que posee cuatro fases como lo son la intención, la preparación, la ejecución y la preparación. Asimismo, para este autor, un proyecto que motiva puede articular una enseñanza acorde a las leyes de aprendizaje, de tal manera que, este busca promover el desarrollo de habilidades sociales para el bien común. Al respecto, el Método por Proyectos que propone Kilpatrick (1918) parte de una visión positivista que en la actualidad se plantean desde una visión constructiva donde el estudiante puede

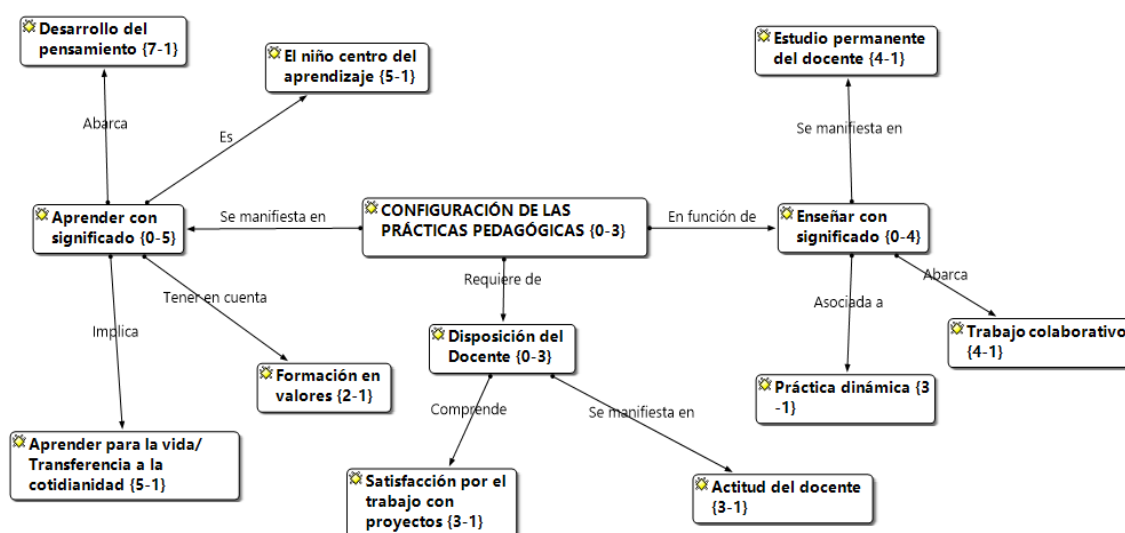
construir su propio aprendizaje con un enfoque globalizador sin parcelar el conocimiento.

### Subcategoría: Configuración de las Prácticas Pedagógicas

La presente subcategoría parte del discurso emergente de los informantes clave en el cual se establece la configuración de las prácticas pedagógicas a partir de su manifestación en la dimensión *Aprender con significado*, en función a *Enseñar con significado* y requiriendo de la *Disposición del docente*. (Ver Figura 9)

**Figura 8**

*Subcategoría Configuración de las prácticas pedagógicas.*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

La **Subcategoría Configuración de las Prácticas Pedagógicas** comprende tres dimensiones: **Disposición del Docente**; **Enseñar con Significado**; y **Aprender con Significado**, constituidas por diez códigos; que muestran tres aspectos resaltantes de la práctica pedagógica como lo es la actitud y satisfacción del docente, la relación enseñanza y aprendizaje, la formación del docente y la transferencia de sus saberes a la cotidianidad. Garro y Lara (2018) afirman que algunos de los supuestos teóricos de la configuración de las prácticas pedagógicas están centrados en la formación por competencias, la reflexión de la práctica y la formación centrada en la escuela.

De tal manera que, dicha configuración se centra en el poseer los conocimientos y saber transferirlos, tal como se señala en la primera dimensión **Disposición del Docente**, asimismo, el saber está centrado en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje como se refleja en la dimensión **Enseñar con Significado**, y, por último, el saber ser en la que se adquieren comportamientos en función a las convicciones, responsabilidades y toma de decisiones, tal como se refleja en la dimensión **Aprender con Significado**.

### **Dimensión: Disposición del Docente**

La Disposición del docente como dimensión se presenta según el discurso de los informantes, manifestada en la actitud del docente y comprende la satisfacción por el trabajo con proyectos. Asimismo, los informantes dieron a conocer que están dispuestos a trabajar mediante proyectos, e incluso a potenciar su práctica pedagógica, para que estos puedan llevarse a cabo de una manera significativa. Las siguientes expresiones evidencias lo expuesto:

Hermes

La docente es... yo estoy muy dispuesta, a mí me encanta trabajar por proyectos, estamos en un proceso de aprender, entonces también tendré mis dificultades, pero estamos a la disposición de mejorar cada día. 1:33.

Afrodita

De mí demanda la disposición, yo debo tener una actitud positiva, abierta, asertiva, de escuchar a los estudiantes, de no solo priorizar lo que para mí serían las necesidades o intereses, sino pensar que siendo el estudiante el actor principal de su crecimiento y de su transformación, él debe ser el que proponga en él, y gira sobre él, el desarrollo de un proyecto y la planificación del mismo. 2:25.

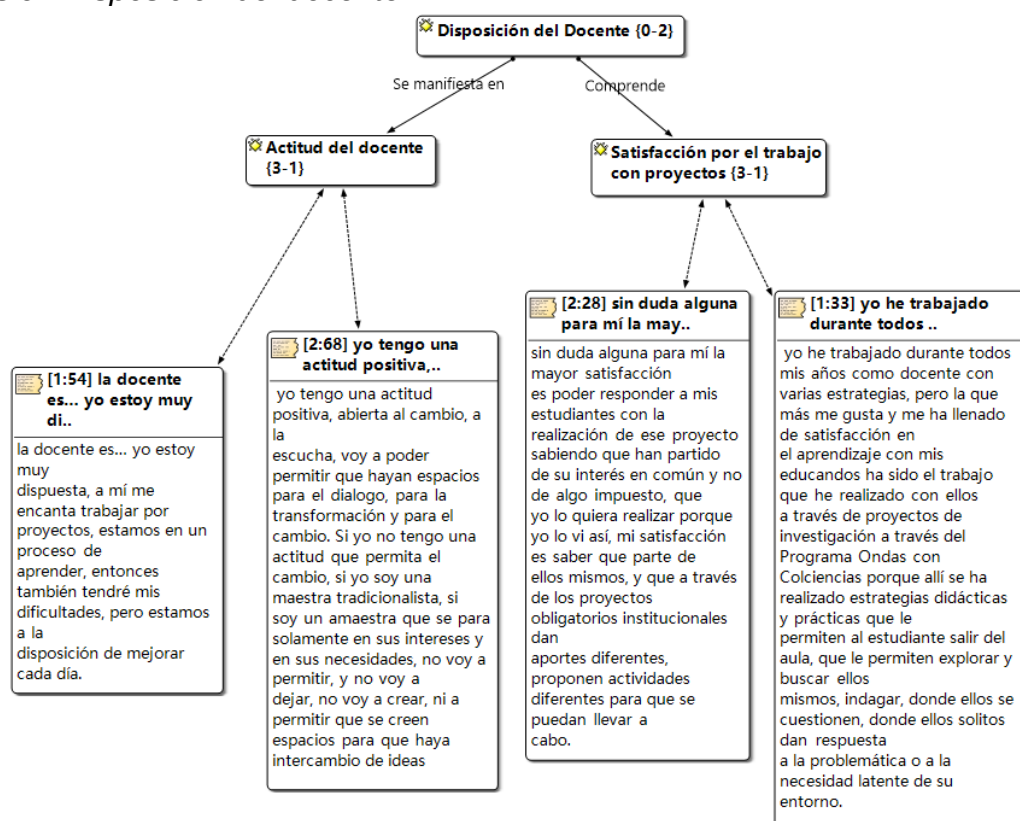
Según lo expuesto por los informantes, la disposición, la actitud positiva es una base para que pueda generarse el cambio, de tal manera que se busca propiciar el intercambio de ideas, el diálogo que permita transformar las acciones docentes y posibilitar aprendizaje mediante el desarrollo de proyectos. Sin duda la planificación por proyectos, requiere del docente formación y disposición para generar la creación de estrategias que respeten los intereses y necesidades del alumno. Afrodita lo expresa de la siguiente manera

Afroditia

Pienso que mi experiencia en los resultados de la enseñanza por proyectos es muy buena, esto porque tiene que ver con las actividades de la enseñanza de los conocimientos... trabajar de la mano de los proyectos, los saberes, los conocimientos me ha dado muy buenos resultados porque eso hace que el trabajo sea dinámico, lúdico, no sea monótono, no sea un trabajo mecánico. 2:40.

En acuerdo con esta informante al expresar satisfacción por el trabajo de proyectos, estrategia de planificación que permiten tener buenos resultados de aprendizaje, generando un trabajo dinámico y lúdico, por lo que representa un motor de transformación de la práctica pedagógica.

**Figura 9**  
*Dimensión Disposición del docente.*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 9 se puede evidenciar parte del discurso que conforma a la dimensión sobre *disposición del docente* desde el código *Actitud del Docente* el cual según los informantes la disposición de trabajar de manera significativa con la visión de que exista un cambio en el modo de aprender, al respecto, Hermes señala: “yo

*estoy muy dispuesta, a mí me encanta trabajar por proyectos, estamos en un proceso de aprender, entonces también tendré mis dificultades, pero estamos a la disposición de mejorar cada día” (1:54).* En lo expuesto por Hermes se refleja la motivación por llevar a cabo su práctica pedagógica mediante proyectos, pues, para esta docente el desarrollo de los mismos es relevante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, Afrodita añade:

De mí demanda la disposición, yo debo tener una actitud positiva, abierta, asertiva, de escuchar a los estudiantes, de no solo priorizar lo que para mí serían las necesidades o intereses, sino pensar que siendo el estudiante el actor principal de su crecimiento y de su transformación, él debe ser el que proponga en él, y gira sobre él, el desarrollo de un proyecto y la planificación del mismo. (2:25).

En lo expresado por Afrodita se ha podido evidenciar la actitud que esta docente posee al momento de desarrollar proyectos con los estudiantes. Entre las expresiones que describen la motivación de Afrodita se encuentra el tener una actitud positiva, abierta y asertiva que permita reconocer al estudiante como actor principal de su crecimiento y transformación. Por otro lado, el código *Satisfacción por el trabajo con proyecto* en el que los informantes expresaron que uno de los motivos es el interés que parte de los estudiantes en querer desarrollar y participar en los proyectos, además de ello dar respuesta a las problemáticas de su entorno. Entre los testimonios de los informantes se tiene:

Hermes

yo he trabajado durante todos mis años como docente con varias estrategias, pero la que más me gusta y me ha llenado de satisfacción en el aprendizaje con mis educandos ha sido el trabajo que he realizado con ellos a través de proyectos de investigación a través del Programa Ondas con Colciencias porque allí se ha realizado estrategias didácticas y prácticas que le permiten al estudiante salir del aula, que le permiten explorar y buscar ellos mismos, indagar, donde ellos se cuestionen, donde ellos solitos dan respuesta a la problemática o a la necesidad latente de su entorno. (1:33)

Afrodita

Pienso que mi experiencia en los resultados de la enseñanza por proyectos es muy buena, esto porque tiene que ver con las actividades de la enseñanza de los conocimientos... trabajar de la mano de los proyectos, los saberes, los conocimientos me ha dado muy buenos

resultados porque eso hace que el trabajo sea dinámico, lúdico, no sea monótono, no sea un trabajo mecánico. (2:40)

Para Afrodita trabajar con proyectos ha sido satisfactorio por el dinamismo y la integración de saberes que este comprende. Desde luego, autores como Kilpatrick (1918) han caracterizado los proyectos desde la transversalidad y la globalización desde la organización de los contenidos escolares a los estudiantes, mediante técnicas sistematizadas. Para Zabala (1999), el enfoque globalizador posee dentro de sus fases a la motivación para luego poder definir la situación de la realidad y llevar a cabo el estudio. En este mismo orden de ideas, Garzón y Acuña (2016), señalan que la transversalidad de los proyectos conlleva a una integración curricular a través de establecer estructuras curriculares flexibles y abiertas, con ambientes de aprendizaje que admiten la transversalización de temas, promoviendo relaciones complejas del saber cuyo resultado son los proyectos pedagógicos. Desde luego, la disposición del docente es esencial para el desarrollo de los proyectos pedagógicos y la participación de los estudiantes con el logro de objetivos significativos para su aprendizaje.

### **Dimensión: Enseñar con Significado**

Enseñar con significado pertenece a la subcategoría **Configuración de las prácticas pedagógicas**, implica una *práctica docente dinámica, caracterizada por el trabajo colaborativo*, y un *docente comprometido con su formación*. Las siguientes expresiones muestran lo declarado por los informantes.

Afrodita

Mi práctica pedagógica influye muchísimo en el desarrollo de los proyectos. Ya que, si yo tengo una actitud positiva, abierta al cambio, a la escucha, voy a poder permitir que haya espacios para el diálogo, para la transformación y para el cambio. 2:49

Hermes

También los proyectos transversales son socializados con una reunión de padres de familia al finalizar el año lectivo, y también en reunión de docentes se hace un plan de mejoramiento, un análisis de esos proyectos que se hacen y se socializan a todos los docentes en reunión de desarrollo institucional y se mira qué aspectos se pueden mejorar, qué fortalezas se tuvieron. 1:101.

En relación con lo expuesto, la socialización de saberes es imprescindible para la comunidad educativa, pues, de esta manera se posee una noción de los cambios que subyacen en el contexto educativo, de los objetivos logrados y de los saberes adquiridos. Si bien es cierto que, cada una de las perspectivas presentadas por los informantes es de gran relevancia por considerar los proyectos con la actitud en la práctica pedagógica, y la socialización de los mismos con la comunidad. Desde estos hallazgos, se aprecia coincidencia con Zuluaga (1984), quien señala que cada contexto educativo posee características propias que lo definen en la sociedad. Desde la perspectiva como investigadora, la práctica pedagógica define al docente por ser quien lleva a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera interactiva para propiciar la construcción de nuevos conocimientos.

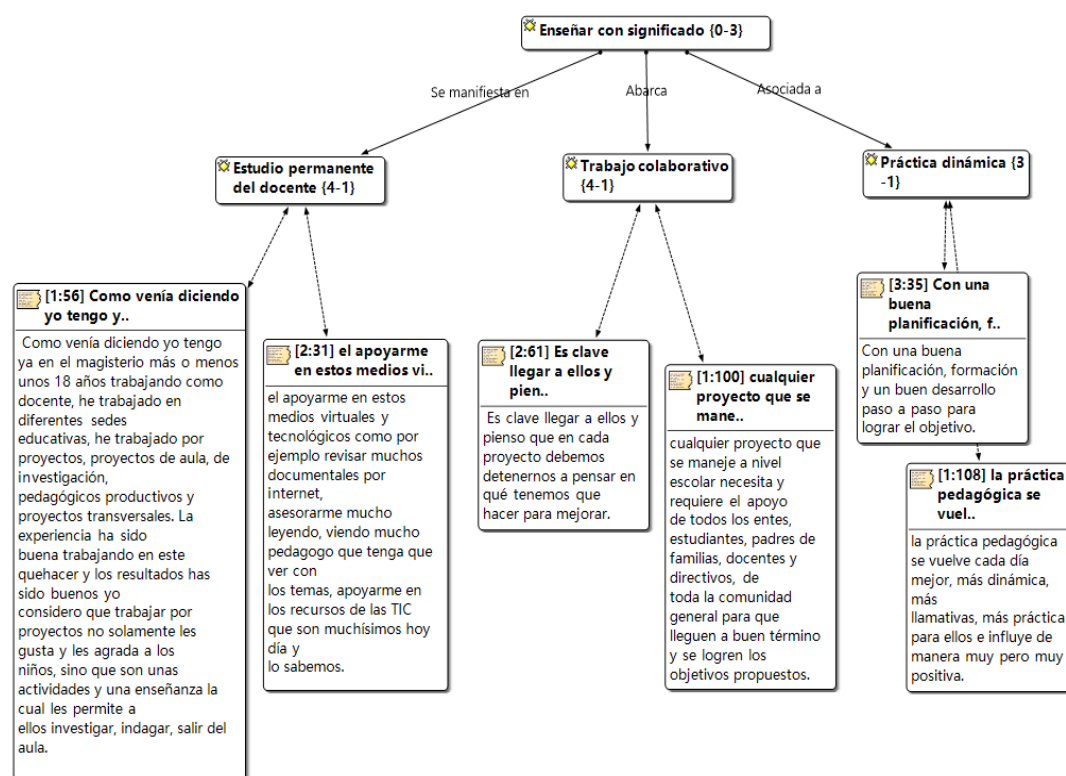
Asimismo, Zuluaga posee una noción de práctica centrada en la docencia desde la pedagogía, la acción, definiciones que no se alejan de la realidad actual, pues, la construcción de saberes se lleva a cabo mediante métodos, estrategias y técnicas que conlleven a ese aprendizaje significativo, integral, holístico y contextualizado. Ahora bien, Afrodita afirma que el código estudio permanente del docente:

Afrodita

Eso me permite apoyarme en mi planificación, darle más peso, poder hacerla más creativa, más lúdica, más dinámica, entonces, asesorarme a través de las TIC, apoyarme en estos medios me da esa satisfacción y me ha permitido poder planificar de manera mejor lo que son los proyectos. 2:32

Tal como lo explica Afrodita, enseñar con significado también se refleja en la necesidad de apoyarse en las TIC lo que se planifica como docente en el aula y en la institución, de tal manera que se da cumplimiento al contenido a cabalidad, cumpliendo con la estrategia de proyectos. Para Serrano y Pons (2011), enseñar con significado propicia la construcción del conocimiento desde la actividad constructiva, la atribución del sentido y la construcción de significados, los cuales deben generarse de manera holística, mediante estrategias educativas, el uso de herramientas como las TIC, recursos que estén al alcance y a su vez la contextualización del saber. Desde este punto de vista, los proyectos se consideran esenciales para la construcción de significados en los estudiantes.

**Figura 10**  
*Dimensión Enseñar con significado.*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 10 se puede evidenciar la conformación de la dimensión **Enseñar con significado** en la cual los códigos emergentes pertenecientes a la *Práctica dinámica*, *Trabajo colaborativo* y *Estudio permanente del docente*; reflejan factores importantes para el desarrollo de los proyectos en la práctica pedagógica, para que estos sean llevados de manera dinámica, incluyendo a la comunidad y destacando el proceso de formación docente. Por su parte, Kilpatrick (1967) al proponer su método por proyectos se centró en la necesidad de cambio y de innovación en la que el alumnado aprenda estableciendo relación con la vida lo que le es válido, es por ello que la enseñanza por proyectos es considerada por este autor con significado, y, además, necesaria para los docentes. Mientras que, para Pérez (2017), se refiere a aquel en el que los estudiantes adquieren mayor responsabilidad sobre su aprendizaje y en donde lo aplican, bien sea, habilidades y conocimientos adquiridos en el aula para enfrentar situaciones para resolver problemas o proponer mejoras en el contexto en el que se desenvuelven.

## **Dimensión: Aprender con significado**

Esta dimensión vislumbra *al niño como centro del aprendizaje, la formación en valores, el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje para la vida, mediante la transferencia a la cotidianidad*; lo cual aporta mayor complejidad a la configuración de las prácticas pedagógicas. En relación con lo expuesto, Ausubel parte de reconocer a las ideas previas de los estudiantes para establecer relación con los conceptos que van ampliando su significado con el tiempo, de tal manera que, para que se produzca un significado los materiales de enseñanza deben estar estructurados lógicamente, organizados, y que amerita de motivación para lograr ese aprendizaje. De tal manera que, los informantes señalan:

Afrodita

Tomo en cuenta otras temáticas que tienen que ver con nuestro modelo humanista teniendo en cuenta que nuestros estudiantes no solo deben desarrollar o adquirir... tener conocimientos, sino también desarrollar competencias que le permitan a nivel emocional desarrollarse como individuos integrales. 2:2.

Hermes

En los proyectos pedagógicos, por ejemplo, los proyectos de educación sexual, todos esos son proyectos que le ayudan a ellos y les contribuyen a ser niños más activos, niños que se cuestionan más, niños que se fortalecen, todas las competencias necesarias que ellos tienen que tener de acuerdo a su edad. 1:71

Hermes

Considero que trabajar con proyectos significa como un engranaje, como articular en el aula temáticas importantes, para el estudiante y para su vida, y que a la vez lo preparan para tomar decisiones lo más acertada posible en cualquier contexto en el que se encuentre inmerso. 1:30

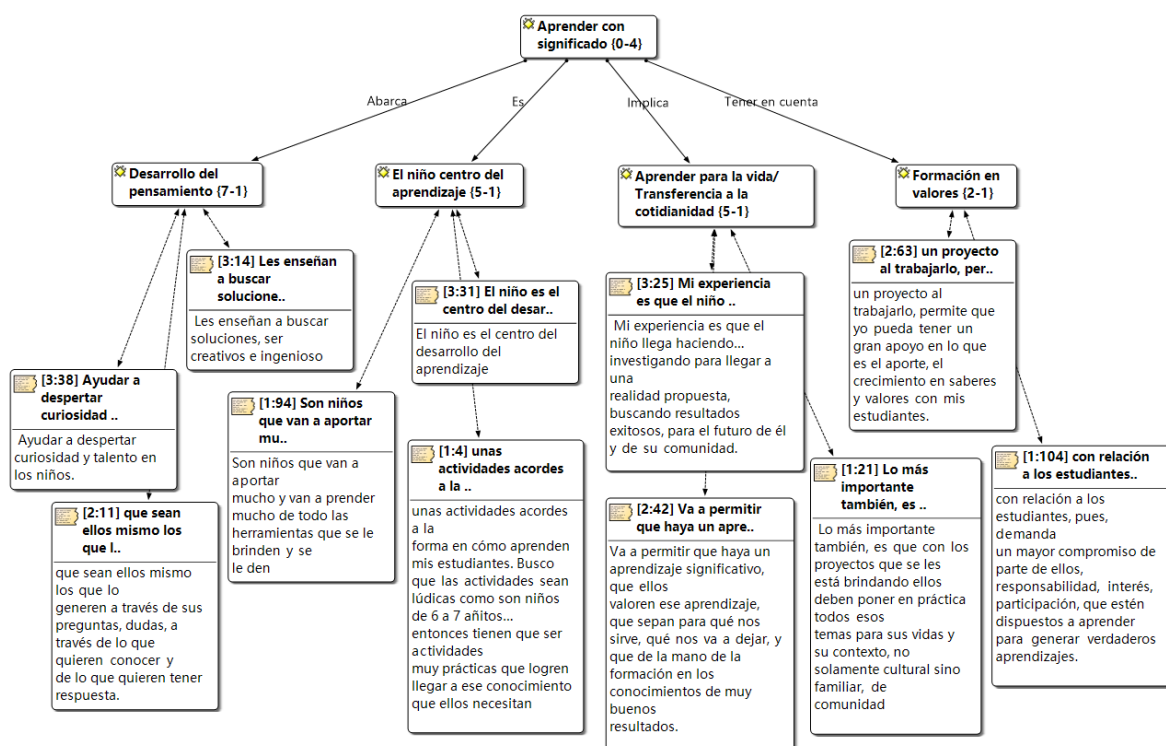
Según lo expresado por Afrodita el desarrollo de los proyectos parte de un modelo humanista en el que los estudiantes pueden construir sus propios conocimientos y con ello poder aprender a aplicarlos para el desarrollo de competencia y habilidades de manera integral, en todas las áreas y los momentos de la vida. Desde luego, lo emocional posee relación con la motivación, esa motivación para aprender de la cual habla Ausubel (1983), para que el aprendizaje sea significativo. Mientras que, para Hermes los proyectos pedagógicos se desarrollan para poder despertar en los niños la necesidad de dar respuestas a los

problemas, tal como lo expresa para que “se cuestionen más” y posean un desarrollo integral según su edad.

En este mismo orden de ideas, Hermes señala que los proyectos son el medio para engranar las áreas temáticas para el estudiante y su vida, aspecto muy importante debido a que permite relacionar la postura de Zabala (1999), al hablar sobre el enfoque globalizador en los proyectos en el cual la áreas o disciplinas se integran para la construcción de saberes desde la función social partiendo de la realidad y la enseñanza, así como de la revisión de las estructuras cognoscitivas desde la motivación, como ese despertar del interés en los estudiantes como lo plantea Hermes. Desde la perspectiva como investigadora, los proyectos deben partir de una visión transversal y globalizadora.

**Figura 11**

*Dimensión Aprender con significado*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 11, se puede observar los discursos extraídos por los informantes clave en la dimensión: *Aprender con significado*, en cada uno de sus códigos, es decir, para el código: *El niño como centro de aprendizaje* se pudo conocer que los docentes consideran al estudiante como la razón principal de la clase, por

consiguiente, planean estrategias de aprendizaje que les permita aprender de manera significativa, para que construyan nuevos conocimientos; por consiguiente, considera su desarrollo evolutivo, sus maneras de aprender, acciones lúdicas y prácticas que le permitan construir nuevos conocimientos.

Asimismo, se poseen en la actualidad la noción de educación centrada en el aprendizaje, la cual posee como referentes los aportes de Dewey (1988), Piaget (1979) y Vygotsky (1979), desde luego el niño al pasar a ser el centro del aprendizaje, requiere que el docente enfatice en sus intereses, tome en cuenta sus habilidades, su contexto y estilos de aprendizaje, de modo que el aprendizaje sea significativo y acorde con sus necesidades.

Para el código *Formación de Valores*, los docentes expresan lo relevante de los proyectos en la formación de valores en los estudiantes, desde los diversos ángulos social, ecológico, cultural; además de ello, esta consideración, motivan a los niños a participar en los proyectos. Por otro lado, en el código: *Desarrollo de Pensamiento* los informantes manifestaron que los proyectos despiertan en los estudiantes, el interés por aprender, la curiosidad, el talento, la búsqueda de soluciones y el desarrollo de la creatividad. Por último, en el código: *Aprender para la Vida/Transferencia a la cotidianidad* entre las expresiones que emergieron de los docentes se busca que los estudiantes, incorporen lo que aprenden a su cotidianidad, de tal forma que lo que aprenden sea transferido a su vida diaria, esto implica aprender haciendo con intención y sentido.

Con respecto a esta dimensión es relevante conocer la postura de Kilpatrick (1967), en cuanto al aprendizaje por proyectos, quien sostenía que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia, asimismo, sostenía que el aprendizaje no debía parcelarse por materias, asignaturas o áreas, pues el alumno no debe aprender de manera aislada. De tal manera que, resulta de gran interés para el alumno contextualizar el saber, aprender a partir de las experiencias, despertar en ellos el interés por aprender, participar y construir significados.

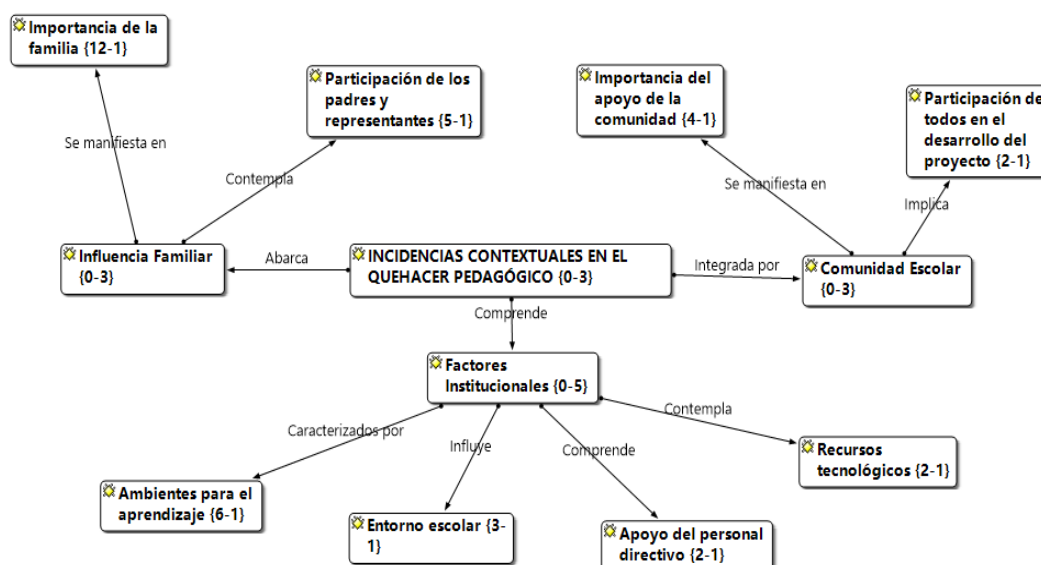
#### **Subcategoría: Incidencias contextuales en el quehacer pedagógico.**

Esta subcategoría parte de lo emergido en el discurso de los informantes quienes señalan que el contexto incide en el quehacer pedagógico, de manera que se establece una incidencia de los *factores institucionales* que abarca la *influencia*

familiar y la comunidad escolar, siendo estos identificados como las dimensiones de la subcategoría. (Ver Figura 12)

**Figura 12**

*Subcategoría. Incidencias contextuales en el quehacer pedagógico*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

La subcategoría: *Incidencias contextuales en el quehacer pedagógico*, puede definirse como aquella que incide en el desarrollo de los proyectos pedagógicos debido a factores externos como el ambiente en el que desarrollan los aprendizajes, los recursos que se poseen en la institución, la participación de la comunidad, así como de la familia. Esta subcategoría comprende tres dimensiones como lo son: **Factores institucionales**, **Influencia Familiar** y **Comunidad escolar**. Con relación a la dimensión **Factores institucionales**, surgieron cuatro códigos como lo son *Apoyo del personal directivo*, *Entorno escolar*, *Ambientes para el aprendizaje* y *Recursos tecnológicos*. Para la segunda dimensión **Influencia Familiar** los códigos emergentes fueron: *Importancia de la familia* y *Participación de los padres y representantes*. Seguidamente, la tercera dimensión fue **Comunidad Escolar** la cual posee dos códigos *Importancia del apoyo de la comunidad* y *Participación de todos en el desarrollo del proyecto*.

En cuanto a los factores institucionales entre los que interactúan los factores externos que inciden en la construcción del saber tales como el entorno, los recursos tecnológicos, el personal directivo, permite hacer énfasis en el socio construccionismo el cual se describe según Dunet (2003), como aquel que involucra

la interacción del conocimiento y la realidad social a través de la comunicación y el lenguaje, dicho enfoque posee como referente a Vygotsky (1979) con la concepción de que el conocimiento se crea y se construye a partir de contextos sociales.

### **Dimensión: Factores Institucionales**

En relación con la dimensión relacionada con los **Factores Institucionales**, se presentan como códigos: *Apoyo del personal directivo*, *Entorno escolar*, *Ambientes para el aprendizaje* y *Recursos tecnológicos*. Por su parte, los informantes con relación al código *Apoyo del personal directivo*, Hermes señaló que los recursos que se manejan a nivel institucional son muy limitados, no obstante, buscan solventar las necesidades de los docentes para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, no obstante, para Afrodita, los recursos de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución son muy limitados. Es menester mencionar, que busca apoyo del personal directivo en cuanto a las necesidades del entorno, las actividades y estrategias que se buscan llevar a cabo, y, con ello la necesidad de ayudar a dar solución a las problemáticas existentes, como facilitar el uso de los recursos tecnológicos.

Ahora bien, en cuanto al código *Entorno Escolar* en palabras de:

Afrodita

El contexto de la escuela repercute en el aprendizaje por proyectos considero que lo hace de manera positiva. Nosotros precisamente mediante los proyectos buscamos eso, que haya un cambio, no solo en el contexto escolar, sino familiar, de su comunidad, de su barrio, de su entorno. 2:54

Tal como se puede evidenciar para el informante Afrodita el contexto escolar es un agente que incide de manera directa en el proceso de aprendizaje y aplicación de los proyectos, pues, a través de los mismos se busca transformar la realidad del estudiante dentro y fuera del aula. Asimismo, se considera el espacio en el que el docente puede interactuar con el estudiante para poder conocer sus necesidades, pues se considera que un ambiente agradable repercute positivamente en el estudiante, y, así poder desarrollar competencias básicas.

En cuanto al código *Ambientes para el Aprendizaje* se pudo conocer que consideran necesario el poseer ambientes adecuados para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, las aulas de clases con las que cuentan son muy pequeñas, además de ello es el único ambiente con el que cuentan, es así como lo señalan los informantes:

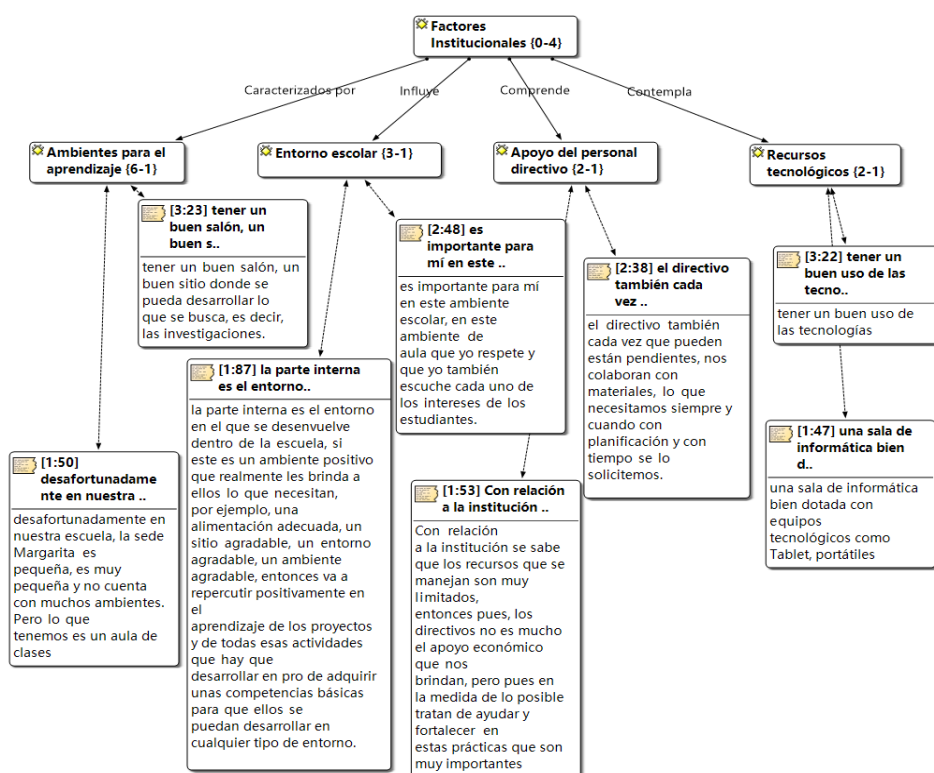
Afroditá

Tenemos que decir que con el único ambiente que contamos es con el escolar, el que nos proporciona las aulas de clase. En la sede donde trabajo, contamos con un aula, que es una pequeña aula múltiple. Allí nos podemos reunir y allí podemos realizar diferentes actividades que se hayan realizado en los proyectos. 2:36.

Esto quiere decir que, los docentes desarrollan sus actividades en espacios muy pequeños, sin embargo, la planificación adecuada permite llevar a cabo los proyectos con el apoyo de los recursos del aula y dando cumplimiento al contenido. Mientras que, en el código *Recursos tecnológicos* los docentes expresan la necesidad de poseer una sala de informática y la capacitación y formación para el buen uso de la tecnología tanto para docentes como estudiantes.

**Figura 13**

*Dimensión Factores Institucionales.*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

Como puede evidenciarse en la Figura 13 la dimensión **Factores Institucionales**, la cual puede definirse como aquella en la que convergen las acciones y el apoyo del personal directivo en el procesos de enseñanza y

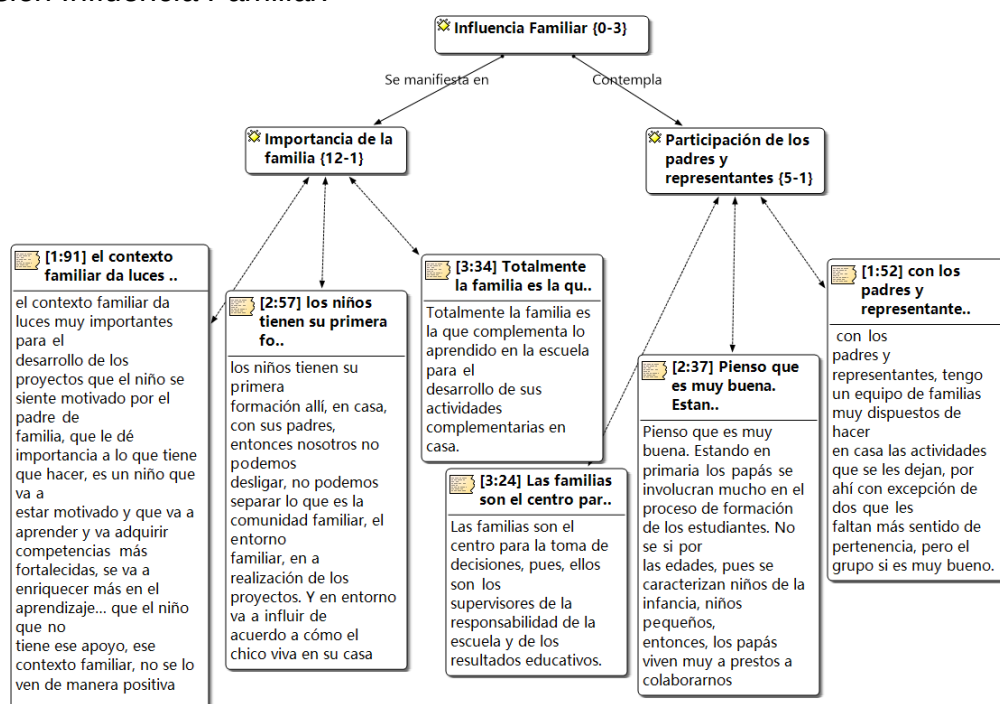
aprendizaje de los proyectos pedagógicos, el entorno escolar y el ambiente en el que se desarrollan las actividades escolares para promover la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes y la necesidad de incorporar en el proceso pedagógico los recursos tecnológicos, de este manera surgen los códigos *Apoyo del personal directivo, Entorno escolar, Ambientes para el aprendizaje y Recursos tecnológicos*.

Estos factores institucionales influyen en el aprendizaje de los estudiantes de gran manera, por cuanto el contexto escolar incide en todos los procesos pedagógicos del aula; Aguilar (2021), señala que el desarrollo de proyectos pedagógicos desde contextos con un enfoque socioconstruccionista, posee inmerso la convergencia de los factores institucionales, como el apoyo del personal directivo, el entorno, el ambiente y los recursos que se poseen, para que estos se desarrollen de manera satisfactoria, para ello es imprescindible la mediación social. Pues, se considera que, los proyectos buscan transformar la realidad y en esta se encuentran factores externos e internos, que deben tomar en cuenta desde un enfoque globalizador.

### **Dimensión: Influencia Familiar**

Como se puede evidenciar en la figura 14 la dimensión ***Influencia Familiar*** la cual se puede definir como la que consta de la familia como eje central en el desarrollo integral del niño del niño, en el que se toma en cuenta el ambiente y la participación de los padres, representantes en el proceso pedagógico, así como el desarrollo de los proyectos pedagógicos, es por ello que esta dimensión consta de los códigos: *Importancia de la Familia y Participación de los Padres y Representantes*, en los mismos la comunidad educativa es el actor principal para poder desarrollar la competencia comunicativa, incluso, consideran fundamental e importante la participación de la familia en el proceso de formación de los estudiantes. Así como en el desarrollo de proyectos.

**Figura 14**  
*Dimensión Influencia Familiar.*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

Tal como se muestra en la Figura 14 la dimensión: **Influencia Familiar**, en el desarrollo de los proyectos pedagógicos, y por ende, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es un factor relevante, en efecto, Hermes señala que la familia y el contexto en el que esta se desarrolla es decisivo para la formación del estudiante, así como en la construcción de proyectos; así como en las actividades, para que estos sean partícipes de la construcción del conocimiento con sus hijos. Por su parte, Afrodita añade que la actitud de los niños ante las actividades es reflejo del contexto familiar, mientras que Gea señala que la familia es el complemento de las actividades que se hacen en la escuela, es el apoyo que posibilita aprendizajes.

Al respecto, Palomeque, Moreira y López (2018), sostienen que los familiares deben asumir un carácter participativo en el proceso pedagógico, con escenarios de vida que conllevan al fortalecimiento de una comunidad educativa, para ello es fundamental considerar el medio, la situación, los procesos; de tal modo que se garantice el éxito escolar, la calidad de vida tanto individual como familiar, el fomento de espacios para el fortalecimiento de valores, y por ende, la incorporación de la familia y la participación de los padres y representantes.

Méndez (2018), sostiene que la familia es el entorno donde los niños comienzan su desarrollo; y por medio de ella se consolidan los conocimientos sobre el mundo a partir de los significados, es por ello que se comprende como calve fundamental para el desarrollo de los niños en todos los ámbitos, sobre todo en el educativo, por lo cual los padres deben comprender los procesos de aprendizaje que se van desarrollando en sus hijos con el apoyo de los docentes en su contexto educativo. Esta dimensión permitió dar protagonismo a la participación familiar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de proyectos, evidenciando así la necesidad de que la familia sea incorporada en cada actividad a desarrollar.

### **Dimensión: Comunidad Escolar**

A continuación, se presenta la dimensión **Comunidad Escolar** se describe como aquella la cual pertenece a la subcategoría *Incidencias contextuales del quehacer pedagógico* y se conforma por los códigos *Importancia del apoyo de la comunidad* y *Participación de todos en el desarrollo del proyecto*. Con relación al código *la importancia del apoyo de la comunidad* Hermes señaló que ha tenido experiencias significativas con la participación de la misma, con resultados positivos reflejados en el cumplimiento de objetivos y de cada uno de los proyectos, además, señala la importancia de fortalecer la competencia comunicativa. Mientras que para Afrodita la familia ha participado de manera voluntaria, aspecto muy importante debido al interés que poseen sobre el aprendizaje de los niños.

Desde luego, la comunidad educativa se describe como aquella en la que interactúan los estudiantes, la familia, la comunidad, los docentes, y el personal que hace vida en la institución. Al respecto, Kilpatrick (1967) señala que la enseñanza por proyectos consideró a la comunidad como necesarios, pues según los autores en la enseñanza tradicional las familias no participan de la vida del aula. En cambio, en el trabajo por proyectos las relaciones con las familias y con la comunidad educativa se evidencian y son más cercanas debido a la incorporación de estos de manera constante. En este sentido, esta dimensión presenta los códigos: *Importancia del Apoyo de la Comunidad* y *la Participación de todos en el Desarrollo del Proyecto*. Los informantes manifestaron en función al código *Importancia del Apoyo de la Comunidad* lo siguiente:

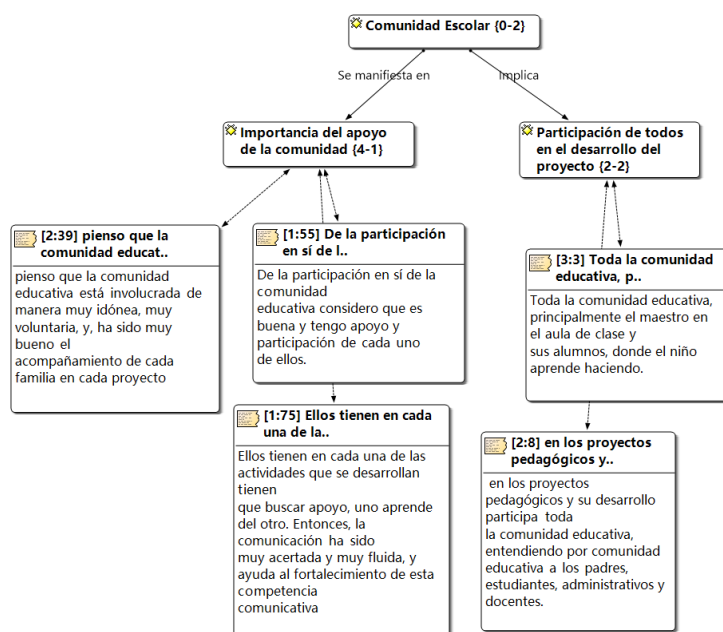
Hermes

Son proyectos en los cuales miramos sus contextos y el aprendizaje de cada uno de estos, entonces considero que la experiencia ha sido buena y los resultados muy, muy buenos, gracias a Dios y desde que uno tenga un buen apoyo de la comunidad educativa los resultados se ven muy positivos y se ven reflejados en cada una de las actividades que se realizan y en el cumplimiento de los objetivos que se trazan en cada uno de los proyectos que se tienen. 1:58.

Para Hermes el apoyo de la comunidad ha sido fundamental para el cumplimiento de los objetivos que se plantean en los proyectos pedagógicos, debido a la experiencia de poder conocer las perspectivas en cuanto a los diferentes contextos y aprendizajes de los estudiantes. En este mismo orden de ideas, Afrodita expresó: *“pienso que la comunidad educativa está involucrada de manera muy idónea, muy voluntaria, y, ha sido muy bueno el acompañamiento de cada familia en cada proyecto”* 2:39. Para Afrodita la comunidad educativa ha estado presente en el desarrollo de cada proyecto siendo descrito como un acompañamiento constante. Tal como se puede leer, la *Importancia del Apoyo de la Comunidad* se centra en el resultado de las actividades, en el cumplimiento de los proyectos, y, por ende, en el fortalecimiento de la competencia comunicativa y la integración familiar.

Mientras que para el código *Participación de todos en el Desarrollo del Proyecto* se pudo conocer que los informantes la consideran como una actividad en la que el estudiante aprende haciendo, siendo uno de los aspectos más importantes la participación de la comunidad educativa y de los padres o representantes. A saber:

**Figura 15**  
Dimensión Comunidad escolar.



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En esta dimensión los informantes manifestaron que, la comunidad educativa está inmersa en el acompañamiento escolar de los estudiantes, pues son una pieza clave en el rendimiento de los estudiantes y su debida participación en los proyectos pedagógicos. Asimismo, con relación a la comunidad educativa la participación y la comunicación asertiva, fluida y armónica fueron los aspectos que más resaltaron. En el mismo orden de ideas, la participación de la comunidad educativa se refleja en el estudiante como un resultado positivo, pues, brinda motivación, apoyo y socialización.

A modo de síntesis, la **Categoría la práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos** se conforma por tres subcategorías; tales como, la *significación de proyectos*, la *configuración de las prácticas pedagógicas* y las *incidencias contextuales en el quehacer pedagógico*. Si bien es cierto, esta categoría permitió dar respuesta al objetivo específico referente a conocer los proyectos pedagógicos desarrollados en la práctica pedagógica de los docentes de primaria en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia; también contribuyó a analizar el contexto de la práctica pedagógica en el desarrollo y concreción de los proyectos pedagógicos de los docentes de primaria de la Institución. Pues, desde el discurso de los informantes

se pudo conocer la perspectiva que estos poseen en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje mediante proyectos, así como la participación de la familia en los mismos.

De esta manera, se pudo conocer por parte de los informantes que la *Significación de los proyectos* puede ser comprendida como recursos y como estrategias clave para llevar a cabo un proceso de construcción del saber mediante el hacer, y, que tienen sus bases en el constructivismo. Adicionalmente, la *Configuración de la Práctica Pedagógica* se centra en la adquisición y aplicación del conocimiento partiendo de la disposición y actitud del docente en pro de mejorar el proceso de enseñanza con significado y el aprendizaje con significado.

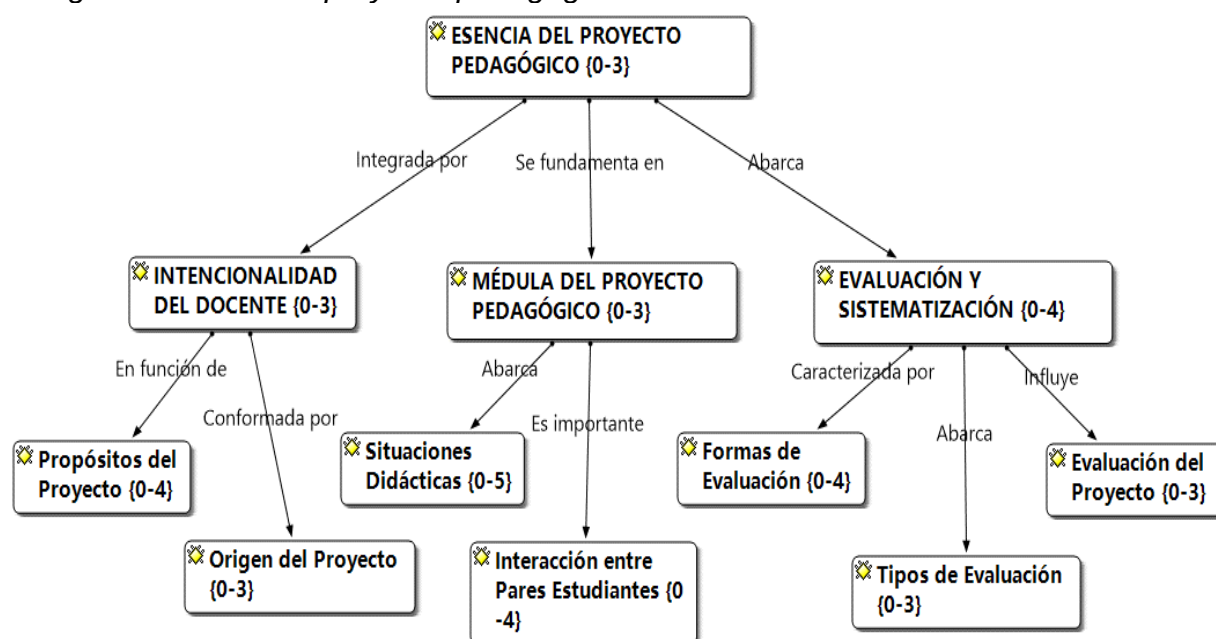
Por último, en la subcategoría: *Incidencias Contextuales del Quehacer Pedagógico* se debe partir por reconocer los factores que inciden en el desarrollo de los proyectos y la práctica pedagógica del docente tales como la disposición del estudiantes en aprender, la actitud, la motivación, los factores externos como la participación del directivo, administrativo, así como también la participación familia, el entorno de aprendizaje, el contexto familia, la contextualización del saber, todos estos aspectos se configuran para comprender al modo en cómo se pueda construir el saber pedagógico para ser compartido, en esta categoría se toma en cuenta entre las incidencias a la influencia familiar en ese proceso pedagógico antes mencionado, así como la integración de la comunidad educativa en el desarrollo de los proyectos pedagógicos.

### ***Categoría: Esencia del Proyecto Pedagógico***

En la figura 16 se puede observar la conformación de la categoría: **Esencia del Proyecto Pedagógico**; derivada de las entrevistas obtenidas de los informantes clave, docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera, en el Departamento del Huila en la República de Colombia. Dicha categoría la conforman tres subcategorías: (a) *Intencionalidad de los proyectos*; (b) *Médula del proyecto pedagógico*; y (c) *Evaluación y sistematización*. Cabe destacar que esta categoría, se conforma por siete dimensiones y un total de diecinueve códigos, que emergieron de la transcripción de las entrevistas. (Ver Tabla 3)

**Figura 16**

*Categoría Esencia del proyecto pedagógico.*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En relación con la categoría: **Esencia del proyecto pedagógico**, se revela en la intencionalidad que el docente asigna a los proyectos, desde el inicio de su construcción, los propósitos que los orienta, la interacción que promueva entre pares estudiantes, familia, comunidad escolar y el contexto. Asimismo, las situaciones didácticas que promuevan el desarrollo en el ser, hacer y conocer; también en la evaluación de los estudiantes y del desarrollo del proyecto en general.

