



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



**DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESCRITA DESDE LA PEDAGOGÍA POR
PROYECTOS EN PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE NEIVA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en
Ciencias de la Educación.

Autora: Deicy Ramírez Pascuas

Tutora: Doris Guerrero Contreras.

San Cristóbal, enero 2023



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

ACTA

Reunidos el día jueves, veintiuno de marzo de dos mil veinticuatro, 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: Mariela Silva de Toledo, Mery Faviola Escobar de Murzi, Rita Mora de Dukón, Alix Agudelo y Doris Guerrero Contreras (Tutora), Cédulas de Identidad N° V.-622234, V.-4209645, V.-4629909, V.-4678496 y V.-2813984 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “Didáctica de la lengua escrita desde la pedagogía por proyectos en primer grado de educación primaria en las instituciones educativas del Municipio de Neiva”, presentada por la ciudadana: Deicy Ramírez Pascuas, Pasaporte No. AS115906, 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 realizar un aporte significativo a la didáctica de la lengua escrita desde la pedagogía por proyectos, con una metodología basada en la etnografía que permitió la construcción teórica, en fe de lo cual firmamos.


Mariela Silva de Toledo
C.I. N° V.-622234


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


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




Alix Agudelo
C.I. N° V.-4678496


Doris Guerrero Contreras
C.I. N° V.-2813984

Agradecimiento

Comienzo expresando mi profundo agradecimiento a Dios, cuya guía y fortaleza han sido fundamentales en cada etapa de este camino académico.

Agradezco a mi amada madre, Beatriz, cuyo legado de amor y apoyo incondicional sigue siendo mi inspiración, a pesar de su ausencia física.

Reconozco con gratitud a la distinguida tutora: Doctora Doris Guerrero Contreras, cuya sabiduría, orientación y paciencia han sido invaluableles en la realización de esta investigación.

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi familia completa, especialmente a mi hijo Diego Andrés, a mi esposo Omar y a cada persona que, con su apoyo, consejos y aliento, han contribuido en esta formación. Su generosidad y colaboración han sido pilares fundamentales en esta travesía.

TABLA DE CONTENIDO

	pp.
LISTA DE TABLAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULO	
I. LA SITUACIÓN PROBLEMA.....	3
Acercamiento al objeto de estudio.....	3
Propósitos.....	13
Justificación de la investigación.....	14
II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	17
Estudios previos.....	17
Bases teóricas	24
El constructivismo.....	24
Didáctica de la lengua escrita.....	28
La Didáctica.....	28
Hacia una didáctica de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista.....	33
La pedagogía por proyectos.....	37
Principios y fundamentos de la pedagogía por proyectos.....	40
Tipos de proyectos.....	41
El currículo y la pedagogía por proyectos.....	43
La Educación Primaria contexto de desarrollo integral.....	45
El primer grado de la Educación Básica Primaria contexto formal inicial de la construcción de la lengua escrita.....	47
Bases legales educativas y el desarrollo de proyectos.....	49
III. RUTA METODOLÓGICA.....	53
Fundamento epistemológico.....	54
Naturaleza de la investigación.....	55
El Método.....	56
Escenario y actores sociales.....	57
Técnicas e instrumentos.....	60
Procedimiento para el análisis de la información.....	62
Criterios de rigurosidad científica.....	66
Diseño de la investigación.....	67
IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	68
Las Taxonomías.....	70
Taxonomía La pedagogía por proyectos.....	73
Dominio: Conceptualización de la pedagogía por proyectos.....	75
Dominio Currículo.....	77
Dominio Construcción del conocimiento.....	83
Taxonomía Acción docente.....	90

DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESCRITA EN EL MARCO DE LA METODOLOGÍA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS EN EL PRIMER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA.....	167
VI REFLEXIONES FINALES.....	178
REFERENCIAS.....	183
ANEXOS.....	205
A. Guion de entrevista.....	200
B. Guion de observación	201
C. Constancias de validación de instrumentos.....	202
D. Protocolos de información.....	205
E. Síntesis Curricular del Investigador.....	252

LISTA DE TABLAS

	pp.
1. Escenario y actores sociales.....	59
2. Articulación de los propósitos con la técnicas e instrumentos.....	62
3. Plantilla de relación semántica entre los términos incluidos y los términos abarcadores.....	71
4. Sistema de taxonomías emergentes.....	72
5. Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.....	142
6. Paradigma completo Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.....	144
7. Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio El proceso de lectura.....	145
8. Paradigma completo proceso de lectura.....	147
9. Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio Actividades de lectura.....	148
10. Paradigma completo de Actividades de lectura.....	150
11. Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio Proceso de escritura.....	151
12. Paradigma completo de Proceso de escritura.....	152
13. Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio Actividades de escritura.....	154
14. Paradigma completo Actividades de escritura.....	155

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	pp.
1. Ruta metodológica.....	53
2. Método de análisis. Secuencia de la investigación (MSDI) (<i>Adaptación de Spradley en Garrido, 2017</i>)	65
3. Diseño de la investigación.....	67
4. Taxonomía La pedagogía por proyectos.....	74
5. Taxonomía Acción docente.....	91
6. Taxonomía Participación en el proyecto.....	111
7. Taxonomía Desarrollo socioemocional.....	118
8. Taxonomía Construcción de la lengua escrita.....	125
9. Tema emergente La pedagogía por proyectos se constituye como una metodología educativa transformadora en la que el estudiante construye activamente su conocimiento.....	156
10. Tema emergente La acción docente es fundamental para que los estudiantes aprendan de manera significativa en el marco de la metodología Pedagogía por proyectos.....	160
11. Tema emergente Es necesaria la interacción colaborativa de todos los actores educativos para el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo.....	162
12. Tema emergente Es necesario que los docentes actualicen sus saberes didácticos sobre la construcción de la lengua escrita para que haya más congruencia entre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje intencionadas y la metodología que las sustenta: la Pedagogía por proyectos.....	165
13. Aproximación teórica.....	168
14. Estructura global de la realidad estudiada.....	177

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
Doctorado en Ciencias de la Educación**

**DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESCRITA DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS EN
PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL
MUNICIPIO DE NEIVA**

Autora: Deicy Ramírez Pascuas
Tutora: Doris S. Guerrero Contreras.
Fecha: julio 2022

RESUMEN

La didáctica de la lengua escrita estudia, comprende y aporta nuevos conocimientos a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, a fin de trascender hacia prácticas constructivistas, de allí que la Pedagogía por Proyectos (PPP), desde la didáctica, se configura como una metodología educativa innovadora que apunta a construir y desarrollar la lengua escrita en primer grado de primaria en las instituciones educativas del municipio de Neiva, al permitir al estudiante la gestión de su aprendizaje, y la mediación del docente. La presente tesis doctoral tiene como propósito generar una aproximación teórica sobre la didáctica de la lengua escrita desde la metodología Pedagogía por proyectos. Se fundamenta en la teoría constructivista, el concepto de didáctica de la lengua escrita y aspectos fundamentales sobre la PPP. Sigue el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y la etnografía como método; utiliza la entrevista y la observación con 6 docentes. Se realiza el análisis etnográfico por el Método Secuencia de la investigación (MSDI), propuesto por James Spradley, para la generación de teoría. Como resultados se obtuvo que los docentes reconocen la PPP como una metodología transformadora que despliega situaciones didácticas constructivistas; en cuanto a la didáctica de la lengua escrita, los docentes declaran prácticas conducentes a experiencias de aprendizaje constructivista, con posturas socioculturales de la lectura y la escritura; no obstante, carecen de un discurso disciplinar sobre su enseñanza y supuestos teóricos de la PPP y la didáctica de la lengua escrita; llevan a cabo situaciones de enseñanza mecánicas, transmisivas y descontextualizadas. Como reflexión final, se apunta que los docentes tienen la disposición de acoger la PPP como metodología, asimismo, poseen conocimientos experienciales sobre la construcción de la lengua que los acerca a una didáctica significativa; sin embargo, deben actualizar sus conocimientos teóricos para que haya más coherencia entre los elementos del sistema didáctico.

Descriptor: Didáctica de la lengua escrita, pedagogía por proyectos, constructivismo, educación primaria.

INTRODUCCIÓN

...pensar el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que los facilitan; es pensar que el aprendizaje no se realiza naturalmente por el solo hecho de escuchar una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear un escenario didáctico, una genuina situación de aprendizaje.
Steiman (2004)

El objetivo del sistema educativo formal es propiciar la construcción y generación de conocimientos, a partir de diversas prácticas de enseñanza y aprendizaje en los que la didáctica y todo lo que implica cumple un rol significativo. Es en este contexto, principalmente, donde se enseña a leer y a escribir, como uno de los principales objetivos de la educación formal. No obstante, y a pesar de que, hace más de treinta años que, la psicolingüística ha realizado aportes fundamentales para mejorar esa realidad, las Universidades formadoras de docentes han cambiado los currículos para incorporar los avances en la formación de estos procesos y que los docentes hoy día están teóricamente más documentados y formados, sigue existiendo una preocupación generalizada sobre estos procesos que conforman la lengua escrita, su construcción por parte de los estudiantes en las primeras edades y la manera en cómo los docentes median u orientan su enseñanza; por lo que se discute a partir de diversas corrientes que han intentado explicar su adquisición, desde lo madurativo hasta lo sociocultural; por tanto, además, se discute la implicaciones pedagógicas cómo debería instruirse, desde qué edad, que estrategias y recursos usar, es decir, su didáctica.

De esta manera, se destaca la acción del docente, su pedagogía y la didáctica que desarrolla para garantizar que los estudiantes puedan apropiarse de la lengua escrita; esto depende, en gran medida de los enfoques y modelos pedagógicos, y metodologías que se sigan, de manera explícita o implícita, para llevar a cabo el hecho educativo, por lo que sigue existiendo preocupación y consenso por parte de docentes e investigadores para seguir buscando respuestas sobre la didáctica de la lengua escrita para su enseñanza en la educación primaria. En este entendido, se busca indagar el desarrollo de una didáctica de la lengua escrita basada en el uso de la pedagogía por

proyectos para favorecer la construcción de la lengua escrita en los estudiantes del primer grado de primaria. Y para ello surge la presente investigación.

Para cumplir con el propósito investigativo, el capítulo I refleja lo concerniente a la situación problema, allí se hace un acercamiento al objeto de estudio, desde el deber ser y su realidad; se formulan las interrogantes de investigación, los propósitos, general y específicos, y las razones que justifican el estudio.

Seguidamente se presenta el capítulo II, contexto teórico referencial, compuesto por los estudios previos, investigaciones que han estudiado alguna de las dimensiones del objeto de estudio y se vinculan o se acercan a esta investigación, y, por tanto, representan un aporte teórico o metodológico. En segundo lugar, se presentan las teorías base y otros referentes teóricos y/o teorías de apoyo. (el constructivismo en la versión psicogenética de Piaget, así como en la perspectiva sociohistórica y cultural de Vygotsky; la didáctica de la lengua escrita, la pedagogía por proyectos, sus principios y características; y el marco legal educativo que sustentan la pedagogía por proyectos).

El capítulo III describe la ruta metodológica que guio la investigación en el logro de sus propósitos. En este sentido, se realizó un estudio cualitativo con fundamento epistemológico en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, y la etnografía como método. Este capítulo da cuenta, igualmente, del escenario, los informantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento realizado para el procesamiento de la información y los criterios de rigor científico en la investigación.

El capítulo IV refiere el análisis de los resultados desde el método de la secuencia de la investigación (MSDI), para el análisis etnográfico, de James Spradley, en un proceso inductivo de la información a la generación de teoría.

El capítulo V presenta la aproximación teórica que se generó con base en el análisis de los hallazgos de la investigación; Se presentan y discuten los temas emergentes. Seguidamente, en el capítulo VI, se exponen las reflexiones finales a manera de conclusiones para cada objetivo específico planteado en la investigación.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN PROBLEMA

Acercamiento al objeto de estudio

El sistema educativo formal es un dispositivo para construir y generar conocimientos, a partir de diversos procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje. De aquí la importancia de la escuela, no solo como el lugar en el que se construyen, acumulan y reproducen los conocimientos y los diversos saberes, sino también como el lugar en el que convergen diferentes actores sociales (docentes, estudiantes, directivos, familia y comunidad) quienes aportan significativamente para la construcción de una sociedad pluralista, justa y equitativa.

En este sentido, en Colombia, según reza su Constitución Política (1991, art 44, 67), la educación es un derecho fundamental; y la familia, la sociedad y el Estado están en la obligación de asistir y proteger a los niños y garantizar un desarrollo integral. También, en el artículo 67, se menciona que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que cumple con una función social; y es allí, en la escuela donde todos sus actores cumplen un rol activo en la formación de una sociedad más educada y conciliadora, a través del acceso equitativo al conocimiento, a la ciencia y los demás valores de la cultura.

En virtud de esto, en las sociedades pluralistas y equitativas uno de los saberes que se busca cultivar la lengua escrita, pues esta se reconoce como un artefacto cultural por medio del cual se accede al conocimiento y a la actuación social plena. Entonces, esta lengua se conforma como una poderosa herramienta para la construcción de sentido y significado en la comunicación y producción del conocimiento, y para la comprensión de la realidad. Al respecto, desde la Didáctica de la lengua, esta se considera como un instrumento de desarrollo intelectual y como objeto de aprendizaje, y a la vez instrumento de expresión y comunicación, instrumento de conocimiento de construcción cultural y de metalenguaje (Camps, 1993).

Las prácticas de lectura y escritura son actividades que, en efecto, favorecen la comunicación; pero más allá de esto son procesos que influyen en la comprensión de las

dinámicas del mundo y la existencia; y, además, se configuran como acciones políticas, por sus posibilidades de mediar en la denuncia, la movilización, la historia, la memoria y la liberación (Freire, 1981). De este modo, el acceso a la cultura escrita implica disponer de condiciones sociales y culturales necesarias para apropiarse de los usos de la lectura y la escritura; esto es el aprendizaje de ambos procesos transita por la posibilidad de interacción y construcción con otros lectores y escritores del conocimiento de la lengua en su uso cotidiano (Kalman, 2003).

Es así como la lengua escrita supera el conjunto de lo gráfico y literal; es, de hecho, un objeto social, de existencia social, que supera el contexto escolar; pues los primeros acercamientos y exposición a esta no se dan en el marco de la relación maestro-estudiante, sino antecede al ingreso de la educación académica formal; por tanto, la tarea fundamental de la escuela y de los maestros es propiciar las condiciones para continuar con su desarrollo (Ferreiro, 2001), y ampliar las competencias comunicativas (Elche y Yubero, 2019).

De esta manera, más allá de la codificación y decodificación del código escrito, el aprendizaje de la lengua escrita en los niños se entiende como un proceso de construcción activa, que se inicia desde los primeros años, en diversas etapas que se van superando progresivamente hasta alcanzar la escritura alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1993; Barboza y Peña, 2014). Para esto se precisa de un contexto dispuesto para estimular, promover y potenciar de manera significativa su aprendizaje: situaciones cotidianas que pongan en contacto al niño con la lectura y la escritura, recursos al alcance que motiven estos procesos, interacción con adultos significativos, como el docente, por ejemplo.

Dado que la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita se dan principalmente en el contexto educativo formal, y es uno de los principales propósitos y objetivos de esta, sigue existiendo una preocupación generalizada sobre su construcción en los niños, que se discute a partir de diversas corrientes que han intentado explicar su adquisición, desde lo madurativo hasta lo sociocultural; por tanto, además, se discute cómo debería orientarse su didáctica y desde qué edad. En este sentido:

Es propósito de la escuela contribuir al cambio de paradigma de asumir la escritura como un sistema semiótico de mediación en la configuración de sentido y que se

constituye en una actividad humana que conlleva procesos cognitivos, discursivos y socioculturales, a través de los cuales los sujetos se representan el mundo, construyen conocimiento, se comunican con otros y recrean la realidad (Castro, 2016, p. 23).

De esta manera, se ha buscado sistematizar una didáctica de la lengua cuyo campo de conocimiento tiene como objeto el proceso de enseñar y aprender lenguas y la complejidad que implica, esto con el fin de mejorar las prácticas y ajustarlas a las diversas situaciones en que esta actividad se despliega. El objeto de la didáctica de la lengua es el sistema didáctico de la interrelación docente-estudiante-objeto de aprendizaje: la lengua (Camps, 2012); es, entonces, el espacio de interacción de las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizajes de la lengua, en el caso de esta tesis doctoral, la lengua escrita en los niños de primer grado.

La didáctica de la lengua tiene su origen en la práctica, y se busca comprender el sistema didáctico en funcionamiento, a través de las interacciones didácticas, valores, creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua (Camps, 1993). En este sentido, es una disciplina de intervención, cuyo planteamiento contempla, como parte de sus objetivos, el abordaje de saberes lingüísticos y metodológicos (Adoumieh, 2021).

La didáctica de la lengua analiza las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula de clases, esta situación es compleja, por lo que el docente debe crear las secuencias, actividades, disponer recursos adaptados al contexto; y partir de la investigación, de la confrontación de la teoría y la práctica, para lograr una trasposición didáctica de los saberes, de acuerdo con las necesidades del denominado triángulo didáctico: docente, objeto de estudio y alumnos (Camps, 2003). Sumado a lo anterior, se precisa, entonces:

...de una didáctica que valore el lenguaje como fenómeno socio-cultural y que asegure la formación integral del ciudadano; así como, la interacción humana, las potencialidades comunicativas, la adquisición de conocimientos y valores, el acceso a la lectura y escritura como acciones cognitivas y afectivas placenteras (Caldera, 2015, p. 32).

Con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en los niveles de la educación en Colombia, se ha dejado claro que la educación inicial es una etapa de atención integral (Cf. Ministerio de Educación Nacional, 2017a, en adelante MEN) en la que el niño se expone a la cultura escrita a través de diversas estrategias, pero no se

hace de manera formal ni propedéutica; por su parte, la educación preescolar (grado de transición), como parte del sistema educativo obligatorio, despliega prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades con énfasis en lo cognitivo y de conocimientos básicos académicos, para la preparación a la nueva etapa educativa (Cf. Ley 115, 1994).

Al llegar al nivel de Básica Primaria, uno de los objetivos generales que se precisan es el desarrollo habilidades comunicativas, entre ellas, leer, comprender y escribir (Ley 115, 1994). Asimismo, se proyecta que los niños en primer grado se apropien del código alfabético, aprendan a leer y a escribir con el fin de que comuniquen sus ideas y emociones, desarrollen su pensamiento, adquieran aprendizajes y accedan al conocimiento. Por lo que se precisa de docentes que propicien el acceso a la cultura escrita y reconozcan la importancia de estas dos prácticas en las interacciones sociales, y, que, en este nivel, enfaticen en el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la ampliación del vocabulario y el reconocimiento de textos (MEN, 2017b).

De esta manera, se destaca la acción del docente y su didáctica para garantizar que los estudiantes puedan apropiarse de la lengua escrita; esto depende, en gran medida de los enfoques y modelos pedagógicos y teóricos y metodologías que se sigan, de manera explícita o implícita, para llevar a cabo el hecho educativo. Los modelos pedagógicos están instaurados en el proyecto educativo institucional (PEI) de las instituciones educativas; ellos contienen, en profundidad, los fundamentos de la educación, método enseñanza-aprendizaje, una didáctica para la transmisión del saber y un currículo definido, coherente con la realidad local, comunal o regional donde se encuentra inmersa institución.

Cabe resaltar que hace más de 30 años que la psicolingüística ha realizado aportes fundamentales para entender y mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, además que, las Universidades formadoras de docentes han cambiado los currículos para incorporar los avances en la formación de estos procesos por lo que los docentes hoy día deberían, teóricamente, estar más documentados y formados. No obstante, se evidencia lo contrario, un desconocimiento de parte de los docentes en cuanto a la manera de entender el objeto de conocimiento, la lengua escrita, y de mediar

su aprendizaje; los programas curriculares que se aplican en las instituciones educativas están alejados de la realidad pues no atiende las necesidades inmediatas de la comunidad educativa.

Asimismo, con respecto a la enseñanza de la lengua escrita en los niños, se han observado falencias en la manera en que los docentes se desempeñan; pues, según el Ministerio de Educación (2003) y Orellana (2005), los métodos de enseñanza aprendizaje aplicados en los primeros grados del nivel de Básica Primaria, se caracterizan por ser tradicionales, rígidos y normativos, modelos repetitivos y mecánicos (Caldera, 2006) en donde el maestro y los estudiantes se convierten en replicadores de textos ajenos, lo que lleva a que los escolares se conviertan en sujetos receptores y que la capacidad de aprendizaje se mida por la posibilidad de memorizar, recordar y reproducir información.

De esta manera, la enseñanza de la lectura y la escritura, en los primeros niveles de educación formal, se desarrolla de manera descontextualizada y desvinculada de la realidad, fragmentada en pedazos no significativos (Lerner, 2005), con una didáctica orientada a la reproducción mecánica, sin intervención activa del sujeto cognoscente. Esto es así, porque estos procesos se conciben como “técnicas perceptivo-motrices: la lectura como descifrado, y la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral” (Maldonado y Guerrero, 2009, p. 976).

Además, el uso de la lengua escrita se da en el marco de actividades sin sentido, como copias, caligrafías, responder cuestionarios de manera literal o el uso de cartillas o silabarios; lo que ofrece una visión errada de lo que significa leer y escribir, pues se fragmentan las prácticas escolares de las que se hacen en la vida diaria fuera de la escuela, relegando su función social, y, por ende, creando desmotivación, apatía y falta de interés en los niños (Maldonado y Guerrero, 2009), que se van consolidando a lo largo de la vida; al respecto, Jurado y otros (2013) señalan que “los efectos negativos de las cartillas, y de prácticas como la repetición y la copia sin reflexión, influyen negativamente en la vida adulta: no se quiere leer ni escribir” (p. 18).

De este modo, en la didáctica de la lengua escrita, se separan los momentos de aprendizaje de la lectura y escritura, como si se tratara de dos procesos aislados e independientes uno del otro. Al respecto, Papalia, Wendkos, y Duskin (2004) señalan:

La adquisición de las habilidades de escritura está vinculada con el desarrollo de la lectura. (...) Escribir es algo difícil para los niños pequeños. A diferencia de la conversación, que ofrece una retroalimentación constante, la escritura requiere que el niño juzgue de manera independiente si ha alcanzado su meta de comunicación (p. 401).

Con este panorama de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en los primeros años de la educación formal, ha habido una preocupación y consenso por parte de docentes e investigadores para seguir buscando respuestas sobre la pedagogía de la lengua escrita y la didáctica para su enseñanza y aprendizaje en la educación primaria (Aguirre de Ramírez, 2003; Barboza y Peña, 2014). Asimismo, sigue la preocupación por la poca competencia comunicativa que alcanzan los niños, quienes pasan de año escolar, o son promovidos, con un nivel de lectura y escritura muy por debajo del exigido para su edad y ubicación académica (Peralta y Martínez, 2018).

Además, se cuestiona la práctica docente y su didáctica en la cual prevalece una concepción técnico-instrumental o mecanicista de la enseñanza de la lectura y la escritura (Maldonado y Guerrero, 2009), consecuencia del seguimiento de teorías perceptivistas y maduracionales sobre estos procesos (Rodríguez, 2017), y de una visión implícita de la enseñanza desde el modelo tradicional-conductista. También, se advierte que las concepciones o creencias docentes sobre el aprendizaje de la lengua escrita incide en sus prácticas y acciones didácticas; además sus los hábitos influyen sobre su práctica de enseñanza y promoción de la lectura (Granado y Puig, 2015); un docente que no lea difícilmente podrá enseñar a leer a sus estudiantes desde una postura social, inferencial y crítica. Y todo lo anterior tiene su base en la poca experiencia investigativa de los docentes en ejercicio, su tradición formativa desde el pregrado, guiada por un aprendizaje pasivo y la falta de referentes de investigaciones en curso (Cisneros, Rojas y Olave, 2016).

Es así que la escritura se reduce a la transcripción gráfica del lenguaje oral, y se centra en el fonema - grafema, por lo que a los niños se les hace difícil y confuso construir oraciones y textos, lo que repercute a lo largo de la escolaridad. Con respecto a la lectura, Barboza y Peña (2014) señalan que cada día crece la preocupación porque la mayoría de los estudiantes rechazan la lectura, o no comprenden lo que leen y mucho menos pueden adoptar una actitud crítica frente a la misma. De allí las preocupaciones

constantes de los docentes, por el poco interés y apatía que demuestran los estudiantes hacia los procesos de lectura y escritura (Ceniceros, Soto Y Escárzaga, 2017). Otros factores inciden en la construcción de la lengua escrita: los cognitivos, ambientales, sociales y familiares, los cuales deben ser conocidos por los docentes para poder tomar acciones pedagógicas y didácticas pertinentes y acertadas a partir de cada diagnóstico.

Particularmente, en el contexto de investigación, las Instituciones educativas del municipio de Neiva, Colombia, los docentes de primaria tienen las mismas inquietudes sobre el aprendizaje y construcción de la lengua escrita de sus estudiantes; cuestionan y se quejan de las debilidades que se presentan en lectura y escritura. En conversaciones informales con los colegas, la autora de la presente tesis doctoral ha discutido y compartido con ellos la necesidad de generar cambios con respecto a la enseñanza y a responsabilizarse y comprometerse en repensar la didáctica de la lengua escrita, por ende, y modificarla para el bien de los niños.

Aunado a esta problemática, se presentó un ajuste educativo forzoso que debió hacerse desde mediados de marzo de 2020 por la pandemia de COVID-19. En esta realidad compleja, se requirió de flexibilidad para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde que el COVID-19 fue desplegándose mundialmente, de forma abrupta se tuvo que dar protagonismo a los entornos virtuales, para sostener los espacios académicos y cumplir con las exigencias que el sistema educativo ordena.

De esta manera, el uso de recursos tecnológicos para continuar con el proceso educativo, ya no se presentó como herramienta pedagógica complementaria. Esta educación multimodal, en un principio a distancia, de manera asíncrona con el uso de plataformas en las que se alojaban o enviaban guías, o videos; o síncrona con el uso de aplicaciones como Zoom o Google meet, llevó a los docentes a repensar sus metodologías y estrategias de enseñanza, más allá del deber de continuar con las clases en la contingencia y el confinamiento.

La educación a distancia por la pandemia permitió confirmar el compromiso de sostener y luchar por el derecho a la educación pública y gratuita; asimismo, visibilizó las desigualdades sociales, muchos estudiantes quedaron por fuera del derecho a la educación. Estas desigualdades ponen en agenda que la educación pública y gratuita

hoy se desarrolla en entornos que son privados, el acceso a servicios de internet, la tenencia de dispositivos tecnológicos, no son para todos.

En este punto, algunos elementos ayudan a pensar la práctica de enseñanza y la didáctica en estos entornos: la flexibilidad, la organización de las tareas y del tiempo, adaptado a la realidad de los estudiantes, a sus necesidades, teniendo en cuenta que el tiempo real no es el tiempo virtual. Además, se evidenció que los problemas presentes antes de la pandemia, por ejemplo, en la enseñanza de la lengua escrita en niños de primer grado, se agudizaron con el cambio de escenario. De esta manera:

Enseñar nunca es fácil, pero en pandemia fue aún más difícil, porque se perdieron dos componentes esenciales de la escuela: el tiempo y el espacio compartidos presencialmente. La simultaneidad del trabajo en aula fue poco frecuente. Las y los estudiantes tuvieron menos posibilidades de interactuar para construir conocimiento y se redujo el tratamiento de aquellos contenidos que requieren mayor orientación e intercambio. Problematicar lo que las y los estudiantes han comprendido, incitar a confrontar diferentes interpretaciones y determinar cuáles son compatibles con lo que se dice en el texto es crucial para la comprensión. Algo relativamente sencillo en aula se volvió un gran desafío (Navarro, Lerner, Meneses, López-Gil, Artal, & Otero, 2021, pp. 4-5).

Después de dos años, el regreso paulatino al aula de clases es una realidad, las prácticas educativas no son las mismas, y hay que seguir reflexionando para resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir la didáctica; y, además, para subsanar sus desaciertos producto de la improvisación, el desconocimiento, de la poca o nula formación docente en TIC y de las distancias sociales en las que se excluyó a muchos niños de la educación.

Para atender las particularidades y las necesidades de su población, las Instituciones Educativas del Municipio de Neiva, en particular la I.E Luis Ignacio Andrade, han adoptado la Pedagogía por Proyectos como Enfoque Pedagógico en Experimentación cuya generalidad, formalidad y flexibilidad garantiza el ejercicio de la autonomía escolar y la apropiación de las libertades de cátedra, investigación, enseñanza y aprendizaje; lo que le permite al docente, experimentar de manera responsable en la selección autónoma de estrategias, recursos y métodos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando las mejores condiciones para que los estudiantes aprendan de manera significativa.

Es así que, en efecto, se hace necesario, en primer lugar, reconstruir la concepción tradicional de lectura y escritura, trascender lo mecánico y repetitivo de su enseñanza, hacia una concepción constructivista e interactiva (Maldonado y Guerrero, 2009), para que genuinamente los estudiantes de primer grado puedan adquirir las competencias necesarias que les permita alcanzar los niveles propios de su edad y puedan desenvolverse en la sociedad y responder acertadamente a sus exigencias.

De esta manera, con base en el enfoque pedagógico institucional, instaurado en su PEI y en los fundamentos legales de la Ley 115 y del decreto 1860, y atendiendo las características y necesidades de la población estudiantil, los docentes de primer grado han venido implementando la pedagogía de proyectos, para favorecer la construcción de la lengua escrita en estudiantes de primer grado en instituciones educativas del Municipio de Neiva.

Al respecto, cabe resaltar que la Pedagogía por Proyectos se configura como una intervención educativa; es decir, es una “estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de personalidades, los saberes y las competencias” (Jolibert y Sraïki 2005, p.32). Desde esta metodología, inserta en un sistema didáctico más amplio, se les permite a los niños ser los gestores de sus aprendizajes, en un ambiente mediado y acompañado por el docente; y desde lo cual se busca:

Desarrollar personalidades que tengan a la vez el sentido de la iniciativa y de la responsabilidad, pero también de la tolerancia y de la solidaridad. En efecto, la Pedagogía por Proyectos no podría reducirse a una simple técnica educativa o a un nuevo método”. (Jolibert y Sraïki, 2005, p.23).

En este sentido, las acciones desplegadas y las actividades sistematizadas por el docente, a partir de los intereses de los estudiantes, favorecen la construcción del aprendizaje; pues:

El trabajo por proyectos apunta hacia una formación integral del estudiante, ya que a la vez que desarrolla habilidades lingüísticas se refuerza la adquisición y el desarrollo de conceptos y habilidades cognitivas y sociales, así como la formación de competencias y valores tales como el compromiso, la responsabilidad, el respeto, la seguridad, el compartir, el asumir posiciones críticas, al establecer relaciones personales y grupales. En esta dinámica, es fundamental la labor del docente como guía en la organización, planeación y realización de las diferentes actividades (Rodríguez & Pinilla, 2005, p.13).

Desde este planteamiento y las problemáticas anteriormente expuestas, se hace imperante la búsqueda de alternativas didáctico-pedagógicas que apunten a abordar la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura desde otros modelos, sin olvidar que al aula convergen diversidad de personalidades y exigencias. La Pedagogía por Proyectos se dibuja como una herramienta válida, en la medida que toma las necesidades, los intereses y las expectativas de los niños, y los ayudaría a construir la lengua escrita de una manera colaborativa, fluida y natural y, sobre todo, significativa y contextualizada.

Al respecto, Rincón (2012) señala que la didáctica de la lengua escrita en el marco de la Pedagogía por Proyectos se caracteriza por un desarrollo de la lectura y escritura como proceso de construcción de sentido, la generación de aprendizajes contextualizados sobre la comprensión y producción textual, una producción textual auténtica con propósitos concretos, aprendizaje cooperativo e incorporación de la reflexión metacognitiva. De esta manera, la pedagogía por proyectos tiene puntos de conexión con las teorías y prácticas pedagógicas que estimulan la investigación del entorno, del trabajo cooperativo, el conocimiento integrado, la interacción continua entre el docente y el estudiante, el uso de diferentes fuentes y entornos de aprendizaje y la creatividad.

En este sentido, la investigación que se propone corresponde a la Línea de Investigación Pedagógica, cuya área específica es la producción de nuevas maneras de enseñanza y didáctica, que son el resultado de la revisión y recontextualización del saber pedagógico y del contexto histórico, social y educativo. Se busca aportar conocimiento a los estudios de la enseñanza y la construcción de la lengua escrita en niños de primer grado, y al desarrollo de su didáctica a partir de la pedagogía por proyectos, a través de aportes teóricos, para la comprensión de este proceso en el contexto de estudio.

El eje central de esta investigación está en indagar y analizar las percepciones, saberes didácticos y actuaciones docentes dentro del desarrollo de la didáctica de la lengua escrita, impulsada por la metodología Pedagogía por proyectos; esto resulta significativo, pues, como apunta Camps (1993):

El análisis de las interacciones didácticas se inscribe en el conjunto de formulaciones explícitas, creencias, valores, etc., que la sociedad atribuye a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua en relación con las expectativas, unas

explicitas y muchas otras implícitas, sobre los conocimientos lingüísticos del ciudadano. (p.6)

De este modo, surge las siguientes preguntas investigativas:

¿Cómo generar una aproximación teórica sobre la didáctica de la lengua escrita en el marco de la metodología de la Pedagogía por Proyectos y desarrollada por los docentes de primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva? ¿Qué percepciones tienen de los docentes sobre la metodología educativa de la Pedagogía por proyectos en el contexto escolar de primer grado, de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia? ¿Cuáles son las prácticas didácticas declaradas de los docentes en el desarrollo de la metodología Pedagogía por proyectos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia? ¿Cómo se desarrolla el sistema didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el marco de la metodología Pedagogía por proyectos, en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva-Colombia?

Propósitos

Propósito general

Generar una aproximación teórica sobre una didáctica de la lengua escrita en el marco de la metodología de la Pedagogía por proyectos.

Propósitos específicos

Develar las percepciones de los docentes sobre la metodología educativa de la Pedagogía por proyectos en el contexto escolar de primer grado, de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia

Describir las prácticas didácticas declaradas de los docentes en el desarrollo de la metodología Pedagogía por proyectos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia.

Revelar cómo se desarrolla el sistema didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el marco de la metodología Pedagogía por proyectos, en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva- Colombia.

Sistematizar una aproximación teórica sobre una didáctica de la lengua escrita en el marco de la metodología Pedagogía de proyectos en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia.

Justificación

La sociedad compleja e intercultural del siglo XXI exige un cambio en el sistema educativo que invita a una renovación casi total de su metodología. Hoy en día, los estudiantes necesitan de instrumentos que le permitan moverse en un mundo en que se ofrecen muchas oportunidades, un mundo cambiante, rápido y lleno de estímulos. En este sentido, la pedagogía por proyectos permite al estudiante trabajar de una manera totalmente significativa. Lejos de escuchar clases magistrales y realizar ejercicios marcados y ordenados, el alumno es libre de realizar su propio trabajo sin límites de tiempo e integrar varias disciplinas en una sola actividad. Por ejemplo, el alumno puede investigar un hecho científico que le interese o preocupe y a partir de ahí, aprender matemáticas, ciencias, lengua, inglés, o cualquier área de conocimiento. Es decir, puede establecer relaciones entre conceptos sin estar separados o sin un hilo conductor, como ocurre actualmente en la enseñanza tradicional.

De esta manera, el estudiante de primer grado de Educación Básica Primaria, guiado por su maestro, puede construir nuevos saberes, de manera particular apropiarse de la lengua escrita de manera significativa, a través de usarla en distintas situaciones durante el desarrollo de proyectos, a través de diferentes recursos y fuentes de información y no sólo a partir de libros de texto (Pozuelos, 2007). Además, adquiere autonomía y capacidad para tomar decisiones mientras realiza el proyecto, hecho que es muy importante para su futuro en el mundo laboral y social. De ahí la importancia de que los docentes se interesen en la incorporación de la pedagogía de proyectos en las instituciones educativas y aulas de clase y que, además, hagan seguimiento y evaluación permanente, a través de la investigación científica.

En virtud de esto, esta investigación es relevante, pues aun cuando en las Instituciones Educativas del municipio de Neiva se viene implementando esta pedagogía, no se ha hecho ningún estudio en este escenario, orientado a conocer cómo se desarrolla la didáctica de la lengua escrita desde la metodología de la Pedagogía por proyectos, y cómo esto incide en el proceso de construcción de la lengua escrita en los estudiantes del primer grado de primaria.

El conocimiento que se obtuvo del proceso investigativo es valioso, no solo porque aporta respuestas sobre la situación actual en cuanto a la didáctica, a las prácticas de enseñanza y a las metodologías usadas por los docentes y el aprendizaje de los estudiantes de primer grado, en torno a la lengua escrita, a los elementos que están obstaculizando el desarrollo de una práctica pedagógica y aprendizaje significativo, sino que se proponen aportes teóricos que pueden orientar este proceso de construcción de la lengua escrita en estas instituciones.

Desde el punto de vista teórico, la investigación se realizó una aproximación teórica, una nueva mirada y actualización sobre el objeto de estudio y sus dimensiones, Desde el punto de vista metodológico, se siguió el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, y la etnografía como método, lo que condujo a la construcción de conocimientos teóricos y prácticos. Esta manera de abordar el objeto de estudio permitió conocer y reconocer de manera profunda y sin sesgos la realidad; asimismo, puede ser de gran utilidad para emprender investigaciones similares.

Desde el plano social, fin superior de la investigación, se buscó con este estudio construir conocimiento para mejorar las practicas educativas de los docentes del primer grado, en el escenario de estudio, las IE del municipio del Neiva, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Este proceso es parte de la formación académica y laboral intencionada de la investigadora, quien se desempeña como docente de este nivel educativo y busca respuestas científicas con respecto al objeto de estudio; en este sentido, la investigación permitió generar espacios de reflexión, de revisión de estrategias y conceptualizaciones, fortalecer la formación y práctica de los docentes en el contexto real. Esto, en efecto, se puede ampliar a docentes de otros municipios de Colombia.

Finalmente, se aprecia que la investigación, por su temática y en el logro del propósito general, aporta conocimientos a la Línea de Investigación Pedagógica dentro del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; también, abre espacios para futuras investigaciones relacionadas con esta temática, cuya discusión permanente es necesaria para repensar, favorecer y brindar una educación de calidad en las instituciones educativas de Colombia.

CAPÍTULO II

CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL

En este apartado, se presenta el marco teórico referencial, cuyo abordaje se realiza desde un proceso crítico y reflexivo de las dimensiones del objeto de estudio de esta intención investigativa. De tal manera, procurando la comprensión conceptual y la ubicación de dicho objeto en el estado del arte, se expone, en primer lugar, investigaciones que han estudiado alguna de estas dimensiones y se vinculan o se acercan a esta propuesta, y, por tanto, representan un aporte teórico o metodológico. En segundo lugar, se presentan las teorías base y otros referentes teóricos y/o teorías de apoyo.

Estudios previos

El proceso de indagación de estudios previos permite hacer una lectura de cómo se ha abordado el tema de investigación, hallar una correspondencia con el presente trabajo y comprender mejor el fenómeno educativo aquí tratado. Las investigaciones consideradas como antecedentes se relacionan con el objeto de estudio en sus dimensiones: Didáctica de la lengua escrita, Pedagogía por proyectos y Construcción de la lengua escrita. De esta manera se presentan organizados por orden cronológico, tanto en el ámbito internacional como nacional.

En relación con la dimensión Lengua escrita se reseña la tesis doctoral presentada por Jiménez (2021), *Competencias lectoras apoyadas en hábitos de estudio en estudiantes de educación primaria*, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. A partir de la premisa, la lectura tiene una gran trascendencia humana y social, es un instrumento de la cultura universal, pues se vive dentro de un mundo letrado, el autor se propuso como objetivo generar elementos teóricos para el fomento de competencias lectoras apoyadas en hábitos de estudio en educación primaria del municipio de Rovira, departamento del Tolima, Colombia. El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, con un enfoque introspectivo vivencial, también, se corresponde

con un diseño interpretativo. El escenario fue la Institución Educativa Francisco de Miranda del municipio Rovira, y los informantes clave fueron cinco (5) docentes de grado 4to y 5to de diferentes sedes de la institución. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y la observación y para el análisis se utilizó el método de comparación constante de la teoría fundamentada.

Sobre los hallazgos obtenidos se generaron los elementos teóricos: Formación Progresiva de Competencias Lectoras y Hábitos de Estudio en los estudiantes, Fomento de Competencias Lectoras y los Hábitos de Estudio y El Docente como Promotor de la Lectura y de los Hábitos de Estudio en los Estudiantes de Educación Primaria, los que se ofrecen como un aporte para los docentes, quienes en su acción docente como formadores de los estudiantes de educación básica primaria deben fomentar competencias lectoras apoyadas en hábitos de estudio. Los resultados evidencian que los docentes conocen las teorías sobre las competencias lectoras y los hábitos de estudio, pero en su práctica pedagógica las utilizan poco.

El autor señala que la atención pedagógica que debe ofrecerse a los niños en las instituciones educativas de básica primaria, hay que concebirla en un enfoque de desarrollo integral, entendido como proceso evolutivo de adquisición de capacidades y actitudes que emergen de la interrelación entre el organismo y el ambiente con el que el niño interactúa, por eso, la acción pedagógica que se le ofrece, favorece su desarrollo, durante el cual el infante va construyendo conocimientos de acuerdo con sus etapas evolutivas; por eso las exigencias estarán en relación con cada momento de su desarrollo, lo que no tiene un determinado tiempo, sino que cada uno de los que conforman un grado en la escolaridad, presenta su propio ritmo.

Estos planteamientos son cónsonos con la postura de la autora en esta tesis doctoral cuando concibe el uso de la pedagogía de proyectos como una metodología integral que facilita la construcción de la lengua escrita (lectura y escritura) en los estudiantes de primer grado de básica primaria. Estos aportes teóricos y metodológicos generados en la investigación de Jiménez resultaron muy valiosos para el presente estudio.

Araque (2020) desarrolló en Colombia para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, la tesis doctoral titulada *Proceso Constructivo De*

La Lectura En Los Niños de Primer Grado; el objetivo abarcador fue: generar una aproximación teórica acerca del proceso de construcción de la lectura de los niños de primer grado. Este estudio investigativo se sustentó teóricamente en las teorías del significado y el significante elaborada por Saussure, y desarrollada, con mayor profundidad, por Pierce y Barthes; así como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría de los procesos cognitivos superiores de Vygotsky y la teoría psicogenética de Piaget.

La investigación se inscribe en el paradigma epistemológico Introspectivo vivencial; su naturaleza de acuerdo con la orientación es cualitativa y hace uso del método etnográfico. Los informantes fueron 16: 10 acudientes, 05 niños y 01 docente. El escenario: Colegio Integrado Llano Grande, Sede B, Vereda Barbosa; de carácter público y ubicado en el sector rural del Municipio de Girón, Departamento de Santander, Colombia. Los instrumentos que se utilizaron fueron el diario de campo y el guion de entrevista semiestructurada.