En tal sentido, se considera que la contextualización de los proyectos se relaciona con la intencionalidad y propósitos de los mismos; al respecto Yus (1998), señala que uno de los principios de la organización de un modelo didáctico transversal, es la relación de la escuela con la vida, en la que se toma en cuenta el entorno sociocultural en la planificación de actividades que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se facilite la investigación de la realidad social en la que se desenvuelve el estudiante, y que efectivamente sea el protagonista de dicha transformación. Cano, Rodríguez y Arcila (2003), manifiestan que los proyectos pedagógicos, deben combinar los contenidos curriculares y tomar en cuenta la experiencia y la realidad del estudiante. Esto quiere decir que la esencia del proyecto, más que en su metodología, está en la contextualización y la integración de disciplinas para promover la construcción del conocimiento. A

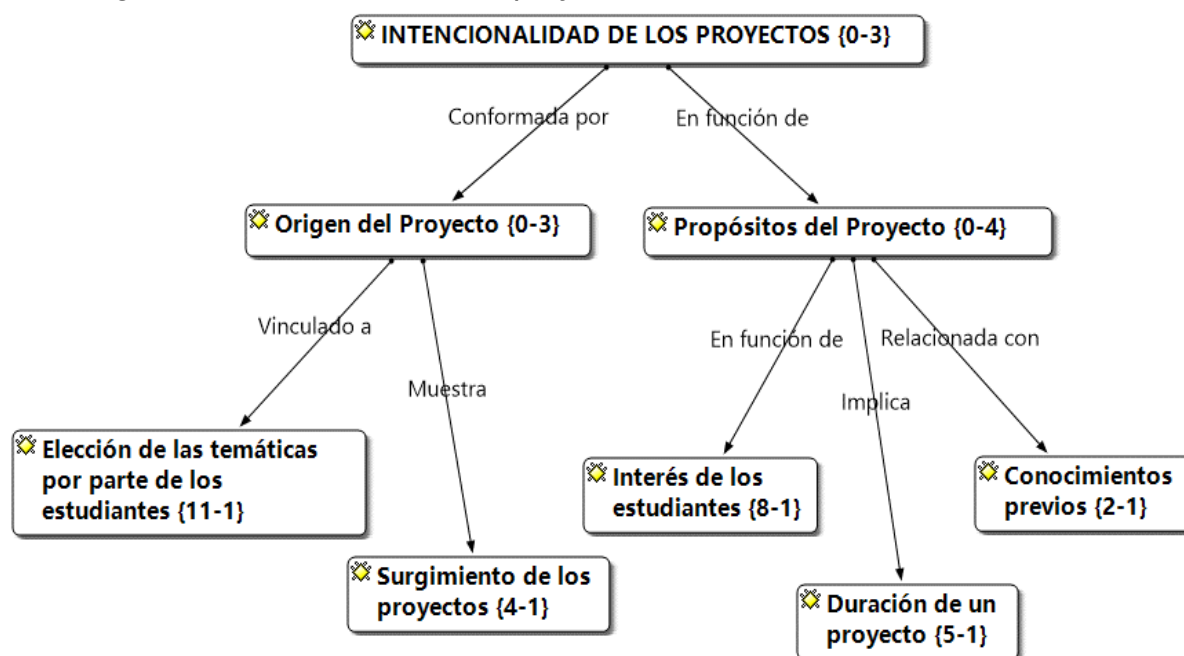
continuación, se presentan las *subcategorías* que conforman esta categoría: **Esencia del proyecto pedagógico.**

### **Subcategoría: Intencionalidad de los Proyectos**

Esta subcategoría emerge de lo expresado por los informantes, quienes consideran que la intencionalidad del proyecto, debe tomar en cuenta su vinculación con la elección de temáticas por parte de los estudiantes, y a su vez, muestra el surgimiento de los proyectos. Además, refiere los propósitos que determinan su intencionalidad, su duración y se relacionan con los conocimientos previos de los aprendices. En acuerdo con esta subcategoría denominada *Intencionalidad de los proyectos*, los códigos correspondientes se pueden mencionar a continuación: (Ver Figura 17)

**Figura 17**

*Subcategoría Intencionalidad de los proyectos*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

### **Dimensión: Origen del Proyecto**

La dimensión: **Origen de los proyectos** es la primera que conforma la subcategoría *Intencionalidad de los Proyectos*, se compone por los códigos (a) Elección de las temáticas por parte de los estudiantes; y (b) Surgimiento de los proyectos, en la cual los informantes revelan lo concerniente al origen de los proyectos. En este sentido, los informantes expresaron lo siguiente:

Hermes

Entre la selección de temáticas es necesario tomar en cuenta las necesidades del momento y la problemática actual. Además, surge y contribuyen esos proyectos, en fortalecer algunas áreas que los muchachos requieren en el momento. (1:26).

Afrodita

Entonces, estas temáticas se dan a partir de lo que ellos quieren y proponen a través de una lluvia de ideas, bajo una mesa redonda, una mesa de trabajo concertada donde se discuten temas, problemáticas, e intereses comunes que nos atañen, nos preocupa, que requieren de nuestra intervención para nuestra participación. (2:14). Necesidades que ven los estudiantes para traerlas al contexto y darle así soluciones o estrategias, actividades que permitan darle solución, temas que permitan desarrollar la sana convivencia, el bienestar. (2:18).

Hermes

Los proyectos que se trabajan en el aula, tanto los transversales como los proyectos de aula... las temáticas surgen o están relacionadas con las necesidades latentes que tenemos. (1:23).

Gea

Puede ser lo que amerite a la necesidad, puede ser ambiental con los problemas de reciclaje o contaminación, también puede ser problemas donde viva. (3:41)

Según el informante Afrodita, la elección de las temáticas surge de la participación de los estudiantes para dar solución a las problemáticas del contexto, además de ello, dicha participación permite elegir también las actividades a desarrollar para fomentar el bienestar y la convivencia en la sociedad, pues, en el caso contrario la elección de temas sin contenido, ni contextualización, generará saberes sin significado. Pareja (2011) señala que cuando la elección de temas, no posee relación con la realidad, no logran ser articulados con los saberes previos, por consiguiente, los aprendizajes serán poco significativos. En este mismo orden de ideas, los informantes señalan que surgen de las necesidades de los estudiantes, y considera el desarrollo y fortalecimiento de competencias.

Por su parte Gea señala que los proyectos pedagógicos se basan en las problemáticas del entorno, de modo que, dichos proyectos puedan integrar las diversas áreas del saber; lo que concuerda con lo que señala Yus (1998), el proyecto trasciende de lo disciplinar a lo integral, por lo que permite abordar problemáticas globales desde contextos locales. Además, uno de los principios

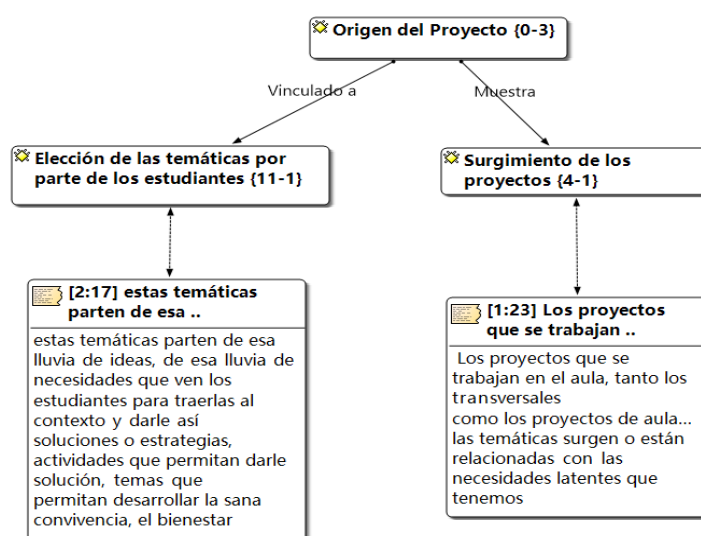
normativos del modelo didáctico de la transversalidad propuesto por Yus, señala que este posee funcionalidad social debido a la fundamentación en los problemas del medio social y natural, los cuales deben contextualizarse, y con ello, difundir las conclusiones con la sociedad para actuar sobre el medio, conservarlo o transformarlo.

En relación con lo expuesto, la realidad de la institución educativa amerita que los proyectos se puedan relacionar con cada una de las áreas que se imparten, así como también, considerar la continuidad con cada uno de los niveles académicos. Es decir, los proyectos se deben trabajar de manera transversal, desde las diferentes áreas del saber y no de una manera parcelada, pues, se evidencia que en la rotación de los maestros (varios maestros dictan clase en centrada en una sola área); la mayoría de las veces se da de forma parcelada, por lo cual hay ausencia de estrategias para que los maestros trabajen en equipo, integrando las diferentes áreas según las temáticas de los proyectos, y así responder a las necesidades del contexto para el logro de resultados esperados.

En acuerdo con esta subcategoría denominada *Intencionalidad de los proyectos*, los códigos para la dimensión: Origen del proyecto se pueden apreciar a continuación.

**Figura 18**

*Dimensión Origen del Proyecto*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 18, se observa la dimensión **Origen de los proyectos** la cual comprende la elección de las temáticas por parte de los estudiantes, pues la determinación de las problemáticas son la base de un proyecto en la búsqueda de sus soluciones, de eso se tratan los proyectos pedagógicos y transversales, es desde luego, un proceso que requiere del acompañamiento de los docentes y de la comunidad; de modo que, los problemas sean identificados y la visión de un proyecto, siempre es compartida, y requiere del trabajo colaborativo. De tal modo que, el surgimiento de los proyectos se refiere según los docentes a las necesidades ambientales, culturales, sociales, educativas, en pro de fortalecer competencias.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2010), los proyectos pedagógicos parten de la articulación de estudiantes, docentes e instituciones de manera didáctica desde el aprovechamiento de los recursos para el desarrollo de las comunidades, es decir, surge de la necesidad de dar solución a las problemáticas del entorno. Además, tiene su origen en la Ley General de Educación 115 de 1994, al buscar desarrollar una formación integral para el fortalecimiento de competencias y valores para convivir y aprender a lo largo de la vida, a partir de allí se han creado cartillas para el desarrollo de proyectos en pro de fomentar la cultura del emprendimiento desde las aulas. Esta dimensión permite reconocer desde diversas perspectivas cómo se origina un proyecto, desde dónde surgen, quiénes participan, en qué se sustenta y cómo se corresponde con la sociedad.

### ***Dimensión: Propósitos del Proyecto***

La dimensión **Propósitos del Proyecto** es la segunda que conforma la subcategoría *Intencionalidad de los Proyectos* en la que se presenta los códigos: (a) Intencionalidad de los proyectos; (b) duración del proyecto; y (c) conocimientos previos, en la cual los informantes revelan lo concerniente con los propósitos de los proyectos en el contexto educativo. Los informantes señalan lo siguiente:

Hermes

Con relación a los proyectos de aula el que tenemos es el de potenciar y fortalecer la competencia lectoescritora. Con relación a los proyectos transversales también buscan eso. Buscan también fortalecer esas actividades que realizan a nivel cotidiano y que ellos tengan unos conocimientos básicos para enfrentarse, y conocimientos básicos sobre la cultura y el medio en el cual se desenvuelven. (1:17)

Afrodita:

La intención de desarrollar los proyectos pedagógicos parte precisamente en los estudiantes a través de sus intereses personales para la adquisición de nuevos saberes. (2:9).

Gea

Es lograr que el estudiante cumpla con su objetivo y hacer que este construya su propio aprendizaje haciendo y experimentando lo que quiere aprender. (3:4).

Hermes

El tiempo lo manejamos de manera transversal en todas las áreas y se ven en las temáticas que maneja cada uno de los grupos. El tiempo pues, durante todo el tiempo escolar, con relación a los proyectos de aula... los proyectos de aula ellos si tienen un tiempo, depende del proyecto, de los avances, si se le han hecho ajustes, en el plan uno hace como una retroalimentación y un plan de mejoramiento de ese proyecto ¿cierto? (1:28).

Afrodita

El tiempo de duración de cada proyecto es de acuerdo a los intereses, de acuerdo a lo que se quiere indagar, de acuerdo a lo que se quiere dar respuesta y a lo que se quiere llegar. Puede ser de un mes, puede ser de dos meses, de acuerdo a cada proyecto. (2:19)

Gea

El tiempo de duración puede ser continuo, puede ser trimestral, de diez meses, un año, dos años. (3:7).

En relación con lo expuesto por algunos informantes, se pudo conocer que existe la necesidad de aprender mediante la experimentación, aprender lo que quiere conocer, así como también mejorar el estilo de vida. Asimismo, se considera que la intencionalidad de los proyectos depende de la necesidad que se busca cubrir en los estudiantes y contexto educativo, con el objetivo de dar respuesta a problemáticas que suscitan en el entorno, asimismo, permite despertar el interés en los estudiantes, y, con ello, fortalecer competencias tales como la lectura y escritura, así como la adquisición de saberes sin dejar de lado los intereses personales de los estudiantes, la disposición para aprender y el logro de los objetivos. En cuanto a los conocimientos previos uno de los informantes señaló:

Afrodita

Tengo en cuenta el contexto en el que está inmerso la comunidad, de su familia, los presaberes de los estudiantes. (1:2)

Cada una aplica... dependiendo... ¿cómo le digo?... de la comunidad en la cual se encuentra inmersa porque no todas las comunidades son iguales y las formas de aprendizaje de los estudiantes son distintas. (1:8)

En este sentido, los conocimientos previos se relacionan con el contenido que el docente enseña para generar nuevas estructuras cognitivas. Asimismo, el interés de los estudiantes es uno de los hallazgos que se reflejó con más énfasis en la intencionalidad de los proyectos, desde este punto de vista es necesario mencionar a Trujillo, Hurtado y Pérez (2019), señalan que la intencionalidad de un proyecto pedagógico se basa en la necesidad de aportar a la realización de las prioridades educativas en el contexto local como nacional, asimismo, en dar solución de los problemas del entorno, buscar la solución del mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa.

En este mismo orden de ideas, el reconocimiento del contexto en el que está inmersa su cotidianidad, es otro aspecto esencial para el desarrollo y la duración de los proyectos. La duración de un proyecto va a depender de su complejidad, los ajustes a un plan, bien sea de clases o institucional adaptado a la realidad, tienen que ver con las metas, las necesidades y los intereses de los estudiantes para dar solución a las problemáticas del entorno.

Con relación al tiempo de duración de un proyecto Hizmeri, Nocetti, Hormazábal y Guzmán (2021), señalan que el tiempo es esencial para que la enseñanza adquiera sentido, se mantenga el deseo de aprender, y, por lo tanto, el de enseñar. Al respecto los informantes clave señalan, que este depende de los objetivos que se proponen en la planeación del mismo, pues el docente puede definir un plan, así como su duración, aunque esta puede variar según las necesidades de los estudiantes, la motivación y el entusiasmo que los estudiantes tenga para cumplir los objetivos que se establecen en los proyectos pedagógicos.

Por ejemplo, desde la perspectiva de la investigadora como docente activa de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia, se hace saber que, el Proyecto Ambiental Escolar, (PRAE) posee una durabilidad aproximada del año escolar y se lleva a cabo de manera transversal desde las diferentes áreas y asignaturas. Específicamente entre enero y noviembre, todos los lunes se hacen los buenos días en el patio, apenas llegan los estudiantes a la escuela (6 a.m.), y allí en formación se les hace la sensibilización sobre el cuidado del ambiente relacionados con el aprender

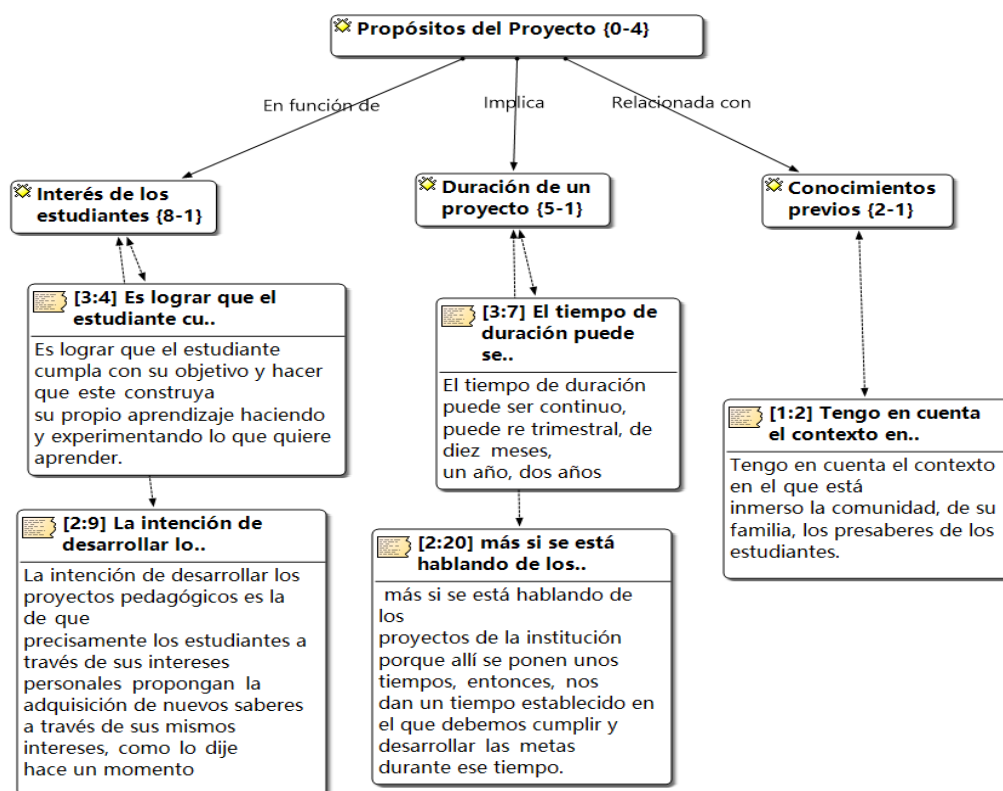
haciendo. Se mencionan los aspectos a tener en cuenta para el cuidado del ambiente, comenzando desde la escuela, actuando de manera responsable, manteniendo la escuela limpia, depositando las basuras en las canecas correspondientes haciendo una clasificación adecuada de la basura (caneca blanca: para plástico, cartón y papel, verde para residuos orgánicos como restos de comida, y café las tapas de gaseosa), aportando un sentido de humanidad.

Adicionalmente, se invita a los estudiantes a ser solidarios con los niños enfermos de cáncer, pues, por medio de la Fundación Sanar se puede contribuir, ya que surgen proyectos relacionados con el reciclaje de tapas de gaseosa para intercambiar por quimioterapias para esos niños, entonces, es aquí donde se aplica el enfoque humanista, y es así como durante todo el año los estudiantes contribuyen separando las tapas, juntándolas, para que cada mes sean llevadas a la fundación. Con parte del material que reciclan los estudiantes, en las clases de artística elaboramos material decorativo para la escuela, como materas, flores entre otros. El otro se vende para adquirir recursos económicos para la escuela y como dije las tapas las donamos.

En el último periodo académico (septiembre – noviembre) el hilo conductor de ese periodo en todas las áreas basados en la programación curricular, es el proyecto PRAE, para este cuarto y último periodo académico los docentes elaboramos a nivel institucional una guía de aprendizaje donde el tema transversal en las diferentes áreas es el ambiente. En octubre, se realiza el día del ambiente, en el cual se realiza un acto cultural en el que se cuenta con la participación de los niños con diferentes números, lecturas, poesías, teatro, disfraces con material reciclable, sobre el medio ambiente. Los estudiantes y sus familias llevan productos reciclables a la escuela, ropa, papel, libros cuadernos, entre otros. De este modo, se relaciona la perspectiva de la investigadora con los aportes de los informantes en relación con la dimensión propósitos del proyecto.

**Figura 19**

*Dimensión Propósitos del proyecto.*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 19 se puede evidenciar la dimensión **Propósitos del Proyecto**, en la que se presenta los códigos: (a) *Interés de los estudiantes* en la que los docentes señalan que el interés de los estudiantes en participar en los proyectos parte de su motivación personal, de la relación que se posee en cuanto a saberes previos; asimismo, emergen la noción de las experiencias vividas por los estudiantes, así como también, la necesidad de mejorar su calidad de vida. Otro código que emerge aquí es (b) *duración del proyecto* relacionada con el tiempo, la brevedad (especificaciones del proyecto), y las necesidades que posee el contexto educativo. Por último, se posee el código: (c) *conocimientos previos* que se relaciona con los saberes que los estudiantes poseen antes, para poder luego tener una visión de los saberes que estos han adquirido y las competencias logradas.

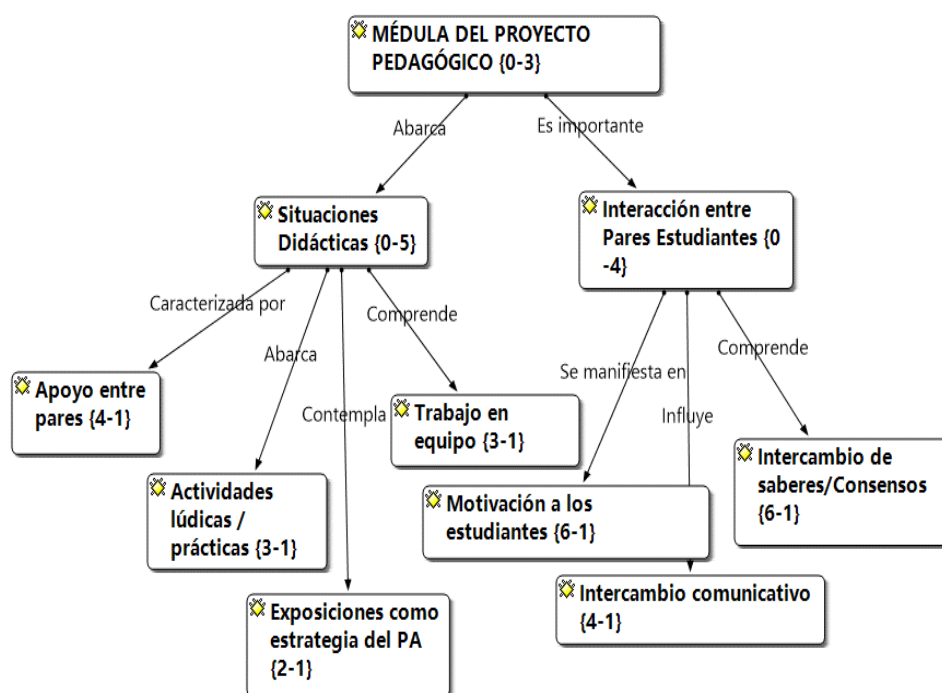
Por otra parte, el cumplimiento de los propósitos de los proyectos pedagógicos amerita de un tiempo, en el cual se puedan abordar las problemáticas y responder a la solución de las mismas con los recursos disponibles en una institución. Esto quiere decir que, los propósitos por los cuales se desarrolla un

proyecto parten principalmente de las necesidades del contexto, así como también de los intereses que posean los estudiantes al querer transformar una problemática. Es por ello que, resulta necesario reconocer el origen del proyecto y sus propósitos para que estos se lleven a cabo. Los aspectos más relevantes de esta dimensión son el reconocimiento del interés de los estudiantes para el desarrollo de proyectos que transformen la realidad de su contexto educativo, así como de la sociedad, además, es relevante determinar el tiempo real que amerita el desarrollo de un proyecto partiendo de los conocimientos previos para que se puedan cumplir los propósitos establecidos.

### ***Subcategoría: Médula del Proyecto Pedagógico***

La subcategoría: *Médula del Proyecto Pedagógico*, comprende dos dimensiones: ***Interacción entre pares de estudiantes y Situaciones Didácticas***, constituidas por siete códigos; que muestran la relación existente entre los estudiantes y las diversas actividades y estrategias que se utilizan para el desarrollo de los proyectos pedagógicos. La médula de un proyecto se refiere metafóricamente al núcleo o sustancia, en este sentido las situaciones didácticas y la interacción entre los compañeros estudiantes la representan. Según Lacueva (2012) “La médula de los proyectos está en la investigación estudiantil, la integración de áreas se busca porque ayuda a menudo a que esa investigación sea más completa y profunda.” Desde luego, en el proceso de planificación de un proyecto se toma en cuenta el interés del estudiante, el enfoque, áreas que se pueden integrar para desarrollarlo, la motivación, la participación de la comunidad entre otros.

**Figura 20**  
Médula del proyecto pedagógico



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

### **Dimensión: Interacción entre pares**

La dimensión **Interacción entre pares de estudiantes**, es la primera que conforma la subcategoría: *Médula del Proyecto Pedagógico*, la misma se compone por tres códigos: (a) Motivación de los estudiantes; (b) Intercambio de saberes/consenso; y (c) Intercambio comunicativo; mediante la cual los informantes revelan cómo se desarrollan los proyectos pedagógicos en la institución objeto de estudio mediante actividades que promueven la participación y el apoyo entre los estudiantes de manera activa, promoviendo así la construcción de nuevos saberes. En este sentido, los informantes expresaron que los proyectos pedagógicos:

Hermes

El proyecto de aula que estoy trabajando, el proyecto pedagógico trato de desarrollarlos no solamente en el aula de clase, sino en otros ambientes como la cancha, una pequeña salita que tenemos, la biblioteca, el aula de sistemas, a ellos les gusta salir del salón, cambiar de rutina, entonces, tratamos de mirar que ellos tengan un ambiente de aula, sea un ambiente ilustrado en donde también puedan sentir cómodos. (1:65).

Afroditia

Responder a mis estudiantes con la realización de ese proyecto sabiendo que ha partido de su interés en común y no de algo impuesto, que yo lo quiera realizar porque yo lo vi así, mi satisfacción es saber que parte de ellos mismos. (2:29)

Gea

El alumno se motive ¿para qué? Para buscar soluciones, él reflexiona, se hace el trabajo en grupo y se convierte en el proceso central de la enseñanza aprendizaje. (3:10)

Según lo expuesto por los informantes, la motivación del estudiante es un aspecto que se debe resaltar y afianzar en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, en el desarrollo de proyectos que promuevan transformaciones de la realidad, cubriendo las necesidades del entorno. No obstante, para Gea, el estudiante debe convertirse como centro del aprendizaje, y, además, se debe fomentar el trabajo en equipo.

En este mismo orden de ideas, Botella y Ramos (2020), señalan que la motivación posee un proceso de internalización en el estudiante que comprende tres necesidades psicológicas básicas como lo son: la autonomía, referida a la necesidad de desarrollar actividades de forma autorregulada y no heterónoma; la competencia, como la necesidad de sentirse efectivo frente a acciones concretas, superando los desafíos que aparecen en la vida diaria; y la relación con los demás, el establecimiento de relaciones positivas con las personas que influyen en un contexto determinado. Dichos elementos interrelacionados conforman la motivación autorregulada, la cual debe generarse de forma equilibrada y se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), quienes parten de la motivación intrínseca y extrínseca que posee un individuo como metas, objetivos para mejorar su desempeño, y, por lo tanto, su salud psicológica. Otras de las expresiones de los informantes fueron:

Hermes

No es solamente que el maestro es el que sabe, sino que es una comunicación entre los dos, yo le digo siempre que estamos aprendiendo en conjunto que no es el maestro el que sabe, sino que entre todos vamos a buscar el conocimiento y el aprendizaje. 1:78. Entre docentes y estudiantes, en los proyectos que tenemos también es muy acertada porque los niños son muy receptivos, conmigo son muy prestos al diálogo, entonces con ellos es como un intercambio de saberes. (1:79).

Afrodita

Las características que tiene mi aula, son, ante todo, unas características donde hemos establecido que para cada proyecto debe haber unos pactos. Unos pactos de aula que nos indica que haya respeto, que haya tolerancia, que haya escucha, que haya empatía, que haya asertividad, que podamos escucharnos y respetarnos, que podamos proponer, que demos un espacio libre y que haya respeto y tolerancia por las opiniones y aportes de los demás. (2:62).

Gea

Se da a conocer la planificación y la organización de cada actividad al niño y a su familia. Se planea el desarrollo de cada actividad y se da a conocer para que el niño sepa las consecuencias de las actividades y se transversalice con las otras áreas utilizando la creatividad del niño para lograr el objetivo. (3:30).

Según lo expuesto por los informantes la comunicación es un medio que permite la construcción de nuevos conocimientos, así como propiciar el aprendizaje en los estudiantes. El intercambio de saberes entre estudiantes y docentes se genera de manera constante, sobre todo en educación primaria, es por ello que el docente debe valerse de estrategias para la enseñanza en las que se incorpore el respeto, la tolerancia, la empatía, la asertividad entre los actores sociales, de modo que el aprendizaje pueda generarse de manera significativa.

En este sentido, el docente debe valerse también de la planificación y organización de las actividades diarias, para que se cumplan los objetivos académicos de cada unidad desde la transversalización del saber, reconocido por Yus (1998) como un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no se enfocan solo en una materia, sino que son comunes a todas con un tratamiento transversal en el currículum global del centro.

Ahora bien, con relación a la interacción en la comunicación, esta se describe por los informantes clave como aquella que se basa en una comunicación asertiva, la socialización de las experiencias, el desarrollo de competencias comunicativas, la generación de temas de discusión que despierten el interés del estudiante. Al respecto los informantes señalan:

Hermes

...la comunicación es una comunicación asertiva, por ejemplo, entre los niños, entre ellos mismos en el desarrollo de los proyectos que se tienen ellos tienen que trabajar mucho en equipo, entonces, esto ayuda para disipar diferencias, ayuda a la socialización de cada uno de ellos, ayuda a que la comunicación y el lenguaje sea más fluido, que se preste más para el diálogo. (1:73)... La comunicación es muy buena, el desarrollo de

proyectos permite todo, el desarrollo de competencias también comunicativas. (1:82).

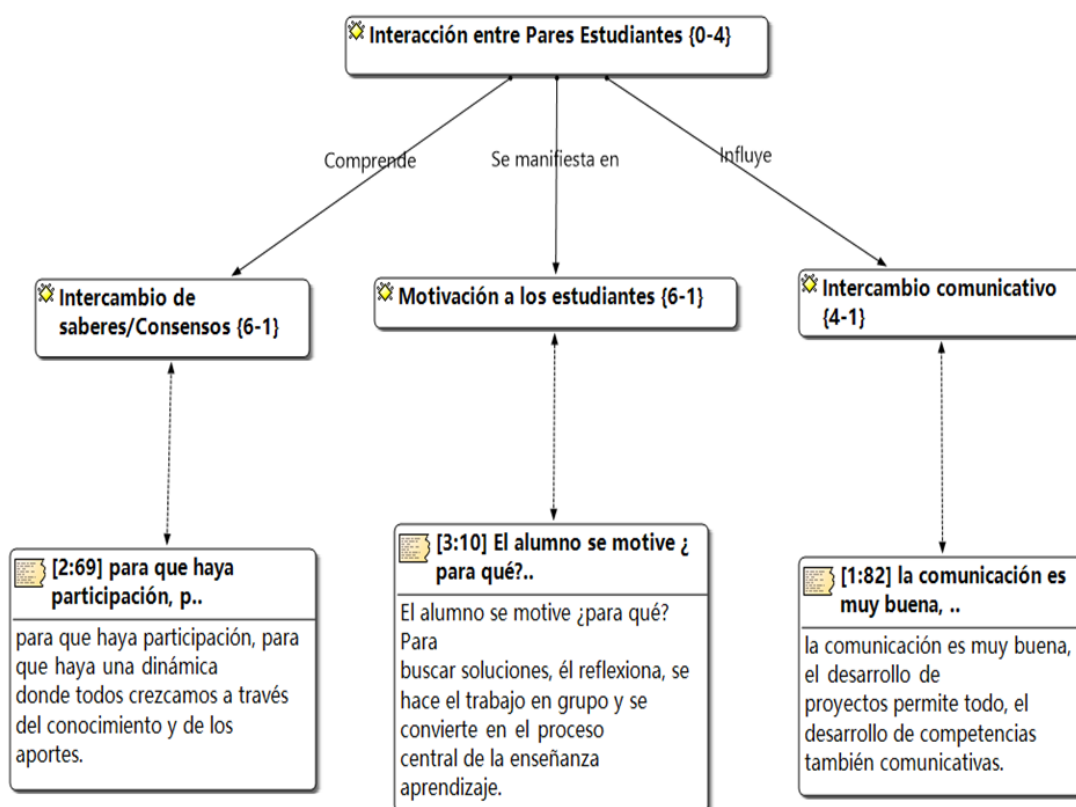
Afrodita

La comunicación entre los niños es maravillosa, los proyectos permiten efectivamente eso. Como saben de las necesidades y son tan importantes las temáticas, ellos afianzan sus relaciones personales, se nota que empiezan a hablar más entre ellos que se aportan, que se corrigen, que generan temas de discusión y de pequeño análisis para que las mentalidades cambien, para crecer en un ambiente de tolerancia. He visto de verdad que los proyectos han permitido que los estudiantes mejoren notablemente las relaciones. (2:51). He visto de verdad que los proyectos han permitido que los estudiantes mejoren notablemente las relaciones. (2:53)

En relación con lo expuesto, Hermes señala que la comunicación asertiva promueve el trabajo en equipo y la socialización entre los individuos, mientras que, Afrodita considera que el intercambio comunicativo permite el fortalecimiento de las relaciones personales, además de ello, invita a los estudiantes a mejorar dichas relaciones, desarrollar el pensamiento crítico, analítico y social. Desde luego, la comunicación es esencial para poder socializar los proyectos pedagógicos, para poder intercambiar saberes, conocer las experiencias del otro, construir nuevos conocimientos, aprender y aprehender del otro, bien sea docente o estudiante. La comunicación asertiva también es necesaria para aprender a convivir en el contexto académico, así como en el familiar, por lo tanto, se debe fomentar en ambos.

**Figura 21**

*Dimensión Interacción entre pares estudiantes*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 21 se observa la dimensión ***Interacción entre pares de estudiantes***, en la que se encuentran códigos como: a) motivación a los estudiantes, disposición de los estudiantes a participar, de manera activa y receptiva; b) el intercambio de saberes, en la que los docentes señalan que existe una planificación y una debida organización en cuanto a las actividades educativas, que se llevan a cabo para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; y c) el intercambio comunicativo, en la que se ubica la interacción docente-estudiante como el medio principal para poder llevar a cabo proyectos pedagógicos, siendo este caracterizado como un medio para establecer relaciones, desarrollar competencias, y lograr objetivos que benefician a la comunidad educativa.

En relación con la motivación la visión de enfoque globalizador de Kilpatrick (1918) hace mención de la motivación como aquello que se confiere en el desarrollo de actividades, es decir, en el abordaje de la realidad. Por su parte, Zabala (1999), sostiene que el aprendizaje mediante estructuras cognoscitivas fomenta la

motivación, así como la potenciación de la actividad mental. De tal manera que, en el contexto de estudio la motivación del estudiante es necesaria para que se puedan llevar a cabo los proyectos, por lo cual el docente debe desarrollar estrategias que promueva esa motivación en los estudiantes.

En este sentido, la motivación promueve la interacción entre estudiantes, Asimismo, Fragoso, Álvarez y Valdez (2021), señalan que las relaciones humanas requieren de prácticas pedagógicas en las que se promueva el intercambio de saberes para construirse y reconstruirse con el otro. Dicho intercambio de saberes fomenta la comunicación, pues, estos autores añaden que, el intercambio de saberes se genera a través de la aprehensión y afectación de los momentos de convivencia entre el docente, el estudiante y el ambiente, lo que permite construir nuevas realidades desde los valores y el conocimiento. De este modo, se comprende la relación entre los códigos que componen esa dimensión.

#### **Dimensión: Situaciones Didácticas**

La dimensión ***Situaciones Didácticas***, es la segunda que conforma la subcategoría: *Médula del Proyecto Pedagógico*, está conformada por cuatro códigos: (a) Exposiciones como estrategia del Proyectos de Aprendizaje; (b) Actividades lúdicas / prácticas; (c) Trabajo en equipo; y (d) Apoyo entre pares. Lo cual revela lo concerniente a las soluciones para llevar a cabo proyectos pedagógicos. En este sentido, los informantes expresaron:

Hermes

En los proyectos que hemos estado trabajando hoy en día, por ejemplo, el proyecto del “Cuento viajero”, en el proyecto de las exposiciones. (1:70).

Hermes

Influye mucho, porque por medio de los proyectos pedagógicos la práctica que se realiza como docente en los estudiantes es una práctica lúdica, llamativa, didáctica, por ejemplo, en los proyectos que hemos estado trabajando hoy en día, por ejemplo, el proyecto del “Cuento viajero”, en el proyecto de las exposiciones, ellos pueden describir y decir lo que sienten, lo que ellos quieren por medio del cuaderno “Mi diario”. (1:68). Actividades muy prácticas que logren llegar a ese conocimiento que ellos necesitan, adquirir las competencias en cada una de las áreas... y se trabaja. (1:97).

Hermes

En el desarrollo de los proyectos que se tienen ellos tienen que trabajar mucho en equipo, entonces, esto ayuda para disipar diferencias, ayuda a la socialización de cada uno de ellos, ayuda a que la comunicación y el lenguaje sea más fluido. (1:74).

Gea

Se hace el trabajo en grupo y se convierte en el proceso central de la enseñanza aprendizaje. (3:11).

Hermes

Ellos tienen en cada una de las actividades que se desarrollan tienen que buscar apoyo, uno aprende del otro. (1:76).

Afrodita

Ellos afianzan sus relaciones personales, se nota que empiezan a hablar más entre ellos que se aportan, que se corrigen, que generan temas de discusión y de pequeño análisis para que las mentalidades cambien, para crecer en un ambiente de tolerancia. (2:52).

Gea

Se logra la colaboración y conocer más el grupo, y cada estudiante se comparte ideas y conocimientos. (3:12). Les enseñan a buscar soluciones, ser creativos e ingeniosos, hay retroalimentación en el grupo. (3:13).

En relación con lo expuesto por los informantes, las exposiciones se llevan a cabo para mejorar la socialización entre los estudiantes, así como ese proceso de interacción estudiante-estudiante, estudiante-docente. Hermes señala que el uso de estrategias mejora las competencias de los estudiantes, entre ellas se ha implementado proyectos basados en cuentos para el estudiante pueda interpretar y analizar lo que observa y cómo se siente, de tal manera que se puedan desarrollar y adquirir competencias.

Asimismo, señalan que el trabajo en equipo se desarrolla en un ambiente que lo promueve, lo cual ayuda a disipar las diferencias, ayuda a la socialización, la comunicación y el lenguaje. El trabajo en equipo se considera un eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, basándose en las relaciones existentes entre estudiantes para mejorar el trabajo colaborativo, de modo que la adquisición de saberes sea mutua, se compartan las inquietudes y se dé respuesta a las necesidades educativas que estos poseen.

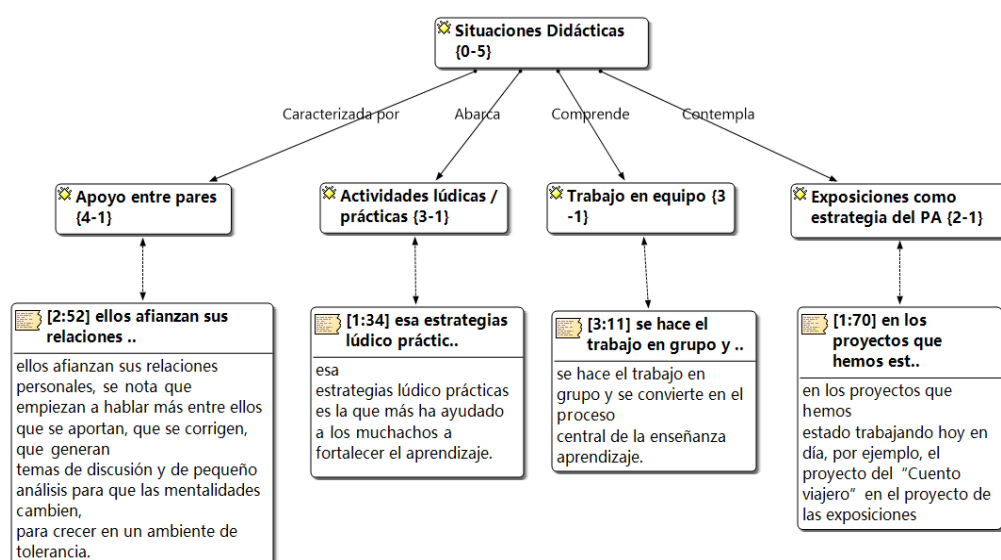
En relación con, el apoyo entre los estudiantes se presenta la necesidad de desarrollar actividades, mejorar las relaciones personales, promover la resolución de

problemas y lograr la colaboración de los participantes. En cuanto a las exposiciones para mejorar la socialización se pudo conocer que se han trabajado proyectos con actividades que promueven la lectura y escritura, así como también actividades exposiciones en las que se promueve el cumplimiento de metas en el niño.

Para los informantes es necesario que las actividades que se lleven a cabo, posean el apoyo de los otros, para la construcción del conocimiento, así como también este apoyo permite el fortalecimiento de las relaciones personales, les enseña a trabajar en equipo. Este apoyo entre pares se menciona en el Proyecto Educativo Institucional, así como en el Artículo 14 de la Ley 115 en el que se garantiza desde un modelo humanista un enfoque centrado en el estudiante, el trabajo en equipo y un aprendizaje significativo, asimismo, el desarrollo emocional.

**Figura 22**

*Dimensión Situaciones Didácticas*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 22 se puede evidenciar que la dimensión **situaciones didácticas**, se define como la intención de enseñar un conocimiento a otro individuo, haciendo uso de estrategias que el docente planea, con la finalidad de promover la cooperación entre pares, desde la lúdica pedagógica, de tal forma que posibilite la creación y la expresión en el aula de clase, mediante los proyectos pedagógicos. Esta dimensión está conformada por los siguientes códigos: Exposiciones como estrategia del proyecto de aprendizaje, Actividades lúdicas / prácticas, Trabajo en equipo y Apoyo entre pares.

Al respecto, Hernández y Pargas (2005), señalan que para la puesta en práctica de proyectos pedagógicos de aula es necesaria la participación de los estudiantes, docentes, familia y comunidad, así como tomar en cuenta los contenidos a desarrollar, las estrategias, las actividades lúdicas didácticas a realizar. Desde luego, la postura de estos autores posee relación con la realidad del contexto de estudio, pues, para el desarrollo de los proyectos, se toma en cuenta según lo expuesto por los informantes, diversas estrategias que buscan dinamizar la construcción de los saberes mediante el desarrollo de situaciones didácticas.

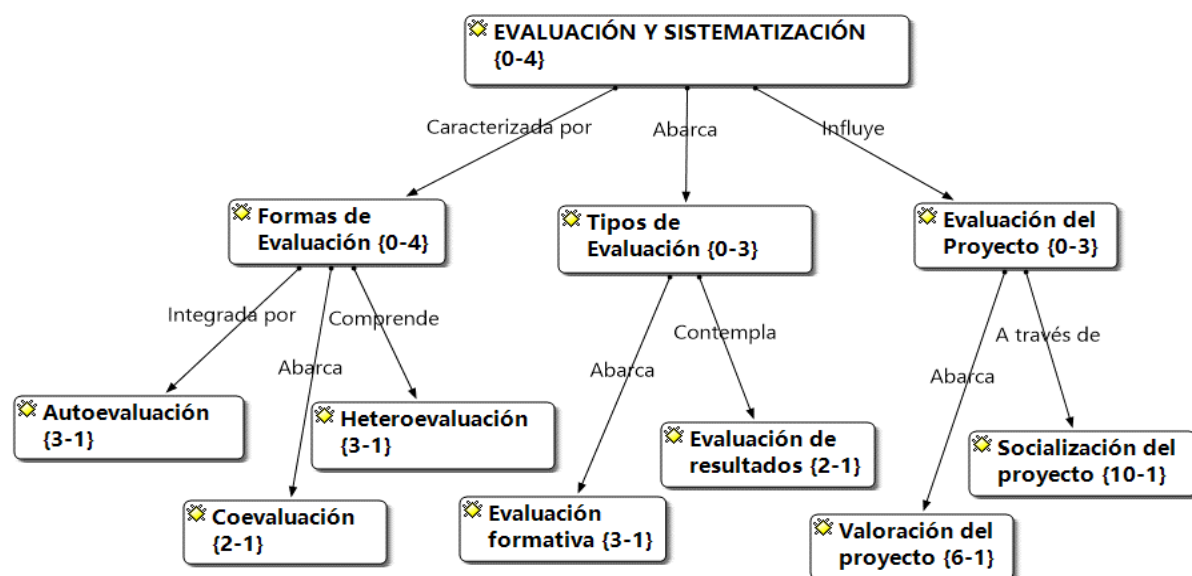
En el mismo orden de ideas, el MEN (2012), manifiesta que, entre las etapas de los proyectos pedagógicos, se debe tomar en cuenta la planeación en la identificación de las situaciones, posibilidades y potencialidades del contexto, y, posteriormente la implementación de estrategias didácticas desde los problemas que se abordan del contexto. Asimismo, añade que las situaciones didácticas permiten el análisis e interpretación del problema para la aproximación a la realidad y la puesta en práctica de los saberes y encontrar el significado de los contenidos.

#### ***Subcategoría: Evaluación y Sistematización***

La subcategoría *Evaluación y sistematización* emerge de lo expresado por los docentes, la misma posee tres dimensiones: **a) Formas de evaluación; b) Tipo de evaluación; y c) Evaluación del proyecto**, las cuales se conforman por un total de siete códigos; que muestran la diversidad de evaluaciones que se llevan a cabo en un proyecto pedagógico. En este sentido, la evaluación y sistematización se definen según Jara (2021), como los procesos que guardan una estrecha vinculación con el proyecto y su cumplimiento, así como su dinámica, recorrido y vitalidad. En este sentido, para el autor, la evaluación se basa en los juicios de valor, mientras que la sistematización se centra en la recuperación de las prácticas y los saberes generados en ella, para reconocer los sentidos que se van generando desde la visión de los diferentes actores, sin emitir necesariamente un juicio.

**Figura 23**

*Subcategoría Evaluación y sistematización*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

### **Dimensión: Formas de Evaluación**

La dimensión **Formas de Evaluación** es la primera que conforma la subcategoría *Evaluación y Sistematización*, la misma se compone por tres códigos: (a) Autoevaluación; (b) Coevaluación; y (c) Heteroevaluación, los cuales conforman las diversas formas en las que puede ser evaluado un proyecto pedagógico. Al respecto, los informantes señalaron que:

Hermes:

Se tiene también en cuenta la autoevaluación, ellos se analizan, se evalúan, miran sus aspectos positivos, negativos. (1:42). la heteroevaluación, se tienen muy en cuenta no solamente la parte cognitiva de los estudiantes que aprenden sino también la parte de las competencias ciudadanas. (1:99)

Gea

Siempre se debe hacer una autoevaluación, una coevaluación y una heteroevaluación. O sea, utilizando sus estrategias para el logro de los objetivos siempre. (3:20). La heteroevaluación, se tienen muy en cuenta no solamente la parte cognitiva de los estudiantes que aprenden sino también la parte de las competencias ciudadanas. (3:36).

Tal como se muestra, los informantes consideran que la autoevaluación es un tipo de evaluación que permite el análisis, la evaluación que puede aplicarse a nivel institucional y personal en pro del logro de objetivos. Respecto a ello, Trujillo (2013) considera que para promover el logro de objetivos en un estudiante estos deben autoevaluarse para reconocer cómo se produce de mejor manera el aprendizaje,

reconocer desde qué estrategias el conocimiento se adquiere con menor dificultad permitiendo desarrollar habilidades y competencias.

Desde la experiencia de la investigadora como docente en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera, en el Departamento del Huila en la República de Colombia, se puede señalar que, en relación con los objetivos del proyecto se hace una evaluación formativa, en donde se motiva al estudiante a la práctica del valor de la honestidad al responder, se formulan preguntas no solo de conocimientos esperados a nivel académico sino también de formación del ser, formación personal, como: ¿qué fue lo que más me gusto del proyecto? ¿Qué fue lo que menos me gustó? ¿Qué añadiría? ¿Qué aportes positivos para mi vida?... esto teniendo en cuenta el enfoque humanista. Ahora bien, en cuanto a las evidencias de la Coevaluación, se tiene:

Hermes

En la coevaluación realizan cada uno de esos procesos con sus compañeros, un compañero evalúa a otro y resalta sus aspectos positivos y sus aspectos a mejorar. (1:43).

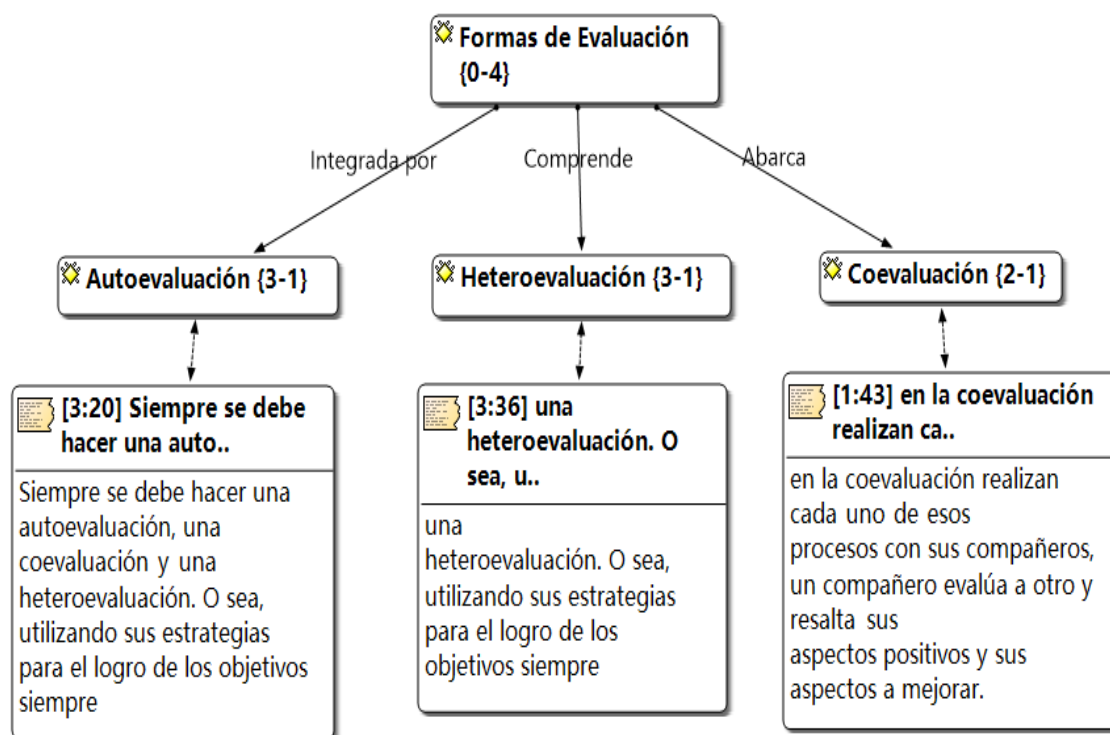
La Coevaluación, posibilita valorar el trabajo en equipo, que debe ser evaluado para reconocer cómo se cumplen los objetivos, así como también, esta forma de evaluación permite evaluar al otro para propiciar desde la crítica constructiva los aspectos positivos. Trujillo (2013), por su parte señala que la coevaluación es aquella que se refiere a la evaluación entre compañeros para la cual se debe tener primeramente un conocimiento sobre el sentido y el objetivo de la coevaluación para que estos puedan hacerlo de manera efectiva, tener un desarrollo de la inteligencia interpersonal y reconocer estrategias de retroalimentación que permitan el desarrollo idóneo de esta forma de evaluación. Desde el contexto objeto de estudio, se aprecia que la coevaluación, da la oportunidad para que el estudiante valore el trabajo de sus compañeros e incluso realice un análisis comparativo del mismo, donde cada estudiante hace aportes y da opiniones del trabajo de sus compañeros, y del trabajo en equipo, obviamente dando respuesta a los criterios de evaluación que han sido contruidos en común acuerdo con el docente y que dan respuesta a los objetivos del proyecto.

En cuanto a la Heteroevaluación los informantes manifiestan que esta se considera un proceso permanente de evaluación, además, toma en cuenta la parte cognitiva de los estudiantes, así como también las competencias ciudadanas, por lo

cual se amerita estrategias que conlleven al logro de objetivos. Al respecto, Cardona, Vélez y Tobón (2015), añaden que la heteroevaluación se refiere a la valoración de competencias de los estudiantes por parte de los docentes, la cual debe basarse en evidencias. Aquí el docente evalúa el desempeño de cada estudiante con base en el desarrollo de competencias que están establecidas en la malla curricular institucional, y que son tenidas en cuenta en el desarrollo de la práctica de cada uno de los proyectos. Basado en ello se han construido unos criterios de evaluación en común acuerdo entre el docente y el estudiante los cuales buscan responder a los objetivos del proyecto.