El proceso de disquisición y hermenéutica se realizó a través de unidades temáticas (establecidas, intencionalmente, por la investigadora). Los relatos se integraron en categorías que emergieron de la información recabada; de ellas se elaboraron conceptos emergentes, luego conceptos emergentes abarcadores y, finalmente, el constructo final expresado en la Consolidación de los aprendizajes lectores mediante la interacción de lo cognitivo y lo contextual fortalecida con la mediación docente y la intervención parental para alcanzar avances significativos y útiles para la vida del niño. Esta investigación resultó valiosa para el presente estudio dada su similitud en cuanto al objeto de estudio y el nivel educativo en el que se realiza; sus aportes teóricos y metodológicos permitieron orientar la planificación y desarrollo de esta.

Se hace referencia a la tesis titulada *Pensamiento crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once*, de Díaz (2018), quien propone una estrategia de pedagógica basada en la apropiación de habilidades para la comprensión lectora, la producción y la crítica textual. Este trabajo, realizado en el grado once del colegio distrital Carlos Albán Holguín de Bogotá, resulta valioso para el presente estudio porque da cuenta de la importancia de la estimulación de ejercicios de comprensión y producción textual, como los que se presentan en la

propuesta de intervención en aula, basada en el modelo de Trabajo por Proyectos en el Aula (Pozuelos, 2007) que se ofrece en este documento.

La propuesta se centró en tres criterios transversales: promover habilidades de Pensamiento Crítico, en seleccionar las estrategias didácticas adecuadas para promover estas habilidades y en evidenciar cómo la lectoescritura crítica en CCSS, permite desarrollar habilidades de Pensamiento Crítico desde el contexto personal y social de los estudiantes de este grado. Se hace énfasis en la preocupación por diseñar, promover, y ejecutar estrategias que permitan producir aprendizaje significativos y contextuales, rescatando el carácter metacognitivo y afectivo de los estudiantes, que se enfrentan.

El autor, además de hacer un recorrido por la conceptualización del pensamiento crítico, insiste en cómo las prácticas de lectoescritura crítica pueden ser una herramienta fundamental para potenciarlo a fin de que se trasciendan modelos tradicionales de la educación y se instauren nuevas miradas sobre las posibilidades de los estudiantes de reconocer el mundo, describirlo, verlo de manera crítica y trabajar para transformarlo, haciendo uso de herramientas pedagógicas significativas, apropiadas a su realidad y afines con la evolución tecnológica.

Espinosa (2016) en la Universidad Complutense de Madrid, España, realiza estudio titulado *Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica*. Este estudio se propuso conocer el papel de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita. Utilizó un diseño cuasi-experimental con un modelo pretest-intervención posttest. Participaron 141 niños y niñas de primer curso de nivel primario divididos en 4 grupos: dos grupos control y dos experimentales que aprenden a leer y a escribir bajo los enfoques tradicional y comunicativo-funcional.

La intervención consistió en la aplicación de un programa multimedia para desarrollar habilidades fonológicas específicas, a lo largo de 40 sesiones de 40 minutos cada una, dos veces por semana. Se evaluaron a los subgrupos en lectura, escritura y desarrollo fonológico. Los resultados permitieron corroborar la relación lectoescritura-conciencia fonológica como un proceso interactivo y recíproco en donde el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta. La autora señaló como conclusión que es posible aprender a leer

y a escribir a través de la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura sin la enseñanza explícita de las habilidades fonológicas.

La investigación de Espinosa ofrece unos resultados valiosos para el presente estudio, dado que, al ubicarse teóricamente en el enfoque comunicativo funcional y estudiar el papel que juega las habilidades fonológicas en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, demuestra científicamente lo planteado por dicho enfoque; por tanto, abre un panorama de confiabilidad para lo que se pretende realizar en esta investigación, que tiene que ver con la transformación de la práctica pedagógica de la lectura y la escritura, hacia su uso funcional en contextos significativos, utilizando de manera implícita las habilidades fonológicas. De igual manera, es importante resaltar que el autor propone el estudio de los procesos de lectura y escritura de manera simultánea, interdependientes e interrelacionados como es su naturaleza nata, en concordancia a cómo se aspira hacer en la presente investigación omitiendo algunas posturas reduccionistas que sugieren estudiar en las investigaciones cada uno de los procesos de manera independiente.

En relación con la dimensión pedagogía por proyectos se reseña la tesis doctoral de Gómez-Pablos (2018), realizada para la Universidad de Salamanca, España, titulada *El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia*. La investigación se plantea como objetivos: En primer lugar, Analizar la experiencia que el profesorado de centros educativos españoles tiene de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la que se han incorporado las TIC, conociendo las opiniones de profesores que han participado en este tipo de actividades para fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje activos y motivadores.

Asimismo, se pretende comparar las valoraciones de los docentes sobre dicho proceso en función de diferentes variables personales y profesionales. Y como segundo objetivo, Realizar el seguimiento y evaluación de un proyecto curricular basado en el aprendizaje colaborativo y el uso de herramientas digitales, desde una perspectiva participativa y reflexiva a fin de ampliar y sistematizar consideraciones teóricas y orientaciones prácticas que faciliten la implementación más generalizada de esta importante estrategia, teniendo en cuenta las vivencias, emociones e interacciones de los docentes y los estudiantes.

El estudio utilizó procedimientos metodológicos mixtos, así para el primer objetivo, se plantea un estudio con un diseño de tipo no experimental, englobado dentro de las metodologías ex-post-facto, descriptivo, a través de estudios de encuesta. El segundo objetivo se aborda a través de un estudio de caso, siguiendo una estrategia de investigación participativa, que incorpora sistemas específicos de recogida y análisis de datos, contando con las aportaciones y percepciones de los propios participantes que reflejan y reflexionan sobre lo vivido permitiendo analizar los fenómenos en contextos auténticos.

La investigación permite concluir, en consonancia con estudios previos en este campo, que el ABP es un mecanismo muy eficaz para fomentar la implicación del alumnado en el proceso educativo, desarrollar su capacidad creativa, fomentar la exploración activa, la indagación y el descubrimiento, así como proporcionar una manera práctica de utilizar la tecnología. El ABP promueve una escuela más atractiva y amena, en la que los estudiantes son agentes activos, y proporciona un aprendizaje ligado al mundo real, esta forma de afrontar el currículum les ayuda a abordar los estándares de aprendizaje. También ofrece oportunidades para utilizar la tecnología. Pero a pesar de las numerosas ventajas, el profesorado sigue encontrando algunas dificultades para implementar con eficacia estas experiencias en el aula, relacionadas principalmente con la escasez de recursos materiales y tecnológicos en los centros, lo que dificulta poder llevar a cabo algunas tareas, así como una falta de apoyo del equipo directivo.

Los resultados obtenidos para el segundo estudio muestran que los motivos que impulsan a los docentes a utilizar el ABP son variados, aunque la mayoría se centra en dos aspectos fundamentales: el aprendizaje significativo y la inclusión del alumnado en la escuela. Y es que el ABP es especialmente adecuado para responder a la diversidad del aula al poder incorporar alternativas para los diferentes estilos de aprendizaje y distintos niveles curriculares, que los estudiantes presentan. Gómez-Pablos desarrolla referentes teóricos en relación con el aprendizaje basado en proyectos, relevantes para ser considerados en el estudio que se propone.

Interesa, igualmente, la investigación de Palomares & González, (2017), titulada *Desarrollo competencial en Educación Infantil a través de Aprendizaje Basado en Proyectos en centros educativos de Jaén*, en la que se ofrece un panorama

pormenorizado de la creación y evolución histórica del modelo de Trabajo por Proyectos. La investigación, desarrollada en la provincia de Jaén en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil propio de la estructura curricular de España, pretende analizar si la población observada (entre los 4 y 6 años de edad), al culminar este ciclo escolar bajo la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos, adquiere tres competencias específicas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Lenguajes: comunicación y representación; Conocimiento del entorno. Los autores parten de la hipótesis de que, con la práctica pedagógica propuesta, los estudiantes deberían estar en capacidad de conocer su entorno, ser competentes en el área del lenguaje y ser autónomos al terminar la etapa de la Educación Infantil.

El estudio de Palomares & González (2017) es fundamental como base teórica y metodológica en la presente investigación y, por lo tanto, está presente a lo largo de las discusiones que acá se plantean. No solo porque contiene información detallada acerca de los fundamentos, evolución y principales aportes del modelo que aquí se plantea; sino porque da cuenta de una experiencia de aplicación de este enfoque a través de una propuesta de intervención en aula dirigida a población similar a la del grado kínder del Colegio Despertar Bilingual School y cuyos objetivos se acercan a los planteados en el presente estudio; finalmente, porque ofrece conclusiones valiosas acerca de los beneficios de este método de trabajo en términos de la transformación de la educación, es decir, del tránsito de patrones tradicionales estáticos hacia miradas pedagógicas activas que potencien la autonomía, el pensamiento crítico, la apropiación del proceso de enseñanza – aprendizaje, el autorreconocimiento y la puesta en escena de razonamientos que surgen de la realidad de los educandos y propenden por la solución de problemas complejos y la transformación del entorno.

La revisión de estos antecedentes ha sido valiosa para esta tesis doctoral, en cuanto han aportado elementos significativos para la delimitación de la problemática objeto de estudio, así como aspectos de orden teórico y metodológico considerados en el desarrollo de la investigación.

Bases teóricas

Las bases teóricas se consideran el soporte fundamental sobre el cual descansa una investigación; se constituyen en una recopilación científica de diversas teorías o postulados sobre el objeto de estudio. De esta manera, la construcción de este marco permitirá conocer los planteamientos de diversos autores, entablar un diálogo entre ellos y la investigadora sobre la explicación de la pedagogía de proyectos como didáctica de la lengua escrita en primer grado de primaria.

En este sentido, se expondrán a continuación las teorías base o sustantivas desde las que se concibe el objeto de estudio: el constructivismo en la versión psicogenética de Piaget, así como en la perspectiva sociohistórica y cultural de Vygotsky; la didáctica de la lengua escrita, abordada desde los conceptos de la didáctica general y en particular desde una didáctica de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista. Asimismo, se define la pedagogía por proyectos, sus principios y características; y por último el marco legal educativo colombiano en el que sustentan las instituciones educativas para desplegar esta metodología.

El Constructivismo

El constructivismo se ha explicado como una teoría del conocimiento desde diversas posturas, o como un paradigma epistemológico o pedagógico. Son muchos los estudios que se han dedicado a aclarar, fijar posición sobre el funcionamiento psicológico, que responden a enfoques constructivistas dominantes en psicología del desarrollo (Coll, 1996). Desde esta perspectiva, en general, se hecho una clasificación de tres posturas más relevantes del paradigma de constructivismo: un constructivismo cognitivo o constructivismo piagetiano, cuyos referentes son la psicología y la epistemología genética de Piaget; Constructivismo social o socio-constructivismo, con base en los planteamientos vygotskyanos; y el Constructivismo radical, fundado por Glasersfeld.

Piaget (1980), con su teoría marca el punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje; para él, la adquisición de conocimientos se basa en un proceso en el que la nueva información se incorpora a los esquemas o preexistentes en la mente del sujeto, lo cuales se modifican y reorganizan según un mecanismo de

asimilación y acomodación. A pesar de las limitaciones de algunos de sus postulados, estos dieron el marco referencial básico para las siguientes investigaciones que terminaron de debilitar los enfoques conductistas.

Los aportes derivados del constructivismo psicogenético, de acuerdo con Not (2000), sustentan la concepción de aprendizaje y de interestructuración del conocimiento de la Pedagogía de Proyectos. Jean Piaget no es solo gestor teórico, sino también defensor en la práctica de los nuevos métodos y en general de la escuela activa. Muchos lo identifican como el autor que sienta las bases psicológicas de este movimiento, al refutar la idea del “empirismo asociacionista” que concibe el conocimiento como copia de lo real y del cual se derivan leyes de aprendizaje que comúnmente son referidas bajo las categorías de estímulo externo y respuesta condicionada; repetición y reforzamiento; asociación y consecución de hábitos y conductas.

Para Piaget (1980), “Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción” (p. 38). De esta manera, los conocimientos, en efecto, sí se derivan de la acción, pero no como simples respuestas asociativas, sino que obedecen a un desarrollo intelectual, un ejercicio de la inteligencia, en el que están presentes tanto los procesos de asimilación como los de acomodación.

De esta concepción, el autor deriva una postura frente a la inteligencia como una adaptación por excelencia, resultado del equilibrio entre una asimilación continua de las cosas a la propia actividad y de una acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos. No obstante, el paso de la asimilación a la transformación-acomodación, de las acciones elementales a estructuras operatorias superiores, de la organización de lo real en acto o en pensamiento y no simplemente en reproducción, requiere un desarrollo continuo que va desde las acciones sensoriomotoras iniciales —ubicadas para el autor en el primer período de desarrollo entre los 9 y 10 meses de edad— hasta los niveles de operaciones más abstractas y en un nivel proposicional que se alcanza hacia los 11 o 12 años de edad y cuyo techo de equilibrio está situado en la adolescencia (Piaget, 1980).

Otros teóricos constructivistas como Ausubel y Vygotsky han impactado la psicología, la pedagogía y la educación contemporánea, con respecto a la teoría del aprendizaje. Ausubel (1983), con su teoría de los aprendizajes significativos, cuyo

postulado advierte que el individuo relaciona las ideas nuevas con aquellas que ya tenía previamente, y de esta relación surge una significación única y personal. Y, por su parte, Vygotsky (1995), con su integración de los aspectos psicológicos y socioculturales, precisa que el aprendizaje es resultado de la interacción del individuo con el medio. En este sentido, desde la postura teórica de estos autores, se señala que el constructivismo:

...es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 1993, p.21).

El constructivismo en la perspectiva sociohistórica y cultural es también asumido en algunos enfoques de proyectos en la escuela y en general es referida en muchos de los discursos sobre el trabajo por proyectos en el aula (Not, 2000). Esta perspectiva se identifica fundamentalmente con Vygotsky, quien ve en la experiencia de la escolarización por sí misma una de las fuentes principales de desarrollo de los conceptos infantiles, lo cual determina el destino de la evolución mental completa y, a la vez, el único camino hacia el pensamiento verbal superior y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Vygotsky (1995) discrepa de Piaget en cuanto a la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia y los conceptos específicos al margen de la vida social y de la instrucción sistemática, en este sentido, el autor señala que es precisamente ... “durante los primeros años de la etapa escolar que las funciones intelectuales superiores, cuyo rasgo fundamental son el conocimiento reflexivo y el control deliberado pasan al primer plano del proceso de desarrollo” (p. 123).

Para Vygotsky, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño y, posterior a ello, en la edad escolar, se constituyen en una unidad en la que el nivel real del desarrollo se convierte en un nivel de desarrollo potencial en la medida en que se crea una zona de desarrollo próximo, (ZDP). Al respecto, identifica dos niveles evolutivos de desarrollo: un nivel evolutivo real, que corresponde al desarrollo de las funciones mentales y se establece como resultado de ciertos ciclos evolutivos ya efectuados en el niño; y un nivel de desarrollo potencial, que

resulta de un dispositivo de ayuda proveído por un adulto o un par, que permite la resolución de un problema o de una tarea (Vygotsky, 1995)

Estos planteamientos, de un lado, ponen nuevamente la enseñanza en su justo lugar, es decir, se aprende en la medida en que la enseñanza posibilita o crea una zona de desarrollo próximo en el niño, en tal sentido el desarrollo de la didáctica de la lengua escrita desde la pedagogía por proyectos comparte estos principios al proveer al estudiante de actividades funcionales y significativas, a la manera de andamiaje, propiciando o creando esta zona.

Desde las ideas de Vygotsky, se comprende que, si bien la construcción del aprendizaje es un proceso individual, este ocurre naturalmente y se estimula en la interacción con otros y en colaboración con otros. Los demás son parte importantísima del medio en que se desenvuelve quien aprende y, por ende, de su aprendizaje permanente. De ahí que, la pedagogía por proyectos busca educar al estudiante desde una metodología activa, participativa, colaborativa, activa y motivadora, a través de orientaciones base para desarrollar su máxima capacidad, que posteriormente les permitirá enfrentar solos las diversas situaciones que se les presentan. (De Zubiría, 2002). De este modo, el aprendizaje no solo genera una construcción de conceptos desde lo intelectual; se espera que desde una pedagogía constructivista los saberes asimilados puedan dar significado y aplicabilidad en todos los contextos (Rodríguez, 2010).

La didáctica de la lengua escrita se fundamenta en el modelo constructivista; es decir, su referente epistemológico son las teorías constructivistas, pues remarca la idea de que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción, de elaboración de nuevos conceptos de manera más autónoma, que se contrastan con la experiencia; enfoca el accionar en la interacción y en el estudiante como centro del proceso de aprendizaje. En esta investigación se toma como teoría sustantiva el constructivismo desde una pluralidad de versiones (Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y César Coll, entre otros) para explicar el objeto de estudio: la didáctica de la lengua escrita desde la pedagogía por proyectos.

Didáctica de la lengua escrita

La Didáctica

La mirada hacia cómo se desarrolla la enseñanza por parte de los docentes data de hace siglos. Etimológicamente, la raíz de la palabra didáctica está estrechamente relacionada con el acto de enseñar activamente, y así los vocablos vinculados: “el didacta como instructor cualificado para enseñar; los manuales y métodos de enseñanza como recursos didácticos; las escuelas como instituciones especializadas en la didáctica; el proceso de aprendizaje como actividad central del aprendiz y propósito esencial de la actuación didáctica” (Zabalza, 2007, p.). Uno de los primeros referentes en el estudio sistemático de la enseñanza es Comenio (1592-1670), quien se centró en desentrañar “el arte de enseñar”, cuyo dominio significa tener el conocimiento de los caminos seguros hacia el buen enseñar y, durante este tránsito, llevar hacia el conocimiento de un modo rápido, agradable y a fondo (Comenio, 2003).

Actualmente, alrededor de este constructo: la didáctica, han surgido debates y contradicciones para intentar esclarecer sus límites y su objeto (Abreu, Rhea, Arciniegas y Rocero, 2018); no se puede negar que “la Didáctica ha experimentado, igual que las demás Ciencias Sociales, las vicisitudes de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas” (Díaz, 2001). No obstante, no hay intención de presentar los diversos desencuentros conceptuales que ha tenido la didáctica; pero sí, definir y fijar una postura sobre ella como referente teórico del presente proyecto de tesis doctoral.

De este modo, la didáctica puede abordarse desde su noción general que abarca las diversas áreas del conocimiento y dimensiones de estudio; se centra en los elementos que ocurren en el acto didáctico: principios, técnicas, estrategias, modelos, niveles de escolaridad. De manera particular, la didáctica especial abarca un área o disciplina específica y sus diferentes contenidos curriculares (Escribano-González, 2004) como las ciencias o cada una de ellas o como la construcción de la lengua escrita, por ejemplo.

En este sentido, la didáctica es una disciplina pedagógica (De la Torre, 1993); es una disciplina científica “a la que corresponde el guiar a la enseñanza, tiene un componente normativo y otro prescriptivo (...) es ciencia, arte y praxis” (Sacristán, 1989).

Es “ciencia retórica, normativa y práctica” (Hernández, 2002, p. 10), situada dentro de las ciencias pedagógicas, y su objetivo es la formación (Tejada, 2005). En palabras de Abreu et al., (2017), la didáctica:

Como ciencia orienta, socializa, integra y sistematiza en un cuerpo teórico en evolución ascendente, continua y sistemática, los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados a la exploración de la realidad del aula, a la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo, eficaz y eficiente del proceso de enseñanza - aprendizaje en su manifestación más amplia y contemporánea (p.85).

La didáctica se preocupa por el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la educación. Su acercamiento para comprenderla e investigarla, se hace desde el proceso de enseñanza intencional que despliegan los docentes a partir de sus prácticas pedagógicas, saberes y de la transposición didáctica que hacen de ellos. Vale aclarar que esto no implica desenfocar el aprendizaje; más bien se presupone el vínculo dialéctico entre ambos procesos. Así las cosas:

La enseñanza es una interacción entre docentes/enseñantes y alumnos/aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a ciertas disposiciones que se consideran institucional y/o socialmente como importantes de manera que con ello logren un estado de formación que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo (Runge, 2013, p. 206).

En esta interacción puesta en marcha en la situación educativa supone los conocimientos teóricos, prácticos y estratégicos del docente, que sustentan la estructuración y desarrollo de su acto de enseñar. De esta manera, desde la didáctica resulta oportuno no solo tener claridad del objeto y del contenido de enseñanza (el qué), sino también del modo de enseñarlo (el cómo), de los métodos medios y recursos de enseñanza disponibles (con qué), del contexto (dónde), de la finalidad y objetivos (para qué), del tiempo y momento (cuándo) y de los estudiantes (a quiénes).

De lo anterior se pueden señalar varios aspectos que caracterizan la didáctica, y que guían el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, la enseñanza de la didáctica, según Tejada (2005), es intencional y sistemática, contextualizada y compleja. Esto es así porque en el acto didáctico confluyen diversos

elementos (docente, estudiante, contexto, objeto de estudio, contenido, medios y recursos, estrategias, actividades, planificación etc.), cuyo diálogo pertinente e intercambios de significados, y reflexión constante sobre ellos por parte del docente, establecerá una efectiva formación estudiantil tanto para la escuela como para la sociedad y la vida.

Entre los elementos centrales se encuentran los agentes de conocimiento: docente y estudiante. Esta interrelación humana es fundamental para la didáctica (Addine, 2007). La importancia de la interrelación y reciprocidad (Ferrández, 1996) entre los protagonistas del acto didáctico se funda en la idea de que la enseñanza es comunicación e interacción social; “para Vigotsky, el proceso de aprendizaje tiene carácter sociocultural ya desde el principio. El verdadero sujeto del aprendizaje es una totalidad integradora que incluye al niño, al adulto y al instrumento simbólico proporcionado por la cultura” (Kozulin, 2000, p. 17).

Se destaca el docente y su rol de mediar a partir de los signos y recursos. Desde la didáctica se advierte la responsabilidad del docente, como actor social, en el desarrollo de una práctica coherente con los otros elementos que confluyen en el acto didáctico. De esta manera, el contexto es un elemento de base, por lo que el desempeño docente está -o debería estar- ajustado por este; al respecto, “los procesos de enseñanza no pueden ser abstraídos del contexto social en el que estos ocurren. Sólo podremos lograr una comprensión adecuada de la enseñanza, analizándola en la dinámica de la estructura social de la que forma parte” (Granata, Chada y Barale, 2000, p. 42).

Otros elementos importantes que inciden en el acto didáctico son los saberes y los modelos pedagógicos que sigue el docente tanto del proceso educativo en general, como del contenido y objeto de estudio en particular. De ello derivan la planificación didáctica, la metodología y las estrategias, que se despliegan en la situación de enseñanza. Dado el carácter complejo y multifactorial del proceso de enseñanza y aprendizaje, y alejada del tecnicismo, la planificación es vista como un plan o diseño organizado -provisional-. En este sentido:

Podríamos pensar en un diseño de clase escolar como un proyecto de configuración de la enseñanza. Esta idea parece más acorde con los requerimientos de los tiempos que corren que la vieja concepción de planificación. Diseñar implica un rol protagónico y profesional del docente. Diseñar implica tomar

decisiones sobre la enseñanza a nivel del aula. Ciertamente no se trata de un diseño absolutamente libre de condicionamientos (Casaz, 2020, p. 61).

Por su parte, la metodología que emplea el docente es un aspecto esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es de carácter aplicado, pero precisa de la reflexión para mejorarla en la práctica. Se puede definir como: “El conjunto de actuaciones formativas más indagadoras y transformadoras que han de asumirse en las condiciones más complejas y mediante las cuales logramos que se lleve a cabo una acción de enseñanza-aprendizaje, plenamente transformadora y formativa” (Medina, 2009, p. 19).

Las decisiones metodológicas se concretan con la selección de estrategias y recursos didácticos. Las estrategias son herramientas procedimentales consideradas para guiar las acciones y conseguir un objetivo de aprendizaje, y se insertan en la función mediadora del docente (Mata y Gallego, 2009). De este modo, una estrategia “Se comprende como un sistema de planificación, de procedimientos organizados, formalizados y orientados a obtener una meta definida a través de un conjunto articulado de acciones” (Casasola, 2020, p.40).

Por su parte, los recursos didácticos conducen el proceso de enseñanza y aprendizaje, son los medios que el docente utiliza para el desarrollo del currículum y para intervenir en las experiencias de aprendizaje (Blánquez y Lucero, 2009, p.201). De este modo, los recursos involucran a los estudiantes a través de diversos materiales, técnicas y maneras de acercarse al contenido. Asimismo, ayudan a organizar y relacionar conceptos, a orientar su aplicación, a estimular el interés de los estudiantes para el desarrollo de competencias y a mejorar la percepción de conocimiento para la generación de criterios propios (Marzal, Calzada y Ruvalcaba, 2015).

Tomando en cuenta lo anterior, a manera de síntesis, se señala que el proceso de enseñanza y aprendizaje es, en efecto, complejo, multifactorial, dinámico, abierto, flexible y está en constante construcción y desarrollo, (Abreu, et al. 2018); por lo que la didáctica aboga por su estudio y comprensión. En virtud de esto, la didáctica estudia la manera en cómo los docentes y estudiantes se sirven de la teoría y experiencias prácticas dentro y fuera del aula para enseñar y aprender; también, se ocupa de las potencialidades del contenido curricular, de los métodos, procedimientos y técnicas que estimulan el

conocimiento, lo construyen y tienden las bases para seguir generándolo a lo largo de la escolaridad y a lo largo de la vida.

Por último, como señala Caldera (2015), la didáctica, más allá del “arte de enseñar”, se sigue desde la propuesta de un nuevo enfoque relacionado con la enseñanza-investigación y teoría-práctica. De tal manera, la enseñanza se concibe como actividad investigadora y la investigación como actividad autorreflexiva realizada por cada docente para mejorar su práctica. Por su parte, teoría y práctica mantienen una relación estrecha y un constante diálogo, ya que no hay práctica docente de calidad que no esté apoyada en los resultados de la investigación, ni investigación que no halle en la práctica el canal ni el espacio natural para indagar, analizar y aplicar resultados.

La didáctica específica, indica González (2010), supone la relación de dos campos de conocimiento específicos: las ciencias de la educación y el área académica que se pretende enseñar. De esta manera, en la enseñanza y aprendizaje de un área en particular, se aplican los conocimientos de las ciencias de la educación. Además, también, el conocimiento y saberes teóricos y prácticos sobre una disciplina determinarían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de esto, se advierte el concepto de transposición didáctica, el cual refiere al vínculo entre el conocimiento científico y disciplinar, expuesto con fines educativos; por lo que desde este constructo se indaga en la manera cómo se brinda a los estudiantes ese conocimiento o conceptos, a través de un proceso de transformación para compartir saberes y construirlos en el espacio educativo. Al respecto, Chevallard (1995):

(...) un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo harán apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber en uno de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (p. 45).

Entre las diversas didácticas específicas se encuentra la didáctica de la lengua, cuyo centro es el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua: estrategias, modos de actuar en el aula, para superar la enseñanza centrada en la adquisición del código escrito con orientación memorística, gramaticalista y conductista; y concretar un aprendizaje significativo contextualizado de la lengua (Calderón, 2018).

De igual manera, señala Camps (2012) que la meta de la didáctica de la lengua se orienta a la mejora de su práctica; pero entendiendo que como la didáctica es un campo de conocimiento, no se hace referencia a la simple práctica, sino a los saberes teóricos-prácticos que llevan hacia a ella, y que además son la base para reflexionar sobre ella. Asimismo, la autora señala que para saber el objeto específico de esta didáctica hay que hacer una diferencia entre el objeto material de la investigación (por ejemplo, la interacción entre los sujetos, la organización del espacio en que se desarrolla su actividad, etc.) y el objeto formal, que determina la perspectiva desde la cual se considera el objeto y caracteriza un campo del saber determinado.

En este sentido, el objeto de la didáctica de la lengua es el sistema didáctico: la interrelación del docente, el discente y el objeto de aprendizaje, en este caso la lengua, la cual es objeto e instrumento (Camps, 2012). Esta interrelación es dinámica y compleja, pues depende de factores y variables vinculados a los tres elementos de este sistema. Entre los factores se encuentra los saberes teóricos y prácticos de los docentes que se han construido desde su formación inicial académica y desde su experiencia, esto incide en la manera de llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Por tanto,

Todo este proceso iniciado en los saberes científicos y llevados hasta el aula son el objeto de estudio de la didáctica de la lengua, es decir, que enseñar lengua es transitar desde la complejidad de los saberes teóricos a la realidad de los saberes instrumentales que requieren los contextos escolares (Duarte, 2007, p. 104).

Al respecto, las investigaciones de la psicología cognitiva, la psicolingüística y la psicogénesis en el campo de la lengua escrita han obligado a replantearse la manera de entender la lengua escrita (lectura y escritura) como objeto de conocimiento: cómo se construye, cómo se enseña y cómo se aprenden estos procesos, el rol del maestro y del niño como sujeto que aprende. La lectura y escritura son procesos íntimamente vinculados. De esta manera, la postura que se tenga ante ellos es determinante para encararlos de una manera adecuada.

Hacia una didáctica de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista

La lectura y la escritura tienen una función social, por tanto, más allá de una instrucción metódica y rígida, se hace necesario que en el contexto educativo se

promueva su uso de manera funcional y significativa. En este sentido, desde un enfoque constructivista, el niño se apropia de la lengua escrita en su uso a través de la interacción; aprende a leer y a escribir a través de un proceso constructivo, similar a como aprende a hablar, sin necesidad de métodos tradicionales que lo colocan en situación de pasividad y de memorización de lecciones. De esta manera, el énfasis no está en la enseñanza sino en el aprendizaje (Ferreiro y Teberosky, 1993; Goodman, 2003).

Tradicionalmente en la enseñanza de la lengua escrita se han utilizado distintos métodos asociacionistas, repetitivos enmarcados en una concepción técnico instrumental de la lectura y la escritura; en consecuencia, el niño solo memoriza, imita y repite, y se crea la idea de que leer y escribir no tienen una utilidad definida. Estos métodos asumen que los niños no saben nada de la lengua escrita, que son seres pasivos que reproduce mecánicamente los modelos que se les enseña el maestro. (Goodman, 2003).

Los métodos más usados son los sintéticos y los analíticos. Los sintéticos van de la parte al todo (letras, sílabas o fonemas), para combinarlos, formar palabras y con estas hacer frases u oraciones; es decir, son modelos ascendentes, los métodos sintéticos más conocidos son el deletreo, el silábico y el fonético. Por su parte, los métodos analíticos van del todo a la parte; es decir, se parte de un texto o frases de este y se descompone en sus partes: palabras, sílabas y letras; es decir, son modelos descendentes; por eso, es necesario que el lector domine los mecanismos que les permitan decodificar el texto escrito y que sea leído en forma completa y ordenada para cualquier tipo de error pueda corregirse de manera inmediata.

Aprender la lengua escrita va mucho más allá de enseñar por medio de métodos estructurados, es necesario que el niño se apropie de la lectura y la escritura a través de su interacción con diversos materiales, para que de manera integral aprenda y evolucione en un proceso que es muy personal. Es cambiar la concepción que se tiene en torno a cómo se aprende. Esa transformación tendría que ir dirigida a concebir los procesos como altamente complejos, interactivos e históricamente situados.

Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky (1993), han demostrado que el niño se apropia de la lengua escrita a través de un proceso constructivo; estos estudios abren un mundo del pensamiento infantil cuya existencia era completamente

ignorada. De esta manera, muestran una nueva forma de introducir al niño en la alfabetización inicial, lo que provoca profundas reflexiones y socava las bases de una antigua tradición escolar, que se ha mantenido de generación en generación. Descubren otra forma de considerar el enseñar y el aprender a leer y a escribir. Al cambiar la perspectiva sobre estos procesos, las autoras advierten que el aprendizaje de la lectura y la escritura es más profundamente una construcción conceptual.

En consecuencia, las investigadoras proponen un modo de aproximación completamente nuevo al problema del aprendizaje del sistema de la lengua escrita. Presentan la interpretación del proceso, desde el punto de vista del sujeto que aprende, tomando en cuenta dos aspectos fundamentales, que no habían sido considerados anteriormente: las competencias lingüísticas del niño y sus capacidades cognitivas. La incorporación de estos dos aspectos como centrales cambian la visión del niño que franquea los umbrales de la alfabetización.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1993), los niños en su proceso de alfabetización transitan por una serie de estadios o fases en la adquisición de la lengua escrita, entendida ésta, como un objeto de conocimiento. En sus estudios aplicaron los postulados constructivistas piagetianos y encontraron que los niños usan mecanismos en esa apropiación del conocimiento. Ferreiro (1986) afirma... “algo muy importante y poco comprendido es que un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos de coordinación, de integración, de diferenciación también son procesos constructivos” (p.35). Así, el niño en estas constantes operaciones mentales va reacomodando las piezas hasta completar ese objeto de conocimiento llamado lengua escrita, cuando prueba sus hipótesis y puede entender cómo funciona.

De esta manera, Ferreiro y Teberosky (1993) explican que el niño en su proceso constructivo de la lengua escrita pasa por diferentes niveles, se inicia en un período presilábico, luego el silábico, hasta llegar al período alfabético; por tanto, debe participar en situaciones reales de uso de la lengua escrita a través de diferentes actividades. De allí la importancia de las estrategias y recursos que use el docente para facilitar estos procesos. Una pedagogía por proyectos puede prever el encuentro del niño con diferentes materiales y situaciones que lo ayuden a avanzar para que la construcción de la lengua escrita sea significativa, con estrategias novedosas en las que se aprovechen

las oportunidades del trabajo diario para que lean y escriban a su nivel, pues el maestro, cualquiera que sea el nivel educativo donde se desempeñe, debe partir de la premisa que insiste en que el lenguaje se desarrolla con su uso, bien sea lenguaje oral o escrito.

Desde esta perspectiva, también son pertinentes los planteamientos de Goodman (2003), en su enfoque integrador que ha denominado lenguaje integral, o lenguaje integrado. Goodman (ob. cit) refiere que los maestros cuando comprenden que “los niños aprenden el lenguaje oral en sus hogares sin que nadie lo divida en fragmentos pequeños, sino que lo hacen cuando lo necesitan para expresarse y entienden lo que dicen los otros” (p. 2), entonces los mismos docentes usan el lenguaje integrado de manera funcional al igual que lo hacen los niños. Esta comprensión, ha llevado, según el autor, a no seguir con el uso de textos de lectura programados para que los niños aprendan la lengua de manera fragmentada, ni a utilizar los programas de ortografía y los ejercicios de caligrafía; igualmente, se han dejado los test de maduración, los libros de ejercitaciones y las hojas de trabajo; para dar paso a que los niños usen el lenguaje, con ello, los maestros trabajan con sus niños, respetando su desarrollo y crecimiento. Para este autor el lenguaje

Es fácil cuando Es real y natural. Está integrado. Tiene sentido. Es interesante. Le pertenece al alumno. Es relevante. Es parte de un hecho real. Tiene utilidad social. Tiene un propósito para el alumno. El alumno elige utilizarlo. Es accesible al alumno. El alumno tiene el poder de utilizarlo. Es difícil cuando Es artificial. Está fragmentado. No tiene sentido. Es aburrido. Les pertenece a otros. Es irrelevante para el alumno. Está fuera de contexto. No tiene valor social. No tiene ningún propósito verificable. Está impuesto por otros. No es accesible. El alumno carece de ese poder (p. 3)

Estos planteamientos son congruentes con la didáctica de la lengua escrita desde la pedagogía por proyectos, al respecto Goodman recomienda que se presenten a los niños variadas situaciones de lectura las cuales tengan la intención predeterminada de comunicar para que interactúen desde un principio con los textos y de esta manera sean sus prácticas de contenido social, vinculadas con el lenguaje; asimismo, podrán saber el funcionamiento del sistema lingüístico; y de tal manera, “la escuela es la encargada de generar las mejores condiciones para que, en los primeros años y en los tiempos esperados, todos los niños completen su proceso de alfabetización inicial” (p. 4), y de este modo, puedan apropiarse del sistema convencional de lectura y escritura para

comprender cuando leen y escriben textos que se van haciendo cada vez, más complejos.

A manera de síntesis, se señala que la enseñanza de la lectura y la escritura en los niños no se resuelve escogiendo un método determinado; estos procesos son, en efecto, complejos y están sujetos a variados factores, tanto de los niños como aprendices, como del mismo objeto de enseñanza, y del docente quien usa los instrumentos y recursos de mediación. Todo esto confluye en el sistema de actividad en el que se despliega la acción docente (Pérez-Peitx y Fons-Esteve, 2019). Al respecto, no se puede obviar que los niños ya llegan al aula con un conocimiento construido sobre la lengua escrita (Ferreiro, 2001), y que la capacidad de componer y comprender textos no se construye de manera lineal a partir del conocimiento cerrado del sistema de escritura (Tolchinsky, 2015).

En este sentido, desde un enfoque constructivista, el aprendizaje de la lengua escrita se concibe como una construcción activa del niño. Es así que se precisa de la creación de contextos motivadores y recursos y estrategias, el despliegue de situaciones cotidianas con el fin de estimularlos y de potenciar su aprendizaje en su contexto de uso, lo que permitirá a los niños irse apropiando de la lectura y escritura a partir de la interacción con otros sujetos más expertos, como el docente, y con sus compañeros (Ferreiro y Teberosky, 1979). Desde esta concepción se entiende que el conocimiento es una reelaboración de la experiencia que implica establecer relaciones entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender (Fons, 2004).

La Pedagogía por proyectos

La Pedagogía por proyectos de aula posibilita el descubrimiento de nuevos conocimientos en una perspectiva de sensibilización y motivación, desarrolla la autonomía, refuerza la identidad personal, genera la capacidad para solucionar problemas. En la literatura sobre métodos de enseñanza, se encuentran diversas definiciones la Pedagogía por Proyectos; Vizcaíno (2008), apoyado en varios autores, ofrece algunas. En este sentido, señala que los proyectos de trabajo responden a una intención organizada de dar forma al deseo natural de aprender. Parten de un enfoque globalizador abierto, para provocar aprendizajes significativos a partir de los intereses de

los niños, de sus experiencias y conocimientos previos (Trueba, citado en Vizcaino, 2008).

Asimismo, precisa que lo más importante es que los niños puedan utilizar su capacidad para hacer proyectos y para organizar el trabajo. Se destaca la capacidad que se desarrollará a través de esta pedagogía, y así una forma de inteligencia diversa, con actitudes diversas capaces de converger para dar, como fruto, muchas ideas. (Malaguzzi, citado en Vizcaino, 2008). De esta manera, los proyectos de trabajo se presentan como una apelación a la inventiva, la imaginación y la aventura de enseñar y aprender. Se trata de una concepción educativa en la que la evaluación no busca en el estudiante la repetición de lo estudiado, sino el encuentro de nuevos desafíos, en los que conecta nuevos conocimientos y problemas con su experiencia y la del grupo con el que aprende a dar sentido a todo el proceso de aprendizaje. (Hernández, citado en Vizcaino, 2008).

Se destaca los proyectos de trabajo como un paradigma de una tipología de actividades en las que los valores cristalizan con fuerza. Además, la investigación colectiva está impregnada de valores (autonomía, democracia, colectividad, diálogo, empatía, búsqueda de acuerdo, respeto, que los niños practican mientras trabajan individualmente o en grupo. (Martín, citado en Vizcaino, 2008). Estas definiciones llevan a concluir que la Pedagogía por Proyectos es un Método que tiene una Intención organizada (planificación estratégica) que le permite al estudiante aprender significativamente a partir de sus intereses, necesidades y de su contexto; mediante la investigación colectiva donde se destaca: la autonomía, la cooperación, la disciplina, la motivación, la democracia, el dialogo, etc.

Otros autores describen la Pedagogía por Proyecto a partir de sus características generales. Entre ellos, Perrenoud (2000) la define como una empresa colectiva dirigida por el mismo grupo, orientada a una producción concreta interdisciplinar donde todos los miembros se implican y tienen un rol activo, aprendiendo al mismo tiempo cómo gestionar el aprendizaje y su ejecución. Por su parte, Tobón (2006) la define como:

La construcción de un problema, el diseño de estrategias de resolución, su ejecución y valoración, buscando el trabajo en equipo y la participación de otras personas, teniendo como base la formación y/o consolidación de un determinado conjunto de competencias definidas dentro del Proyecto Educativo Institucional. (p.1).

Por tanto, la Pedagogía por Proyectos es un aprendizaje de experiencias reales, que nacen de las necesidades y de los intereses de los estudiantes, que a través de la acción y la reflexión llevan a la producción de nuevos conocimientos. Además, los contenidos que se adquieren se dan de forma transversal y no de manera aislada como ocurre con la metodología tradicional. Según Beane (2005), “una organización y desarrollo del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas colaborativamente entre los educadores y los educandos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares” (p.17).

De este modo, como características generales de la Pedagogía por Proyectos se mencionan las siguientes: está orientada a una producción concreta, a la consecución de una meta; la participación del estudiantado es activa, si bien el profesor facilita y guía el proceso, la estrategia está dirigida por el grupo, el alumno tiene un rol activo. Genera competencias: su enfoque es integral, se fomentan habilidades de gestión de un proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.) y habilidades sociales ya que se fomenta la cooperación a través de un protagonismo compartido. En su desarrollo, hay interdisciplinariedad: integra conocimiento diverso, su enfoque es holístico. Se obtiene un aprendizaje significativo: se aborda el currículo partiendo de temáticas relevantes, interesantes para el alumnado. Las actividades de un proyecto son generativas, es decir, los alumnos pueden aplicar lo aprendido de forma creativa y novedosa a situaciones futuras (Perrenoud, 2000).

Además, la Pedagogía por Proyectos es un proceso organizado, flexible, con unas actividades entrelazadas entre sí; es de carácter individual o colectivo, su evaluación es formativa. Su perspectiva y espacio curricular son amplias, pues desde su versión más ambiciosa, el proyecto es la espina dorsal del currículo y la enseñanza, la manera de construir los saberes, hasta el otro extremo donde es una actividad más con el propósito de enriquecer la variedad de actividades de aula.

En cuanto a los objetivos de la Pedagogía por Proyectos, Perrenoud (2000) señala que se orientan a desarrollar competencias, sobre todo el pensamiento complejo, creativo y artístico; a acercar al trabajo escolar a prácticas sociales identificables, es decir, a situaciones reales bajo la existencia de una meta o reto desafiante para dar más sentido a los conocimientos y estrategias empleadas. A fomentar el descubrimiento de

nuevos saberes durante la realización del proyecto gracias a la experiencia implícita del proceso de aprendizaje. A aprender a superar los obstáculos para adquirir nuevos aprendizajes. A provocar nuevos aprendizajes de forma espontánea o planificada con información complementaria. A Permitir que el alumno identifique sus puntos fuertes y los débiles a través de la autoevaluación. A desarrollar a través del trabajo colaborativo, la cooperación y la inteligencia colectiva.

Asimismo, la pedagogía por Proyectos tiene como objetivos reforzar la identidad personal, la autoestima, la solidaridad y el espíritu crítico a través del empoderamiento o poder que surge de uno mismo al actuar en el mundo por medio del trabajo propio, de la determinación, de la convicción y de la competencia. Desarrollar la autonomía respecto al grupo y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas. Y entrenar a los alumnos para la concepción y la conducción de proyectos para futuras situaciones a nivel profesional (Perrenoud, 2000). Desde el punto de vista cognitivo, el cumplimiento de los objetivos en la Pedagogía por Proyectos es indispensable para transferir los conocimientos a los educandos, ya que ellos, orientan la acción pedagógica desde una manera volitiva, comportamental y académica.