**Figura 24**

*Dimensión Formas de Evaluación*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 24 se observan los códigos autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, los cuales se refieren a las formas de evaluación, que se hacen entre los estudiantes para evaluar sus competencias, así como la evaluación realizada hacia ellos mismos, los cuales refieren la necesidad de presentar una visión de antes, durante y después de la experiencia de trabajar con proyectos pedagógicos. La Secretaría de Educación Pública (2013), señala que se debe hacer uso de estrategias evaluativas que permitan desarrollar las diversas formas de evaluación

realizadas por el docente a los estudiantes y entre estudiantes; de tal manera que, se puedan identificar las debilidades, oportunidades, amenazas y fortalezas.

En relación con el objeto de estudio, las evaluaciones se dan de forma escrita y también desde la práctica, por ejemplo, desde la experiencia de la investigadora se puede mencionar el desarrollo en el contexto de estudio del proyecto plan lector se evalúa la práctica lectora, con estrategias como la del semáforo de la lectura, que consiste en ubicar en los colores del semáforo verde los nombres de los estudiantes que durante la semana desarrollaron responder unas preguntas de comprensión, algunas preguntas son abiertas, otras de selección múltiple. De este modo, se pudo corroborar que, las formas de evaluación tanto autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación están presentes en la práctica pedagógica de los informantes clave.

### ***Dimensión: Tipos de Evaluación***

La dimensión ***Tipos de Evaluación*** es la segunda que conforma la subcategoría *Evaluación y Sistematización*, la misma se compone por dos códigos: (a) Evaluación formativa; y (b) Evaluación de resultados, los cuales permiten definir los tipos de evaluación a los que hacen mención los informantes: Al respecto en el código evaluación formativa surgen las siguientes evidencias:

Hermes

en la evaluación por proyectos yo tomo en cuenta a una evaluación formativa, donde se estén dando permanentemente todos los procesos que se estén desarrollando y el avance de las competencias que se quieran alcanzar con cada uno de nuestros niños. (1:37).

Se tienen en cuenta muchos aspectos en una rúbrica como por ejemplo la participación, la actividad y la exposición de cada uno de ellos, la entrega puntual de trabajo, las exposiciones, entrevistas, encuestas, diario de campo depende del proyecto que se esté desarrollando, si es de aula o si es transversal. (1:38).

Gea

La evaluación debe ser permanente y continua, donde van de la mano la evaluación formativa. (3:17).

Según lo descrito por los informantes, la evaluación llevada a cabo en los proyectos pedagógicos se presenta de manera formativa y toma en cuenta las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes, bien sea de lectura y escritura, comprensión, lógica matemática, entre otras. Mientras que en la evaluación por los resultados las evidencias fueron las siguientes:

Hermes

Se evalúa el trabajo en equipo y todos los resultados esperados y el cumplimiento de los objetivos. (1:40).

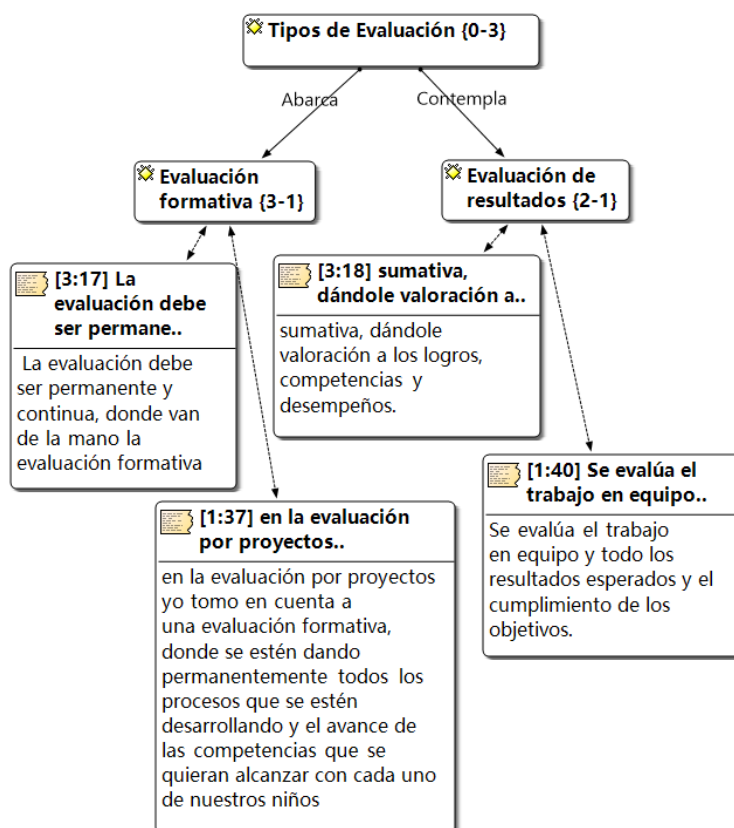
Gea

Sumativa, dándole valoración a los logros, competencias y desempeños. (3:18)

En relación con lo expuesto por los informantes la evaluación formativa y la evaluación por resultados, toman en cuenta las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes, así como las actividades que se desarrollan en equipo para poder dar cumplimiento a los objetivos propuestos; haciendo uso de rúbricas o instrumentos que permiten registrar la información.

En este sentido, se deben tomar en cuenta diversos tipos de estrategias que permitan al estudiante, desarrollar la capacidad de pensamiento crítico analítico, lógica, evolución cognitiva, de tal manera que se puedan evaluar los resultados, así como las competencias adquiridas y desarrolladas, como el cumplimiento de objetivos. Por ejemplo, desde la experiencia de la investigadora existen estrategias el semáforo lector, en el cual, ellos al ubicarse personalmente en su nivel de competencia, saben que cada semana deben mejorar esa competencia para poder pasar de rojo a naranja, o de naranja a verde, pero que depende del compromiso y responsabilidad que ellos se impongan, esta forma de evaluación los motiva a mejorar. La investigadora en cuanto la experiencia como docente de Educación Primaria, los tipos de evaluación conlleva al estudiante a descubrir sus debilidades y fortalezas y proponerse cada vez metas de mejora.

**Figura 25**  
*Dimensión Tipos de Evaluación*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 25 se puede observar la relación existente con los códigos evaluación formativa y evaluación de resultados, en la que los docentes comentan que debe ser de forma continua, para poder evidenciar los saberes adquiridos en función a los contenidos que se deben cumplir según los lineamientos curriculares y las normativas de la institución. Por su lado, Talanquer (2015), señala que la evaluación formativa es aquella que analiza las evidencias para posteriormente poder implementar acciones que mejoren la comprensión de los estudiantes. Se considera que la evaluación formativa se lleva a cabo como un proceso cíclico en el que se busca resaltar el pensamiento de los estudiantes para poder reconocer el logro de los objetivos de aprendizaje, la misma posee relación con la evaluación por resultados, debido a la necesidad de fomentar la generación de nuevos conocimientos, los cuales mediante los proyectos desarrollados deben reflejarse en esa transformación de la sociedad, de la realidad problema.

Según los informantes, la evaluación de resultados, no solo se toma en cuenta las competencias desarrolladas por los estudiantes, sino la participación en equipo, el apoyo del contexto familiar y la incorporación de la comunidad educativa. Desde la visión como docente de educación básica primaria se puede agregar que, los resultados con respecto a la evaluación formativa, ha sido provechosa porque se evalúa el proceso para introducir cambios y con ello mejorar en el aprendizaje. El estudiante aprende para la vida y no para el momento y “si se parte de las problemáticas y necesidades del contexto real del estudiante, este está motivado e intenta dar soluciones a esas problemáticas dando respuestas a esas necesidades”. Desde luego, la evaluación por resultados se considera más exigente para los estudiantes debido al cumplimiento de actividades y objetivos que permitan comprobar los aprendizajes.

### ***Dimensión: Evaluación de Proyectos***

La dimensión ***Evaluación de Proyectos*** es la tercera que conforma la subcategoría *Evaluación y Sistematización*, la misma se compone por dos códigos: (a) Socialización del proyecto; y (b) Valoración del Proyecto. En este sentido, los informantes con relación a la socialización del proyecto, señalan:

Hermes

Este año no he podido desarrollar proyectos de investigación, pero cuando los he desarrollado estos se socializan en encuentros zonales a nivel municipal y departamental, también son socializados en la semana de la ciencia, allí se rescatan y se dan a conocer a la comunidad educativa de los estudiantes por medio de Stand, como les comentaba venimos de una virtualidad y yo soy nueva la institución educativa Misael Pastrana Borrero. (1:63). Son socializados a la comunidad educativa de nuestra institución, a los padres de familia, a los estudiantes, los demás compañeros. (1:98)

Afroditá

Los estudiantes son los que hacen este proceso. Ellos son los que hacen esta socialización. A través de esta socialización en reunión se hace la evaluación del mismo. 2:34. Es clave llegar a ellos y pienso que en cada proyecto debemos detenernos a pensar en qué tenemos que hacer para mejorar. Inmediatamente de analizar esos aspectos a mejorar se debe proceder a elaborar un plan de mejoramiento o unas actividades y estrategias que nos lleven a las mejoras de esa problemática, o de ese contexto que debe ser transformado, entonces creo que con los resultados se procede a actuar. (2:43)

Gea

Dando a conocer por medio del paso a paso, por videos, o por medio de secuencias establecidas a todos. (3:27)

En relación con el código socialización de los proyectos es relevante mencionar que los docentes describen que se hacen encuentros zonales, municipales o departamentales en los que la institución participa apoyados en recursos como videos, secuencias, muestras pedagógicas. Asimismo, se comparte con la comunidad educativa, y, a su vez se conforman planes de mejoramiento para cubrir las necesidades del contexto educativo. Mientras que para el código Valoración de proyectos las evidencias obtenidas fueron:

Hermes

Con relación a los proyectos de aula y los proyectos pedagógicos productivos si se tienen... en estos momentos los resultados de los proyectos que hemos trabajado... esos resultados se analizan, se mira el avance, se mira si realmente se cumplió con los objetivos, se mira también la propuesta. (1:106).

Afrodita

La manera oral, el conversatorio, la lluvia de ideas, al aportar lo que dejó el proyecto, para lo que nos sirvió. Entonces, es importante para mí en la evaluación, poder ver los aspectos que se deben mejorar, en qué aspectos estamos fortalecidos y estamos bien. 2:65. Con los resultados de los proyectos pedagógicos se hacen dos cosas: analizo en la evaluación los aspectos a mejorar (2:66).

Gea

Se expone para que los demás vean que se logró el objetivo, y, además, el niño se siente feliz por hacer y mostrar lo que hace. (3:39).

Tal como se muestra, la socialización de proyectos se basa en el modo en cómo se desarrollan los proyectos y cómo se dan a conocer a la comunidad, es decir, los informantes señalan que en la institución se lleva a cabo una semana de la ciencia en la que se comparten los logros en el área, ellos consideran el momento propicio para compartir los proyectos realizados con la comunidad. Cabe destacar que, la socialización de los proyectos es fundamental para poder motivar a los estudiantes a participar en los mismos.

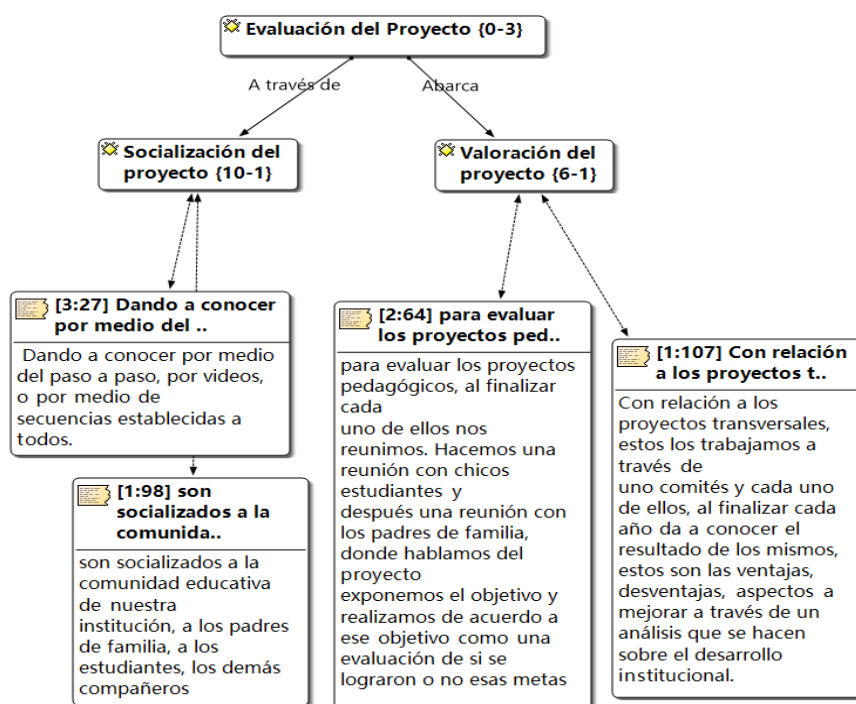
Para los informantes la valoración de proyectos parte de la reflexión sobre lo aprendido y el modo en cómo se lograron los resultados. Asimismo, valorar un proyecto para los informantes implica el reconocer el paso a paso, visualizar las mejoras, compartir el producto, el logro, los objetivos con la comunidad educativa para que estos sean partícipes de la solución dada a determinados problemas, se

proyectan nuevos cambios y mejoras en los proyectos con aportes de la comunidad educativa.

Valorar los proyectos permite analizar cada estrategia y paso realizado en pro del cumplimiento de los objetivos, en el cual se incluyen los proyectos de aula y los proyectos pedagógicos, por lo cual se analiza el impacto que estos han tenido desde lo micro a lo macro. Desde la experiencia como docente, dicha valoración debe hacerse constantemente para poder reconocer también las fortalezas y debilidades de las acciones llevadas a cabo.

**Figura 26**

*Dimensión Evaluación de Proyectos*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

La dimensión **evaluación de proyectos**, está conformada por los códigos socialización del proyecto y valoración del proyecto, en los mismos se parte de una socialización de proyectos mediante el uso de estrategias como secuencias didácticas, exposiciones, reuniones en los que participa la comunidad educativa, los conversatorios, entre otros; la valoración, se basa en reflexionar el proceso con el que se desarrolla el proyecto para luego proponer mejoras que benefician al contexto educativo, la comunidad educativa, y, por ende, la sociedad.

La Verde (2020), señala que la socialización genera la oportunidad de reflexionar y de realizar procesos de mejoramiento en pro de una enseñanza de calidad, además permite que los proyectos sean dados a conocer a la comunidad propiciando la participación de la misma. Asimismo, la valoración de proyectos ocurre cuando surge la necesidad de revisar el cumplimiento de los objetivos, así como el logro de metas para dar respuesta a esas necesidades que presenta la comunidad educativa.

### ***Síntesis Categoría esencia del proyecto pedagógico***

La categoría **Esencia del proyecto pedagógico** permite un acercamiento hacia las concepciones de Hermes, Afrodita y Gea desde su práctica pedagógica. Asimismo, permite reconocer lo que genera un proyecto pedagógico y los propósitos esenciales que conllevan a su accionar en la institución educativa. De la misma manera, resalta la incorporación de la comunidad y la integración de los individuos que interactúan en el entorno educativo para poder dar soluciones a los problemas que en esta se presentan.

Adicionalmente, esta categoría permite el reconocimiento de los tipos y formas de evaluación, que promueven la reflexión y el análisis de los resultados, en el cual se revela la importancia de implementar estrategias didácticas que permitan contextualizar el contenido de una manera transversal. De este mismo modo, la socialización de los proyectos y la valoración de los mismos para los estudiantes, docentes y comunidad educativa, resulta de gran importancia para proponer mejoras para la sociedad, así como reconocer las competencias desarrolladas por los estudiantes en cada uno de los proyectos pedagógicos.

Si bien es cierto, los proyectos pedagógicos son estrategias que buscan dar respuestas a las necesidades del contexto educativo, en el cual se comprometen los actores de la misma comunidad, por ejemplo, proyectos pedagógicos centrados en la necesidad de desarrollar competencias lectoras y escriturales en los niños. En este mismo orden de ideas, la interacción entre pares es relevante debido al medio principal que se establece entre docente-estudiante para que los proyectos pedagógicos se cumplan, así como también para el desarrollo de competencias en los estudiantes haciendo uso de situaciones didácticas.

Esta categoría permite reconocer los aspectos esenciales de un proyecto, tales como su origen, el propósito de los proyectos pedagógicos, la interacción entre

pares, las situaciones didácticas, la evaluación desde la formas y tipos que es aplicada, así como la socialización, son fases que se evidencian en cada uno de los proyectos pedagógicos desarrollados en el contexto educativo, en el que cada uno de los actores sociales de la comunidad educativa están inmersos, de este modo, se comprende el contexto de la práctica pedagógica y su incidencia en el desarrollo de los proyectos pedagógicos en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia.

### **Análisis e interpretación de las observaciones**

Se realizaron tres observaciones a cada uno de los docentes entrevistados, para un total de nueve observaciones, tal como ocurrió con las entrevistas, se analizaron empleando el programa Atlas Ti 7.4.5. En el siguiente cuadro 4, se muestran los 51 códigos con sus respectivas dimensiones, agrupadas en subcategorías y categorías, de tal manera que se presentan la relación que agrupan a las dimensiones, apoyados con las observaciones realizadas, seguidamente se muestran las subcategorías y las categorías correspondientes.

También se destaca que en las dimensiones se muestran los códigos con fragmentos de lo observado a fin de sustentar con evidencias la interpretación de los datos. También puede verse donde se ubican las líneas de la Unidad Hermenéutica procesadas en el software Atlas Ti donde aparece el fragmento, por ejemplo: *Gea: están tranquilos en el salón copiando del pizarrón, mientras que la Maestra revisa. (Observación de clase 1, 3:44)*. Gea corresponde al informante clave, se refleja el número de observación realizada que en este caso es 1, y los números a las líneas donde se ubica la cita procesada la cual corresponde al documento 3 línea 44.

**Tabla 5**

*Análisis derivado de las observaciones a los docentes.*

| <b>Códigos</b>                             | <b>Dimensiones</b>                   | <b>Subcategorías</b>                                | <b>Categoría</b>                                        |
|--------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Saludo                                     | <b>Actividades<br/>De<br/>Inicio</b> | <i>Acciones<br/>centradas<br/>en el<br/>docente</i> | <b>El docente en<br/>la<br/>práctica<br/>pedagógica</b> |
| Información sobre objetivos/ tema de clase |                                      |                                                     |                                                         |
| Repaso/recordatorio clase anterior         |                                      |                                                     |                                                         |
| Oración al inicio                          |                                      |                                                     |                                                         |
| Desayuno                                   |                                      |                                                     |                                                         |
| Hora del descanso/recreo                   |                                      |                                                     |                                                         |
| Preguntas colectivas del docente           | <b>Clase<br/>expositiva</b>          |                                                     |                                                         |
| Explicación directa del docente            |                                      |                                                     |                                                         |
| Explicación/aclaratoria sobre las          |                                      |                                                     |                                                         |

actividades

Instrucciones del docente

Interrogatorio a los niños

Todos hablan

Llamado a hacer silencio

Consignas para hacer silencio

Refuerzo positivo/negativo

Llamado de atención/Lo quiero ver en su puesto

**Disciplina  
y control del  
aula**

Copias, planas y dictados

Identificación/dibujo de letras y deletreo

Elaboración de dibujos

Ejercicios de completación

Colorear/recortar dibujos, letras, fichas

Canciones

**Instruccionales** Estrategias de Enseñanza

Actividades al aire libre

Actividades de estiramiento y calentamiento

**Recreativas**

Atención y apoyo al estudiante

Asignación y revisión de tareas

Ya voy revisando

Cierre de la clase/ de la jornada de clase

**Evaluativas**

Uso del pizarrón

Uso de videos

Uso de Material

concreto/Mapas/esquemas

**Recursos**

**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

## Tabla 6

Cont. Análisis derivado de las observaciones a los docentes.

Participación de los estudiantes

Exposición de los estudiantes

Resolver y corregir ejercicios en el pizarrón

Conversación/diálogos sobre los contenidos

Exposición con preguntas intercaladas

Todos interactúan/participan

Conversación telefónica con representantes

Distractores: ruidos e interrupciones

Elecciones estudiantiles

**Intercambio  
Comunicativo**

Participación de los estudiantes

**Desarrollo de los proyectos pedagógicos**

**Interrupciones**

Fragmentación de contenidos y áreas

Referencia al proyecto

Vinculación con la cotidianidad

Uso de Analogías

**Predominio de Disciplinarias** Globalización

**Relaciones con**

| <i>el contexto</i>                                                                                 |                             |                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Textos narrativos                                                                                  | <b>Lecturas</b>             | <i>Transversalidad</i> |
| Lectura en voz alta                                                                                |                             |                        |
| Comprensión lectora/nivel literal                                                                  |                             |                        |
| Presentación del cuento por el docente                                                             |                             |                        |
| Actividades de escritura/ interpretación de las lecturas                                           |                             |                        |
| Conversaciones sobre valores: responsabilidad/honradez                                             | <b>Promoción de Valores</b> |                        |
| Hábitos de orden, limpieza y alimentación                                                          |                             |                        |
| <b>Nota.</b> Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti |                             |                        |

En la Tabla 5 y 6, se muestran los hallazgos emergentes, a efectos de analizar e interpretar cada uno, se comienza por la categoría: **El docente en la práctica pedagógica**, posteriormente, se procede a interpretar la subcategoría: *Acciones centradas en el docente*, en la misma se corresponden las dimensiones: **Actividades de Inicio, Clase expositiva, Disciplina y control del aula**. Mientras que la subcategoría: *Estrategias de enseñanza* se corresponde con las dimensiones: **Instruccionales, Recreativas, Evaluativas y Recursos**

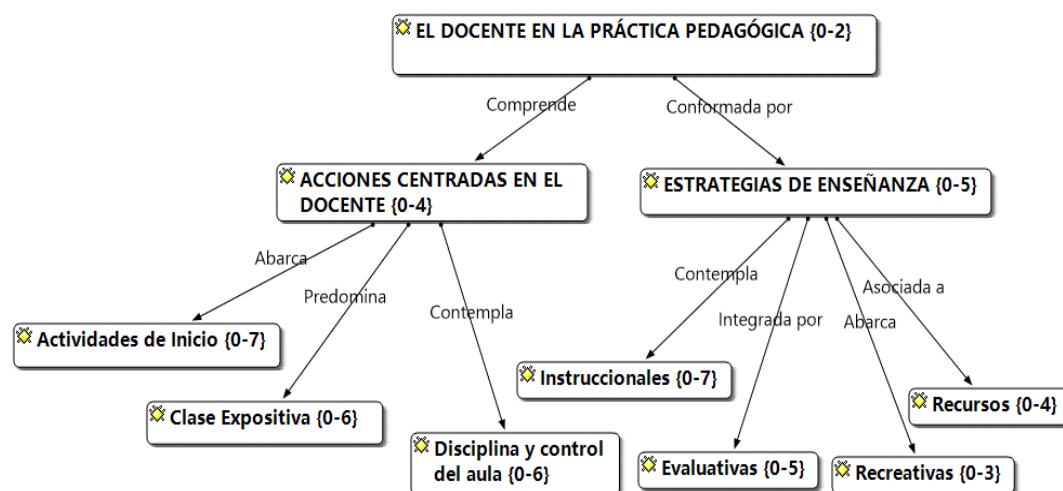
Una segunda categoría emergente: Desarrollo de los proyectos pedagógicos, en la que surge la subcategoría: *Participación de los estudiantes* con las dimensiones: **Intercambio y Comunicativo**. Asimismo, surgió la subcategoría *Globalización* con las dimensiones: **Predominio de Disciplinariedad, Relaciones con el contexto**. Por último, se presenta la subcategoría *Transversalidad* con las dimensiones: **Lecturas y Promoción de Valores**.

A continuación, se muestra el análisis y la interpretación, primeramente, se presenta la figura 28: Categoría: **El docente y la práctica pedagógica**, su conformación y posteriormente cada subcategoría con sus dimensiones y códigos.

#### **Categoría: El docente y la práctica pedagógica**

**Figura 27**

*Categoría: El docente en la Práctica Pedagógica.*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 27 se puede observar la conformación de la categoría: **El docente en la Práctica Pedagógica**; derivada de las observaciones obtenidas de los informantes clave, docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera, en el Departamento del Huila en la República de Colombia. Dicha categoría la conforman dos subcategorías: (a) *Acciones centradas en el docente*; y (b) *Estrategias de enseñanza*. Cabe destacar que esta categoría se comprende por siete dimensiones y un total de cincuenta y un códigos, que emergieron en la transcripción de los videos en los que se respaldan las observaciones. (Ver cuadro 4).

En cuanto a la categoría **El docente en la Práctica Pedagógica**, según los hallazgos esta se puede definir desde las acciones que el docente propicia en la clase, mediante estrategias de enseñanza en las que muestra sus concepciones implícitas sobre la enseñanza, el clima del aula, evaluación, entre otras. Entre estas acciones se incluyen actividades de inicio, asimismo busca promover las clases de manera expositiva para integrar a los estudiantes en el contenido académico que brinda, así como la disciplina para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de ello, se reconoce en esta categoría el uso de estrategias por parte de los docentes tales como instruccionales, recreativas y evaluativas, así como también el uso de recursos para llevar a cabo dichas estrategias en la práctica pedagógica.

En relación con la práctica pedagógica, Botello (2020), señala:

El docente debe ser capaz de crear nuevas actividades que provoquen el interés de los niños en las instituciones educativas, para lo cual se requiere conocer sus necesidades y hábitos de información; asimismo, debe tener el hábito de lectura, por esta razón, la lectura constituye uno de los factores que más influyen en el aprendizaje. La misma se define usualmente como algo que energiza y dirige el desarrollo y crecimiento del niño y niña desde el punto de vista intelectual, humano y afectivo. (p. 371)

Según lo señalado por este autor, el docente debe reflexionar sobre su práctica pedagógica partiendo del modo como se hace, identificando las debilidades y las fortalezas para mejorarla; asimismo, hace énfasis en el docente desde la figura de mediador, formador, agente transformador en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula u otro contexto educativo. Además, hace mención del currículo oficial y el oculto, no obstante, surgen otros aprendizajes que están implícitos en el proceso pedagógico.

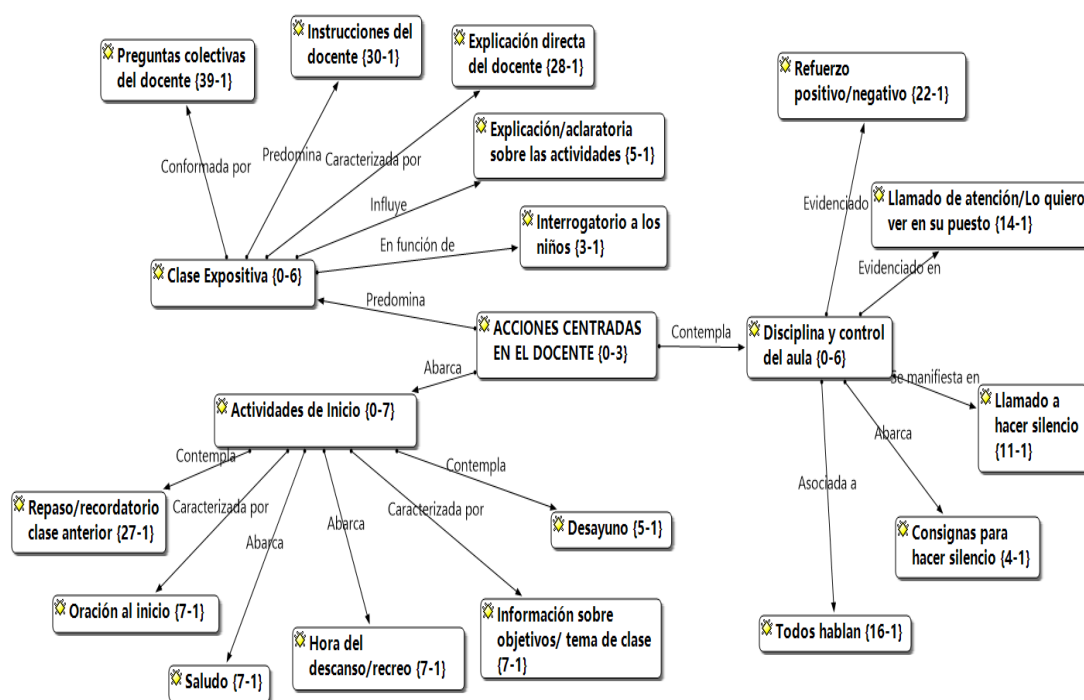
Por otro lado, Pineda y Loaiza (2018) afirman que, la práctica pedagógica debe concebirse como una herramienta dinámica, cambiante y compleja que, a su vez, se convierte en la estrategia del saber que interacciona con el entorno sociocultural del ámbito educativo. En relación con lo expuesto por los autores, es relevante mencionar que, la práctica pedagógica se desarrolla en un contexto educativo y a la vez social, en el que convergen individuos con diversas culturas, costumbres, valores, tipos de aprendizaje, modos de percibir la realidad, por lo tanto, se considera necesario el dinamismo, así como la complejidad.

Ripoll (2021) describe a la práctica pedagógica como aquella que permite dar primicia al descubrimiento, favorece la cooperación, colaboración y el intercambio de actividades y decisiones educativas que implican la generación de conocimientos y el desarrollo de capacidades y competencias para enfrentar y solucionar los problemas asociados al sujeto como un ser social. Lo expuesto por este autor sustenta la realidad actual en la institución contexto de estudio desde la experiencia de la investigadora, se considera una perspectiva de la práctica pedagógica en pro de la construcción del saber desde el desarrollo de competencias y capacidades de los estudiantes. A continuación, se presentan las *subcategorías* que conforman esta categoría:

## Subcategoría: Acciones centradas en el docente

**Figura 28**

*Subcategoría: Acciones centradas en el docente.*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

Esta subcategoría emerge de lo observado en los docentes en sus prácticas pedagógicas, en la cual se pudo evidenciar que, entre las *Acciones centradas en el docente*, son todos los procedimientos que son asumidos por el docente en la clase y se relacionan con actividades de clase, control de la disciplina y la dirección de la clase.

Está constituida por las *clases expositivas* como el espacio en el que se generan preguntas, se da a conocer las instrucciones por parte del docente, así como también surge la explicación directa y aclaratoria de cada una de las actividades que se realizan. También, está conformada por la dimensión *actividades de inicio* entre las cuales se mencionan el saludo, la oración de inicio, los recordatorios y repastos de los contenidos previos, desayuno, la información sobre los objetivos o temas de clases y la hora de descanso. Asimismo, se incluyen las acciones centradas en la *disciplina y control del estudiante* para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. En acuerdo a esta subcategoría denominada Acciones centradas en el docente las observaciones obtenidas de la práctica pedagógica de los informantes para cada dimensión fueron las siguientes:

## Dimensión: Actividades de inicio

La dimensión **Actividades de inicio**, es la primera que conforma la subcategoría: *Las Acciones centradas en el docente*, se relaciona con las actividades que incorpora el docente en su secuencia didáctica para dar a conocer nuevos contenidos de aprendizaje. Las actividades de inicio conforman parte de las secuencias didácticas que debe tomar en cuenta en la planificación por proyectos pedagógico. Al respecto Zabala (2000) señala lo siguiente:

La identificación de las fases de una secuencia didáctica, las actividades que la conforman y las relaciones que se establecen deben servirnos para comprender el valor educativo que tienen, las razones que las justifican y la necesidad de introducir cambios o actividades nuevas que la mejoren. (p. 55)

Para este autor existen diversas secuencias didácticas que se pueden desarrollar en función el tipo de contenido que se planifican, en cada una de ellas las actividades de inicio son esenciales y puede presentarse como comunicación de la lección, la presentación del profesor o profesora de una situación problematizadora en relación con un tema. Para Zabala (2000), las secuencias didácticas conllevan a actividades que permiten reconocer los conocimientos previos que tiene el alumno con relación al contenido de aprendizaje adecuados a su nivel desarrollo. Algunas de las actividades de inicio que se pueden mencionar son las charlas de un minuto, juego en equipo, debates sobre temas originales, meditación, lecturas, con una historia personal, entre otros. Esta dimensión se compone por seis códigos; los cuales los informantes revelan mediante su práctica en las actividades observadas en el aula. En este sentido, se pudo observar que:

Afrodita

Doña semanita, tiene 7 hijitos unos son grandotes y otros son chiquiticos, lunes, martes, miércoles, jueves y viernes son para Estudiar, sábado y domingo son para descansar.

M: Muy bien, entonces hoy es lunes, es el primer día. Vamos a colocar una frase que vamos a cumplir todos hoy, la frase del día, la frase de la mañana.

M: Solo por hoy trabajaremos ¿cómo jui...?

Estudiantes: Juiciosos.

M: Solo por hoy trabajaremos juiciosos, eso quiere decir que vamos a terminar, que no nos vamos a levantar de nuestros puestos y que vamos hacer todo lo que nos diga nuestra maestra ¿listo? (1:2)

Gea

M: Bueno niños ¡Buenos días!,  
Estudiantes.: Buenos Días.  
M: Espero hayan estado bien, que tengan todo lo necesario para iniciar nuestra clase. (2:1)

Hermes  
¡GoodMorningStudents!  
Estudiante: ¡GoodMorningTeacher!  
M: ¿How are you?  
Estudiante: ¡Fine, Thankyou!  
M: ¡Muy bien, muy bien! ¿Hoy qué día es?  
Estudiante: ¡viernes!  
M: ¿viernes cierto? ¿Viernes qué?  
Estudiante: ¡veinticinco teacher!  
M: Veinticinco ¿De qué mes?  
Estudiante: ¡De febrero!  
M: ¿De qué año?  
Estudiante: 2022 (3:1)

Con relación en las observaciones expuestas, se pudo evidenciar que los docentes inician las actividades con un saludo, que busca integrar al estudiante a la clase de manera dinámica y participativa. Asimismo, se evidencia la incorporación del idioma inglés en el saludo, de tal manera que la frecuencia con la que se hace, permite que el estudiante aprenda a saludar en el idioma inglés. Otra de las actividades de inicio que se presentaron en el proceso de observación de la práctica pedagógica de los docentes está la Información sobre objetivos/ tema de clase, en el cual se observó que:

Hermes  
Chicos vamos a trabajar, hoy viernes es un día muy importante ¿Saben por qué? Porque tendremos un acto cultural. ¿En estos días hemos hablado sobre quién?  
Estudiante: ¡José Eustasio Rivera!  
M: ¡Uy! Sobre ese personaje ¿cierto? Un poeta y escritor famoso que se llamó José Eustasio Rivera. (Observación de clase 1, 3:44)

Gea  
M: Objetivo general; el objetivo es, descubre la vocación cristiana de diferentes expresiones como camino de realización personal y de servicio con la comunidad.  
Estudiantes: Listo Profe. (Observación de clase 2, 5:63)

El tema se llama, diptongos, hiatos y triptongos, ese es el tema ¿listo?  
Luego viene un objetivo de aprendizajes. A ver voy a leerla dice:  
Identificar diptongos, hiatos y triptongos, y reconocer en que caso se ve.  
Conocimientos previos: Lee en voz alta y separa en sílabas las palabras

subrayadas en el siguiente fragmento luego encierra con un color rojo las sílabas tónicas de cada uno de ellas. (Observación de clase 2, 5:88)

Afroditá

M: Bueno les recuerdo para el día de hoy, el respeto entre ustedes y el silencio cuando la esté hablando o explicando. Bueno amiguitos, en esta mañana vamos a empezar hablando de un tema muy importante que lo vimos hace unos días, que era el medio ambiente. (Observación de clase 3, 7:2)

Según lo descrito en las observaciones realizadas referente a las actividades de inicio sobre objetivos y temas de clase, los docentes informan a los estudiantes sobre lo que se va a tratar en la clase, bien sea desde el cumplimiento de proyectos educativos como los actos culturales, así como contenidos previamente planificados haciéndole saber a los estudiantes los contenidos, la temática y los conocimientos previos que estos deben tener para desarrollar los objetivos académicos de la clase.

Asimismo, Zabala (2000), señala que: “la enseñanza tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como permita la situación (p. 36). Desde luego, el docente debe integrar al máximo los contenidos que se quieren enseñar para incrementar su significatividad al aprendizaje, es por ello que, las actividades de inicio resultan fundamentales. Este tipo de actividades son fundamentales en las acciones centradas en el docente, pues el docente debe ser mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en el desarrollo de proyectos pedagógicos para que exista una relación entre los contenidos que se han desarrollado y lo que se desarrollará.

En referencia a este código información sobre los objetivos y temas de clase, en el cual se hace referencia a la descripción de los proyectos a desarrollar en el aula de clase, se evidencia coincidencias con la dimensión Estrategias de planificación identificada en el proceso de interpretación de las entrevistas, pues, en esta se hace referencia a la definición de un proyecto de investigación en el que se da cuenta que:

Hermes

Un proyecto pedagógico para mí es como una estrategia de aprendizaje donde se articula la teoría y la práctica. (1:9)

Gea

Aquel que nos permite planear las experiencias pedagógicas y organizarlos ambientes escolares con unos objetivos claros. (9:10)

Como puede evidenciarse, existen coincidencias al concebir al proyecto pedagógico como estrategia o recurso en el que se vincula la teoría con la práctica relacionando la temática o contenido con el entorno, mientras que las actividades de inicio se relacionan con las acciones tomadas por el docente. En relación con el desarrollo de la clase en el que se puede abordar los proyectos pedagógicos como continuación de una clase implementando su respectivo repaso, información sobre los objetivos a desarrollar en el día entre otros.

Otra de las actividades de inicio son el repaso de los temas, al respecto se realizaron las siguientes observaciones:

Gea

M: ¿Qué es lo que vamos a ver hoy?

Estudiantes.: Las relaciones entre los seres vivos.

M: Todos los seres vivos debemos estar en completa relación, nadie puede vivir solo, por ejemplo: ayer veíamos como los animales se relacionaban uno con otros. (Observación de clase 1, 2:82)

M: Me pueden recordar, por el norte.

Estudiantes: Punta Gallina.

M: Por el occidente.

Estudiantes: Están los manglares.

M: Por el sur.

Estudiantes: El rio San Antonio.

M: Por el oriente.

Estudiantes: Isla San José.

M: Correcto, la isla San José muy bien. (Observación de clase 2, 5:5)

M: Bueno, niños entonces, en la clase pasada vimos sobre la cultura de nuestro país, vimos las diferentes actividades que hacen en nuestro país. Vimos como los artesanos, los grupos indígenas, que existen en nuestro país, ¿ellos desarrollan qué? Actividades de acuerdo a su medio. Nosotros aquí en Huila, vimos también que el país está compuesto por distintos departamentos ¿cierto? (Observación de clase 3, 8:4)

Hermes

M: Este fue el trabajo que hicimos la vez pasada. ¿Se acuerdan? Veamos qué dice aquí. ¡Cuidemos nuestras plantas y animales! ¿Será que tenemos que cuidar nuestras plantas y animales?

Estudiante: ¡Síííí! (Observación de clase 1, 3:20)

M: ¿Bueno niños que aprendimos? Vamos a dar un pequeño repaso, porque necesitamos adelantar. Me van a escuchar ¿cómo se llaman los números que se suman?

Estudiantes: Sumando.  
M: ¿cómo se llama el resultado?  
Estudiantes: Suma o total.  
M: Las adiciones pueden ser horizontales ¿y?  
Estudiantes: Verticales. (Observación de clase 3, 9:96)

Afrodita

M: Ahora le voy hacer una pregunta Nicol: ¿Cómo se llama este numerito?

Nicol: 8.

M: ¿A ver Nicol y que número es este?

Nicol: el número 10

M: Bueno llegamos al número 10, ya el 10 viene acompañado ya son parejita, se acuerdan que ayer empezamos a ver todos los hijitos.

M: ¿Matías cuáles son los hijitos del 10?

Matías: El 11,12,13,14,15,16,17,18 y el 19.

M: Correcto, los voy hacer para recordárselos.

M: Cuando vemos al 10 con su pareja, siempre tenemos que recordar que el 10, comienza ¿con qué número?

M: Con el 1, entonces si yo digo el 1 con el 8 es dieciocho.

Observ.: (Todos los estudiantes dicen los números). (Observación de clase 3, 4:39)

Según las observaciones expuestas en las actividades de inicio, es esencial el reforzamiento del contenido para poder concatenar la temática que se dará, los docentes interrogan antes de iniciar con los contenidos, ello les permite concatenar los contenidos anteriores con el que se va a dar. Otras de las actividades que se mencionan son la oración diaria:

Gea

M: Vamos hacer la oración. En el nombre del padre, del hijo y del espíritu santo, Amen. Señor Jesús.

Estudiantes.: Señor Jesús. (Observación 1, 2:2)

M: En el día de hoy vamos hacer la oración, vamos a entregarnos a Dios para darle gracias a Dios por este hermoso día que nos ha dado. En el nombre del padre, del hijo, del espíritu santo Amen. Buenos días mi señor. (Observación de clase 2, 5:2)

Hermes

Estamos aquí gracias a que papito Dios cierto...nos tiene nuevamente aquí reunidos a todos. (Observación 2, 6:106)

Afrodita

Ayer me decía, que todas las mañanitas bien temprano hay que hacer algo importante.

Estudiantes: Rezar.

M: Muy bien rezar, entonces con la manito derecha comenzamos así, en el nombre del padre, del hijo y del espíritu santo Amen. (Observación 1, 1:3)

M: hoy es viernes y venimos a estudiar. Bueno, ¿cómo comenzamos nuestra mañana?

Estudiante.: Rezando.

M: Muy bien rezando, a ver cerramos nuestros ojitos.

M: En el nombre del padre, del espíritu santo, Amén.

M: Papito Dios.

Estudiante.: Papito Dios.

M: Te damos las gracias.

Estudiante.: Te damos las gracias.

M: Por la vida.

Estudiante.: Por la vida.

M: Por la salud. (Observación 2, 4:3)

M: ¡Buenos días niños!

Estudiantes: ¡Buenos días!

M: Bueno, vamos a empezar nuestra jornada, nuestro día de hoy como siempre, ¿dándole gracias a?

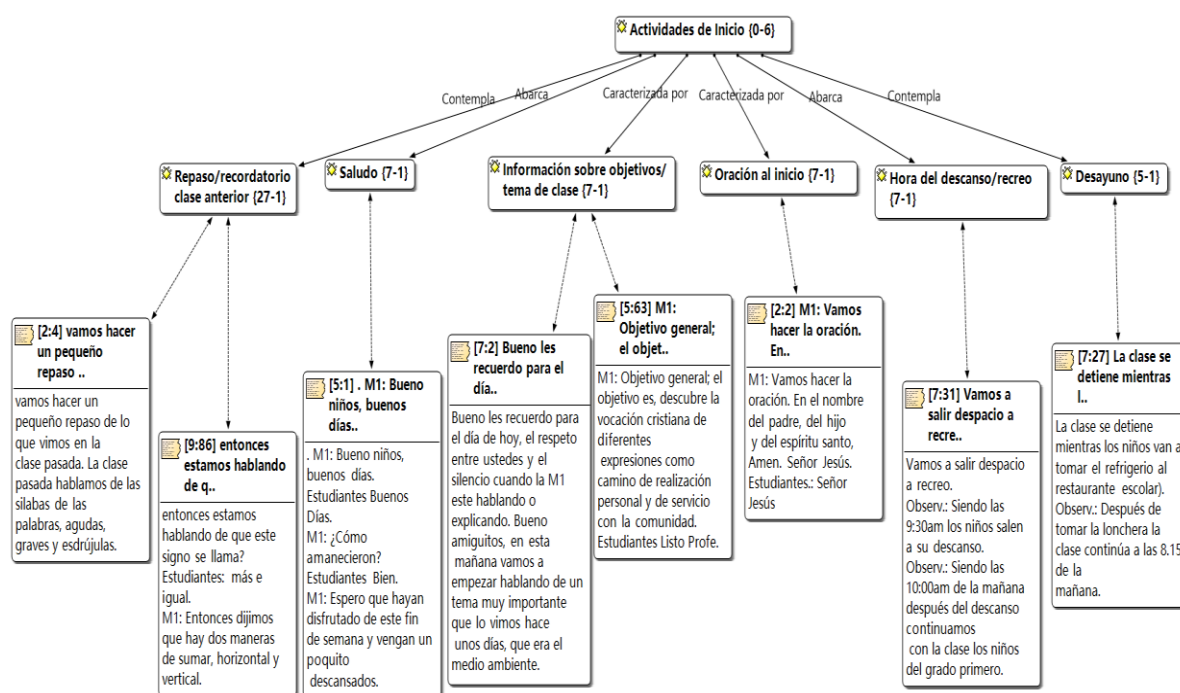
Estudiantes: A Dios.

M: Bueno entonces todos con la manito derecha, en nombre del padre del hijo del espíritu santo Amen.

M: En posición de oración. (Observación 3, 7:1)

Como puede evidenciarse, los docentes antes de iniciar las clases diarias enseñan a los niños a orar y agradecer por el nuevo día. Asimismo, se incluye el tiempo de desayuno del grupo escolar, como una actividad que los estudiantes y docentes comparten creando el hábito de comer saludable. En relación con lo mencionado en las observaciones de los docentes, las actividades de inicio son esenciales para incorporar a los estudiantes a las temáticas.

**Figura 29**  
*Dimensión Actividades de inicio*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 29 se señalan los códigos que conforman la dimensión Actividades de inicio, los cuales son saludo, información sobre objetivos/tema de clase, repaso/recordatorio clase anterior, oración al inicio y desayuno, desayuno y hora del descanso/recreo, los cuales se refieren a las actividades de inicio que se desarrollan en la práctica pedagógica del docente para motivar al estudiante a participar en las clases, proyectos pedagógicos que se encuentran en desarrollo para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Zabala (2000), señala que las actividades de inicio permiten evidenciar los conocimientos, así como la interacción entre contenidos. En relación con lo expuesto por el autor y las observaciones, las actividades de inicio son necesarias para consolidar los conocimientos previos, corroborar la existencia de estos y poder hilar los nuevos contenidos a desarrollar. Las actividades de inicio se consideran una unidad básica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que conlleva a relaciones interactivas entre docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes. Es relevante mencionar que, las actividades de inicio son de gran relevancia para los estudiantes, porque permiten que estos consoliden los

conocimientos previos, sobre todo en educación básica primaria para promover la construcción de nuevos saberes en los mismos.

### **Dimensión: Clase expositiva**

La dimensión **Clase expositiva**, es la segunda que conforma la subcategoría: *Las Acciones centradas en el docente*, se compone por cinco códigos, en la cual los informantes revelan mediante su práctica pedagógica en relación con los proyectos pedagógicos las actividades que se desarrollan en el aula. Al respecto, se pudo observar que:

Afrodita

¡Oigan amiguitos! ¿Qué es lo que hay en el medio ambiente?

Estudiantes: Una tortuga.

M: ¿Qué más hay en el medio ambiente?

Estudiantes: Árboles y agua. (Observación de clase 1, 1:44)

Gea

Miren la palabra Éxito; ¿la palabra éxito dónde va?

Estudiantes: En la llana.

M: Árbol; nos faltaba la palabra árbol. Seguimos, dice. Sin tener éxito, casi siempre cae al césped.

¿Césped, es una palabra qué?

Estudiantes.: Llana o grave.

M: Que le sirve de colchón. Colchón; ¿qué será colchón?

Estudiantes.: Aguda.

M: Es una aguda, muy bien. Que le sirve de colchón y protección. Protección, otra palabra, ¿cuál será?

Estudiantes: Una Aguda.

M: Muy bien, otra palabra aguda. (Observación de clase 1, 2:27)

Ejemplo de diptongo. Aceite, ¿dónde va el diptongo?

Estudiantes En la ei.

M: ¿Ok, lo que nosotros tomamos cuando nos da sed?

Estudiantes Agua.

M, Correcto Agua, qué sería UA. ¿En qué planeta vivimos nosotros?

Estudiantes En la tierra.

M: Ok, tierra que sería IE. (Observación clase 2, 5:40)

La vez pasada en Ciencias Naturales se dijo que ¿las plantas no tienen qué?

Estudiante: Pataaas

M: ¿Por qué no tienen patas?

Estudiante: Porque preparan su propia comida...

M: ¿Ellas no necesitan agua?

Estudiante: Nooo

M: Claro, ¿Ellas no necesitan agua para preparar la comida?

Estudiante Nooo

M: Sí, a las plantas Dios no les hizo patas porque ellas no necesitan ir a

buscar comida y alimentos, porque ellas lo preparan con los nutrientes de la tierra, con el agua, con el sol. Ahora, ¿los animales si necesitan patas por qué?

Estudiante: Para tomar agua...

M: Porque necesitan buscar refugio, comida... A nosotros también nos dio las piernas para ir a buscar todo eso... A ver chicos escuchen... El compañero JE tiene la palabra (Observación clase 2, 6:20)

Hermes

Cuando hablamos de que ellos también desarrollan una reproducción sexual, hablamos de que ellos necesitan de una hembra y del macho para desarrollarse, como, por ejemplo: el gato

Estudiantes: con la gata.

M: El caballo.

Estudiantes: Con la caballa.

M: No con la caballa no, con la yegua. ¿Ellos necesitan oxígeno para respirar cierto?

Estudiantes: Si, y alimentos.

M: ¿Listo? (Observación clase 3, 9:64)

Según las observaciones, las preguntas colectivas realizadas por los docentes han propiciado en los estudiantes el interés por responderlas, aplicar los contenidos académicos para consolidar nuevos saberes de manera significativa. Al respecto, desde la experiencia como docente se puede añadir que buscar interactuar con los estudiantes permite que la interacción sea más dinámica y exista mayor participación por parte de ellos. Desde luego, se evidencia que tanto Afrodita, Gea y Hermes propician al estudiante a dar respuesta a las preguntas que realizan en relación con el contenido, y, a su vez, refuerzan dicha respuesta con una explicación más concisa para que estos puedan consolidar de mejor manera el conocimiento. Este tipo de clases expositivas promueve en los estudiantes el interés de aprender y de prestar atención a los conocimientos brindados en clase. Otra de los códigos que se mencionan en esta dimensión es la Explicación del docente, en el mismo se pudo observar:

Afrodita

Observ: (La M explica como colorear el dibujo)

M: ¿A ver que hay en la creación?

Estudiantes: La naturaleza.

M: ¿Y qué debemos hacer con la naturaleza?

Estudiantes: Cuidarla.

M: ¿Y cómo debemos cuidarla?

Matías: Plantando flores.

M: Correcto. (Observación de clase 1, 1:40)

¿Qué es el medio ambiente?

Estudiantes: Donde nosotros vivimos.

M: Y todo lo que nos rodea.

M: ¿Qué nos rodea? Los árboles.

Estudiantes: Los animales, los ríos, las plantas.

M: Ok, el medio ambiente es todo lo que hay en nuestro alrededor y lo que

hace parte de la naturaleza, aquí en nuestra institución, todos los profes tenemos

que enseñarles a cuidar el medio ambiente.

M: Cuando yo veo amiguitos comiendo en el recreo con su lonchera, y veo que sacan su comida y al levantarse yo veo que botan sus cositas en la caneca, "yo digo: ¡cómo me gusta este amiguito! porque son amigos de planeta". (Observación de clase 3, 7:3)

Gea

Entonces, la honestidad nos permite obrar con integridad, honradez, ser auténticos, francos y tener transparencia; la honestidad también tiene valores asociados que debemos practicarlos en nuestra vida cotidiana: así mismo tiene anti valores que hay que evitarlos, si queremos ser honestos debemos rechazarlos con toda sinceridad. ¿Listo? Vamos a ver las características de una persona honesta. Tiene las características o principios, uno es de los que hacemos nosotros aquí en el salón a diario que es devolver lo que nos prestan; segundo no engañar o mentir para quedarme con las cosas, o hablar a espaldas de las personas, siempre decirles a las personas todo lo que piensa de ella, pero de una manera positiva no critica, hay que decir las cosas de forma constructiva. (Observación de clase 1, 2:61)

M: Oigan, hay que reconocer que uno se equivoca, si yo me equivoco tenemos que pedir disculpas. Oigan, también debemos reconocer los triunfos de los demás, decirle amigo o amiga excelente exposición, excelente baile felicitaciones. Y lo más importante hay que saber aprender a ganar y perder. (Observación de clase 1, 2:65)

M: Ahorita vamos a ver los pisos térmicos que se originan acá. La diferencia del relieve, origina los pisos térmicos. Entonces tenemos el primer piso térmico es Cálido: va de 0° a 1000mts. Templado: va de 1000mts a 2000mts. Frio: Va de 2000mts a 3000mts. El páramo: va de 3000mts a 4700mts. Y las nieves perpetuas van de más de 4700mts.