Principios y fundamentos de la pedagogía por proyectos

Conociendo la definición, las características y los objetivos de la Pedagogía por Proyectos, a continuación, se presentan los principios y fundamentos en los que se sustenta esta metodología. Según, Posner (2001), en lo epistemológico: la existencia de ciclos de desarrollo del conocimiento en espiral, donde ocurre el proceso pensamiento-acción-reflexión, permite a las personas generar pautas a la hora de resolver problemas, llevar a la práctica sus ideas para reflexionar después sobre los resultados. Este proceso permite nuevos conocimientos y actitudes, la reconstrucción de los pensamientos y de la práctica. Por tanto, este método de pensamiento-acción-reflexión, característico del método científico, debe usarse para llevar a cabo experiencias educativas. Además, existe una dimensión social, ya que este enfoque experiencial, interdisciplinario, centrado en proyectos, permite adquirir una serie de habilidades y conocimientos para que el alumno se desarrolle en una sociedad democrática.

Desde lo psicológico, se advierte que, gracias a las actividades significativas planteadas en un proyecto, las personas adquieren autoconocimiento al dirigir por sí mismas el trabajo, se construye la propia identidad y se crece personalmente. La educación escolarizada debe educar a la persona integralmente desde todas sus dimensiones. En cuanto al propósito educativo, la meta central es el desarrollo y crecimiento del alumno para que contribuya en la sociedad. Con respecto al currículo, debe existir coherencia entre el este, los intereses del alumnado y las necesidades de desarrollo. El contenido debe ser interdisciplinar, basado en material real, motivante e importante para las vidas de los alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos en la sociedad actual. El desarrollo del currículo será elaborado entre profesores y alumnos teniendo en cuenta los intereses del alumno.

Tipos de proyectos

Existen distintos tipos de proyectos que facilitan el desarrollo de diferentes competencias. Según las circunstancias, recursos, intereses y necesidades en que se sitúe el contexto de aprendizaje, el docente guiará a sus educandos a dirigirse por un tipo de proyecto. Así pues, se distinguen varios tipos de proyectos que incluyen actividades de investigación (Tobón, 2006; Lacueva, 1998): *Proyectos científicos*, en este tipo de proyectos existe una hipótesis que debe ser corroborada. Se presenta una idea general propuesta por el docente a partir de la cual los alumnos plantean propuestas propias. Además, se construye conocimiento a partir de teorías.

Los proyectos tecnológicos, en su desarrollo, los alumnos desarrollan o evalúan un proceso o un producto de utilidad práctica a partir de un conocimiento que ya existe y está ratificado. *Los proyectos ciudadanos o comunitarios*, en este proyecto los alumnos consideran problemas que les afectan, se informan, los analizan, los valoran y proponen soluciones; de ser posible, las ponen en práctica o crean difusión. Por su parte, en los *proyectos empresariales*, los alumnos aprenden a desarrollar competencias para ser emprendedores y poder crear y gestionar pequeñas empresas; quizás es el que menos se observa en la etapa de primaria.

Vizcaíno (2008) señala otros tipos de proyectos que se pueden llevar a cabo en las aulas de educación infantil: *proyectos de simulación*, ligados al juego simbólico y

dramático o al elemento fantástico y misterioso. En ellos los niños pueden imaginarse que son monstruos o astronautas, jugar a los médicos o a los prehistóricos. Los proyectos de investigación, en su desarrollo los niños aprenderán a resolver problemas y dudas a través de la observación y experimentación. Irán conociendo su propio cuerpo y el medio natural y sus elementos, que les asombran y les sorprenden y del que no conocen sus leyes y relaciones de causalidad.

Los *proyectos cooperativos* se enfocan en el aprendizaje colaborativo para, resolver conflictos entre compañeros y amigos, disfrutar de muchas situaciones; además de que se desarrolla una interacción y convivencia para elaborar las reglas sociales. Por último, *los proyectos tecnológicos* están basados en juegos de construcción, en los que se desarrolla un plan y un diseño; dentro de ellos encontraremos cómo sonorizar un cuento, cómo hacer una maqueta de una ciudad, una casa de ladrillos o diversos juguetes. Los tipos de proyectos para la educación infantil, expuestos anteriormente conllevan a concluir que un Proyecto es una planificación intencionada que contiene varios ingredientes mágicos que le permiten al estudiante ir más allá de la imaginación, de la fantasía, de caminar juntos para construir aprendizajes.

Por su parte, desde una propuesta de la Planificación Didáctica integradora, Flores de Lovera y Agudelo (2010), señalan que la planificación por proyectos se configura como la metodología recomendada para el desarrollo de este modelo de integración curricular de los contenidos de aprendizajes. En atención a lo anterior, estas autoras, basadas en el contexto educativo venezolano, presentan tres tipos de proyectos: Proyecto Educativo Integral Comunitario -que nace de la planificación institucional- y Proyectos de Investigación en el Aula y los Proyectos de Aprendizaje- que nacen de la planificación didáctica.

En cuanto al *Proyecto Educativo Integral Comunitario*, este se describe como un enfoque participativo, democrático y colaborativo para la acción educativa. Este se enfoca en abordar las necesidades y problemas de la institución educativa y su comunidad. Su objetivo principal es construir una institución escolar participativa y colaborativa, arraigada en su contexto socio-natural, promoviendo un lenguaje común y una identidad institucional compartida. Además, busca fortalecer los aspectos positivos y abordar los problemas de la escuela mediante la participación colectiva y la interacción

entre todos los actores educativos, con el fin de transformar la institución en una verdadera comunidad. El Proyecto Educativo Integral Comunitario se orienta, entonces, hacia la mejora de la calidad educativa; se compone de cuatro componentes: Formación Integral, Comunidad, Gestión Pedagógica Institucional y Currículo Escolar.

Por su parte, el *Proyecto de investigación en el aula* se caracteriza por ser una metodología educativa que integra procesos de enseñanza y aprendizaje; se adopta desde un enfoque didáctico ecológico que busca incorporar la investigación en el aula con fines pedagógicos. De esta manera, se promueve que los estudiantes, en compañía de sus docentes, construyan conocimiento a partir de su experiencia cotidiana y del conocimiento científico, buscando soluciones a problemas prácticos dentro de su contexto social.

Por último, los *Proyectos de aprendizaje* se proponen como una metodología flexible que otorga a los estudiantes libertad para conducir su propio proceso de aprendizaje. Se enfatiza en la realización de tareas que lleven a resultados reales y nuevos aprendizajes significativos, generados por los propios estudiantes a partir de sus conocimientos previos. Los Proyectos de aprendizaje no solo transforman a los estudiantes y las prácticas de enseñanza, sino que también representan un cambio de paradigma en la pedagogía, con el objetivo de mejorar los contextos educativos desde una perspectiva socio-cognitiva.

En esta investigación interesa indagar sobre la metodología de proyectos en la didáctica de la lengua escrita en primer grado de educación primaria, a partir de las aportaciones y percepciones de los docentes que reflejan y reflexionan sobre sus experiencias, permitiendo analizar el objeto de estudio en contextos particulares y reales.

El currículo y la Pedagogía por Proyectos

La Pedagogía por Proyectos es un aprendizaje de experiencias reales, que nacen de las necesidades y de los intereses de los estudiantes, que a través de la acción y la reflexión llevan a la producción de nuevos conocimientos. Además, los contenidos que se adquieren se dan de forma transversal y no de manera aislada y fragmentada como ocurre con la metodología tradicional. Según Beane (2005), la Pedagogía por Proyectos es “una organización y desarrollo del currículum en torno a problemas y cuestiones

significativas, definidas colaborativamente entre los educadores y los educandos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares” (p.17).

Partiendo de esto, en búsqueda de una educación que impacte más allá de los límites de la escuela y los conocimientos académicos, desde el MEN se planteó el desarrollo de Proyectos enmarcados en la transversalidad curricular, la cual se orienta a integrar los diversos saberes para desarrollar competencias para la vida (MEN, 2016); es decir, se busca la construcción de conocimientos que puedan responder a las exigencias sociales. Esta articulación curricular busca crear conocimientos pertinentes, contextualizados y significativos, ya que se construyen a partir de la asociación, vinculación y transferencia de los temas y saberes curriculares; y rompe con la estructura curricular inconexa.

De esta manera, durante su desarrollo, la metodología de la Pedagogía por proyecto fomenta la interdisciplinariedad al integrar una variedad de conocimientos y adoptar un enfoque holístico. Esto facilita un aprendizaje significativo al abordar el currículo a través de temáticas relevantes y atractivas para los alumnos. Las actividades del proyecto son diseñadas para ser generativas, lo que significa que los alumnos tienen la oportunidad de aplicar creativamente lo que han aprendido a situaciones futuras, como señala Perrenoud (2000).

En correspondencia con lo anterior, se destaca la importancia de la Pedagogía por proyectos, en el sentido de que a través de esta se puede configurar un currículo integrado, tan necesario en nuestro tiempo. Al respecto, según Lovera y Agudelo (2010), un currículo integrado se caracteriza por lo siguiente:

- Es un currículo globalizante, inter y transdisciplinario.
- Tiene como fin propiciar la formación integral del estudiante en su dimensión individual y social.
- Se basa en una estructura académica vinculada con la realidad social, cultural y ambiental, que integra los conocimientos con una visión global, apoyada en la investigación.
- Integra materias vinculadas a un alto nivel conceptual.
- Exige el establecimiento de criterios de evaluación claros y precisos. (p. 20)

Se necesita, entonces, superar el currículo por objetivos que fracciona el conocimiento, hacia un currículo flexible, basado en la interdisciplinariedad; desde el cual se busca la conexión entre campos disciplinares que, en principio, se perciben

desconectados entre sí (Torres, 2012). Podría decirse que desde la Pedagogía por Proyectos se establece una auténtica integración curricular, pues desde estos se busca abordar temas complejos, en los que se involucran involucrar múltiples áreas del conocimiento, fomentando una visión integrada y holística del aprendizaje.

La Educación Primaria contexto de desarrollo integral

El Sistema Educativo en Colombia, de acuerdo al Decreto de 1986 de 1994, organiza la educación formal en ciclos, niveles o etapas de formación, en coherencia con los fines de cada uno de ellos definidos en la Ley General de Educación (1994), así cada ciclo se compone de un conjunto de grados en los cuales se organiza el currículo y concretamente el Proyecto Educativo Institucional. En este sentido, la Ley 115 (1994) establece tres niveles que son: El Preescolar, que comprende tres grados, pre jardín, jardín y transición, de los cuales sólo uno de ellos es obligatorio, las escuelas oficiales del país sólo ofrecen este grado (Transición) para niños a los 5 años de edad. El segundo nivel es la Educación Básica que comprende la Primaria y la Secundaria; la primera de ellas la integran cinco grados y la segunda cuatro, para un total de nueve grados escolares en el nivel de Básica. El tercer nivel, Educación Media comprende los grados décimo y undécimo y el último nivel correspondiente al nivel Superior. (MEN, 2009).

En Colombia, la Educación Primaria forma parte del servicio educativo formal. Es obligatoria y gratuita en los establecimientos del Estado; comprende cinco grados, cada uno de un año de duración, nombrados de primero a quinto grado. La finalidad de este nivel educativo es desarrollar competencias lectoras, escritoras, conceptos matemáticos básicos, nociones generales de la cultura y hábitos de convivencia, que conlleven a la formación integral del educando y al libre desarrollo de la personalidad que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida.

La Educación Primaria busca dar respuesta a los fines generales de la educación los cuales se traducen en la formación integral, es decir el desarrollo de todas las áreas del ser humano, lo que nos remite a su desarrollo evolutivo, al proceso interactivo de maduración que resulta de una progresión ordenada de desarrollo de habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, de lenguaje, socio-emocionales y de autocontrol

El desarrollo integral del niño, de acuerdo con León de Vitoria (2007), debe ser visto desde miradas cualitativas, contextuales, dialécticas, socioculturales y constructivistas. La autora refiere que:

Desde la perspectiva conceptual, es necesario ampliar la visión científica con el objetivo de captar al niño como un todo, inmerso en el mundo global y dinámico que caracteriza al siglo XXI. Los cambios evolutivos están sujetos a una compleja red de variables biológicas, familiares, escolares, laborales y sociales que interactúan entre sí y contribuyen, en mayor o menor grado, con el nivel de desarrollo que alcanzan los niños (p. 66).

Por tanto, se advierte que el desarrollo del niño se realiza mediante procesos y en diversas áreas, que no son independientes, ni fragmentados sino complementarios, supeditados a ciertas variables. Un adecuado tránsito por estas etapas de desarrollo, le permite al niño la adquisición de los conocimientos a través de procedimientos y de las actividades que se realicen al interior de la clase. Es evidente el valor que tiene el contexto en el desarrollo del niño, quien como ser social se ve influenciado por las personas con las que se relaciona y comparte su espacio; en tal sentido, el desarrollo integral debe concebirse, de acuerdo con León de Vitoria (2007):

...como un proceso personal de construcción social, mediado por la calidad de los adultos significativos y compañeros más expertos, en el marco de la diversidad sociocultural donde les corresponde a todos desarrollarse. En consecuencia, la variable edad pasa a un segundo plano ya que apenas es responsable apenas de un tercio de la diversidad (p.22).

Al respecto, Vigotsky (1978) analizó cómo la interacción con un adulto significativo influye en el desarrollo de las funciones mentales superiores (lenguaje, memoria, pensamiento) del niño; lo que, sin duda, aportó al reconocimiento de que el desarrollo humano está determinado por las relaciones socioculturales e históricas. De allí se advierte que la educación es un instrumento fundamental en el desarrollo del niño.

En el caso específico del lenguaje, los expertos en el área reconocen la importancia de lo innato, las variables biológicas y la maduración, pero hacen especial énfasis en la relevancia de la estimulación del medio y las experiencias que permiten la interacción con los demás y la adquisición del lenguaje, lo que ubica su adquisición y desarrollo en una postura constructivista sociocultural, posición adoptada en esta investigación. Tal como lo afirma Bruner (1983), los niños adquieren el lenguaje

parcialmente por medio de la mediación y ayuda de los demás, y no únicamente a través de la propia actividad mental ejercida al procesar el lenguaje adulto. Por esta razón es muy importante que el niño no solo sea expuesto al lenguaje, sino que además necesita espacios de interacción donde él sea participante en actividades de uso del lenguaje.

Los niños adquieren el lenguaje inicialmente dentro del entorno familiar y en el nivel de Educación Preescolar, pero sus posibilidades de desarrollo se amplían cuando el niño ingresa a la Educación Primaria, este nivel educativo se configura de esta manera como un contexto privilegiado para el desarrollo de la lengua oral y escrita,

El primer grado de la Educación Básica Primaria contexto formal inicial de la construcción de la lengua escrita

En Colombia, generalmente, los niños comienzan el primer grado de la educación Básica Primaria a la edad de seis años. La mayoría de los niños cursan el grado de transición (último grado de la educación preescolar); pues, aunque es obligatorio, no es prerrequisito para ingresar a la primaria sobre todo en zonas rurales, que esto depende de la matrícula (Ley 115, Art. 15). El primer grado marca el inicio formal de la educación y esto exige del niño una disposición, actitud y actuación diferentes de las que tenía en la etapa anterior. De allí la necesidad de que cada docente cree situaciones pedagógicas que favorezcan la incorporación de los estudiantes y a la par de esto, deba iniciar sus procesos de enseñanza en función de las condiciones académicas reales de estos, partiendo de un diagnóstico.

En el primer grado se inicia formalmente la etapa de escolarización y el acercamiento a las distintas áreas del conocimiento; pero, sobre todo, se comienza el proceso de alfabetización explícito y normativo que no tuvieron los niños en la etapa anterior. De esta manera, la construcción de la lengua escrita se da desde un proceso sistemático y controlado (Ferreiro, 1986), desde lo pedagógico y didáctico a la que el niño poco estuvo expuesto en el preescolar. No obstante, se sabe que los niños ingresan a la primaria con conocimientos de la lengua escrita, reconocen que hay un sistema de notación y que están por conocerlo. De esta manera, según las investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1986) generalmente, se ingresa a la educación primaria con un nivel

presilábico-silábico y solo una parte de los estudiantes alcanzaría en primer grado el nivel alfabético-ortográfico.

Desde una mirada constructivista de la adquisición de la lengua escrita en primer grado, si bien, como se mencionó, el niño ya ha estado expuesto al código escrito, esto no es suficiente para que lo aprehenda y lo use; pues, en palabras de Gómez (2022):

...Para aprender a leer y a escribir es necesario que alguien ayude al aprendiz a ordenar y a jerarquizar la enorme cantidad de información que la realidad social le presenta como símbolos escritos. Aquí entra la actividad de los mediadores, quienes actúan como agentes culturales para ayudar a los niños a apropiarse del código escrito. (p.37)

Es así que se parte de varias consideraciones: el conocimiento no se transmite; es una construcción personal de cada sujeto (Piaget, 1991), pero que está influenciada por la cultura que ya ha organizado y clasificado todo lo que se percibe, pero que no es fácil de aprehender por sí solo. Entonces, con respecto a la lengua escrita, los niños no son una “tabula rasa” a la que se le imprimen los conocimientos; y al ser estos constructores activos de su propio conocimiento, en la enseñanza se debe partir de lo que ya saben, pues al llegar al momento del aprendizaje formal, ya tienen esquemas de conocimiento de la lectura y escritura.

Particularmente, en la educación colombiana, la asignatura Lengua Castellana tiene una función esencial en la formación y desarrollo de habilidades comunicativas en el primer grado de la Educación Básica Primaria. Las competencias y logros que un niño debe alcanzar con respecto al lenguaje y la comunicación se organizan por ciclos: el primer ciclo de la Educación Básica Primaria comprende de primer a tercer grado, y la orientación curricular para el desarrollo de la lengua escrita se halla contenido en varios documentos oficiales. En los Lineamientos Curriculares (MEN, 2006) es manifiesta la importancia de la lengua castellana y se declaran siete competencias: literaria, textual, gramatical, enciclopédica, poética, pragmática y semántica, a partir de las cuales se orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta área.

En cuanto a los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), en este documento se insta a lograr la competencia lingüística, para que los niños puedan desempeñarse como sujetos sociales, en ejercicio de una ciudadanía responsable; desde este documento se establecen tres campos fundamentales en la formación en

lenguaje: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos.

Por último, los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) es un instrumento de trabajo docente para el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje de las diversas áreas, y comparten los tipos de conocimientos que se deben manejar por grados. En lo referente a la lengua castellana se encuentran las habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. Específicamente, para primer grado respecto a la lengua escrita, se precisa que el niño debe adquirir los siguientes conocimientos:

Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.
(p.9)

Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen. (p.10)

Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes. (p. 11)

Bases legales educativas y el desarrollo de proyectos

Según el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 sobre Reglamentación Pedagógica y organizativa General (Ley 115 General de Educación, p. 41) en su Capítulo V artículo 33° dice que la elaboración del Currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos.

Además, la Ley 115 dice que el currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 78 de la ley 115, cada establecimiento educativo mantendrá actividades de desarrollo curricular que comprendan la investigación, el diseño y la evaluación permanentes del currículo (p.42).

Según el artículo 77 de la ley 115, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo sin embargo su diseño debe tener en cuenta: (a)

Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclos definidos por la misma ley; (b) Los indicadores de logro que defina el Ministerio de Educación Nacional; (c) Los lineamientos que expida el MEN para el diseño de las estructuras curriculares y conformación, y los procedimientos para su conformación, y (d) La organización de las diferentes áreas que ofrezcan.

Con base en lo anterior se puede concluir que la Ley General de Educación da autonomía a las instituciones educativas para diseñar su currículo, desarrollar metodologías y elaborar diferentes orientaciones pedagógicas en beneficio del proceso enseñanza- aprendizaje, claro está teniendo en cuenta los parámetros fijados por ella.

También la Ley 115 en su artículo 36° plantea los proyectos pedagógicos como una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno socio, cultural científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la ley 115, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

Además, hace referencia a que los proyectos pedagógicos podrán estar orientados en general al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional. La intensidad y duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudios. Con relación a esto último la maestra podrá planear su proyecto, más no la duración de este ya que depende en gran parte del entusiasmo y motivación que tenga el alumno para seguirlo o darlo por terminado en cualquier momento.

La Resolución 2343 de junio 5 de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares plantea que las propuestas de la Constitución Política de Colombia y de la Ley General de Educación contienen elementos que al ponerlos en práctica se mejoraría la calidad educativa en el país, sin embargo, afirma que los colombianos poseemos ideas y propuestas adecuadas desde hace ya

bastantes años y que la tarea que se debe asumir es la de llevarlas educativos. a la práctica a través de los proyectos.

Esta Resolución señala horizontes de desarrollo integral humano tanto personal como grupal y social y tiene el propósito de orientar los procesos pedagógicos en las instituciones educativas. Con este nuevo enfoque, se está mirando al alumno como una persona capaz de construir conocimiento, de desarrollar habilidades como la creatividad, el análisis, la crítica y a la vez posibilitarlo de ser autónomo y de expresar su espontaneidad.

La Resolución 2343 en su Capítulo III y artículo 13° menciona para la formulación de indicadores de logros desde los proyectos pedagógicos definidos en el correspondiente Proyecto Educativo Institucional de acuerdo con lo establecido en el artículo 14° de la Ley 115 de 1994 y en armonía con el artículo 36° del Decreto 1860 de 1994, las instituciones educativas deberán tener en cuenta los indicadores de logros por conjuntos de grados, formulados para aquellas áreas fundamentales y obligatorias relacionadas con el respectivo proyecto. Además, atenderán las bases señaladas en el artículo 17° de esta Resolución y las disposiciones y orientaciones que sobre dichos proyectos expida y otorgue el MEN.

Los indicadores de logros de los proyectos pedagógicos deben hacer especial énfasis en la integración, estructuración, síntesis y aplicación de conocimientos, saberes, actitudes y valores construidos en la familia, en el establecimiento educativo, en el ambiente y en la sociedad.

En el Capítulo IV que habla de los procesos curriculares en el establecimiento educativo en su artículo 16° numeral 4 dice: la adopción de métodos de enseñanza debe tener en cuenta la experiencia pedagógica de la institución educativa y de otras experiencias que pudieran integrarse en el respectivo PEI, se consultarán las innovaciones, los desarrollos metodológicos, los recursos pedagógicos y las tecnologías que puedan ser aplicadas creativamente en los procesos formativos que adelanta la institución. En su numeral 5 del mismo dice: la organización de actividades formativas, culturales, recreativas y deportivas deberán atender, de manera general, el desarrollo del sentido y de la capacidad lúdica natural del educando que debe impactar el uso creativo

y satisfactorio de su tiempo, todas las dimensiones de su desarrollo y su desempeño. En particular atenderá los intereses y necesidades de los estudiantes.

Por último, en enero de 1998 el Ministerio de Educación Nacional expide un documento con lineamientos generales de procesos curriculares. La intencionalidad de este documento es orientar y apoyar a las comunidades educativas en general que se encuentran en la actualidad generando y dinamizando en las instituciones educativas procesos de cambios con miras a transformar la educación, y en particular, tratando de resolver asuntos curriculares en el marco de las circunstancias actuales y de la legislación educativa vigente.

CAPÍTULO III

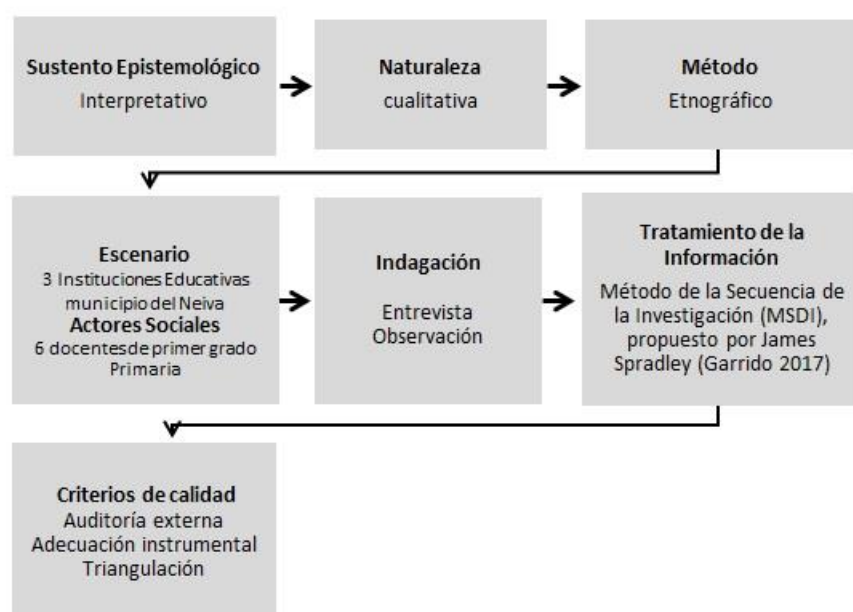
ruta metodológica

Este capítulo contempla la ruta metodológica que guio la investigación en el logro de los objetivos propuestos. Inicia con el fundamento epistemológico o posición del investigador frente al paradigma en el que se inscribe el estudio; luego se exponen los distintos aspectos que componen el proceso de investigación, a saber, la naturaleza de la investigación, el método, el escenario, los actores sociales o informantes; las técnicas e instrumentos para el acopio de la información; los criterios de rigurosidad científica y el procedimiento a seguir en el tratamiento de los datos. (Figura 1)

La selección y aplicación rigurosa de cada uno de estos elementos fue esencial ya que determino la coherencia de cada fase del proceso investigativo, en correspondencia con los propósitos planteados y las bases teóricas que lo fundamentan, en la intención de construir un conocimiento sistemático y válido.

Figura1

Ruta metodológica.



Fundamento epistemológico

Para estudiar cualquier realidad o fenómeno debe asumirse una posición, un paradigma, con características y significados particulares que orientan la construcción del conocimiento y que da cuenta de la cosmovisión u orientación del pensamiento del investigador. Al respecto, Shulman (1989) refiere “Los científicos sociales realizan sus actividades de investigación dentro del marco de una escuela de pensamiento que define los objetivos, puntos de partida, métodos y concepciones interpretativas adecuadas para sus investigaciones” (p. 13).

Un paradigma, de acuerdo con Sandín (2003), cuenta con tres dimensiones que contribuyen a explicar el enfoque en el que se desarrolla, estas son: (a) *La ontológica*, que refiere a la naturaleza de la realidad social; en este caso la didáctica de la lengua escrita, objeto de estudio en esta investigación, se concibe como la interrelación docente-estudiante-objeto de aprendizaje; es, entonces, el espacio de interacción de las prácticas pedagógicas y el proceso de aprendizajes de la lengua escrita, en el caso de esta tesis doctoral, la lengua escrita en los niños de primer grado; destaca la acción del docente y su didáctica para garantizar que los estudiantes puedan apropiarse de la lengua escrita; esto depende, en gran medida de los enfoques y modelos pedagógicos y teóricos y metodologías que se sigan, de manera explícita o implícita, para llevar a cabo el hecho educativo, por lo que la Pedagogía por Proyectos se configura como una intervención educativa; es decir, es una “estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de personalidades, los saberes y las competencias. Desde esta metodología, inserta en un sistema didáctico más amplio, se les permite a los niños ser los gestores de sus aprendizajes, en un ambiente mediado y acompañado por el docente.

(b) *La dimensión metodológica* se vincula con el proceder del investigador para descubrir, crear, interpretar y modificar el mundo, en esta investigación se recurre a la etnografía, como opción metodológica cualitativa para descubrir e interpretar la didáctica de la lengua escrita desde la pedagogía por proyectos en básica primaria, desde las percepciones, saberes y haceres de los docentes de primer grado. Y (c) *La dimensión epistemológica*, que explica la naturaleza de la relación entre lo que se conoce y lo conocido. El problema fundamental que ocupa a la epistemología es establecer la relación entre el ser cognoscente (sujeto) y el proceso o fenómeno sobre el cual se

desarrolla su actividad cognitiva (objeto). De este modo, el problema se presenta en la relación de quien conoce y lo que es cognoscible. De allí que esta investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo el cual busca comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, sus concepciones e intenciones, intereses y saberes. Desde el paradigma interpretativo, de acuerdo con Martínez (2011), se pueden estudiar múltiples realidades, construidas por los actores en función de sus contextos y vivencias personales, de allí que, para comprender un objeto de estudio, no se puede contemplar una única verdad, puesto que no existe una sola verdad, sino que la realidad se configura con base en los significados que las personas les otorgan a sus prácticas cotidianas. En consecuencia, bajo este marco epistemológico se advierte la realidad de manera holística. Con esta intención, fue imprescindible entender las percepciones y actuaciones de los docentes, entrar en las características más significativas del contexto y cultura escolar para comprender la didáctica de la lengua escrita en el marco de la pedagogía por proyectos.

Naturaleza de la Investigación

La investigación se orientó desde el enfoque cualitativo, bajo un diseño de campo; se buscó cualificar una realidad, a través del estudio de hechos en un contexto determinado. Para Casukunas (2002), en las investigaciones cualitativas se intenta la construcción de un tipo de conocimiento, para apropiarse del punto de vista de quienes generan y están en la realidad social y cultural, con ello, se podrá ... “asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo. (p. 33).

Lo importante del enfoque cualitativo según el autor, es que faculta un vínculo entre el investigador y el objeto de estudio, que le permite analizar e interpretar la realidad de su contexto inmediato; en este estudio se recogieron y analizar los datos a través de lo que señalaron los docentes sobre su hacer y de la observación de lo que hacen en sus aulas y se tuvo en cuenta que estas acciones/datos incluyen una comprensión de experiencias individuales y colectivas situadas en un ambiente particular.

Además, esta orientación permite la construcción y comprensión de una realidad pedagógica particular, de modo que posibilitó realizar una reflexión constante y consecuente del quehacer pedagógico de los docentes de primer grado de Educación Primaria, en relación con la lengua escrita, cuando desarrollan proyectos pedagógicos de aula. Al respecto, Chaves, Zapata y Arteaga (2014) refieren que la investigación con enfoque cualitativo se usa para ... “explorar la realidad de fenómenos sociales, teniendo como base las experiencias subjetivas de los objetos que se encuentran inmersos en un determinado contexto” (p. 92). De esta manera se pudo hacer descripciones de lo que ocurre en el contexto donde se inserta el objeto de estudio.

La investigación bajo este enfoque agrupa un conjunto de descripciones detalladas, situaciones eventos, personas interacciones y comportamientos que sean observables, incorpora, además, lo que dicen los participantes, sus experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones, desde sus subjetividades, de allí que, la investigación cualitativa resulta ventajosa en el estudio de problemas prácticos; permite explorar, describir y evaluar situaciones o hechos concretos (Bravo, 2015).

Lo anterior corrobora la importancia del enfoque cualitativo en esta investigación a los fines de generar una aproximación teórica sobre la didáctica de la lengua escrita desde la pedagogía de proyectos en primer grado de educación primaria.

El Método

Desde la perspectiva epistémica interpretativista, en un enfoque cualitativo se usó el método etnográfico, con la intención de recopilar información de un grupo de docentes de las instituciones educativas del municipio del Neiva, escenarios y grupos con muchas similitudes que manejan lineamientos en común, en relación con la pedagogía de proyectos.

El método etnográfico es considerado por Ramos (2017) como... “un nivel y tipo de conocimiento sobre un determinado sistema sociocultural particular” (p. 86). Al respecto, Sandin (2003) explica que, “el método etnográfico es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (p.23); contribuye a mirar desde adentro el fenómeno estudiado, por tanto, este método se adecua a la investigación propuesta,

al estar la autora inmersa en la realidad estudiada y querer adentrarse en la cultura de la escuela, del aula de clase, por lo que se trata de una etnografía educativa.

La etnografía educativa, de acuerdo con Sandín (2003),

...contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política pública y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos desde adentro los fenómenos educativos, es decir, posibilita la participación del investigador, que le permite ver desde esa realidad sentida, lo que ocurre. (p.158

Lo anterior supone entonces recrear la vida de los otros, hacer una interpretación o lectura de sus modos de atribuir sentido a las cosas y a los acontecimientos; En otras palabras y bajo la óptica de esta investigación supuso adentrarse en la comprensión de la didáctica de la lengua escrita, las estrategias y concepciones y procesos adoptados por los docentes del primer grado dentro de la didáctica de la lengua escrita impulsada por los proyectos pedagógicos. Estas características particulares de cada docente permitieron recolectar información sobre la forma en que cada uno de ellos emplea para mediar el aprendizaje de la lengua escrita con sus estudiantes de primer grado.

Escenario y actores sociales

El municipio de Neiva, cuenta con 37 instituciones educativas oficiales, de las cuales 28 están ubicadas en la zona urbana y los 9 restantes en la zona rural. Actualmente tan solo tres (3) instituciones han implementado la metodología pedagogía por proyectos y trabajan plenamente los proyectos pedagógicos de aula. El escenario para este estudio se corresponde con estas tres Instituciones educativas que han venido trabajando con la pedagogía de proyectos a saber: La Institución Educativa Escuela Normal Superior, María Cristina Arango de Pastrana y el IPC Andrés Rosa.

La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, cuenta con 13 sedes, 10 corresponden a la zona rural de la cuenca del Río las Ceibas y 3 son urbanas, con 105 Maestros, 5 Coordinadores, 2 Orientadores escolares, 2 Maestros de Apoyo, 9 intérpretes, 4 modelos lingüísticos, 4 de apoyo pedagógico y 14 personas en la parte administrativa y servicios generales. La distribución de los estudiantes es de 1.811 en la sede central, incluidos los 108 estudiantes del programa de formación complementaria, 281 en las Brisas, 305 en la Escuela Popular Claretiana y 94 en las sedes rurales.

En la sede Central se atiende el nivel educativo de Básica Primaria en una sola jornada laboral de 1:00 a 6:00 de tarde, mientras que la sede Escuela Popular Claretiana y sede Las Brisas, atiende los niveles educativos de Preescolar y Básica Primaria, en doble Jornada Escolar: 6.30 am a 11.30 m y de 12.30 a 5.30 pm. Razón por la cual cada sede y cada jornada cuenta con dos primeros, para un total de 10 cursos del grado primero.

La Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana, dispone de 68 docentes, tres coordinadores, un orientador escolar y un rector; tiene una capacidad instalada para atender 1510 estudiantes, distribuidos en 29 salones, presta sus servicios educativos en los niveles de Preescolar y Básica Primaria en dos jornadas (mañana y tarde), además de la sede central, tiene tres sedes más: Sede Mi Pequeño Mundo: Atiende solo la población de preescolar, actualmente con siete docentes que atienden igual número de grupos; Sede Los Pinos: En la actualidad cuenta con dos jornadas, mañana y tarde, cada una con nueve maestros, para un total de 18 y 1 coordinador; ofrece los niveles de transición hasta el quinto de primaria en ambas jornadas. Cada jornada tiene 2 cursos con el grado primero para un total de 4 docentes.

La sede central María Cristina Arango: también con doble jornada, ofrece la primaria completa hasta el grado noveno. En la jornada de la mañana hay un solo curso y en la tarde dos cursos del grado primero. Para un total de siete docentes que se desempeñan en primer grado.

La Institución Educativa Técnico IPC “Andrés Rosa” es de carácter oficial, ofrece sus servicios educativos en los niveles de Preescolar, Educación Básica, Media Técnica y Académica, en jornada Mañana, Tarde y Fin de Semana. Cuenta con 65 docentes, tres coordinadores, una orientadora escolar, un rector y 1527 estudiantes, distribuidos en 6 sedes, así: sede “Picardías preescolar”, como su nombre lo indica, ofrece sus servicios en el nivel de preescolar en la Jornada: Mañana y Tarde con 100 estudiantes; las sedes “Picardías primaria”, “Rafael Azuero Manchola”, La Paz”, “La Gaitana” que, además de Preescolar, ofrecen atención en la Básica Primaria (del grado 1 a 5). Y la sede “Central” que ofrece sus servicios en la básica secundaria (del grado 6 al 11).

En total, la I.E. IPC “Andrés Rosa”, cuenta con 10 docentes que se desempeñan en el grado primero en las diferentes sedes que la conforman. Han adoptado los

proyectos pedagógicos de aula, en los últimos cinco años y actualmente están actualizando el PEI y el currículo para tal fin.

De las Instituciones educativas señaladas, se seleccionaron de manera intencional, a través de unos criterios, los actores sociales o informantes clave. Taylor y Bodgan (2002), al respecto señalan que los sujetos seleccionados intencionalmente, como fuentes fundamentales para desarrollar estudios cualitativos son individuos que pueden dar información relevante por formar parte del grupo y manifiestan disposición de cooperar con el investigador. Rodríguez, Gil y García, (1997) confirman la idea anterior al acotar: “El proceso orienta la selección de las personas o grupos que puedan aportar informaciones relevantes a los propósitos definidos” (p. 136). En este entendido, se seleccionaron de cada institución dos (2) docentes de primer grado que trabajan con la metodología por proyectos, de las Instituciones Educativas del Municipio de Neiva, para un total de seis (6).

Los criterios para la selección de los actores fueron los siguientes: (a) pertenecer a una institución educativa pública; (b) con experiencia en la pedagogía de proyectos; (c) estar dispuestos a colaborar con la investigación; (d) asumir el compromiso de participación; (d) pertenecer a educación básica primaria, específicamente al primer grado.

En la tabla 1, a continuación, se muestra el escenario y los actores sociales por grado.

Tabla 1

Escenario y actores sociales

Escenario	Docentes de Primer Grado	Actores Sociales
Institución Educativa Escuela Normal Superior	10	2
Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana	7	2
Institución Educativa Técnico IPC “Andrés Rosa”	10	2

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para Hernández, et. al (2006), las técnicas e instrumentos, comprenden las distintas formas, maneras y estrategias que el investigador asume para obtener información; en relación con los instrumentos señala que son mecanismos que usa el investigador para recolectar y registrar la información. En los estudios etnográficos, Sandin (2003) sugiere la utilización de diferentes instrumentos para recoger los datos, lo que permite la profundización desde diversas perspectivas en la información a obtener, en consecuencia, se construyen suficientes bases para el análisis de los datos y poder concluir con un conocimiento construido y expresado en la aproximación teórica sobre el objeto de estudio.

En este sentido, a los efectos de recabar la información que proporcionarán los actores se utilizó como técnicas la observación y la entrevista. Y como instrumentos las notas de campo, guion de observación, y guion de entrevista.

La observación es la principal herramienta de la que se valen los investigadores para aproximarse a la información. Se lleva a cabo en diferentes momentos durante la recolección de datos, es una excelente alternativa en investigaciones cualitativas, y vista desde la metodología es un proceso que se orienta por un objetivo específico. Para Rodríguez, Gil y García (1999) es entendida (...) como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. (pág. 150)

La entrevista, de acuerdo con Hernández et. al (2006), es una técnica caracterizada por la obtención de información sobre un problema determinado, mediante una conversación entre el entrevistador y el entrevistado. En las investigaciones de tipo social cualitativa es una técnica útil para recabar información de una manera amplia de los sujetos, ganando eficiencia en su procesamiento y obteniendo un acercamiento a la realidad. En esta investigación que sigue el método etnográfico hablaremos de la entrevista etnográfica. Se utilizará el guion de entrevista semiestructurada y equipos de grabación, previa autorización de parte del entrevistado.

Como la investigación se intentó comprender una realidad, a través de una información obtenida y para proporcionarle mayor profundidad a las preguntas, se apoyó

en un guion de entrevista semiestructurada para guiar la entrevista de manera exitosa; como lo argumenta Patton (citado en Bernal Torres, 2006), la entrevista se caracteriza por la preparación de un guion o formato de temas a tratar, no obstante esto no impidió a la investigadora ordenar y formular las preguntas a lo largo del encuentro de entrevista.

La entrevista se realizó a través de un diálogo en el que la investigadora antes de formular preguntas planteaba temas, situaciones referidas al guion, para compartir experiencias, lógicamente relacionadas con la didáctica de la lengua escrita a través de la pedagogía por proyectos que puedan ser aportes significativos para la investigación. En este sentido, la entrevista a pesar de partir de un guion semi estructurado, fue totalmente abierta y siempre estuvo acompañada del interés de la investigadora por profundizar en el tema específico abordado, convirtiéndose en un sujeto activo, al participar en las dinámicas de los individuos en su contexto: observando, tomando notas y aprendiendo de las relaciones de las personas.

La entrevista y la observación como técnicas, apoyadas en sus instrumentos (guion de entrevista y guion de observación, respectivamente) permitió abordar los propósitos relacionados con los procesos y actividades que desarrollan los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura a partir de la Pedagogía por Proyectos e igualmente analizar las prácticas en la construcción de la lengua escrita.

Para la entrevista se siguieron las recomendaciones de Spradley (citado en Garrido, 2017), a partir de cuatro fases, a saber:

Primera fase de preparación, en donde se cotejan aspectos organizativos: el establecimiento de objetivos, redacción de preguntas, definición de quiénes deben y pueden ser entrevistados, el momento y lugar para ejecutar la entrevista, la duración recomendada para las interacciones, tipo de registro, entre otros aspectos.

Una segunda fase comienza con la interacción con el entrevistado en el lugar de la cita. Es el momento para solicitar la autorización para registrar el proceso de forma digital, para no perder los juicios de valor relevantes para la investigación.

En una tercera fase, vinculada al pleno desarrollo de la entrevista, el entrevistador utiliza sus habilidades comunicacionales para mantener una conversación fluida, sin olvidar la guía o preguntas que se requiere responder. Con todo, se debe tener presente que el protagonista en el diálogo es el entrevistado, reduciendo la intervención del

entrevistador a su papel de dinamizador de la conversación con sutiles formas de insertar las preguntas en el proceso.

La cuarta y última fase corresponde al cierre de la entrevista; aquí el investigador, considerando el tiempo transcurrido y las respuestas obtenidas durante el desarrollo, estimula al entrevistado para que profundice temas a modo de síntesis, lo que culmina con el agradecimiento por la buena disposición a colaborar con el estudio y la obtención del potencial compromiso de acceder a otra sesión en un futuro próximo.

Tabla 2

Articulación de los propósitos con la técnicas e instrumentos

Propósitos	Técnicas	Instrumentos
Develar las percepciones y saberes que subyacen en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el primer grado, en el contexto en estudio	Entrevista	Guion de entrevista
Describir las prácticas didácticas declaradas de los docentes en el desarrollo de la metodología Pedagogía por proyectos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia	Entrevista y Observación	Guion de entrevista y Guion de observación
Revelar cómo se desarrolla el sistema didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita basado en la metodología Pedagogía por proyectos, en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva- Colombia.	Observación	Guin de observación
Sistematizar una aproximación teórica sobre una didáctica de la lengua escrita impulsada/orientada por la metodología Pedagogía de proyectos en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia	Integración de Resultados	

Procedimiento para la organización y análisis de la Información

Para el análisis de la información se partió de la premisa de Bautista (2011), quien señala que, ... “hacer etnografía supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del participante: tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe” (p.86). Es por ello, que el investigador ha de procurar un proceso de fijación de la realidad, a través de la descripción detallada de esta, de manera

de guardar la mayor fidelidad posible a los hechos. Ahora bien, “No hay un modelo de descripción, sino que cada quien capta los elementos que le llaman más la atención de acuerdo con el planteamiento del problema, y esto constituye un dato (como toda la intervención del investigador)” (Hernández, et. al, 2006, p.370), afirmación que, si bien es aplicable en general, no deja de ser muy pertinente en materia de etnografía, dada la flexibilidad del método y el compromiso del investigador con su desarrollo.