Observ: (La M realiza un dibujo en la pizarra)

M: ¿Les quedó claro lo del piso térmico?

Estudiantes Si señora. (Observación clase 2, 5:16)

Hermes

M: Vamos pegando la hoja y ya les explico. Quiero que peguen la hoja para explicarle el resto. Voy a explicarle una propiedad que se llama, la propiedad

conmutativa. Presten atención por favor. La propiedad conmutativa dice que cuando 2 números o 2 sumando se suman el resultado es el mismo. Por ejemplo, si yo tengo  $3+2$  o  $2+3$ . ¿Cuánto es  $3+2$ ?

Estudiantes: 5

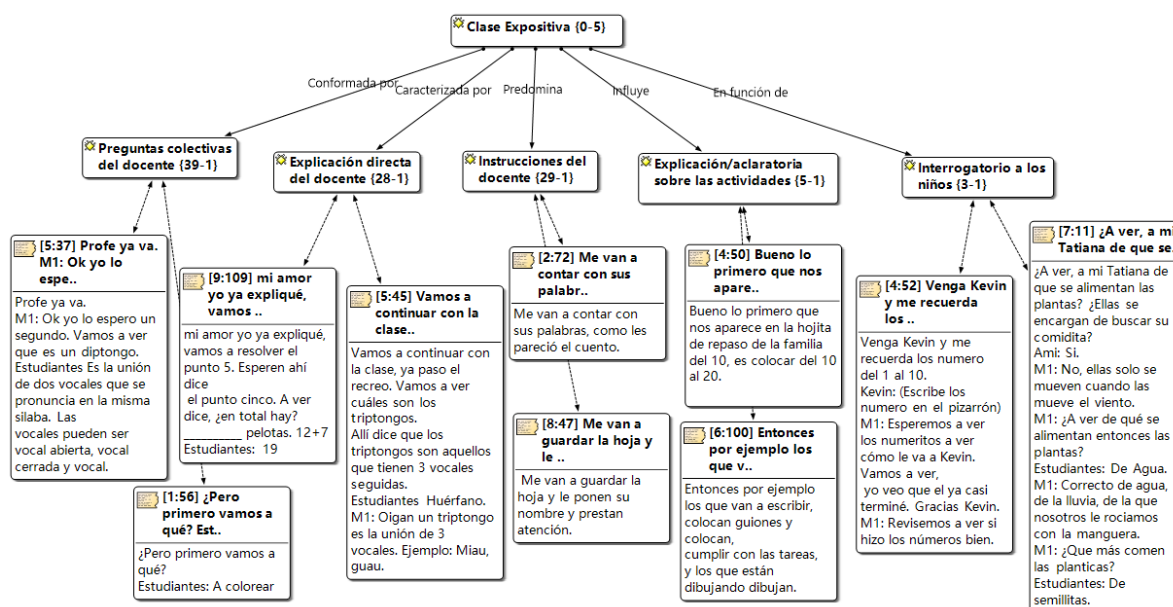
M: ¿cómo se llama la propiedad?

Estudiantes: conmutativa. (Observación clase 3, 9:111)

Según lo expuesto, en las prácticas pedagógicas de los docentes se pudo observar que estos buscan que el estudiante comprenda el contenido que se les explica, y, a su vez, lo puedan asimilar. En este mismo orden de ideas, se evidencia en Gea la enseñanza de valores a través del discurso propiciando la reflexión en los estudiantes, de modo que comprendan la importancia de la honestidad, el reconocimiento del otro, el respeto, pues esta informante clave detalla las características de una persona honesta de manera que los estudiantes comprendan de manera clara. Cada uno de los docentes en su práctica pedagógica promueve la construcción de nuevos conocimientos desde la consolidación de los conocimientos previos.

Asimismo, la enseñanza de la propiedad conmutativa en los estudiantes permite el desarrollo de la competencia resolución de problemas, el cual es descrito por Beyer (2000), como aquella en la que el alumno pueda realizar suposiciones e inferencias, se le permite discutir sus conjeturas, argumentar, y por supuesto, equivocarse. En este sentido, según lo evidenciado en el desarrollo del contenido de propiedad conmutativa se promueve en el estudiante dar respuesta desde el uso del razonamiento lógico matemático, en el cual el docente busca consolidar una operación a partir de operaciones simples.

**Figura 30**  
*Dimensión Clase Expositiva*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 30 se señalan los códigos que conforman la dimensión: **Clase expositiva**, con sus respectivos códigos en los que se aborda las acciones que desarrolla el docente en sus prácticas pedagógicas para captar la atención de los estudiantes en la enseñanza de contenidos relacionados con las ciencias naturales, el aprendizaje de valores a través de la reflexión, así como generar la participación de estos en la resolución de problemas mediante operaciones como la propiedad conmutativa y propiciar un aprendizaje significativo.

Según lo expuesto, la dimensión clase expositiva como acción centrada en el docente se relaciona con la dimensión enseñar con significado identificado en el proceso de interpretación de las entrevistas debido a que esta coincide con las acciones que se llevan a cabo en el desarrollo de los proyectos pedagógicos, los cuales se consideran pueden incidir en el aprendizaje de los estudiantes, esencialmente en el código práctica dinámica identificado en la entrevista se menciona que:

Afrodita

Mi práctica pedagógica influye muchísimo en el desarrollo de los proyectos. Ya que, si yo tengo una actitud positiva, abierta al cambio, a la escucha, voy a poder permitir que haya espacios para el diálogo, para la transformación y para el cambio. (2:49)

Evidentemente, las prácticas pedagógicas dinámicas están presentes en las clases expositivas. En este mismo orden de ideas, se tiene la dimensión propósitos del proyecto en la cual como parte de las acciones centradas en el docente deben ser expuesto a los estudiantes y docentes para dar a entender lo que busca el proyecto, las actividades, acciones, recursos que se deben hacer para lograrlo y propiciar con ello la participación de la comunidad. Otra dimensión emergente en el proceso de las entrevistas es la denominada Evaluación de proyectos, la cual se relaciona con la socialización de proyectos en la cual las clases expositivas son necesarias para dar a conocer a la comunidad el proceso que se lleva a cabo, divulgar los resultados, reflexionar sobre el proceso y las posibles mejoras.

En relación con lo expuesto Ausubel (1976), señala que el aprendizaje se torna significativo cuando deja de ser memorístico y se relacionan con los saberes previos que posea el aprendiz. En relación con lo expuesto por Ausubel y lo observado, los docentes buscan consolidar saberes previos en los estudiantes mediante el cuestionamiento, el recordatorio, la contextualización de los saberes, la reflexión, el abordaje de temáticas a través de la explicación y la resolución de problemas desde el pensamiento lógico matemático.

En relación con las dimensiones emergentes en el proceso de interpretación de las entrevistas se posee la denominada Interacciones entre pares de estudiantes en el código motivación al estudiante, Intercambio de saberes/Consensos; e Intercambio comunicativo, pues esta se refiere a la interrelación que se posee entre los estudiantes en el aula de clases la cual se refleja de manera activa, que el docente puede tomar en cuenta en sus clases expositivas para promover el aprendizaje. Asimismo, se refleja la importancia de llevar una planificación para el desarrollo de actividades que incorporen en la interacción entre estudiantes en las clases expositivas, que promuevan la motivación y genere ese intercambio de saberes de manera articulada, disciplinada y controlada, además, se considera el principal medio para que los proyectos pedagógicos se desarrollen de manera adecuada y satisfactoria.

### **Dimensión: Disciplina y control del aula**

La dimensión ***Disciplina y control de aula***, se relaciona con las acciones que realiza el docente en el aula de clases para tener el control adecuado del aula y

consolidar la disciplina. Esta dimensión es la tercera que conforma la subcategoría: *Las Acciones centradas en el docente*. Entre las observaciones realizadas se pueden mencionar las siguientes en relación con los códigos que implican a las acciones de hablar y hacer silencio:

Hermes

Resulta, me voy a quitar un momento el tapabocas. Primero, debo recordarles que yo estoy en tratamiento de la garganta, entonces, necesito que, por favor, no me pongan a hablar tan alto. Tengo que hablar moderadamente, entonces. (Observación de clase 1, 3:3)

M: Bien, Emely dice que ha practicado las clases de educación física. A ver Isabela, Yuri... Niños recordemos una cosa, este salón tiene mucho ruido porque queda pegado a la carretera, entonces hay mucho ruido. Escuchemos, Mía duro por favor.

Mía: (Murmura) (Observación de clase 2, 6:27)

Gea

A ver, colaboren por favor aún seguimos en clase.

Observ: (Los alumnos están de pie y hablando) (Observación clase 2, 5:70)

Afrodita

M: Puñito derecho nos sentamos, puñitos izquierdos nos callamos. Bueno, pónganme atención ya la planita la guardamos y la terminamos en casa. (Observación clase 1, 1:32)

Ayer coloreamos una canasta de frutas ¿se acuerdan? Esas frutas hacen parte de una alimentación sana. A ver levantamos la mano y hacemos con el puñito calladitos, no podemos hablar todos. (Observación clase 2, 4:5)

Como puede evidenciarse, las observaciones realizadas buscan propiciar el control del aula en relación con el ruido generado por los estudiantes. Se evidencia que los docentes hacen uso de dinámicas para promover el silencio de los estudiantes en el aula, así como también para que reflexionen en relación con la dificultad de comunicación que el ruido puede generar en el aula.

Asimismo, a través de consignas el docente busca fomentar el orden y la disciplina en el aula propiciando un ambiente acorde para dar continuidad al proceso educativo. Asimismo, el control del aula también se enfatiza en que el estudiante comprenda la necesidad de guardar silencio para que el mensaje pueda comprenderse, bien sea la explicación del docente, las respuestas o participación de

los estudiantes, así como la clase en general, y con ello se puedan cumplir los objetivos propuestos. Otros códigos que se pueden mencionar entre los observados son refuerzo positivo/negativo y el llamado de atención, entre las que se pueden mencionar:

Hermes

El objetivo de trabajar es para que le pongamos amor a leer ¿no es cierto? Y a Gaby el papá le compra fábulas hermosas para que ella siga leyendo, miren, se llama "Mis primeras fábulas con consejitos prácticos para ti" y viene una cantidad de Fábulas muy bonitas, miren. ¿Les gusta leer? Levanten la mano al que le guste leer. A mí me encanta. Gaby nos lo tiene que prestar próximamente.

Observ: (Los Estudiantes se emocionan). (Observación clase 2, 6:27)

Debo felicitarlos porque todas las exposiciones han estado muy bonitas. A ver...

Observ: Ana le entrega un plegable a la Maestra y ella lo muestra a los estudiantes, estos exclaman sorprendido por el dibujo. Hora: 8: 15 am.

M: Los plegables son muy bonitos. (Observación clase 2, 6:37)

M: Miren lo que escribió Dafne; yo soy responsable cuando cumplo con las tareas, cuando hago caso a la Maestra, y la tercera, yo soy responsable cuando llevo los útiles completos a la escuela, si ve, le quedo muy bien Dafne.

Observ: La Maestra lee alguna de las responsabilidades de los niños que terminaron.

M: Miren Allan escribió, su responsable cumpliendo con las tareas, cuidando mis colores, ¿será que, si él cuida los colores, él es responsable?

Estudiante Siiii.

M: Ah miren lo que escribe Isabella, ella es responsable por que viene con el uniforme completo. (Observación clase 2, 6:85)

M: Le quedo perfecto, miren y lo que me gusta es la letra de Allan, a mí no me gusta que sean la de los papitos, porque son ustedes los que están aprendiendo. (Observación clase 3, 9:30)

M: Papi solo los animales ¡Ay yo no sé qué hago con usted! Papi, tenías que colorear solo los animales. Yo les dije: "No tenías que colorear ni la casa, árboles ni el sol, solo animales. (Observación clase 3, 9:128)

Afrodita

(La M le llama la atención algunos alumnos por que están conversando). (Observación clase 3, 7:16)

Gea

Niños por favor nos sentamos, y terminan los que faltan por copiar. (Observación clase 2, 5:27)

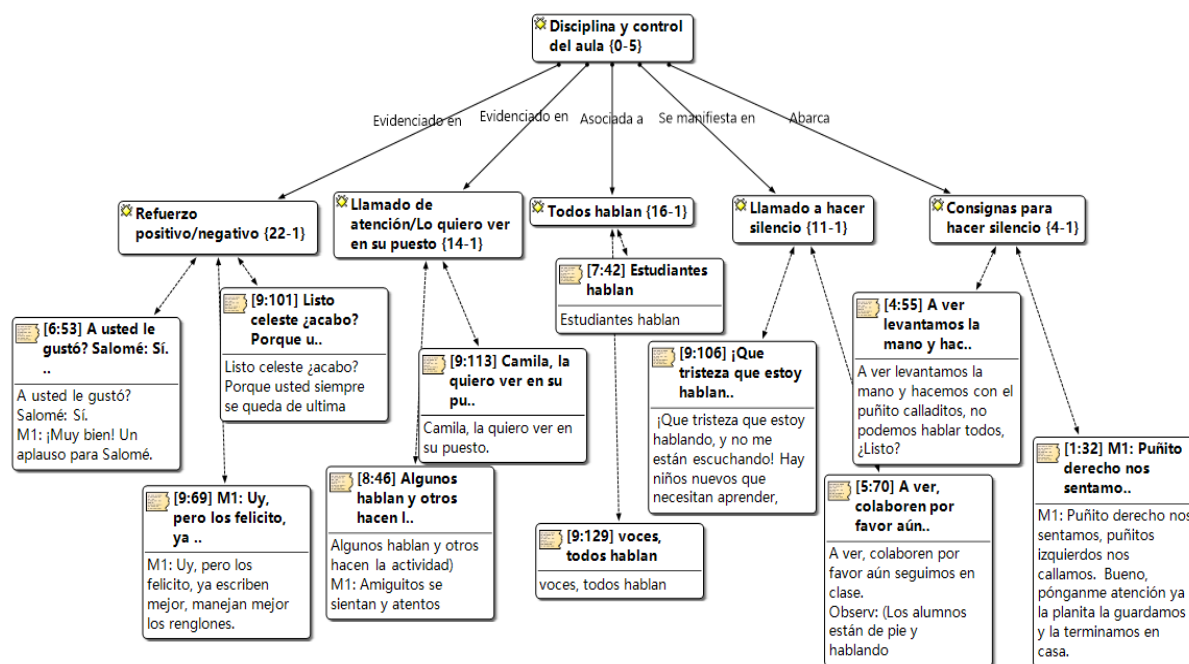
Por favor seguimos con el primero.

Observ: (La Maestra, revisa algunas actividades)

M: No nos levantemos. (Observación clase 3, 8:21)

El reforzamiento positivo en los estudiantes se enfoca en potenciar la participación de los estudiantes para que estos posean un aprendizaje significativo. Cabe destacar que, el reforzamiento positivo es descrito según Skinner (1979) para modificar la conducta, relacionado con la Teoría de Acondicionamiento Operante. Para los docentes el apoyo de la familia es fundamental siempre y cuando sea para ayudar al estudiante y no sea para elaborar las actividades de los estudiantes, pues, desde la experiencia como docente el estudiante es quién debe lograr cada una de las competencias destinadas según el contenido planificado, no obstante, cuando los padres realizan las actividades por ellos afectan de manera directa el proceso de aprendizaje del estudiante, así como su desempeño, desarrollo de habilidades y destrezas. Desde luego, en el aprendizaje de los estudiantes el acompañamiento de los padres conlleva al fomento del desarrollo integral del estudiante desde la construcción propia del conocimiento. Es por ello que se hace énfasis en el aprendizaje del estudiante, alentando cada paso que den en pro de avanzar en su proceso educativo y el cumplimiento de objetivos académicos.

**Figura 31**  
**Dimensión Disciplina y control del aula**



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En relación con la figura 31 basada en la **dimensión disciplina y control de aula**, se muestran algunas evidencias que permiten reconocer el refuerzo positivo/negativo en el estudiante con el apoyo familiar, el llamado de atención, las acciones de habla activa que los estudiantes llevan a cabo, la necesidad de llamar al silencio desde el uso de consignas por parte del docente. Cubero (2004), señala que existen medidas de apoyo disciplinario que solo requieren de un código establecido por los docentes con los estudiantes. Tal como lo ha expuesto este autor, en las observaciones se evidencia que los docentes han establecido códigos o consignas para llamar a la disciplina y control en el aula.

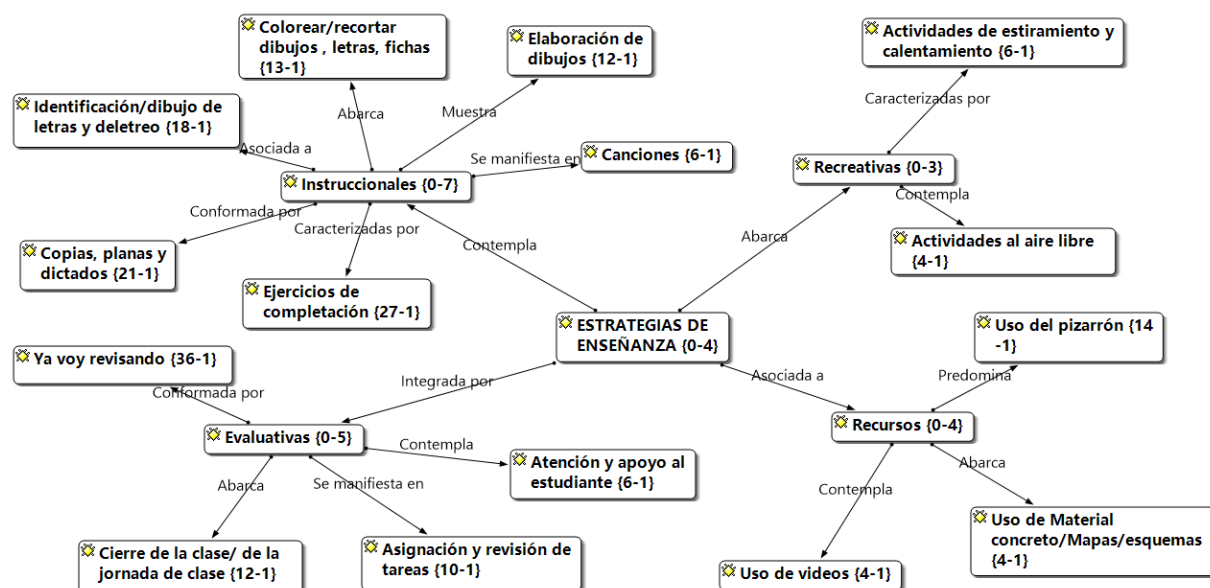
Por otro lado, Castro (2004), sostiene que en educación básica surgen constantemente manifestaciones de indisciplina que se refleja en la disrupción del desarrollo de la clase en el aula, trayendo consigo la distorsión del flujo normal de tareas, así mismo, fuerza al docente a hacerle frente a través del llamado de atención. Lo expuesto por este autor tiene relación estrecha con las evidencias expuestas, pues en estas se muestra que a los estudiantes se les debe llamar la atención para poder lograr la disciplina en el aula. Desde luego, la disciplina se debe fomentar desde la primera infancia, desde el hogar, no es un proceso que solo

corresponde al docente, sino que parte de la crianza en el contexto familiar y que se consolida en el aula mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje-

### Subcategoría: Estrategias de enseñanza

**Figura 32**

*Subcategoría: Estrategias de enseñanza*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 32 se puede evidenciar la subcategoría: *Estrategias de enseñanza*, son aquellas que se llevan a cabo mediante la práctica pedagógica y son abordadas desde diversas maneras, una de ellas son las *instruccionales*, las cuales se basan en el uso de copias, planas y dictados, la identificación de imágenes, el reconocimiento de palabras mediante el deletreo, la elaboración de dibujos, los ejercicios de completar, colorear, recortar y hacer uso de canciones en la enseñanza de los estudiantes.

Otro tipo de estrategias que se pueden mencionar son las *recreativas*, las cuales incluyen actividades que permiten la interacción de los estudiantes al aire libre, así como de estiramiento y calentamiento. Mientras que las estrategias *evaluativas* son aquellas que hacen parte del proceso de revisión de tareas y asignaciones por parte del docente a los estudiantes, evidenciando la debida atención y apoyo, así como el proceso de cierre de la jornada de clases. Por último, se muestran las estrategias basadas en el uso de *recursos* como el pizarrón, videos y material concreto para el desarrollo de las actividades en el aula. Cabe destacar que, esta dimensión se conforma por un total de quince códigos; que muestran la

diversidad de estrategias que los docentes han implementado en el proceso de observación y que se ponen en práctica en el desarrollo de proyectos pedagógicos.

### **Dimensión: Instruccionales**

La dimensión **Instruccionales**, es la primera que conforma la subcategoría: *Estrategias de enseñanza*, se compone por seis códigos; y se refiere al uso de estrategias por parte del docente para consolidar los conocimientos en el estudiante mediante su proceso de aprendizaje. Entre las evidencias obtenidas durante la observación de la práctica pedagógica de los docentes informantes, se encuentran las relacionadas con copias, planas, dictados, identificación/dibujo de letras y deletreo, son estrategias que escasamente promueven el desarrollo pensamiento en el niño; los siguientes testimonios muestran estas estrategias:

Afrodita

(Todos hablan y dicen palabras con letra P)

M: A ver, vamos a dibujar el pollito que comienza con letra P. ¿Cuál otro elemento que comience con la letra P?

Estudiantes: Pescado.

M: ¡Muy bien! Ahora aquí vienen unos cuadritos para colocar la P y que se completen la palabrita. Entonces acá ustedes van hacer la P, para que diga pozo ¿Ustedes saben qué es pozo? (Observación de clase 1, 1:23)

M: Bueno mis niños, vamos entonces a empezar haciendo un pequeño repaso, vamos hablar un poquitico de la letra amiga que vimos la semana pasada.

Estudiantes: M.

M: Muy Bien la M, y vamos a recordar que ella se llama M, pero se escucha.

Estudiantes: Ummmmmm.

M: También decíamos que si esa M, busca a sus amigas las vocales. ¿Cuáles son las vocales?

Estudiantes: A, e, i, o, u.

M: Cuando la M, mayúscula se junta con una vocal hacen una parejita.

M: Cuando se junta la M con la U dice.

Estudiantes: Mu, Ma, Me, Mi, Mo.

M: Eso es correcto muy bien.

Observ: (La maestra explica como pronunciar) (Observación de clase 1, 1:4)

Hermes

Observ: la maestra manda a un alumno a entregar unas hojitas a cada estudiante para que procedan a escribir un texto sobre los seres vivos y explica...

M: Primero escribimos esto (señala al tablero), cuando terminemos de escribir esto lo pegamos abajo. Los seres vivos nacen, crecen, se

reproducen y mueren.

Necesitan aire, agua y un sitio para vivir (Observación de clase 1, 3:29)

M: Vamos por favor a terminar ética, ya vimos en el video beam la importancia de la responsabilidad. Vamos hacer una actividad para terminar ética y valores. Escriban allí abajo actividad.

Observ: La Maestra les dicta actividad.

M: Escribe o dibuja 3 acciones que representen que soy responsable en la escuela.

Observ: La Maestra explica la actividad y los Estudiantes dicen algunas acciones que representan que son responsables. (Observación de clase 2, 6:78)

Gea

M: Vamos a ver la lluvia; se originan cuando las nubes están con mucha humedad, entonces precipitan esta humedad y se presenta la lluvia.

Estudiantes Listo profe.

M: A ver se esperan porque hay compañeritos que aun copian. (Observación de clase 2, 5:24)

Según las evidencias relacionadas con los códigos: copias, planas y dictados; e identificación/dibujo de letras y deletreo, los docentes desarrollan estas estrategias, consideran que así ellos aprenden, se pudo observar el énfasis en el reconocimiento de cada una de las palabras, con ayuda del deletreo para garantizar la escritura y lectura adecuada, es decir, el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes. Desde la perspectiva de la investigadora, estas estrategias se han venido utilizando de manera tradicional para la enseñanza de la lectura y la escritura; lo que, no apuesta, a un desarrollo cognitivo del niño, en particular los de esta época.

No obstante, en la actualidad existen nuevas estrategias que conllevan a una mejor actividad en el aprendiz, no obstante, en este contexto educativo se ha mantenido el uso de dictados, el deletreo, la lectura de cuentos, entre otros, por considerarse esencial en Educación Primaria, sobre todo con la diversidad de maneras de aprender que los estudiantes poseen. Asimismo, la necesidad de fomentar la transformación en el uso de estrategias de enseñanza instruccionales más innovadoras.

Por otro lado, los códigos ejercicios de completar; colorear/recortar dibujos, letras, fichas; y canciones, se puede apreciar en las siguientes evidencias:

Afrodita

Bueno, listo vamos a repasar la familia ¿de quién?

Estudiante.: 10.

M: La familia del 10.

M: Entonces, vamos a llegar hasta el número 20 que es el que sigue después del 19, y luego acá vamos a poner en cada cuadrito el número que falta, y luego termino coloreando mi guía. (Observación de clase 2, 4:43)

M: Correcto 5 días, recordemos entonces esos 5 días cantando.

M y Estudiante: Doña semanita, tiene 7 hijitos unos son grandotes y otros son chiquiticos, lunes, martes, miércoles, jueves y viernes son para estudiar, sábado y domingo son para descansar. (Observación de clase 2, 4:2)

M: Bueno yo veo que ya las vocales las tenemos un poco clara, pero la vamos a recordar con la canción de las vocales.

M y Estudiante: Carta, con cartas, papeles son papeles dime las vocales que yo no me las se: A la vaca ya se va, E la vaca ya se fue, I la vaca ya está aquí, O la vaca se enojó, U la vaca hace Mu. (Observación de clase 2, 4:19)

Gea

Vamos a continuar la clase pasada, listo. Aquí dice el siguiente ejercicio, palabras esdrújulas y sobresdrújulas, se marca tilde a todas las palabras esdrújulas y sobresdrújulas. Ejemplo, características.

Estudiantes: Teléfono.

M: Teléfono. La actividad indica lo siguiente: “marca la tilde que faltan a las palabras: diálogo, corazón, melancólico, lámpara, lágrima, depósito, científico, murciélago, canción, Jesús, rosa, árbol, rectitud, mesa, amistad”. Seguidamente, la otra actividad indica: organice las anteriores palabras en el cuadro donde estén las agudas con tilde, las graves con tilde y las esdrújulas y sobresdrújula con tilde. ¿Listo? Las sobresdrújulas, son aquellas que llevan el acento en las antepenúltimas sílabas, por eso allí está el ejemplo: “características y teléfono”. Dónde está la negrilla es donde se marca ¿la qué?

Estudiantes.: La tilde. (Observación de clase 1, 2:116)

M: Exacto, y que tenemos que reciclar de qué manera.

Estudiantes: Lo desechable en una bolsa.

M: Correcto, en una bolsa lo que es cartón, en otros bombillos, en otros lo que es desechos como las cascara de papa o plátano que se puede echar en el patio de la casa y eso se puede utilizar como abono.

Estudiantes: Profe, nosotros en la casa tenemos una piscina, y fuimos echando todas las cascara y está toda llenita de abono.

M: Perfecto, y allí está todo el abono para la conservación de las plantas. Bueno ya saben que al finalizar nosotros la clase debemos tener nuestro salón limpio, libre de papeles y basura. Ahora les voy a pasar a ustedes este material que van a trabajar, porque el tema de hoy vamos a ver. (Observación de clase 3, 8:10)

Hermes

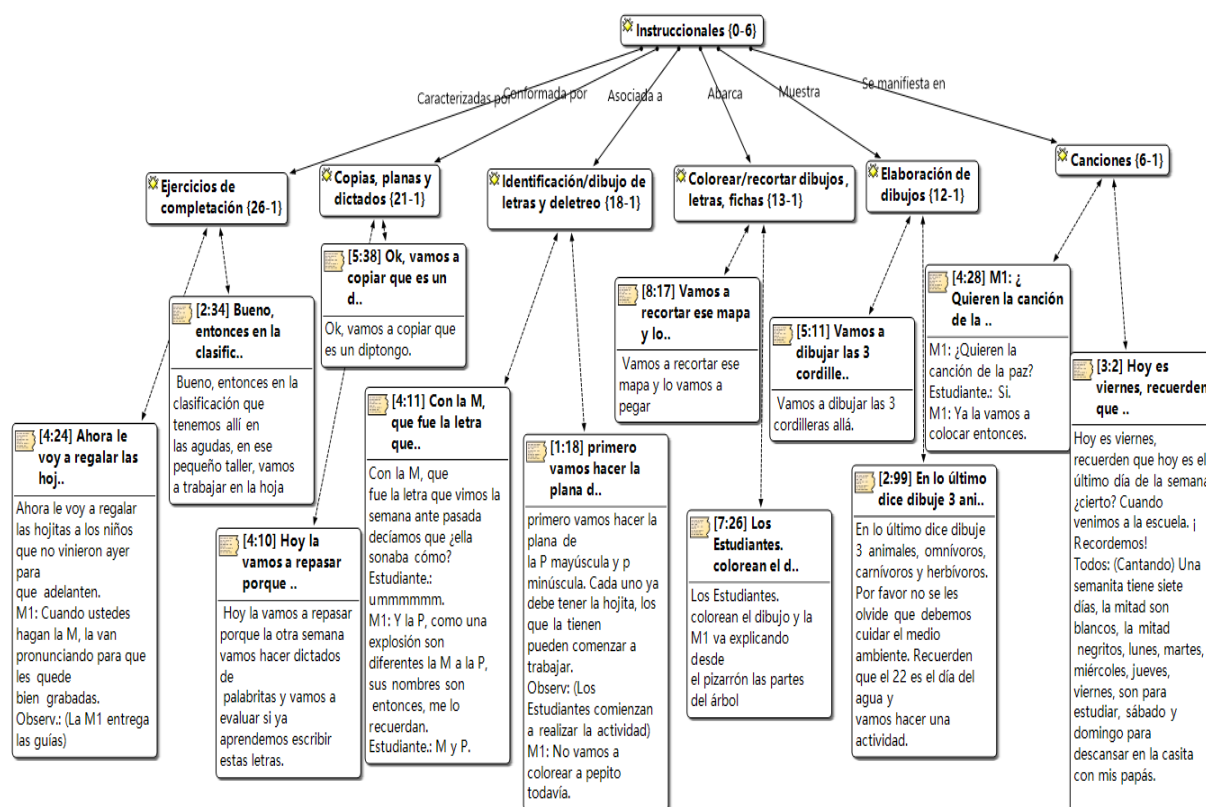
Observ: Los Estudiantes empiezan a realizar la actividad en la hoja que les entrega su maestra para poder participar. La maestra les ofrece borrador y lápiz a Estudiantes que no lo poseen. Los Estudiantes se mantienen en sus puestos prestando atención de manera asertiva con las pautas dadas. (Observación de clase 1, 3:10)

M: Hoy es viernes, recuerden que hoy es el último día de la semana ¿cierto? Cuándo venimos a la escuela. ¡Recordemos!

Todos: (Cantando) Una semanita tiene siete días, la mitad son blancos, la mitad negritos, lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, son para estudiar, sábado y domingo para descansar en la casita con mis papás. (Observación de clase 1, 3:4)

En las evidencias los docentes dan a conocer el uso de estrategias tales como: completar palabras, para reconocer cada una de sus sílabas y el tipo de palabra que se forma, se observaron dinámicas por parte del docente, en las que se aspira a relacionar el contenido y luego plasmarlo en dibujos en el cuaderno, reconocer el tipo de palabras existentes en una oración, desde la identificación mediante la tilde; asimismo, el uso de canciones para consolidar el aprendizaje de las vocales, memorizar los días de la semana; estas estrategias se clasifican para el estudio, como instruccionales; por cuanto son poco adecuadas, para generar el pensamiento crítico en los estudiantes.

**Figura 33**  
*Dimensión Instruccionales*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En relación con la figura 33 basada en la dimensión: **Instruccionales**, se muestran evidencias que corresponden a estrategias como, los ejercicios de completar, copias, dictados, la identificación de palabras u objetos, la correspondencia del contenido con la realidad; es decir, lo que se debe dibujar, y el uso de canciones para fomentar el aprendizaje en los estudiante; acciones que escasamente consideran las experiencias previas del niño, tal como lo propone Ausubel (1983), debe propiciarse la incorporación del conocimiento en el espacio psicológico del individuo, estableciendo una relación entre el conocimiento nuevo y la experiencia previa; además estas experiencias, escasamente favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

También se aprecia que estas actividades son valoradas por el docente, para la evaluación, como lo expresó Hermes en la entrevista, esto se relaciona con la dimensión tipos de evaluación, los cuales básicamente son actividades mecánicas que priorizan la memoria, y son consideradas en la evaluación de resultados.

Desde el enfoque socioconstruccionista de acuerdo con Gergen (2007) el aprendizaje asistido por el docente, se puede identificar como cooperativo o colaborativo en el que se aprende a través del intercambio social entre articulación y respuesta abriéndose a nuevas posibilidades de construcción de mundo. Al respecto, dicha construcción se refiere a los nuevos saberes apprehendidos en esa interacción entre docente y estudiante. Desde la experiencia como investigadora y docente en de la institución Misael Pastrana Rivera, el intercambio colaborativo es necesario en el desarrollo de los proyectos pedagógicos, no obstante, la realidad es otra, entre los docentes los proyectos se desarrollan de manera parcelada, cada docente desde su área.

El docente debe al planificar, considerar el contenido secuencial, para la elección de estrategias que considere acorde según las necesidades del estudiante, y la didáctica del contenido. Desde esta perspectiva, y en relación con las evidencias expuestas, el uso de estrategias instruccionales en la práctica pedagógica, requieren sustituirse paulatinamente, por estrategias que posibiliten el desarrollo del pensamiento, la toma de decisiones, la resolución de problemas, que promuevan la generación de nuevos conocimientos, dar continuidad a los contenidos de manera retadora, llamar la atención del estudiante, para que este se interese en aprender y valore la escuela como un centro que promueva su desarrollo.

### **Dimensión: Recreativas**

La dimensión **Recreativas**, es la segunda que conforma la subcategoría: *Estrategias de enseñanza*, se compone por dos códigos: *Actividades al Aire Libre* y *Actividades de calentamiento y estiramiento*; se relaciona con los tipos de actividades que el docente realiza en su práctica pedagógica, para la recreación en el aula de clase en áreas como la Educación Física. Entre las evidencias obtenidas mediante el proceso de observación se tienen las siguientes *Actividades al aire libre*:

Afrodita

M: Bueno, esta tarde cuando termine de almorzar, después que tenemos nuestro tiempo libre para descansar, ¿qué vamos hacer en nuestro tiempo libre?

Estudiantes: Ver televisión.

M: ¿Y tú Tatiana?

Tatiana: Voy adelantar la tarea.

M: ¡Muy bien! precisamente la tarea que van a hacer en el cuaderno para esta tarde después de almorzar que tenemos tiempo libre es la letra P. (Observación de la clase 1, 1:30)

Hermes

Observ: (Los estudiantes se divierten jugando al gato y al ratón).  
(Observación de la clase 2, 6:96)

Observ.: (Voces, todos hablan)

M: ¿Bryan que dice Bryan?

Bryan: ¿Profe y cuando vamos a jugar al gato y el ratón?

M: Al gato y el ratón, en la próxima clase de educación física.

Estudiantes: ¿El lunes Profe?

M: Sí, si Dios quiere el lunes; y así lo vamos haciendo otro día jugamos al puente quebrado.

Estudiantes: Siiii

M: entonces que hacemos, vemos la clase de educación física y a lo último Isabela, también jugamos otro tipo de juego. (Observación clase 3, 9:15)

Tal como se puede observar, los docentes desarrollan estrategias de enseñanza recreativas para motivar a los estudiantes a participar, interactuar, socializar a través de la lúdica. Desde la experiencia de la investigadora se puede agregar que, este tipo de actividades se centra en el desarrollo de un diálogo activo, en el cual, tanto el docente como el estudiante participan, aspecto que resulta de gran importancia porque despierta la confianza en el estudiante de responder, interactuar con los otros, sin dejar de lado el respeto.

A continuación, se presentan las evidencias del código Actividades de calentamiento y estiramiento:

Afrodita

M: Manos arriba, manos abajo.

Observ: (Los Estudiantes comienzan a gritar consignas). (Observación de la clase 3, 7:30).

Gea

En la clase de Educación Física vamos hacer un calentamiento primero, el calentamiento consiste en que allí en el puesto vamos hacer los ejercicios. Arriba las manos, la bajamos y subimos la otra, luego nos movemos a los lados.

Observ: (Se encuentran en la cancha haciendo deporte)

M: Ahora vamos hacer, cabeza, hombro, rodillas y pies y todo movemos a la vez. A ver, vamos a empezar dando 2 vueltas a la cancha sin correr, solo caminando.

Observ.: (Los niños corren alrededor de la cancha)

M: Tomamos aire; y luego votamos. Listo ahora haremos una prueba de velocidad.

Estudiantes.: Siiii.

Observ: (Los Estudiantes se divierten en su clase de educación física)  
(Los Estudiantes., realizan distintos juegos en su clase de educación física) (Observación clase 1, 2:219)

M: A ver nos sentamos, manos arriba, manos abajo, y me van a escuchar. (Observación de la clase 2, 5:71)

M: A ver por favor, arriba las manos, una palmada, dos palmadas se sientany siguen trabajando. (Observación de la clase 3, 8:62)

Hermes

Entonces chicos faltan 20 minutos para las 12, y damos por terminada la clase de ética y las que hemos visto hasta ahora, vamos a pasar a la cancha y hacemos allá el calentamiento y el estiramiento.

Observ: Los niños van a la cancha con la Maestra, realizan actividades de calentamiento y estiramiento, y se divierten jugando al gato y al ratón. (Observación de la clase 2, 6:95)

M: Manos arriba.

Estudiantes: Arriba.

M: manos en la cabe...

Estudiantes: zaaa.

M: manos en la cintu...

Estudiantes: raa.

M: manos en la cade...

Estudiantes: raa.

M: manos en el cuelli...

Estudiantes: too.

M: manos en las ore...

Estudiantes: jaaa.

M: manos aba...

Estudiantes: jo.

M: Vamos ahora; ¿hoy qué día de la semana es?

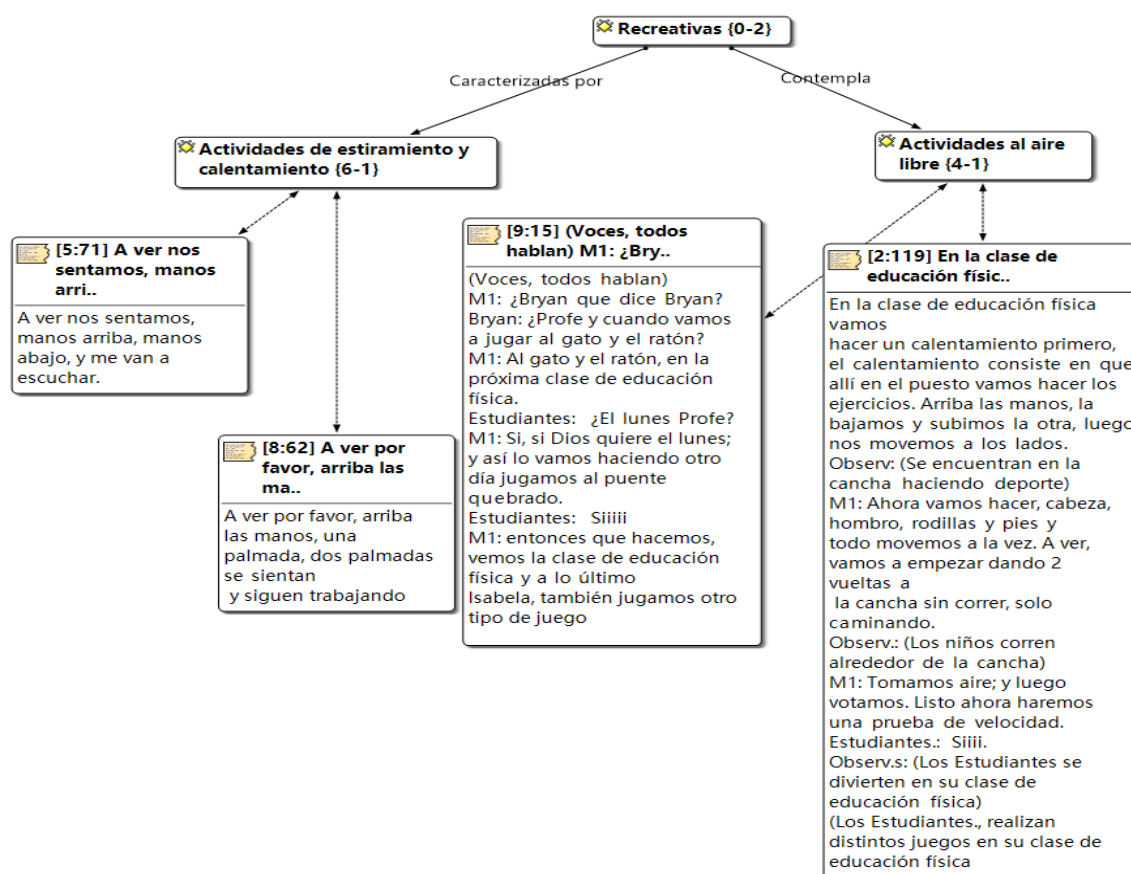
Estudiantes: Hoy es viernes, último día de la semana.

M: Muy bien el último día de la semana escolar, mañana, ¿sábado y domingo venimos a la escuela?

Estudiantes: Noo. (Observación de la clase 3, 9:35)

Según las evidencias expuestas, actividades de calentamiento y estiramiento incorporan en los procesos de enseñanza y aprendizaje el desarrollo físico, corporal, motor del estudiante, de esta manera se propicia un desarrollo integral, genera el gusto por ir a la escuela, el compañerismo y la valoración por la actividad física.

**Figura 34**  
*Dimensión Recreativas*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En relación con la figura 34 basada en la dimensión de estrategias de enseñanza recreativas, se relacionan con el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes con actividades al aire libre en la cual promueven la participación activa de los estudiantes, así como también actividades de estiramiento y calentamiento en el aula y en el área de Educación Física para hacer dinámico los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Relacionado con el proceso de interpretación de las entrevistas, se puede agregar que la dimensión tipos de evaluación, posee el código evaluaciones formativas, en las que con frecuencia se hace uso de estrategias recreativas de manera continua, para consolidar el conocimiento en los estudiantes según los lineamientos curriculares y las normativas de la institución:

Hermes

En la evaluación por proyectos yo tomo en cuenta a una evaluación formativa, donde se estén dando permanentemente todos los procesos que se estén desarrollando y el avance de las competencias que se quieran alcanzar con cada uno de nuestros niños. 1:37.

Como puede observarse, las evaluaciones formativas buscan el avance de competencias en los estudiantes en actividades como las recreativas que se realizan al aire libre, así como el estiramiento y calentamiento. Desde la experiencia de la investigadora es relevante mencionar que, actualmente, se está trabajando un proyecto “Aprovechamiento del tiempo libre”, en la cual se desarrolla la parte recreativa y la lúdica. No obstante, por ser un nivel educativo de primaria las estrategias recreativas son utilizadas en la parte motivacional del estudiante aplicando los tipos de evaluación formativa y sumativa, valorando las competencias del estudiante de manera transversal, siendo reflejadas de manera cuantitativa, es decir, asignando notas a las actividades.

Por su parte, Rodríguez (2003), sostiene que:

La enseñanza de los contenidos actitudinales no sólo se puede concebir como un proceso que se rige por los métodos tradicionales de instrucción, se puede inferir que utilizando actividades recreativas que despierten en el alumno el interés, la creatividad, la motivación, éste último puede manifestar sentimientos y creencias favorables hacia el aprendizaje, participando creativamente en un proceso que le permitirá construir su propio conocimiento, de forma vivencial en un ambiente escolar agradable. (p. 7)

Según lo expuesto por este autor, las actividades recreativas permiten despertar en el estudiante el interés por participar en la construcción de su propio conocimiento en el contexto educativo, tal como lo han hecho los docentes observados en sus prácticas pedagógicas, mientras que Buenaventura (2022), señala que estas estrategias contribuyen al desarrollo integral del niño proporcionando motivación, interés, participación activa, vinculando la recreación con la educación. Tal como lo expresan los autores, las estrategias recreativas son actividades que se pueden relacionar con las llevadas a cabo en el aula, además, pueden promover el aprendizaje mediante la lúdica, la recreación, así como el uso de espacios abierto en el tiempo libre de manera agradable para el estudiante.

## Dimensión: Evaluativas

La dimensión **Evaluativas**, es la tercera que conforma la subcategoría: *Estrategias de enseñanza*, se compone por cuatro códigos y se relaciona con aquellas acciones que el docente lleva a cabo para propiciar la atención y apoyo al estudiante en las actividades que este realiza, así como la asignación de tareas según el contenido para un correcto desarrollo y cumplimiento del objetivo académico. Las siguientes evidencias obtenidas en las observaciones de las prácticas pedagógicas muestran esta dimensión:

Afrodita

Observ. (La Maestra, pasa por los pupitres revisando la actividad)

M: Recuerden que, si ustedes comenzaron a trabajar con P, deben buscar en los círculos la P no la M.

Observ.: (La M, sigue revisando la actividad)

M: ¿Que letra estamos haciendo?

Estudiante.: La M y la P. (Observación de clase 2, 4:48)

Hermes

Seguidamente, la maestra va pasando a revisar el trabajo que están haciendo los estudiantes para poder guiar y apoyar su desarrollo. (Observación de clase 1, 3:33)

M: En educación física les había dejado de tareas practicar el salto de brazos ¿cierto?

Estudiante: ¡Sí!

M: Además, vamos a ver si Dios nos lo permite, los juegos tradicionales, que esos juegos los pueden practicar en su tiempo libre. (Observación de clase 2, 6:23)

Gea

M: Esta actividad me la traen para la otra semana, lo guardan por favor. (Observación de clase 2, 5:50)

Observ. (Todos hablan y organizan la fila)

M: Vamos a dar por terminada la clase de hoy. Gracias a Dios. Vamos aprovechar el tiempo libre para hacer las actividades. Colorín, colorado.

Estudiantes (12:00 m.) Esta clase se ha terminado. (Observación de clase 2, 5:82)

M: mañana no vienen y harán la guía en casa. ¿Listo? Ya ahorita explico son puras sumas. (Observación de clase 3, 8:56)

Daniela no me ha traído el trabajo, me falta Daniela, me falta Fernando.

Observ. (La Maestra continúa llamando uno a uno para revisarles la

actividad y entregar el material)

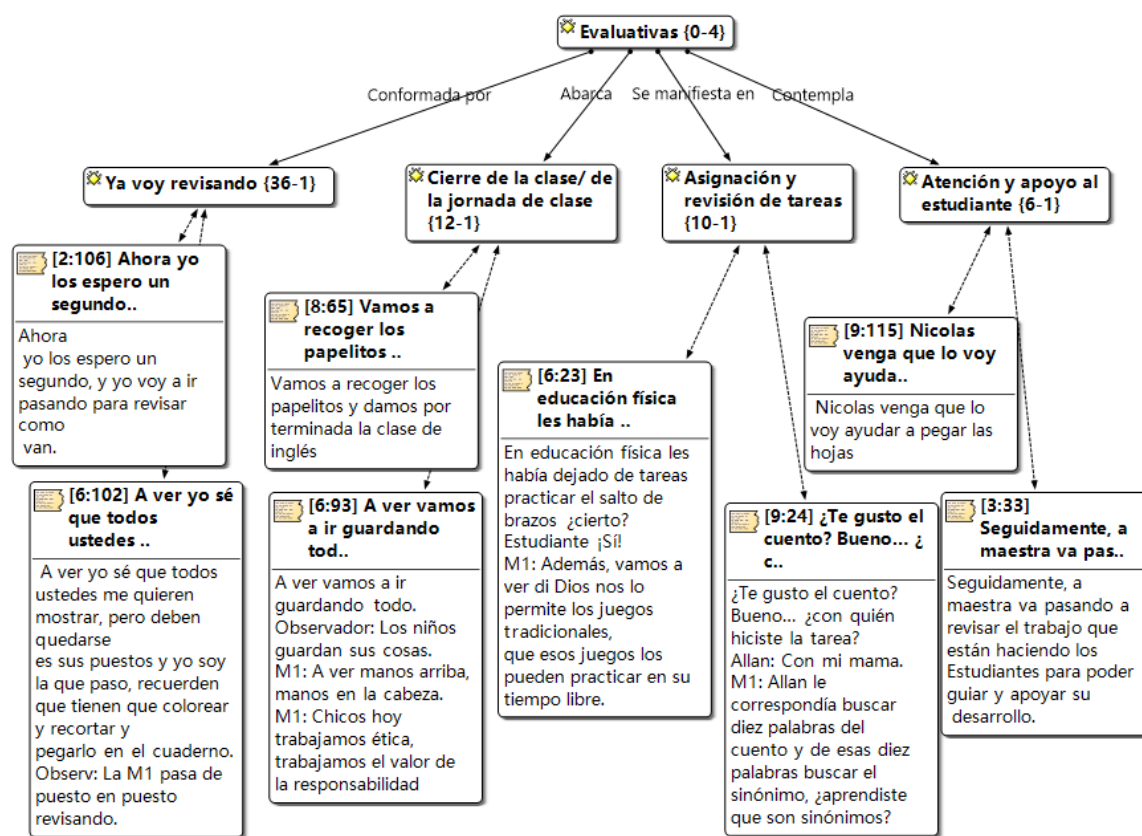
M: Luis José usted no me ha traído el trabajo.

Estudiantes: Si profe, yo ya le mostré. (Observación de clase 3, 8:64)

En las observaciones realizadas, los docentes desarrollan actividades evaluativas en relación con la revisión de cuadernos para verificar que los estudiantes hayan cumplido con el objetivo académico, el contenido pautado, así como también guiar en el proceso de elaboración de tareas asignadas. Se evidencia el cierre con reforzamiento del contenido y la asignación de actividades para la casa. Este proceso ocurre en el contexto de estudio diariamente, pues, el docente debe ser garante de que el estudiante preste atención, comprenda, copie, genere las preguntas con relación a las temáticas y consolide los conocimientos nuevos.

Según Rodríguez, Mendoza y Cargua (2019), las estrategias evaluativas son aquellas planificadas por el docente que buscan generar acciones conscientes, consecuentes y sistemáticas para el fortalecimiento de competencias mediante un ambiente formativo en el que se relacionan la teoría con la práctica y la interacción con el estudiante. Las estrategias evaluativas buscan desarrollar capacidades cognitivas, socioemocionales e investigativas en los estudiantes y el cumplimiento de las actividades y objetivos planificados.

**Figura 35**  
*Dimensión Evaluativas*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 35 se evidencian los códigos que conforman la dimensión **Evaluativas**, dando a conocer las observaciones realizadas en la práctica pedagógica de los docentes informantes clave. Desde luego, las estrategias evaluativas son necesarias para poder hacer seguimiento al logro de metas y objetivos académicos de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje según lo establecido en cada nivel educativo por el MEN. Si bien es cierto, esta dimensión se asocia con la dimensión emergente del proceso de interpretación de las entrevistas denominada Formas de Evaluación en su código heteroevaluación:

Hermes

Y la heteroevaluación la maestra mira también todo el proceso que está llevando o que se ha llevado porque como es un proceso permanente en la evaluación. (1:44).

En dicha evidencia se reflejan el seguimiento del proceso educativo el cual forma parte de la evaluación planificada por el docente, en las cuales desarrolla estrategias evaluativas como la revisión, la atención a la clase por parte del docente, las tareas permiten evaluar las competencias de los estudiantes. No obstante, se requiere hacer un seguimiento a los resultados de dichas evaluaciones, así como la diagnóstica, formativa y exploratoria por parte de los docentes para determinar la evolución de estos y el alcance de las competencias según lo planificado, pues, la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación están presentes en la práctica pedagógica.