En este sentido, el análisis cualitativo de la información es una tarea compleja que comprende una serie de procedimientos definidos en etapas o subprocesos. Estas etapas o subprocesos suponen una continua ida y vuelta de los datos al análisis, y de estos a la interpretación (Guerrero, 2015), tal como se muestra en el método de la secuencia de la investigación (MSDI), usado en esta investigación para el análisis etnográfico, el cual es propuesto por James Spradley y presentado por Garrido (2017).

El MSDI establece cuatro tareas fundamentales para el procesamiento de la información producida por las entrevistas y las observaciones, a saber: El establecimiento de dominios, taxonomía, componentes y temas.

La Primera tarea, *establecimiento de los dominios* consiste en la identificación de categorías de significados culturales que incluyen subcategorías relacionadas semánticamente. La tarea de determinar dominios se realiza mediante el conocimiento de términos culturales que involucran conceptos relacionados de menor jerarquía, es decir, el dominio posee términos incluidos a través de relaciones semánticas. Para establecer los conceptos de su método, Spradley recomienda no preguntar por el significado de un término para establecer un dominio, sino por el uso del mismo en la cultura (Garrido, 2017).

La segunda tarea consiste en la creación de las *taxonomías*, estas son construcciones conceptuales que se obtienen mediante el establecimiento de las relaciones semánticas entre todos los términos incluidos en los dominios. Una taxonomía revela la existencia de subconjuntos de términos relacionados en un todo. El establecimiento de taxonomías va generando paulatinamente una estructura adecuada para un buen análisis.

La tercera tarea, el *análisis de componentes*, surge del establecimiento de dominios y taxonomías, lo que nos provee un marco para realizar la actividad. El

procedimiento se funda sobre una actividad reflexiva inductiva que permite comprender el significado de un término en la medida que difiere de los demás; en palabras de Spradley (citado en Garrido, 2017) es “conocer el significado de un término dependiendo de lo que no significa” (p. 40). El análisis de componentes se presenta como una actividad clarificadora que orienta la representación de la información contenida en las respuestas de los entrevistados.

“El análisis de temas” representa la última de las tareas fundamentales que requiere el MSDI; contiene una serie de procedimiento que la integran. En esta etapa se intenta describir la cultura observada señalando sus características generales y específicas. El objetivo es identificar los elementos cognitivos que constituyen una cultura, lo que sus integrantes creen que es y reconocen como real. El desarrollo de esta fase implica un proceso inductivo, reflexivo, se reconoce como una de las más exigentes en cuanto al despliegue de habilidades personales del investigador; se carece de recomendaciones claras para ejecutarla, lo que la convierte en una actividad intuitiva. En el caso de esta investigación sería la descripción e interpretación de la cultura del aula de primer grado, lo que hacen y dicen quienes forman parte del proceso, los docentes; esto conduce a la aproximación teórica sobre una didáctica de la lengua escrita impulsada/orientada por la metodología Pedagogía por proyectos propósito de este estudio.

Garrido (2017) refiere a Spradley quien contribuye con algunas recomendaciones, acciones generales a los estudios de corte etnográfico de manera específica a esta fase del MSDI, entre las que destacan:

La “inmersión”, es una acción común en los estudios etnográficos cuya característica es la exposición prolongada en los contextos observados. El investigador pasa tiempo en los escenarios, aplica entrevistas, dedica largas jornadas a escuchar, consigna notas de campo y determina temas culturales. No hay acuerdo en torno a la cantidad de tiempo que demanda la inmersión, pero el investigador debe ser consciente que los periodos son prolongados; no es posible describir la complejidad cultural en un lapso breve de tiempo ni establecer los temas necesarios para cumplir con las aspiraciones de esta etapa.

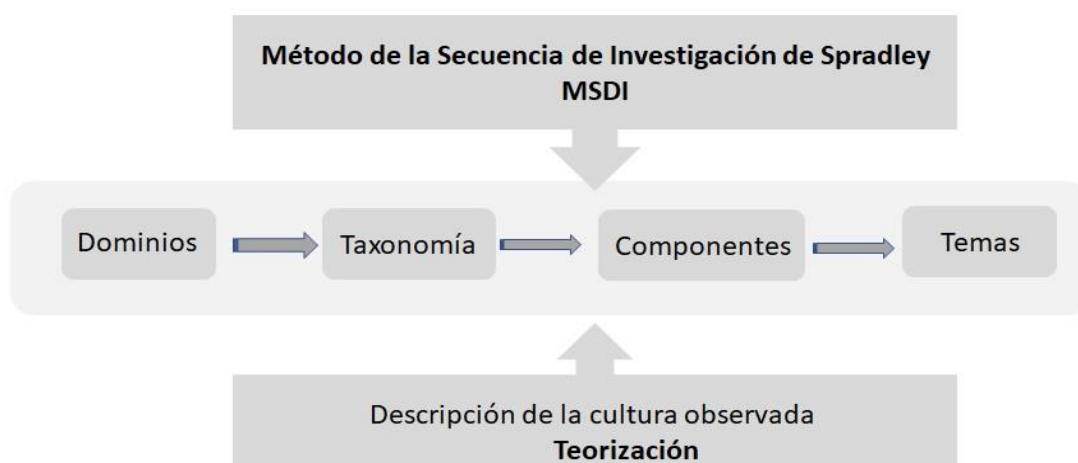
El “Análisis de componentes vinculados a los dominios” el observador se percató de una amplia lista de dominios, los que deben ser contrastados en el campo para determinar similitudes y diferencias y visualizar sus relaciones; lo que permite conocer los temas comunes de la cultura. Otra actividad necesaria en la determinación de temas es “Identificar dominios amplios”, lo que se traduce en el establecimiento de dominios que abarcan distintas culturas; esto permite el establecimiento de categorías que trascienden el contexto estudiado y pueden servir de referencia a otras investigaciones a través de acciones de contraste amplio.

La “elaboración de mapas conceptuales” implica graficar los vínculos identificados entre los dominios. Por último, “El reconocimiento de temas universales” es el común denominador de todas las fases y recomendaciones del MSDI. Se trata, fundamentalmente de la contrastación de la información obtenida de las técnicas aplicadas en el desarrollo del trabajo de campo. Esta etapa involucra la actividad de identificar similitudes y diferencias entre los términos obtenidos, lo que contribuye a profundizar el conocimiento del escenario, aunque el método sugiere trascender el contexto estudiado y no solo comparar los signos al interior; es necesario reconocer temas que son comunes entre diferentes culturas.

A continuación, se presenta la figura 2 que muestra los elementos que conforman el método de análisis etnográfico a usar en este estudio.

Figura 2

Método de análisis etnográfico. Secuencia de la Investigación (MSDI). (Adaptación de Spradley en Garrido, 2017)



Criterios de rigurosidad científica

Para evitar que se dude de la respetabilidad científica de los productos de la investigación cualitativa es determinante contar con criterios de rigurosidad. Por tanto, fue necesario desarrollar un proceso riguroso, sistemático y crítico para extraer conocimientos epistemológica y metodológicamente defendibles. De acuerdo con Martínez (2006), los criterios de validez y la confiabilidad en la investigación cualitativa tienen una connotación diferente de la que se asigna en la orientación positivista de la ciencia tradicional.

Al respecto, el autor señala, “la validez interna es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas”, y enfatiza en que “el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad...” (p.183). En relación con la confiabilidad, Martínez (ob. cit), aclara ...”la confiabilidad está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diversos observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo, interna, interjueces” (p. 256). En esta investigación se usó la técnica del juicio de expertos a fin de validar los instrumentos y garantizar así, la validez de contenido.

Ahora bien, para agregar un mayor grado de rigor científico en el tratamiento del objeto de estudio, se plantearon, además, en su perspectiva metodológica los criterios que, desde la veracidad, adecuación del método, credibilidad y congruencia con el objeto de estudio garantizaran la autenticidad de la aplicabilidad instrumental. Ellos son, según Latorre et. al (2005), los siguientes: *Auditoría externa*, se trató de presentar la documentación que soporta la información recogida y que luego fue verificada por el tutor. *Adecuación instrumental*, consistió en garantizar la aplicabilidad con suficiente descripción informativa que reveló la pertinencia y correspondencia con los objetivos planteados en la investigación, en este sentido se usó el juicio de expertos.

Por último, *la Triangulación*, la cual, según Latorre et. al (ob. cit), es una estrategia que se sirve de varias fuentes informativas que, al ser contrastadas entre sí, permiten confirmar la información y su respectiva interpretación. Vale decir, que, a partir de la comparación de fuentes, entrevista y observación, más la contrastación con las teorías bases y la reflexión de la investigadora fue posible interpretar la información y hallazgos

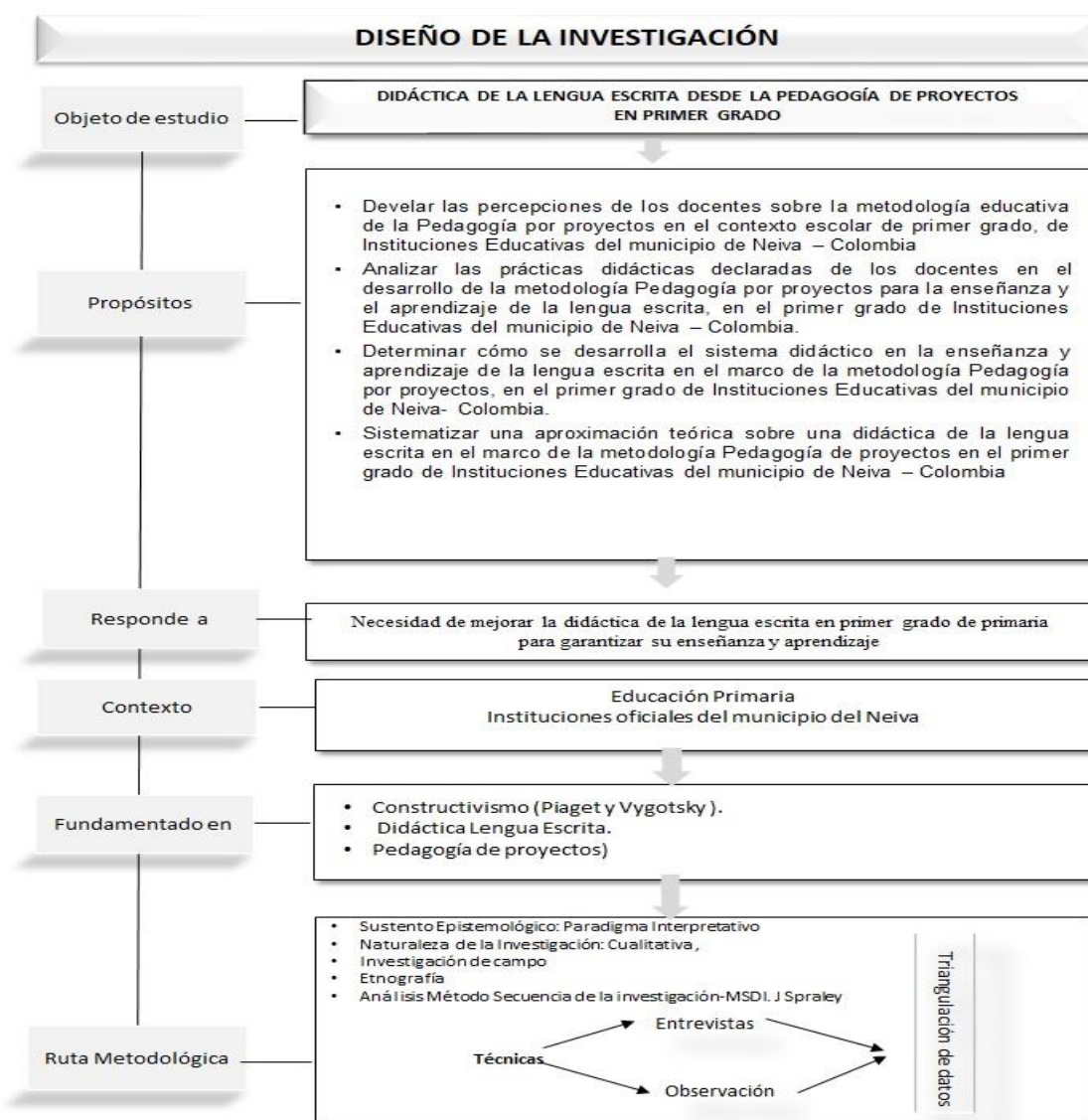
en este estudio.

Diseño de la investigación

Aunque en el cuerpo del presente estudio se encuentra detallado el diseño del proceso investigativo, a manera de resumen, se muestra en la figura 2; allí se refleja cómo se articulan los propósitos, las inquietudes de la investigación, el contexto, el método, el foco de atención y los fundamentos teóricos.

Figura 3

Diseño de la Investigación. Adaptación de Guerrero (2015).



CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presenta el análisis etnográfico de la información recolectada con las técnicas utilizadas para ello. Vale señalar que el proceso de sistematización, análisis e interpretación de la información precisa del investigador reflexión, creatividad y criticidad ante la lectura de los datos y el tejido relacional que surge de esta, su relación con la teoría y su posicionamiento fundado en su experiencia investigativa. De allí que esta sea una de las etapas más complejas y relevantes de estudio.

Desde la etnografía se busca conocer los significados que los participantes le atribuyen a los eventos y acciones; en este caso los significados que tienen, para los docentes, las acciones sobre la enseñanza de la lengua escrita mediada por la pedagogía por proyectos. Estos significados son captados por la palabra intencional o por las acciones. Spradley (citado en Garrido, 2017) señala que tales significados son un sistema complejo que la sociedad utiliza para organizar su comportamiento, para interactuar y para darle sentido al mundo; por tanto, esos sistemas de significado establecen la cultura. De esta manera, para conocer la cultura, para comprenderla y para explicarla se hace necesario observarla y darle voz para poder escucharla; desde esta investigación, esto se precisó mediante la observación directa y la entrevista.

Una vez recolectada la información, se transcribió en un formato de protocolo informativo, se hicieron lecturas atentas, a las cuales se volvía cuantas veces fuera necesario. Desde este momento comenzó, de manera recursiva, el análisis MSDI y el desarrollo de las cuatro tareas fundamentales para el procesamiento de la información: establecimiento de dominios, taxonomía, componentes y temas.

De esta manera, se llevó a cabo la primera tarea: el establecimiento de los dominios; en esta etapa de análisis se generó la reducción de datos y se agrupó la información. Después de una revisión exhaustiva, se fueron seleccionando extractos informativos que, a juicio de la investigadora, expresaban criterios valorativos, y de los cuales se podían ir extrayendo y organizando descriptores clave: expresiones culturales de menor jerarquía, denominados desde el análisis etnográfico *términos incluidos* -

términos diferentes que apuntan un mismo criterio-; seguidamente, una vez clasificados, se fueron relacionando con un término abarcador o de cobertura, para Spradley (1979, p. 100), “categoría de conocimiento cultural”. Los términos incluidos y el término abarcador se vincularon mediante una relación semántica, que opera bajo un principio de inclusión.

En la siguiente etapa, se realizó el análisis taxonómico, desde el cual se organizaron los dominios, mediante el hallazgo de relaciones semántica entre ellos. De esta manera, las taxonomías se configuran como categorías relacionadas sobre la base de una relación semántica, entre todos los términos incluidos. Al respecto, Garrido (2017) señala que: “Las taxonomías son construcciones conceptuales que se obtienen mediante el establecimiento de las relaciones semánticas entre todos los términos incluidos en los dominios. Una taxonomía revela la existencia de subconjuntos de términos relacionados en un todo” (p.39).

La tercera etapa del análisis se orientó a la pesquisa de atributos entre los términos incluidos de dominios seleccionados; esta tarea se hizo bajo la decisión crítica de la investigadora, por lo que este análisis no se les realizó a todos los dominios, solo a los que se buscó profundizar. Esto permitió la construcción paradigmas basados en el contraste, el cual partió de la interrogante *¿cuál es la diferencia más significativa?* Al respecto, Spradley (1979) precisa:

El análisis de componentes, como todas las demás formas de análisis, siempre puede hacer uso de información desconocida para los informantes para distinguir un conjunto de términos. Nuestro objeto es mapear con la mayor precisión posible el conocimiento y la realidad de nuestro informante (p.176).

Es así, que se preparó, entonces, una plantilla de paradigmas (de acuerdo a lo planteado por Spradley) para ubicar los términos incluidos en las filas y las dimensiones de contraste en las columnas; en lo posterior, se adjudicaron dieron valores binarios (*sí* o *no*) en las dimensiones de contraste. Seguidamente, se creó un paradigma completo, en el que se les otorgó un código surgido de las diferencias entre los términos incluidos de una misma dimensión de contraste.

En este sentido, se llegó a la emergencia de los Temas, como última tarea del análisis MSDI. Esta etapa se caracterizó por la configuración de afirmaciones generales producto de la organización de situaciones que se repitieron en la constitución de las

etapas anteriores: en los dominios, en las taxonomías o en los compontes. Para Spradley (1979) un tema es, entonces, “cualquier principio cognitivo, tácito o explícito recurrente en una serie de dominios y el ser como una relación entre subsistemas de significado cultural” (p 186).

Vale decir que, en esta última tarea, los temas no surgieron con el uso de estrategias estructuradas como en las tareas anteriores, en las que se realizaron secuencias, conteos y plantillas para ordenar la información. Para la disposición de los temas, la investigadora utilizó su pensamiento crítico, creativo y abductivo en el análisis de los temas para construir teoría, al tejer relaciones semánticas, discursivas de causa-efecto, consecuencia o disyunción que permitieran esta emergencia temática, desde la cual se logró captar, explicar y comprender, de manera global, todos los elementos que conforman la cultura investigada. Es así que los temas se representan una recapitulación generalizada y concisa de las fases anteriores.

Habiendo hecho esta síntesis de cómo fue el tratamiento de la información, a continuación, se presenta el análisis etnográfico de los datos recolectados en la entrevista y la observación (a cada docente entrevistado y observado en su práctica se les asignaron códigos, por ejemplo, DOC 1 ENTREV que significa el orden en que cada docente fue entrevistado; igualmente con las observaciones DOC 1 OB 1 para hacer referencia al primer docente que fue observado).

Es importante señalar que esta descripción y análisis se expondrá a partir de la conformación de la segunda tarea propuesta por MSDI. Esta decisión se justifica por las siguientes razones: 1) en la etapa de la taxonomía se organizan y disponen de manera más ordenada los dominios (los términos incluidos y su relación semántica con los términos de cobertura); 2) se muestran los resultados de manera más sistematizada y coherente, sin dejar por fuera ningún elemento importante; 3) se ofrece una mejor visión y apreciación del análisis al lector y 4) se evitan repeticiones conceptuales y descriptivas innecesarias.

Las Taxonomías

En cuanto a la primera etapa del análisis, se comparte la plantilla de relación semántica entre los términos incluidos y los términos abarcadores

Tabla 3

Plantilla de relación semántica entre los términos incluidos y los términos abarcadores

Términos incluidos	Relación semántica	Término abarcador o de cobertura
Transversalidad curricular, Articulación de las áreas, Articulación de los Estándares básicos de competencias, El Boletín	Son formas en que se organiza	El currículo
Propósito del proyecto en primaria, Definición de la PP, Herramienta para Innovar y Motivar	Señalan la	Conceptualización de la pedagogía por proyectos
Estudiante actor activo en el proceso de investigación, Roles, Liderazgo, Participación, Conocimientos previos, Diagnóstico de conocimientos previos, Aprendizaje significativo, Aprendizaje autónomo, Motivación.	Representan procesos de	Construcción de conocimiento
Contextualización: lo individual y lo social, intereses y necesidades de aprendizaje, Diagnóstico, Elección del proyecto, Planeación, Pregunta de investigación.	Son acciones necesarias para la	Configuración del Proyecto
Estrategias según necesidades, Actividad motivadora, La lúdica, Trabajo colaborativo, Salidas pedagógicas.	Son una clase de	Estrategias y actividades
Rutina inicial, Pregunta orientadora	Son formas de	Estrategias y actividades: inicio de la clase
Dinámica de trabajo, Pregunta, Documental. Dibujo, Revisión de la tarea.	Son formas de	Dominio Estrategias y actividades: desarrollo de la clase
Socialización, Evaluación de la clase	Son formas de	Dominio Estrategias y actividades: el cierre de clases
Evaluación permanente, los evaluadores	Indican el proceso de	La evaluación del proyecto
Evaluación permanente; La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; Evaluación formativa.	Forman parte de	La evaluación de aprendizajes
Ambientación, Recursos materiales	Describen	Los Recursos
Integración: maestro, padres, estudiantes y comunidad; Socialización del proyecto.	Precisan los	Participantes del Proyecto
Compromiso docente; Resistencia a los proyectos; Trabajo colaborativo	Caracterizan la actuación del	El docente
Inclusión de los padres, Reconocimiento de la relación padre-escuela, Trabajo en equipo; Respuesta de los padres ante el Proyecto, Apoyo en el aprendizaje de los niños, Colaboración de los padres.	Son formas de	Participación de los padres
Diagnóstico, Método silábico, Método global, Integración de métodos, Enseñanza de la lengua escrita y Pedagogía por proyectos.	Son métodos de	enseñanza de la lengua escrita
Lectura situada, Lectura de cuentos, Lectura en el tablero	Representan	Actividades de lectura
Lectura con propósito, Leer en internet, Lectura y literatura,	Definen	El proceso de lectura
Producción textual, Formulación de preguntas, Poco uso de la escritura	Representan	Actividades de escritura
Escritura para socializar conocimientos, Desarrollo de la escritura, Escritura situada, Refuerzo en la enseñanza de la escritura	Definen el	Proceso de escritura
Respeto a la diversidad y diferencias, Empatía.	Son necesarias para la	Atención a la diversidad
Interacción en el aula, Interacción docente-niño, Integración de lo personal-social y académico, Desarrollo de valores, Proyecto de vida, Acuerdos de aula, Disciplina.	Son formas de	Habilidades socioemocionales

Las taxonomías surgen de la relación semántica que se estableció entre los términos abarcadores (Dominios) y sus términos incluidos. Al respecto, advierte Spradley

(1979) “Una taxonomía es un conjunto de categorías organizadas...difiere de un dominio en un solo aspecto: muestra las relaciones entre todos los términos incluidos en un dominio” (p.139). De esta manera. A continuación, se presenta la tabla 3 en el que se muestra la organización de los dominios en categorías más abarcadoras: sistema de taxonomías emergentes.

Tabla 4

Sistema de taxonomías emergentes

Términos incluidos	Dominios	Taxonomías
Propósito del proyecto en primaria. Definición de la Pedagogía por Proyectos. Herramienta para Innovar y Motivar.	Conceptualización de la pedagogía por proyectos	La pedagogía por proyectos
Transversalidad curricular. Articulación de las áreas. Articulación de los Estándares básicos de competencias. El Boletín.	El currículo	
Estudiante actor activo en el proceso de investigación. Roles. Liderazgo. Participación. Conocimientos previos. Aprendizaje significativo. Aprendizaje autónomo. Motivación.	Construcción del conocimiento	
Contextualización: lo individual y lo social. Intereses y necesidades de aprendizaje. Diagnóstico. Elección del proyecto. Planeación. Pregunta de investigación.	Configuración del Proyecto	Acción docente
Estrategias según necesidades. Actividad motivadora. La lúdica. Trabajo colaborativo.	Estrategias para consolidar el proyecto	
Rutina inicial. Pregunta orientadora.	Estrategias y actividades: inicio de la clase	
Dinámica de trabajo, Pregunta. Documental. Dibujo, Revisión de la tarea. Socialización de la tarea	Estrategias y actividades: desarrollo de la clase	
Socialización. Evaluación de la clase	Estrategias y actividades: el cierre de clases	
Evaluación permanente. Los evaluadores	La evaluación del Proyecto	

Evaluación permanente. La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Evaluación formativa.	La evaluación de los aprendizajes	
Recursos materiales. Ambientación.	Uso de recursos	
Inclusión de los actores Socialización del proyecto Integración: maestro, padres, estudiantes y comunidad	Participantes del Proyecto	Participación en el proyecto
Compromiso docente Resistencia a los proyectos Trabajo colaborativo	El docente	
Inclusión de los padres; Reconocimiento de la relación padre-escuela; Trabajo en equipo; Respuesta de los padres ante el Proyecto; Apoyo en el aprendizaje de los niños; Colaboración de los padres.	Participación de los padres	
Interacción en el aula Interacción docente-niño Integración de lo personal-social y académico Desarrollo de valores Proyecto de vida Acuerdos de aula Disciplina	Habilidades socioemocionales	Desarrollo socioemocional
Respeto a la diversidad y diferencias Empatía	Atención a la diversidad	
Diagnóstico Método silábico Método global Integración de métodos Enseñanza de la lengua escrita y Pedagogía por proyectos.	Enseñanza de la lengua escrita	Construcción de la lengua escrita
Lectura con propósito Leer en internet Lectura y literatura.	El proceso de lectura	
Lectura situada Lectura de cuentos Lectura en el tablero	Actividades de lectura	
Escritura para socializar conocimientos Desarrollo de la escritura Escritura situada Refuerzo en la enseñanza de la escritura	Proceso de escritura	
Producción textual Formulación de preguntas Poco uso de la escritura	Actividades de escritura	

Taxonomía La pedagogía por proyectos

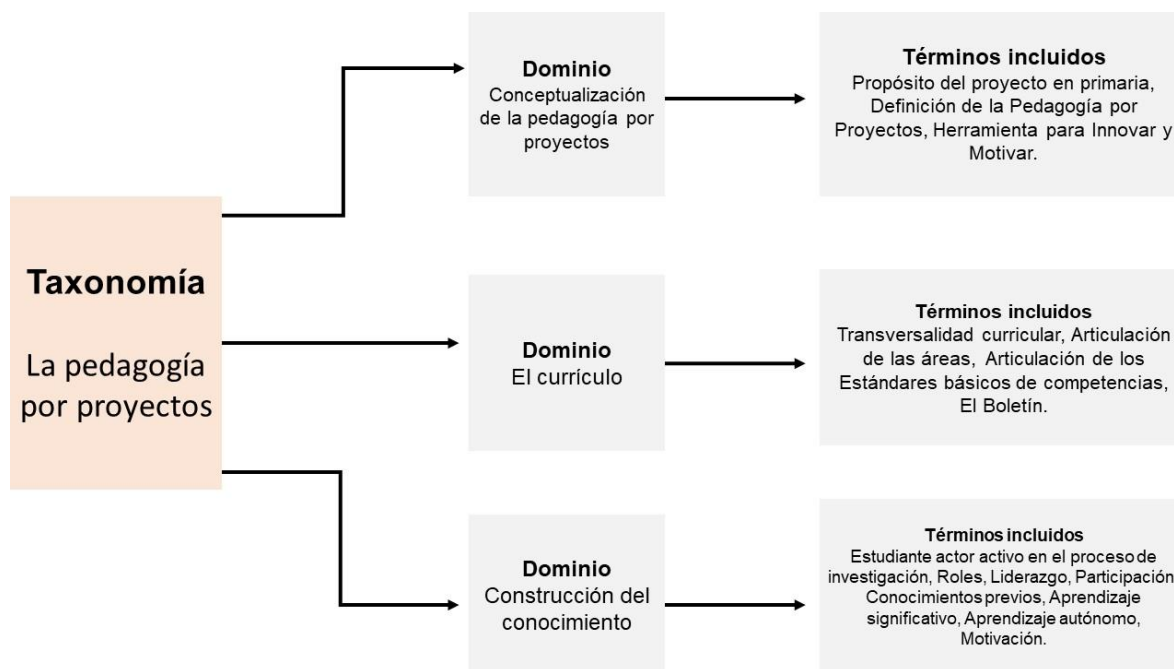
La presente taxonomía comprende los dominios *Conceptualización de la pedagogía por proyectos*, *El currículo* y *Construcción del conocimiento* (ver figura 3).

En las instituciones educativas, contexto de esta investigación, se ha implementado la pedagogía por proyectos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se hace en atención al enfoque pedagógico institucional,

instaurado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), cuyos fundamentos legales se hallan en la Ley 115 y en el decreto 1860 (1994). De esta manera, los docentes han tenido que ajustar sus procesos pedagógicos a esta metodología, para cumplir con las finalidades formativas del primer grado, entre las cuales se destaca el aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas: leer y escribir.

Figura 4

Taxonomía La pedagogía por proyectos



La adaptación a la Pedagogía por Proyectos como vía de enseñanza precisa de los docentes un conocimiento profundo sobre lo que implica, ya que de esto depende un buen desarrollo de las acciones docentes, su pedagogía y didáctica, en el aula. De esta manera, la pedagogía por proyectos se advierte como una estrategia formativa orientada a la construcción y al desarrollo de personalidades, los saberes y las competencias (Jolibert y Sraïki 2005). Se configura, entonces, como una intervención pedagógica y didáctica integral que cubre todo lo concerniente a la instrucción escolar académica; por lo que no es una técnica o actividades secuenciadas; pues abarca e incide en el rol del

estudiante, del maestro, del contenido, en el currículo, en la creación de valores, competencias ciudadanas y trabajo colaborativo.

Dominio Conceptualización de la pedagogía por proyectos

Este dominio emerge de los Términos *incluidos: Definición de la Pedagogía por Proyectos, Propósito del proyecto en primaria y Herramienta para enseñar, Innovar y Motivar*. Es así que se hace necesario conocer cómo conciben los docentes esta metodología, cuál es su mirada sobre esta con respecto a la formación de los niños; no tanto desde el punto de vista teórico sino lo que representa en la educación.

De esta manera, los docentes tienen una *Definición de la Pedagogía por Proyectos* como un camino para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, esta metodología se precisa como una oportunidad tanto para el trabajo de enseñanza por parte del maestro, como para los procesos de aprendizajes de los niños. Al respecto, DOC 4 ENTREV 4 señala

Es una oportunidad, para romper esos paradigmas de la educación tradicional, pues el niño tiene la oportunidad de aprender de manera más real, significativa. Para mí es una oportunidad de que el niño se enamore de este proceso de formación que ya va motivado, que verdaderamente es gratificante ver que el niño haga su actividad con alegría, que tenga empatía por lo que está aprendiendo. Estoy enamorada, de esta pedagogía por proyectos porque no solo ayuda al niño sino también al docente siempre se va a ver el interés de ambas partes.

En este sentido, la metodología de la Pedagogía por Proyectos apunta al cambio de paradigma del modelo pedagógico tradicional y permite el despliegue de un modelo en el que el aprendizaje sea significativo y más activo, además que se integran aspectos afectivos; lo que se corresponde a una enseñanza desde una postura constructivista. En efecto, los proyectos de trabajo responden a una intención organizada que configura la motivación natural para aprender; su enfoque globalizador abierto estimula aprendizajes significativos a partir de los intereses de los niños, de sus experiencias y conocimientos previos (Trueba, citado en Vizcaino, 2008). Además, la Pedagogía por Proyectos puede ser concebida, más allá de una metodología de trabajo, como una estrategia superior para proteger el derecho a la educación de los niños, al mantenerlos motivados por aprender, tal como lo señala DOC 6 ENTREV 6:

Con la metodología pedagogía por proyectos se nos garantizan a nivel institucional, la disminución del riesgo de abandono escolar o deserción, que puede ser efectivas cuando se logra motivar al estudiante.

Esta concepción sobre la pedagogía por proyectos lleva al siguiente término incluido: *Propósito del proyecto en primaria*. Al respecto, los docentes ven el desarrollo de proyectos como una estrategia superior dentro de la metodología Pedagogía por Proyectos, es una manera de desplegar mejores condiciones didácticas y pedagógicas en el aula, para alcanzar resultados adecuados en el aprendizaje de los niños y en el desarrollo de la práctica pedagógica.

La desarrollamos para fortalecer los procesos pedagógicos y didácticos, apostándole al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que fluyen dentro del aula de clase, como fuera de ellas. (DOC 3 ENTREV 3)

Desde una mirada más social e inclusiva la DOC 6 ENTREV 6 manifiesta que los Proyectos desarrollados como parte de las exigencias curriculares de la escuela y estrategia de enseñanza emanada desde el MEN (2010): Proyecto Pedagógico Productivo, les garantiza a los niños una formación más equitativa, tomando en cuenta el contexto social y económico vulnerable del que provienen. De esta manera, los proyectos giran en torno a la creación de un proyecto de vida pertinente que les permitirá a los niños vincular aprendizajes académicos con su realidad. En sus palabras:

Los Proyectos de Aula para garantizarle el aprendizaje a los estudiantes que venía en detrimento debido a las diferencias sociales y económicas generadas en la época, entonces surgió la necesidad de adoptar la metodología pedagogía por proyectos como una herramienta válida para fortalecer el Proyecto de Vida, articulando los aprendizajes y el trabajo como estrategia de enseñanza.

La opinión de los docentes sobre el propósito de los Proyectos de aula se alinea con lo que establece el MEN (2010) en sus orientaciones:

[El Proyecto Pedagógico Productivo] A los estudiantes: les permiten la adopción de conocimientos, habilidades, destrezas y valores útiles para su proyecto de vida en escenarios productivos, mediante el trabajo en comunidad. Los aprendizajes con significativos al poner en práctica sus conocimiento, destrezas y habilidades... (MEN, 2010, p. 10)

Desde una posición más técnica de la enseñanza, la Pedagogía por Proyectos es vista como una *Herramienta para Innovar y Motivar*

La Pedagogía por proyectos la aplico a mi experiencia como docente como una herramienta muy valiosa que motiva muchísimo a los estudiantes. (DOC 2 ENTREV 2)

Sí lo de los proyectos es algo innovador en la escuela, yo lo veo como un camino a para darle a los niños educación verdadera, para que ellos se sientan protagonistas y quieran estar aquí. (DOC 4 ENTREV 4)

De esta manera, si bien la Pedagogía por proyecto es una metodología de enseñanza integral, cuyo objetivo superior es mediar en el aprendizaje estudiantil, esta permite, en niveles de acción más prácticos, innovar en sus estrategias de enseñanza y a la vez motivar a los estudiantes en sus procesos formativos. Innovar y motivar, como componentes de ejecución de la Pedagogía por proyecto, permite que los docentes desarrollen clases con efectos que trascienden lo estrictamente académico y conceptual de los contenidos, pues pone de primer lugar la disposición de los niños para emprender y gestionar su propio aprendizaje.

La motivación se entiende por una situación que mueve y empuja a alguien a hacer algo; en el contexto educativo, esta se define como “aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender, es por tanto un proceso endógeno... [en el que], los estímulos del medio juegan un papel fundamental” (Castillo et al., 2009, p. 24). De este modo, las estrategias y actividades que se desarrollan en el aula pueden favorecer o no la motivación de los estudiantes, de allí la importancia de innovar las clases y la manera de acercarse a los niños mediante la interacción docente-alumno, y, según los docentes, la pedagogía por proyectos resulta también ser una herramienta para innovar y motivar. En consonancia con lo anterior, Ochoa y Herrera (2022) señalan lo siguiente:

Consolidar la -PPP- [Pedagogía por Proyectos] como propuesta de intervención formativa favorece la transformación de las prácticas educativas tradicionales, en renovada e innovadoras que contribuyen a romper con los paradigmas de la desmotivación escolar. Así pues, es relevante reconocer que las estrategias generalmente usadas no han surtido el efecto deseado, por tal motivo, se debe insistir en la búsqueda de metodologías aplicadas a las prácticas educativas como la -PPP-. (p. 402)

Dominio Currículo

El siguiente dominio hace referencia al *Currículo*. En las instituciones estudio de esta investigación, la Pedagogía por Proyectos es una metodología que se instaura de

manera formal e institucional, por tanto, los docentes deben apegarse a esta para el desarrollo de su práctica pedagógica. En este sentido, el desarrollo de la metodología Pedagogía por Proyectos está sujeta a un currículo, el cual se concibe como:

...conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, 2002a, pp. 1-2)

De esta manera, un currículo suministra una descripción de los elementos esenciales que se deben tomar en consideración para planificar y organizar el plan de estudio, sus áreas fundamentales y cada asignatura; asimismo, expone la visión, principios y lineamientos institucionales para los distintos niveles educativos y además presenta las competencias y aprendizajes esperados.

Vale señalar que cada institución tiene autonomía para organizar las áreas obligatorias de cada nivel, para adaptar su desarrollo de acuerdo con las necesidades del entorno escolar y para adoptar métodos de enseñanza que permitan una formación integral. Asimismo, se precisa que esta autonomía debe basarse en los fines y objetivos de la educación, en los estándares de calidad y en los lineamientos curriculares para cada área (MEN, 2002a). Esto se presenta y organiza en los PEI, los cuales están apegados a las necesidades contextuales de cada institución.

En cuanto a la *Transversalidad curricular* (primer término incluido del dominio), el desarrollo del currículo no debe ser ajeno a la realidad social, contextual ni individual de los estudiantes; de acuerdo con esto, Gimeno Sacristán (2010) señala:

El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales. (p. 15)

Por tal razón, en aras de impactar en la educación más allá de la escuela y aportar de manera significativa a la formación ciudadana, desde el MEN se han planteado el desarrollo de proyectos transversales. En este sentido, el desarrollo de la metodología Pedagogía por Proyectos en las escuelas contexto de la presente tesis doctoral ha buscado hacer posible la transversalidad curricular, la cual se orienta a integrar los

diversos saberes para desarrollar competencias para la vida (MEN, 2016); es decir se busca la construcción de conocimientos que puedan responder a las exigencias sociales. En las palabras de los docentes se expresó lo siguiente:

[La pedagogía por proyectos] Es una dinámica que realmente fortalece el dialogo de saberes, ... fortalece la transversalidad en los conocimientos. (DOC 1 ENTREV 1)

Se realiza con ellos unos ejes transversales para poder fomentar entre todos los fortalecimientos del proyecto de vida, los derechos humanos, desempeño y emprendimiento, habilidades comunicativas, cuidado del agua en la ciudad y cuidado integral de la salud, esos proyectos transversales los integramos con los niños a través de las diferentes áreas transversalizadas. (DOC 5 ENTREV 5)

Haciendo uso adecuado de los ambientes formativos, lo que le permite al estudiante confrontar sus habilidades con realidades concretas y poniendo a prueba su filosofía de vida y sus habilidades cognitivas y de convivencia. (DOC 6 ENTREV 6)

Los docentes reconocen que la formación de la escuela debe ir más allá de lo académico, y desde el proyecto de aula se busca relacionar las áreas de conocimiento y los aprendizajes con el contexto y realidad individuales y colectivos de cada estudiante, como su proyecto de vida, su convivencia y el cuidado del planeta, por ejemplo. Estos ejes transversales que menciona el DOC 5, son una propuesta del MEN fundamentada en el artículo 14 de la Ley 115 (1994), desde el cual se establece la formación ciudadana y de valores, la cual no se debe tratar como contenidos estructurados; de esta manera, “...no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios” (Ley 115, Artículo 14, Parágrafo Primero, 1994). Ante esto, se advierte que:

La transversalidad plantea en sí misma un propósito articulador que, en términos formativos, debe contribuir a la superación de la fragmentación de los saberes “científicos” – que por años ha acompañado las intencionalidades de la educación convencional-, al establecimiento de diálogos con otros conocimientos, como el tradicional y el cotidiano, que circulan con alto nivel de funcionalidad en el contexto. (MEN, 2014, p. 20)

Otro proceso, íntimamente relacionado con la transversalidad curricular, que hace posible el desarrollo de la pedagogía por proyectos es la *Articulación de las áreas*, una vía para una formación holística y con sentido; en tal sentido, con la transversalización y la integración curricular se busca “lograr que los temas urgentes y de gran valor que

surgen de la sociedad puedan ofrecerse en todas las áreas académicas de una forma única y con sentido” (Ortiz, 2006, p. 36). De este modo, se ha buscado, a partir de los diferentes proyectos que se despliegan en la escuela, asociar los conocimientos y contenidos que se han impartido en las diversas asignaturas del plan de estudio, muchas veces de manera aislada y fragmentada. En palabras de los docentes:

...desaparece la educación por áreas, por asignaturas... (DOC 1 ENTREV 1)

...el proyecto “Mi tierra querida “con toda esta temática y con todos los puntos de vista vamos articulando todas las áreas ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, español con todas, para así ir resolviendo las preguntas de los niños. (DOC 2 ENTREV 2)

...ya nosotros no trabajamos por áreas separadas, trabajamos todas las áreas integradas, tenemos por decir algo, el área de naturaleza y sociedad, que se bautizó así, en esta se incluye ciencias naturales y educación ambiental que es biología, química, física y ciencias sociales, entonces, naturaleza y sociedad es sociales y Ciencias Naturales, ya no tenemos los once cuadernos que se tenían de primero a grado once ya son poquitos porque se están integrando a un solo mismo proyecto. Tenemos Psicomotricidad qué es educación artística, física, recreación y deportes así se llama esa área, el desarrollo humano que me parece muy bonito el nombre, que es educación ética y valores humanos y religión y emprendimiento, tenemos en la otra área del plan de estudios que es el lenguaje y comunicación, que es humanidad de lengua castellana y lenguas extranjeras, pensamiento y creatividad que es matemática, tecnología, informática, ofimática y dibujo técnico... (DOC 5 ENTREV 5)

Un Proyecto de Aula aborda todas las áreas y las temáticas establecidas en el currículo, ofreciéndoles la oportunidad a los estudiantes de leer, comprender, interpretar y tomar posición sobre el asunto, desarrollando las competencias comunicativas propias de la edad y del grado; ampliando su acervo cultural. (DOC 6 ENTREV 6)

El plan de estudio se define como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas (Artículo 79, Ley 115, 1994); las áreas obligatorias y fundamentales son 9: (1). Ciencias Naturales y Educación Ambiental, (2). Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, (3). Educación artística, (4). Educación ética y en valores humanos, (5). Educación física, recreación y deportes, (6). Educación religiosa, (7). Humanidades, Lengua Castellana e idiomas extranjeros, (8). Matemáticas y (9). Tecnología e Informática (Decreto 1860, Artículo 34, 1994; Ley 115, Artículo 23, 1994); pero gracias a la autonomía otorgada a las instituciones, se ha logrado articular e integrar todas las áreas, como lo menciona DOC 5 ENTREV 5.

Esta articulación de las áreas y asignaturas permite crear conocimientos pertinentes, contextualizados y significativos, ya que se construyen a partir de la

asociación, vinculación y transferencia de los temas y saberes curriculares; y rompe con la estructura curricular inconexa. La integración curricular es, entonces, el “uso pragmático de las disciplinas” (Brant, 1991); “una manera de disolver los límites de muchas áreas diferentes” (Drake, 1991). Un ejemplo de esta articulación de las áreas se manifiesta en la siguiente observación:

Externamente, esta publicada una cartelera alusiva al Planeta Tierra que contenía información relacionada con la actividad generadora, estaba escrita en inglés e invitaba a cine, “¡Un perfecto pretexto!” HOME/ Documentary film/ Day: Monday/Time: 4:00 p.m/First: Season/Price: \$ 1.500. Se debía cancelar el ingreso de \$ 1.500 pesos por niño o niña, que debían pagar con billetes o monedas didácticas a dos de sus compañeros que se encontraban en la portería del aula múltiple. Se tenía que hacer cuentas para pagar y dar las vueltas, a cambio se recibía la boleta de ingreso. (DOC 1 OB 1)

Esta cartelera como recurso didáctico forma parte de la actividad generadora. En esta se aprecia la articulación de las áreas Lengua Castellana e idiomas extranjeros y Matemáticas. Los niños de manera situada leen en lengua inglesa y practican sumas y restas. En virtud de esto, los contenidos se transversalizan, por lo que no se enseñan y aprenden de manera aislada, como suele ocurrir con una metodología tradicional. A propósito de esto, Beane (2005) señala, con respecto a la metodología Pedagogía por proyecto, que esta es “una organización y desarrollo del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas colaborativamente entre los educadores y los educandos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares” (p.17).

Esta transversalidad y articulación curricular llevan necesariamente a una integración de las competencias, pues estas ya no se relacionan estrictamente con una sola asignatura, por ejemplo, las competencias comunicativas, las cuales se han asociado solo con el área de lengua. De las palabras de los docentes sobre esto, surgió el término incluido *Articulación de los Estándares de competencias*:

Los estándares aquí le llamamos derechos de aprendizaje, se manejan por el ciclo y vamos trayendo las preguntas de acuerdo al aprendizaje y desarrollo del niño, ejemplo para sociales cuando fue la posesión del presidente decimos hacer una dramatización y lo articulamos con la línea del tiempo de la historia y de la parte histórica de Colombia ¿Por qué? Porque es muy importante trabajar todos estos temas, y así manejamos una programación y articulamos las competencias. (DOC 2 ENTREV 2)

Empiezo articular los estándares de las diferentes áreas y cuando terminemos los niños mismos son los que dan respuesta, a través de las actividades, de los trabajos, de todo

lo que hemos hecho, se empieza a articular qué estándares o qué temáticas puedo ver propias del grado. (DOC3 ENTREV 3)

Sí, las profesoras son muy conscientes de que los estándares son nuestro oriente. La pedagogía por proyectos se fortalece con el manejo de la enseñanza por ciclos donde se conoce las habilidades, las destrezas y el desarrollo de cada niño... (DOC 5 ENTREV 5)

Los Estándares de Competencias Básicas son criterios claros, los cuales establecen los niveles de calidad educativa a los que tienen derecho los estudiantes, de ahí a que se reconozcan como derechos de aprendizajes, tal como lo menciona DOC 2 ENTREV 2. De esta manera, los estándares "...constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo" (MEN, 2006, p. 9). Son, entonces, una guía para el diseño del currículo, el plan de estudio, los proyectos escolares, los planes de evaluación, la formación docente inicial y su cualificación (MEN, 2016).

Los estándares son el punto de partida y el "oriente", como lo señala DOC 5 ENTREV 5, para seleccionar y diseñar las estrategias de enseñanza; y desde la pedagogía por proyectos estas se buscan alcanzar desde la integralidad formativa. Por tanto, desde los proyectos se precisa que los niños puedan aplicar sus conocimientos en su cotidianidad escolar, comunal y cultural, para el abordaje y resolución de problemas. La integración curricular desarrollada por la transversalidad curricular, articulación de las áreas y la articulación de los estándares de competencias procura que los docentes presenten su informe evaluativo de cada periodo (*Boletín*) mediante ejes y no por asignaturas. Como ejemplo, se presentan las palabras de DOC 4 ENTREV 4:

Cuando presentamos el Boletín, son por ejes, los ejes son habilidades, entonces manejamos 5 ejes: la parte comunicativa, la parte de actitud, la parte de exploración, de desarrollo y del lenguaje, entonces hay una descripción de cada uno de los procesos que el niño lleva y ahí se miran cómo se articula en las áreas, por ejemplo, la exploración tiene que ver con todas las ciencias sociales, el desarrollo tiene que ver con la informática y con la parte deportiva, la del lenguaje con inglés, con parte artística y con español, entonces de esta manera es que se está dando como un informe al padre de familia, cómo va el proceso del estudiante.

Es así como mediante cinco (5) ejes se presenta el informe evaluativo en cada periodo escolar; dentro de esos ejes se integran los saberes, y los docentes buscan ofrecerles a los padres y acudientes un reporte ceñido y coherente con la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para cerrar este dominio y

tomando en cuenta lo que se ha planteado sobre la pedagogía por proyectos y la integración curricular, seguimos lo que ha señalado Tochon (2004):

La pedagogía de proyectos presenta dos importantes ventajas: no atomiza el aprendizaje y da a esa actividad de aprender un sentido nuevo, proyectando los saberes a una situación problemática por resolver. El educando no desarrolla los contenidos por ellos mismos, sino que descubre inmediatamente su finalidad empleándolas en acción... El proyecto tiene la ventaja de unir contenidos de diferentes disciplinas a través de una temática común que produzca la transferencia. (p. 217)

Dominio Construcción del conocimiento

Como señalan Ochoa y Herrera (2021), a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (1994) y los lineamientos, orientaciones y documentos institucionales emanados desde su aprobación, se ha buscado asumir y formalizar el desarrollo de proyectos de aula para materializar la Pedagogía por Proyectos como metodología de enseñanza, con el fin de superar prácticas educativas tradicionales y permitir que los estudiantes logren construir aprendizajes significativos, partiendo de sus necesidades, inquietudes y saberes previos.

Es así que, entonces, la Pedagogía por Proyectos, como estrategia curricular en algunas instituciones colombianas, se basa en una educación constructivista, asentada en teoría psicogenética y en su avance documentado en los aportes de Dewey, Piaget, Vygotsky y Bruner (Galeana, 2013; García, 2008). En este sentido, los actores implicados- docentes, estudiantes, e, incluso, padres y acudientes- planean y organizan (según sus inquietudes), configuran, ejecutan y evalúan prácticas formativas alrededor de un propósito común que les permite aprender de manera contextualizada y significativa.

En virtud de lo anterior, se pretende dejar de lado el modelo de escuela transmisiva caracterizada por ser el docente como único poseedor del conocimiento, por ser el estudiante un actor pasivo que solo va a aprender y por no haber ningún tipo de interacción y negociación entre profesor y estudiantes. Por tanto, se parte de la premisa de que la Pedagogía por Proyectos permite trascender estas prácticas educativas "...enmarcadas en la díada transmisionismo-asociacionismo, para darle paso a la construcción de aprendizajes significativos, ligados a la vida de los estudiantes y que

parten de los saberes, las necesidades y las inquietudes que éstos se plantean” (García, 2008, p. 80).

De esta manera, la Pedagogía por Proyectos es una novedosa forma de trabajo escolar, pues se privilegia la investigación que emerge de los cuestionamientos y necesidades de los estudiantes (Lacueva, 1998). Ante esto, Jolibert (1995) apunta:

Esta propuesta pedagógica ante todo resignifica las relaciones que tradicionalmente han estructurado el trabajo escolar: un maestro que sabe y transmite, decide qué se trabaja, cómo, cuándo, dónde y por qué, frente a un estudiante que no sabe, que recibe, repite y no tiene la opción de decidir sobre su propio aprendizaje. La propuesta lleva por ello un implícito desdibujamiento de la verticalidad del maestro y una apuesta por la relación horizontal: educador y educando interactúan con el fin de darle un sentido al conocimiento y a las acciones generadas. (p.48)

Con respecto a lo anterior, los docentes participantes, desde sus palabras, tienen claridad con el referente teórico que sustenta la Pedagogía por Proyectos, y esto se observa por las caracterizaciones que le dan a los actores y situaciones de enseñanza y aprendizaje alrededor de esta metodología. A este respecto, en este dominio, *Construcción del conocimiento*, se pueden observar los términos incluidos: Estudiante actor activo en el proceso de investigación, Roles, Liderazgo, Participación, Conocimientos previos, Diagnóstico de conocimientos previos, Refuerzo del conocimiento previo, Aprendizaje significativo, Aprendizaje autónomo y Motivación.

En cuanto al primer término incluido, *Estudiante actor activo en el proceso de investigación*, los docentes precisan que el estudiante tiene un papel activo en el proyecto o proyectos que se despliegan durante el año escolar; tal como lo señaló (DOC 1 ENTREV 1):

Cuando se trabaja por proyectos desaparecen las jerarquías de maestro a estudiante, el maestro se convierte en un investigador e indagador permanente y el estudiante se convierte todo el tiempo en un actor activo de su proceso de investigación y su proceso de análisis de contexto y de construcción desde el aula.

Esta mirada de los docentes participantes sobre la acción docente y la acción del estudiante en el marco de la pedagogía por proyectos permite conocer la postura que toman los estudiantes en el emprendimiento y consecución de los temas, conceptos y saberes que quieren explorar; en consecuencia, como lo mencionan Ochoa y Herrera (2021), permite que los estudiantes se involucren de forma activa en su proceso de

formación. Asimismo, con respecto al papel del docente y, en consonancia, se favorece una relación más estrecha y horizontal entre este y sus estudiantes, dentro de la cual las decisiones se toman conjuntamente, y su interacción se da en ocasión de darle sentido al conocimiento y a lo que se hace en la escuela (Jolibert, 1995); se da, entonces, lo que Not (1992) llama “enseñanza dialogante” hacia una meta común: el desarrollo de un proyecto.

Dentro de la actuación estudiantil para la construcción de su conocimiento, el desarrollo de proyectos permite que cada uno puede desenvolverse a partir de la asignación de *Roles*, los cuales se conforman y se asignan desde los gustos y habilidades individuales. En palabras de los docentes:

Claro cada estudiante tiene su rol, ... desde luego se indaga cuál es su potencialidad y su habilidad para saber, es decir, si a unos le gusta el arte, a otros les gusta la música, a otros les gusta la matemática, a otros les gusta elaborar protocolos o las actas, a otros les gusta leer, interpretar y representarlos ante la misma institución o en otras instituciones, entonces cada estudiante se le asigna un rol. (DOC 1 ENTREV 1)

Actualmente estamos haciendo un nuevo proyecto pedagógico, donde tenemos en cuenta los diferentes roles de los estudiantes. (DOC 5 ENTREV 5)

A partir de esta asignación de roles, se crea un *Liderazgo* en cada estudiante; estos liderazgos no son excluyentes, sino al contrario, promueven la participación grupal según las inclinaciones de cada niño:

Ese liderazgo lo tienen todos de acuerdo con sus habilidades y a sus potencialidades. (DOC 1 ENTREV 1)

Siempre hay liderazgo de alguna manera, por las inteligencias múltiples si uno es bueno para matemáticas, el otro para inglés, el otro para tecnología, el otro para deporte... porque siempre hay niños que llevan la delantera y los otros lo siguen, pero ellos no son excluyentes en ningún momento. (DOC 2 ENTREV 2)

La asignación de roles y el liderazgo dejan ver que la *Participación* de los niños es activa, democrática y consensuada:

La figura se define incluso de forma democrática y concertada con los mismos estudiantes, como son los roles en los liderazgos, pero lo que más llama la atención es que en la Pedagogía por Proyectos todos tienen espacios de participación. (DOC 1 ENTREV 1)

Los estudiantes participan activamente en el proceso, dando respuestas que denotan dominio del tema, expresadas a partir de ejemplos y en el lenguaje propio de su edad. (DOC 2 OB 2)

También informa que se va a proyectar un “Documental” y pregunta en forma general ¿Qué entienden por documental? Y si alguien de los participantes había visto un documental (si -no) lo mencione. Todos participaron activamente, la maestra toma en cuenta las respuestas, las repite, repregunta y a partir de los aportes experienciales de los estudiantes, se va construyendo colectivamente el concepto, hasta lograrlo. (DOC 1 OB 1)

Lo anterior ratifica que el desarrollo de la metodología de la Pedagogía por Proyectos resignifica el papel de estudiante como un ser activo que interactúa con sus compañeros en búsquedas de metas propias y comunes, que parten de la individualidad (gustos y habilidades) y de la comunión de estas dentro del grupo, que involucra al docente, a los alumnos y, muchas veces, a los padres. De esta manera, se precisa de democracia y cooperación. En cuanto a esto, Guerrero y Terrones (2003) señalan que la:

Experiencia del aprendizaje por proyectos resulta una alternativa que pretende cambiar la dinámica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite desarrollar habilidades específicas para planificar, organizar y ejecutar tareas en entornos reales. Exige equipos de trabajo, distribución de responsabilidades individuales y grupales, indagaciones, solución de problemas y colaboración mutua durante todo el proceso. (p.46)

Un factor importante en una enseñanza constructivista es el aprendizaje que se genera, los docentes participantes en su discurso muestran el interés por favorecer el *Aprendizaje significativo* en los niños. De esta manera, realizan actividades tendientes a esto, como lo señala DOC 2 ENTREV 2: “Nos fuimos para el río las Ceibas con una agenda ya organizada, fuimos y volvimos sin ninguna novedad, los niños encantados porque el salir de esas cuatro paredes para ellos es maravilloso y el aprendizaje significativo”. Asimismo, los DOC 4 y 5 señalan que la participación de los niños y el tipo de actividades da paso al aprendizaje significativo:

Los niños mismos son los que dan respuesta, a través de las actividades, de los trabajos, de todo lo que hemos hecho, ya tienen algo de conocimiento, entonces ellos mismos construyen sus saberes. (DOC 4 ENTREV 4)

Lo más importante para ellos es lo que tiene significado, estuvimos viendo Colombia, ellos llevaron su bandera de Colombia porque fueron las fiestas patrias. (DOC 5 ENTREV 5)

Basado en el constructivismo, el concepto de aprendizaje significativo advierte que el aprendizaje se posibilita al momento en que una nueva información se integra a la estructura cognitiva de un sujeto y produce asimilación cognitiva mediante la cual se relaciona la nueva información con los conocimientos previos (Ausubel et. al, 1983). El papel del docente debe ser el de un orientador y facilitador entre el conocimiento y los estudiantes, con la planificación, organización y ejecución de actividades y experiencias, que estimulen aprendizaje a largo plazo, en las que se pueda dar procedimientos como el contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio entre la información nueva y lo que se conocía (Ballester, 2002). Lo importante de esto es que los conocimientos se deben construir armónica y coherentemente; de allí la importancia de cómo los nuevos conocimientos se integran a los previos. En palabras de Ausubel et al. (1983):

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsunsor” preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras. (p. 14)

Se remarca, entonces, la trascendencia de los conocimientos previos que poseen los estudiantes ante un tema, concepto o actividad. En cuanto a esto, los docentes participantes señalaron que en el desarrollo de los proyectos se toman en cuenta los *Conocimientos previos*:

Partiendo de lo que ellos saben de su cuerpo empezamos a repasar los conocimientos que ya han manejado, empiezo con extremidades mano derecha e izquierda. (DOC 2 ENTREV 2)

El proyecto como tal se llama el niño y sus entornos es un proceso metodológico donde entran conceptos y saberes previos (DOC 3 ENTREV 3)

En un principio se tratan los conceptos básicos y los conocimientos previos sobre los principios naturales en las diferentes asignaturas o áreas, durante el trabajo en el aula se diseñan situaciones didácticas (actividades) se ponen en práctica estos aprendizajes que necesitan ser fortalecidos a través de la experiencia, el escenario propuesto para realizar estas actividades es el contexto o el entorno inmediato (DOC 6 ENTREV 6)

Tal como se señala en la entrevista, en las observaciones se pudo confirmar que se realiza un acercamiento a los conocimientos previos de los estudiantes, esto con el

fin de iniciar la clase y vincular estos conocimientos construidos en la clase anterior con lo que se va a desarrollar:

La docente inicia la jornada con actividades de la rutina diaria, como la oración, el saludo y la activación de los conocimientos previos, a través de preguntas y retomando contenidos pendientes de la actividad anterior, se reconstruye el documental en forma oral, se describen los sucesos ocurridos a la tierra desde sus comienzos hasta la época actual. (DOC 1 OB 1)

Los docentes consideran la necesidad de realizar un diagnóstico de conocimientos previos para que los niños emprendan y ejecuten un proyecto que resulte en aprendizajes significativos; esta actividad es un requisito importante en sus clases:

...la docente empieza hacer un registro de los conocimientos previos que ya tienen los niños, esto nos va a servir para poder trabajar todos estos temas durante todo el año. (DOC 3 ENTREV 3)

Se reconoce la importancia de percatarse de los conocimientos previos de los niños para poder tomar decisiones en la planeación y desarrollos de las clases, pues, tal como lo señalaban Ausubel et al. (2003): "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (p.02). Es así que los nuevos conceptos se construyen sobre la base de los conocimientos previos; si los niños pueden relacionar nueva información con lo que ya saben, es más probable que comprendan y retengan el nuevo material. Los conocimientos previos dan contexto y orientación al proyecto, para su creación y para su desarrollo, lo que lleva a aprendizajes significativos.

Otro elemento importante en la formación escolar mencionado por los participantes es la promoción y fortalecimiento del *Aprendizaje autónomo*. Se les reconoce a los niños, en su rol activo como estudiantes, su responsabilidad en su desempeño, su independencia y su autonomía para indagar, hacer las cosas por sí mismos y pensar por sí mismos:

No se limita, por que el niño es un investigador innato, lo que se trata es que ellos extrapolen lo que más puedan a través de las diferentes formas de indagación de los que ellos quieren saber y desde luego toca tener en cuenta la etapa maduracional de los niños, pero también las formas de intervención. (DOC 1 ENTREV 1)

Es que los niños aprendan a hacer las cosas por sus propios medios, ejemplo “escribo, me levanto, ordenó mi espacio, trabajan sin presión”, muy diferente a la escuela tradicional... pero con el proyecto, ahora el niño en primera persona se está diciendo: yo entiendo, lo que yo veo, lo que he practicado, lo que me interesa, el niño va asumiendo por sí mismo que tiene que hacer, ordena la capacidad de desarrollo y pensamiento. (DOC 2 ENTREV 2)

Ellos proponen actividades, como evaluarlos y sus normas... el niño es independiente, es autónomo, es más responsable, porque tiene una motivación. (DOC 4 ENTREV 4)

El aprendizaje autónomo se concibe como un proceso en el que el sujeto autorregula su propio aprendizaje; por lo que se hace consciente de sus procesos cognitivos y socioafectivos. El papel del docente debe estar encaminado a formar estudiantes que puedan concentrarse en gestionar y resolver situaciones precisas de su aprendizaje, no en una tarea puntual; es decir, debe orientar para que el estudiante cuestione, planifique, monitoree y evalúe su aprendizaje (Martínez, 2004). Por su parte, un estudiante autónomo se involucra activamente en las actividades; y esto requiere de una conexión en la cognición y los afectivo y motivacional (Sanz, 1998); al respecto, DOC 4 ENTREV 4 menciona que “...el niño es independiente, es autónomo, es más responsable, porque tiene una motivación”. La **Motivación** se advierte como un factor importante en el aprendizaje. Es necesario que los niños estén motivados por el proyecto y por las actividades que se realizan diariamente en el aula:

¿Cuál es la motivación? que estamos haciendo lo que ellos querían aprender, si el niño está motivado, “mire, eso, fue lo que yo propuse, lo que yo quería aprender”, están mucho más motivados en colaborar, investigar, en construir todo esto. (DOC 4 ENTREV 4)

Es así que se reconoce la implicación de la motivación e implicación personal en los estudiantes para involucrarse en las actividades, e, incluso, valorarlas y para supervisar y evaluar su aprendizaje; esto se debe a que en el desarrollo de los proyectos son los niños quienes proponen los temas según sus gustos, habilidades e intereses. Esto se pudo evidenciar en la observación de la clase del DOC 1: “Los estudiantes estaban motivados e interesados por participar de la actividad”. Se habla, entonces, de una motivación sobre todo intrínseca positiva (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010; Castillo et al., 2009) alrededor de las actividades, pues se ha asumido la responsabilidad de aprender por la satisfacción que proporciona ejecutar un proyecto con objetivos claros

y con expectativas reales y coherentes con su contexto. En la siguiente taxonomía se presenta de qué manera se desarrollan en la práctica los proyectos, según las palabras de los docentes participantes.

Taxonomía Acción docente

En la taxonomía anterior se pudo ver cómo los docentes comprenden los alcances de la Pedagogía por proyectos desde lo conceptual e institucional y en cuanto a sus alcances en el aprendizaje. En la presente taxonomía se podrá revisar de qué manera, según la voz de los docentes, ellos accionan para emprender y desarrollar esta metodología. Vale señalar que la materialización de la Pedagogía por Proyectos se da en la planificación, ejecución y evaluación de un proyecto de aula, y a lo largo y ancho de este proceso se despliegan estrategias y actividades orientadas a la construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva práctica, García (2013) señala lo siguiente:

La PpP [Pedagogía por Proyectos] posibilita una formación centrada en el estudiante, en la medida en que este, gracias a la motivación y la generación de ambientes de aprendizaje promovidos con el maestro, desarrolla capacidades críticas para cuestionar e interrogar situaciones que movilicen procesos de formación y aprendizaje significativo, en el que la pregunta y su posterior exploración enlazan acciones para la generación de propuestas que en últimas desarrollan aprendizajes individuales y colectivos. (p.25)

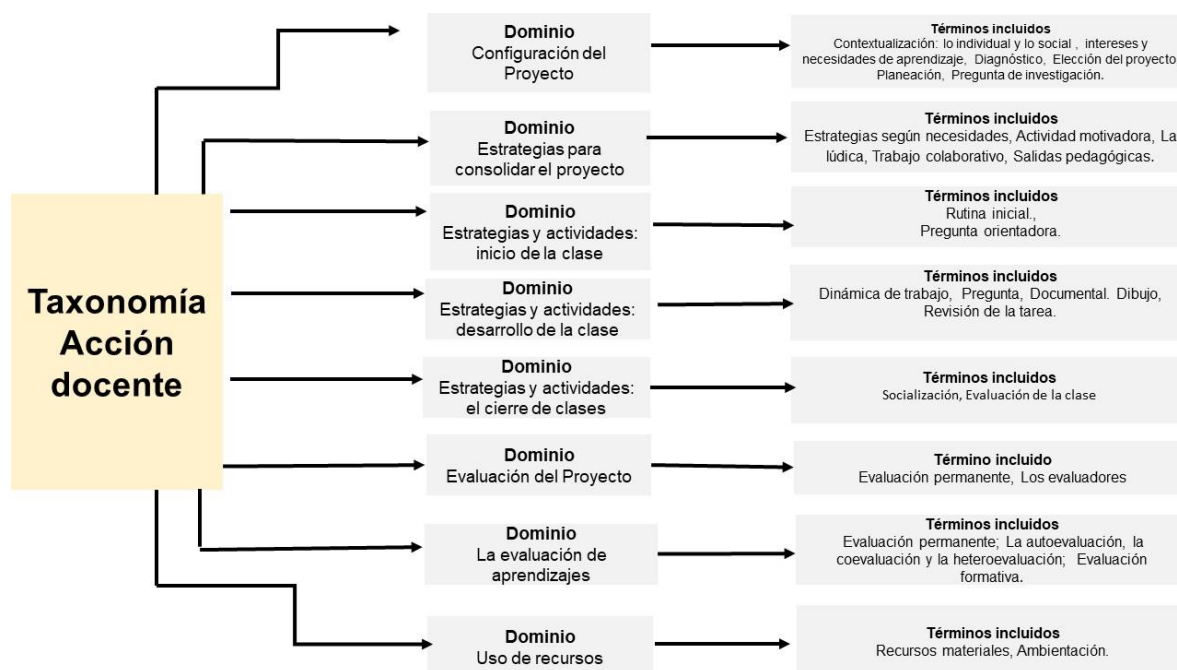
En este sentido, el desarrollo de un proyecto de aula involucra diversos elementos y actores, para que se puedan alcanzar las metas académicas planteadas. Esta taxonomía emergió de los dominios Configuración del proyecto, Estrategias y actividades, La evaluación y Uso de recursos. La figura 5 muestra la taxonomía y sus correspondientes dominios.

Dominio Configuración del proyecto

Con respecto al primer dominio, en este se hace referencia a la manera cómo se llega a la creación, emprendimiento y desarrollo de un proyecto y qué factores intervienen en esto.

Figura 5

Taxonomía Acción docente



De esta manera, el primer factor que destaca para establecer posibles temas investigativos es la *Contextualización: lo individual y lo social* (primer término incluido de este dominio). En palabras de los docentes:

Se indaga todo el tiempo, se está elaborando desde la realidad biopsicosocial tanto de lo individual como lo colectivo y en lo social... es tener en cuenta el contexto y las posibles formas de poder ejecutar ese proyecto. (DOC 1 ENTREV 1)

Nosotros nos basamos mucho del contexto del niño como sujeto el conocerse a sí mismo como niño y como niña. Lo primero que hacemos es hablar con el niño del entorno que lo rodea. Sigue el otro entorno, es el entorno hogar, con quien vive, como está conformada la familia, cuántas personas viven en su casa, este tema lo empezamos con los oficios o profesiones que tienen los papas de estos niños, les preguntamos qué hace la mamita y ellos empiezan a responder. (DOC 3 ENTREV 3)

Como se observa en la narrativa de los docentes, en aras de emprender un proyecto inclusivo, equitativo y coherente con el entorno de los niños, se busca contextualizar los temas desde lo individual y lo social; lo que hace que el aprendizaje sea situado y, por tanto, significativo. Al respecto, esto se ha planteado desde los

lineamientos del Decreto 1860 (1994), con el fin de mejorar la calidad educativa enmarcada en la búsqueda de soluciones dentro de la realidad de los estudiantes: “El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno” (Art. 26).

En este sentido, la Pedagogía por proyectos abre oportunidades interesantes para que se examine la enseñanza y el aprendizaje en ambientes auténticos, coherentes y propicios para el desarrollo de las diversas competencias; de esta manera, se dejaría de lado prácticas educativas artificiales rígidas y de corto alcance, desplegadas en aulas tradicionales (Herrera y Ochoa, 2021). Otro aspecto importante para centrar la enseñanza y aprendizaje en el estudiante apunta a que la creación de los proyectos nace de los *intereses y necesidades de aprendizaje* de los mismos niños:

Hay tres elementos que hay que tener en cuenta, uno...la forma de participación de los estudiantes en cuanto al interés de su aprendizaje o sea que les interese ellos aprender, como lo pueden socializar y generar ese conocimiento para que sea apropiado (DOC 1 ENTREV 1)

Este tema fue muy chévere, muy profundo, muy interesante porque partió del interés y de la necesidad de conocer y saber dónde vivían, también vimos el tema de ciudad y municipio lo relacionamos cuando salen de paseo. (DOC 3 ENTREV 3)

Después de esa actividad [del diagnóstico] vienen los intereses de los niños, dice lo que quiere aprender, se hace un listado, se negocia con ellos... la docente propone una actividad que responda a esa necesidad, con esa actividad surgen los intereses que tienen que ver con esa necesidad (DOC 4 ENTREV 4)

Se apunta que desde la Pedagogía por proyectos, tal como lo propone Jolibert (1995), se desarticula ese modelo de enseñanza tradicional en el que el maestro es quien impone los contenidos de aprendizaje y los estudiantes los reciben pasivamente; al contrario, en esta metodología, como se observa en las palabras de los docentes participantes, no se imponen los temas: se proponen, y tanto docente como estudiantes participan desde la planificación, con un propósito último de producir verdaderos aprendizajes; es así que, entonces: “educador y educando interactúan con el fin de darle un sentido al conocimiento y a las acciones generadas” (Jolibert, 1995, p.48).

En este sentido, la configuración del proyecto pasa por diversas etapas, que permiten atender diversos factores clave para desarrollar clases y situaciones didácticas centradas en los niños como sujetos de aprendizaje. Los docentes buscan contextualizar los temas, los ajustan a los intereses y necesidades de los estudiantes, a partir de un *Diagnóstico* que los orienta para llevar adelante las propuestas investigativas:

Hacer un buen análisis de contexto, un buen análisis de estructura de familia y planear muy bien las salidas pedagógicas que son fundamentales y desde luego el trabajo en equipo es fundamental. (DOC 1 ENTREV 1)

Bueno nosotros partimos de un diagnóstico hecho de una caracterización de todo el grupo, con este diagnóstico nos orientamos un poco, para poder manejar el tema y las necesidades de los niños. (DOC 2 ENTREV 2)

En la ABP el profesor es el que propone el proyecto de acuerdo con un diagnóstico que se hace con el fin de conocer como están en la parte social, emocional, familiar, cognitiva... Nos toca hacer el diagnóstico, ellos deben proponer unos intereses y de esos intereses se empieza a trabajar durante el tiempo que dure. (DOC 4 ENTREV 4)

Se destaca la importancia del diagnóstico educativo como pauta para comenzar una intervención y despliegue didácticos en consonancia con las particularidades de los niños. En tal sentido, el diagnóstico no es una acción arbitraria del docente para “encasillar” a los estudiantes, sus maneras de aprender o sus comportamientos, es una práctica orientadora de sus procesos intencionados de enseñanza, en función de la indagación sobre los aprendizajes de los estudiantes y las diversas circunstancias dadas alrededor de lo que puedan seguir aprendiendo (Castillo y Cabrerizo, 2005), aunado a lo cognitivo, se suman el entorno social y familiar que dan indicios de los intereses y necesidades de aprendizaje, tal como lo manifiestan los docentes participantes.

Es así que el diagnóstico, según Arriaga (2015) se precisa como un ejercicio fundamental que acerca al docente a sus estudiantes, a partir del descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo en general, y de cada estudiante en particular. A partir del diagnóstico, el docente fundamentará su acción en clases, lo que le permitirá la coherencia entre su quehacer docente y las exigencias educativas, al conocer las diversas maneras de aprender, las habilidades y la diversidad socio-cultural. Una vez realizado el diagnóstico, se procede, en común acuerdo con los

estudiantes y atendiendo a sus intereses y necesidades de aprendizaje, la *Elección del proyecto*:

Después de articular todas estas preguntas les digo hay que ponerle un nombre al proyecto ellos dan demasiadas ideas entonces bautizan el proyecto “Mi tierra querida” con toda esta temática y con todos los puntos de vista vamos articulando todas las áreas. (DOC 2 ENTREV 2)

Se hace un listado, se negocia con ellos, porque a veces salen muchos temas o veces son muy similares, se habla con ellos y se les hace caer en cuenta que hay similitudes y se va planteando el proyecto... y de esos intereses se dan de cuenta que el proyecto no tenía un nombre y deciden darle un nombre al proyecto, ellos mismos proponen nombres, se hace democracia ellos votan y eligen el nombre del proyecto. (DOC 4 ENTREV 4)

Como señalan los docentes, la participación de los estudiantes resulta esencial para emprender un proyecto; son los niños quienes deciden, bajo las orientaciones del docente, el tema y nombre del proyecto; al respecto Jurado (2017) precisa que “la idea central de la Pedagogía por Proyectos es que los sujetos en formación participan en la decisión de las actividades y de los aprendizajes que van a construir en el aula” (p. 23). De esta manera, al acordar democráticamente el tema del proyecto, el docente realiza la *Planeación*. Este proceso se da en conjunto con los estudiantes y con otros docentes con el fin de afianzar y organizar el desarrollo de la investigación propuesta:

En el proceso de planeación se dan los elementos para que progresivamente vayan investigando e indagando sobre el tema o la pregunta investigadora planeada. (DOC 1 ENTREV 1)

La planificación desde luego se hace parte con ellos, pero también la otra parte con un equipo de trabajo... En el proceso de planeación se dan los elementos para que progresivamente vayan investigando e indagando sobre el tema o la pregunta investigadora planeada. (DOC 2 ENTREV 2)

El desarrollo del proyecto debe fundarse en una planeación ajustada a los intereses de la clase y a una intencionalidad didáctica manifiesta; esto se procura desde la contextualización, el diagnóstico y la centralidad que se le da a los intereses y necesidades de aprendizajes de los estudiantes. La planeación es, entonces, la organización de las ideas didácticas del docente, basadas en el currículo, la metodología, en el caso de los docentes: la Pedagogía por proyectos, y lo que esta conlleva, con la finalidad de desarrollar un proceso de enseñanza significativo, organizado y

sistematizado, con cierta flexibilidad ante posibles eventualidades. En palabras de Antúnez (2002), la planeación es un “proceso reflexivo sobre la práctica, reporta calidad a la enseñanza, facilita la autonomía pedagógica al aumentar su capacidad de decisión e investigación de lo que acontece en el aula, debe ser flexible, contextualizada y completa” (p. 76).

Una vez se organizan el docente y los estudiantes desde la planeación, se desarrolla el proceso de investigación, en torno a una *Pregunta de investigación*, pregunta problemática, que orienta todo el recorrido del proyecto en búsqueda de su respuesta:

... se plantean su proyecto pedagógico a través de una pregunta de investigación que se indaga como se realiza un proceso de investigación en cualquier área del conocimiento, ellos en su concertación con el profe arman la pregunta de investigación o la pregunta problémica y se desarrolla todo un proceso de investigación frente a eso, en ese proceso es necesario que para responder la pregunta y es ahí donde está la habilidad del maestro y la posibilidad de organizar su proyecto... por eso o sea vuelvo y recalco que se parte de la pregunta pero todo el tiempo se está en un proceso de investigación, de indagación, de producción y obviamente de construcción permanente de todo el proceso (DOC 1 ENTREV 1)

Con esa pregunta empezamos a trabajar toda la investigación y exposiciones, todo como ellos lo propusieron, como lo querían hacer y cuando ya vimos todo, entonces ellos mismos respondían (DOC 4 ENTREV 4)

Tal como lo señalan López y Lacueva (2007), la Pedagogía por proyectos se distingue como una forma diferente de trabajar en el aula, pues se privilegia la investigación forma diferente de trabajar en la escuela, privilegiando la investigación, que parte de las interrogantes que los estudiantes consideren oportunas, y que la mayoría de las veces son cuestionamientos que vienen de ellos mismo. Asimismo, Thomas (2000) habla de la *Pregunta Orientadora*, como uno de los 5 criterios que caracteriza el aprendizaje por proyectos; de esta manera, apunta el citado autor que los proyectos parten de preguntas o problemáticas que orientan a los estudiantes a buscar conceptos y principios en las disciplinas y relacionarlos con las diversas actividades.

Al respecto, Jurado (2014) apunta que la pedagogía por proyectos de ser “entendida como un proceso en el que las interacciones están mediadas por un problema o un centro de interés que empuja hacia la conjetura, es decir, hacia hipótesis

interpretativas, que presuponen actitudes hacia la indagación y la pregunta, que desemboca en múltiples preguntas” (p. 20). En el siguiente dominio **Estrategias y actividades**, se reconocerá cómo los docentes desarrollan el proyecto de aula.

Dominio Estrategias para consolidar el proyecto

En la Pedagogía por proyectos, el proceso de aprendizaje responde a diversas estrategias que suponen actividades que materializan la configuración del proyecto de aula, en correspondencia con los contenidos curriculares, con su articulación y con la búsqueda de una didáctica que favorezca el desarrollo individual y grupal de los estudiantes.

De esta manera, las estrategias y actividades deben partir del reconocimiento contextual, del diagnóstico y de los intereses y necesidades de los niños. Es así que, tal como lo menciona Carrillo (2001), las estrategias, como vía para alcanzar los objetivos de enseñanza, deben desarrollar actividades motivadoras para mantener el interés de los estudiantes, su interrelación y para consolidar un aprendizaje significativo. Las actividades deben planearse a partir de los intereses de los niños y de la negociación con el docente. Al respecto, uno de los docentes participantes señaló que las estrategias se plantean según necesidades de los estudiantes (*Estrategias según necesidades*, primer término incluido de este dominio):

Nosotros enseñamos tratando de integrar todas las clases de métodos y estrategias porque los niños tienen métodos diferentes de aprendizaje, porque unos son kinestésicos, otros más visuales, otros más auditivos, entonces nos toca enfocarnos a través de diferentes estrategias para poder llegar a concluir con lo que necesitamos en los aprendizajes de los niños. (DOC 5 ENTREV 5)

De este modo, los docentes buscan realizar estrategias y actividades que logren cubrir las diferentes necesidades, habilidades y modos de aprendizajes de los niños. Al respecto, Jolibert (2001) señala que la Pedagogía por Proyectos permite acercárseles y reconocer a los estudiantes desde sus intereses y gustos; la identificación de los intereses es una estrategia formativa que en simultáneo orienta al desarrollo de las personalidades, competencias curriculares y saberes.

En consonancia con Carrillo (2001), con respecto a que los docentes deben desarrollar actividades motivadoras, los docentes realizan una estrategia de inicio del

proyecto, mediante la cual se realiza un *Actividad motivadora* con el fin de captar la atención de los niños desde el inicio del proyecto:

Después del diagnóstico haces un programa, una actividad motivadora, esa actividad puede ser muy interesante... El año pasado trabajamos la película encanto... nos fuimos al cine, entonces hicimos las boletas para la entrada a cine, un afiche del nombre de la película, hicimos la taquilla, vendimos las boletas, trajeron billetes didácticos, hay entran las habilidades matemáticas... también lo articulamos con inglés colocando las boletas en ese idioma. (DOC 2 ENTREV 2)

Hay una actividad generadora o una actividad motivadora del día de la jornada, de esa actividad motivadora, se empieza a articular que estándares o qué temáticas puedo ver propias del grado... Empezamos trabajando artística, en la feria de la convivencia. Es la temática de la convivencia. La actividad motivadora era de acuerdo a una película tenían escoger un personaje, el personaje lo hacían en plastilina, entonces trabajamos la parte argumentativa, la propuesta es solución de conflictos cuando vieron la película. (DOC 4 ENTREV 4)

La actividad motivadora se presenta como un medio para comenzar a desarrollar el proyecto y articular las áreas de conocimiento desde una práctica cotidiana de los niños; en los casos referidos por DOC 2 y DOC 4, una película y las acciones que se dan antes y después fue el medio generador para vincular los contenidos académicos y áreas curriculares previstos como objetivos de aprendizaje, por ejemplo habilidades matemáticas, habilidades argumentativas, habilidades lingüísticas, etc., como lo mencionan los docentes.

Otra estrategia que desarrollan dentro del aula de clases, como parte del desarrollo del proceso es *La lúdica*, con actividades de juego libre:

También se da apertura al juego libre, pero también se ayuda con material didáctico como loterías, como concéntrese, hay muchos juegos que son elaborados por los niños en el proceso de educación por proyectos, pero hay muchos que se utilizan de la cotidianidad. (DOC 1 ENTREV 1)

Al tener en cuenta el desarrollo integral del estudiante (Ley 115, 1994), la lúdica, como estrategia didáctica, favorece el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y social, pues el despliegue de juegos como actividades escolares, permite que los niños se motiven y establezcan relaciones significativas entre su cotidianidad y los contenidos que deben aprender. En este sentido, se precisa que el juego es una actividad inherente al niño y es importante para su desarrollo integral. Al respecto, Huizinga (2005) “La lúdica adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como

función biológica para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, valor expresivo, y las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra como función cultural” (p. 26).

Asimismo, en el desarrollo de los procesos de enseñanza, los docentes se sirven de la estrategia *Trabajo colaborativo*, con el fin de establecer una interacción positiva entre los niños, y así fomentar la socialización y diversas mediaciones:

Los niños aprenden a interactuar con ellos, trabajan en equipo. Aquí es muy importante el trabajo en equipo, el niño que de pronto no pueda o tiene falencias los amiguitos no es que le hagan el trabajo, lo respaldan y también lo ayudan. (DOC 4 ENTREV 4)

Como se observa en las palabras del DOC 4, el trabajo colaborativo se realiza a partir de la actividad del trabajo en equipo, el cual resulta importante, pues la colaboración que se produce beneficia a todos los niños, especialmente a aquellos que tengan una debilidad en algún contenido, pues reciben ayudas de los compañeros que han lo comprendido mejor. Es así que la estrategia Trabajo colaborativo favorece el desarrollo de las competencias comunicativas y sociales; además, que la construcción de conocimiento se incrementa en tanto los estudiantes tengan espacios en los que puedan compartir experiencias, ideas, información, aprendizajes, mediados por el intercambio social y la comunicación (Ramírez y Rojas, 2014).

Las *Salidas pedagógicas* son otra estrategia que la mayoría de los docentes implementa y valora por la actitud de los niños y por los aprendizajes que se pueden construir mediante esta experiencia: “Entonces para ellos las salidas es lo máximo y eso es lo que les queda a ellos de por vida y de esas experiencias significativas de ahí partimos muchos proyectos” (DOC 5 ENTREV 5). Con las salidas estudiantes y docentes salen del aula y de la institución a explorar el entorno, como actividad para alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto; en este sentido, pueden verse como un “recurso pedagógico y una técnica didáctica que amplía la concepción de la clase o de la actividad en el aula. El aula se abre y se multiplica permitiendo que el (la) estudiante diversifique y enriquezca su conocimiento y experiencia (Ojeda, 2004. p). Al respecto los docentes participantes señalaron:

Se utilizan demasiado y en casi todo el tiempo las salidas pedagógicas, donde ellos mismos ponen en ejecución los liderazgos o sea si funcionan, que el Comité de ambiente, que el Comité de Salud. (DOC 1 ENTREV 1)

Yo promoví una salida pedagógica con padres de familia, 2 o 3 buses, nos fuimos para el río las ceibas con una agenda ya organizada, fuimos y volvimos sin ninguna novedad, los niños encantados porque el salir de esas cuatro paredes para ellos es maravilloso y el aprendizaje significativo. (DOC 2 ENTREV 2)

Para los docentes resulta enriquecedora la experiencia que tienen los niños con las salidas pedagógicas, más allá del aula, también se desarrollan los roles del liderazgo, como lo menciona DOC 1. Asimismo, se reconoce que las salidas no son improvisadas, y están siempre sujetas a una planificación previa, en consonancia con los objetivos planteados en cada proyecto. Al respecto, vale decir que las estrategias y actividades se hallan expuestas a revisión, con el fin de examinar si se están alcanzando los propósitos previstos; esto se puede observar en el siguiente dominio.