Las estrategias evaluativas son definidas por Ruay y Campo (2020), como aquellas que deben tener coherencia con la planificación curricular del docente y los instrumentos establecido como evidencias del aprendizaje. Asimismo, esto autores señalan que las estrategias de evaluativas conllevan tanto al aprendizaje como a la motivación de los estudiantes. Desde lo descrito por los autores, las estrategias evaluativas deben ser consideradas una técnica de apoyo para promover competencias en los estudiantes generar nuevos conocimientos, relacionar al estudiante con las necesidades del contexto, llevar la teoría a la práctica, así como motivar al estudiante para lograr los objetivos propuestos de cada unidad curricular.

En esta oportunidad, las acciones relacionadas con actividades evaluativas que se reflejan en las observaciones se enfocan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Prieto (2008) señala que las estrategias evaluativas buscan mejorar la enseñanza y la calidad de los aprendizajes. Desde este punto de vista, la necesidad de implementar este tipo de estrategias es buscar las mejoras en la calidad educativa para los estudiantes, y, por lo tanto, para la sociedad. Ahora bien, desde la experiencia como docente se puede señalar que las actividades evaluativas conllevan un propósito previamente planificado para que se consoliden los conocimientos mediante la interacción entre docente, estudiantes, que poseen un rigor, y, a su vez, se enfatiza en las competencias a desarrollar por el estudiante.

### **Dimensión: Recursos**

La dimensión **Recursos**, es la cuarta que conforma la subcategoría: *Estrategias de enseñanza*, se relaciona con el apoyo material que el docente tiene durante el desarrollo de las actividades en el aula para propiciar el aprendizaje en los estudiantes. Esta dimensión se compone por tres códigos como

lo s las cuales reflejaron las siguientes evidencias obtenidas en las observaciones de las prácticas pedagógicas:

Gea

M: Ayer vimos el video ¿recuerdan?

Estudiantes.: Siii

M: Ayer veíamos como las garrapatas viven encima de los animalitos, como en la vaca, los perros, los caballos (Observación clase 1, 2:84)

M: Voy hacer un cuadro sinóptico (Observación clase 1, 2:81)

M: ¿Puedo borrar?

Estudiantes: Nooo.

M: Voy a borrar una parte porque necesito espacio. Atentos el mapa que tienen allí es el mismo de Colombia que tienen allá. Debajo del mapa escribimos primero el título.

Estudiantes: Mapa físico de Colombia. (Observación clase 3, 8:24)

Hermes

Observ: La Maestra está explicando las cordilleras en el mapa. (Observación clase 2, 5:12)

Bueno muévanle. Listo borro porque ya vamos al tercero; tercero y último porque ya vamos al recreo.

Observ: Estudiantes gritan ¡Siiii! (Observación clase 3, 9:76)

Observ: La Maestra reproduce el video nuevamente.

M: Miren esta son responsabilidades en la escuela, portarnos bien, hacer la tarea que nos dejan, prestar atención a las indicaciones que nos da la maestra, preguntar cuando tengas dudas, están son algunas responsabilidades en la escuela porque hay muchas.

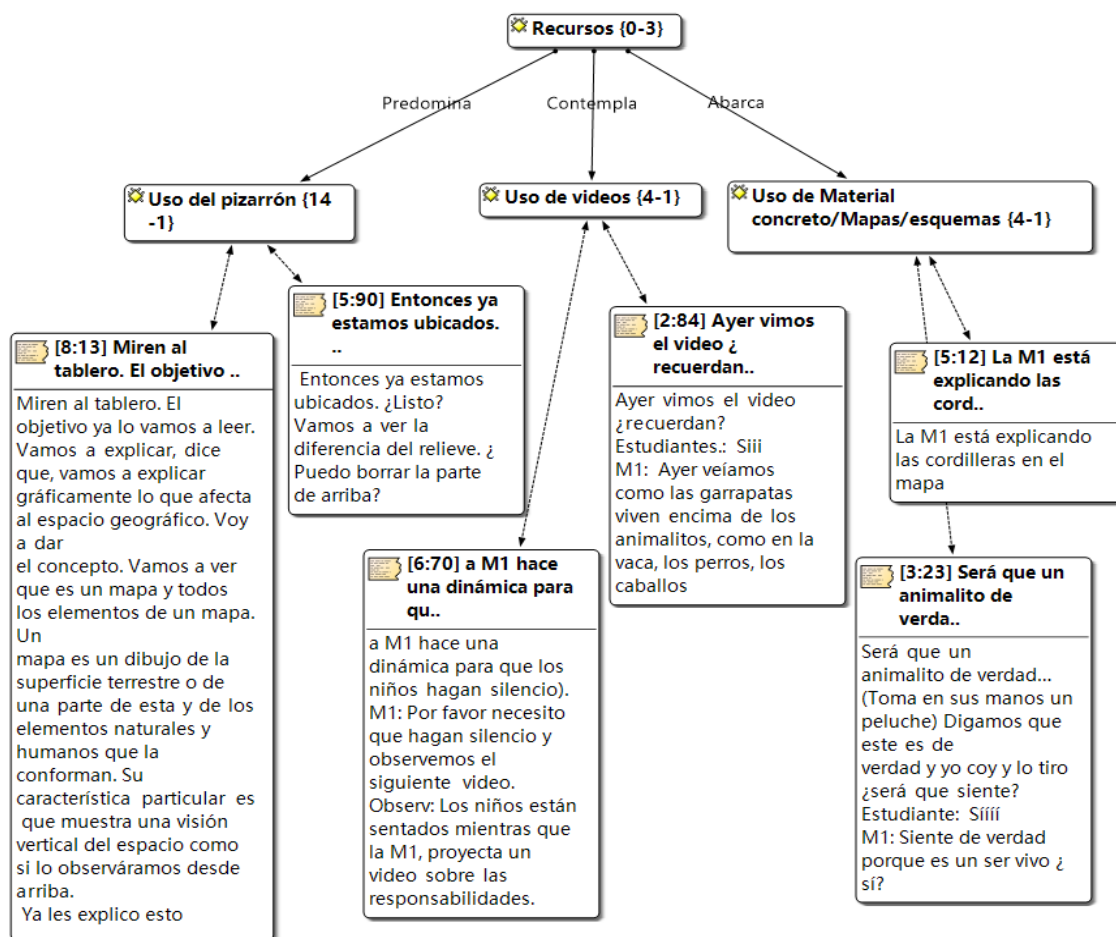
Observ: La Maestra coloca el video nuevamente. (Observación clase 2, 6:74)

Entre los recursos que se pudieron observar en las prácticas pedagógicas de los docentes se encuentran el tablero, los videos, mapas, peluches, cuadros sinópticos, marcadores de colores, entre otros. Según el MEN (2021), los recursos educativos en Colombia han servido de apoyo y soporte al docente buscando asegurar el servicio educativo. Asimismo, menciona que en el país los recursos principales son las cartillas que este Ente emana para cada uno de los niveles educativos acorde con el contenido curricular, los textos y escolares y los ya mencionados medios educativos. Cabe destacar que, los recursos evidenciados en la observación de la práctica pedagógica de los docentes se usaron durante la clase para centrar el aprendizaje del estudiante en el contenido académico que se explica.

Los recursos son considerados el mejor aliado del docente para desarrollar actividades en el aula.

**Figura 36**

*Dimensión Recursos*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 36 se muestran los códigos que conforman la dimensión **Recursos**, al respecto dichos códigos no se evidenciaron en la observación realizada a Afrodita, no obstante, la docente hizo uso del tablero y marcadores durante su práctica pedagógica. Esta dimensión consolida lo expuesto por los informantes en el proceso de interpretación de las entrevistas en la cual emergió la dimensión situaciones didácticas con el código Estrategias para el PA, entre las evidencias se tiene:

Hermes

En los proyectos que hemos estado trabajando hoy en día, por ejemplo, el proyecto del “Cuento viajero”, en el proyecto de las exposiciones. (1:70).

Gea

Se harán exposiciones dando felicidad y demostrando que el niño puede hacer las cosas. (3:28).

Tal como se evidencia, los docentes hacen mención del desarrollo del “cuento viajero” como proyecto de aula el cual para su desarrollo se hace uso de los recursos que se encuentran en el aula como el tablero y material concreto como un apoyo para dar cumplimiento al contenido y las actividades planificadas en el aula de clases. Asimismo, en las clases dadas por Hermes y Gea si se evidenciaron el uso de videos, pizarrón y material concreto. Por su parte, Villacreces et al. (2016), mencionan que los recursos pueden ser clasificados como productos de ayuda en el proceso educativo que busca estimular la adquisición de conceptos, habilidades y destrezas, además, estos permiten el desarrollo actividades para descubrir el conocimiento, aplicarlo en situaciones prácticas y desarrollar las capacidades experimentación, creatividad e iniciativa. Al respecto, los recursos permiten la consolidación de la labor educativa, y, a su vez facilita el desarrollo de actividades formativas despertando un alto grado de interés en los estudiantes.

A modo de síntesis, la **Categoría: El docente en la Práctica Pedagógica; se** conforma por dos subcategorías: (a) *Acciones centradas en el docente*; y (b) *Estrategias de enseñanza*, la misma permitió dar respuesta al objetivo específico referente a explicar el contexto de la práctica pedagógica y su incidencia en el desarrollo de los proyectos pedagógicos en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia. Desde luego, la observación de la práctica pedagógica de los informantes permitió conocer las diversas acciones, actividades y estrategias que desarrolla en el aula de clase.

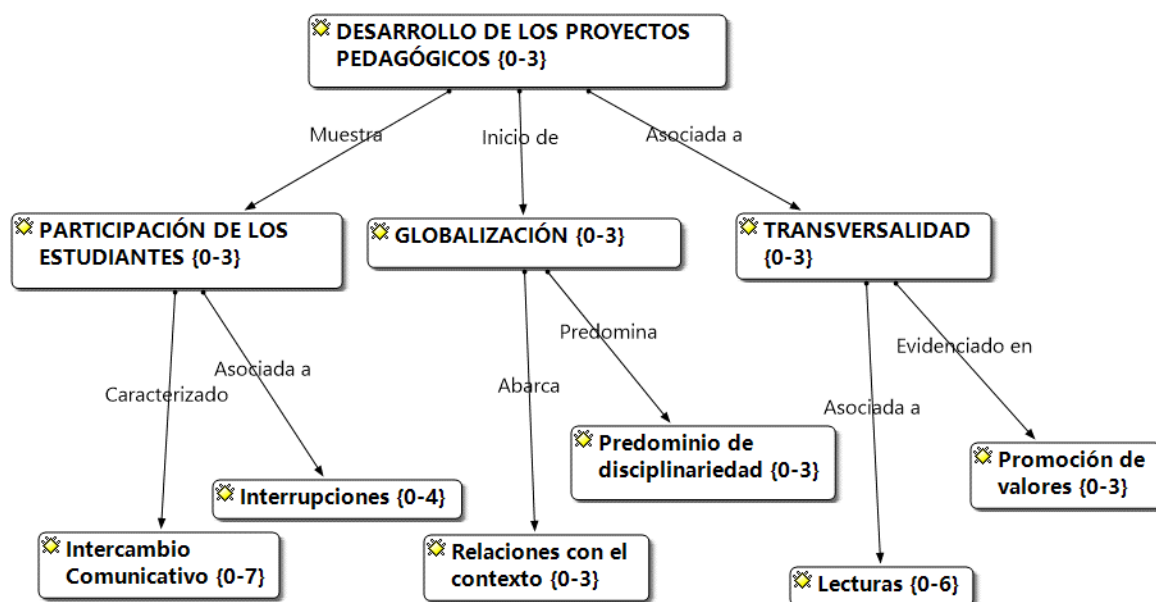
De esta manera, se pudo observar que las *Acciones centradas en el docente* pueden ser comprendidas como actividades, técnicas y métodos que se aplican para consolidar el aprendizaje, promover la interacción y participación de los estudiantes, mantener el orden, la disciplina, fomentar el respeto dentro y fuera del aula. El docente desarrolla actividades con previa planificación de tal manera que se logren aprendizajes significativos

Las *Estrategias de enseñanza* observadas, dan cuenta de la importancia del uso de las instrucciones, las actividades recreativas al aire libre, así como aquellas que implican el estiramiento y calentamiento haciendo dinámicas las actividades en el aula. En este mismo orden de ideas, las estrategias evaluativas se consideran aquellas que de manera intencionada el docente planifica para promover la generación de conocimientos y el desarrollo de competencias en los estudiantes a través del uso de recursos como apoyo esencial, mientras que aquellas estrategias que implican el uso de recursos en el aula buscan reforzar, contextualizar y con ello, reconocer la aplicabilidad de los conocimientos en la vida diaria, tal como se realiza al dibujar los contenidos explicados.

### Categoría: Desarrollo de los proyectos pedagógicos

**Figura 37**

*Categoría Desarrollo de los proyectos pedagógicos*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 37 se puede observar la conformación de la categoría: **Desarrollo de los proyectos pedagógicos**; derivada de las observaciones obtenidas de los informantes clave, docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera, en el Departamento del Huila en la República de Colombia. Esta categoría permite reconocer las cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con los proyectos pedagógicos promoviendo la participación de los estudiantes en las actividades del aula. De la misma manera, se

evidencia el desarrollo de proyectos pedagógicos que abarcan diversas áreas del saber desde la disciplinariedad e interacción entre los estudiantes. Asimismo, se incluye en esta categoría la consolidación de valores desde un enfoque transversal. Dicha categoría la conforman tres subcategorías: (a) *Participación de los estudiantes*; (b) *Globalización*; y (c) *Transversalidad*. Cabe destacar que esta categoría se conforma por seis dimensiones y un total de veinte códigos, que emergieron en la transcripción de los videos en los que se respaldan las observaciones. (Ver Tabla5).

En relación con la categoría Desarrollo de los Proyectos Pedagógicos se puede mencionar que para el MEN (2012), estos se consideran estrategias educativas que ofrecen a los estudiantes, docentes y centros educativos la oportunidad de articular la dinámica escolar con la de la comunidad, con el uso de recursos existentes en el entorno. Dicha articulación es la que permite que estos cumplan los objetivos propuestos desde el contexto educativo, así como cubrir las necesidades de formación educativa de cada uno de los estudiantes, promoviendo su participación, su globalización y transversalidad con las otras disciplinas para una formación integral.

Decroly y Boon (1968), colocó el énfasis en la función de globalización y reivindicó la elección de temas de interés vital “los llamados centros de interés” al darle mayor importancia al contacto del niño con objetos concretos en toda su complejidad. Desde luego, los proyectos pedagógicos se centran en los centros de interés entendidos desde un enfoque globalizador para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los proyectos pedagógicos en la práctica pedagógica, permiten generar nuevas estrategias de enseñanza, y, además, promueve el interés del estudiante en participar, vincularse con el proceso o desarrollo del mismo, reconocer en el contexto los problemas que afectan el proceso educativo, trabajar en equipo, entre otros aspectos.

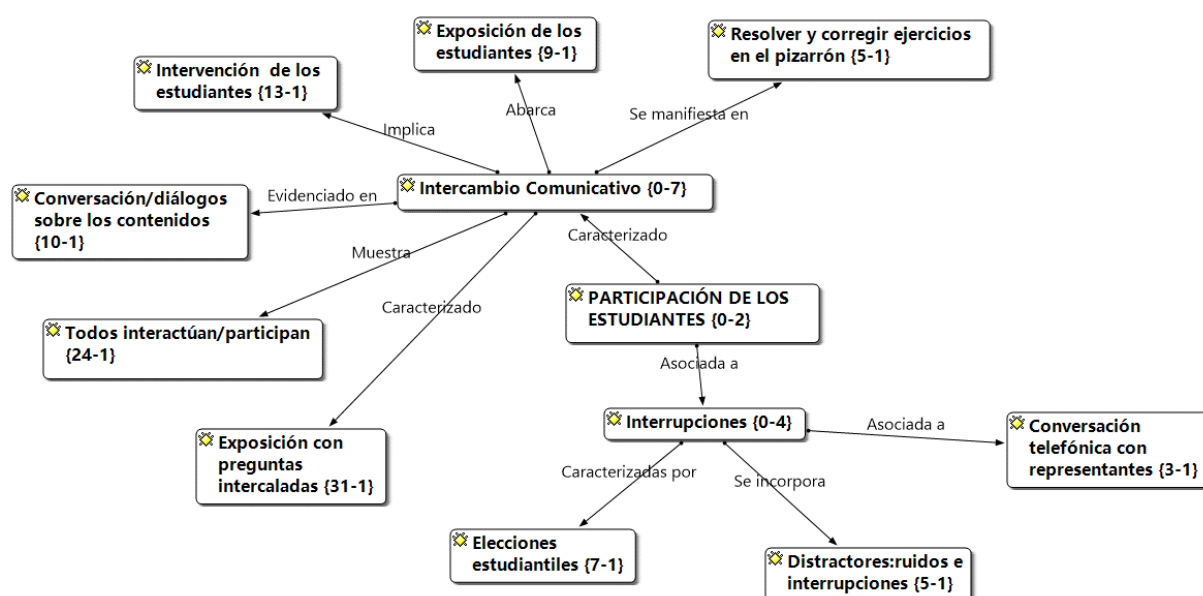
Por otro lado, para Kilpatrick (1967), resaltaba el aspecto cooperativo y social de la educación en una actividad dirigida intencionalmente a alcanzar objetivos considerados importantes y válidos por los alumnos antes que por los profesores. Si bien es cierto, los proyectos pedagógicos deben promover el desarrollo de actividades desde la interacción entre estudiantes-docente, estudiantes-estudiantes, tomando en cuenta el currículo, las necesidades de los estudiantes, los intereses de la escuela y los intereses de los estudiantes para propiciar una educación equitativa

y de calidad. Desde luego, el aspecto cooperativo y social impacta en el estudiante y le permite contextualizar el contenido que se busca consolidar como un aprendizaje mediante los proyectos pedagógicos, pues estos, permiten organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza involucrando los actores sociales. En este sentido, las subcategorías que están presentes en la categoría Desarrollo de los Proyectos Pedagógicos, son: la participación de los estudiantes, la globalización y la transversalidad como características esenciales para su aplicación en el ámbito educativo.

### Subcategoría: Participación de los estudiantes

**Figura 38**

*Subcategoría Participación de los estudiantes*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 38, se puede evidenciar la subcategoría *Participación de los estudiantes* la cual emerge de lo observado en la práctica pedagógica de los docentes y se refiere a las interacciones que ocurren en el proceso comunicativo entre estudiantes y docentes, estudiantes y estudiantes en actividades como la exposición, resolución de ejercicios, así como también las interrupciones debido a ruidos e interrupciones, actividades extraescolares o agentes distractores como el teléfono. Dicha subcategoría posee dos dimensiones: (a) **Intercambio comunicativo**; y (b) **Interrupciones**, las cuales se conforman por un total de nueve códigos; que muestran la diversidad de estrategias en la que los estudiantes

participan en el desarrollo de los proyectos pedagógicos captados en el proceso de observación.

### **Dimensión: Intercambio comunicativo**

La dimensión ***Intercambio comunicativo*** es la primera que conforma la subcategoría: *Participación de los estudiantes*, en la misma se evidencian la interacción de los estudiantes mediante el desarrollo de actividades formativas como pasar al tablero, la participación en las exposiciones, el intercambio de saberes de un contenido determinado, el desarrollo del pensamiento crítico propiciado por la generación de interrogantes constantes. Entre las evidencias obtenidas con relación al código Participación de los estudiantes y Exposición de los estudiantes:

Gea

Entonces ¿quién quiere pasar al tablero? Para ser la primera o primero.

Estudiantes.: Profes yo quiero.

Observ.: (El Estudiantes pasa al pizarrón).

M: Cartón. ¿Quién quiere pasar ahora?

Estudiantes: (Levanta la mano)

M: Venga María Isabella.

Estudiantes: (Pasa al pizarrón). (Observación clase 1, 2:17)

Hermes

M: Aló, hola. Estudiantes de quinto a discreción. ¡Atención! ¡Firme! Bracitos abajo. Bien paraditos por favor.

Estudiante1: Yo les voy a hablar de José Eustasio Rivera Salas.

Estudiante2: Nació de una familia modesta.

Estudiante3: Fue un escritor colombiano destacado por su obra poética, pero por sobre todo por su novela La Vorágine, considerada un clásico de la literatura hispanoamericana.

Estudiante4: José Eustasio Rivera nació en San Mateo de Rivera el 19 de febrero de 1888

Estudiante5: Estudió en los colegios Santa Librada de Neiva y San Luis Gonzaga de Elías. (Observación clase 1, 3:5)

M: aquí vienen unas actividades, y aquí le tocaba a Mía el punto número 8 ¿Cierto Mía? Todo bien. Venga Mía Le correspondió el 8 que dice: “escoge mínimo ocho palabras desconocidas”

Mía: Aquí tengo las palabras.

M: Esooo Mía, la mamita y el papito les puede ayudar, pero ¿Quién tiene que hacer la tarea?

Estudiante Nosotros.

M: Muy bien, ¿Mía cuáles son las palabras desconocidas que trajiste?

Veamos: drama, admiración, fantástico, gracias, magnífico, revoloteó, chamuscada, exclamó, desconsolado, sollozando, fabricar.(Observación clase 2, 6:31)

M: Evelyn escuchamos a Evelyn, recuerden mis amores que hay muchos ruidos de afuera.

Evelyn: Un día estaba comiendo y se me aflojo un diente.

M: Hay bueno ahorita hablamos de eso. (Observación clase 3, 9:20)

Afrodita

M: Viene mi amigo Miller y Montenegro y van hacer el dictado de los números.

M: Bueno, miren bien vamos hacer el número 12.

Observ.: (La Maestra pasa a los Estudiantes. a realizar los números en el pizarrón)

M: A ver amiguitos ese es el 10 con 7.

Estudiante.: Siiii.

M: Muy bien ahora el último el número 15. (Observación clase 2, 4:40)

En relación con las evidencias expuestas la participación de los estudiantes se refleja en la interacción de los estudiantes en las actividades de evaluación dentro del aula como pasar al tablero y participar en dinámicas como el descubrimiento de nuevas palabras, también, en actividades extra curriculares como las que se llevan a cabo en los actos cívicos representativos para la institución y la Nación.

En las evidencias aquí presentadas, las observaciones se centran en la participación del estudiante en las actividades desarrolladas por el docente o en el contexto escolar, en el cual se requiere de una organización y debida planificación por parte de los docentes para abordar cada uno de los procesos y objetivos que permitan dar cumplimiento al contenido curricular. La participación de los estudiantes es esencial en el desarrollo de proyectos pedagógicos, pues, este debe estar integrado para reconocer la realidad, las necesidades, los problemas y las posibles soluciones que estos posean desde la aplicación de sus conocimientos. En relación con la exposición de los estudiantes es una de las estrategias de intercambio comunicativo que se pudo observar en la práctica pedagógica se tienen las siguientes evidencias:

Hermes

M: Ahora vamos con los cuentos, vamos a exponer los dos cuentos que nos trajo las compañeras de hoy... Vamos a escuchar a Ana.

Observ: Los niños se muestran inquietos en sus asientos, Ana se alista para participar en la actividad.

M: Recuerden que debemos sentarnos bien, porque si no nos lastimamos ¿qué?

Estudiante La espalda.

M: Nos debemos sentar derecho y miramos hacia el frente. Venga y veamos el cuento Ana.

Observ: Ana se acerca con su cuaderno en la mano y se para al frente de todos los Estudiantes junto a la Maestra.

M: A ver, Ana... ¿Cuéntanos quién te ayudó con el cuento?

Ana: Mi mamita

M: La mamita... ¿Y cómo se llama la mamita?

Ana: María. (Observación clase 2, 6:38)

M: ¡Ay Gracias! para seguir decorando nuestro salón.

M: Bueno entonces ¿July te gusto el cuento?

M: ¿Quién le ayudo a July?

Estudiantes: La mamá.

M: La mamá a ella la ayudo, recordemos que estos cuentos fueron entregados a cada uno y hemos compartido cuentos maravillosos ¿cierto?, cuentos muy bonitos. (Observación clase 3, 9:9)

Tal como se evidencia la docente se apoya en la estrategia de exposición de los estudiantes para consolidar los conocimientos y promover la participación activa de los estudiantes, el respeto, romper el miedo escénico, motivarlos y desarrollar competencias y habilidades de escucha activa. Desde la perspectiva de la investigadora, el intercambio comunicativo es esencial para mantener una participación activa, y, además, se considera relevante para despertar el interés en el estudiante y motivarlo en la construcción de sus conocimientos. En relación con los códigos Resolver y corregir ejercicios en el pizarrón, se tienen las siguientes evidencias:

Gea

Observ: Estudiantessiguen pasando al pizarrón (Observación de clase 1, 2:21)

Observ: Varios Estudiantes. pasan al pizarrón. (Observación de clase 1, 2:22)

Afrodita

M: (Dilan escribe en el pizarrón)

M: Ahora allí dice "Mami". Bueno, viene mi amigo Matías Muñoz, mira mis

labios, Pe. ¿La "P" con qué vocal va?

Estudiante.: Con la E.

Observ: (La Maestra pasa a los Estudiantes. a realizar los números en el pizarrón)

M: A ver amiguitos ese es el 10 con 7.

Estudiante.: Siiiiii.

M1: Muy bien ahora el último, el número 15. ¡Muy bien por sus amigos!

Se evidencia que los estudiantes participan en las actividades que la Maestra les coloca, y esta a su vez les corrige de manera detallada para facilitar la comprensión asimilación del contenido que se desarrolla en el aula de clases. Desde la experiencia de la investigadora, es relevante mencionar que la resolución y corrección de ejercicios en las diversas áreas del saber ayudan a los estudiantes a consolidar los conocimientos llevando la teoría a la práctica. Seguidamente, se presenta el código Conversación/diálogos sobre los contenidos, en el cual se obtuvieron las siguientes evidencias:

Afrodita

M: Bueno en casa nosotros tenemos un ser maravilloso, un ser hermoso, que nos enseña todos los días, que nos cuida todos los días.

Estudiantes: Diosito.

M: Bueno, además de Diosito; pero este ser comienza con esta letra M, se acuerdan que lo habíamos dicho la semana pasada, ese ser que nos dio la vida.

Estudiantes: María.

Estudiantes: Mamá.

M: María la virgen también empieza por la M, pero mamá es ese ser maravilloso que podemos escribir con la letra A.

M: Ella la que nos da su amor su cariño, la que nos consiente, es la palabrita que podemos construir con M. (Observación de la clase 1, 1:5)

M: Cuando nosotros vimos las partes de la cara ¿se acuerdan? ¿Qué vimos? las orejitas, los ojitos...

Estudiantes: La naricita, la boca.

M: Esas son las partes de nuestras caritas, las plantas también tienen unas partes, ustedes habrán escuchado alguna vez.

Estudiantes: ¡Ah ya sé!, las raíces que están debajo de ella que la hacen crecer.

M1 Eso que acaba de decir María es muy cierto, la raíz es una parte de la planta, son los pies de la planta, por que por allí ella comienza a nacer, y como está en los pies. (Observación de la clase 3, 7:17)

M: Esos desayunos y esas comidas son importantes. ¿Qué nos dan en el restaurante por ejemplo?

Estudiantes: Sopa, arepa, pan, avena.

M: ¿Hoy nos dieron que fruta?

Estudiantes: Papaya.

M: Listo, acá tenemos un niño y una niña y cada uno de ellos los rodea un alimento, unos que son nutritivos y otros que no lo son.

M: Por ejemplo, las papas fritas que vienen en los empaques, ¿Son nutritivas? ¿Nos alimentan?

Estudiantes: Noo.

M1: ¿Las chocolatinas?

Estudiantes: Nooo. (Observación de la clase 3, 7: 34)

Gea

M: Bueno listo, vamos a ver cuáles son los elementos del clima. Dice que los elementos del clima son: La temperatura, el viento, la humedad, la nubosidad y la lluvia. La temperatura; es la mayor cantidad de calor y se mide.

Estudiantes Profe con una cosa que tienen los doctores.

M: ¿Cómo se llama eso?

Estudiantes Termómetro.

M: Correcto Termómetro. (Observación de la clase 2, 5:23)

M: ¿nosotros qué celebramos el día 22 la semana pasada?

Estudiantes: El día del agua.

M: Del agua, y debemos cuidarla porque tenemos que conservar y sembrar muchos árboles. ¿Qué más?

Estudiantes: Profe que tenemos que aprender a no gastar tanta agua bañándonos.

Según las evidencias obtenidas para este código basado en la conversación y los diálogos se promueve la identificación, la consolidación de conocimientos, la reflexión sobre la importancia del agua, el reconocimiento de alimentos sanos y dañinos para la salud, entre otros aspectos. Esta práctica pedagógica permite relacionar los contenidos con la vida diaria desde el enfoque globalizador. El último código de esta dimensión se centra en la interacción y participación de los estudiantes, entre ellos se encuentran:

Hermes

Observ: (Los Estudiantes se muestran de manera amena haciendo sus actividades en el aula y se acercan a la maestra para que esta vaya revisando su progreso. (Observación de la clase 1, 3:41)

Observ: (Todos hablan)

M: Muchas veces hay tormentas secas, donde solo hay vientos.

Estudiantes Profe, sigue el viento.

M: Ahora vamos con el viento; es el aire en movimiento.

Observ: (Hacen un ejercicio dentro del salón)

M: Bajamos, subimos y gritan lo que quieran. (Observación de la clase 2, 5:26)

Gea

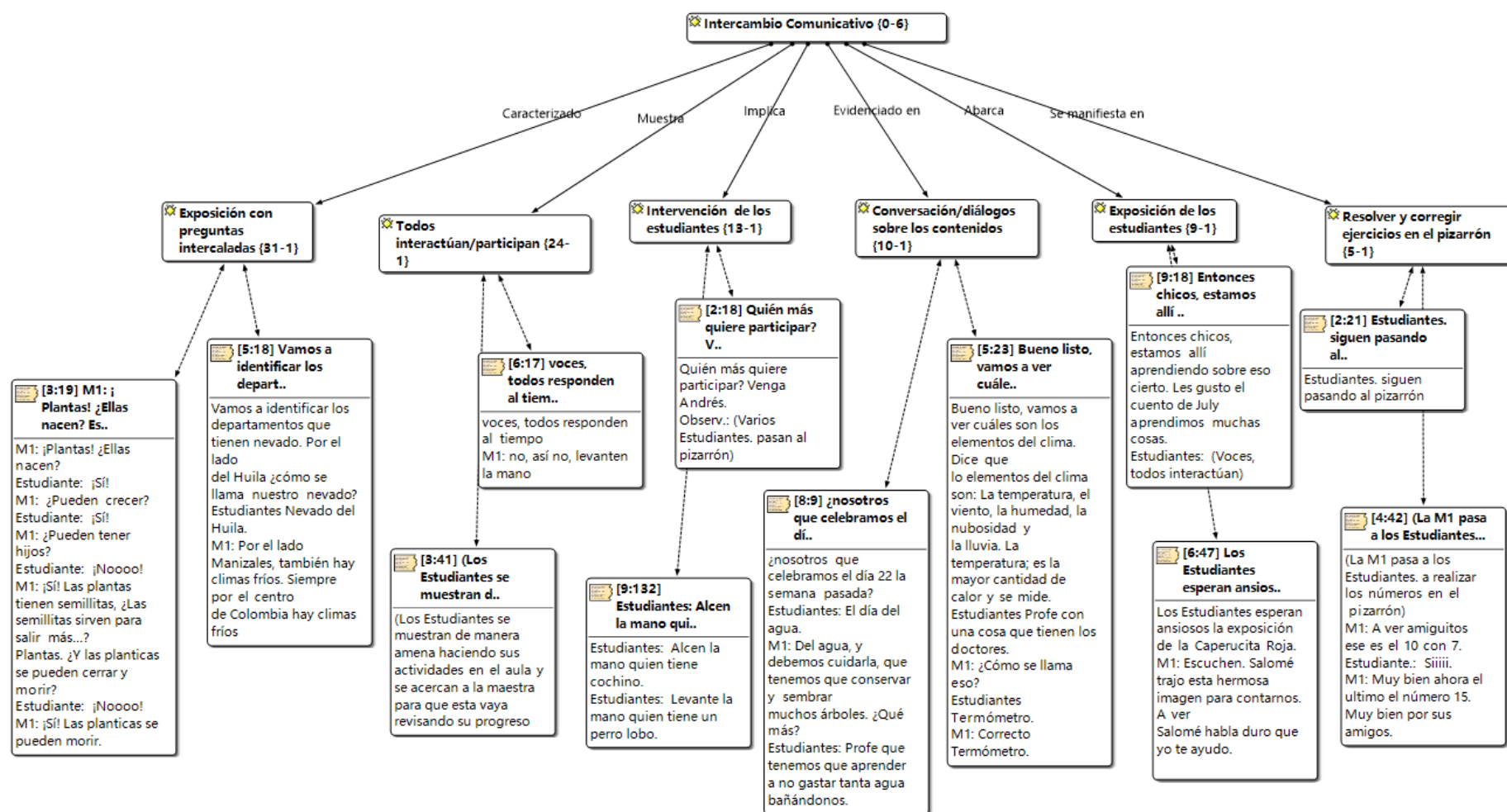
Observ: Todos hablan e interactúan. (Observación de la clase 1, 2:92)

Observ: Todos hablan, mientras la profe dibuja en el pizarrón.  
(Observación de la clase 3, 8:23)

Observ: Algunos hablan mientras otros realizan la actividad y la Maestra sigue entregando el material. (Observación de la clase 3, 8:63)

En relación con lo observado los estudiantes interactúan constantemente en el aula, son motivados por el docente a participar siendo las preguntas y respuestas una de las estrategias que más dinamiza las clases. Asimismo, se pudo observar que los estudiantes interactúan constantemente entre ellos cuando la maestra está realizando el proceso de revisión de tareas o escribiendo en el tablero.

**Figura 39**  
Dimensión Intercambio comunicativo



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 39 se presenta la dimensión **Intercambio comunicativo** la cual presenta entre sus códigos la exposición de estudiante, las preguntas intercaladas promoviendo la interacción de docentes y estudiantes en el aula, el diálogo, el uso del pizarrón como recurso y la participación. Esta dimensión se asocia con la Interacción entre pares (Dimensión emergente en el proceso de entrevistas), en la cual surgen códigos como Intercambio de saberes/Consensos e Intercambio comunicativo que coinciden con lo observado. Algunas de las evidencias son las siguientes:

Hermes

Entre docentes y estudiantes, en los proyectos que tenemos también es muy acertada porque los niños son muy receptivos, conmigo son muy prestos al diálogo, entonces con ellos es como un intercambio de saberes. (1:79)

Afrodita

He visto de verdad que los proyectos han permitido que los estudiantes mejoren notablemente las relaciones. (2:53)

En las evidencias el intercambio comunicativo y de saberes entre estudiantes permite establecer mejores relaciones y consolidar de mejor manera las capacidades cognitivas. Al respecto Vygotsky (1995), señala que existen capacidades cognitivas que son influenciadas por el lenguaje, y, a su vez, determina el pensamiento y la forma de adquirir el conocimiento considerando el lenguaje como base esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales resultan relevantes para los intercambios comunicativos entre el personal docente y el estudiantado. Se evidencia en estas prácticas pedagógicas que la interacción entre los estudiantes y la docente es activa y permite que se comunique el mensaje del uno al otro, además, entre estudiantes interactúan lo cual evidencia el establecimiento de una relación social.

Asimismo, García, Barrientos y Córdoba (2022), señalan que las interacciones en el contexto educativo, permiten comprender la realidad del aula haciendo uso de la interacción verbal y no verbal, uno de los más esenciales es el diálogo el cual está influenciado por el contexto sociocultural, del cual se construyen significados o códigos que permiten el entendimiento mutuo. Desde luego, la interacción verbal y no verbal se genera en las prácticas pedagógicas observadas a través de gestos, risas, el movimiento de los brazos. Por su parte, Lemke (1997) y Lipman (1998),

señalan que el diálogo y la interacción recíproca son esenciales para desarrollar en el estudiante el pensamiento reflexivo, así como otras habilidades y competencias propias del razonamiento científico.

### **Dimensión: Interrupciones**

La dimensión ***Interrupciones***, es la segunda que conforma la subcategoría: *Participación de los estudiantes*, se relaciona con la intervención por parte de un suceso o de otros actores de la comunidad educativa en el aula de clases. Entre las evidencias obtenidas En relación con las conversaciones telefónicas con representantes observadas en las prácticas pedagógicas se encuentran las siguientes:

Gea

M: Me permiten un segundo que voy a llamar al papito del niño que está muy enfermo. (Observación de la clase 2, 5:53)

M: Por favor me regalan un minuto, que el niño tiene mareo, y necesito llamar al papá para que lo busque. (Observación de la clase 2, 5:55)

Hermes

M: Aló, hola. Estudiantes de quinto a discreción. Atención, firme. Bracitos abajo. Bien parados por favor.

Estudiante1: Yo les voy a hablar de José Eustasio Rivera Salas.

Estudiante2: Nació de una familia modesta.

Estudiante3: Fue un escritor colombiano destacado por su obra poética, pero por sobre todo por su novela La Vorágine, considerada un clásico de la literatura hispanoamericana.

Estudiante4: José Eustasio Rivera nació en San Mateo de Rivera el 19 de febrero de 1888

Estudiante5: Estudió en los colegios Santa Librada de Neiva y San Luis Gonzaga de Elías. (Observación clase 1, 3:5)

Según las evidencias centradas en el código de conversaciones telefónicas como intercambio comunicativo se reconoce que las mismas surgen para fines informativos de carácter necesario entre el docente y los representantes. Desde la experiencia como docente, es relevante señalar que las conversaciones telefónicas han generado interrupciones en la jornada de clase, lo que ha conllevado a retomar posteriormente el proceso mediante el repaso u otro tipo de actividades. Ahora bien, en relación con los códigos Distractores: ruidos e interrupciones, las evidencias obtenidas son las siguientes:

Hermes

Observ: Entra la docente coordinadora al salón y los Estudiantes esperan en sus asientos).

Coordinadora: ¡Buenos días!

Estudiante ¡Buenos días!

Observ: la coordinadora se retira y la Maestra continúa su clase.

M: ¡Muy bien! Llegó la coordinadora Marta y me informó que llegaron sus carnets. ¡Muy bien!, yo les voy a pegar la foto de ustedes que tienen allá para que ustedes tengan su carnet. (Observación clase 2, 6:21)

Gea

Observ: (Entra un Policía al aula el cual realiza un taller en la Institución Educativa y empieza a interactuar con los estudiantes)

Policía: Hoy les traemos unos jueguitos didácticos, unos jueguitos que podemos

hacer en la casa, para participar entre todos, vamos a ver si las niñas se dejan ganar de los niños.

Estudiantes: Siiii.

Policía: Vamos a guardar y vamos a salir con mucho orden. Siéntense, niños yo

soy el que los va a mandar a parar y a salir, pero por orden, vamos a darle tiempo a que todos guarden sus pertenencias. (Observación de la clase 3, 8:69)

Como pudo observarse, en la práctica pedagógica de los docentes, hubo participación de la Coordinadora, así como de la Policía. Dichas situaciones fueron abordadas por las Informantes Clave, en carácter informativo se hizo a los estudiantes partícipes de las mismas. Mientras que las evidencias obtenidas para el código Elecciones estudiantiles son los siguientes:

Hermes

M: ¿Quiénes tienen que votar?

Estudiantes: ¡Nosotros!

M: ustedes los estudiantes

M: ¿Van a votar por la que sea bonita o fea? ¿o porque sea chusco y chusca? Nooo, o porque sea mi amigo no. Vamos a votar por propuestas, la mejor propuesta de cada uno de ellos que ustedes saben, que ya está en la puerta ¿cierto? por ellos van a votar. ¿Son cuántos candidatos a personería?

Estudiante: cinco

M: cinco, ¿entonces votamos por el uno, por el dos, por el tres, por el cuatro o por el cinco?

Estud; yo voto por el cinco. (Observación clase 2, 6:4)

M: es importante ejercer mi derecho al voto, para elegir quien me represente y represente mis derechos y promueva la buena y sana convivencia en la institución educativa. Recuerden que los niños que van a retomar el cargo, el cargo de contralor o el cargo de personero son niños que tienen que ser muy responsables, y cumplidores de todo lo que ellos han prometido, ¿Cierto Allan? Ahora primero escuchamos las propuestas del candidato. Escuchamos las propuestas del contralor y el personero.

Estudiante: Siiii.

M: Siii, ellos vinieron uno a uno ese día y cada uno expuso sus propuestas, ustedes escucharon que querían cada uno de ellos, que querían lograr en la institución. Entonces ustedes ya escucharon y ya saben a quién elegir y por quién votar, cuáles de esas propuestas nos sirven a todos, y ahora dice como tercer punto, participamos en la elección del personero y del contralor. ¿Dime Yuli?

Yuli: Profe, es que yo no sé cómo votar.

M: ¡Listo! Dice Yuli que como no estuvo, ¡Profe es que yo no sé cómo votar!

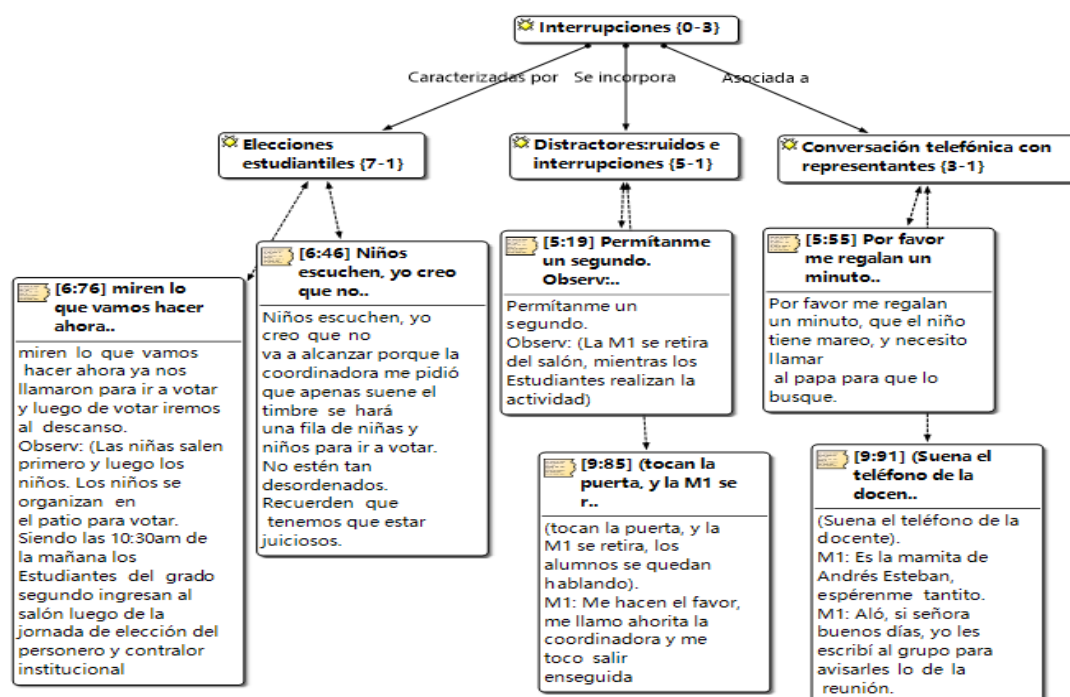
Observ: La M explica la boleta de votación para Yuli.

M: Le van a dar dos tarjetones, el primer tarjetón dice personero y tiene 1,2,3,4 y 5 candidatos y acá dice un Voto en blanco, si Yuli quiere por ejemplo votar por el 3 usted le hace la X en el 3. ¿Por cuántos vamos a votar?

Estudiante Uno. (Observación clase 2, 6:56)

En cuanto a las interrupciones ocasionadas por motivos de elección estudiantil, que se presentaron en la observación de la segunda clase de Hermes la organización de los estudiantes para que se llevara a cabo el proceso, de modo que dicha interrupción se basó en la participación de los estudiantes, así como también fomentada desde lo educativo, los derechos y deberes que poseen cada uno de los estudiantes elegidos.

**Figura 40**  
*Dimensión Interrupciones*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 40 se observan los códigos que conforman la dimensión **Interrupciones**, reflejando así algunas evidencias referentes a las conversaciones telefónicas por motivos de enfermedad de un estudiante o por dudas sobre procesos que poseen los representantes. Otro de los códigos que se aprecian en esta figura son los distractores o ruidos que se desarrollaron en las observaciones realizadas a las prácticas pedagógicas del docente, en el que se presentó la intervención de actores pertenecientes a la comunidad educativa, como la coordinadora y la policía de la comunidad; y, por último, las elecciones estudiantiles que se desarrollan como un derecho estudiantil.

Es relevante mencionar que, las interrupciones en el desarrollo de las actividades del aula, y, por ende, en los proyectos pedagógicos contrasta con los factores institucionales esencialmente en el código Entorno Escolar, en el cual surgen evidencias como:

Hermes

La parte interna es el entorno en el que se desenvuelve dentro de la escuela, si este es un ambiente positivo que realmente les brinda a ellos lo que necesitan, por ejemplo, una alimentación adecuada, un

sitio agradable, un entorno agradable, un ambiente agradable, entonces va a repercutir positivamente en el aprendizaje de los proyectos y de todas esas actividades que hay que desarrollar en pro de adquirir unas competencias básicas para que ellos se puedan desarrollar en cualquier tipo de entorno. 1:87

Afrodita

El contexto de la escuela repercute en el aprendizaje por proyectos considero que lo hace de manera positiva. Nosotros precisamente mediante los proyectos buscamos eso, que haya un cambio, no solo en el contexto escolar, sino familiar, de su comunidad, de su barrio, de su entorno. 2:84.

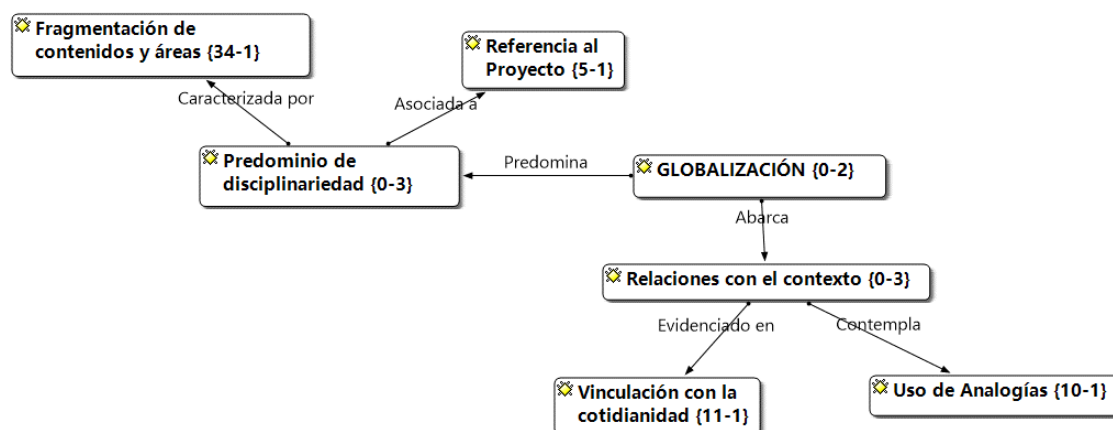
Tal como se evidencia, Hermes y Afrodita consideran al entorno escolar como el medio en el cual se dan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera adecuada, positiva, es por ello que se considera un contraste las interrupciones que surgen en el desarrollo de los proyectos pedagógicos.

Por su lado, Razo y Cabero (2016), señalan que las interrupciones inciden en la productividad de las clases y en el trabajo en el aula. Este autor resalta la importancia de minimizar las interrupciones y distracciones de las actividades educativas, para el desarrollo de rutinas y procedimientos que maximizan el tiempo de aprendizaje al interior del salón lo cual genera oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Según lo expuesto y desde la experiencia como docente, las interrupciones aun cuando son manejadas por el docente inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo cual se debe dar continuidad al proceso educativo retomando la temática y la actividad.

## Subcategoría: Globalización

**Figura 41**

*Subcategoría Globalización*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 41 se puede evidenciar la subcategoría *Globalización* entendida como el modo de llevar a cabo la enseñanza de modo que los contenidos se relacionen con la realidad social. La misma emerge de lo observado en la práctica pedagógica de los docentes, la misma posee dos dimensiones: (a) **Predominio de disciplinariedad**; y (b) **Relaciones con el contexto**, las cuales se conforman por un total de cuatro códigos; que muestran el proceso en cómo se desarrolla la interrelación entre las disciplinas desde los contenidos académicos que se imparten y el contexto sociocultural en la que se ubican las problemáticas o necesidades de la comunidad educativa.

### Dimensión: Predominio de disciplinariedad

La dimensión **Predominio de disciplinariedad**, en la práctica pedagógica se refleja el desarrollo de diversos contenidos durante las actividades en el aula de manera organizada y previamente planificada por los docentes, así como el abordaje de contenido haciendo referencia a los proyectos que se llevan a cabo en la institución. Esta dimensión es la primera que conforma la subcategoría: *Globalización*, se compone por dos códigos. Entre las evidencias obtenidas en el código Fragmentación de contenidos y áreas, reflejaron las siguientes evidencias en las observaciones de las prácticas pedagógicas:

Afrodita

Observ: Después de este desayunito vamos a dar entonces nuestra clase de matemática. Estábamos viendo la familia de numeritos 10. Venga Kevin y me recuerda los números del 1 al 10. (Observación clase 2, 4:36)

Hermes

M: ahora vamos a trabajar en educación física una con los brazos y juegos tradicionales que podemos jugar en el tiempo libre.

Estudiante El ponchado.

Estudiante El escondite.

M: El puente está quebrado, el gato y el ratón.

Estudiante El lobo.

M: Ok, juegos que ustedes puedan hacer en el tiempo libre.

Observ: Los niños dicen varios juegos para jugar en su tiempo libre.

M: Guardamos.

Observ: Los niños guardan sus cosas y mantienen tranquilos en sus asientos. (Observación clase 2, 6:94)

M: El objetivo de la clase de hoy, hoy no vamos a ver cantidades, hoy vamos a ver, adiciones, adicionar o sumar ¿cierto? Hoy vamos a resolver adiciones, y vamos a ver todas las propiedades de la adición. Recuerden que el material que ustedes usan para la ficha debe ser reutilizables. Mientras ustedes van organizando, les explico una cosa, estos números que se llaman unidades, son números que utilizamos para adicionar. (Observación clase 3, 9:83)

Gea

M: A ver como ya terminaron sus compañeritos, vamos a dar por terminada la clase de ciencias sociales. Miren son las 8:30am vamos a iniciar con la clase de lengua castellana. (Observación clase 2, 5:30)

Como puede evidenciarse, los docentes en su práctica pedagógica planifican las clases en función a los contenidos curriculares que se exigen para la educación básica primaria, y estos a su vez se desarrollan durante las actividades en el aula de manera fragmentada debido a la planificación y el cumplimiento de los objetivos a desarrollar para cada una de las áreas del saber. Si bien es cierto, la globalización se refiere a la integración de las áreas en el proceso de enseñanza, no obstante, se observa que las actividades en el contexto educativo se generan de manera fragmentada, por áreas, aun cuando un proyecto pedagógico debe llevarse a cabo de manera transversal, hay áreas en las que las actividades de lectura, por ejemplo, no se aplica, pues, este se desarrolla sobre todo en el área de lengua. Ahora bien, para el código: Referencia al Proyecto, las evidencias fueron las siguientes:

Hermes

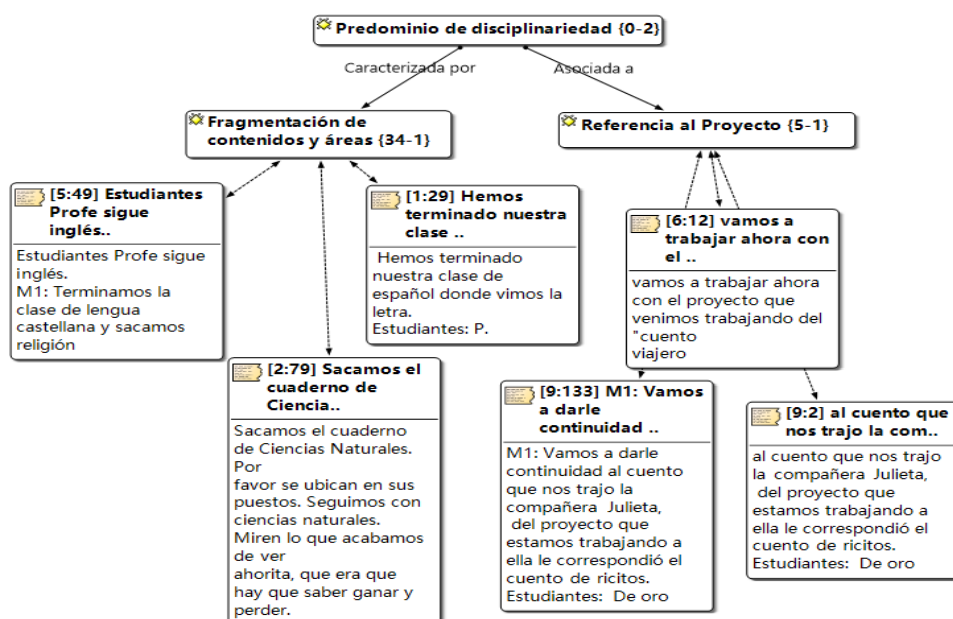
M: Mía tenía que traerlo el día de hoy, y hoy se lo lleva otro compañero, hoy se lo lleva Joyner, el proyecto con los cuentos que ustedes han leído en casa y que día a día nos los traen a exponer. Vamos a trabajar primero los proyectos. (Observación clase 2, 6:13)

M: este libro que es del proyecto de nosotros, como se llama el libro que está llevando a la casa, sapo es sapo, ya hay niños que no lo han leído todavía por qué no lo han llevado a la casa ¿cierto?, este libro se lo llevo Allan, y Allan no los trajo hoy. (Observación clase 3, 9:23)

En relación con lo expuesto, en el código: Referencia a proyectos se evidenció en las prácticas pedagógicas de Hermes, que los estudiantes participan en el mismo, así como la familia. Se evidencia que la docente lleva a cabo el proyecto de los cuentos de manera que todos los estudiantes participen, estos se llevan el libro de cuentos a su hora y con ayuda de sus padres o representantes, los leen y analizan para posteriormente compartir y socializar con los demás estudiantes en el aula. Este aspecto es fundamental, porque un proyecto pedagógico debe incluir a la comunidad educativa para que pueda traer beneficios a las mismas o dando respuestas a las necesidades o problemas existentes; sin embargo se concibe al proyecto solo desde el área de lengua.