Dominio Estrategias y actividades durante el inicio de la clase

La clase se establece como el espacio y tiempo determinados en los que se despliegan las prácticas educativas, de manera más convencional. En este entorno físico que supone un aula de clase se materializa el acto de enseñanza y aprendizaje mediante la interacción entre docentes y estudiantes, correlacionados con las actividades, estrategias y recursos, lo que moldea y permite el avance de lo que se pretende realizar. En este sentido en la clase se da en condición del ambiente, el tiempo, la planificación docente y la estructura en la que se organiza. En palabras de Sanjurjo (2012), la clase:

...es un espacio de construcción de conocimiento por parte del estudiante o aprendiz, ayudado por las estrategias de enseñanza, es un espacio pedagógico de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden; de consenso y conflicto. Todo esto porque en ese espacio pedagógico el grupo de sujetos recibe el mismo grado de enseñanza o instrucción. (p.76)

El presente dominio, **Estrategias y actividades: inicio de la clase**, se encuentra compuesto por los términos incluidos Rutina inicial y Pregunta orientadora y, a la vez, se halla en correspondencia con los siguientes dos dominios. De esta manera, este dominio permite conocer cómo se inician las clases en la jornada diaria dentro del aula. Al iniciar la clase, hay una *rutina inicial* establecida que se orienta más a la socialización y

motivación para un comienzo más activo y dinámico. Se inicia, entonces, con un saludo colectivo, que se enriquece con una oración y una canción:

Los estudiantes del grado primero (102), inician las clases con el saludo de buenos días, la oración de la mañana, para luego dar paso al canto de buenos días que se hizo en forma general en compañía del docente, luego las niñas cantaban y los niños respondían, y viceversa. (DOC 03 OB 3)

La docente inicia la jornada con actividades de la rutina diaria, como la oración, el saludo y la activación de los conocimientos previos, (DOC 02 OB 2)

Seguidamente, una vez se adentra a lo académico, se busca indagar en los conocimientos previos y temas vistos, a través de una *Pregunta orientadora* que dirige este inicio de la clase propiamente dicha:

La docente inicia la jornada con actividades de la rutina diaria, como la oración, el saludo y la activación de los conocimientos previos, a través de preguntas y retomando contenidos pendientes de la actividad anterior. (DOC 02 OB 2)

La clase de hoy se centra en la etapa de concertación, que arranca con la pregunta orientadora ¿Qué saben sobre los ríos? Es el momento de la producción textual, es aquí donde los niños desde sus saberes previos. (DOC 03 OB 03)

En el inicio de cada clase, el docente debe incentivar la motivación en sus alumnos, para estimular actitudes favorables hacia los contenidos de aprendizaje, partiendo de las necesidades y expectativas de los niños. Para el caso de las clases observadas dentro del aula de clases, como espacio de concreción de las prácticas educativas, se están conformando las actividades a propósito de los intereses y necesidades de los niños. El inicio de la clase se torna amistoso, pues los niños y el docente realizan su rutina inicial con buena disposición; asimismo, al considerar los conocimientos previos para construir un conocimiento compartido, de entrada, hace que los niños atiendan positivamente a las actividades de clases en el siguiente momento: el desarrollo.

Dominio Estrategias y actividades: desarrollo de la clase

En el desarrollo de la clase se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este momento es el más activo de la clase; aquí, el docente despliega las estrategias didácticas y se articulan con las diversas actividades establecidas, a la par que van surgiendo situaciones, muchas veces inesperadas, pero que pueden enriquecer el

proceso. Para Suárez (2002), en el momento de desarrollo de la clase, deben concurrir cuatro elementos: comunicación, para exponer los conocimientos o habilidades para aprender, el docente informa las actividades, contenidos y lo que se espera a lo largo de la sesión. El análisis, para promover la comprensión de significados, mediante la reflexión que implica la participación activa de los estudiantes para que logren la construcción de nuevos significados. La aplicación, para generalizar lo aprendido y llevarlo al campo concreto, se promueve el vínculo teoría-práctica. Por último, la síntesis, para promover la creatividad del estudiante a través de los conocimientos nuevos con el fin de poder llegar a la resolución de problemas.

En cuanto a las estrategias y actividades, se hace referencia a los procedimientos orientados hacia un objetivo específico dentro de la clase; pueden estar centradas en la enseñanza o en el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza abarcan las experiencias y condiciones que el docente crea para facilitar el proceso de aprendizaje, y las estrategias y actividades de aprendizaje son los métodos que un estudiante emplea con la intención de lograr un aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de la clase de los grupos observados, se pudo apreciar una *Dinámica de trabajo*, en la que el trabajo de clases se realiza desde diversas posturas (individual y grupal), y en la que los niños buscan participar de manera activa y hacer intercambios entre ellos y la docente:

Inicialmente todos trabajan en forma individual, pero con el paso del tiempo se observa la interacción que da origen a la conformación de grupos colaborativos e intercambio de ideas, cuando necesitaban ayuda muchos estudiantes se dirigían a su maestra para aclarar dudas, ella los escucha, les explica, les revisa y si se requería les ofrecía atención personalizada. (DOC 1 OB 1)

Como estrategia pedagógica utilizada por los docentes observados durante el desarrollo de la clase la *Pregunta*:

A las 5:15 p.m. se abre un espacio para la socialización y el conocimiento de las percepciones con respecto al tema abordado por parte de los estudiantes, para ello, la maestra pregunta: ¿Qué fue lo que más le impactó del documental? (DOC 1 OB 1)

El docente va interactuando con los niños, va informando lo que considera importante, como, por ejemplo: ¿cómo es el río que pasa por esta zona? ¿Cómo se llama? ¿Cómo son sus aguas? ¿para qué lo utilizamos?, entre otras preguntas orientadoras; (DOC 03 OB 3)

Según Joseph (2018), por medio de la pregunta se pueden manifestar los grados de conocimiento de los estudiantes, al mismo tiempo, se pueden ir desarrollando habilidades cognitivo-lingüísticas. Actualmente, el uso de la pregunta como estrategia se hace orientado más hacia la promoción de habilidades superiores de pensamiento y no en la examinación de conocimientos. Para el caso de las clases observadas, la pregunta se hace para organizar los conocimientos previos y los nuevos, además para saber la perspectiva de los niños con respecto a su propio aprendizaje. Al respecto, Benoit (2020) señala:

En el primer momento [la pregunta] permite la activación de los conocimientos previos; en el segundo posibilita la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos, el monitoreo, la evaluación formativa y la reflexión y en el tercero propicia la verificación de conocimientos, la evaluación integradora y la reflexión orientada hacia la mejora de los aprendizajes. Por consiguiente, el recurso de la pregunta hace posible el intercambio de saberes y el afianzamiento del conocimiento ya internalizado en el sistema cognitivo de cada estudiante. (p.100)

Otra estrategia que se desarrolla en las clases se basa en el uso de recursos audiovisuales, de esta manera, como parte de la temática del proyecto, la docente selecciona un *Documental* para reforzar los conocimientos de los niños:

Inmediatamente, se apaga la luz, se inicia la presentación del documental a las 4:30 de la tarde, el tema era el origen de la tierra y su proceso de evolución, incluía los recursos naturales renovables y no renovables, y la acción del hombre para su conservación o destrucción. (DOC 1 OB 1)

Esto resulta importante, tomando en cuenta que actualmente se vive en una sociedad de consumo audiovisual, por lo que esto no es ajeno para los niños, al contrario, representa su cotidianidad. En este sentido:

El edu-entretenimiento supone, por tanto, un acercamiento del aprendiz a los conceptos educativos a adquirir, a través de los medios y el entretenimiento, y de sus intereses. Así, habrá una mayor cercanía a los conceptos cuanto mayor interés susciten en el aprendiz y se reducirá una posible actitud desfavorable, lo que a su vez posibilitaría una mayor predisposición al aprendizaje. (Marcos y Morenos, 2020, p. 104)

El *Dibujo* viene a ser otra estrategia de enseñanza y aprendizaje en el marco del desarrollo de la clase. Estrategia de enseñanza, en tanto forma parte de las actividades que el docente invita a los estudiantes a realizar con el fin de fortalecer el aprendizaje de

un tema: “Luego, se entregó un papelito para que representaran en un dibujo y formularan una pregunta relacionada con el tema” (DOC 1 OB 1). Y estrategia de aprendizaje, en tanto, es un método que los niños escogen para comunicarse o socializar: “Las primeras participaciones fueron voluntarias, los niños realizaban pequeñas descripciones de sus trabajos que en su mayoría fueron dibujos” (DOC 03 OB 3). Así pues, el dibujo se advierte como una actividad importante dentro del aula de clases; en palabras de Ramírez (2021):

El dibujo es una herramienta de comunicación importante porque permite la manifestación sensible de una idea. La tarea de representar el entorno y los objetos o de recrearlos y establecer asociaciones nuevas, el dibujo es una actividad noble que debe ser valorada por su utilidad para facilitar la comunicación entre quienes tienen grandes brechas educativas, sociales, familiares y culturales. (p. 37)

Otra actividad que se realiza de forma activa es la *Revisión de la tarea*. El docente orienta el trabajo de los niños, lo examina y permite que sea mejorado si es el caso; esto muestra que lo que realizan los niños en clases es formativo, y no está ceñido a una evaluación cuantitativa. Esto permite que los niños creen autonomía y confianza en lo que hacen con respecto a lo académico:

Los más rápidos van terminando y muestran su trabajo al docente, quién les pide que le expliquen lo realizado e incluso les hace sugerencias. Luego vuelve a su recorrido habitual, observando y sugiriendo. (DOC 03 OB 3)

Dominio Estrategias y actividades: cierre de clases

Para el momento de cierre, los docentes deben tomar en cuenta actividades que afiancen los conocimientos generados durante la etapa de desarrollo. Suárez (2002) señala que el cierre tiene tres componentes: la repetición, en la que se extraen conclusiones y se evoca lo aprendido; la evaluación, en la que se demuestra lo aprendido, partiendo de la verificación de logros y, por último, la proyección y anticipación, en la que se potencia el descubrimiento de los intereses de los niños.

Con respecto a las clases observadas, al cerrar la clase hay un momento para considerar lo que se ha experimentado en la sesión; en el caso particular de la OB 1, el cierre comenzó generando una Socialización sobre la última actividad:

A las 5:15 p.m. se abre un espacio para la socialización y el conocimiento de las percepciones con respecto al tema abordado por parte de los estudiantes, para ello, la maestra pregunta: ¿Qué fue lo que más le impactó del documental? (DOC 1 OB 1)

Seguidamente, se hace una *Evaluación de la clase*, en la que se realiza un intercambio de opiniones acerca de la clase; asimismo, se evalúa la participación de los niños durante el desarrollo de la clase:

Al finalizar la clase se hizo la evaluación de esta, se les pregunto a los niños ¿cómo se sintieron? Y se evaluó la participación, el interés y la creatividad. (DOC 03 OB 3)

Dominio La evaluación del proyecto

Una vez se configura un proyecto, comienza su desarrollo mediante las diversas actividades; durante este proceso, tomando en cuenta los propósitos, hay una valoración que permite considerar si el proyecto y su despliegue siguen siendo pertinentes y adecuados para alcanzar la meta de aprendizaje propuesta en la planeación y establecida en el currículo. Es así que se realiza una *Evaluación permanente del proyecto*; en palabra de los docentes:

Obviamente a ese proceso se le va haciendo seguimiento de acuerdo a la evolución y a los mecanismos o didácticas que se vayan utilizando para desarrollarlo. (DOC 1 ENTREV 1)

Permanentemente estoy revisando porque si uno ve que un tema cogió un rumbo no puedo seguir, entonces tengo que estar muy pendiente evaluando los procesos. (DOC 2 ENTREV 2)

Porque hay una evaluación permanente con ellos del proyecto y si el proyecto avanza, los aprendizajes avanzan, si el proyecto se estanca, quiere decir que hay aprendizajes estancados, por eso la necesidad de estarlos evaluando con preguntas donde se miran los intereses y las posibles temáticas, de esas preguntas. (DOC 4 ENTREV 4)

Como lo mencionan los docentes participantes, se hace una valoración permanente del desarrollo del proyecto y su evolución; esto deja ver que, como parte de la planificación, hay cierta flexibilidad que permite un cambio, si las circunstancias lo ameritan. Esta evaluación no solo es realizada por el docente, los estudiantes también forman parte de este seguimiento, como lo señala el DOC 4, e incluso los padres también

pueden fungir de evaluadores. En el siguiente término incluido, *Los evaluadores*, se puede apreciar más claramente quiénes participan como evaluadores del proyecto

Existe un proceso de evaluación permanente [del proyecto], cotidiana y la realizan todos los actores: maestro, estudiantes y padres. La evaluación se centra en establecer unos parámetros de diálogo y se hace más por un compromiso permanente, como, por ejemplo, se establece un instrumento, como por ejemplo un acta de la reunión, la diferencia con un acta convencional es que hay un diálogo conversacional, siempre en el acta está presente los padres de familia, estudiantes y el maestro, y se rotan es algo interesante, hablo desde mi experiencia DOC 1 ENTREV 1

Ante esto, se puede apuntar que la Pedagogía por Proyecto involucra de manera amplia y activa a los diversos actores, quienes, entre otras cosas, tienen la potestad de evaluar el avance de cada proyecto y de manera democrática decidir los cambios coherentes con los propósitos. Corredor (2014) señala que en el aprendizaje por proyectos reinventar y transformar se cuentan como acciones parte del rol del docente; de esta manera, reinventar hace referencia que a medida que se van evaluando los resultados de cada estrategia y tomando en cuenta la perspectiva de los estudiantes se van cambiando las estrategias o se implementan unas nuevas. Por su parte, transformar, se refiere a la búsqueda continua de estrategias de enseñanza y aprendizaje en aras de llegar a la meta de aprendizaje. A la apreciación de Corredor (2014) se le añade que este reinventar y transformar como rol docente, se encuentra sujeto a la evaluación y consideración de los estudiantes también y, en varias ocasiones, de los padres. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los niños a lo largo del proyecto y del año escolar, a continuación, se presenta el siguiente dominio.

Dominio La evaluación de aprendizajes

La evaluación escolar debe comprenderse como un instrumento o medio para favorecer el aprendizaje y no solo para medirlo y comprobarlo (Santos Guerra, 1999). Dentro de la planificación de las clases y su desarrollo, y en el caso particular de los proyectos de aula, la evaluación es un proceso de gran complejidad, pues depende de diversos elementos que la definen: su modalidad, las creencias de los docentes sobre su función, la perspectiva sobre los aprendizajes y el modelo educativo que siga (Gutiérrez y Castañeda, 2001). Ante esto, Basurto-Mendoza et al. (2021) apuntan lo siguiente:

La evaluación es un término complejo, implica la recopilación y organización de datos sobre las actividades académicas, su propósito no es solo verificar el conocimiento del estudiante, es un proceso continuo y se preocupa más en el logro académico formal de los educandos, se interpreta en el desarrollo del individuo en términos de una relación de cambio de comportamiento deseable de sus sentimientos, pensamientos y acciones. (p.31)

De esta manera, ya no se habla de evaluación cuantitativa o sumativa, los docentes buscan desarrollar otros tipos de evaluaciones que no sean cerradas y que les permita a los estudiantes conocer sus aciertos y desaciertos y sobre todo aprender de esto. Los docentes participantes mencionan varios tipos de evaluaciones que realizan para valorar el aprendizaje de los estudiantes: Evaluación permanente, Evaluación formativa y La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. En cuanto la *Evaluación permanente* (primer término incluido de este Dominio), esta se realiza con el fin de confrontar el desarrollo y pertinencia del proyecto con los aprendizajes que va construyendo cada estudiante; este tipo de evaluación le permite a los docentes tener un conocimiento más claro de lo que se va alcanzando con respecto a los contenidos académicos, las actitudes y comportamiento de los niños, al tiempo de que estos también acceden a dicho conocimiento, y sus resultados se usan para mejorar:

La evaluación se hace frecuentemente se hace escrita, se hace en la participación del niño, se hace con unas preguntas, se hace con una consulta. En el desarrollo del proyecto se está revisando que voy a hacer, cómo lo voy a hacer que está aprendiendo, si está sirviendo, qué hay que mejorar y lo hacemos con el fin de ir organizando los conocimientos que el niño está recibiendo. (DOC 2 ENTREV 2)

Evaluar, según García et al. (2013) es un proceso difícil; debe ser un proceso cabal y metódico para reunir y obtener una información rigurosa, que permita una toma de decisiones que de una u otra manera condicionarán los procesos de enseñanza.

En este sentido, esta evaluación permanente es, en efecto, una evaluación formativa, pues parte de la idea de que los niños cuestionen su proceso de aprendizaje y los docentes reorienten sus prácticas de enseñanza. Los docentes precisaron que ellos realizan la *Evaluación formativa*:

Sí es formativa, dentro del proyecto va la evaluación formativa en este proceso y afortunadamente ha tenido mucha acogida. Estamos evaluando que los boletines sean formativos, que se les entregue a los niños de forma descriptiva, donde se vean las fortalezas, no todo el tiempo, las debilidades y que no sean ni números, ni que sean letras y que sean si no descriptivos. (DOC 5 ENTREV 5)

La evaluación formativa, procesos en los que se contacta con la comunidad educativa para fortalecer los procesos pedagógicos y didácticos, apostándole al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que fluyen dentro del aula de clase, como fuera de ellas. (DOC 6 ENTREV 6)

En atención a las palabras de los docentes, se puede apreciar que el fin de este tipo de evaluación es mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza; se busca dejar de lado los resultados cuantitativos, y ser más descriptivos en los informes, en consonancia con el carácter formativo del proceso evaluativo. De esta manera, como señalan Pérez et al. (2017), este tipo de evaluación ofrece datos pertinentes para la retroalimentación, la estimulación y la orientación a los estudiantes, con el fin de que puedan superar las dificultades en el aprendizaje. Por su parte, Martínez-Mínguez et al. (2019) manifiestan que con la evaluación formativa se motiva a los estudiantes en sus aciertos y los acompaña en la búsqueda de su mejoramiento, pues de manera clara se les informa sobre su progreso en el alcance de las competencias; por tanto, esta evaluación se configura como una actividad de aprendizaje. Esta evaluación se conforma como una acción sistemática y continua, que se lleva adelante a la par del desarrollo de los contenidos; con lo cual permite que el docente, si es necesario, reconsidere y modifique estrategias y actividades. De esta manera, dado que el objetivo es la formación, se privilegia el proceso (Gutiérrez y Castañeda, 2001).

Dentro del proceso de evaluación, se desarrolla *La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación*, según las palabras DOC 4:

La evaluación que tiene 3 pasos, que son una autoevaluación, ellos se evalúan, la coevaluación los compañeros dan su punto de vista y la heteroevaluación que ya es de parte del docente que mira, la participación, actitud, comportamiento, responsabilidad, el trabajo, el saber, el construir y el aplicar el saber. (ENTREV 4)

Como se aprecia en las palabras de DOC 4, no solo el docente evalúa el aprendizaje de los estudiantes; estos tienen la oportunidad de evaluarse y evaluar a sus compañeros. La autoevaluación permite que cada persona pueda observar, analizar y valorar sus trabajos, y, por ende, su aprendizaje (Basurto-Mendoza, et al., 2021, p.33); con esta evaluación, cada estudiante puede examinar su conducta, logros y rendimiento, y actuar en consecuencia. La autoevaluación precisa de tres condiciones para sea pertinente y funcional: la primera condición se basa en la conciencia de la importancia

de la autoevaluación, ya que da sentido a la causa y finalidad de examinar el propio aprendizaje; la siguiente hace referencia al acceso de los criterios de la evaluación, para que los estudiantes conozcan las pautas que la orientan; por último, la claridad de la actividad que se va a evaluar, para que los estudiantes sepan qué se va a evaluar y cómo (Goodrich, 1996).

En la coevaluación, todo el grupo de estudiantes participa para valorar los logros de los compañeros; se precisa como una actividad colaborativa, en la que la revisión y apreciación de los trabajos de los compañeros sirva para mejorar el rendimiento; en este tipo de evaluación se evalúan entre pares, y los roles entre evaluador y evaluado se intercambian, por lo que todos ejercen la evaluación al tiempo de que todos son evaluados (Tamayo, 2011).

Por su parte, heteroevaluación es el tipo de evaluación que, según Rodríguez y Gracia (2016) expone “Juicios valorativos emitidos por los demás agentes educativos (padres de familia, docentes, etcétera) con relación a la totalidad de los procesos vividos por cada uno de los alumnos y alumnas” (p. 66); en el caso particular del contexto de estudio, la heteroevaluación de los aprendizajes la hace el docente. A continuación, se presenta el siguiente dominio: Uso de los recursos.

Dominio Uso de los recursos

Con el fin de facilitar las orientaciones del docente y desarrollar clases más prácticas, se utilizan materiales, objetos o medios, que permiten que los niños aprendan de manera más experiencial. Es así que, como apoyo y refuerzo didáctico y pedagógico, el docente se sirve de recursos educativos, que pueden ser físicos o virtuales; por medio de los cuales se busca interesar al estudiante, ajustarse a sus expectativas (Morales, 2012). Al respecto, Murillo (2017) apunta “La importancia del material didáctico radica en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, es decir, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o dándole la sensación de indirecta”. p. 69).

La acción docente también se apoya, entonces, en los recursos materiales y audiovisuales para el desempeño concreto de alguna actividad dentro de sus diversas estrategias; si bien, estos recursos son un apoyo de la práctica docente, si el docente no

cuenta con ellos sus procesos de enseñanza pueden limitarse. Con respecto a *los Recursos materiales*, los docentes señalaron lo siguiente:

Se utiliza los álbumes familiares, se utilizan las fichas, se utiliza la ficha bibliográfica, la imagen, la producción o la creación literarias que ellos mismo hagan... El profesor tiene que ser muy recursivo para poder responder en un espacio tan limitado hay que aprovechar lo que el medio ofrece para poder hacer dicho proyecto, aquí entra mucho la participación y la colaboración de los padres en traer ciertos materiales y cosas que nos puedan ayudar, también están informados en el proceso que va el proyecto para que en casa apoyen y oriente al niño. (DOC 1 ENTREV 1)

También trabajamos con diferentes materiales como la plastilina, el papel para arrugar y para picar, todas estas actividades las desarrollamos de diferentes formas siempre utilizando los medios que nos rodean. (DOC 5 ENTREV 5)

Un televisor de 40 pulgadas, dos tableros acrílicos, dos armarios para guardar materiales (fotocopias, cuadernos, pinturas, pinceles, pegamentos, etc.). (DOC 03 OB 3)

Como se aprecia, los docentes se sirven de diversos recursos para llevar adelante los proyectos; los niños manipulan los materiales y crean productos visuales, físicos y textuales como resultados de sus actividades de aprendizaje; asimismo, en el salón se cuenta con un televisor el cual aprovechan para ver documentales o películas referentes al tema del proyecto. Esto hace que su aprendizaje sea más vivencial y tangible. Los docentes reconocen que los recursos didácticos son limitados; sin embargo, aprovechan y utilizan los recursos disponibles en la escuela y en la comunidad; asimismo, precisan de la colaboración de los padres para dotar el aula de materiales con los que los niños puedan beneficiarse para su proceso de aprendizaje, tanto en el aula como en la casa. Otro factor que incide en el aprendizaje es *la Ambientación* del espacio en el que los niños se desempeñan:

Estas mesitas tienen las vocales en piedritas, otras están los números, otras tienen figuras geométricas, en el patio también tenemos también la golosa o avioncitos, hemos hecho culebritas o serpientes, o sea es ambientar todo a través de lo visual porque los niños son muy visuales, entonces tratamos de que el patio de los niños esté así, como rodeado, llamativo para ellos, y dentro de las aulas pues también tenemos dibujitos de animalitos. (DOC 5 ENTREV 5)

El aula de clases tiene una excelente iluminación debido a la ubicación de las ventanas laterales y un espacio amplio para moverse; cuenta con un aire acondicionado que está en funcionamiento, dos ventiladores. La decoración del aula consta de dos horarios de clases (jornada mañana y jornada tarde), el

abecedario, un cartel en inglés que dice “Welcome to class”, un calendario de Comfamiliar, un cartel con los principios pedagógicos de la institución y un pequeño cartel con los números del 1 al 10. (DOC 03 OB 3)

El ambiente de aprendizaje hace referencia a la arquitectura, tamaño del aula y los lugares en los que los niños se desempeñan, luz, mobiliario y disposición de este, los objetos, colores, olores, formas, materiales; asimismo, con las relaciones sociales que allí se establecen (Castro y Morales, 2015). Uno de los elementos del ambiente es la ambientación que tiene que ver con las decoraciones. En este sentido, El DOC 5 caracteriza a los niños como visuales, de allí que justifique que la ambientación de los espacios, en los que los niños comparten, estén decorados con imágenes acordes a sus edades y sus intereses.

Taxonomía Participación en el proyecto

Desde la base constructivista en la que se apoya la metodología Pedagogía por Proyectos, se ha precisado que el estudiante es el centro del aprendizaje y tiene un papel activo en sus procesos de apropiación de conocimiento, que parte de sus inquietudes e intereses, en el contexto de su cotidianidad; por su parte, el docente cumple un rol de mediador. Otro aspecto importante es que en esta metodología se debe permitir la inclusión de las familias y la comunidad educativa, el maestro, entonces, tiene otro rol que es de servir de nexo entre estas y sus estudiantes. De esta manera, se está al frente de un aprendizaje basado en el compartir, descubrir, construir y reconstruir el conocimiento de manera colaborativa libre y tutelada, fomentado así la autonomía y desarrollo, la relación, respeto, inclusión y colaboración de las familias y el resto de los miembros de la comunidad educativa (Parejo y Pascual, 2014).

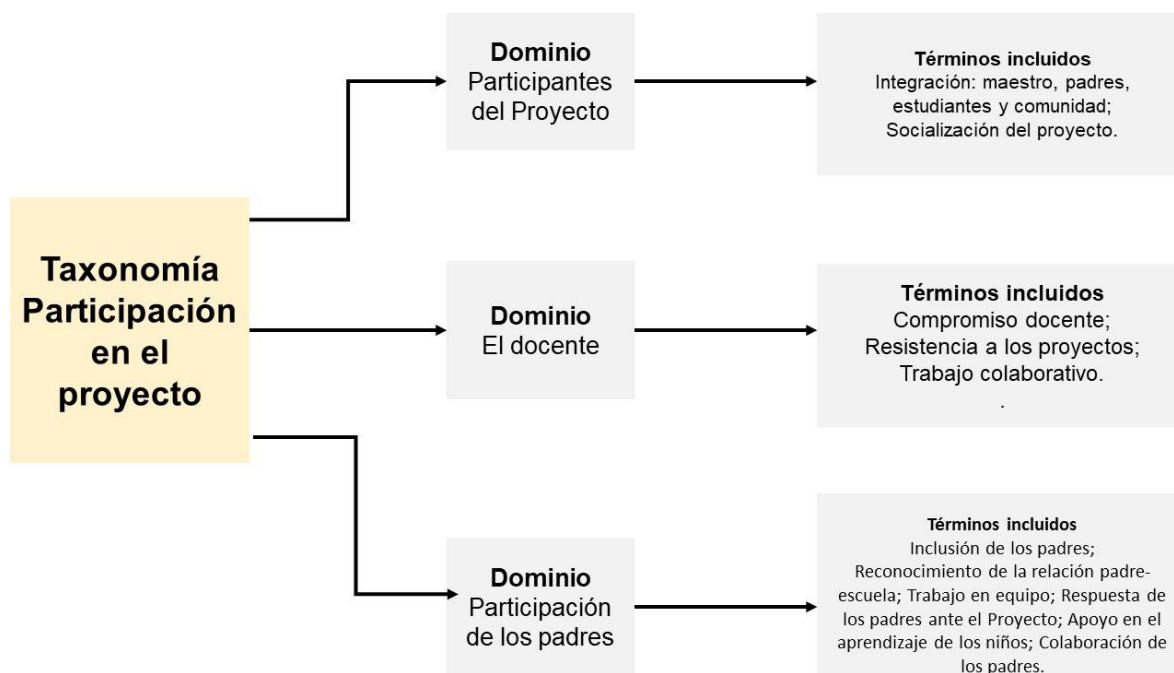
En este entendido, Jurado (2013) resalta la relación docente-estudiante-saber, la cual está inmersa en un paradigma innovador en el que estudiantes, docente y familias aprenden de manera conjunta, mediante la indagación, discusión, lecturas, escrituras con sentido y con propósitos claros. Es así que se tiene en cuenta la vida cooperativa. En el desarrollo del proyecto los estudiantes enriquecen su aprendizaje por medio de los contextos significativos que se crean mediante la colaboración, creatividad y desenvolvimiento social. Al respecto, Inostroza de Celis y Jolibert (1996) apuntan que la Pedagogía por Proyectos “Permite un cambio profundo de la vida tradicional de la

escuela para facilitar una comunicación efectiva entre todos los participantes para transformar la vida escolar en una vida de verdad" (p. 32),

La presente taxonomía emergió de los dominios participantes del Proyecto, El docente y Participación de los padres; los cuales hacen referencia a los actores implicados en el desarrollo de los proyectos, quienes fungen como acompañantes de los niños durante su proceso formativo e investigativo. A continuación, la figura XX muestra un resumen de esta taxonomía:

Figura 6

Taxonomía Participación en el proyecto



Dominio Participantes del Proyecto

El desarrollo pedagógico orientado a que los estudiantes logren afianzar aprendizajes significativos se concierne alrededor del proyecto que ellos, desde sus intereses y necesidades, han elegido. De esta manera, todo lo referente al proyecto se hace responsabilidad de todos los actores implicados. Muchas veces se integra a los padres, otros docentes y a la comunidad, quienes aportan a la propuesta; en este sentido,

por medio de la Pedagogía por proyectos hay una *Integración: maestro, padres, estudiantes y comunidad*:

Se construye no solamente con el maestro y con el estudiante sino con la relación de los padres, la comunidad y el entorno; es un proceso muy interesante en la medida en que hay un proceso de inequidad, de arraigo por el saber científico como por el saber popular y no hay verdades absolutas, se construye en la interacción cotidiana de la escuela de la misma práctica pedagógica y por eso hay una relación de retroalimentación comunicativa todo el tiempo. (DOC 1 ENTREV 1)

La satisfacción de la pedagogía por proyectos es la planeación, la inclusión de todos los actores en el proceso educativo pues cada quien tiene su participación, los papas, los docentes, y por supuesto los niños, la evaluación permanente y el compromiso del maestro es grande y el de la institución también. (DOC 5 ENTREV 5)

Como se aprecia en las palabras del DOC 1, mediante el proyecto se establece una relación de interacción, que traspasa el espacio de aula y la interacción docente-niño, para integrar a otros actores. De este modo, el conocimiento se construye desde el saber académico que aporta la escuela, como los saberes populares que aportan padres y comunidad. Asimismo, el DOC 5 reconoce que cada actor del proceso formativo cumple con una función mediante su participación; se resalta el compromiso del docente y la institución. Una de las maneras de integrar a los actores se hace mediante la *Socialización del proyecto*. Al respecto, se manifiesta:

La socialización del proyecto porque eso da una apertura muy amplia frente al proceso de adquisición del conocimiento de los niños y sobre todo del manejo de las habilidades escritura, lectura, hablar, leer, escribir, ... como que desarrolla de forma más agradable, más placentera y también porque permite que haya una integración o una inclusión con las familias. (DOC 1 ENTREV 1)

Para culminar con los proyectos hacemos una socialización con los padres de familia y compañeros y otros docentes, donde presentamos todo lo realizado en el año con los niños, antes de entregar los informes o dar detalles del proyecto le pregunto a los padres de familia que les pareció este método de trabajo, que, si les gusto el resultado, muchos papás responde que es bueno porque se involucra el niño y la relación que tiene con todo lo que le rodea (DOC 3 ENTREV 3)

Socializar los avances o el producto final de los proyectos permite que los niños compartan sus aprendizajes con respecto a sus competencias comunicativas; lo que hace que se cree un ambiente escolar agradable para ellos, pues interactúan, no solo

con el docente y sus compañeros, sino con su familia y otros docentes. En cuanto al docente, este se configura como un actor principal en el despliegue del proyecto. A continuación, se presenta el siguiente dominio.

Dominio El docente

La pedagogía por proyecto resignifica la relación docente-niño, estructurada desde una visión tradicional en la que el maestro sabe, transmite y decide cómo y cuándo, mientras que el estudiante recibe el conocimiento. De esta manera, con esta metodología se desdibuja esta relación vertical, y ambos se interrelacionan para dar actuar en pro de objetivos de aprendizajes comunes (Jolibert, 1995). Es así que el docente juega papel fundamental para guiar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y actúa como facilitador del aprendizaje, brindando orientación y apoyo en lugar de simplemente impartir conocimientos de manera tradicional. Esta relación implica el *Compromiso docente*:

La satisfacción de la pedagogía por proyectos es la planeación, la inclusión de todos los actores en el proceso educativo, la evaluación permanente; pero, esto exige del compromiso del maestro, de su entrega para sacar adelante el proyecto y orientar a los niños. (DOC 1 ENTREV 1)

La actuación docente en el marco de la Pedagogía por proyectos deriva en que algunos docentes prefieran no orientar su práctica educativa desde esta metodología; de este modo, en algunos docentes hay *Resistencia a los proyectos*:

No todos los maestros se articulan en este proceso, hay gente que dice que es mayor trabajo, que son muchas actividades, hay mucho temor por ejemplo en la parte de salidas, pero también hay mucho temor en la pedagogía por proyectos es de faltarle al currículo, entonces es difícil desprenderse de una educación tradicional, no es tan fácil, además porque a nivel de eficiencia y de evaluación de la educación hemos sido muy rígidos. (DOC 3 ENTREV 3)

Como deja ver el DOC 3, esta resistencia a los proyectos no permite superar el modelo tradicional de enseñanza y dar paso al modelo constructivista en el que se basa la Pedagogía por Proyectos. Por otra parte, los docentes que deciden desarrollar su práctica bajo esta metodología realizan un *Trabajo colaborativo*, mediante el cual buscan

hacer más contextualizada la enseñanza en la institución, en correspondencia con las necesidades de los niños como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Nos reunimos todos los profesores por grados, teniendo en cuenta, que el contexto de los pinos es diferente acá y el de la tarde, tanto hay que respetar los contextos, pero de igual tenemos que hacer un acuerdo porque es una sola institución, un acuerdo que se asemeja a las necesidades de los niños, la idea es proponer una actividad o seguir unas pautas dentro del proyecto que, si un niño de aquí se dio por trasladar a los pinos, pues estamos en lo mismo, es la idea. (DOC 4 ENTREV 4)

Dominio Participación de los padres

La importancia de que los padres estén presentes en la educación formal de sus hijos, parte de la premisa de que la familia es determinante en la formación de cada individuo; la UNESCO (2009) señala que la familia es la unidad básica de la sociedad; aunque se han alterado sus roles y sus funciones, por todos los cambios que se viven, esta sigue siendo estructural para el apoyo básico, emocional y material para el crecimiento y el bienestar de sus miembros. Desde un aspecto legal, tener una familia es un derecho esencial; por tanto, un niño no puede ser separado de esta. Además, la familia, junto con la sociedad y el Estado, es responsable en la atención cuidado y protección de este. (Ley 1098, 2006, Art. 10 y 15).

De esta manera, en el presente dominio se expone la importancia de los padres en el desarrollo de los proyectos; ellos son actores esenciales dentro de esta metodología por su significatividad en la formación de sus hijos. Los docentes, conscientes de esto y en consonancia con la dinámica de la Pedagogía por Proyectos, buscan incorporarlos desde el comienzo del año escolar para informarlos y habituarlos a las dinámicas del curso de las actividades. El primer término incluido señala la manera en que se realiza la *Inclusión de los padres*:

Los padres de familia participan porque inicialmente los profes que trabajan por proyectos les explican, cuál es su didáctica, cuál es su metodología, va a hacer así, el trabajo es este, este y usted me va a colaborar en esto y necesito que el niño participe en esto porque él es el líder en esto. (DOC 1 ENTREV 1)

Es indispensable que los padres sepan ¿qué vamos a hacer?, ¿por qué?, ¿cómo lo van a hacer? Nosotros llamamos a una reunión, donde se explica cómo se trabaja la metodología por proyectos. (DOC 2 ENTREV 2)

Es un proceso de sensibilización largo, afortunadamente como son niños pequeños el contacto es más directo con los padres de familia, tratamos mucho con escuelas de padres, pero pues ellos, si no es entrega boletines no vienen, de resto son muy minimizadas, pero bueno, ese es un proceso que otra vez estamos rescatando porque después de pandemia, las cosas cambiaron totalmente y es entendible, por eso estamos en ese proceso de acompañamiento para poder volver a compartir los aprendizajes de los niños. (DOC 4 ENTREV 4)

Los docentes buscan incluir a los padres desde el comienzo de las clases, a propósito de los proyectos y de su ejecución y de los que esto implica en el aprendizaje de los estudiantes, convocan a los padres para informarlos de esta metodología, pero sobre todo para dejarles saber lo importante que es su participación y colaboración. La inclusión de los padres “es un proceso de sensibilización largo”, tal como apunta DOC 4; pues, los padres pueden ser un poco indiferentes con el trabajo del docente y el estudiante y solo atienden lo más urgente como el rendimiento de sus hijos al final de cada periodo escolar. Asimismo, se señala que la después de la pandemia la asistencia de los padres disminuyó, pero se está reestableciendo por el intercambio comunicativo de los docentes. Al respecto, se siguen las palabras de Jaramillo et al. (2015)

A la familia hay que convocarla, atraerla, reconocerla y posibilitarle espacios de encuentro con la institución, para que comprenda que el proceso de educación y socialización de los niños y niñas es un asunto de corresponsabilidad, y por tanto su papel es fundamental. (p. 111)

En este sentido se va creando un *Reconocimiento de la relación padre-escuela*:

Yo pienso que lo fundamental es que ahí se fortalece los tejidos comunicativos con los padres de familia, porque ellos son conscientes del proceso, en la medida que se les explican, además que también se socializan por periodos, se socializan por eventos a la participación de ellos en las actividades escolares articuladas al proyecto. Ellos van pensando en cómo participar. (DOC 1 ENTREV 1)

Establecer una comunicación directa con los padres o acudientes y concientizarlos de la importancia de su actuación en la escuela, en la formación de sus hijos y, en este caso, en la participación activa dentro del proyecto, es reconocerlos como actores necesarios y determinantes en el propósito educativo en general. En este sentido, se advierte que:

La implicación de las familias es absolutamente vital para un enfoque inclusivo de la escuela y la educación. Cuando no se cuida esta relación, cuando la comunicación con ellas es mínima o incluso, con algunas, nula, cuando no se

activan cauces reales de participación e implicación, las familias quedan excluidas (sic) de la vida del centro escolar. (González, 2008, p. 7).

Una vez los padres aceptan la invitación a ser parte de la educación de sus hijos y se integran como parte del proyecto, los docentes saben que pueden contar con ellos para el desarrollo de las actividades que se generan en torno a los temas que han escogido sus hijos. De este modo, se despliega un *Trabajo en equipo* en pro de los niños:

Y desde luego el trabajo en equipo es fundamental. De pronto usted tenga la ilusión de llevarlos al mar porque los niños querían saber del mar y desde luego, a mí me dio mucho susto cuando se dio eso, pero cuando yo vi que los papás arrancaron, que los niños y que logramos ir al mar, o sea todo se trabajó en torno al mar y se logró hacer el proyecto del año sobre eso, fue algo muy maravilloso. (DOC 1 ENTREV 1)

Los padres de familia se articulan todo el tiempo, entonces ellos colaboran, algunas mamás que no trabajan o que de pronto están en otras jornadas o en vacaciones siempre quieren acompañar el proceso y yo encantada. Bueno en cuanto a recursos es ahí cuando el padre de familia hace el acompañamiento, se interesa por lo que necesita su hijo, lo apoya, lo ayuda a buscar el recurso y se pueden hacer cosas extraordinarias porque hay una colaboración constante. Como el padre de familia sabe el interés de su hijo colabora en las salidas pedagógicas. (DOC 2 ENTREV 2)

Esta participación directa de los padres en el proyecto, mediante el trabajo en equipo con los docentes, permite que estos conozcan el proceso y resultado de la metodología y fijen postura ante esto. El presente término incluido muestra la *Respuesta de los padres ante el Proyecto*:

Pero cuando ellos ven que esos niños van aprendiendo, que han ganado hábitos y aprendizajes diferentes, los papás agradecen el proceso... pienso que si el padre de familia está de acuerdo y hay un acompañamiento en este tipo de actividades no hay problema alguno, porque es para el desarrollo y aprendizaje de los niños. (DOC 2 ENTREV 2)

Se da a conocer al padre de familia, el proyecto realizado por los niños los padres de familia emocionados logran entender el proyecto y así es como se integra un padre de Familia. (DOC 4 ENTREV 4)

Como se observa, la respuesta de los padres con respecto a los proyectos es positiva; durante el desarrollo de las clases en el marco del proyecto, los padres hacen un seguimiento al rendimiento de los niños y atienden el llamado de los docentes en lo que respecta al *Apoyo en el aprendizaje de los niños*:

Cuando los niños que tienen debilidades, llamamos a los papitos y mancomunadamente con ellos realizamos talleres de superación de debilidades en los aprendizajes para ayudar a fortalecer esas debilidades que tiene. (DOC 4 ENTREV 4)

Entonces, este año hemos visto más el apoyo que el año pasado, se ha mejorado mucho el acompañamiento de padres y es muy importante para el desarrollo y aprendizaje de los niños ver esto. (DOC 5 ENTREV 5)

El apoyo de los padres no solo se limita a un acompañamiento o participación en las distintas actividades que se realizan en el proyecto, como las salidas de campo, también se orienta a atender lo concerniente a los logros y dificultades en el aprendizaje de los niños; de este manera, tal como señalan Hernández y López, (2006): “Se ha puesto de manifiesto que, a través de la relación padres, escuela los hijos no solamente elevan su nivel de rendimiento escolar, sino que, además, desarrollan actitudes y comportamientos positivos” (p.28). Asimismo, se resalta que los padres más allá del compromiso con la formación escolar de sus hijos, también cooperan con la escuela en su planta física, pues manifiestan que el lugar donde sus hijos estudian debe estar en buenas condiciones. El término incluido *Colaboración de los padres* lo ejemplifica:

Los papás fueron un viernes y sábado a limpiar tejas, a limpiar los canales, llevaron hidro lavadoras que conectamos con los vecinos porque no teníamos energía, llevaron escobas, o sea lo primero para ellos fue tener el ambiente propicio para los niños, poder recibir los aprendizajes, en ese momento iniciamos muy bien porque han estado pendientes, solidarios, colaborarnos en lo que necesitemos. (DOC 5 ENTREV 5)

Taxonomía Desarrollo socioemocional

Las emociones, entendidas como “disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio de acciones de las personas” (Maturana, 2001, p.128), son importantes para definir las diversas acciones y conductas en la escuela; de allí su relevancia en los procesos de aprendizaje y las interacciones dentro del aula de clases (Ibáñez, 2002). En el curso de los proyectos subyace el desarrollo de socioemocional, como parte de la formación de los niños; desde el comienzo se busca crear participación, autonomía y liderazgo basadas, por ejemplo, en la toma de decisiones sobre el tema, título y algunas actividades del proyecto, lo que motiva a aprender (ver Dominio Construcción del conocimiento) y sobre la evaluación permanente de esto (ver Dominio

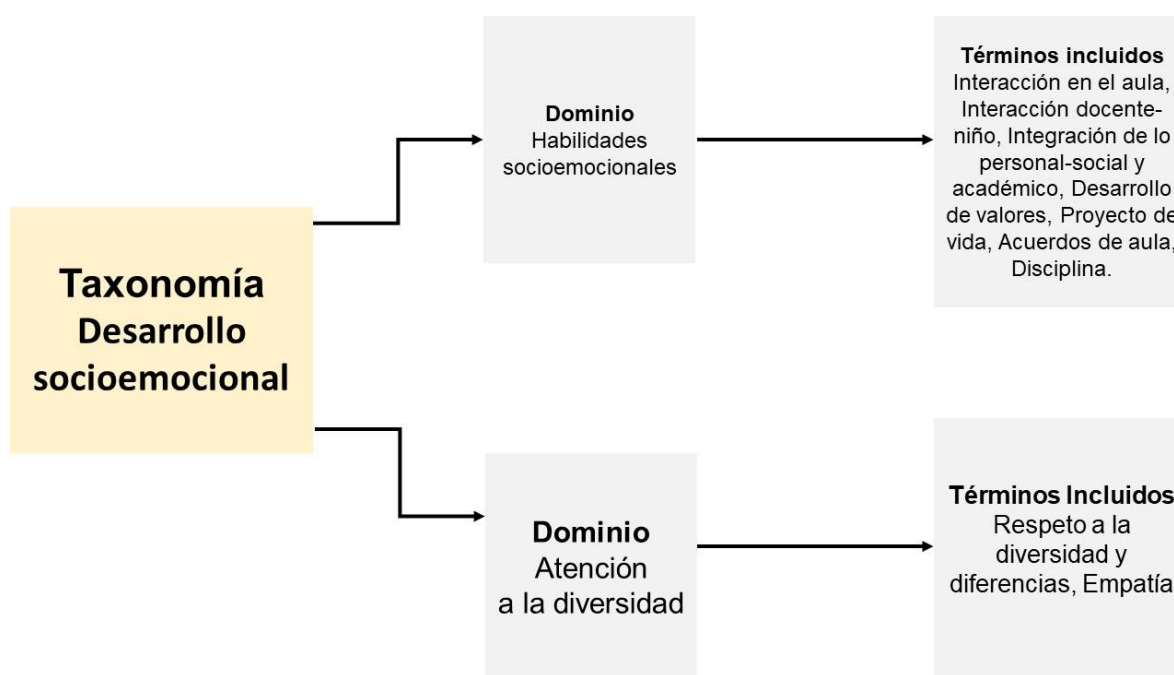
Evaluación del Proyecto). En este sentido, la presente taxonomía da cuenta de las habilidades socioemocionales que van consolidando los niños y de cómo se establece la atención a la diversidad dentro del aula. Se parte de la premisa de que:

El aprendizaje social y emocional tiene un enfoque preventivo e incluye un conjunto de habilidades distintas a las cognitivas; es un proceso mediante el cual niños y adultos adquieren habilidades necesarias para reconocer y regular sus emociones, mostrar interés y preocupación por los demás, desarrollar relaciones sanas, tomar decisiones responsablemente y manejar desafíos de manera constructiva. (Álvarez, 2020, p. 391)

Como se observa en la figura a continuación esta taxonomía surge a partir de dos dominios

Figura 7

Taxonomía Desarrollo socioemocional



Dominio Habilidades socioemocionales

De esta manera, el primer dominio de esta taxonomía es **Habilidades socioemocionales**. Estas no solo incluyen procesos cognitivos, también incluyen áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de

proyección hacia la sociedad; lo que permite el autoconocimiento, el manejo de emociones, fijar metas, la toma de decisiones, la construcción de mejores relaciones con los otros, la disminución de la agresión y el aumento. Las habilidades socioemocionales favorecen el rendimiento académico y permiten que las personas disminuyan conductas de riesgos personal y colectivo (MEN, 2022).

El rol del docente en este proceso es vital; por tanto, la interacción entre este y el estudiante puede incidir negativa o positivamente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de este. El primer término incluido de este dominio es *Interacción en el aula*, hace referencia a las relaciones sociales que se tejen entre los niños y entre estos y el docente. De manera general, se puede señalar que, según lo observado, hay un clima positivo dentro de las aulas, caracterizado por la cercanía y amabilidad, y por el trabajo colaborativo:

Las relaciones dentro del salón son a partir del diálogo que se crea en el momento de contar sus experiencias vividas en familia y en el barrio; el uso de palabras de cortesía y agradecimiento con compañeros y maestros. (DOC 03 OB 3)

En cuanto a la *Interacción docente-niño* se manifestó lo siguiente:

Lo más importante es que a los niños no se le diga, “no trabajó, no hizo, no entendió”, utilizamos palabras, “tú puedes, tú lo vas a lograr, eres inteligente”, se dicen cosas positivas para que ellos se sientan bien y no con esa autoestima baja, porque de pronto eso no ayuda a los aprendizajes, entonces siempre manejamos las cosas positivas para que el niño pueda mejorar y su aprendizaje sea eficiente y este siempre motivado. (DOC 5 ENTREV 5)

Como se observa en las palabras de DOC 5, la interacción que se fomenta en el aula de clases entre el docente y el niño es cercana y afectuosa, y orientada a crear emociones positivas en este, con el fin de que se reconozca como un ser capaz de lograr y cumplir con sus compromisos en la escuela, lo que va más allá de los aprendizajes estrictamente académicos. De esta manera, los docentes son “una referencia para los estudiantes en el salón de clase e influyen en su desarrollo, a través de la manera en que modelan las habilidades socioemocionales; fomentan la interacción maestro-estudiante; y dirigen y organizan el salón de clase” (MEN, 2022, s.p.).

En efecto, sus actitudes, comportamientos y habilidades sociales influyen directamente en el desarrollo socioemocional de los niños. Como adultos, desempeñan

un papel clave en la creación de un ambiente emocional positivo en el aula. Sin duda, pueden contribuir con la autoestima de los niños al reconocer sus logros y retroalimentarlos de manera positiva.

Otra manera de desarrollar y fortalecer habilidades socioemocionales es *Integración de lo personal-social y académico* que se favorece dentro de la metodología de la Pedagogía por proyectos:

Parte de los objetivos trazados para los estudiantes, mientras desarrollan las actividades propuestas en los proyectos, hasta alcanzar el desarrollo de habilidades para convivencia (trabajo en equipo) haciendo uso adecuado de los ambientes formativos, lo que le permite al estudiante confrontar sus habilidades con realidades concretas y poniendo a prueba su filosofía de vida y sus habilidades cognitivas y de convivencia. (DOC 6 ENTREV 6)

Como se aprecia en las palabras del DOC 6, el despliegue del proyecto, mediante las diferentes actividades propuestas y llevadas a cabo, implica que el estudiante desarrolle habilidades sociales, como la convivencia, e individuales como las cognitivas y sus preferencias personales, y las integre. Esto conduce a una articulación de aprendizaje con la vida, pues se comienza a configurar un proyecto de vida; si bien son niños, esta exposición a dinámicas que favorezcan proyecciones y planes futuros los forma para que se vayan fijando metas personales y profesionales. En este sentido, se busca promover el *Proyecto de vida*:

Para nosotros lo más importante es su proyecto de vida, es poder llegar a fortalecer ese proyecto de vida, teniendo en cuenta las habilidades de los niños y para nosotros podrémoslas potenciar que es lo más importante nos basamos en los proyectos. (DOC 5 ENTREV 5)

Ya que tienen claro que de alguna manera les va a ayudar a fortalecer su proyecto de vida, muchos van articulando esos conocimientos adquiridos con lo que quieren ser en el futuro, unos dicen Yo quiero ser veterinario, maestro, futbolistas etc. Entonces el docente explica para ser futbolista necesitamos saber de matemática, desarrollar la habilidad de comunicación en otra lengua o sea que todas las áreas del conocimiento del proyecto pedagógico, va a desarrollar diferentes habilidades que les servirá. (DOC 2 ENTREV 2)

El rol que asume la escuela y el maestro en la formación de los niños es determinante, pues el propósito de la educación no es solo el aprendizaje de contenido disciplinar y el desarrollo de habilidades cognitivas, junto a esto, de manera integral, se precisa un aprendizaje para la vida individual y colectiva a través del desarrollo de

habilidades socioemocionales que orienten a los estudiantes a potenciar sus propósitos de vida. Para Díaz-Barriga et al. (2019), los proyectos de vida deben configurarse en un entorno favorable, en el que se promueva el reconocimiento de los recursos propios y colectivos y de las potencialidades de estos; asimismo, advierten que se precisa de un trabajo en equipo. A esto se le agrega que en ese entorno favorable implica el *Desarrollo de valores* (siguiente término incluido):

Empezamos a ver la responsabilidad que tenemos como personas, de cuidarnos los unos con los otros, también los valores, que para nosotros es fundamental, el respeto, la solidaridad, el compañerismo, la puntualidad para poder hacer las actividades. (DOC 5 ENTREV 5)

Despertar la creatividad, crear espacios de participación y fomentar valores personales como la responsabilidad, la disciplina, la autonomía, el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas, el respeto, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y el disfrute de sus logros. (DOC 6 ENTREV 6)

Se considera que los valores conforman las características morales de manera positiva, son una base para una convivencia social sana, en la que cada individuo expone sus principios en diversas circunstancias y escenarios. Los valores como parte de la acción humana son un conjunto de normas de las que se sirve cada individuo para llevar a cabo una actividad o juicio; estos orientan la conducta y marcan la personalidad. De este modo, los docentes manifiestan que se busca educar para la responsabilidad, solidaridad, compañerismo, puntualidad, disciplina, etc. Al respecto, Moreno et al. (2019) apuntan: “la educación en valores se traduce en un proceso humanizador que marca al individuo en el transcurso de su vida, lo cual permitirá las buenas relaciones a nivel personal y social manifestando las virtudes que le distinguen” (p. 424). Para el desarrollo de las habilidades socioemocionales se precisa de *Acuerdos de aula* que son normas para que los niños adaptándose al contexto de convivencia escolar:

Este año que ya iniciamos empezamos a saludar con alegría, los niños como llegaron después de la pandemia, ellos no tenían contacto visual, entonces lo primero que estamos haciendo este año es que nos saluden mirándonos a los ojos, ese es el primer acuerdo, fue el primer empalme, o sea, lo más importante es el inicio, desde que uno empieza con normas, con los acuerdos que ellos mismos hacen ahí funciona toda la parte social, emocional (DOC 5 ENTREV 5)

Ya dentro del aula y antes de iniciar la actividad, la maestra invita a los estudiantes a conservar la compostura, recordando conjuntamente algunos acuerdos de aula ya preestablecidos, como: arrojar los papeles a la cesta de la basura, hacer

silencio, respetar a los compañeros, pedir la palabra, entre otros valores fundamentales que contribuyan eficazmente para el desarrollo de la actividad (DOC 1 OB 1)

Los acuerdos de aula son importantes, ya que el entorno educativo es un espacio dinámico donde convergen estudiantes con diversas experiencias, antecedentes y personalidades. En este contexto, la implementación de acuerdos de clase o normas se presenta como una herramienta fundamental para fomentar un ambiente de aprendizaje efectivo y respetuoso. Estos acuerdos son esenciales para establecer expectativas claras, promover la participación activa y crear un entorno propicio para el desarrollo académico y personal. Es así que, tal como señala Rodríguez (2016):

Las reglas y normas se encuentran interrelacionadas con lo que pasa en el contexto de aula, se hace pues necesario que dentro del clima de aula se generen espacios para que el estudiante contribuya por medio de acuerdos al funcionamiento de la clase, aumentando de este modo su sentido de pertenencia, responsabilidad, motivación, su interés y su afán por participar de manera constructiva y asertiva en la convivencia. (p. 59)

Otro elemento, interrelacionado con los acuerdos de aula es la *Disciplina*, ante esto se puede apuntar que hay disciplina en los niños para integrarse al aula y para atender las clases; no obstante, hay focos de indisciplina que pueden detener la clase por momentos:

De manera autónoma y responsable fueron organizando su ingreso al aula, conservando siempre la disciplina y el orden, llevaban en sus manos: un cuaderno, una cartuchera, billetes y monedas didácticas. También llevaban alimentos: palomitas de maíz, frutas, galletas, jugos y gaseosas... entre otras cosas. Al terminar el ingreso se cerró el portón. (DOC 1 OB 1)

Transcurridos 20 minutos, se suspendió temporalmente la emisión del documental debido al fomento de la indisciplina, se hicieron nuevas recomendaciones orientadas en la importancia de Aprender y Educarse para la Vida y se continuo con la proyección hasta culminar. (DOC 1 OB 1)

La disciplina en el aula hace referencia al comportamiento que los alumnos tienen en clase; de allí la importancia de la gestión y el control por parte del docente para los estudiantes obtengan un buen rendimiento académico y para que haya buenas relaciones entre todos. La disciplina en el aula es necesaria para que exista un desarrollo normal de la clase. Pero tampoco se trata de imponer castigos a los niños; en la

observación, se apreció que en el momento de indisciplina la docente estableció un diálogo respetuoso con los niños sobre la importancia de comportarse en el ámbito de la clase.

Dominio Atención a la diversidad

El reconocimiento de la diversidad y de los diferentes estilos de aprendizajes de los niños, si bien es un asunto de desarrollo socioemocional, es, sobre todo, un asunto de inclusión, de derechos y de justicia social. Ante esto, la UNICEF (1999) apunta lo siguiente:

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (párr. 24).

En este sentido, desde las aulas que orientan los docentes participantes no hay exclusión ni discriminación, solo el reconocimiento de la individualidad de cada niño, y esto se fundamenta en el *Respeto a la diversidad y diferencias*:

Siempre se respeta las habilidades y potencialidades del niño o niña y lo que se hace es buscar que el participe en las actividades ... de forma equitativa, teniendo en cuenta que así no las pueda realizar todas en su totalidad se sienta incluido y pueda participar de las actividades y también se dé un proceso donde el niño o la niña se auto reconozca en la medida en que pueda participar y que por ejemplo sino puede ejecutar todas las actividades de forma estructural, lo pueda hacer de forma verbal. (DOC 1 ENTREV 1)

Pedagogía por Proyectos todos tienen espacios de participación y todos tienen potencialidades de liderazgo o sea... entonces eso también posibilita...que uno ayude a compensar al otro en muchas dificultades o deficiencias que tengan y además... se fortalece el respeto a la diversidad y a la diferencia. (DOC 2 ENTREV 2)

De esta manera, en el aula de clases convergen niños únicos y diferentes unos de otros, aceptar y respetar estas diferencias crea un clima de inclusión en el que los niños se sienten apoyados y atendidos. El liderazgo y la participación activa que se fomenta desde la pedagogía por proyecto permite que cada niño pueda ser parte del

proyecto desde sus fortalezas, al tiempo que sus debilidades van siendo superadas desde la *Empatía* de sus compañeros:

Sí existe un chico que no puede, uno de ellos se acerca y le dice “venga yo le ayudo” y entre ambos el aprendizaje va fluyendo y de alguna manera se va nivelado, porque entre ellos hay mucha comunicación se siente la empatía... pero ellos no son excluyentes en ningún momento, siempre tratan de animarse mira si pueden, “yo te explico, yo te ayudo” entonces no, no se sienten excluidos con ellos. (DOC 2 ENTREV 2)

Taxonomía Construcción de la lengua escrita

La construcción de la lengua escrita en los primeros años de vida, particularmente, en el primer grado de primaria, implica la actuación docente y su didáctica para favorecer situaciones de aprendizaje auténtico. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura es complejo; su sistema didáctico corresponde a la interrelación docente-estudiante-objeto de aprendizaje: la lengua (Camps, 2012); por tanto, se hace necesario considerar este proceso, en atención al espacio de interacción de esta triada didáctica.

Desde un enfoque constructivista, el aprendizaje de la lengua escrita va más allá de la decodificación de la escritura; esto implica “representaciones sobre el mundo y sobre nosotros mismos y atribuir sentido a las experiencias propias y ajenas” (Coll, 2005, p. 7); para lo cual se precisa de la formación de la autonomía del estudiante, además de su compromiso con la escritura y la comprensión lectora, en tanto sujeto social que se halla inmerso en una cultura atravesada por la lengua escrita. Al respecto, Ferreiro (1998) señala:

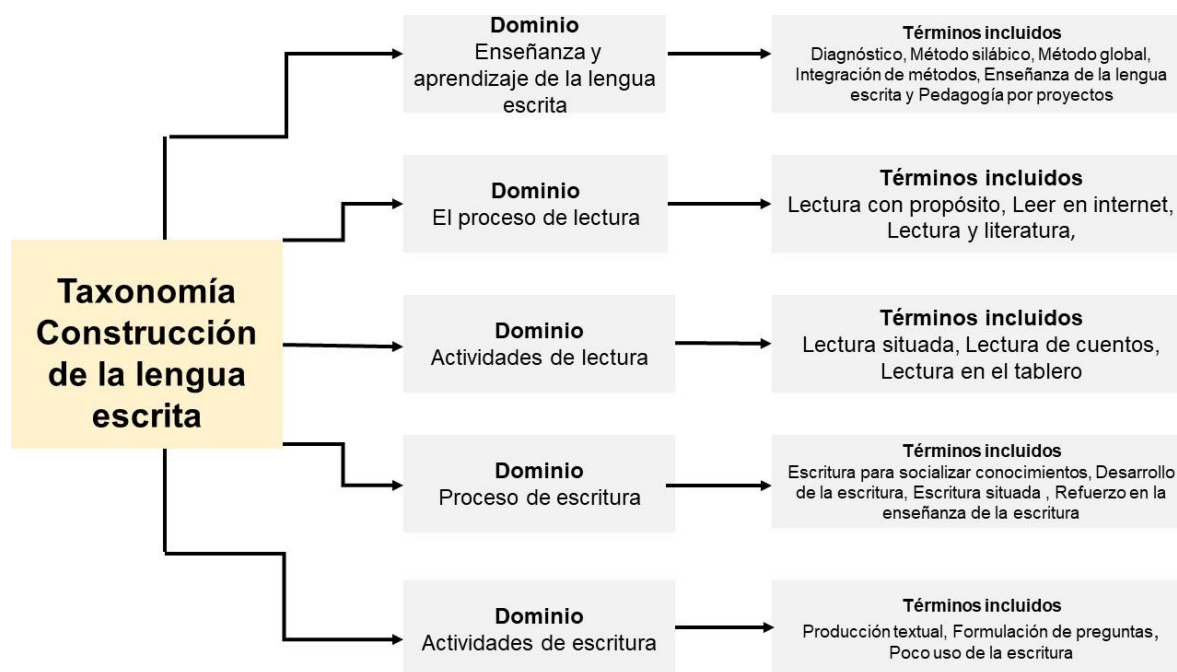
La lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social y no meramente escolar cuando los niños habitan un ambiente urbano, encuentran escritura en todas partes (letreros, envases comerciales, propagandas, carteles, en la televisión, etc.), en el mundo circundante están las letras no en un orden sino con la frecuencia que cada una de ellas tiene en la escritura de la lengua. (p. 28)

En este sentido, la presente taxonomía (figura 8) emergió de los dominios *Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita*, *El proceso de lectura*, *Actividades de lectura*, *Proceso de escritura* y *Actividades de escritura*. De esta manera, en esta taxonomía se interpreta la acción del docente y su didáctica para garantizar que los

estudiantes puedan apropiarse formalmente de la lengua escrita, dentro de la metodología Pedagogía por proyectos.

Figura 8

Taxonomía Construcción de la lengua escrita



Dominio Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

Se advierte que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia antes de la entrada a la educación formal del código; este aprendizaje se da a la par de la interacción del niño con el mundo. Es así que esta enseñanza y aprendizaje no conscientes se dan a propósito de lo que el niño escucha, a partir de conversaciones, lecturas o canciones que se van memorizando, las palabras que va aprendiendo y la relación que crean entre imagen y palabra; todo esto se despliega en una sociedad basada en la lengua escrita. Conforme avanza sus relaciones sociales, el niño va superando varias etapas de manera progresiva, y una vez entra a la escolarización, alcanza la escritura alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1993). En la escuela, entonces, se fortalecería el aprendizaje y uso de la lengua escrita; lo que exige de un contexto didáctico dispuesto para estimular, promover

y potenciar de manera significativa su aprendizaje y de un docente, como adulto significativo, con quien pueda interactuar para lograr una construcción de la lengua escrita significativa. Es así que se destacan las acciones del docente y sus métodos de enseñanza para acercar al niño al aprendizaje formal.

Al respecto, los docentes expresaron que realizan diversas acciones para promover la enseñanza de la lengua escrita en el aula de clases. En primera instancia se realiza, según DOC 4, un *Diagnóstico*:

Entonces, en primerito es lo mismo, estamos hablando ahora de convivencia, la profesora escribe en el tablero con letra grande convivencia cuáles son las letras que conocen, empieza a identificar, ahí está haciendo un diagnóstico de los niños, cómo reconocen las letras y sílabas y las palabras, y ahí yo voy viendo qué debo reforzar.

Una de las consignas de la enseñanza constructivistas se orienta a que el docente debe saber qué conocen los estudiantes sobre un determinado tema; con respecto a la lengua escrita, el docente debería percatarse de que los niños pudieran ya tener un conocimiento informal sobre esta, por lo que esto debe reconocerse y aprovecharse para potenciar y fortalecer el aprendizaje formal. Esto puede sistematizarse a partir del diagnóstico, el cual puede entenderse como un proceso más profundo que detectar dificultades en el aprendizaje; es un proceso para conocer a los estudiantes y sus necesidades y es una herramienta para la investigación que le permite al docente orientar su práctica y su didáctica. Mediante el diagnóstico se caracteriza a los estudiantes y la situación de enseñanza con el fin de transformarlos. Desde el diagnóstico de la lengua escrita, el DOC 4 advierte las necesidades y exigencias de aprendizajes de los niños con respecto al reconocimiento de las grafías; cabe decir que este diagnóstico se hace dentro de los temas del proyecto, por lo que la enseñanza de la lengua escrita no se desliga de este.

A la par del diagnóstico, se van desplegando diversos métodos de enseñanza de la lengua escrita. Estos métodos se han organizado dentro de tendencias opuestas: el enfoque centrado en el código, en el cual se adopta una instrucción directa y sistemática de los fonemas y la correspondencia entre letras y sonidos, con el fin de pasar al reconocimiento de palabras y su decodificación. Y los métodos centrados en el

significado, enmarcados en la lectura de diferentes géneros funcionales y en la escritura autónoma en las etapas iniciales (Cano y Cano, 2012).

Con respecto, a los métodos centrados en el código -métodos sintéticos o en marcha sintética, como los denomina Braslavsky (1985)- en los cuales se advierte que para aprender la lengua escrita se establece un proceso *de abajo hacia arriba*: el método alfabético, en el que primero se aprenden y descifran las letras del abecedario; el método fonético, en el que primero se aprenden los sonidos de las letras y el método silábico, en el que primero se aprenden las vocales en su relación con las consonantes; luego en los tres métodos se construyen sílabas, palabras, frases hasta llegar a la comprensión y producción textual.

En las entrevistas, los docentes hicieron referencia al *Método silábico* desde 2 posturas, el DOC 1 apunta que no enseña mediante este, pero reconoce que hay docentes que siguen acercando a los niños a la lengua escrita desde este método; por su parte, el DOC 3 manifiesta que comienza con el reconocimiento de las vocales para luego conseguir la comprensión de frases:

Lo único es que en la educación por proyectos desaparece la enseñanza a través del método silábico porque ve es la integralidad de la lengua castellana. Pero, hay profesora que aún siguen utilizando las cartillas tradicionales, pues es una herramienta válida para la construcción de la lengua escrita, ya que se respetan los ritmos de aprendizaje. (DOC 1 ENTREV 1)

Paralelo a esto empiezo a registrar las vocales trabajando en un cuento que hicimos durante todo el año, con esto los niños empiezan con una vocal y pueden terminar con una frase. (DOC 3 ENTREV 3)

El otro método que manifiestan los docentes está orientado hacia métodos analíticos, métodos en marcha analítica (Braslavsky, 1985): “Se le llamará analítico cuando se quiera recordar el trabajo psicológico que se le exige al niño para aprender, según esos agrupamientos, las denominaciones de sus partes o las sonoridades de sus sílabas” (Braslavsky, 2014, p. 44). Estos métodos están fundamentados en unidades de la lengua con sentido (palabras, frases, oraciones o textos como los cuentos) y a partir de estos se enseña la lengua escrita. De esta manera, los docentes participantes desarrollan en sus clases el *Método global*:

Se puede partir del método global, por ejemplo, **se escribe “la vaca” pero usted le muestra la vaca**, pero después usted va y conoce la vaca, se articula un texto

“la vaca da la leche” entonces ya va la estructura de la oración... La estructura del proceso lecto-escritor porque ellos en la medida en que ellos pueden aprender a través de la realidad, con palabras con significado, ellos también se interesan en la parte grafo-motor, en la parte léxica. (DOC 1 ENTREV 1)

En primero **nosotros hicimos oraciones**, ¿por qué una oración? porque así nos enseñaron a nosotros a leer y escribir por sílabas, pero después uno va descubriendo que puede hacer otras cosas, si partimos de una oración, hay otros docentes que lo manejan por palabras, eso es válido porque es de acuerdo con la dinámica y la creatividad que el docente maneje que sea llamativo y se articule al conocimiento. (DOC 2 ENTREV 2)

Después de mitad de año seguimos con el proceso de lectura y escritura no enseñamos el método silábico, **enseñamos palabras**, iniciando con las vocales, solamente utilizamos sonidos, el proceso de fonemas no tiene ningún orden hacemos énfasis en los fonemas utilizando mucho los nombres del niño y del papá de la mamá, el abuelo, la abuela... Te acuerdas que al principio te conté que realizamos un cuento ese cuento lo empezamos trabajando con las vocales ejemplo uno de los personajes del cuento se llamaba Olga y el otro Olegario de una vez ellos lo relacionan con la vocal O y así lo hacemos con todas las vocales y algunas letras y a su imaginación los niños van creando el cuento, con la ayuda del docente (DOC 3 ENTREV 3)

El proyecto **es una palabra** empiezan a enseñar las diferentes letras que hay en esa palabra, así les llama más la atención y les suena chévere y así sigue con cada palabra y de esta forma es muy bonita para trabajar con ellos, porque nace de la palabra del proyecto y van desglosando, la consonante, la letra y así van llegando a las construcciones. (DOC 4 ENTREV 4)

Las letras las empezamos **con el nombre de los niños** porque para nosotros es muy significativo el nombre, ¿porque? porque reconocen su primera letra ejemplo Deicy entonces su primera letra es la D que si la veía escrita en algún aviso o letrero, ellos las identifican, entonces empezamos con el nombre de ellos y a partir del nombre de ellos qué es lo significativo, ellos van identificando las letras en los diferentes textos que vamos viendo, entonces el nombre es de ahí, qué se parte para poder hacer lo en la lengua escrita también. (DOC 5 ENTREV 5)

Como se aprecia en las palabras de los docentes, en su didáctica de enseñanza de la lengua escrita, comienzan por la palabra, como unidad de sentido completo, para luego considerar elementos menores como las sílabas, letras o sonidos. Por ejemplo, DOC 1 establece relación entre la palabra y la imagen, DOC 3 y DOC 5 comienza por el reconocimiento de nombres como palabras con significado y DOC 4 vincula la palabra clave del proyecto, como unidad con sentido dentro del contexto de la clase. Por su parte, DOC 2 comienza por oraciones, para propiciar un acercamiento a la lengua escrita más dinámica.

Este método, es un proceso *de arriba hacia abajo*, en el que se consideran palabras u oraciones para buscar comprensión; desde esto, el niño puede ir comprendiendo el funcionamiento de las letras, sílabas y sonidos. Desde una visión sociocultural del aprendizaje de la lectura y escritura, se advierte que la enseñanza de estos procesos de partir del bagaje lingüísticos de la oralidad que los niños traen al llegar a la escuela, por ejemplo, sus nombres o los nombres de sus familiares; esto se irá enriqueciendo y ampliando a medida que se va avanzando en las clases. Con base en esto, se siguen las palabras de Goodman (2003) en las que se expresa lo siguiente:

El Lenguaje Integral surge como un medio de comunicación entre los individuos y que el lenguaje es utilizado para reflejar las experiencias personales y expresarlas simbólicamente a los demás, ya sea de forma oral o escrita. Además, el proceso de la lecto-escritura debe responder a los mismos principios naturales del aprendizaje, que se viven en la adquisición de lenguaje oral a edades tempranas (p. 19).

Otro método para la enseñanza de la lengua escrita es la *Integración de métodos*; este tipo de método se conoce como método mixto o ecléctico, en el cual se combinan los métodos en marcha sintética y en marcha analítica. Según el DOC 5 no hay un método único para acercar a los niños a la lectura y la escritura, tomando en cuenta que los niños tienen distintos modos de aprendizajes:

Básicamente, no es uno en específico, sino que tenemos varios: el global, el silábico, la palabra, el alfabético con las letras, no es solo uno, porque todos los niños son diferentes y uno no se puede enfocar en un solo método, entonces nosotros enseñamos tratando de integrar todas las clases de métodos y estrategias porque los niños tienen métodos diferentes de aprendizaje, porque unos son kinestésicos, otros más visuales, otros más auditivos, entonces nos toca enfocarnos a través de diferentes estrategias para poder llegar a concluir con lo que necesitamos en los aprendizajes de los niños. (ENTREV 5)

En cuanto a la enseñanza de la lengua escrita en el marco de la metodología de la Pedagogía por proyectos, se reconoce la importancia de vincular estos procesos con el desarrollo del proyecto, su temática y sus actividades; con esto se busca un aprendizaje situado y significativo de la lectura y la escritura; en las palabras de del DOC 6 se presenta el término incluido *Enseñanza de la lengua escrita y Pedagogía por proyectos*

El año pasado tuvimos dos proyectos pedagógicos, el primer proyecto se llamó “este soy yo y el mundo que me rodea” este proyecto, ofreció las pautas para vincular las practicas del lenguaje asociadas en estos ámbitos de aprendizaje; estos espacios fueron propicios para el aprendizaje de la lectura y de la escritura durante todo el periodo escolar. La interacción con el contexto y con diversos materiales que el medio les ofrece, hace que el niño se apropie de la lengua escrita de manera integral y no fragmentada. (DOC 6 NTREV 6)

En la Pedagogía por proyectos se parte de una integración de las áreas, y la lengua escrita no se restringe a un área, esta se halla presente a lo largo del currículo como medio de comunicación, medio de aprendizaje y objeto de conocimiento (Rincón, s.f). De esta manera, los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en el marco del proyecto de aula son, en efecto, actividades permanentes del mismo, por lo que se busca que "al mismo tiempo que se va aprendiendo (implícita o explícitamente) sobre las estructuras, funcionamiento y funciones de diversos tipos de textos se vayan apropiando las condiciones pragmáticas necesarias para su adecuación a una situación comunicativa determinada" (Rincón, s.f., p. 40)

Dominio El proceso de lectura

La enseñanza de la lectura está supeditada a la perspectiva y uso que tiene el docente de este proceso, y, además, está sujeta al modelo pedagógico que el docente sigue. Desde esto, se han precisado varias miradas sobre leer: lectura como un conjunto de habilidades, en la cual esta se advierte como un acto de decodificación, para el cual el niño tiene que adquirir ciertas habilidades cognitivas, que, al interiorizarlas y usarlas en conjunto, podrá emprender la lectura. Es así que se concibe la lectura como un proceso divisible en partes y componentes, cuyo lector es pasivo y el texto es ajeno a este (Dubois, 1996); este nivel de lectura se conoce como nivel literal.

La otra perspectiva de la lectura se orienta a que este es un proceso Interactivo entre texto y lector, en esta el lector asume un papel activo en acto lector, pues interactúa con el texto para construir su significado. Según Smith (2001), este ejercicio se realiza a partir de la información visual (el texto) y de la no visual (estructura cognoscitiva y teoría del mundo). En tal sentido, como apunta Dubois (2015) “El sentido del mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y del lector (...) la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto” (p. 26).

Desde una mirada sociocultural de la lectura -en la que se incluyen las perspectivas lingüísticas y cognitivas-, y, por ende, desde una perspectiva constructivista de su didáctica, la lectura se configura como una actividad de comprensión e interpretación, que exige la capacidad de conectar y crear asociaciones entre la información ya conocida y la proporcionada por el texto. Al concebir la lectura como una práctica sociocultural, surge la necesidad de reflexionar sobre su funcionalidad y reconocer su estrecha vinculación con la construcción de la imagen social de cada individuo. Desde la perspectiva sociocultural, la lectura se caracteriza como una práctica debido a que implica una acción intencionada, imbuida de valores que varían según el contexto. La posibilidad de interpretar un mismo texto de diversas maneras destaca la coexistencia de distintos modos de reproducción e interpretación durante el acto de leer (Cassany, 2006).

Con respecto al proceso de lectura desplegado en el contexto de investigación, los docentes manifiestan una posición orientada hacia lo funcional, de acuerdo con sus intenciones didácticas sobre el tema del proyecto. De esta manera, ellos precisan las lecturas para establecer relaciones más directas con este proceso y el conocimiento; es así que buscan disponer una *Lectura con propósito*

...Vamos a articular el texto con el trabajo que están haciendo los niños, entonces si me sirve la página 100 y la 105, yo lo voy articulando de acuerdo a lo que me sirve, el texto lo utilizo como una fuente de consulta, yo soy la que defino que voy hacer con el libro no el libro con mi clase, entonces es muy chévere trabajar de esa manera en la que pueda consultar de los libros y vamos articulándolo que hay de conocimiento en la consulta. (DOC 2 ENTREV 2)

En este caso, el propósito es determinado por el docente, en las observaciones realizadas no se advirtió que este compartiera o informara a los niños sobre el propósito de la lectura que llevase a leer unas páginas y otras no. Otro aspecto orientado a lo funcional en cuanto a la lectura es la necesidad de orientar a los niños a *Leer en internet* como medio de consulta en las clases:

Pienso que la institución debe garantizar que uno pueda tener donde consultar, por ejemplo que tenga acceso a internet porque en cualquier momento, hay que consultar algo en relación al proyecto y no hay donde investigarlo, por eso es muy importante la habilidad que el docente tiene al desarrollar dicha situación, por supuesto pienso respetuosamente que no podemos desarticular por completo la consulta del internet porque de ahí los niños pueden hacer consultas profundas

de algún tema, pero como usted sabe el internet se presta para tantas cosas, pero se les orienta como hacer la consulta con muchas expectativa de cómo lo va consultar pero en ultimas ellos terminan siendo tan responsables porque van adquiriendo el hábito o adquiriendo la necesidad. (DOC 2 ENTREV 2)

Si bien desde hace más de dos décadas se ha hablado de los retos de la lectura en la era digital y la importancia de alfabetizarse digitalmente (Cassany, 2002), los docentes y estudiantes del contexto estudiado carecen de este recurso en su espacio académico inmediato: el aula de clases. Esto puede limitar el acceso y configuración a prácticas de lectura determinadas por lo digital, pues los niños no estarían desarrollando, desde la escuela y mediados por la docente, sus competencias multimodales. Con respecto a lo que señala DOC2, se reconoce la importancia del internet para la investigación y consulta y, por, ende, para la lectura; además, reconoce que la exposición de los niños al internet es de cuidado, por tanto, se precisa de un docente orientador para esto. Además, con la falta de este recurso se están perdiendo oportunidades para promocionar lectura a través de herramientas digitales.

Otra estrategia para desarrollar el proceso de lectura en los niños, en el marco del proyecto de aula, es la relación que se genera entre *Lectura y literatura*, y los alcances que se consiguen al acercar al niño a los textos literarios.

Yo pienso que todo va con la creatividad del maestro, como lo maneje y como lo articule a los proyectos, este año yo no pedí textos, pedí libros de obras literarias que sirven para fomentar la lectura, pero libros o textos de matemáticas, Ciencias Sociales, español, no. (DOC 2 ENTREV 2)

Este tipo de aprendizaje que es por medio de cuento lo vengo manejando desde pandemia, recogiendo todo lo vivido con los niños desde casa y nuestra experiencia como docentes, es una experiencia muy chévere porque los niños ya empiezan a entender lo que son textos significativos. (DOC 3 ENTREV 3)

Es importante también promover la lectura del libro y la gran variedad de géneros literarios, como: cuentos, fábulas, poesías, canciones, trabalenguas, adivinanzas, rondas... etc., Esta alternativa se convierte en una posibilidad interesante para propiciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, como de sus competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, en sus dimensiones personal y social. (DOC 6 ENTREV 6)

Los docentes manifiestan la importancia de enseñar y fomentar la lectura a través de la literatura; en sus experiencias, se reconocen las bondades de acercar a los niños a la lengua escrita a través de diversos géneros literarios, y se vislumbra lo que esto

significa en el desarrollo de competencias para interpretar y argumentar desde un aspecto personal y social. De esta manera, la lectura de literatura en la educación primaria desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los niños; pues, fomenta el desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional. Vale acotar que en los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) para primer grado se precisa lo siguiente:

Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.
Evidencias de aprendizaje
Comparte sus impresiones sobre los textos literarios y las relaciona con situaciones que se dan en los contextos donde vive.
Emplea las imágenes o ilustraciones de los textos literarios para comprenderlos.
Expresa sus opiniones e impresiones a través de dibujos, caricaturas, canciones, y los comparte con sus compañeros.
Identifica la repetición de algunos sonidos al final de los versos en textos de la tradición oral y los vincula con su respectiva escritura. (p. 9)

Dominio Actividades de lectura

Una vez se analizó el proceso de lectura que los docentes exponen como parte de su didáctica, a continuación, se presentan las actividades que promueven los docentes para enseñar la lectura en el marco de la metodología Pedagogía por proyectos. Al respecto, se señala, que desde una postura constructivista se precisa que el desarrollo psicológico del niño es histórico-cultural; surge de la cultura, es decir, de la experiencia a la que es expuesto, por medio de la interacción cultural cercana junto con otros y no por causas biológicas o causas sociales generales. Entonces, el desarrollo intelectual y la creación conceptual no son naturales ni se forman en la relación social amplia, sino en el marco de una instrucción precisa e intencional, como la que se recibe en la escuela (Vigotsky, 1992, 1996; Lotman, 2001).

Partiendo de esto, se apunta que una de las actividades que se realizan en las salidas pedagógicas (ver dominio *Estrategias para consolidar el proyecto*), se orienta a leer los textos que se encuentran en las calles con la intención de buscar significado en el contexto cotidiano de los niños. Desde estas prácticas lectoras, los estudios enfocados en lo sociocultural “exploran la presencia de la lectura en los escenarios urbanos y sociales y dan cuenta de los usos y significados que esta práctica tiene en nuestras vidas

y entornos” (Cassany y Aliagas, 2007). Este tipo de actividad lectora es una aproximación a la *Lectura situada*,

Todo se va integrado con las actividades que nosotros hacemos ejemplo uno ve nomenclaturas en las casas preguntábamos los números para sí mismo después en clase, poder socializar y de ahí partir a ver los números ¿qué números vieron?, de los avisos publicitarios que ellos veían en el barrio entonces sabíamos letras, ¿Qué letras vieron? A partir de ahí se ven los diferentes tipos de aprendizajes que se hicieron con los niños. (DOC 3 ENTREV 3)

Después hicimos el recorrido por el barrio, vimos las señales de tránsito, veíamos números, los avisos publicitarios que ellos veían en las tiendas, o sea todo, ahí empieza “este soy yo y el mundo que me rodea”. (DOC 4 ENTREV 4)

La lectura se configura como una actividad situada ligada a un contexto cultural, entrelazada con otros códigos como el lenguaje oral y símbolos visuales. De este modo, participar en la lectura y comprensión implica integrarse en una actividad previamente establecida socialmente; por tanto, se requiere asumir un papel específico, adoptar valores implícitos, abrazar un sistema ideológico o identificarse como miembro de una institución y comunidad (Cassany y Aliagas, 2007). Por su parte, Monereo (como se citó en Solé, 2002), señala que la lectura es una actividad frecuente, necesaria y presente, no solo en la participación de la vida escolar, sino también en la participación activa en nuestra comunidad.

Otra actividad que se realiza es la *Lectura de cuentos*, en las que se hacen varias acciones alrededor del texto, lo que favorece el acercamiento de los niños, tanto a la lectura, como a la escritura y al desarrollo de otros procesos como el dibujo, la escucha activa y la interacción social para negociar significados:

Por lo menos este año iniciamos con un cuento que se llama Franklin va a la escuela que es una tortuguita y de ahí partimos para hacer diferentes actividades, entonces visualizamos con los niños el cuento, lo escuchamos, lo leemos, ellos lo dibujan, empezamos con lo de preescritura, todo lo que tenga que ver con la tortuguita, todo lo estamos enfocando en esos los libros de Franklin porque tienen varios tomos y son muy diferentes. (DOC 5 ENTREV 5)

El cuento se configura como un recurso adecuado para acercar a los niños a la lectura y a su aprendizaje, pero, además, a su disfrute. De allí que se reconozca su valor educativo y se promueva en las aulas y en los lineamientos curriculares. En cuanto a esto, Pérez et al. (2013) señalan:

En la Educación Primaria las habilidades lingüísticas de los niños van incrementando de acuerdo a su edad. El recurso del cuento dispone de una gran flexibilidad en lo que respecta a la complejidad lingüística y la variedad conceptual y discursiva del contenido por lo que es fácilmente adaptable a todo tipo de público de acuerdo a su nivel de comprensión (p.19).

En cuanto a las clases observadas, se pudo apreciar que la *Lectura en el tablero* es una actividad recurrente para practicar lectura y escritura de una manera más tradicional, atendiendo, sobre todo, a las unidades como las palabras, las sílabas y sus sonidos, y a los aspectos formales:

Luego, de que Xiomara escribiera la pregunta en el tablero, la docente, la leyó varias veces, haciendo que los estudiantes repitieran, luego que lo hicieran ellos solos, identificando los sonidos de las letras. Además, enfatiza nuevamente la norma gramatical para hacer las preguntas: signos de interrogación, la mayúscula y la tilde. (DOC 02 OB 2)

El docente escribe en el tablero, EL RÍO, luego pide a sus estudiantes que escriban en el cuaderno la misma palabra, después de escrita pide que la lean en voz alta varias... Luego el profesor lee en voz alta y de manera lenta el texto, señalando cada palabra leída, lo hizo varias veces, pidiendo a los niños prestar demasiada atención, posteriormente solicitó a los niños leer en su compañía y finalizando reta a los niños hacerlo solos. (DOC 03 OB 3)

Esta práctica de lectura resulta necesaria, mientras se combinen con prácticas más situadas, pues la lengua como objeto de aprendizaje también debe estudiarse de manera explícita. Varios aspectos se identificaron en esta observación: los docentes suelen repetir las palabras y los niños luego lo reproducen, no se observó que estos docentes animaran a los niños a leer palabras o frases sin que ellos la repitieran varias veces antes y, por último, esto generó desatención y focos de indisciplina entre los niños:

Los niños comienzan a hablar entre ellos, y dejan de prestar atención al docente y a sus explicaciones. El docente se detiene y pide que se concentren en lo que él está hablando. Comienza a nombrar niño por niño para que repita la palabra (OB 3)

Dominio Proceso de escritura

De la misma manera que ocurre con la enseñanza de la lectura, la enseñanza de la escritura está determinada por la perspectiva teórica y práctica que tengan los docentes sobre este proceso y por sus referentes pedagógicos. En este sentido, desde

una mirada sociocultural se precisa la escritura como práctica social desarrollada en un proceso de interacción, diálogo e identidad, que tiene función epistémica e involucra aspectos cognitivos de alto nivel (Miras, 2000; Olson, 1998; Scardamalia y Bereiter, 1992), con función retórica que involucra intenciones comunicativas textuales determinados por los usos lingüísticos y los géneros discursivos que se produzcan en el seno de una comunidad específica (Cassany, 2016). Desde esta mirada de la escritura se precisa de una enseñanza formal que busque diversas posibilidades didácticas con el fin de promover la producción textual y con el fin de ir formando a los estudiantes desde los primeros grados escolares, para que puedan alcanzar niveles superiores para desenvolverse plenamente en los diferentes espacios en que conviven.