**Figura 42**

*Dimensión. Predominio de disciplinariedad*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 42 se muestra la **dimensión Predominio de la disciplinariedad** con sus respectivos códigos; esta dimensión es contraria a la dimensión: Integración Curricular (Dimensión emergente en el proceso de interpretación de las entrevistas), pues se considera que la disciplinariedad se hace presente en la fragmentación de los contenidos en las áreas al momento de desarrollar la práctica pedagógica en el aula. Contrariamente la estrategia de proyectos pedagógicos, buscan desarrollar el currículo desde la globalización y transversalidad, como enfoques que posibilitan cambios en el aula, pues el sentido y significado de los proyectos promueven la integración disciplinar.

Desde la perspectiva de la investigadora se evidencia en el abordaje en el aula contexto de estudio, el predominio de la disciplinariedad, lo que revela un distanciamiento de las características de la transversalidad en la planeación de las áreas al desarrollar los proyectos pedagógicos; efectivamente de acuerdo con Yus (1999), la interdisciplinariedad y la transversalidad son parte de una visión globalizadora. En relación con los proyectos pedagógicos Ochoa (2019), señala que estos se consideran una estrategia pedagógica, que permite establecer relaciones entre las diversas áreas del saber en la educación básica; además, se considera que facilita la integración de teoría y práctica, desde diversas áreas del saber.

Desde la experiencia del docente, el predominio de la disciplinariedad en las actividades educativas, pareciera revelar una escasa comprensión de esta estrategia, por cuanto esta estrategia, en acuerdo con Lacueva (2012) es una propuesta ambiciosa, que a partir de las interrogantes y necesidades del estudiante desarrolla mayor interés y motivación hacia el aprender y posibilita la construcción de aprendizajes significativos.

Durante el desarrollo de un proyecto, los estudiantes exploran intereses, generan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, indagan directamente en la realidad, ponen en movimiento sus concepciones y metaconcepciones, las confrontan con información nueva y las enriquecen o transforman, comunican resultados, hacen propuestas y, eventualmente, desarrollan acciones de cambio. (Pág. 30)

Por consiguiente, comprender y concretar esta estrategia, requiere del docente el desarrollo de competencias sobre la globalización, la transversalidad y el conocimiento que la planeación por proyectos va más allá que la articulación e

integración de asignaturas, por otra parte, se aprecia poca conexión con el proyecto educativo institucional, el cual no fue mencionado por los informantes,

### **Dimensión: Relaciones con el contexto**

La dimensión ***Relaciones con el contexto***, es aquella que se refiere a las actividades que se desarrollan en el aula que implican la relación con el contexto en el que se inserta la escuela y el hogar, así como el uso de analogías que permiten al estudiante construir nuevos conocimientos a partir de los conocimientos previos. Al respecto Felipe et al. (2006), señalan que el uso de analogía se considera como representaciones que buscan que se comprenda una información, se establezca una relación o se correspondan los elementos de una idea con otra, que se encuentra almacenada en la memoria, es decir, parte de la comparación o similitud de dos dominios que comparten información de tipo relacional. Esta dimensión es la segunda que conforma la subcategoría: *Globalización*. En relación con las evidencias obtenidas para el código: Vinculación con la cotidianidad se reflejan las siguientes:

Afrodita

Vamos hacer lo siguiente, acá tenemos a los niños y las niñas, vamos a colorearle a la niña y le vamos a colorear lo que alrededor tenga ella.

M: Ella tiene al lado de ella un pescado, ¿el pescado será saludable?

Estudiantes: Siiii.

M: A ver acá arriba tiene una presita de pollo, ¿será saludable el pollo?

Estudiantes: Siiii.

M: A ver el niño si tiene a su alrededor ¿comida que?

Estudiantes: Chatarra.

M: Uy, ¿por qué le dicen comida chatarra?

Estudiantes: Porque eso no nos alimenta.

M: Porque no nos alimenta, eso no sirve; allí están los alimentos que no sirven.

Observ: (La M entrega la guía). (Observación clase 3, 7:35)

Hermes

La persona que es responsable como nos dijo Nicolas, cumple con sus tareas y obligaciones, tareas en la casa y tarea en la escuela porque en la casa también tenemos obligaciones que nos manda la mamita, cierto.

Estudiante Profe, yo le ayudo a mi mama en la cocina hacer el almuerzo.

Estudiante Profe yo le ayudo en el negocio.

M: ¿Que me dicen por allá?

Estudiante Yo ayudo en hacerle la comida a mi papa.

M: Ah ya muy bien, en la escuela también tenemos responsabilidades, y como les dije esta mañana vamos hacer responsables eligiendo por propuesta. A ver ¿qué me dice usted allá?

Estudiante Yo ayudo a barrer. (Observación clase 2, 6:73)

Gea

M: miren yo les voy a preguntar a ustedes lo siguiente. La semana pasada, nosotros hicimos unas votaciones ¿cierto?

Estudiantes.: Si señora.

M: Y nosotros teníamos 4 candidatos aquí, ese día cada uno de sus compañeros dio a conocer su propuesta, los escuchamos y ellos nos dieron su propuesta. ¿Y ustedes que hicieron?

Estudiantes.: Votar.

M: Correcto, votar sinceramente por el que ustedes querían ¿Cierto? A ver el domingo ¿qué se presentó en toda Colombia?

Estudiantes.: Las votaciones. (Observación clase 1, 2:48)

En las evidencias se presentan abordajes de la realidad de la vida diaria de los estudiantes en relación con el contenido académico de la clase, buscando de este modo, una mayor comprensión por parte de los estudiantes. Se evidencia que el docente relaciona el contenido de la clase con los conocimientos previos del estudiante, en el caso de la identificación del tipo de comida la docente enfatiza lo importante de comer de manera saludable, y hace saber a los estudiantes lo que es una comida chatarra y lo que es saludable.

Asimismo, promueve aborda la temática de las responsabilidades enfatizando las acciones que pueden conllevar a los estudiantes a cumplir con este valor. Se aborda también la temática relacionada con el derecho al voto por parte de los ciudadanos del país, contextualizando un momento histórico para la Nación en las actividades académicas. En relación con el uso de analogías se pudo conocer las siguientes evidencias:

Afrodita

M: Vamos a recordar la canción del pollito que iba para la escuela, que se encontraba un pato y ese pato también empieza por P.

M: Bueno entonces vamos a ver por qué se burlaba el pato del pollito, como decía la canción.

M: Iba un pollito para la escuela, con sus calzones mal remendados, pero iba cantando ¡viva la escuela!, ¡viva maestro y viva yo!; cuando de pronto aparece un pato, al ver al pollo soltó la risa. (Observación de clase 1, 1:12)

M: Oigan con la P, también se escribí un valor muy importante aquí en Colombia, hoy en día en las noticias están diciendo que hay una

guerrera entre dos países, ¿y qué necesitamos? La paz. (Observación de clase 2, 4:25)

Hermes

Observ: (Haciendo referencia a una barbie la maestra comienza a diferenciar a una mujer) Esta barbie ¿será que es Catalina?

Estudiante: ¡Sí!

M: ¿Será que come?

Estudiante: Noo

M: Bueno, la barbie muñeca no. Pero vamos a suponer que es una mujer. ¿Las mujeres podemos comer? (Observación de clase 1, 3:15)

M: Recordemos que los perros tienen 4 patas y entonces son.

Estudiantes: cuadrúpedos.

M: y las gallinas tienen 2 patas son bípedos. (Observación de clase 3, 9:44)

Gea

M: ¿En qué lugar cae el granizo?

Estudiantes: En la lluvia.

M: No, caen es en los páramos. Vamos con la nubosidad; es la cantidad de nubes que cubren el espacio. ¿Acá en Rivera se ven nubosidad?

Estudiantes: Siiii.

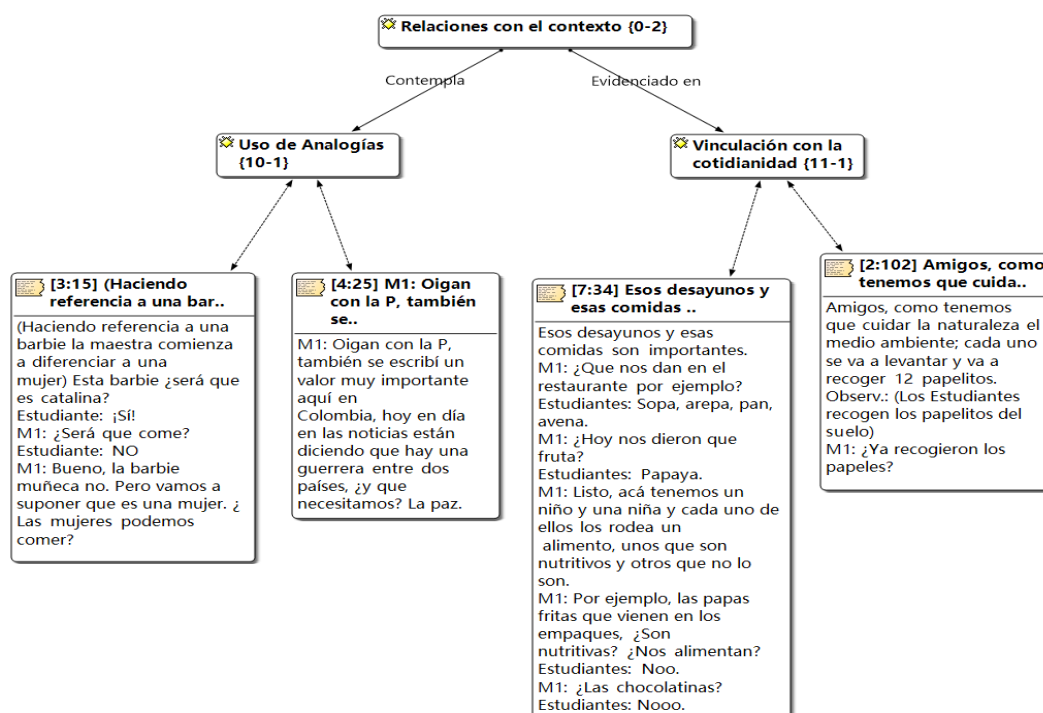
M: Eso nos avisa que viene la lluvia cerca. Ahora vamos con la humedad; es la cantidad de vapor de agua que contiene la atmosfera, procedente de la evaporación de las aguas. Acuérdense que nosotros lo hemos vivido, cuando se nos llena el patio de agua, pero cuando sale el sol ¿qué sucede? El sol absorbe el agua y se lo lleva, y lo convierte en nube. (Observación de clase 2, 5:25)

En relación con las evidencias pertenecientes al uso de analogías permiten que el estudiante pueda comprender una información nueva. Entre las evidencias se puede interpretar que el docente busca desarrollar los contenidos académicos de áreas como las canciones, los hechos que se han llevado a cabo en el país como el Acuerdo de Paz. Adicionalmente, hace uso de materiales como una muñeca para hacer comprender a los estudiantes las funciones vitales del ser vivo.

Se evidencia que el docente enseña a los estudiantes los estados del agua y el modo en cómo estos pueden ser observados en la cotidianeidad para que el estudiante relacione el contenido académico con la vida diaria. Asimismo, se considera que el uso de analogías es una estrategia dinámica y efectiva al compartir nuevos conocimientos con los estudiantes, sobre todo en los primeros niveles educativos.

**Figura 43**

*Dimensión: Relaciones con contexto*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 43 se muestran los códigos que conforman la dimensión **Relaciones con el contexto**, tanto la vinculación con la realidad como el uso de analogías se emplean para poder incorporar nuevos saberes, abordar nuevas temáticas, desarrollar nuevos contenidos en los estudiantes, considerándose una estrategia más usada, así como la analogía en la enseñanza. Godoy (2002) plantea que la analogía es una habilidad de reconocer una cosa, con la información que se posee de otra. Desde este punto de vista, los docentes han hecho uso de esta estrategia para que el estudiante pueda comprender el conocimiento nuevo.

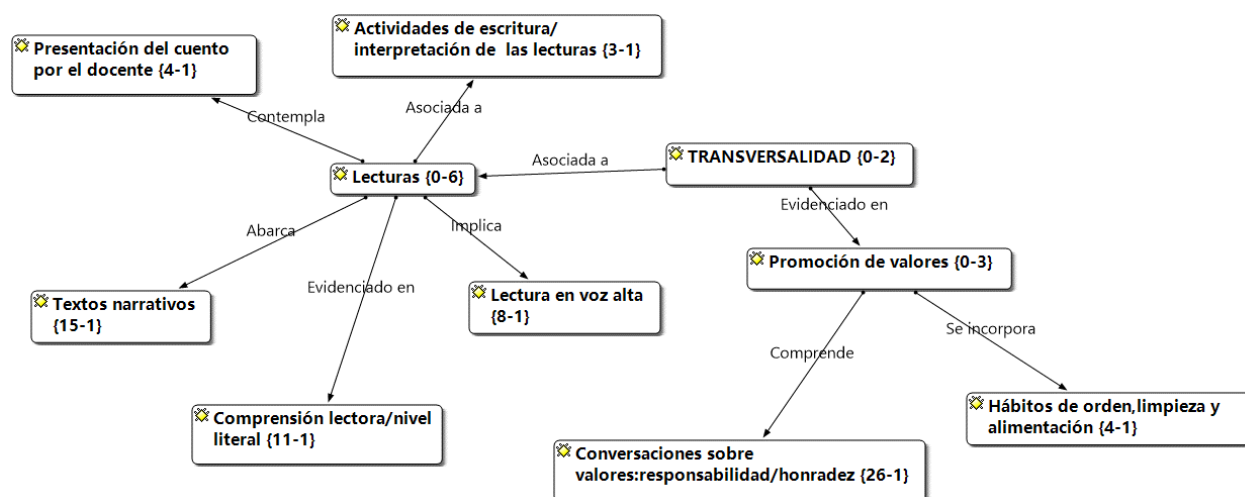
En relación con esta dimensión, es necesario dar a conocer que el desarrollo de los proyectos pedagógicos, amerita de la contextualización de los mismos para abordar las problemáticas que subyacen en el entorno. Es por ello que esta dimensión se asocia con la dimensión influencia familiar, por considerarse esencial en el desarrollo de los proyectos y las relaciones que se dan dentro de este propiciando el proceso educativo. Asimismo, entre las relaciones del contexto se encuentra presente la comunidad escolar, pues los partícipes de la misma son los actores esenciales de un proyecto pedagógico, por lo tanto, la relación que estos posean permitirá culminar con éxito cada objetivo planteado. Es relevante mencionar

que, estos aspectos corresponden con las dimensiones emergentes en el proceso de interpretación de entrevista de los informantes clave.

### Subcategoría: Transversalidad

**Figura 44**

*Subcategoría Transversalidad*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 44 se puede evidenciar la subcategoría: *Transversalidad*, se relaciona con el desarrollo de actividades que el docente busca fomentar en los estudiantes para el desarrollo de competencias. En este mismo orden de ideas, Yus (1999), señala que los temas transversales deben corresponderse con los contenidos escolares y las áreas disciplinares. Esta subcategoría, posee dos dimensiones: (a) **Lectura**; y (b) **Promoción de valores**, las cuales se conforman por un total de siete códigos; que muestran el modo en cómo la práctica pedagógica, desarrolla sus contenidos académicos, haciendo uso de estrategias que promuevan un aprendizaje transversal, aplicable en el desarrollo de los proyectos pedagógicos.

### Dimensión: Lecturas

La dimensión **Lecturas**, es la primera que conforma la subcategoría: *Transversalidad*, se compone por cinco códigos como lo son: a) Textos narrativos; b) Lectura en voz alta; c) Comprensión lectora/nivel literal; d) Presentación del cuento por el docente; y e) Actividades de escritura/ interpretación de las lecturas; las siguientes evidencias obtenidas en las observaciones de las prácticas pedagógicas muestran lo encontrado:

Afrodita

Estudiantes: El árbol: hay un árbol grande con sus arrugas, de lejos parece un abuelo más, tiene unas hojas muy verdes que saben acariciar, tiene unas flores hermosas, tiene una sombra cordial, es nuestro mejor amigo, mucha ternura nos da.

Observ: (Estudiantes leen el poema) (Observación de clase 3, 7:7)

M: Bueno, vamos a empezar hacer nuestro trabajo, voy a terminar contándoles la historia, porque me acabo de acordar de una rosita que es una flor muy bonita, pero esta florecita llamada rosa, tenía un defecto, ya les voy a contar la historia:

Había una vez en un jardín muy hermoso muchas plantas lindas, este jardín era visitado por muchos animales porque les llamaba la atención, allí llegaban mariposas, tortuguitas lombricitas, a visitar. Las rosas estaban a un lado del hermoso jardín, podían sacar sus lindos pétalos de todos los colores, ya que se alimentaban de la tierra y empezaban a germinar y producir diferentes tipos de flores, había rosas blancas, rojas y rosadas.

Un cierto día, un sapito llegó al jardín, el sapito se acercó a lamer la rosa, cuando la rosa lo vio cerca de ella le grito: “¿Qué haces aquí espantoso sapo? ¡Eres un animal horrible!”. El sapito la miro y le dijo: “¡Oh rosita que linda estas esta mañana!, he venido todos los días a verte, pero hoy te encuentro muy enojada, porque te da rabia que yo esté aquí”. La rosa lo vio y le dijo: “Porque tú eres una cosa muy fea, y yo soy muy linda, y a este jardín vienen muchos niños a verme y si te ven cerca de mí, los niños no se van acercar a mí”. “Porque dirán: ¡Wow! ¡allí hay un sapo feo!; entonces, vete de mi lado”.

El sapito la miró con ojos triste, y se fue dando salticos, pasaron 2 semanas cuando el sapito volvió aquel jardín. Cuando el sapito se acercó aquel hermoso jardín, buscó a la amiga rosa y asomaba sus grandes ojitos y no veía a la amiga rosa. El sapito seguía buscando y saltando, cuando vio a un girasol, entonces el sapito se acercó al girasol y le dijo: “¿Qué ha pasado con mi amiga rosa que no la veo en el jardín?”. El girasol agacho su cabeza y con grandes lágrimas que salieron de sus ojos le dijo: “Te quiero contar, la tragedia que tuvo la rosa, ¿te acuerdas que tus venías a visitarla todos los días?”. El sapito dijo: “¡claro! yo venía todos los días a ver a mi flor hermosa”. El girasol le dice: “pues, el día que tu dejaste de venir, ella empezó a sentir muchos picotazos y mordeduras de bichitos y sus pétalos fueron consumidos por esos bichitos entre hormigas y otros animales, y la rosa primorosa, vanidosa, poco a poco se fue marchitando, hasta que llegó el día sapito que esta amiguita se murió”.

El sapito toco su corazón y sintió un gran dolor y dijo: “Ay pero que desgracia por la rosa!, pero ella fue así tan odiosa conmigo. Yo la cuidaba porque yo venía acá y con mi larga lengua me comía los bichitos, pero ella una tarde me dijo: ¡Que me fuera!, y yo le hice caso”.

¡Y colorín colorado este cuento se acabó! (Observación de clase 3, 7:21)

Hermes

M: Ahora chicos, esperen tantico que quiero hablar algo bien, este libro que es del proyecto de nosotros, cómo se llama el libro que está llevando a la casa, sapo es sapo, ya hay niños que no lo han leído todavía por qué no lo han llevado a la casa ¿cierto?, este libro se lo llevo Allan, y Allan lo trajo hoy. Venga Allan, le correspondió la actividad número catorce, la actividad número catorce dice: selecciona diez palabras y busca su sinónimo. Bueno Allan ¿tu leíste el cuento ayer? ¿Te gustó el cuento? Bueno... ¿con quién hiciste la tarea?

Allan: Con mi mamá. (Observación de clase 3, 9:22)

M: Ya voy a contarles los que pasó ayer.

M: Solo escuchen y levanten la mano. No se pueden parar del puesto. Miren les voy a contar algo que pasó ayer, resulta que yo iba en la moto con mi esposo y vi unos niños que estaban jugando “toqué toqué, corre corre” ¿si los conocen?

Estudiantes: Síiii

M: Entonces ellos cogían y corrían y hacían así (toctoc), tocaban una puerta y salían corriendo, yo estaba en la esquina y salía una viejita pobrecita y abría la puerta y miraba y los niños escondidos, y ella no los veía y volvía esa señora y cerraba la puerta y otra vez los niños salían (toctoc) tocaban la puerta y corrían nuevamente, entonces yo pasé y les dije: ¡ay niños no hagan eso porque la señora que está saliendo es una señora ya de edad! ¿cierto?

Estudiantes: Una abuelita, y ella se pone triste.

M: Eso, y de pronto la abuelita y el abuelito están ocupados ¿cierto? los pasos de ellos son lentos, claro de aquí a que habrá la abuelita, otra vez la puerta ya se han ido los niños. Entonces, yo les quiero decir, que no jueguen a eso, jueguen a otra cosa ¿cierto? (Observación de clase 3, 9:119)

Gea

M: La vez pasada, tocamos la historia de Roberto, que se sentía, solo, traicionado, se sentía que nadie lo quería y ha decidido irse ¿a dónde?

Estudiantes A un bar.

M: Resulta que él decía que la vida de él no vale nada, pero a raíz de eso él decía que la vida de él, no valía nada, porque la novia lo había dejado. Entonces respecto a la vida hay que decirle a Roberto, que la vida es maravillosa, que en la vida hay tropiezos, pero uno tiene que levantarse y hacer de cuenta que no pasó nada, y que, si una persona o mujer lo traicionó, él tiene que saber que muchos más lo van ayudar. Oigan siempre, tenemos que encomendarnos a Dios, y decirle. Señor hoy me siento triste, yo quiero que usted me diga que debo hacer. Por eso hoy nosotros le pedimos al Espíritu Santo. (Observación de clase 2, 5:59)

En las evidencias obtenidas mediante la observación de la práctica pedagógica de los docentes se identificó el uso de textos narrativos como estrategia de enseñanza y aprendizaje, logrando así captar la atención de los estudiantes. Para los docentes, el uso de los textos narrativos permitió despertar el interés en los estudiantes por conocer la historia, reconocer los actores implícitos en ella y comprender lo que se les estaba explicando.

Al respecto Coll (1987) señala que:

Los contenidos son aquellos sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumnos – también entre alumnos – que hacen posible que estos puedan desarrollarse, crecer, mediante la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. (p. 24)

Para este autor los contenidos pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales. En relación con los contenidos actitudinales manifiesta que, estos inspiran y orientan al comportamiento de la vida humana ante determinadas situaciones, además, traducen los valores y normas al comportamiento. Otro de los códigos resultantes de esta dimensión es la lectura en voz alta y la comprensión lectora, las evidencias encontradas fueron las siguientes:

Hermes

M: Un príncipe la besó. Entonces ¿Qué pasó? Acá llegó el príncipe y la besó y la princesa se despertó y todos en el palacio se despertaron ¿Cierto?

Estudiante: Síii

M: ¿Y luego qué pasó? Se casaron ¿Cierto?

Estudiante: Síii

M: ¿Y luego que se casaron qué pasó? ¿Vivieron felices para?

Estudiante: ¡Vivieron felices para siempre! (Observación clase 2, 6:40)

Gea

M: Chicos, atentos aquí. ¡Vamos a hacer la lectura!

Estudiantes: Una mañana estaba Eva en un arroyo bañando a sus hijos, habían estado jugando a rodarse por la tierra y estaban muy sucios.

M: Sigue Manuel.

Manuel: Eva los tomaba, uno a uno y los metía en el agua y con jabón les frotaba el pelo, la cara y todas las partes del cuerpo y poco a poco desaparecía el sucio de la tierra, e iba apareciendo el color de su piel.

M: Sigue Andrés.

Andrés: Luego los juntaba al lado de una roca y tomaba del lado izquierdo al siguiente, y de repente escuchó una voz muy fuerte, que venía como del cielo

diciendo: ¡Eva!

Andrés: Ella asustada volteó a su alrededor y no vio a nadie, pero supo que era la voz de Dios.

M: Sigue Thomas.

Thomas: Rápidamente, como pudo saco a sus hijos del lago.

M: Sigue Sarah.

Sarah: ¿Hija están aquí todos tus hijos? Pregunto Dios.

M: Sigue Jacob.

Jacob: (Habla muy bajito)

Estudiantes.: Profe no le escucho.

M: Permítanme un segundo, sigue José.

José: Mientes Eva; has escondido a los demás. (Observación de clase 1, 2:54)

M: Vamos a leer yo digo quien inicia. Dice así. Por favor yo digo quien inicia, a ver José David inicia usted. El tema se llama, diptongos, hiatos y triptongos, ese es el tema ¿listo? Luego viene un objetivo de aprendizajes. A ver voy a leerla dice: Identificar diptongos, hiatos y triptongos, y reconocer en que caso se ve. Conocimientos previos: Lee en voz alta y separa en silabas las palabras subrayadas en el siguiente fragmento luego encierra con un color rojo las silaba tónicas de cada uno de ellas. (Observación de clase 2, 5:32)

M: Rápidamente y como pudo, tapó a sus hijos del lado izquierdo con unas hojas de palma, porque temía que Dios los viera sucios como estaban. Entonces, preguntó Dios: “¿Hija están aquí todos tus hijos?”. Dios observa a los niños limpios del lado derecho. Ella responde: “Sí Señor, estos son todos mis hijos”. Entonces, ¿mintió Eva? ¿Cuántos hijos tenía Eva en el cuento?

Estudiantes.: 3.

M: Allí no dicen cuántos; solo decía que tomaba uno a uno y los bañaba hasta que iba desapareciendo la tierra. Entonces dice; ¿Por qué Eva quiso engañar a Dios?

Estudiantes.: Porque ella pensó que, si Dios veía que estaban sucios, la iba a castigar a ella por tener a los niños sucios.

M: Pero recuerden que los niños estaban resbalando por una pila de tierra, ¿cierto? Pero como los niños eran de una piel blanca, pero estaban jugando en la tierra quedaron de color negrito. Bueno, dice la otra pregunta ¿Por qué los hijos de Eva se convirtieron en hadas?

Estudiantes: Porque no termino de bañarlos a todos.

M: Correcto. (Observación clase 1, 2:56)

Se evidencia el uso de estrategias como la lectura en el que la docente hace mención en primer lugar del autor del cuento a los estudiantes y posteriormente procede a la lectura del mismo. Asimismo, se desarrolla la lectura de un cuento de manera dinámica con la interacción de los estudiantes promoviendo en ellos la participación activa, la escucha, la atención y la comprensión de la misma. También se pudo interpretar que durante la lectura se hacen preguntas a los estudiantes En relación con el cuento, mientras que los estudiantes responden con atención.

Se interpreta que, la lectura en voz alta y la comprensión lectora tienen relación, pues permite a los estudiantes comprender de mejor manera el texto, así como también genera la oportunidad de que otros escuchen el mismo. En relación con lo expuesto, Rozo (2020), señala que la escritura y la lectura se apoyan el aprendizaje significativo de Ausubel para motivar a los estudiantes a desarrollar estas competencias mediante la lectura de libros, cartillas entre otros. Asimismo, esta autora señala que la lectura es un acto de creación permanente.

En la práctica pedagógica de Hermes y Gea se desarrollaron actividades de lectura en la cual los estudiantes interactuaban dando respuesta a la preguntas y continuidad a la historia. Esta actividad se llevó a cabo con atención y disposición de aprender por parte de los estudiantes, por lo cual se desarrolló de manera agradable. Otros códigos que representan esta dimensión son presentación del cuento por el docente y actividades de escritura/ interpretación de las lecturas que guardan mucha relación con los códigos anteriores, entre las evidencias obtenidas están:

Hermes

M: Bien, Max Velthuijs es quien escribe el cuento del sapo. Hablemos sobre la biografía de Max Velthuijs.

Observ.: (La docente decide leer a los Estudiantes la investigación realizada por la Estudiante sobre la biografía de Max Velthuijs)

M: Entonces, escuchen... Max Velthuijs nació en la Haya en Holanda, En 1923, y murió el 25 de enero de 2005 en Ámsterdam. ¿Quiere decir que ya murió?

Estudiante: ¡Sí!

M: Sí, ya murió. Fue un dedicado escritor e ilustrador de libros. Escribió muuuuchos libros, para estudiantes, a él le gustaba escribir para ustedes los estudiantes ¿cierto? En el 2004 ganó el premio Hans Christian Andersen, el más alto reconocimiento entre varios escritores e ilustradores de estudiantes para libros. (Observación clase 1, 3:39)

Camila: Maestra yo le traje una carta

M: ¡Uy Camila me trajo una carta! ¡muchas gracias!, ahorita la miro. Bueno, muchas gracias a esos niños por esas cartas, como estuve cumpliendo años me dieron cartas, me dieron regalos, me dieron detalles, chocalatinas del día de la mujer ¿cierto? (Observación clase 2, 6:10)

Gea

M: En esta lectura vamos a encontrar a un amigo que es muy amigo de nosotros, y lo queremos, porque cuando estábamos pequeñitos,

nuestra mamá nos enseñó que para que la persona sea correcta ¿no hay que decir qué?

Estudiantes.: Mentiras.

M: Ese pequeño amigo, se llama pinocho ¿Ustedes, se acuerdan de pinocho?

Estudiantes.: Siiii. (Observación clase 1, 2:9)

Estudiante: Profe, él nació en una cuna de oro, pero él sentía mejor en la humildad.

M: Listo, Francisco era rico, era de gente que tenía plata, pero a él no le interesó tener dinero, él quería andar por el mundo y ver que podía hacer por los pobres; él dejó toda la riqueza para ayudar a los demás. Entonces ustedes con sus mismas palabras van a describir la historia de Francisco.

Observ: (Los estudiantes comienzan a realizar la actividad)

Estudiantes: Profe, él decidió no tener nada para ir por el camino de Dios.

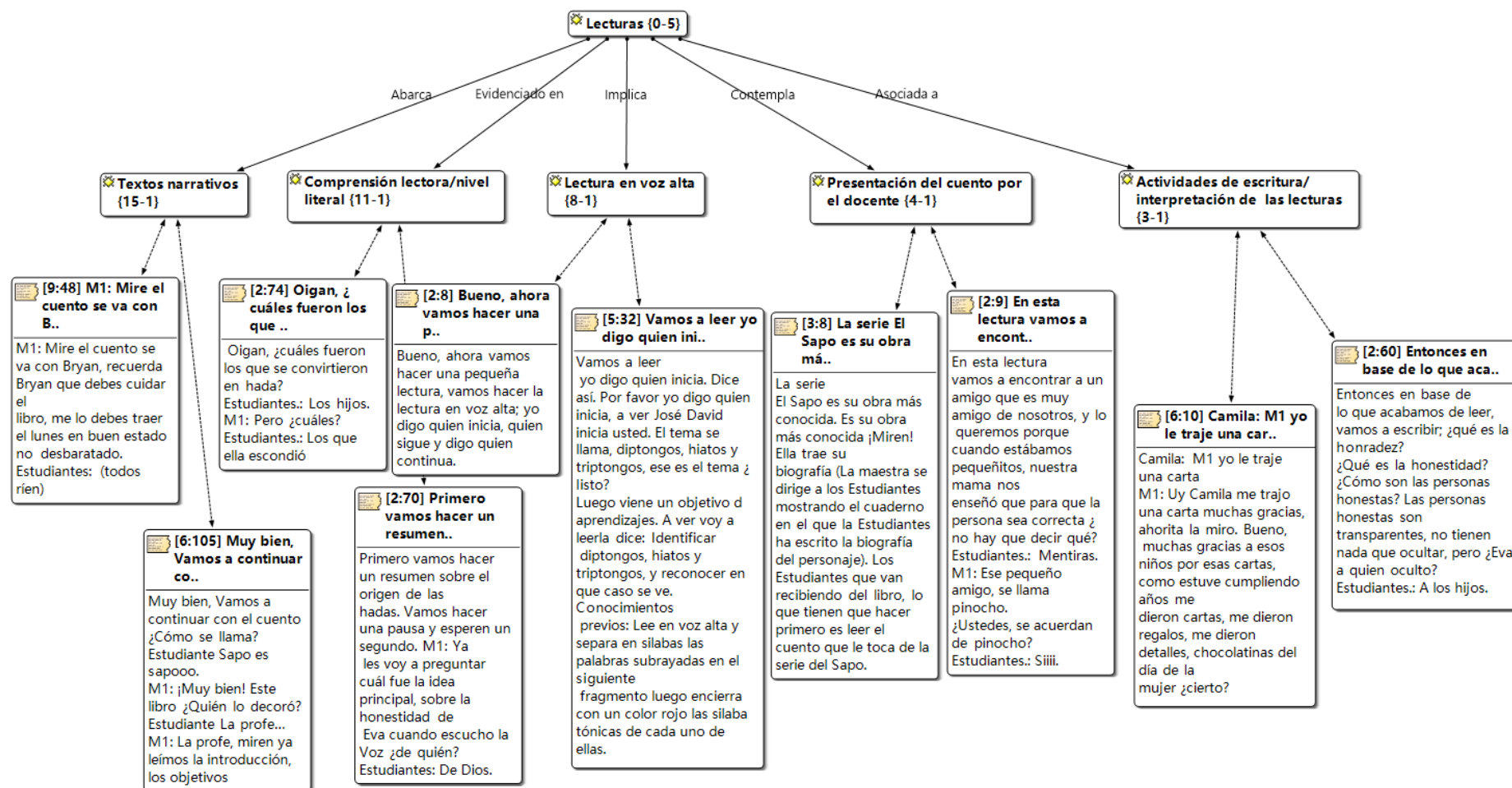
M: Correcto.

Observ: (Los estudiantes realizan la actividad y otros hablan)  
(Observación clase 2, 5:66)

Como puede notarse, la actividad comprendida en la escritura y la interpretación de las lecturas los informantes buscan que el estudiante comprenda lo que se les lee y realizan preguntas continuamente para consolidar el saber y tener la atención de los mismos. Asimismo, hacen uso de la historia para fomentar la interpretación de lo que leen y luego escribirlo. Los estudiantes se muestran atentos y van analizando la lectura mientras realizan la actividad.

Se pudo interpretar que, el desarrollo de proyectos de lecturas observado en las clases de Hermes y Gea, permiten el desarrollo del aprendizaje en los primeros niveles educativos, fomentando a través de los proyectos pedagógicos así el pensamiento crítico reflexivo, la comprensión lectora, la escucha activa, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

**Figura 45**  
*Dimensión Lecturas*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 45 se observa la dimensión lecturas, la cual representa códigos como el empleo de textos narrativos, la lectura en voz alta, la comprensión lectora/nivel literal, la presentación del cuento por el docente y actividades de escritura/ interpretación de las lecturas, según las evidencias obtenidas, dicha estrategia busca consolidar nuevos conocimientos y desarrollar competencias y habilidades necesarias para el individuo en la vida diaria, como la lectura y la escritura. Estas deben desarrollarse en la escuela mediante la práctica y el desarrollo de proyectos que conlleven a un aprendizaje de manera transversal. La enseñanza de la lectura se asocia con las situaciones didácticas que los docentes emplean en la práctica pedagógica observada como médula de un proyecto pedagógico en el código Exposiciones como estrategia del PA.

Al respecto, Decroly y Boon (1950), señala que el método global analítico de la lectura y escritura solo puede aplicarse si la enseñanza concreta se basa en los principios de globalización a partir de los intereses y necesidades del niño y niña mediante rúbricas como temas y subtemas, ejercicios, reglas y principios para su desarrollo, juegos educativos, tiempos escolares para dedicar a cada unidad, entre otros, que poseen su base en los planteamientos en la psicología del niño y las necesidades sociales. En relación con lo expuesto, la enseñanza de la lectura en los niños es esencial para su desarrollo integral y para diario vivir, por lo cual se considera indispensable. Desde luego, el empleo de estrategias como los cuentos, la indagación de historias y las preguntas constantes sobre el tema durante el desarrollo de las lecturas permiten en los estudiantes una mejor comprensión del contenido y asociación con la vida diaria.

### **Dimensión: Promoción de valores**

La dimensión **Promoción de valores**, se relaciona con las actividades que se desarrollan en el aula de clases a diario, de modo que los estudiantes comprendan la importancia de los valores en todos los ámbitos de la sociedad. Esta dimensión es la segunda que conforma la subcategoría: *Transversalidad*, se compone por dos códigos. Entre las evidencias obtenidas en las observaciones de las prácticas pedagógicas relacionadas con el código: Conversaciones sobre valores: responsabilidad/honradez, se tienen:

Afrodita

M: Aquí en nuestra institución, en nuestra sede nos hablan de un trabajo muy importante que es respetarnos, obedecer a la familia, y entonces mamá es un ser ¿que merece qué?

Estudiantes: Respeto.

M: Respeto, obediencia, ¿será que nosotros podemos gritarles a nuestras mamás?

Estudiantes: Noooo.

M: Nosotros como niños, debemos aprender que la mamá es un ser maravilloso que merece mi cariño y amor. Porque aquí no solo venimos aprender la “M” y aprender las vocales, acá también aprendemos hacer buenos niños y educados. ¿Y cómo podemos ser educados? (Observación de clase 1, 1:7)

M: el medio ambiente es todo lo que hay en nuestro alrededor y lo que hace parte de la naturaleza, aquí en nuestra institución, todos los profes tenemos que enseñarles a cuidar el medio ambiente.

M: Cuando yo veo amiguitos comiendo en el recreo con su lonchera, y veo que sacan su comidita y al levantarse yo veo que botan sus cositas en la caneca, yo digo: ¡Wow, como me gusta este amiguito, porque son amigos de planeta! (Observación de clase 3, 7:45)

Hermes

Observ: Los niños hablan unos entre otros...

M: (Canta) El dedito saltarán, salta, salta, salta aquí.

Observ: (Algunos Estudiantes empiezan a levantar la mano).

Nicolás: Yo, yo, yo...

M: No señor Nicolás, tiene que levantar la mano, ahí está bien clarito la regla, tiene que respetar, levantar la mano y esperar (Observación de clase 2, 6:24)

M: El tema de hoy, de ética y con el valor de la responsabilidad dice: Es importante ejercer mi derecho al voto, para elegir quien me represente y represente mis derechos y promueva la buena y sana convivencia en la institución educativa. Recuerden que los niños que van a retomar el cargo, el cargo de contralor o el cargo de personero son niños que tienen que ser muy responsables, y cumplidores de todo lo que ellos han prometido, ¿Cierto Allan? Ahora primero escuchamos las propuestas del candidato. Escuchamos las propuestas del contralor y el personero.

Estudiante: Siiii. (Observación de clase 2, 6:55)

Gea

M: También, les dan un aporte a los ancianos, y eso viene del gobierno nacional. Bueno yo les quiero preguntar a ustedes. Si yo me consigo una cartuchera ¿qué deben hacer?

Estudiantes.: Entregárselo a la Maestra.

M: Correcto, y yo lo voy a guardar aquí en el salón hasta conseguir al dueño. (Observación de clase 1, 2:51)

En relación con las conversaciones sobre valores: responsabilidad/honradez los docentes en su práctica pedagógica fomentan los valores de respeto, responsabilidad, honestidad, entre otros, en los estudiantes. Se pudo evidenciar que, la docente enfatiza valores como el respeto y la honestidad que se trabajan en la institución, y propicia en los estudiantes la reflexión. Asimismo, a través de áreas del saber cómo ética el docente da a conocer derechos de los ciudadanos como el voto explicando la importancia de este antes de llevar a cabo el proceso de elecciones estudiantiles.

Se interpreta que, los docentes fortalecen los valores a través de ejemplos de la vida diaria que permitan a los estudiantes, comprender de mejor manera, la importancia de reconocer los valores en su formación educativa, personal y para la sociedad. En cuanto al código relacionado con los hábitos de orden, limpieza y alimentación se muestran las siguientes evidencias:

Afrodita

M: Amiguitos después de haber salido a descanso, de haber disfrutado de la lonchera para alimentarnos. Ustedes los niños están creciendo y tienen que alimentarse verduras, frutas, leche, no podemos tomar coca cola o gaseosa. (Observación de clase 3, 7:32)

Hermes

M: Niños estamos trabajando, recuerden mantener la limpieza, la basura en su lugar hay que mantener un ambiente limpio y agradable. (Observación de clase 3, 7:32)

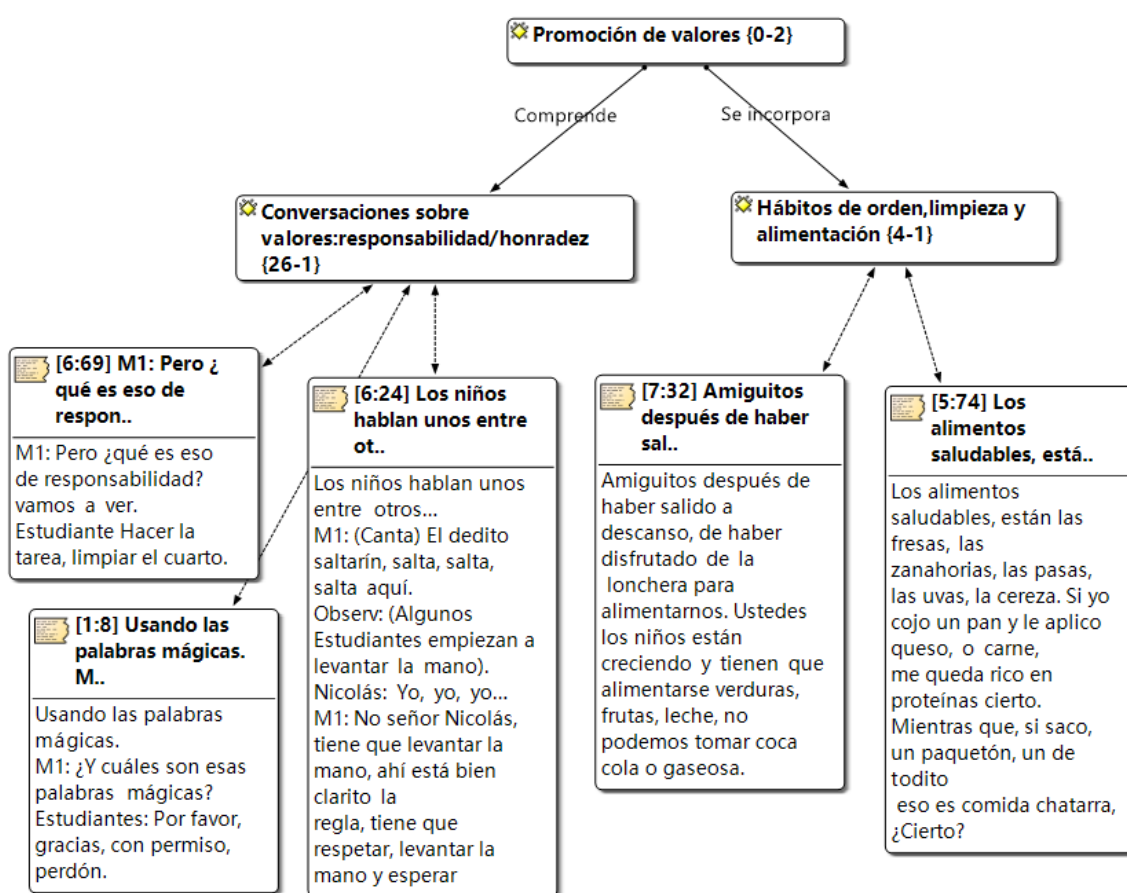
Gea

M: Los alimentos saludables, están las fresas, las zanahorias, las pasas, las uvas, la cereza. Si yo cojo un pan y le aplico queso, o carne, me queda rico en proteínas cierto. Mientras que, si saco, un paquetón, un de todito eso es comida chatarra, ¿Cierto? (Observación de clase 2, 5:74)

En relación con los hábitos de orden, limpieza y alimentación, se pudo evidenciar que en Afrodita promueve en los estudiantes una alimentación adecuada luego de que estos han disfrutados de su descanso. Asimismo, Hermes fomenta la limpieza del aula recordando a los estudiantes el sitio en el que deben colocar la basura para mantener el área agradable. Mientras que, Gea hace una distinción entre las comidas saludables y las comidas chatarras.

En este orden de ideas, se interpreta que los docentes en cada una de sus prácticas pedagógicas, promueven los valores para garantizar la organización en el desarrollo de las actividades en el aula y fuera de ellas, crear hábitos en los estudiantes como la buena alimentación, lo cual resulta esencial para el desarrollo integral del niño.

**Figura 46**  
*Dimensión Promoción de Valores*



**Nota.** Información procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti

En la figura 46 relacionada con la dimensión **Promoción de valores**, se presentan los códigos como conversaciones sobre valores y la creación de hábitos de orden y limpieza, en los que se busca forzar en los estudiantes pautas de comportamiento. Es relevante mencionar que, la promoción de valores conforma parte de las acciones que lleva a cabo el docente, identificadas en el proceso de interpretación de las entrevistas, como la dimensión Factores Institucionales con el código Formación en Valores, que parte de la configuración de la práctica

pedagógica para el crecimiento en saberes y el desarrollo de valores en los estudiantes. La promoción de valores se busca llevar de manera articulada con la comunidad educativa.

En relación con lo expuesto, Pérez (2018) señala que la promoción de valores refuerza el aprendizaje desde la creación de rutinas que se relacionan con el orden y la organización de actividades. Asimismo, la importancia del fomento de valores y hábitos comprende el desarrollo de los mismos tanto en el contexto escolar como en el ámbito familiar, para favorecer y desarrollar la seguridad, la confianza en el individuo mismo y la autonomía personal de los niños y las niñas.

A modo de síntesis, la **Categoría: Desarrollo de los proyectos pedagógicos**; se conforma por dos subcategorías: a) *Participación de los estudiantes*; b) *Globalización*; y c) *Transversalidad*, la misma permitió dar respuesta al objetivo específico referente a explicar el contexto de la práctica pedagógica y su incidencia en el desarrollo de los proyectos pedagógicos en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia, se pudo observar que se evidencian desde la transversalidad de los contenidos, actividades que implican la relación entre disciplinas y que buscan contextualizar dicho saber. Por su parte, Yus (1996), señala que la transversalidad se concibe como el conjunto de contenidos pedagógicos y ejes conductores de la actividad educativa que se relacionan con todas las áreas del saber y forma parte esencial de la educación y socialización de personas. Además, permite la conexión de la realidad con lo académico y la necesidad e intereses de los estudiantes.

Al respecto, según las subcategorías emergentes se pudo conocer que, las observaciones realizadas en las prácticas pedagógicas de los docentes reflejaron la *Participación de los estudiantes*, mediante diversas estrategias realizadas por el docente como participaciones, exposiciones y diálogos, mientras que también, se consideran dentro de las observaciones las participaciones de la comunidad educativa. Las mismas implican el intercambio comunicativo siendo el lenguaje el medio esencial para la interacción entre los estudiantes y docentes. Asimismo, se hace referencia a las interrupciones que inciden en el proceso educativo, las cuales son manejadas por el docente, pero afectan las planificaciones curriculares del docente.

Otra de las subcategorías es la *Globalización*, en la cual se presentan gran relevancia sobre el predominio de disciplinariedad y escasas relaciones con el

contexto, evidenciándose en el aula la fragmentación de contenidos y áreas. Sin embargo, se apreció el desarrollo de proyectos pedagógicos que se desarrollan en el aula en el área de lengua, en el que se incluye la lectura mediante estrategias como los cuentos, fábulas, que permite que el estudiante genere el pensamiento crítico a través de la generación de preguntas. En relación con las estrategias empleadas, así como la atención, la capacidad de análisis, la interpretación en voz alta, y la disposición de aprender por parte de los estudiantes. Asimismo, se presentó la subcategoría *Transversalidad* en la que se reflejó el abordaje de temas, áreas, contenidos que se relacionan con la vida diaria y promueven el desarrollo integral del niño.

## CAPÍTULO V

### TEORIZACIÓN

A partir de los hallazgos generados en el proceso de aplicación de técnicas con la visión de dar respuesta al objetivo general de esta investigación, centrado en generar teoría sobre la planificación por proyectos pedagógicos que se desarrolla en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia, se presentan los constructos emergentes de cada categoría, el aporte epistemológico por parte de la investigadora. De tal manera que, surge la macrocategoría **el contexto de los proyectos desde la práctica pedagógica de los docentes**, para comprender de mejor manera el fenómeno de estudio.

La interpretación de la información partió de cuatro categorías fundamentales como lo son: a) La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos, en el cual se aborda la perspectiva que los docentes poseen en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante proyectos, así como la participación de la familia en los mismos; b) La esencia de los proyectos pedagógicos, permite reconocer lo que genera un proyecto pedagógico y los propósitos esenciales que propician en su accionar en la institución educativa, así como la incorporación de la comunidad y la integración de los individuos que interactúan en el entorno educativo, para poder dar soluciones a los problemas que en esta se presentan; c) El docente y la práctica, reflejan las acciones que este realiza en el aula al llevar a cabo su proceso educativo mediante actividades y estrategias de enseñanza, que propician la participación de los estudiantes, así como la evaluación de las competencias que estos desarrollan; y d) Desarrollo de los proyectos pedagógicos, que de manera implícita, orienta a la consideración de actividades que propician la participación de los estudiantes de manera activa y planificada por parte del docente, incorporando las diversas áreas del saber de manera transversal y globalizadora.

Desde luego, la macrocategoría **el contexto de los proyectos desde la práctica pedagógica de los docentes** se sustenta epistemológicamente en el

Enfoque Sociocultural de Vygotsky (1979) el cual busca transformar la realidad de la sociedad partiendo de la generación de conocimientos en todas las disciplinas del saber, aspecto que desde el Enfoque Globalizador y Transversal según Kilpatrick, puede cumplirse, por tratarse del abordaje de una diversidad de saberes interdisciplinarios, aplicados mediante el implemento de estrategias como proyectos pedagógicos, desde una visión compleja donde la participación activa sea indispensable.

Asimismo, el enfoque globalizador según Zabala (1999), se hace presente en el abordaje de esta tesis doctoral, por ser considerado como aquel que permite desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde contenidos curriculares organizados desde una visión global, tomando en cuenta el contexto real del estudiante, es decir, la contextualización de los saberes.

No obstante, en el fenómeno de estudio se ha evidenciado que dicha visión global en la práctica ha sido difícilmente concretada, pues, se apreció fragmentación de las áreas y contenidos en el desarrollo de los proyectos pedagógicos. En este mismo orden de ideas, los Centros de interés según Decroly el conocimiento no debe ser fragmentado, por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe partir de las necesidades de los estudiantes tomando en cuenta esa visión integral, globalizadora de Zabala (1999) y transversal como lo plantea Kilpatrick.

El desarrollo de proyectos pedagógicos, al sustentarse en la Teoría Sociocultural, promueve la construcción propia del conocimiento de manera activa en los estudiantes. Mientras que la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel sustenta este fenómeno debido a la necesidad de comprender los contenidos partiendo de la relación con lo que el estudiante ya sabe. Es decir, se adquieren saberes con significado al tener un conocimiento previo.

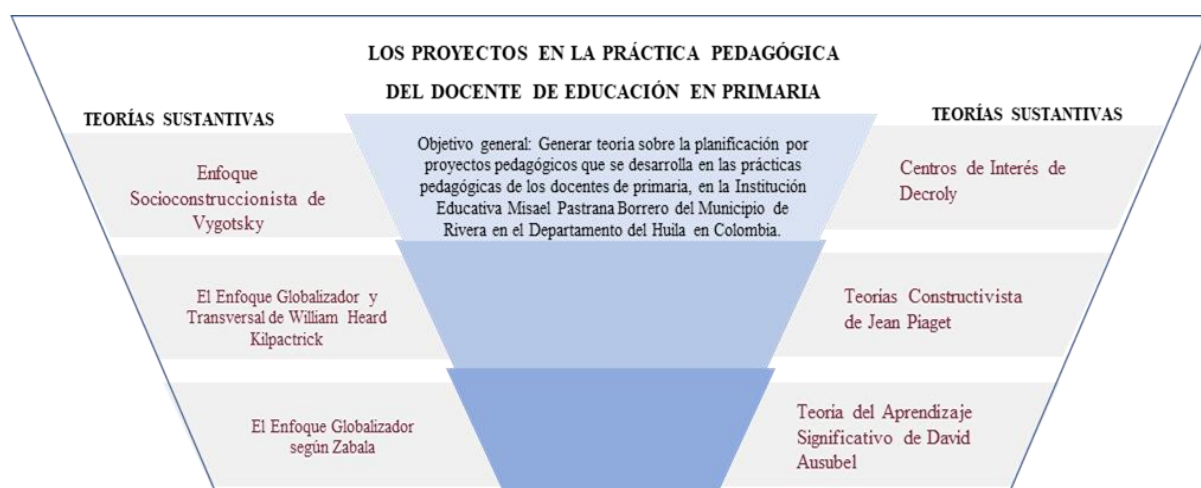
Los proyectos pedagógicos desde la perspectiva de Yus (1998), deben desarrollarse de manera transversal, además, este autor parte de un marco referencial, que orienta a las actividades didácticas entre los cuales se toma en cuenta el tratamiento globalizado, el enfoque socioafectivo, las implicaciones activas, el desarrollo evolutivo, el enfoque constructivista y la funcionalidad social. Entre los principios sobre la organización, este autor sostiene que estos deben centrarse, tanto en el aula como en los contenidos a desarrollar, entre los que se menciona la implicación de padres e instituciones, la globalización/interdisciplinariedad, la

consciencia ambiental, la gradación y progresión, contextualización, el ambiente coherente, el trabajo cooperativo y el papel del profesor y el estudiante.

Según los hallazgos en el contexto de las prácticas pedagógicas, existe una fragmentación entre el modo en cómo se desarrollan los proyectos pedagógicos en cada una de las áreas curriculares, además, se amerita mayor contextualización. El Enfoque Sociocultural de Vygotsky (1979), el Enfoque Globalizador y Transversal de Kilpatrick (1969), El Enfoque Globalizador de Zabala (1999), los Centros de Interés de Decroly y Boon (1950), la Teoría Constructivista de Piaget (1979) y la Teoría de Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963), conforman un piso epistemológico para poder comprender el modo en cómo se desarrollan los proyectos pedagógicos desde la práctica pedagógica en las instituciones educativas.

**Figura 47**

*Teorías sustantivas del fenómeno de estudio*



En la figura 47, se puede observar los diversos tipos de teorías sustantivas que han permitido comprender el fenómeno de estudio, para dar lugar en la interpretación de la información a dos categorías emergentes, de las cuales surgen constructos que permitieron teorizar sobre los proyectos pedagógicos en la práctica pedagógica de los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia.

En relación con la categoría: La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos el constructo emergente es: *El desarrollo de los proyectos pedagógicos depende de la significación que el docente le asigne, la configuración*

*de las prácticas pedagógicas y las incidencias que subyacen en el quehacer pedagógico.*

De tal manera que los proyectos pedagógicos pueden definirse como una estrategia de apoyo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de primaria, asimismo, se considera como un desafío para los docentes, por tener la necesidad de articular los contenidos con los saberes previos de los estudiantes en para crear nuevas estructuras cognitivas significativas.

Los contenidos que se abordan en un proyecto pedagógico, parten de la contextualización de los problemas a resolver en el escenario, para que de esta forma se pueda despertar el interés en los estudiantes. Es por ello que, los proyectos pedagógicos se toman como estrategias de planificación para poder vincular la teoría con la práctica permitiendo dar respuesta a cualquier temática o problemática en el entorno, así como descubrir en los estudiantes actitudes, competencias, habilidades y destrezas que les permitan obtener en su participación resultados significativos para llevar a cabo un proceso de construcción del saber mediante el hacer, y, que tienen sus bases en el constructivismo.

Uno de los aspectos que se deben tomar en cuenta en el desarrollo de los proyectos pedagógicos, son las directrices institucionales, en las que se consideran de gran relevancia la planificación institucional y la que se lleva a cabo en el aula, pues, estas deben tener coherencia para poder desarrollar diversos tipos de proyectos, incluyendo aquellos que se reconocen como transversales obligatorios, por lo que se requiere adaptarse tanto a las normativas de la institución y de las directrices de la Secretaría de Educación y los Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria, en este caso.

Asimismo, estas son las características con las que se pueden describir los proyectos pedagógicos, entre los que se mencionan el dinamismo, lo didáctico, la promoción de la participación de los estudiantes, la integralidad, y, por lo tanto, la transversalidad que estos deben tener para no parcelar el conocimiento, sino establecer relaciones de significados que les genere una visión holística del fenómeno a indagar.

Seguidamente, la configuración de las prácticas pedagógicas parte del modo en cómo se adquiere y se transfieren los conocimientos, así como la disposición que puede tener el docente en cuanto al desarrollo de estrategias, técnicas y metodologías, que faciliten el proceso de enseñar con significado y aprender con

significado; haciendo uso de una práctica docente dinámica, comprometida y promoviendo el trabajo en equipo, razón por la cual la formación docente constante, no debe quedar de lado y es garante del logro de objetivos en dichos proyectos pedagógicos. Es relevante mencionar que, los proyectos tienen como propósito desarrollar múltiples habilidades cognitivas en los estudiantes, pues, a través de un tema que nace de su interés y selección, ellos aprendan a leer, escribir, y otras competencias que se buscan consolidar en el mismo. Desde luego, este interés se centra en el niño, permite al docente llegar al estudiante, motivarlo, y que este quiera aprender.

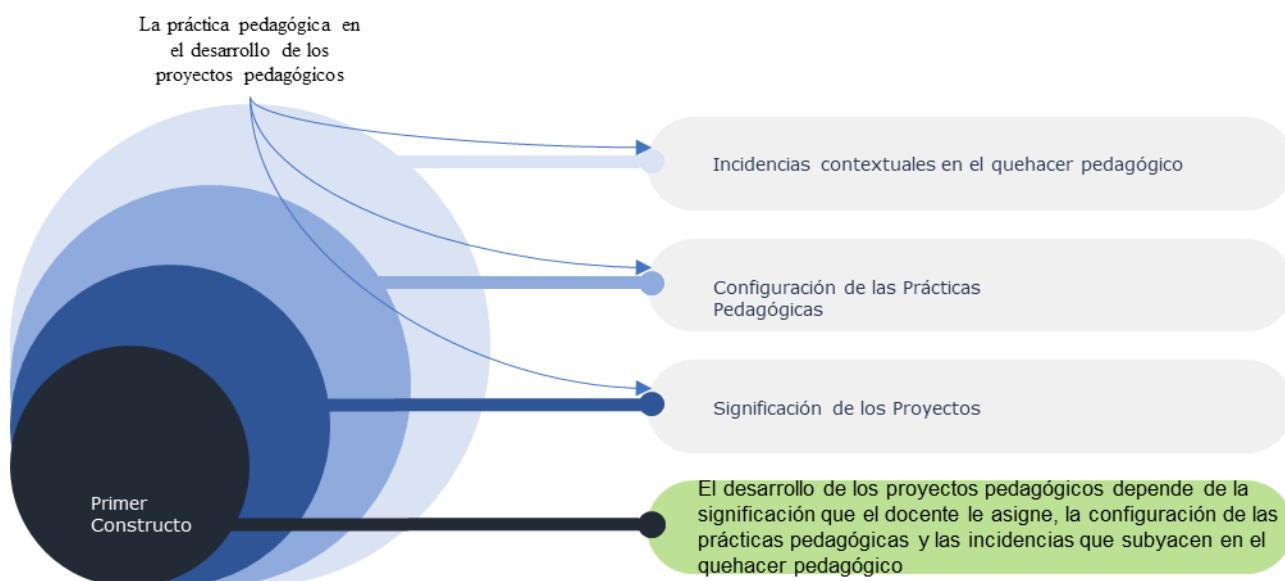
En este constructo el niño se vislumbra como el centro del aprendizaje, tomando en cuenta sus intereses, la motivación, formación de valores, el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico, holístico, integrador, en el que el aprendizaje con significado se considere apropiado para la vida, por ello es relevante relacionar los contenidos con los saberes previos mediante estrategias estructuradas lógicamente y organizadas, para propiciar la adquisición de nuevos conocimientos.

Se debe tomar en cuenta las incidencias contextuales del quehacer pedagógico entre los que se menciona principalmente al ambiente en el que se desarrollan los aprendizajes, los recursos empleados por el docente, la integración y participación de la comunidad educativa por considerarse el eje central desarrollo socioemocional y cognitivo del niño para el desarrollo de competencias y la formación del estudiante, así como también, el apoyo del personal directivo, el entorno escolar en el que se desarrollan los proyectos pedagógicos y las actividades escolares en las cuales los recursos tecnológicos son un gran aliado.

Este primer constructo basado en “El desarrollo de los proyectos pedagógicos depende de la significación que el docente le asigne, la configuración de las prácticas pedagógicas y las incidencias que subyacen en el quehacer pedagógico”, permite considerar las necesidades del estudiante en el contexto educativo, para el desarrollo de los proyectos transversales en los que se refleja el trabajo docente en equipo y las soluciones a los problemas propuestos de manera significativa.

### Figura 48

*Primer constructo. El desarrollo de los proyectos pedagógicos depende de la significación que el docente le asigne, la configuración de las prácticas pedagógicas y las incidencias que subyacen en el quehacer pedagógico*



En la figura 48 se muestra la conformación del primer constructo emergente en el proceso de interpretación de la información el cual parte de la categoría: La práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos y las subcategorías significación de los proyectos, configuración de las prácticas pedagógicas y las incidencias en el quehacer pedagógico.

Un segundo constructo emerge de la categoría: Esencia del proyecto pedagógico, el mismo permite destacar que: *La esencia del proyecto pedagógico parte del reconocimiento de su origen y propósitos, con la participación de la comunidad en pro de generar acciones didácticas que puedan ser evaluadas y sistematizadas en la práctica pedagógica.* Dicho constructo permite plantear los siguientes aportes:

Para reconocer el origen de los proyectos pedagógicos se amerita de los agentes que interactúan en el contexto tales como la familia, el entorno y las necesidades existentes en éste y en los aprendices, de tal manera que, se puedan generar resultados positivos para la sociedad. Ahora bien, para ello resulta de gran relevancia hacer uso de actividades, estrategias y recursos que permitan articular el conocimiento con la realidad, de modo que, el proceso de ejecución del mismo

pueda ser evaluado por la comunidad educativa y aprovechado para el crecimiento del ser.

Si bien es cierto, los proyectos pedagógicos cumplen propósitos a seguir que no desligan de la obligatoriedad emanada por los lineamientos curriculares, sino que se relaciona con el cumplimiento de estos y los objetivos de la Ley General de Educación 115, en la cual se invita a desarrollar en las instituciones enfoques alusivos a la democracia, la educación ambiental, la educación sexual, la educación en valores, la ocupación y uso creativo del tiempo libre desde la integración de saberes, disciplinas, y, por lo tanto, en la contextualización de los mismos en pro de promover la construcción del conocimiento.

En este sentido, una de las bases de los proyectos pedagógicos es la vinculación de estos, con los contenidos para poder establecer una intencionalidad, propósito, y, por lo tanto, el lapso de su desarrollo, debe ser propicio, para generar nuevos conocimientos, que respete el interés y la motivación del aprendiz. En relación con los propósitos del proyecto, es necesario incentivar y motivar al estudiante a participar, para poder generar sus propias concepciones a partir de la experiencia y la relación de nuevos saberes que conlleva a una mejor calidad educativa.

Un aspecto que sustenta este constructo, es la planificación en cuanto a la duración del proyecto, adaptado a las necesidades que se poseen en el contexto educativo, así como también los conocimientos previos para posteriormente poder establecer una relación entre el saber previo y saber transformado. Desde luego, para poder dar cumplimiento a los proyectos pedagógicos, se debe tomar en cuenta la interacción entre pares de estudiantes, de tal manera que se puedan socializar las experiencias de manera activa y receptiva en la cual la motivación y el interés del estudiante es esencial.

Cabe destacar que, en este constructo existe otro aspecto a considerar para poder reconocer la esencia de un proyecto pedagógico, este se trata de las situaciones didácticas, es ese proceso de socialización de saberes entre pares de estudiantes que se ha mencionado anteriormente. Desde luego, la interacción no solo se debe dar entre estudiante-estudiante, sino entre estudiante-docente, de modo que los dos, desde sus roles también construyan saberes a partir de la socialización de experiencias.

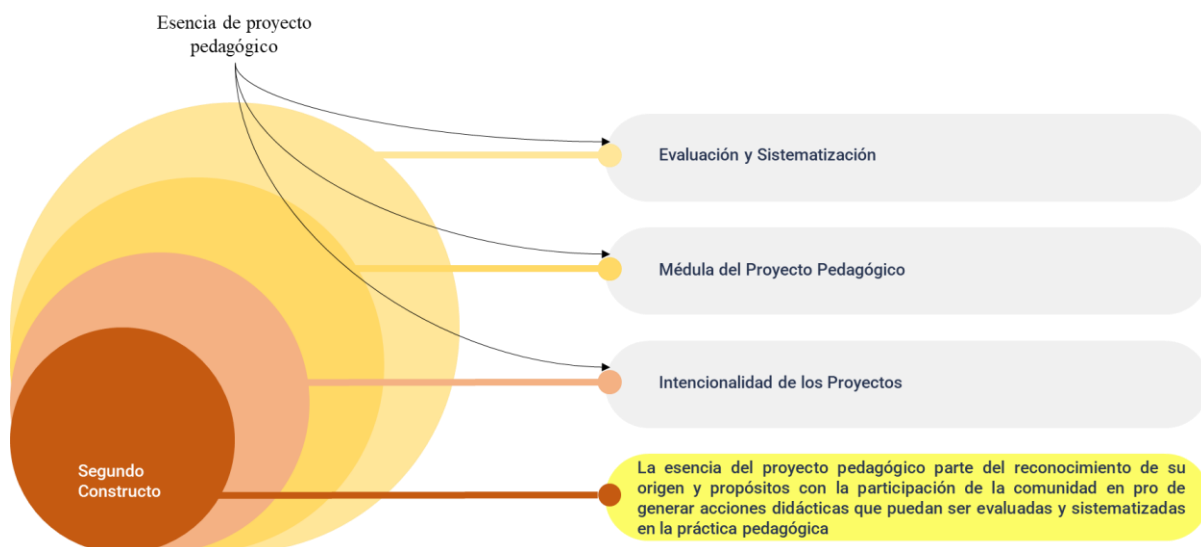
Asimismo, las actividades lúdico-pedagógicas, representan un apoyo de gran interés para poder propiciar la mejora de competencias en los estudiantes, pues, estas permitan que los docentes puedan llevar a cabo un diagnóstico para reconocer las debilidades y fortalezas de los estudiantes y poder identificar las actividades necesarias para el desarrollo de esas competencias como la resolución de problemas, bien sea entre pares mediante el trabajo colaborativo o de manera individual.

Además, no se puede omitir el modo en cómo debe ser evaluado las acciones didácticas, para el desarrollo de los proyectos pedagógicos desde la práctica pedagógica, al respecto, entre las formas de evaluación se comprenden la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, las cuales se llevan a cabo para poder reconocer las competencias desarrolladas entre estudiantes, en el grupo o de manera individual, tomando en cuenta las diversas formas de evaluación, bien sea formativa o de resultados en pro del cumplimiento de los lineamientos curriculares y las normativas de la institución.

Los proyectos pedagógicos, desde la práctica pedagógica de los docentes permiten el fortalecimiento del pensamiento crítico, analítico, lógico, cognitivo, holístico, como producto de las experiencias de los estudiantes en su proceso de ejecución, lo que amerita de la socialización de los resultados la comunidad educativa, mediante conversatorios, talleres, reuniones en las que se da a conocer el objetivo, los logros alcanzados y los que están por alcanzarse. De esta manera, se busca incluir a la comunidad, en ese proceso de transformación de la realidad y en la búsqueda de soluciones de las problemáticas que dan origen a los proyectos pedagógicos en el contexto educativo.

**Figura 49**

*Segundo constructo. La esencia del proyecto pedagógico parte del reconocimiento de su origen y propósitos con la participación de la comunidad en pro de generar acciones didácticas que puedan ser evaluadas y sistematizadas en la práctica pedagógica.*



En la figura 49 se presenta el segundo constructo como producto de las interpretaciones de la información, que emergieron de la categoría esencia del proyecto pedagógico en la que se comprenden las subcategorías intencionalidad de los proyectos, médula del proyecto pedagógico, evaluación y sistematización de los mismos.

Un tercer constructo emerge de la categoría El docente y la práctica la cual permite comprender el modo en cómo el docente lleva a cabo su proceso pedagógico en el desarrollo de los proyectos, este señala: *El docente en la práctica pedagógica, desarrolla acciones que incorporan diversas estrategias de enseñanza para consolidar los conocimientos en los estudiantes.* Dicho constructo permite plantear los siguientes aportes:

En la práctica pedagógica del docente las actividades de inicio son necesarias para incorporar los estudiantes a los temas a tratar, a su vez, consolidan el conocimiento a través del repaso, el reconocimiento de los conocimientos previos, la asociación de los contenidos, así como la preparación para una jornada educativa. Se debe tomar en cuenta que, las actividades de inicio se consideran esenciales para motivar al estudiante a participar en las actividades pautadas, así como en el desarrollo de los proyectos pedagógicos. Desde luego, el tiempo es un aspecto que

no puede dejarse de lado, pues entre estas actividades de inicio se encuentran el descanso y la oración.

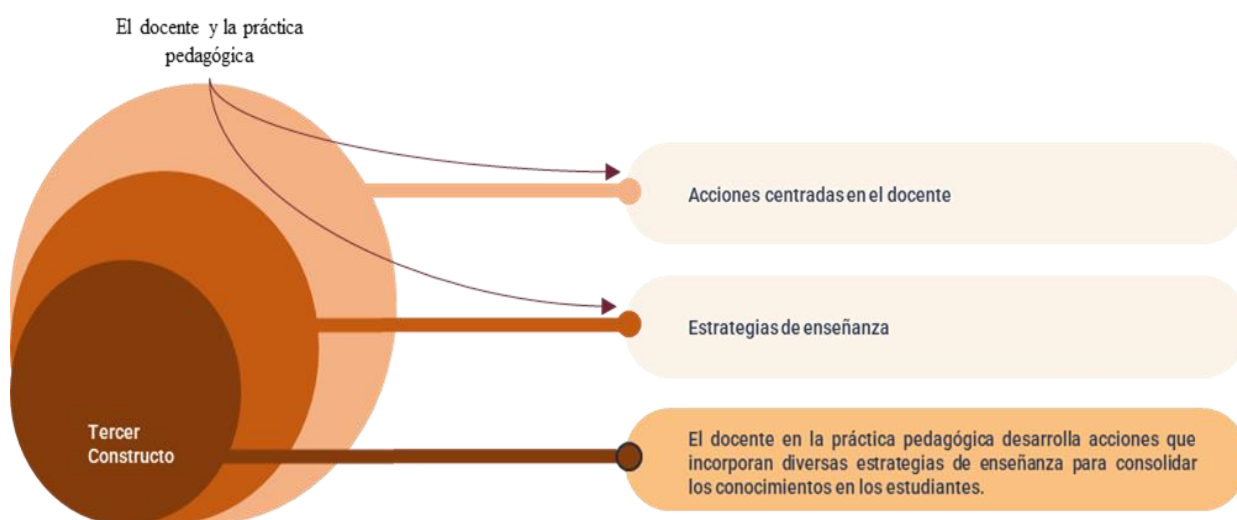
En la práctica del docente, también se reflejan las diversas maneras de llevar a cabo las actividades en el aula, la disciplina y el control en el aula deben canalizarse a través de estrategias didácticas para promover una mejor comunicación entre los estudiantes y docente, de tal manera que se propicie un ambiente adecuado para el desarrollo de la práctica pedagógica y consolidar los aprendizajes en los estudiantes. Se considera que la disciplina se debe fomentar a diario en las aulas de clase, no obstante, se amerita del apoyo de la familia para que se parta desde el hogar.

Ahora bien, para llevar a cabo la práctica pedagógica del docente es necesario el uso de estrategias de enseñanza que permitan al docente cumplir con las planificaciones previstas. Estas se pueden comprender en las actividades que promueven el desarrollo cognitivo del estudiante, resolución de problemas, trabajo de campo, situaciones retadoras, entre otras. Seguidamente, se reflejan las estrategias recreativas como aquellas que conllevan a la interacción con el medio ambiente. Se tiene las estrategias evaluativas, las cuales buscan mediar las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Por último, las estrategias que hacen uso de recursos, las cuales promueven la motivación en el estudiante, y, además, en educación primaria son esenciales para ayudar a los estudiantes a comprender de mejor manera el contenido, las actividades y las acciones a realizar en el aula y en el desarrollo de los proyectos pedagógicos. Estos aportes emergen de las prácticas pedagógicas de los docentes en las que se pudo observar que la interacción, la comunicación, el manejo adecuado de los contenidos en el proceso de enseñanza, el uso de estrategias, la motivación, la planificación y los recursos son esenciales para consolidar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Figura 50**

*Tercer constructo. El docente en la práctica pedagógica desarrolla acciones que incorporan diversas estrategias de enseñanza para consolidar los conocimientos en los estudiantes.*



En la figura 50 se presenta el tercer constructo, como producto de las interpretaciones de la información que emergieron de la categoría: El docente y la Práctica pedagógica en la que se comprenden las subcategorías: acciones centradas en el docente y estrategias de enseñanza.

Un cuarto constructo se relaciona con la categoría: El desarrollo de los proyectos pedagógicos con la participación de los actores inmersos en el contexto educativo, el manejo adecuado del docente en cada una de las actividades propuestas, la perspectiva de transversalidad y globalización, como vía para dar respuestas a las necesidades que se poseen en el entorno y la contextualización de los contenidos para una mejor comprensión por parte de los estudiantes. Entre los aportes emergentes se poseen los siguientes:

El intercambio comunicativo es esencial para la participación de los estudiantes en las actividades que se promuevan para el desarrollo de los proyectos pedagógicos. Es importante destacar que, el docente a través de su planificación debe tomar en cuenta las actividades que permitan dar cumplimiento al contenido curricular desde la interacción entre estudiantes, mediante estrategias en las que se busque dar respuesta a las necesidades de la comunidad, y, por ende, permita dar soluciones a los problemas identificados. Entre las estrategias que promueven el intercambio comunicativo de manera activa se encuentran según la práctica

pedagógica de los docentes la exposición, la resolución de ejercicios, el diálogo, la conversación sobre temáticas que permitan contextualizar el saber.

El docente en el desarrollo de los proyectos pedagógicos debe ser capaz de manejar situaciones, que evitan los agentes distractores. Se considera que, las interrupciones por parte de actividades extra cátedra deben ser abordadas de manera transversal, en la cual se establezca relaciones entre la actividad y la importancia de la misma en el contexto y la sociedad, de este modo, promueve la participación, la reflexión y la adquisición de nuevas experiencias de aprendizaje en los estudiantes. Entre estas actividades se pueden mencionar los actos cívicos, las elecciones estudiantiles, entre otros. Desde luego, no se considera apropiado que se generen interrupciones en las aulas, pues, afecta la construcción del conocimiento de manera sistemática. Cuando esto ocurre el docente debe retomar las actividades con un repaso, reconocimiento de saberes, la contextualización del saber, más no debe empezar con un contenido nuevo.

Otro aspecto a mencionar es que, el docente debe desarrollar los proyectos pedagógicos con predominio en la disciplinariedad en la cual se aborden contenidos de las diversas áreas del saber en las actividades pautadas. Es necesaria la planificación desde la inclusión de la comunidad educativa para que pueda traer beneficios a las mismas, dar respuestas a las necesidades o problemas identificados. El predominio de la disciplinariedad en las prácticas pedagógicas busca el desarrollo de competencias en los estudiantes. Si no se desarrollan proyectos de manera integrada entre las áreas no es posible hablar de transversalidad ni centrarse en una visión globalizadora.

Por su parte, las relaciones con el contexto son necesarias para el desarrollo de los proyectos pedagógicos. Contextualizar el saber con la necesidad de dar solución a un problema permite una mayor motivación por parte de los estudiantes, y, con ello, el apoyo de la familia y la comunidad. El desarrollo de proyectos pedagógicos desde la relación con la vida diaria permite una mayor comprensión de los contenidos curriculares por parte del estudiante, y propicia un aprendizaje significativo. Estas relaciones con el contexto se conforman también por el uso de analogías en el proceso de enseñanza y aprendizaje para una mejor comprensión de los conocimientos.

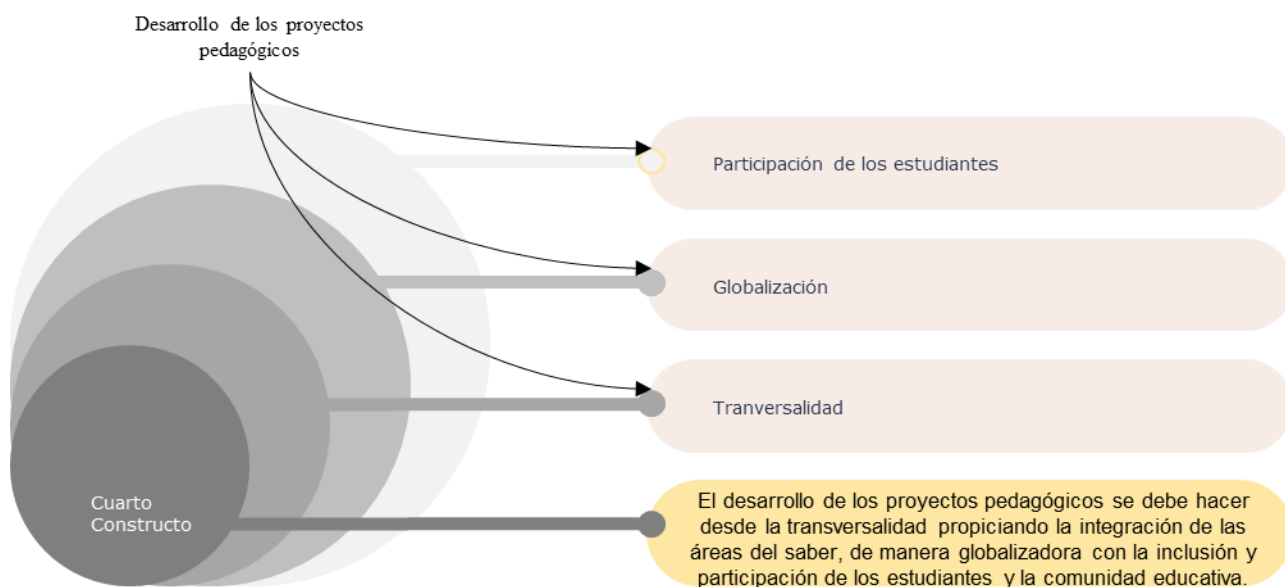
Entre los proyectos pedagógicos que buscan consolidar el aprendizaje de una manera más dinámica en los estudiantes de Educación Primaria se encuentran *la*

*lectura*, mediante el uso de textos narrativos para promover la atención, comprensión, reflexión y pensamiento crítico en el estudiante. Este tipo de actividades despierta el interés y propicia la adquisición de nuevos conocimientos, hábitos, fortalecimiento de valores, mejora la atención, promueve la interpretación y la escritura. Su uso debe considerarse obligatorio. Ahora bien, si el docente no está consciente de la didáctica de la lectura para el desarrollo de los procesos cognitivos básicos y superiores la estrategia va a estar alejada de lo que se puede considerar el desarrollo cognitivo del niño.

Es relevante mencionar que la promoción de valores debe hacerse en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de manera constante, además de incorporar en el mismo a la familia para que desde el hogar exista la consolidación de los mismos. Promover actividades en las que se enseñe hábitos como el orden, la alimentación balanceada, el respeto hacia los compañeros y los docentes, la responsabilidad, la honradez, son perentorios para el desarrollo integral del niño. Estos aportes emergen de las prácticas pedagógicas de los docentes en las que se pudo observar que la participación de los estudiantes, la globalización y la transversalidad son base en el desarrollo de proyectos pedagógicos.

**Figura 51**

*Cuarto constructo. El desarrollo de los proyectos pedagógicos se debe hacer desde la transversalidad propiciando la integración de las áreas del saber, de manera globalizadora con la inclusión y participación de los estudiantes y la comunidad educativa*



Para cerrar se muestra a continuación, los constructos que componen la teorización sobre los proyectos pedagógicos en la práctica pedagógica de los docentes de primaria.

**Figura 52**

*Estructura global del fenómeno de estudio.*



## CAPÍTULO VI

### REFLEXIONES

La presente tesis doctoral partió de la necesidad de generar teoría sobre la planificación por proyectos pedagógicos que se desarrolla en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia, mediante el análisis del significado asignado por los docentes de educación primaria a la planificación por proyectos pedagógicos, la explicación del contexto de la práctica pedagógica y su incidencia en el desarrollo de los proyectos pedagógicos, y los elementos teóricos sobre los proyectos pedagógicos que surgieron desde las apreciaciones de los informantes clave, la incidencia del contexto de las prácticas pedagógicas, las teorías de apoyo y la experiencia de la investigadora.

En relación con el primer objetivo **analizar el significado asignado por los docentes de educación primaria a la planificación por proyectos pedagógicos, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia**, se pudo conocer que la planificación por proyectos pedagógicos en educación primaria debe partir de la intencionalidad que el docente asigna a los proyectos y los propósitos que se buscan lograr en los mimos desde la participación de entre pares estudiantes, familia, comunidad escolar y el contexto. Es relevante mencionar que, los proyectos pedagógicos implican la aplicación de situaciones didácticas para promover el desarrollo en el saber ser, saber hacer y saber conocer.

La planificación por proyectos pedagógicos, desde las miradas de los docentes, revela que la teoría y la práctica al ser abordados desde la transversalidad y la globalización, permiten conjugar el currículo, los lineamientos ministeriales, los intereses del estudiante y las necesidades de la sociedad. Los proyectos pedagógicos se justifican, en particular en el desarrollo de las necesidades fundamentales de aprendizaje, tales como la competencia lectora y escritora, el pensamiento lógico, los valores necesarios para el desarrollo integral del niño; por consiguiente, el docente, tendrá a partir del diagnóstico pedagógico, construir junto

con sus estudiantes un proyecto consensuado, que efectivamente atienda sus necesidades de aprendizaje.

Por su parte, la contextualización de los proyectos pedagógicos se sitúa en la necesidad de que estos sean desarrollados desde una visión transversal y globalizadora en la cual se refleja la relación dialéctica entre escuela y el diario vivir, adaptado al entorno sociocultural para propiciar en el estudiante su participación activa y la transformación de su realidad social. Para ello, cada una de las disciplinas y los contenidos curriculares deben combinarse con la experiencia y la realidad social para promover la construcción de nuevos conocimientos.

De este modo, se pudo conocer que la esencia del proyecto pedagógico parte del reconocimiento de su origen y propósitos con la participación de la comunidad en pro de generar acciones didácticas que puedan ser evaluadas y sistematizadas en la práctica pedagógica, que a su vez ameritan de la articulación con el conocimiento con la realidad abordada y el cumplimiento de los lineamientos curriculares y los objetivos de la Ley General de Educación 115, concernientes al desarrollo obligatorio y transversal de temáticas tales como la democracia, la educación ambiental, la educación sexual, la educación en valores, la ocupación y uso creativo del tiempo libre desde la integración de saberes.

Asimismo, los docentes consideran relevante que los proyectos pedagógicos se planifiquen acorde con los tiempos establecidos según el calendario escolar para establecer actividades lúdico-pedagógicas, las situaciones didácticas, las formas y tipos de evaluación, que permiten la construcción de nuevos saberes a partir de la socialización de los saberes, las experiencias, la interacción entre pares, el trabajo colaborativo y de manera individual.

**En este sentido, el contexto de la práctica pedagógica incide en el desarrollo de los proyectos pedagógicos debido,** pues, estos son implementados como estrategias de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de primaria, en la cual los docentes articulan los contenidos curriculares con los saberes previos de los estudiantes sin dejar de lado el contexto en el que estos se lleva a cabo para despertar el interés de participación en los individuos inmersos.

Desde luego, los proyectos pedagógicos pueden incluirse como estrategias en la planificación, con el objetivo de vincular la teoría con la práctica como vía de solventar las problemáticas del entorno, desarrollar competencias en los estudiantes

que propicien una formación integral, promover la cultura y la transformación social, entre otros. Al respecto, los proyectos pedagógicos que buscan fomentar valores, comportamientos actitudinales, habilidades, destrezas y fortalezas en los estudiantes poseen como visión global la obtención de resultados significativos desde la construcción del saber con base en el constructivismo.

Ahora bien, en la planificación por proyectos los docentes no pueden dejar de lado las directrices institucionales, por lo tanto, se debe tener coherencia con las propuestas de proyectos transversales obligatorios, las directrices de la secretaria de Educación y los lineamientos curriculares de educación primaria. A su vez, estos deben desarrollarse de manera dinámica, didáctica, integral, con una visión holística de las necesidades que se deseen satisfacer en el contexto educativo partiendo de los intereses de los estudiantes.

En la educación primaria, las prácticas pedagógicas se deben configurar desde los proyectos pedagógicos, por considerarse como una estrategia en la que el centro del aprendizaje es el niño, por lo que se considera esencial para promover la motivación, formación de valores, el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico, holístico e integrador; para ello, el accionar docente en la construcción de conocimientos nuevos, hace uso de un compendio de estrategias, técnicas y metodologías, que generen a una enseñanza con significado y un aprendizaje con significado.

El contexto en la práctica pedagógica se determina por los actores esenciales del proceso educativo, los recursos educativos con los que cuenta la institución, los factores socioemocionales y cognitivos, el apoyo familiar y de la comunidad educativa, entre otros. En efecto, se debe considerar el contexto en el que se desarrolla la práctica, al momento de desarrollar una planificación por proyectos pedagógicos, pues, se debe tomar en cuenta la viabilidad del mismo según los objetivos que persigue.

En el quehacer docente de la institución objeto de estudio, no se cuentan con los recursos necesarios para cumplir con los lineamientos curriculares, no obstante, el apoyo de la familia y la debida adaptación de los proyectos pedagógicos a la realidad social han sido esenciales para que estos puedan llevarse a cabo, es por ello que se considera que: El desarrollo de los proyectos pedagógicos depende de la significación que el docente asigne a esta estrategia, la configuración de las prácticas pedagógicas y las incidencias que subyacen en el quehacer pedagógico,

esta se revela como un proceso complejo que deriva de la importancia que el docente asigna a los procesos inmersos.

**Seguidamente, entre los elementos teóricos sobre los proyectos pedagógicos, desde las apreciaciones de los informantes clave, la incidencia del contexto de las prácticas pedagógicas y las teorías de apoyo, se reconoce que el** Enfoque Socioconstruccionista de Vygotsky sustenta esta investigación debido a la necesidad de transformar la realidad de la sociedad desde la planificación de proyectos pedagógicos que incluyen todas las disciplinas del saber, a su vez, se considera que dicho fenómeno de estudio se configura en un Enfoque Transversal sustentado en Kilpatrick por ser considerados interdisciplinarios y por la característica de promover de manera indispensable la participación activa de estudiantes, docentes y comunidad educativa.

Otro de los elementos teóricos que surgen sobre los proyectos pedagógicos es su necesario enfoque en los centros de interés sustentados en Decroly quien sostiene que el conocimiento no debe ser parcializado o fragmentado. Es por ello que, se consideran como esenciales en la planificación de proyectos pedagógicos la visión integral, globalizadora y transversal para promover la construcción del conocimiento tomando en cuenta los conocimientos previos.

Desde la experiencia de la investigadora, se puede concluir que el desarrollo de este estudio contribuyó en gran medida al crecimiento personal y profesional. Desde el punto de vista personal, contribuyó a valorar la búsqueda de la verdad mediante la indagación, y los aportes teóricos de otros investigadores. A nivel profesional, aportó al fortalecimiento de las competencias de análisis, síntesis y criticidad. Además, permitió reconocer que al desarrollar una tesis doctoral se requiere de mucho esfuerzo, disciplina y responsabilidad, para cumplir con los requerimientos académicos. Por otra parte, el desarrollo de la investigación permitió valorar el compromiso de las personas que apoyaron la misma, y la oportunidad de permitir aproximarse a la realidad de las aulas, en las que se observaron las clases, también por el tiempo dedicado a responder la entrevista, por su transparencia, humildad y confianza depositados. Aunque hubo momentos desalentadores al hallar poca información de estudios doctorales que hicieran referencia a la temática de proyectos pedagógicos en el nivel primaria, se logró solventar esta situación y finalizar exitosamente el proceso de investigación.

En relación con la relevancia de la formación continua del docente para la transformación de la práctica pedagógica se considera imperante repensar la formación docente inicial, de modo que, esta pueda ser contextualizada a la realidad, asimismo, se considera necesario que exista una constante capacitación y actualización del docente que le permita garantizar su dominio disciplinar y pedagógico, para la adquisición de competencias innovadoras, con manejo de estrategias que promuevan la formación integral, desarrollando competencias en el estudiante que le permita dar respuesta a las necesidades del contexto.

De tal manera que, esta investigación tiene relevancia social porque toma en cuenta los proyectos pedagógicos que permiten articular la dinámica escolar con la comunidad, para buscar dar respuesta a las necesidades contextuales. Es de suma importancia la formación continua del docente para brindar sus estudiantes una educación dinámica, innovadora, creativa, que les permita solventar las problemáticas del entorno, así como desarrollar competencias que propicien una formación integral para promover la cultura y la transformación social, buscando fomentar valores, comportamientos actitudinales, habilidades, destrezas y fortalezas, con una visión global para la obtención de resultados significativos

Esta investigación genera un aporte esencial para la sociedad en aras del Plan de Desarrollo del Departamento del Huila, Colombia 2020-2023, el cual busca el desarrollo de los componentes asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad en los procesos educativos, dando prioridad a este último que se centra en la calidad educativa por la baja eficiencia que se ha tenido. De tal manera que, mediante el desarrollo de esta investigación se reforzó el componente de análisis de la calidad educativa, buscando profundizar en el significado asignado por los docentes de educación primaria a la planificación por proyectos pedagógicos, además buscar explicar el contexto de la práctica pedagógica y su incidencia en el desarrollo de los proyectos teniendo en cuenta puntos claves inmersos en el plan de desarrollo, enfatizando no solamente en la educación para el saber, y saber hacer, sino fundamentalmente educación para el ser, con el fin de formar seres humanos íntegros, que logran recuperar el respeto, la honestidad, la solidaridad y construcción de una verdadera sociedad.

## REFERENCIAS

- Aguilar, V. (2021). *Autorregulación Docente: Modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. Barcelona: octaedro.
- Álvaro, L. (2014). *El Método por Proyectos de Kilpatrick*. A la Pizarra. <https://www.desdesoria.es/alapizarra/el-metodo-por-proyectos-de-kilpatrick/>
- Arciniegas, D., y García, G. (2007). Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos en el aula en la educación inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (1): 1-37. Universidad de Costa Rica.
- Arias, L. (2021). *Los Proyectos Educativos Institucionales en la Educación Media Colombiana: Utopía y Realidad*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Arturo, C. (2019). *Proyectos Transversales del Currículo y Desarrollo de Competencias Estudiantiles en Educación Primaria Básica y Medios*. Tesis Doctoral. Centro Universitario del Mar Cortés. Colombia. [https://www.academia.edu/42160849/\\_PROYECTOS\\_TRANSVERSALES\\_DEL\\_CURR%C3%8DCULO\\_Y\\_DESARROLLO\\_DE\\_COMPETENCIAS\\_ESTUDIAN\\_TILES\\_EN\\_EDUCACI%C3%93N\\_PRIMARIA\\_B%C3%81SICA\\_Y\\_MEDIA](https://www.academia.edu/42160849/_PROYECTOS_TRANSVERSALES_DEL_CURR%C3%8DCULO_Y_DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS_ESTUDIAN_TILES_EN_EDUCACI%C3%93N_PRIMARIA_B%C3%81SICA_Y_MEDIA)
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo* (2a. ed.). México: Editorial Trillas.
- Bachelard, G. (1971) *La Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI, Buenos aires, Argentina.
- Barrios, L. y Chaves, M. (2014). El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Experiencia del Colegio Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería (Córdoba-Colombia). *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Art. 109.
- Besana, P. (2018). Nota sobre el uso de la etnografía y la teoría fundamentada en ciencia política. Un análisis amplio de participación política y el Estado en asentamientos informales de la periferia de Buenos Aires, Argentina. *Universitas Humanística*, (86). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.nuet>
- Beyer, W. (2000). La resolución de problemas en la Primera Etapa de la Educación Básica y su implementación en el aula. *Enseñanza de la Matemática*, 9(1), 22-30

- Botello, G. (2020). La escuela y la práctica pedagógica en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los educandos. *Dialéctica*. 17. UPEL. <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/download/8419/5028>
- Buenaventura, A. (2022). Espacios recreativos y el rendimiento en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación inicial de la escuela Francisco Pacheco del Cantón Portoviejo. Periodo 2021-2022. *Revista Educare*. Número extraordinario. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1701>
- Canguilhem, G. (2005). *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cano, J., Rodríguez, R., y Arcila, M. (2003). *Lineamientos conceptuales y metodológicos sobre Proyectos Pedagógicos Productivos*. Bogotá: IICA.
- Cañón, O., Peláez, M., y Noreña, N. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología, *Diversitas*. 1 (2). <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v1n2/v1n2a12.pdf>
- Cardona, S., Vélez, J., y Tobón, S. (2015). Proyectos formativos y evaluación con rúbricas. *Paradigma*. 36 (2). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512015000200005#:~:text=La%20heteroevaluaci%C3%B3n%20consiste%20en%20la,instrumentos%20tales%20como%20las%20r%C3%ABricas.](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200005#:~:text=La%20heteroevaluaci%C3%B3n%20consiste%20en%20la,instrumentos%20tales%20como%20las%20r%C3%ABricas.)
- Carriazo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (3). Universidad del Zulia, Venezuela <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963600007>
- Castillo, E., y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*. 34 (3): 164-167. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Castro, A. (2004). *Desaprender la violencia*. Buenos Aires: Bonum.
- Castro, H. (2016). *Apropiación en la Práctica Docente, del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia 2002 – 2010*. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales CINDE, Colombia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170327052521/HeublynCastro.pdf>
- Chacón, M., Chacón, T., y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17 (54). México. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300009)

- Charmaz, K. (2005). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. N. Denzin y Y. Lincoln (comps.) En *Las estrategias de investigación cualitativa. III: 268-325*. Barcelona: Gedisa.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal.
- Comenius, J. (1986). *Didáctica Magna, 1657, DJAK, tomo 15/I*. Praha, Academia.
- Constitución Política de Colombia (1991). *De los Derechos Garantías y los Deberes*. Colombia: Corte Constitucional.
- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (2). Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- Decroly, O. y Boon, G. (1968). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Decroly, O., y Boon, G. (1950). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Quinta edición. Buenos Aires: Losada.
- Decroly, O., Boon, G. (1922). *Hacia la escuela renovada*. Madrid, La Lectura.
- De la Torre Neches, B. (2021) Aprendizaje Basado en Proyectos: Estudio de caso sobre el potencial de los proyectos como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria. Tesis Doctoral Universidad de Valladolid <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/48525/TESIS-1872-210727.pdf?sequence=4>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. UNESCO
- Dewey, J. (1988). *La escuela y el progreso social*. Traducción castellana de Domingo Barnés. Boletín del Instituto libre de enseñanza, 8 de marzo de 2006.
- Díaz, F. (2005). La Condición de la Enseñanza mediante Proyectos situados. Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Dubreucq-Choprix, F., y Fortuny, M., (1999). Ovide Decroly. Correo pedagógico, 5: 4-8.
- Dudet, C. (2003). La dimensión colectiva de los conocimientos sociales. En Bokser, J. Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (1996). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.

- Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. 5ta ed. Madrid: Morata.
- Felipe, A., Gallarreta, S., y Merino, G. (2006). Aportes para la utilización de analogías en la enseñanza de las ciencias. Ejemplos en biología del desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1233Felipe.pdf>
- Feo, R. (2010). Estrategias instruccionales para promover el aprendizaje estratégico en estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. *Sapiens*. Vol. 11 (2): 1-23.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Vol. I. (F. Ewald, & D. Defert, Edits.) Paris: Gallimard
- Fuster, D. (2019). Investigación Cualitativa: Método Fenomenológico Hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. 7 (1). <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Galaburri, M. (2006). *La planificación por proyectos*. En Sep (Ed). Español: Antología. 47-53. Distrito Federal de México: México.
- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- García, K. (2018). *El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativas (PVA): su aporte en el proceso del posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. España. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15849/El\\_papel\\_de\\_la\\_escuela.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15849/El_papel_de_la_escuela.pdf?sequence=2)
- García, K., Barrientos, A., y Córdoba, C. (2022). Las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales. *Revista Educación*. 46 (1): 1-34. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. <https://www.redalyc.org/journal/440/44068165039/html/>
- Garro, L., y Lara, L. (2018). La configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas. *Conrado*. 14 (1). Cienfuegos. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000500217](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500217)
- Garzón, E., y Acuña, L. (2016). Integración de los Proyectos Transversales al Currículo: Una Propuesta para Enseñar Ciudadanía en Ciclo Inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16 (3):1-26. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Gehrig, R., y Palacios, J. (2013). Guía de Criterios Básicos de Calidad en la Investigación Cualitativa. Cuadernos Metodológicos ICUALI I. España: UCAM.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Colombia: CESO

- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para el análisis cualitativo]. New York: Aldine.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago: Aldine.
- Godoy, L. (2002). Sobre la estructura de las analogías en ciencias. *Interciencia*. 27 (8). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0378-18442002000800007](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442002000800007)
- Guerrero, J. (2020). Estrategias instruccionales utilizadas por los docentes del curso básico de formación de los oficiales de seguridad ciudadana. *Revista Peruana de Educación*. 2 (4), 128-148.
- Heidegger, M. (1990). *Metaphysische Anfangsgründe der Logik*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Hernández, M., y Pargas, L. (2005). Representación social del proyecto pedagógico de aula en docentes de educación inicial. *La Revista Venezolana de Educación*. Educere. 9 (28). [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000100018](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100018)
- Hizmeri, J., Nocetti, A., Hormazábal, R., y Guzmán, P. (2021). Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. *Revista Aula Abierta*. 50 (3): 729-736. España: Universidad de Oviedo.
- Husserl, E. (1913). *Introducción general a la fenomenología pura*.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós,
- Jara, O. (2021). *Sistematización de experiencias y evaluación: cercanías y diferencias*. Evaluación participativa. <https://evalparticipativa.net/2021/03/22/sistematizacion-de-experiencias-y-evaluacion-cercanias-y-diferencias/>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Editorial Akal.
- Kilpatrick, W. (1918). El método del proyecto: el uso del acto intencional en el proceso educativo. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Kilpatrick, W. (1967). *La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar* en Kilpatrick, W., Rugg, H., Washburne, G., y Bonner, F., *El nuevo programa escolar*. 39-72. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Kuhn, T. (1971). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

- Lipman, M. (1998). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, A., Ugalde, G., Rodríguez, P., y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Revista Opción*. 31 (1) [https://educacionhistoricabenm.files.wordpress.com/2016/02/31043005022\\_proyectos\\_ok.pdf](https://educacionhistoricabenm.files.wordpress.com/2016/02/31043005022_proyectos_ok.pdf)
- Martín, D., Caparrós, E., Sierra, E., y Blanco, N. (2021). De la tierra al huerto. Estudio Fenomenológico sobre una experiencia de creación curricular en Educación Primaria. *Revista Aula Abierta*. 50 (3): 705-712. España: Universidad de Oviedo.
- Méndez, M. (2018). *La influencia familiar en la construcción de la identidad personal. Fundamentos y métodos para la formación permanente de los maestros de Educación Infantil. Análisis y prospectiva en la CAM*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/318be5d2-37db-4462-a5b6-967056f69971/content>
- Méndez, Z. (1993). *Aprendizaje y Cognición*. Costa Rica: EUNED.
- Ministerio de Educación (2016). *Proyectos Pedagógicos*. Colombia Aprende. MINEDUCACIÓN. <https://www.printfriendly.com/p/g/9ZYDyi>
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Proyectos Pedagógicos Productivos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida*. MINEDUCACIÓN. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-287836.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-287836.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Proyectos Pedagógicos Productivos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida*. MINEDUCACIÓN. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-287836.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-287836.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Proyectos Pedagógicos Productivos. Orientaciones para estudiantes. Grados 6to y 7mo*. Colombia: Secundaria activa.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa*. MEN. Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Antecedentes y contexto normativo referido a los recursos educativos*. Colombia: CERLAIC.
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Sistema Educativo Colombiano*. Colombia potencia de la vida. Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>
- Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.

- Morín, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. España: Gedisa.
- Muñoz, J. (2018). *La Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores del Norte del Departamento de Nariño*. Tesis Doctoral. Universidad de Nariño RUDECOLOMBIA. Colombia. <http://doctorado.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2018/03/Tesis-Jose-Oliden-Mu%C3%B1os-Bravo.pdf>
- Ochoa, D. (2019). Los proyectos pedagógicos integradores de áreas, como estrategia para la interdisciplinariedad. *Rastros y Rostros del Saber Revista de la Licenciatura en Educación Básica*. 3(5), 9-15.
- Ochoa L, E.D. (2021). Constructos Teóricos Sobre La Aplicación De Pedagogía Por Proyectos Como Herramienta Para El Desarrollo De Las Prácticas Educativas, *Vii*, 45 -50
- Organización de las Naciones Unidas ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas, Asamblea General. Edición Ilustrada. [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Ortíz, A. (2009). *Pedagogía Problemática: modelo metodológico del aprendizaje significativo por problemas*. 1ª ed. Bogotá: Magisterio.
- Ortíz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortíz, A. (2018). *El Aprendizaje Significativo*. Bogotá: Magisterio. <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-aprendizaje-significativo>
- Ossa, J., y Puche, R. (2010). Modelos bayesianos y funcionamientos inferenciales complejos. *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (2): 119-128. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79819279011.pdf>
- Padrón, J. (1998). La Estructura de los Procesos de Investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año IX, 17:33. julio-diciembre de 2001. Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. [https://www.researchgate.net/publication/277249442\\_LA\\_ESTRUCTURA\\_DE\\_LOS\\_PROCESOS\\_DE\\_INVESTIGACION](https://www.researchgate.net/publication/277249442_LA_ESTRUCTURA_DE_LOS_PROCESOS_DE_INVESTIGACION)
- Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta de Moebio*. 28: 1-28. [www.moebio.uchile.cl/28/padron.html](http://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html)
- Palomeque, I., Alfonso, Y., y López, M. (2018). La participación de la familia en la institución educativa: sus condiciones en el proceso pedagógico. *Revista Universidad y Sociedad*. 10 (5). Cienfuegos. Cuba.
- Parra, J., (2008). *Fundamentos de la línea cognición y creatividad en sistemas educativos*. Bogotá, Universidad Javeriana.
- Paredes, A., y Giménez, L. (2021). Enseñar, aprender y crear. Una aproximación narrativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Aula Abierta*. 50 (3): 681-688. España: Universidad de Oviedo.

- Pareja, J. (2011). *Modelos Globalizadores y Técnicas Didácticas Interdisciplinarias*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicasInterdisciplinarias.pdf>
- Perrenoud, F; Aprender En La Escuela A Través De Proyectos: ¿Por Qué?, ¿Cómo?; Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra 2000; [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_26.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html)
- Pérez, A., Valdés, M., y Garriga, A. (2019). Estrategia didáctica para enseñar a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. *Revista Educación*, 43 (2). Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Pérez, J. (2017). Bases teóricas del método por proyectos en la Educación. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/proyectos-educacion.html>  
<http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1708proyectos-educacion>
- Pérez, R. (2018). *La importancia de establecer buenos hábitos y rutinas para potenciar la seguridad, la confianza y la autonomía personal en educación infantil*. Tesis de Maestría. Universidad de Valladolid. España. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32954/TFG-L2179.pdf;jsessionid=21310D03F9AA4162E4D0DD46967660CC?sequence=1>
- Pérez, A. (2021). *Cómo diseñar proyectos educativos innovadores*. OBS. Business School. <https://www.obsbusiness.school/blog/como-disenar-proyectos-educativos-innovadores>
- Perico, N., Umba, M., Tovar, C., y Reyes, C. (2020). Proyectos educativos para estudiantes de educación básica en Colombia: Estrategia de aprendizaje en matemáticas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25 (92). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29065286028>
- Piaget, J. (1955). *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: New American Library.
- Piaget (1979) *Psicología del Niño*. Madrid. Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. México: Longman, S.A
- Piaget, J., y García, R. (1971). *Les explications causales*. Paris: Presses Universitaires de France
- Pineda, Y., y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. Universidad de Caldas. Manizales-Colombia. *Praxis*, 14 (2): 265-28. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>

- Pozuelos, F.J. Estrada (coord.); Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias, Sevilla 2007 <https://sosprofes.es/wp-content/uploads/2017/06/Libro-Trabajo-por-Proyectos-Pozuelos.pdf>
- Prado., V. (2015). *El Modelo Pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de básica primaria en las Pruebas Saber. Análisis hermenéutico cualitativo en Colombia* [Documento en línea]. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. <https://bit.ly/2ZQkZff>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*. Vol. 29. Núm. 84. Chile. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922008000100005](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922008000100005)
- Railsback, J. (2002). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Northwest. Estados Unidos: Regional Educational Laboratory
- Razo, A., y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. México: SEP
- Reyes, J., y Arteaga, Q. (2021). Un modelo de planeación y participación para la formulación de programas y proyectos educativos en Colombia. *Revista de Investigación*. 105 (45); 54-80.
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar*. 56 (1): 77-90. Universitat Autònoma de Barcelona. España.
- Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*. 23 (2): 286-304. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*. 52. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Rodríguez, A. (2003). La recreación: una estrategia de enseñanza para el desarrollo del contenido actitudinal del diseño curricular en alumnos de Tercer Grado, de la Escuela Bolivariana Ambrosio Plaza Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*. 4 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040203.pdf>
- Rodríguez, Á., Mendoza, M., y Cargua, N. (2019). El proyecto integrador de saberes, una oportunidad para aprender a aprender. *Emás F, Revista Digital de Educación Física*, 10(57), 62-77.
- Romero, I., Barrera, L., y Miranda, J. (2017). Bases Conceptuales de los Proyectos Pedagógicos Productivos. *En Educación, Desarrollo y Representaciones Sociales: estudios interdisciplinarios del Caribe*. Colombia: Universidad Simón Bolívar. Corporación Universitaria del Caribe CECAR.

- Rozo, J. (2020). La influencia del Aprendizaje Significativo de Ausubel en el Desarrollo de las Técnicas de Escritura Creativa de Rodari. *Revista Internacional Tecnológica Educativa Docentes 2.0*. 9 (2), 1:7.
- Ruay, R., y Campos, E. (2020). Estrategias de evaluación de profesores de inglés en centros escolares. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. Vol. 11. Núm. 20.: <https://www.redalyc.org/journal/5534/553466653014/html/>
- Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*. 23 (68). [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002)
- Skinner, B. (1979). *El conductismo a los cincuenta. En Contingencias de reforzamiento: Un análisis teórico*. México: Trillas.
- Serrano, J., y Pons, M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Universidad de Antioquia.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*. 26 (3). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2015000300177#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20se%20basa,la%20comprensi%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes.](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2015000300177#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20se%20basa,la%20comprensi%C3%B3n%20de%20los%20estudiantes.)
- Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S., y Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Traducido por G. Sánchez-Barberán. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2000)
- Trujillo, F. (2013). *La evaluación en el aprendizaje basado en proyectos*. Formación en Red. Intef. España.
- UNESCO (2010). *La Lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible: una herramienta para examinar las políticas y la práctica*. Paris: UNESCO.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vásquez, E. (2017). *Formación por Competencias de la Práctica Docente a la Práctica Pedagógica*. Tesis Doctoral. Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela. <http://saber.ucab.edu.ve/bitstream/handle/123456789/19488/TesisDoctoralVasquezEMarzo2017.pdf?sequence=1>

- Villacreses, E., Pillasagua, A., y Romero, C. (2016). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato. Recursos didácticos y el aprendizaje significativo. *Revista Sinapsis*.9 (2): 1-17.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Cambridge. Editorial Mc Graw Hill.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Yus, R. (1998). Síntesis: un modelo didáctico para la transversalidad. *En Temas Transversales hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.  
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Yus-Sintesis-un-modelo-didactico.pdf>
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Ed: Graó.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. España: Grao.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Gráo
- Zuluaga, O. (1984). *Por una historia de las practicas Pedagógicas en Colombia*. En Tribuna Pedagógica. Colombia: Asociación Distrital de Educadores.
- Zuluaga, O. (1976). *Filosofía y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia CIED.
- Zuluaga, O. (1978). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia CIED.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia
- Zuluaga, O. (1999). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia.

## ANEXOS

### A1- VALORACIÓN DE EXPERTOS

#### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, María Cecilia Salvatierra Vivas con título de Dr. en Educación: a través de la presente, manifiesto que he valorado los instrumentos: Guion de Entrevista, Guion de Observación de la participante: **Diana Cristina Gutiérrez Quimbaya**, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo: **Generar teoría sobre los proyectos pedagógicos desarrollados en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia.**

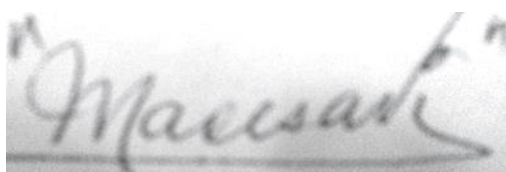
Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos:

- (a) **Adecuación del ítem con la dimensión**
- (b) **Plausibilidad con el cuerpo de conocimiento**
- (c) **Relevancia con la intención investigativa**

Además de los siguientes referidos a la construcción del ítem: (a) **Claridad**, (b) **Congruencia**, y (c) **Tendenciosidad**.

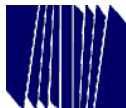
***Nota: es importante que considere las sugerencias a fin de retomar aspectos mejorables en los ítems indicados.***

En San Cristóbal, a los 19 días del mes de diciembre del 2021.



Dra.

## A2- CONSENTIMIENTO INFORMADO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
Instituto \_\_\_\_\_  
Comité de Ética



### CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

**Orientaciones para llenar esta planilla:** El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. **Propósito de la investigación:** Generar teoría sobre la planificación por proyectos pedagógicos que se desarrolla en las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Rivera en el Departamento del Huila en Colombia.
2. **Responsable de la investigación:** Diana Cristina Gutiérrez Quimbaya.
3. **Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** 25 de febrero de 2022.
4. **Duración de la investigación:** 2 años.
5. **Descripción de la participación:** Se realizará una entrevista de 23 preguntas relacionadas con el desarrollo de proyectos pedagógicos en las prácticas pedagógicas del docente de educación primaria, a tres docentes de la I.E. Misael Pastrana Borrero de Rivera – Huila – Colombia, también se realizarán 3 observaciones de clase a cada docente participante en la investigación.
6. **Condiciones de la participación:** Al momento del participante recibir y comprender la información suministrada sobre los propósitos, características, condiciones y relación riesgo beneficio de la presente investigación, participará de manera voluntaria en dicha investigación, respetando el protocolo que se desarrollará y aportará de manera fidedigna la información requerida bajo el respeto de la confidencialidad.
7. **Nombre del participante:** Lida Fernanda Losada Aguirre
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Fi

C.

Correo electrónico: [dicris1206@gmail.com](mailto:dicris1206@gmail.com)  
Contacto celular/teléfono: [3212394853](tel:3212394853)

Firma del Participante Consiente

C.I: 26551848 de Rivera - Huila

C. electrónico:

[lidalosada1982@hotmail.com](mailto:lidalosada1982@hotmail.com)

Contacto celular/teléfono: 3123631923

Lugar y Fecha: Rivera, Huila, Colombia, veinticinco de febrero de 2022.

C.C: Participante y Comité de Ética

### A3- ACTA DE COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
Instituto \_\_\_\_\_  
**Comité de Ética**



#### ACTA DE COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR

Título del trabajo de investigación: LOS PROYECTOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN EN PRIMARIA.

Autor: Diana Cristina Gutiérrez Quimbaya; N° C.I: 26551629

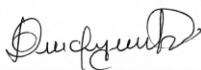
Coautor(es): \_\_\_\_\_

Hago constar a través de esta acta que el producto investigativo antes especificado y presentado en anexo, responde a los siguientes principios éticos que he respetado, por lo que asumo responsablemente las consecuencias inherentes en caso de ser contrario:

- ☐ Es original.
- ☐ Se incluyen a todos los coautores de la investigación.
- ☐ Se citan a los autores parafraseados.
- ☐ Se citan a los autores de citas textuales.
- ☐ Se incluye el consentimiento informado de los participantes
- ☐ Se protege la confidencialidad e identidad de los participantes.
- ☐ Se precisan sin confusión las ideas de autores citados.
- ☐ Carece de manipulación de citas: inventadas, incorrectas u omitidas.
- ☐ Carece de falsificación o fabricación de datos.
- ☐ Carece de apropiación ilícita de información de otros autores.
- ☐ Carece de autoplagio parcial o total.

En (lugar), a los doce\_días del mes de junio de dos mil veintitres.

Firma del autor(es)

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

## A4- ENTREVISTAS TRANSCRITAS

### Entrevista Docente 1

Investigadora: Saludos cordiales mi estimada. Quisiera empezar esta entrevista con la siguiente pregunta ¿Cómo planifica su trabajo escolar?

Docente 1: Bueno, para planificar mis clases parto de la programación curricular a nivel institucional en cada una de las áreas, en este momento estoy con el grado segundo. De allí tomo en cuenta la ruta temática, los proyectos que están inmersos en las áreas. Tengo en cuenta el contexto en el que está inmerso la comunidad, de su familia, los presaberes de los estudiantes. De allí realizo los objetivos muy puntuales y claros, y unas actividades acordes a la forma en cómo aprenden mis estudiantes. Busco que las actividades sean lúdicas como son niños de 6 a 7 años... entonces tienen que ser actividades muy prácticas que logren llegar a ese conocimiento que ellos necesitan, adquirir las competencias en cada una de las áreas... y se trabaja... en este momento estamos trabajando a nivel institucional con guías de aprendizaje en las cuales estamos trabajando por comité de áreas. Entonces, no las apoyamos mucho en equipo para la planificación, nos reunimos periódicamente, acordamos las actividades y planificamos de manera grupas... y cada una aplica... dependiendo... ¿cómo le digo?... de la comunidad en la cual se encuentra inmersa porque no todas las comunidades son iguales y las formas de aprendizaje de los estudiantes es el mismo.

Investigadora: Perfecto mi estimada, muy bien. ¿Qué considera usted es un proyecto pedagógico?

Docente 1: Con respecto a la segunda pregunta, un proyecto pedagógico para mí es como una estrategia de aprendizaje donde articulamos la teoría y la práctica. Tenemos diferentes tipos de proyectos pedagógicos, están los proyectos transversales que son los que tenemos a nivel institucional ya organizados por grupos que son los que se conocen como proyecto de educación sexual, la diversidad, inclusión escolar, el de educación ambiental, democracia y derechos humanos... orientación escolar y el de prevención de desastres. Esos proyectos buscan que los muchachos mejoren su estilo de vida ¿cierto? Afianzar lo que son valores que le van a servir para enfrentarse al mundo. Tenemos también el proyecto de aula... en este momento estamos desarrollando un proyecto de aula en la plana lectora, o sea, tenemos un proyecto de plan lector a nivel institucional, en el cual queremos fortalecer las comprensión lectora y escritora de nuestros estudiantes. También a nivel de grupo contamos con tres actividades que estamos fortaleciendo también que es “un cuento viajero” ... se llama “cuento viajero”, que va con el apoyo de estudiantes y las familias. Este cuento se rota con diferentes actividades a nivel de familias, cada familia va cada dos días a los hogares y realizan con el apoyo del abuelo o los padres una actividad que se asigna o elegida por ellos. También contamos con el proyecto “mi diario”, el cual sirve para que ellos fortalezcan esa producción textual y ese trabajo de escritura que deben mejorar. También en la redacción, pues el proyecto que tenemos “mi diario” es para fortalecer también la parte escritora. Y también tenemos otro proyecto que se llama “exponiendo mi cuento”, a ellos se les asigna un cuento muy sencillo, cortico, donde ellos tienen que leerlo, colorearlo y exponerlo a sus compañeros por medio de un cronograma que la profe asigna por periodo, entonces, ellos lo exponen delante de sus compañeros de

la manera que ellos deseen...puede ser dramatizado, con una canción, con una copla, de la manera que ellos deseen realizar. Entonces, los proyectos pedagógicos son súper importantes en la práctica docente porque son una serie de actividades la cual a los niños les gusta, les agrada y buscan fortalecer esas dificultades que a veces ellos tienen. Con relación a los proyectos de aula el que tenemos es el de potenciar y fortalecer la competencia lectoescritora. Con relación a los proyectos transversales también buscan eso. Buscan también fortalecer esas actividades que realizan a nivel cotidiano y que ellos tengan unos conocimientos básicos para enfrentarse, y conocimientos básicos sobre la cultura y el medio en el cual se desenvuelven.

Investigadora: Bien mi estimada, muy amable. Ahora... ¿Quiénes participan en el desarrollo de los proyectos pedagógicos?

Docente 1: Considero que todos tenemos que hacer parte de este proceso para que los proyectos pedagógicos sean transversales, de aulas, productivos o cualquier proyecto que se maneje a nivel escolar necesita y requiere el apoyo de todos los entes, estudiantes, padres de familias, docentes y directivos, de toda la comunidad general para que lleguen a buen término y se logren los objetivos propuestos.

Investigadora: Muy bien, gracias maestra. Para usted... ¿Cuál es su intencionalidad al desarrollar proyectos pedagógicos?

Docente 1: Eh... considero que los proyectos pedagógicos se desarrollan para que los niños adquieran aprendizajes y sean analíticos y generen consciencia sobre las problemáticas existentes en el mundo. Para que estén preparados y se enfrenten a las situaciones que se les pueda presentar. Los proyectos pedagógicos también nos permiten dar solución a algunas de las dificultades que surgen a nivel escolar. Lo más importante también, es que con los proyectos que se les está brindando ellos deben poner en práctica todos esos temas para sus vidas y su contexto, no solamente cultural sino familiar, de comunidad. Este año no he trabajado como tal con proyectos de investigación con Colciencias, porque estoy nueva en la institución, pues, mientras me adapto y conozco el medio de mi comunidad y del entorno... estoy en ese proceso todavía de acomodarme a la nueva sede educativa a la que pertenezco, pero posteriormente continuaré el proceso con los proyectos de investigación que a lo largo de más o menos unos 12 años he venido trabajando.

Investigadora: Excelente maestra. Ahora bien, ¿De dónde surgen las temáticas que dan origen a un proyecto pedagógico?

Docente 1: Los proyectos que se trabajan en el aula, tanto los transversales como los proyectos de aula... las temáticas surgen o están relacionadas con las necesidades latentes que tenemos. Por ejemplo, el proyecto de aula que tenemos actualmente es debido a que los chicos no leen bien y de manera comprensiva y por eso es que surge la necesidad de fortalecer competencias. El proyecto de aula busca eso y está relacionado con esa dificultad. Lo mismo los proyectos transversales. Los proyectos transversales también buscan mitigar algunas

problemáticas latentes en el mundo. Por ejemplo, la contaminación del medio ambiente para que tengan conciencia y cuidado, la mitigación de riesgos, la educación para la sexualidad... estas son algunas problemáticas importantes que deben adquirir esos estudiantes para ponerlos en práctica en la vida actual.

Investigadora: Muy bien maestra, ¿Qué tiene en cuenta para la selección de esas temáticas?

Docente 1: Esta pregunta tiene relación con la anterior... entre la selección de temáticas es necesario tomar en cuenta las necesidades del momento y la problemática actual. Además, surge y contribuyen esos proyectos, en fortalecer algunas áreas que los muchachos requieren en el momento.

Perfecto, otra pregunta mi estimada maestra, ¿De qué depende el tiempo de duración de un proyecto?

Docente 1: Bueno, los proyectos transversales como sabemos son obligatorios y algunas instituciones lo toman enfocado en las necesidades del contexto. El tiempo lo manejamos de manera transversal en todas las áreas y se ven en las temáticas que maneja cada uno de los grupos. El tiempo pues, durante todo el tiempo escolar, con relación a los proyectos de aula... los proyectos de aula ellos si tienen un tiempo, depende del proyecto, de los avances, si se le han hecho ajustes, en el plan uno hace como una retroalimentación y un plan de mejoramiento de ese proyecto ¿cierto? Para ver si ha dado los resultados esperados, entonces dependiendo de su proyección se pone la fecha, de la veracidad del proyecto, del avance del proyecto de eso depende su duración.

Investigadora: Muy bien, gracias. ¿Qué significa para usted trabajar con proyectos?

Docente 1: Considero que trabajar con proyectos significa como un engranaje, como articular en el aula temáticas importantes, para el estudiante y para su vida, y que a la vez lo preparan para tomar decisiones lo más acertada posible en cualquier contexto en el que se encuentre inmerso.

Investigador: Desde su punto de vista, planificar con proyectos pedagógicos, ¿qué demanda del docente? ¿Y del estudiante?

Docente 1: Bueno yo considero que para el docente... para nosotros es como un desafío, porque se requiere de un mayor esfuerzo, necesitamos programas, articular las temáticas, articular todas esas actividades con estrategias que les permitan cumplir con los objetivos y enriquezcan verdaderamente el aprendizaje de nuestros niños. Y con relación a los estudiantes, pues, demanda un mayor compromiso de parte de ellos, responsabilidad, interés, participación, que estén dispuestos a aprender para generar verdaderos aprendizajes.

Investigadora: Muy amable mi estimada informante Hermes. La siguiente pregunta es ¿Cuáles estrategias le han dado mayor satisfacción en el aprendizaje de sus estudiantes?

Docente 1: Bueno yo he trabajado durante todos mis años como docente con varias estrategias, pero la que más me gusta y me ha llenado de satisfacción en el aprendizaje con mis educandos ha sido el trabajo que he realizado con ellos a través de proyectos de investigación a través del Programa Ondas con Colciencias porque allí se ha realizado estrategias didácticas y prácticas que le permiten al estudiante salir del aula, que le permiten explorar y buscar ellos mismos, indagar, donde ellos se cuestionen, donde ellos solitos dan respuesta a la problemática o a la necesidad latente de su entorno. Entonces, esa estrategia lúdica práctica es la que más ha ayudado a los muchachos a fortalecer el aprendizaje.

Investigadora: Muy bien, gracias por responder. La siguiente pregunta dice así: ¿En el desarrollo de los proyectos pedagógicos, simultáneamente considera otras formas de planificación?

Docente 1: Sí claro, como yo comentaba antes los proyectos pedagógicos que se trabajan en la institución vienen transversalizados con las áreas, entonces cuando tu planificas todas las instrucciones que se dan a nivel nacional, a nivel del MEN, los que tenemos también registros en el PEN, vienen inmersos también los proyectos pedagógicos y ya la programación va a ser simultánea. De igual manera los proyectos de aula también se vinculan a todas las demás temáticas que se trabajan también van en la planeación. Entonces, la planeación es un compendio, un conjunto, de actividades y temáticas teniendo en cuenta los proyectos pedagógicos y los temas que se deben abordar en cada una de las áreas.

Investigadora: Muy importante su aporte, gracias. Ahora...¿Qué tipos de evaluación utiliza en el desarrollo de los proyectos pedagógicos?

Docente 1: Considero que en la evaluación por proyectos yo tomo en cuenta a una evaluación formativa, donde se estén dando permanentemente todos los procesos que se estén desarrollando y el avance de las competencias que se quieran alcanzar con cada uno de nuestros niños, se tienen en cuenta muchos aspectos en una rúbrica como por ejemplo la participación, la actividad y la exposición de cada uno de ellos, la entrega puntual de trabajo, las exposiciones, entrevistas, encuestas, diario de campo depende del proyecto que se esté desarrollando, si es de aula o si es transversal. Se evalúa el trabajo en equipo y todo los resultados esperados y el cumplimiento de los objetivos.

Investigadora: Excelente. ¿Qué formas de participación en la evaluación utiliza en los proyectos pedagógicos?

Docente 1: Con relación a la pregunta, pues a nivel institucional, nosotros evaluamos por medio de la auto-coevaluación y la heteroevaluación, se tienen muy en cuenta no solamente la parte cognitiva de los estudiantes que aprenden sino también la parte de las competencias ciudadanas. Se tiene también en cuenta la autoevaluación, ellos se analizan, se evalúan, miran sus aspectos positivos, negativos. Asimismo, en la coevaluación realizan cada uno de esos procesos con

sus compañeros, un compañero evalúa a otro y resalta sus aspectos positivos y sus aspectos a mejorar. Y la heteroevaluación la maestra mira también todo el proceso que está llevando o que se ha llevado porque como es un proceso permanente en la evaluación y qué aspectos podemos mejorar a nivel de grupo, qué experiencias nos ha funcionado más, qué estrategias y cuáles no e ir fortaleciendo todo esto en pro de alcanzar los objetivos propuestos.

Investigadora: Muy amable en responder maestra, ahora bien... ¿Con qué ambientes de aprendizaje cuenta la institución para la enseñanza por proyectos?

Docente 1: Pues, desafortunadamente en nuestra escuela, la sede Margarita es pequeña, es muy pequeña y no cuenta con muchos ambientes. Pero lo que tenemos es un aula de clases, una sala de informática bien dotada con equipos tecnológicos como Tablet, portátiles, tenemos una cancha, un pequeño jardín, tenemos una biblioteca. Considero que esos son los espacios para desarrollar ambientes de aprendizaje donde los chicos pueden ir, explorar, indagar, utilizar las diferentes temáticas que vemos. Pero son espacios muy limitados, son espacios muy pequeños para la cantidad de estudiantes que tenemos, pero pues nosotros tratamos de aprovecharle al máximo para llevar a cabo los proyectos y cada una de las temáticas que se abordan en las áreas.

Investigadora: Muy bien, gracias por su respuesta. Muy amable. ¿Cómo es la participación de la comunidad educativa en el desarrollo de proyectos de aprendizaje?

Docente 1: Con relación a la comunidad educativa, pues... iniciemos con los estudiantes, tengo un grupo de estudiantes que son muy activos, receptivos, que están listos para trabajar, todos trabajan a la par, unos presentan más agilidad que otros, pues la participación de ellos es muy buena. Ahora, con los padres y representantes, tengo un equipo de familias muy dispuestos de hacer en casa las actividades que se les dejan, por ahí con excepción de dos que les faltan más sentido de pertenencia, pero el grupo si es muy bueno. Con relación a la institución se sabe que los recursos que se manejan son muy limitados, entonces pues, los directivos no es mucho el apoyo económico que nos brindan, pero pues en la medida de lo posible tratan de ayudar y fortalecer en estas prácticas que son muy importantes, la docente es... yo estoy muy dispuesta, a mí me encanta trabajar por proyectos, estamos en un proceso de aprender, entonces también tendré mis dificultades, pero estamos a la disposición de mejorar cada día. De la participación en sí de la comunidad educativa considero que es buena y tengo apoyo y participación de cada uno de ellos.

Investigadora: Gracias por su respuesta, muy detallada. Bien, ¿Podría expresar su experiencia sobre los resultados de la enseñanza por proyectos?

Docente 1: Como venía diciendo yo tengo ya en el magisterio más o menos unos 18 años trabajando como docente, he trabajado en diferentes sedes educativas, he trabajado por proyectos, proyectos de aula, de investigación, pedagógicos productivos y proyectos transversales. La experiencia ha sido buena trabajando en este quehacer y los resultados han sido buenos yo considero que trabajar por proyectos no solamente les gusta y les agrada a los niños, sino que son

unas actividades y una enseñanza la cual les permite a ellos investigar, indagar, salir del aula. Son proyectos en los cuales miramos sus contextos y el aprendizaje de cada uno de estos, entonces considero que la experiencia ha sido buena y los resultados muy, muy buenos, gracias a Dios y desde que uno tenga un buen apoyo de la comunidad educativa los resultados se ven muy positivos y se ven reflejados en cada una de las actividades que se realizan y en el cumplimiento de los objetivos que se trazan en cada uno de los proyectos que se tienen.

Investigadora: Bien mi estimada maestra ¿Qué hace con los resultados de los proyectos pedagógicos?

Docente 1: Bueno, los proyectos pedagógicos todos, por ejemplo, los proyectos de investigación que van a Colciencias son los proyectos transversales, mientras que los proyectos de aula esos resultados tratamos de socializarlos a la comunidad educativa. Si son los proyectos de investigación de Colciencias estos van más allá, no solamente a nivel de institución, sino a nivel de municipio y a nivel de Departamento, los que se trabajan con Colciencias, además tenemos un presupuesto, entonces tenemos apoyo económico para el desarrollo del mismo. Con relación a los proyectos de aula y los proyectos pedagógicos productivos si se tienen... en estos momentos los resultados de los proyectos que hemos trabajado... esos resultados se analizan, se mira el avance, se mira si realmente se cumplió con los objetivos, se mira también la propuesta y son socializados a la comunidad educativa de nuestra institución, a los padres de familia, a los estudiantes, los demás compañeros. Con relación a los proyectos transversales, estos los trabajamos a través de uno comités y cada uno de ellos comités al finalizar cada año da a conocer el resultado de los mismos, estos son las ventajas, desventajas, aspectos a mejorar a través de un análisis que se hacen sobre el desarrollo institucional.

Investigadora: Muy bien mi estimada, ¿Cómo socializa el resultado de los proyectos pedagógicos con la comunidad?

Docente 1: Bueno este año no he podido desarrollar proyectos de investigación, pero cuando los he desarrollado estos se socializan en encuentros zonales a nivel municipal y departamental, también son socializados en la semana de la ciencia, allí se rescatan y se dan a conocer a la comunidad educativa de los estudiantes por medio de Stand, como les comentaba venimos de una virtualidad y yo soy nueva en la institución educativa Misael Pastrana Borrero, entonces, yo me imagino que en la semana de la Ciencias, los mismos estudiantes por medio de un Stand son los que muestran el resultado de los proyectos que se han trabajado en el caso del proyecto de investigación que venimos trabajando... el proyecto de aula. También los proyectos transversales son socializados con una reunión de padres de familia al finalizar el año lectivo, y también en reunión de docentes se hace un plan de mejoramiento, un análisis de esos proyectos que se hacen y se socializan a todos los docentes en reunión de desarrollo institucional y se mira qué aspectos se pueden mejorar, qué fortalezas se tuvieron, sí, entonces de esa manera son dados a conocer en la comunidad educativa.

Investigadora: Ah ok, y bien ¿Cuáles características tiene el ambiente en el que desarrolla sus proyectos de aula?

Docente 1: Pues, el proyecto de aula que estoy trabajando, el proyecto pedagógico trato de desarrollarlos no solamente en el aula de clase, sino en otros ambientes como la cancha, una pequeña salita que tenemos, la biblioteca, el aula de sistemas, a ellos les gusta salir del salón, cambiar de rutina, entonces, tratamos de mirar que ellos tengan un ambiente de aula, sea un ambiente ilustrado en donde también puedan sentir cómodos, donde ellos puedan observar, puedan trabajar no de manera individual sino que se preste el ambiente para trabajar en equipo. Entonces, considero que las características de los ambientes tienen que ser agradables y llamativos para cada uno de nuestros niños.

Investigadora: Bien mi estimada, ya vamos finalizando la entrevista, otra pregunta sería ¿Cómo influye su práctica pedagógica en el desarrollo de los proyectos pedagógicos?

Docente 1: (...) influye mucho, porque por medio de los proyectos pedagógicos la práctica que se realiza como docente en los estudiantes es una práctica lúdica, llamativa, didáctica, por ejemplo, en los proyectos que hemos estado trabajando hoy en día, por ejemplo, el proyecto del “Cuento viajero”, en el proyecto de las exposiciones, ellos pueden describir y decir lo que sienten, lo que ellos quieren por medio del cuaderno “Mi diario”. En los proyectos pedagógicos, por ejemplo, los proyectos de educación sexual, todos esos son proyectos que le ayudan a ellos y les contribuyen a ser niños más activos, niños que se cuestionan más, niños que se fortalecen, todas las competencias necesarias que ellos tienen que tener de acuerdo a su edad, entonces la práctica pedagógica se vuelve cada día mejor, más dinámica, más llamativas, más práctica para ellos e influye de manera muy pero muy positiva.

Investigadora: Bien mi estimada, ¿Podría describir la comunicación entre los niños durante el desarrollo del proyecto? ¿Entre docentes y estudiantes? ¿Entre los miembros de la comunidad escolar?

Docente 1: Bueno, la comunicación es una comunicación asertiva, por ejemplo, entre los niños, entre ellos mismos en el desarrollo de los proyectos que se tienen ellos tienen que trabajar mucho en equipo, entonces, esto ayuda para disipar diferencias, ayuda a la socialización de cada uno de ellos, ayuda a que la comunicación y el lenguaje sea más fluido, que se preste más para el diálogo. Ellos tienen en cada una de las actividades que se desarrollan tienen que buscar apoyo, uno aprende del otro. Entonces, la comunicación ha sido muy acertada y muy fluida, y ayuda al fortalecimiento de esta competencia comunicativa. Entre docentes y estudiantes, en los proyectos que tenemos también es muy acertada porque los niños son muy receptivos, conmigo son muy prestos al diálogo, entonces con ellos es como un intercambio de saberes. No es solamente que el maestro es el que sabe, sino que es una comunicación entre los dos, yo le digo siempre que estamos aprendiendo en conjunto que no es el maestro el que sabe, sino que entre todos vamos a buscar el conocimiento y el aprendizaje. Con relación a los miembros de la comunidad escolar, la comunicación también es muy buena, los padres de familia en cada uno de los proyectos están allí inmersos. Por ejemplo, en el cuento viajero se requiere del apoyo de la comunidad, se requieren que ellos apoyen a los chicos a las actividades que se desarrollan desde casa, no solamente la actividad de los proyectos es solamente para el entorno escolar, también se dejan muchas

actividades en las cuales se tienen que trabajar en conjunto los padres de familia. Por ejemplo, el embellecimiento de la planta física, el ornato, todos esos son proyectos que se requiere del apoyo de toda la comunidad y los padres de familia forman una parte muy activa en todo este proceso. Como le digo en mi comunidad los padres de familia en los proyectos son muy comprometidos entonces no tengo dificultad. Con excepción de dos que por cuestiones de trabajo o de muchas cosas se apartan, pero poco a poco los vamos integrando. Entonces, la comunicación es muy buena, el desarrollo de proyectos permite todo, el desarrollo de competencias también comunicativas.

Investigadora: Ah ok. Bueno... ¿De qué manera considera usted que el contexto de la escuela repercute en el aprendizaje por proyectos?

Docente 1: Claro, el contexto de la escuela tiene mucho que ver con el aprendizaje de nuestros estudiantes y el trabajo por proyectos... hablemos de la parte externa, están las costumbres, el ambiente que se desarrolla familiar en los estudiantes, la cultura, la educación que han brindado en casa, la parte socioeconómica de nuestros niños, esto afecta directamente en la parte educativa de ellos. Si tenemos una comunidad donde los niños, por ejemplo, en el contexto mío donde mis estudiantes el 60 o 70% son de veredas, de comunidades lejanas que hacen el esfuerzo para ir a estudiar a la parte urbana, entonces son niños de escasos recursos, niños que con mucho sacrificio llegan, pero son niños donde gracias a Dios poseen una cultura donde los padres de los niños están allí, están pendiente, donde la educación es muy importante para ellos, pues el niño que educa puede salir adelante, buscar ese futuro para sus hijos, esa parte externa, tiene mucho que ver con el aprendizaje de ellos. Y la parte interna es el entorno en el que se desenvuelve dentro de la escuela, si este es un ambiente positivo que realmente les brinda a ellos lo que necesitan, por ejemplo, una alimentación adecuada, un sitio agradable, un entorno agradable, un ambiente agradable, entonces va a repercutir positivamente en el aprendizaje de los proyectos y de todas esas actividades que hay que desarrollar en pro de adquirir unas competencias básicas para que ellos se puedan desarrollar en cualquier tipo de entorno.

Investigadora: Muy bien maestra, gracias por su respuesta. Para finalizar ¿Cómo incide el contexto familiar en el desarrollo de proyectos?

Docente 1: Incide mucho... porque si tenemos niños que tienen un contexto familiar agradable en los cuales su familia se preocupa por él, por su aprendizaje, por su educación, que el niño esté bien, que se alimente bien y se siente bien, tiene un trato, sus padres que le enseñan valores, que le enseñan esa parte espiritual, el amor a Dios que es tan importante y que hemos dejado atrás, va a incidir positivamente en todas las actividades, no solamente en los proyectos, sino en todas las actividades que se desarrollen a nivel de institución, a nivel de familia, a nivel de sociedad. Son niños que van a aportar mucho y van a prender mucho de todo las herramientas que se le brinden y se le den, pero si es lo contrario, si tenemos unos niños en un contexto familiar, como hoy en día que desafortunadamente hay familias que no son completas, tienen muchas dificultades, no solamente económicas, sino también comportamentales donde al niño como que lo dejamos a un lado, no hablamos con él, dejamos que lo eduque no la familia, sino el mundo, la calle, son niños que su mentecita y su aprendizaje no van a ser iguales porque van a estar

preocupados por otra cosa, son niños que van a estar afligidos, son niños que no van a sentirse bien, que no van a estar bien en ningún lado y en la escuela pues tampoco. Entonces, el contexto familiar da luces muy importantes para el desarrollo de los proyectos que el niño se siente motivado por el padre de familia, que le dé importancia a lo que tiene que hacer, es un niño que va a estar motivado y que va a aprender y va a adquirir competencias más fortalecidas, se va a enriquecer más en el aprendizaje... que el niño que no tiene ese apoyo, ese contexto familiar, no se lo ven de manera positiva.

Investigadora: Muchas gracias por su entrevista, su participación es muy importantes para mi investigación doctoral. ¡Gracias!

Docente 1: A usted por la deferencia.

## A5- PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN ATLAS TI

### Lista códigos-citas

Código-filtro: Todos

---

UH: UH-EntrevistasDocentes  
File: [C:\Users\Familia\Desktop\Atlasti-abril22\DianaCGutierrez\UH-EntrevistasDocentes.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2022-07-16 17:26:14

---

#### Código: Actitud del docente {3-1}

##### P 1: ENTREVISTA 1-.txt - 1:54 [la docente es... yo estoy muy di..](240:243) (Super)

Códigos: [Actitud del docente]

No memos

la docente es... yo estoy muy dispuesta, a mí me encanta trabajar por proyectos, estamos en un proceso de aprender, entonces también tendré mis dificultades, pero estamos a la disposición de mejorar cada día.

##### P 2: ENTREVISTA 2-.txt - 2:25 [De mí demanda la disposición, ..](98:103) (Super)

Códigos: [Actitud del docente]

No memos

De mí demanda la disposición, yo debo tener una actitud positiva, abierta, asertiva, de escuchar a los estudiantes, de no solo priorizar lo que para mí serían las necesidades o intereses, sino pensar que siendo el estudiante el actor principal de su crecimiento y de su transformación, él debe ser el que proponga en él, y gira sobre él, el desarrollo de un proyecto y la planificación del mismo.

##### P 2: ENTREVISTA 2-.txt - 2:68 [yo tengo una actitud positiva,..](238:244) (Super)

Códigos: [Actitud del docente]

No memos

yo tengo una actitud positiva, abierta al cambio, a la escucha, voy a poder permitir que hayan espacios para el dialogo, para la transformación y para el cambio. Si yo no tengo una actitud que permita el cambio, si yo soy una maestra tradicionalista, si soy una amaestra que se para solamente en sus intereses y en sus necesidades, no voy a permitir, y no voy a dejar, no voy a crear, ni a permitir que se creen espacios para que haya intercambio de ideas

---

#### Código: Actividades lúdicas / prácticas {3-1}

##### P 1: ENTREVISTA 1-.txt - 1:34 [esa estrategias lúdico práctic..](162:164) (Super)

Códigos: [Actividades lúdicas / prácticas]

No memos

esa estrategias lúdico prácticas es la que más ha ayudado a los muchachos a fortalecer el aprendizaje.

##### P 1: ENTREVISTA 1-.txt - 1:68 [influye mucho, porque por medi..](324:329) (Super)

Códigos: [Actividades lúdicas / prácticas]

No memos

influye mucho, porque por medio de los proyectos pedagógicos la práctica que se realiza como docente en los estudiantes es una práctica lúdica, llamativa, didáctica, por ejemplo, en los proyectos que hemos estado trabajando hoy en día, por ejemplo, el proyecto del “Cuento viajero”, en el proyecto de las exposiciones, ellos pueden describir y decir lo que sienten, lo que ellos quieren por medio del cuaderno “Mi diario”.

**P 1: ENTREVISTA 1-.txt - 1:97 [actividades muy prácticas que ..](11:13) (Super)**

Códigos: [Actividades lúdicas / prácticas]

No memos

actividades

muy prácticas que logren llegar a ese conocimiento que ellos necesitan, adquirir las competencias en cada una de las áreas... y se trabaja

---

**Código: Ambientes para el aprendizaje {6-1}**

**P 1: ENTREVISTA 1-.txt - 1:48 [tenemos una cancha, un pequeño..](218:219) (Super)**

Códigos: [Ambientes para el aprendizaje]

No memos

tenemos una cancha, un pequeño jardín,  
tenemos una biblioteca.

**P 1: ENTREVISTA 1-.txt - 1:49 [esos son los espacios para des..](219:224) (Super)**

Códigos: [Ambientes para el aprendizaje]

No memos

esos son los espacios para desarrollar  
ambientes de aprendizaje donde los chicos pueden ir, explorar, indagar,  
utilizar las diferentes temáticas que vemos. Pero son espacios muy limitados,  
son espacios muy pequeños para la cantidad de estudiantes que tenemos, pero  
pues nosotros tratamos de aprovecharle al máximo para llevar a cabo los  
proyectos y cada una de las temáticas que se abordan en las áreas

**P 1: ENTREVISTA 1-.txt - 1:50 [desafortunadamente en nuestra ..](215:217) (Super)**

Códigos: [Ambientes para el aprendizaje]

No memos

desafortunadamente en nuestra escuela, la sede Margarita es  
pequeña, es muy pequeña y no cuenta con muchos ambientes. Pero lo que  
tenemos es un aula de clases

**P 2: ENTREVISTA 2-.txt - 2:36 [Tenemos que decir que con el ú..](160:164) (Super)**

Códigos: [Ambientes para el aprendizaje]

No memos

Tenemos que decir que con el único ambiente que contamos es con  
el escolar, el que nos proporciona las aulas de clase. En la sede donde trabajo,  
contamos con un aula, que es una pequeña aula múltiple. Allí nos podemos  
reunir y allí podemos realizar diferentes actividades que se hayan realizado en  
los proyectos.

**P 3: ENTREVISTA 3-.txt - 3:21 [Los ambientes de aprendizaje t..](78:79) (Super)**

Códigos: [Ambientes para el aprendizaje]

No memos

Los ambientes de aprendizaje tienen que tener un espacio amplio, una  
ventilación, una iluminación,

**P 3: ENTREVISTA 3-.txt - 3:23 [tener un buen salón, un buen s..](79:80) (Super)**

Códigos: [Ambientes para el aprendizaje]

No memos

tener un buen salón, un buen sitio donde se pueda desarrollar lo que se busca, es decir, las investigaciones.

---

#### **Código: Apoyo del personal directivo {2-1}**

##### **P 1: ENTREVISTA 1-.txt - 1:53 [Con relación a la institución ..](236:240) (Super)**

Códigos: [Apoyo del personal directivo]

No memos

Con relación

a la institución se sabe que los recursos que se manejan son muy limitados, entonces pues, los directivos no es mucho el apoyo económico que nos brindan, pero pues en la medida de lo posible tratan de ayudar y fortalecer en estas prácticas que son muy importantes

##### **P 2: ENTREVISTA 2-.txt - 2:38 [el directivo también cada vez ..](172:175) (Super)**

Códigos: [Apoyo del personal directivo]

No memos

el directivo también

cada vez que pueden están pendientes, nos colaboran con materiales, lo que necesitamos siempre y cuando con planificación y con tiempo se lo solicitamos.

---

#### **Código: Apoyo entre pares {4-1}**

##### **P 1: ENTREVISTA 1-.txt - 1:76 [Ellos tienen en cada una de la..](347:348) (Super)**

Códigos: [Apoyo entre pares]

No memos

Ellos tienen en cada una de las actividades que se desarrollan tienen que buscar apoyo, uno aprende del otro

##### **P 2: ENTREVISTA 2-.txt - 2:52 [ellos afianzan sus relaciones ..](254:257) (Super)**

Códigos: [Apoyo entre pares]

No memos

ellos afianzan sus relaciones personales, se nota que

empiezan a hablar más entre ellos que se aportan, que se corrigen, que generan temas de discusión y de pequeño análisis para que las mentalidades cambien, para crecer en un ambiente de tolerancia.

##### **P 3: ENTREVISTA 3-.txt - 3:12 [Se logra la colaboración y con..](52:53) (Super)**

Códigos: [Apoyo entre pares]

No memos

Se logra la colaboración y conocer más el grupo, y cada estudiante se comparte ideas y conocimientos.

##### **P 3: ENTREVISTA 3-.txt - 3:13 [Les enseñan a buscar soluciones..](53:54) (Super)**

Códigos: [Apoyo entre pares]

No memos

Les enseñan a buscar soluciones, ser creativos e ingeniosos, hay retroalimentación en el grupo

## A6- PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE LAS OBSERVACIONES EN ATLAS TI

### Lista códigos-citas

Código-filtro: Todos

---

UH: ObservacionesDocentes-ConDiagramas  
File: [C:\Users\Familia\Desktop\Atlasti-abril22\DianaCGuti...\ObservacionesDocentes-ConDiagramas.hpr7]  
Edited by: Super  
Date/Time: 2023-01-29 15:15:42

---

### Código: Actividades al aire libre {4-0}

#### **P 2: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 1 Gea.txt - 2:119 [En la clase de educación físic..] (416:428) (Super)**

Códigos: [Actividades al aire libre]

No memos

En la clase de educación física vamos hacer un calentamiento primero, el calentamiento consiste en que allí en el puesto vamos hacer los ejercicios. Arriba las manos, la bajamos y subimos la otra, luego nos movemos a los lados.

Observ: (Se encuentran en la cancha haciendo deporte)

M1: Ahora vamos hacer, cabeza, hombro, rodillas y pies y todo movemos a la vez. A ver, vamos a empezar dando 2 vueltas a la cancha sin correr, solo caminando.

Observ.: (Los niños corren alrededor de la cancha)

M1: Tomamos aire; y luego votamos. Listo ahora haremos una prueba de velocidad.

Estudiantes.: Siiii.

Observ.s: (Los Estudiantes se divierten en su clase de educación física)

(Los Estudiantes., realizan distintos juegos en su clase de educación física)

#### **P 6: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 2 Hermes.txt - 6:96 [se divierten jugando al gato y..] (532:532) (Super)**

Códigos: [Actividades al aire libre]

No memos

se divierten jugando al gato y al ratón.

#### **P 8: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 3 Gea.txt - 8:69 [Policía: Hoy les traemos unos ..] (291:297) (Super)**

Códigos: [Actividades al aire libre]

No memos

Policía: Hoy les traemos unos juguetitos didácticos, unos juguetitos que podemos hacer en la casa, para participar entre todos, vamos a ver si las niñas se dejan ganar de los niños.

Estudiantes: Siiii.

Policía: Vamos a guardar y vamos a salir con mucho orden. Siéntense, niños yo soy el que los va a mandar a parar y a salir, pero por orden, vamos a darle tiempo a que todos guarden.

#### **P 9: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 3 Hermes.txt - 9:15 [(Voces, todos hablan) M1: ¿Bry..] (104:112) (Super)**

Códigos: [Actividades al aire libre]

No memos

(Voces, todos hablan)

M1: ¿Bryan que dice Bryan?

Bryan: ¿Profe y cuando vamos a jugar al gato y el ratón?

M1: Al gato y el ratón, en la próxima clase de educación física.

Estudiantes: ¿El lunes Profe?

M1: Sí, si Dios quiere el lunes; y así lo vamos haciendo otro día jugamos al puente quebrado.

Estudiantes: Siiiiii

M1: entonces que hacemos, vemos la clase de educación física y a lo último

Isabela, también jugamos otro tipo de juego

---

### **Código: Actividades de escritura/ interpretación de las lecturas {3-0}**

#### **P 2: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 1 Gea.txt - 2:60 [Entonces en base de lo que aca..] (333:338) (Super)**

Códigos: [Actividades de escritura/ interpretación de las lecturas]

No memos

Entonces en base de

lo que acabamos de leer, vamos a escribir; ¿qué es la honradez?

¿Qué es la honestidad?

¿Cómo son las personas honestas? Las personas honestas son transparentes, no tienen nada que ocultar, pero ¿Eva a quien oculto?

Estudiantes.: A los hijos.

#### **P 5: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 2 Gea.txt - 5:66 [Profe, el nació en una cuna de..] (301:310) (Super)**

Códigos: [Actividades de escritura/ interpretación de las lecturas]

No memos

Profe, el nació en una cuna de oro, pero el sentía mejor en la humildad.

M1: Listo, Francisco era rico, era de gente que tenía plata, pero a él no le interesó tener

dinero, él quería andar por el mundo y ver que podía hacer por los pobres; él dejó toda la riqueza para ayudar a los demás.

Entonces ustedes con sus mismas palabras van a describir la historia de Francisco.

Observ: (Los Estud comienzan a realizar la actividad)

Estudiantes Profe, el decidió no tener nada para ir por el camino de Dios.

M1: Correcto.

Observ: (Los Estud realizan la actividad y otros hablan)

#### **P 6: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 2 Hermes.txt - 6:10 [Camila: M1 yo le traje una car..] (68:72) (Super)**

Códigos: [Actividades de escritura/ interpretación de las lecturas]

No memos

Camila: M1 yo le traje una carta

M1: Uy Camila me trajo una carta muchas gracias, ahorita la miro. Bueno, muchas gracias a esos niños por esas cartas, como estuve cumpliendo años me dieron cartas, me dieron regalos, me dieron detalles, chokolatinas del día de la mujer ¿cierto?

---

### **Código: Actividades de estiramiento y calentamiento {8-0}**

**P 1: REGISTRO DE OBSERVACIÓN CLASE 1 Afrodita.txt - 1:30 [Bueno, esta tarde cuando termi..] (202:208) (Super)**

Códigos: [Actividades de estiramiento y calentamiento]

No memos

Bueno, esta tarde cuando termine de almorzar, después que tenemos nuestro tiempo libre para descansar, ¿qué vamos hacer en nuestro tiempo libre?

Estudiantes: Ver televisión.

M1: ¿Y tú Tatiana?

Tatiana: Voy adelantar la tarea.

M1: Muy bien, y precisamente la tarea para esta tarde que tenemos tiempo libre después de almorzar, la tarea que van hacer en el cuaderno de escritura va hacer la letra P.

**P 1: REGISTRO DE OBSERVACIÓN CLASE 1 Afrodita.txt - 1:31 [M1: Vamos hacer en una hojita,..] (209:215) (Super)**

Códigos: [Actividades de estiramiento y calentamiento]

No memos

M1: Vamos hacer en una hojita, la P mayúscula que es la más grande que va parada sobre el renglón y luego vamos hacer la p minúscula que va encima del renglón. ¿Cuántas planitas vamos hacer?

Estudiantes: 2.

M1: Correcto y lo vamos hacer después de nuestro tiempo libre. Les voy a entregar el cuadernito para que hagamos la actividad en nuestro tiempo libre.

Observ: (La M1, procede a entregar la actividad)

**P 5: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 2 Gea.txt - 5:71 [A ver nos sentamos, manos arri..] (326:326) (Super)**

Códigos: [Actividades de estiramiento y calentamiento]

No memos

A ver nos sentamos, manos arriba, manos abajo, y me van a escuchar.

**P 6: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 2 Hermes.txt - 6:77 [Manos arriba, manos abajo, vam..] (441:443) (Super)**

Códigos: [Actividades de estiramiento y calentamiento]

No memos

Manos arriba, manos abajo, vamos a estar calmaditos. Primero voy a pasar a darle los tapabocas a los niños que faltan. Vamos por favor a terminar ética, ya vimos en el video beam la importancia de la responsabilidad.

**P 6: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 2 Hermes.txt - 6:95 [Entonces chicos faltan 20 minu..] (528:532) (Super)**

Códigos: [Actividades de estiramiento y calentamiento]

No memos

Entonces chicos faltan 20 minutos para las 12, y damos por terminada la clase de ética y las que hemos visto hasta ahora, vamos a pasar a la cancha y hacemos allá el calentamiento y el estiramiento.

Observ: Los niños van a la cancha con la M1, realizan actividades de calentamiento y estiramiento, y se divierten jugando al gato y al ratón

**P 7: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 3 Afrodita.txt - 7:30 [Manos arriba, manos abajo. Obs..] (219:220) (Super)**

Códigos: [Actividades de estiramiento y calentamiento]

No memos

Manos arriba, manos abajo.

Observadora: (Los Estudiantes comienzan a decir un poema

**P 8: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 3 Gea.txt - 8:62 [A ver por favor, arriba las ma..] (366:367) (Super)**

Códigos: [Actividades de estiramiento y calentamiento]

No memos

A ver por favor, arriba las manos, una palmada, dos palmadas se sientan y siguen trabajando

**P 9: REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE 3 Hermes.txt - 9:35 [M1: Manos arriba. Estudiantes:..] (204:222) (Super)**

Códigos: [Actividades de estiramiento y calentamiento]

No memos

M1: Manos arriba.

Estudiantes: Arriba.

M1: manos en la cabe...

Estudiantes: zaaa.

M1: manos en la cintu...

Estudiantes: raa.

M1: manos en la cade...

Estudiantes: raa.

M1: manos en el cuelli...

Estudiantes: too.

M1: manos en las ore...

Estudiantes: jaaa.

M1: manos aba...

Estudiantes: jo.

M1: Vamos ahora; ¿hoy qué día de la semana es?

Estudiantes: Hoy es viernes, último día de la semana.

M1: Muy bien el último día de la semana escolar, mañana, ¿sábado y domingo venimos a la escuela?

Estudiantes: Noo.

---