Para el caso de la didáctica de la escritura en la escuela primaria, los niños comienzan a comprender el sistema de escritura al interactuar y reflexionar con la lengua escrita; lo que permite generar procesos de asociación y generalización. De esta manera, los niños van desde una selección y combinación grafemática y silábica para comprender las leyes de la lengua escritura y comenzar a producir textos (Hurtado, 2016). El presente dominio abarca los términos incluidos Escritura para socializar conocimientos, Desarrollo de la escritura, Escritura situada y Refuerzo en la enseñanza de la escritura, los cuales hacen referencia a lo que manifiesta los docentes sobre el desarrollo de la escritura de los niños bajo su didáctica.

De esta manera, se hace uso de la *Escritura para socializar conocimientos*; es así que, una vez que se han hecho las actividades consecuentes con el tema del proyecto, se busca realizar un texto que los niños van construyendo tomando en cuenta lo aprendido por medio de las experiencias tanto dentro como fuera del aula:

También trabajamos con los niños un proyecto de medio ambiente y los seres vivos, donde enseñamos a cuidarlo, protegerlo, en este proyecto hacemos mucho énfasis en el reciclaje y que lo pueden hacer desde casa, entonces enseñamos a los niños como separar lo plástico de lo orgánico, no botar basura en las calles, cuidar el agua como reciclarla etc. Después de lo aprendido socializamos con los niños haciendo un texto significativo que vamos armando de acuerdo a los sonidos de las letras, porque ellos relacionan mucho el sonido cuando la docente habla. (DOC 3 ENTREV 3)

Este ejercicio de escritura resulta significativo para los niños, ya que los acerca a la práctica de producción textual con un propósito claro, que es comunicar lo que van

aprendiendo. El DOC 3 señala que se va textualizando a partir de los sonidos de las letras, lo que implica una organización grafemática y silábica (Hurtado, 2016), mencionada anteriormente como condiciones previas para la alfabetización. De esta manera, escribir supone seguir un orden, el cual viene como consecuencia de la comprensión de la disposición del sistema de escritura (Ferreriro, 2013); a propósito de esto, Kaufman y Rodríguez (1993) señalan: “Entendemos por sistema de escritura a la escritura como sistema de notación, cuya comprensión tiene que ver con el conocimiento de sus elementos (letras, signos, etcétera) y de las reglas por las que rigen las relaciones entre los mismos” (p.15).

En consonancia con lo anterior, se precisa exponer al niño en situaciones para el *Desarrollo de la escritura*. En este sentido, el DOC 1 a partir de situación próxima en clases crea un espacio de escritura para ir formando palabras y oraciones; además complementa lo escrito con lo oral:

Empezamos la parte de verbos por medio de la acción miramos qué objetos utilizamos, que hicimos y vamos a decidir que se hace, se pasa el niño al tablero y trata de escribir una palabra de acuerdo con la actividad, el niño está tratando de formar una oración de acuerdo a la acción, miramos si ya tiene algún avance en la parte de la escritura y vamos trabajando la parte oral y parte escrita. (DOC 1 ENTREV 1)

Todo va integrando, nace de la observación directa, de la pregunta, de la respuesta, de la socialización, que se repite una y otra vez, que se lleva al aula, se reconstruye, se escribe en forma colectiva primero en el tablero, luego en el cuaderno, se retroalimenta, se dejan tareas para la casa, se hacen consultas, se socializan las consultas, se aclaran dudas y se evalúa constantemente. (DOC 6 ENTREV 6)

Por su parte el DOC 6 da cuenta de una manera recursiva de desarrollar la escritura, en la que los niños lo hacen tanto de manera individual como grupal, dentro y fuera del aula; pero siempre de la compañía del docente. Otra situación de escritura que advierten los docentes es la *Escritura situada*, pues se hace a partir de las actividades relacionadas con el proyecto de aula:

La actividad motivadora era de acuerdo a una película tenían escoger un personaje, el personaje lo hacían en plastilina, entonces trabajamos la parte argumentativa, la propuesta es solución de conflictos cuando vieron la película y vieron un conflicto como lo podían solucionar entonces hay una propuesta se trabaja la parte de redacción y coherencia, ellos escriben un texto donde daban

respuesta a una pregunta... Se les dificulta redactar por sí mismos, de acuerdo con la edad, uno les ayuda a través de esas preguntas, por ejemplo, ellos tenían una pregunta ¿Cómo es mi país? Con esa pregunta empezamos a trabajar toda la investigación y exposiciones, todo como ellos lo propusieron, como lo querían hacer y cuando ya vimos todo, entonces ellos mismos respondían, mi país es Colombia, es un país hermoso, diverso, ahí es cuando ellos empiezan a redactar por sí mismos un texto porque ya tienen el conocimiento previo del tema. (DOC 4 ENTREV 4)

Desde actividades, se van desarrollando acercamientos auténticos a la redacción y a los modos textuales, como la argumentación y exposición, según lo que narra DOC 4. Este docente señala que la escritura se acciona con una pregunta: “ellos escriben un texto donde daban respuesta a una pregunta... por ejemplo, ellos tenían una pregunta ¿Cómo es mi país?”. Asimismo, DOC 4 reconoce que a los niños se les dificulta la redacción, pero señala que es por su nivel y edad. No obstante, reconoce la importancia del *Refuerzo en la enseñanza de la escritura*:

Ese chico no escribió un texto completo, pero sí escribió un párrafo, o ya escribió una oración, esa mezcla no excluye a los niños de las actividades, pero si hay que garantizarle unos refuerzos pertinentes. (DOC 1 ENTREV 1)

Siempre se les refuerza la parte de la escritura, cómo agarran el lápiz, los trazos, las letras, y ahí van poco a poco avanzando en su parte motora. (DOC 3 ENTREV 3)

El DOC 1 hace referencia a la integración grupal por medio de la escritura al mencionar que no se excluye a ningún niño si no realiza un texto completo; al contrario, se le incluye acompañándolo mediante un fortalecimiento de la escritura. Por su parte DOC 3 menciona un refuerzo más orientado a lo mecánico de la escritura, lo que es importante orientar en niños pequeños, cuyo desarrollo motor sigue activo. Este escenario didáctico desplegado por los docentes para la enseñanza de la escritura permite entender que se acerca a los niños a diversas situaciones en las que se promueve el proceso de escritura en varios de sus aspectos: desde lo mecánico, lo gráfico (dibujo, letras, sílabas, palabras) hasta la escritura alfabética, que es norte de la educación formal. Ante esto, se siguen las palabras de Jiménez (2016) en las que se señala lo siguiente:

[La escritura] ha de entenderse como un modo gráfico de comunicación, cuya base es la significación. El aprendizaje de la lengua escrita es una experiencia de

sentido, una progresión que deviene de las formas de significación y representación primordiales del lenguaje infantil. La oralidad y las escrituras ideográficas, pictográficas, iconográficas y simbólicas constituyen los presupuestos de las escrituras convencionales. La escritura alfabética convencional no es, como lo conciben los métodos estructurales, un punto de partida, sino, como lo implica la función semiótica, un proceso de maduración intelectual del lenguaje, en el que las ideas facultan relaciones de sentido entre la realidad, los grafemas y su correspondencia fonológica, en una triada semiótica. (p.104)

Dominio Actividades de escritura

Una vez revisadas las narrativas de los docentes sobre el proceso de escritura en el aula de clases, a continuación, se presentan las actividades que se realizan para esto. Esto se aprecia en lo expresado por estos en las entrevistas y por lo observado en clases por parte de la investigadora. Vale acotar que la adquisición del lenguaje escrito implica un proceso dinámico suscitados por la comunicación interpersonal; para esto se requiere que el aprendiz tenga un rol activo, ya que el aprendizaje de la escritura es complejo, en este intervienen variadas estrategias que deben ser constructivas (Jiménez, 2016).

El niño, entonces, tiene que gestionar la información lingüística al tiempo que interactúa con otros. Es así que cuando la escritura se está aprendiendo, esto se funda principalmente en la experiencia comunicativa, no en lo prescriptivo y mecánico que se da de forma aislada. De este modo, se debe reconocer a qué actividades está expuesto el niño en la escuela para formalizar este aprendizaje que seguramente ya inició. Este dominio emergió de los términos incluidos Producción textual, Formulación de preguntas y Poco uso de la escritura.

Con respecto al primer término Producción textual, los docentes manifiestan que la estimulan la escritura de diversas tipologías:

Hay textos, pero el texto principal es el que se elabora con ellos con los niños y se construye con ellos y casi siempre se elabora con una estrategia metodológica... primero hablar, conversar, y luego hacemos ese texto que cuente un poco qué hemos aprendido. (DOC 1 ENTREV 1)

Los niños tienen un diario de campo, ahí ellos escriben lo que hicimos y qué fue lo que aprendieron, que les gustó y qué le gustaría mejorar, ahí viene como la evaluación o el seguimiento del proyecto. (DOC 2 ENTREV 2)

Tenían que construir un texto instructivo del paso a paso de cómo se organizaban, las sillas y como tenían que ser enumeradas vimos el plano cartesiano de una vez integrado estos temas. (DOC 4 ENTREV 4)

El DOC 1 no deja claro el tipo de texto que escriben los niños, pero permite ver que su función se orienta a registrar qué han aprendido; igualmente, DOC 2 señala que los niños llevan un diario de campo, cuya función es registrar hechos, aprendizajes y perspectivas sobre el proyecto. DOC 4, por su parte, manifiesta que producen un texto instructivo, a propósito de la organización de una actividad. La producción de textos diferenciados es importante para que los niños comiencen a reconocer tipologías con diversos propósitos y estructuras. Se hace necesario dejar las cartillas o cuaderno de caligrafía para avanzar a la escritura de textos en lo que se pueda planificar, negociar y construir significados de acuerdo con el contexto de aprendizaje. En este caso los textos se orientan a la temática y actividades realizadas durante el proyecto, lo que podría otorgarle sentido a esta práctica. Por otra, parte se va preparando al niño para ser usuario de diversos textos; pues tal como sostiene Kauffman (1994), a propósito de los aportes de Teberosky (1992):

Si no trabajamos con una variedad de textos y de operaciones cuando los niños son pequeños, luego en los cursos superiores o en el bachillerato suele ocurrir que los alumnos no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos que han aprendido y se les presentan los nuevos textos como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada, elaborada y, por lo tanto, enajenada como para que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos (p.4).

La producción textual fue una actividad de escritura referida por los docentes en las entrevistas; durante las observaciones, a propósito de las actividades de escritura, los docentes fomentaban este proceso mediante la *Formulación de preguntas* que hacen los estudiantes en torno a las actividades y temática del proyecto.

Luego, se entregó un papelito para que representaran en un dibujo y formularan una pregunta relacionada con el tema. La profesora, recordó que para formular una pregunta se debía utilizar el signo de interrogación e iniciar con mayúscula y tildar. Se ofreció un espacio de tiempo para el desarrollo de la actividad. (DOC 1 OB 1)

Los niños van escribiendo en sus cuadernos las preguntas. A la vez, la maestra interactúa desde su portátil, elaborando un cuadro para sistematizar las preguntas y el respectivo autor, este ejercicio se proyecta en el televisor. Sin embargo, la

maestra enseña o explica cómo se elaboran los cuadros en Word. Hubo muchas preguntas bien elaboradas, entre ellas encontramos:

¿Cómo se crearon los volcanes? ¿Cómo se creó la vida? ¿Qué es la biodiversidad? ¿Cómo se creó la biodiversidad? ¿Por qué nuestro país no es tan evolucionado? ¿Cómo se encontraron los minerales si están escondidos bajo el suelo? ¿Cómo se creó el sol y la luna? ¿Cómo se crearon las personas? ¿Cómo se hacen las casas y los edificios? ¿Qué pasó con los dinosaurios? (DOC 2 OB 2)

Como se aprecia, la formulación de preguntas es una actividad que trabaja, en primer lugar, los intereses del niño con respecto al tema; además, es favorable para que se vayan enseñando aspectos formales como acentuación y puntuación, bien sea desde la instrucción directa del docente, como en el caso del DOC 1, proyectándolas en video como lo hace DOC 2. Para finalizar, se evidenció que en el cierre del desarrollo del tema, se les da un espacio a los niños para que construyan una intervención para que den cuenta de sus trabajos, bien sea de manera oral por medio de un apoyo material hecho por ellos como modelado de plastilina o dibujo. Llama la atención que hubo *Poco uso de la escritura* en esta socialización y que el docente no propiciara un ejercicio de escritura a partir de los niños que sí pudieron redactar algunas oraciones:

Terminado el tiempo, se organiza un conversatorio y exposición de los trabajos. Las primeras participaciones fueron voluntarias, los niños realizaban pequeñas descripciones de sus trabajos que en su mayoría fueron dibujos, a pesar de que les fascinan modelar la plastilina, hubo solo cinco parejas de niños que lograron aterrizar un paisaje en este material, sin embargo, las descripciones en su mayoría fueron orales contaban experiencias vividas de paseos, viajes y vacaciones, que dejaban ver un conocimiento claro sobre el tema. Muy pocos niños utilizaron la escritura, para títulos o para identificar algún elemento de la imagen. (DOC 03 OB 3)

Los Componentes

Como se indicó, esta fase del análisis es importante porque orienta a comprender los significados de una cultura; estos significados se pueden descubrir si se halla el modo en que es diferente de otros símbolos. Para Spradley (1979), “El análisis de componentes es la búsqueda sistemática de los atributos asociados con símbolos culturales” (p. 174). De esta manera, en este análisis, se procedió a la búsqueda de atributos entre los términos incluidos de aquellos dominios elegidos a discreción de la investigadora, con el fin de construir paradigmas basados en el contraste; de esta manera, la construcción de

dimensiones de contraste se realizó partiendo del análisis de las taxonomías y de la confrontación de estas y sus términos incluidos con la teoría que sustenta esta investigación.

Es así que se tomaron los dominios relacionados directamente con la didáctica de la lengua escrita – es decir, los que se hallan dentro de la taxonomía Construcción de la lengua escrita (Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, El proceso de lectura, Actividades de lectura, El proceso de escritura y actividades de escritura)- por su relevancia en la investigación y se contrastaron con atributos que se asocian regularmente con ellos; a partir de dos preguntas: ¿Qué diferencia a estos términos incluidos? ¿Qué dimensiones surgen al comparar los términos incluidos? A continuación, se presentan el análisis que corresponde a esta fase.

Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

Con el dominio Enseñanza y aprendizaje de la lengua se inicia el análisis de componentes que se encuentra en la taxonomía Construcción de la lengua escrita se realizó a partir de las interrogantes es realizado a partir de la pregunta ¿Qué diferencia a estos términos incluidos? ¿Qué dimensiones surgen al comparar los términos incluidos?

Tabla 5

Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE	
	Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita	
	Proceso constructivo de enseñanza y aprendizaje	Proceso pasivo de enseñanza y aprendizaje
Diagnóstico		Sí
Método silábico		Sí
Método global		Sí
Integración de métodos		Sí
Enseñanza de la lengua escrita y Pedagogía por proyectos.	Sí	

Incorporar al estudiante a procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita implica mediar entre lo que él trae como conocimiento previo y los nuevos procesos formales de acercamiento a la lengua escrita. El conocimiento previo con el que llega el niño al aula de preescolar o primaria se ha construido por su inserción de en su red de relaciones sociales en las que comienza a interactuar con personas de su entorno cercano; además, comienza a interactuar con el impacto de los medios de comunicación y la tecnología, en el que la lengua oral es primordial y la lengua escrita atraviesa todas sus prácticas comunicativas.

De esta manera, en el entendido de que la lengua escrita tiene una función social, desde la didáctica de la lengua escrita se defiende que se debe ir más allá de la instrucción metódica y rígida, y propiciar un contexto formativo en el que se promueva su uso de manera funcional y significativa. En este sentido, ya que el niño se va apropiando de la lengua escrita *in situ*, y mediante un proceso constructivo similar a como aprende la lengua oral, no es necesario exponerlos a métodos tradicionales que los ponen en un escenario de aprendizaje pasivo y de memorización descontextualizada de lecciones.

En este sentido, el conjunto de contraste deja ver que la didáctica de los docentes se halla orientadas hacia un proceso pasivo de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, porque en ellos prevalecen métodos de enseñanza asociacionistas, los cuales se enmarcan en una concepción técnico instrumental de la lectura y la escritura. Si bien los docentes se apoyan más en el analítico, aun cuando se habla de una *Integración de métodos*: “Básicamente, no es uno en específico, sino que tenemos varios: el global, el silábico, la palabra, el alfabético con las letras, no es solo uno, porque todos los niños son diferentes” (DOC 5 ENTREV 5), no se menciona un enseñanza más activa y constructivista. Con estos métodos, como lo menciona Goodman (2003), se asumen que los niños no saben nada de la lengua escrita, que son seres pasivos que reproduce mecánicamente los modelos que se les enseña.

En cuanto a la dimensión *Proceso constructivo de enseñanza y aprendizaje*, el hecho de que los docentes busquen enseñar la lengua escrita en el marco de la metodología de la Pedagogía por proyectos y la implicación curricular que esto advierte, abre un espacio didáctico más constructivista para la alfabetización en la primaria. A partir de este análisis, surge el cuadro de paradigma completo, cuya elaboración se hizo

tomando las dimensiones de contraste de la Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y se reflexionó sobre sus atributos que las diferencia.

Tabla 6

Paradigma completo: Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita	
	1.0	2.0
Diagnóstico		2.1
Método silábico		2.2
Método global		2.3
Integración de métodos		2.4
Enseñanza de la lengua escrita y Pedagogía por proyectos.	1.1	

Según el análisis realizado con cada término incluido basado en la confrontación de la teoría y la identificación de las diferencias según la dimensión de contraste, se presentan los atributos de cada término:

Dimensiones de contraste: Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

1.0 Proceso constructivo de enseñanza y aprendizaje

1.1 Proceso constructivo de la enseñanza de la lengua escrita que se enmarca en la metodología de la Pedagogía por proyectos, en la que la lengua escrita se transversaliza y es medio y objeto de aprendizaje.

2.0 Proceso pasivo de enseñanza y aprendizaje

2.1 Proceso pasivo de enseñanza y aprendizaje en el que el Diagnóstico se centra sobre todo en las unidades mínimas de la lengua.

2.2 Proceso pasivo de enseñanza y aprendizaje en el que se enseña a partir de la sílaba. Se hallan dos posturas docentes ante esto: la que se reconoce como método descontextualizado y la que lo reconoce como necesario para el aprendizaje.

2.3 Proceso pasivo de enseñanza y aprendizaje en el que se enseña la lengua escrita a partir de la palabra hacia sus unidades. La mayoría de los docentes usa el método global, sin embargo, algunos buscan hacer una enseñanza

constructivista a partir del reconocimiento de palabras conocidas por los niños, como su propio nombre o el nombre del proyecto.

2.4 Proceso pasivo de enseñanza y aprendizaje en el que se enseña la lengua escrita a partir de la integración de métodos sintéticos y analíticos.

El análisis de este componente permitió reflexionar que los métodos que utilizan los docentes de primer grado participantes para enseñar la lengua escrita se inclinan a métodos tradicionales orientados a ver al niño como un ser pasivo que llega a la escuela sin tener conocimiento de la lengua. Al menos desde su narrativa, los docentes no mostraron una conceptualización o nociones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura más actualizadas y enmarcadas en el referente pedagógico del constructivismo, que es el que ampara a la pedagogía por proyectos. Esto evidencia que los docentes carecen de un discurso disciplinar y didáctico cónsono con su disciplina profesional.

El proceso de lectura

Para el análisis de este componente, se hizo lo siguiente: se partió de las interrogantes: ¿Qué diferencia a estos términos incluidos? ¿Qué dimensiones surgen al comparar los términos incluidos?, y se revisaron nuevamente los términos incluidos a la luz de la teoría que sustenta esta investigación. De aquí emergieron las dimensiones Perspectiva sociocultural y Perspectiva literal.

Tabla 7

Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio El proceso de lectura

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE El proceso de lectura	
	Perspectiva sociocultural	Perspectiva literal
Lectura con propósito	Sí	
Leer en internet	Sí	
Lectura y literatura	Sí	

Aprender la lengua escrita, como se ha señalado, va más allá de la exposición escolarizada a los métodos estructurados; en este sentido, para que el niño se apropie

de la lectura, se hace necesario que interactúe con diversos materiales textuales, negocie y comparta significados; pues como lo advierten Ferreiro y Teberosky (1993), el aprendizaje de la lectura y la escritura es más profundamente una construcción conceptual. Desde la didáctica de la lectura, una postura sociocultural al proceso de lectura es importante para asentar su enseñanza dentro de un modelo pedagógico constructivista.

En las entrevistas de los docentes se aprecia que estos contemplan la lectura como una actividad orientada por una perspectiva sociocultural, tomando en cuenta sus opiniones y descripciones sobre este proceso en las que se logra interpretar como una acto con propósito "...Vamos a articular el texto con el trabajo que están haciendo los niños,... yo lo voy articulando de acuerdo a lo que me sirve, el texto lo utilizo como una fuente de consulta" (DOC 2 ENTREV 2) ; funcional "...pienso respetuosamente que no podemos desarticular por completo la consulta del internet porque de ahí los niños pueden hacer consultas profundas de algún tema" (DOC 2 ENTREV 2) y de socialización:

Este tipo de aprendizaje que es por medio de cuento lo vengo manejando desde pandemia, recogiendo todo lo vivido con los niños desde casa y nuestra experiencia como docentes, es una experiencia muy chévere porque los niños ya empiezan a entender lo que son textos significativos. (DOC 3 ENTREV 3)

Es así que la lectura se establece como una práctica de comprensión e interpretación, para lo cual se exige del lector estrategias como relacionar información ya conocida con la nueva del texto. En este sentido, desde la funcionalidad de la lengua escrita, se reconoce que la lectura es un acto intencionado y caracterizado por las identidades y valores del contexto en que se lleva a cabo (Cassany, 2006).

A partir de este análisis, se construyó el cuadro de paradigma completo, cuya elaboración se hizo en atención a cada una de las dos dimensiones de contraste de El proceso de lectura. Como se observó no hay una diferencia entre los elementos del conjunto de contraste, pues hay similitud en ellos desde la teoría por medio de las cual se interpretan. De esta manera, a continuación, se presenta el cuadro de paradigma completo con su respectiva codificación.

Tabla 8

Paradigma completo El proceso de lectura

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE El proceso de lectura	
	1.0	2.0
Lectura con propósito	1.1	
Leer en internet	1.2	
Lectura y literatura	1.3	

Según el análisis realizado con cada término incluido basado en la confrontación de la teoría, se presentan los atributos de cada uno:

Dimensiones de contraste: Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

1.0 Perspectiva sociocultural

- 1.1 Perspectiva sociocultural de la lectura, pues este proceso se busca desarrollar con un propósito.
- 1.2 Perspectiva sociocultural de la lectura, pues este proceso se busca desarrollar atendiendo a su funcionalidad y a las diferentes modalidades.
- 1.3 Perspectiva sociocultural de la lectura, pues este proceso se busca desarrollar en el marco de la literatura infantil, tomando en cuenta la edad de los estudiantes.

En este análisis de componentes se permitió identificar que los docentes demuestran que tienen conocimientos didácticos sobre la enseñanza de la lectura; sus intervenciones asoman un acercamiento a la perspectiva sociocultural de la lectura, si bien no lo hacen de manera explícita desde un discurso disciplinar, la manera en que manifiestan que proceden en clase, permite inferir esto.

Actividades de lectura

De igual manera, para este análisis, se partió de las preguntas: ¿Qué diferencia a estos términos incluidos? ¿Qué dimensiones surgen al comparar los términos incluidos?, se volvieron a considerar los términos incluidos descritos y analizados en la segunda fase y se revisaron contrastaron con la teoría que sustenta esta investigación, lo que dio paso a las dimensiones: Énfasis en la enseñanza y Énfasis en el aprendizaje.

Tabla 9

Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio
Actividades de lectura

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE	
	Dominio	
	Actividades de lectura	
	Énfasis en la enseñanza	Énfasis en el aprendizaje
Lectura situada		Sí
Lectura de cuentos		Sí
Lectura en el tablero	Sí	

Una de las preocupaciones de la didáctica es el proceso de enseñanza y aprendizaje; por tanto, de las acciones intencionales del docente en el tiempo y espacio en el que interactúa con sus estudiantes en su relación experto-aprendiz. Es así que se busca conocer las decisiones metodológicas y recursos didácticos para acercar al estudiante al objeto de estudio. Al respecto, desde la didáctica de la lengua escrita, se precisa que el niño aprende a leer a través de la interacción, mediante un proceso constructivo, que dista de los métodos de enseñanza tradicionales. De esta manera, tal como lo suponen Ferreiro y Teberosky (1993) y Goodman (2003) el énfasis no está en la enseñanza sino en el aprendizaje. Desde esta premisa se adelantaron las dos dimensiones de contraste, tal como se observa en el cuadro XX.

En la narrativa de los docentes se aprecia que ellos orientan su práctica desde una mirada sociocultural de la lectura, como se apreció en el componente anterior; y eso se corresponde a lo que ellos refieren en las entrevistas acerca de las actividades que realizan para acercar a los niños a la lectura. De esta manera, el término *Lectura situada* permite ver cómo se expone al niño a la lectura dentro de su entorno y *Lectura de cuentos*, cómo se concede la socialización a partir de la comprensión lectora; ambas actividades permiten que los niños construyan, organicen y compartan la lengua escrita. Esto alude a una acción didáctica con *énfasis en el aprendizaje*; es decir, se establece una relación formativa cuyo centro es el estudiante y su vinculación al objeto de estudio (para este caso la lectura):

De los avisos publicitarios que ellos veían en el barrio entonces sabíamos letras, ¿Qué letras vieron? A partir de ahí se ven los diferentes tipos de aprendizajes que se hicieron con los niños. (DOC 3 ENTREV 3)

Y entonces visualizamos con los niños el cuento, lo escuchamos, lo leemos, ellos lo dibujan, empezamos con lo de preescritura, todo lo que tenga que ver con la tortuguita, todo lo estamos enfocando en esos los libros de Franklin porque tienen varios tomos y son muy diferentes. (DOC 5 ENTREV 5)

En cuanto a la dimensión Énfasis en la enseñanza, en las observaciones se apreciaron intencionalidades didácticas orientadas a lo tradicional; es decir, clases magistrales en las que el docente pareciera ser el centro del proceso, los estudiantes por momentos asumen una actitud pasiva ante las lecciones, lo que los lleva a la distracción. Asimismo, en cuanto a las actividades para acercar a los niños a la lectura, estas se tornan tradicionales y se concentran en la decodificación y repetición de palabras, sílabas y frases: “Luego, de que Xiomara escribiera la pregunta en el tablero, la docente, la leyó varias veces, haciendo que los estudiantes repitieran, luego que lo hicieran ellos solos, identificando los sonidos de las letras” (DOC O2 OB 2). Al respecto, en actividades de este tipo, según Poblador (2012):

El proceso de lectura se caracteriza por un conjunto de componentes relativamente interdependientes y cada uno de ellos poseyendo su propia estructura interna: descodificación, vocabulario, comprensión de la frase, comprensión del párrafo, comprensión del texto. Todas estas ideas están influenciadas por el conductismo, desde el cual se entiende que el lenguaje, considerado el todo, está compuesto por partes separables. El todo es la suma de las partes, y de estas, se da mayor importancia y prioridad a las relacionadas con la forma del lenguaje (estructura superficial): fonemas, letras, sílabas, palabras, etc., que a las relaciones con el significado. (p. 208)

Con base a este análisis, se realizó el cuadro de paradigma completo, este se organizó tomando en cuenta las dimensiones de contraste de Actividades de lectura y las diferencias entre estas. A continuación, se presenta el cuadro de paradigma completo con su respectiva codificación.

Tabla 10
Paradigma completo de Actividades de lectura

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE	
	Dominio	
	Actividades de lectura	
	1.0	2.0
Lectura situada		2.1
Lectura de cuentos		2.2
Lectura en el tablero	1.1	

En seguida, se exponen los atributos de cada término incluido:

Dimensiones de contraste: Actividades de lectura

1.0 Énfasis en la enseñanza

1.1 Énfasis en la enseñanza porque en esta actividad de lectura el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje está enfocado en el docente y en la lección.

2.0 Énfasis en el aprendizaje

2.1 Énfasis en el aprendizaje porque en esta actividad de lectura el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje está enfocado en el estudiante y en el objeto de estudio.

2.2 Énfasis en el aprendizaje porque en esta actividad de lectura el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje está enfocado en el estudiante y en el objeto de estudio.

Partiendo de este análisis, se interpreta que si bien los docentes declaran que realizan actividades en la que se favorece una actuación activa de los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, en las observaciones se apreciaron actividades en las cuales la actuación de los niños tiende a ser más pasivas, pues pareciera que los docentes asumen el centro del proceso.

Proceso de escritura

La escritura como proceso complejo exige habilidades cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, motrices y socioculturales; además, no es un proceso que se adquiere en un momento específico de la vida, de una vez y para siempre (Carlino, 2003), sino

que implica formación escolar y práctica intencionada a lo largo de la vida. Es, entonces, un proceso gradual, no es finito y se adecúa tomando en cuenta las situaciones y contextos de producción; por tanto, “no se adquiere en un solo grado ni con un solo maestro; ella se va desarrollando y consolidando a lo largo de toda la escolaridad y la vida del sujeto” (Caldera, 2006, p. 92).

Partiendo de esto, se plantearon las dos interrogantes ¿Qué diferencia a estos términos incluidos en el dominio Proceso de escritura? ¿Qué dimensiones surgen al comparar los términos incluidos en el proceso de escritura?; de esta manera, se revisaron los términos incluidos descritos y analizados en la segunda fase y se consideraron con la teoría que sustenta esta investigación, lo que dio paso a las dimensiones: Perspectiva sociocultural y Perspectiva reproductora.

Tabla 11

Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio Proceso de escritura

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE	
	Proceso de escritura	
	Perspectiva sociocultural	Perspectiva reproductora
Escritura para socializar conocimientos	Sí	
Desarrollo de la escritura	Sí	
Escritura situada	Sí	
Refuerzo en la enseñanza de la escritura	Sí	

Como se observa en el cuadro del paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio Proceso de escritura, no hay diferencia entre ellos; esto sucede porque en su narrativa los docentes comparten experiencias de enseñanza y aprendizaje en el que el proceso de escritura se orienta a la perspectiva cultural. En este sentido, manifiestan que el uso de la escritura en el marco de las clases y del proyecto de aula se da en ocasión de socializar conocimientos: “Después de lo aprendido socializamos con los niños haciendo un texto significativo que vamos armando de acuerdo a los sonidos de las letras, porque ellos relacionan mucho el sonido cuando la docente habla” (DOC 3 ENTREV 3); el desarrollo de este proceso se realiza a partir de varias actividades cuyo producto viene a ser un texto: “...se escribe en forma colectiva

primero en el tablero, luego en el cuaderno, se retroalimenta, se dejan tareas para la casa, se hacen consultas, se socializan las consultas, se aclaran dudas y se evalúa constantemente” (DOC 6 ENTREV 6); se escribe a propósito de la temática que se desarrolla en el proyecto: “...entonces ellos mismos respondían, mi país es Colombia, es un país hermoso, diverso, ahí es cuando ellos empiezan a redactar por sí mismos un texto porque ya tienen el conocimiento previo del tema” (DOC 4 ENTREV 4); y se refuerza la escritura como parte de la enseñanza explícita: “Siempre se les refuerza la parte de la escritura, cómo agarran el lápiz, los trazos, las letras, y ahí van poco a poco avanzando en su parte motora” (DOC 3 ENTREV 3).

Ante esto se señala la importancia de enseñar la escritura de manera natural; pues, como lo señala Ferreiro (2001), “La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural” (p. 123). Por tanto, a los niños no se les deja solo ante los grafemas, sílabas o palabras aisladas, sino que se les pone al frente de un texto, en una situación real de escritura en la que sus acciones cobren sentido (Bottero et al., 2012). Tomando en cuenta lo anterior, se muestra el cuadro de paradigma completo con su respectiva codificación, en el cual se expone una dimensión, pues, como se señaló, no hubo diferencias entre los términos incluidos.

Tabla 12
Paradigma completo de Proceso de escritura

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE Proceso de escritura	
	1.0	2.0
Escritura para socializar conocimientos	1.1	
Desarrollo de la escritura	1.2	
Escritura situada	1.3	
Refuerzo en la enseñanza de la escritura	1.4	

Dimensiones de contraste: Proceso de escritura

1.0 Perspectiva sociocultural

1.1 Perspectiva sociocultural de la escritura pues este proceso se efectúa para socializar conocimientos.

1.2 Perspectiva sociocultural de la escritura, pues este proceso se desarrolla en el marco de diversas actividades de interacción.

1.3 Perspectiva sociocultural del aprendizaje, pues este proceso se realiza a propósito de la temática del proyecto de aula.

1.4 Perspectiva sociocultural de la escritura, pues este proceso se refuerza en atención a la enseñanza y aprendizaje explícitos.

Con este análisis, se aprecia que los docentes declaran acciones didácticas definidas por una perspectiva orientada hacia un modelo sociocultural de la escritura. Si bien no expresan esto desde un discurso teórico-disciplinar, lo que manifiestan que hacen para enseñar la lengua escrita, permite ubicarlos en este enfoque. A continuación, se presenta la dimensión de contraste Actividades de escritura, que está estrechamente relacionada con esta.

Actividades de escritura

Alfabetizar a los niños no se limita a enseñar las letras y sus sonidos, sino ofrecer herramientas para reconocer su valor y significado (Aguirre, 2010); es así que en los espacios intencionados de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, como se señaló en la dimensión Actividades de lectura, se debe hacer énfasis en el aprendizaje (Ferreiro y Teberosky, 1993). Desde esta concepción de la didáctica de la lengua escrita, en la que se pone al niño como centro del proceso, se supera la enseñanza tradicional cuyo punto de vista reduccionista sobre la alfabetización inicial considera al niño como aprendiz y reproductor de contenidos; y se permite iniciarlo en un proceso de alfabetización en el que el lenguaje y la escritura se usan para socializar, negociar, pensar, comunicarse y construir identidad.

En consonancia con esta premisa, se relacionaron las preguntas ¿Qué diferencia a estos términos incluidos en el dominio Actividades de escritura? ¿Qué dimensiones

surgen al comparar los términos incluidos en la dimensión Actividades de escritura? De este modo, se revisaron los términos incluidos descritos y analizados en el análisis de las taxonomías y se consideraron a la luz de la teoría que sustenta esta investigación; en consecuencia, se plantearon las dimensiones Énfasis en la enseñanza y Énfasis en el aprendizaje.

Tabla13

Paradigma inicial para el contraste de los atributos de los términos incluidos en el dominio Actividades de escritura

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE Actividades de escritura	
	Énfasis en la enseñanza	Énfasis en el aprendizaje
Producción textual		Sí
Formulación de preguntas		Sí
Poco uso de la escritura		Sí

Una vez establecidos los posibles contrastes en los términos incluidos, no hubo diferencias entre los tres, en cuanto a las dimensiones planteadas. En este sentido, se manifiesta que las tres actividades desarrolladas por los docentes en las que se involucra la escritura como medio y objeto de enseñanza y aprendizaje, se advierte un proceso con énfasis en el aprendizaje, pues se establecen situaciones contextualizadas de escritura en las que la experiencia comunicativa y diversos propósitos de la escritura configuran espacios de interacción para compartir inquietudes por medio de la formulación de interrogantes: “Los niños van escribiendo en sus cuadernos las preguntas.

A la vez, la maestra interactúa desde su portátil, elaborando un cuadro para sistematizar las preguntas y el respectivo autor, este ejercicio se proyecta en el televisor”; para compartir aprendizajes por medio de textos: “Los niños tienen un diario de campo, ahí ellos escriben lo que hicimos y qué fue lo que aprendieron, que les gustó y qué le gustaría mejorar...” (DOC 2 ENTREV 2) y para socializar, aunque no todos los niños se sirvieron de la escritura para esto: “Muy pocos niños utilizaron la escritura, para títulos o

para identificar algún elemento de la imagen” (DOC 03 OB 3). Tomando en cuenta esta revisión de los términos incluidos y la dimensión que los definen, se presenta el paradigma completo de Actividades de escritura, organizado en un cuadro:

Tabla 13.

Paradigma completo de Actividades de escritura

CONJUNTO DE CONTRASTE	DIMENSIÓN DE CONTRASTE Actividades de escritura	
	1.0	2.0
Producción textual		2.1
Formulación de preguntas		2.2
Poco uso de la escritura		2.3

Dimensión de contraste Actividades de escritura

2.0 Énfasis en el aprendizaje

2.1 Énfasis en el aprendizaje, pues esta actividad de escritura genera interacción en la que se reconocen propósitos de la escritura definidos por diversos textos.

2.2 Énfasis en el aprendizaje, pues esta actividad de escritura comparte inquietudes a partir de la formulación de preguntas; además, se fomenta la instrucción explícita de los aspectos formales de la escritura.

2.3 Énfasis en el aprendizaje, pues esta actividad de escritura genera interacción y comunicación, aunque no todos los niños se hayan servido de la lengua escrita para socializar.

Este análisis de componentes se permitió identificar actividades de escritura con énfasis en el aprendizaje. Desde lo expuesto por los docentes en las entrevistas y desde la realidad observada en el aula, se precisó que se promueve un ambiente de interacción, comunicación y discusión para hacer uso de la escritura como medio de aprendizaje, cuando se proponen interrogantes a partir del tema del proyecto y como objeto de

estudio, cuando lo anterior secunda la instrucción explícita sobre aspectos formales de la escritura, por ejemplo.

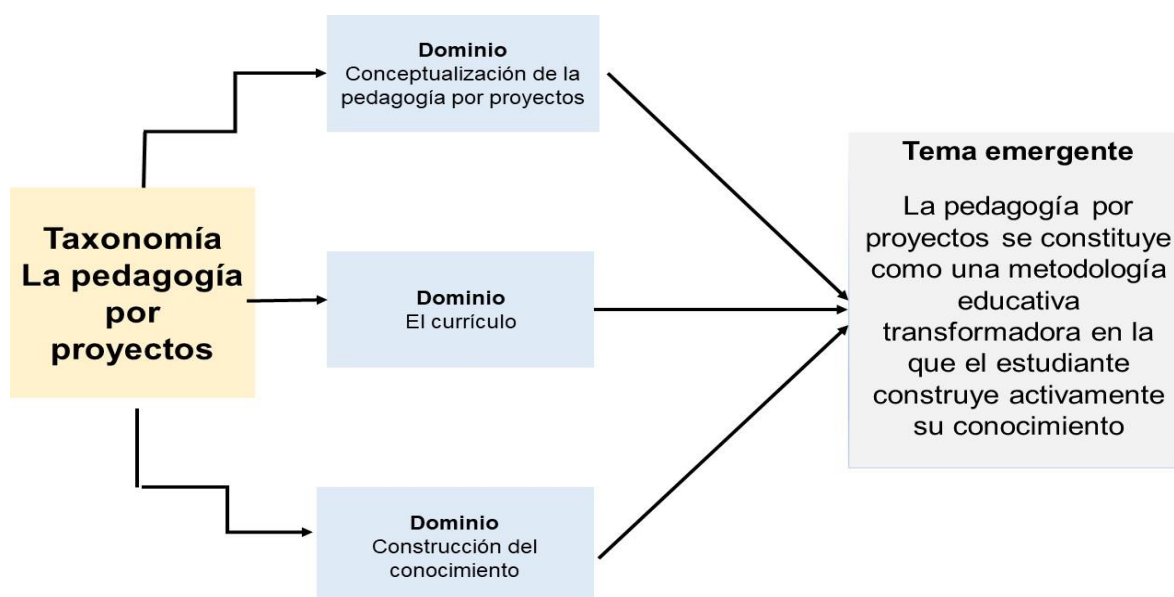
Temas

A continuación, se presentan los temas emergentes, establecidos como afirmaciones generales, producto de una organización reflexiva y crítica de las fases anteriores.

1. Tema emergente: *La pedagogía por proyectos se constituye como una metodología educativa transformadora en la que el estudiante construye activamente su conocimiento* (figura 9)

Figura 9

Tema emergente La pedagogía por proyectos se constituye como una metodología educativa transformadora en la que el estudiante construye activamente su conocimiento



Al analizar las percepciones de los docentes participantes sobre la Pedagogía por proyectos como metodología educativa, estos asumieron una postura influida más por su experiencia, por sus expectativas y por los beneficios educativos que les ha traído en la formación de sus estudiantes. De esta manera, interpretan esta metodología como

una oportunidad para superar la educación tradicional y transmisiva y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un referente pedagógico constructivista y activo, que los docentes reconocen, aunque no profundizan en sus premisas teóricas. En tal sentido, resaltan el rol general del estudiantes como constructor activo de su propio conocimiento: "...el estudiante se convierte todo el tiempo en un actor activo de su proceso de investigación y su proceso de análisis de contexto y de construcción desde el aula" (DOC 1 ENTREV 1); a la vez, manifiestan que cada estudiante asume un rol que crea en ellos un liderazgo de acuerdo con sus potencialidades y habilidades; todo esto se produce en el marco de una participación democrática y consensuada.

Esta mirada a la Pedagogía por proyectos implica, para los docentes, un beneficio superior, pues su desarrollo motiva al estudiante a aprender significativamente y de manera autónoma, a avanzar en su escolaridad y, por ende, a permanecer en el sistema educativo: "La desarrollamos para fortalecer los procesos pedagógicos y didácticos, apostándole al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que fluyen dentro del aula de clase, como fuera de ellas" (DOC 3 ENTREV 3). Esto le proporciona un carácter social y de derechos, pues la Pedagogía por proyectos se configura como una posibilidad educativa más inclusiva y equitativa: "Los Proyectos de Aula para garantizarle el aprendizaje a los estudiantes que venía en detrimento debido a las diferencias sociales y económicas generadas en la época" (DOC 6 ENTREV 6).

Asimismo, la Pedagogía por proyectos forma y educa más allá de lo académico, forma para la vida y la ciudadanía: "Se realiza con ellos unos ejes transversales para poder fomentar entre todos los fortalecimientos del proyecto de vida, los derechos humanos, desempeño y emprendimiento, habilidades comunicativas, cuidado del agua en la ciudad y cuidado integral de la salud..." (DOC 5 ENTREV 5).

Los docentes apuntan que, con la metodología de la Pedagogía por proyectos, el aprendizaje de los estudiantes es más significativo debido a la manera en que se despliegan los contenidos y temas de las áreas que constituyen el currículo; esto se realiza mediante la Transversalidad curricular, que lleva a la articulación de las áreas y a la de los Estándares de competencias. De esta manera, se precisa un aprendizaje integral, contextualizado y con sentido, pues se supera la enseñanza fragmentaria:

...desaparece la educación por áreas, por asignaturas... (DOC 1 ENTREV 1)

Un Proyecto de Aula aborda todas las áreas y las temáticas establecidas en el currículo, ofreciéndoles la oportunidad a los estudiantes de leer, comprender, interpretar y tomar posición sobre el asunto... (DOC 6 ENTREV 6)

Empiezo articular los estándares de las diferentes áreas y cuando terminemos los niños mismos son los que dan respuesta, a través de las actividades, de los trabajos, de todo lo que hemos hecho, se empieza a articular qué estándares o qué temáticas puedo ver propias del grado. (DOC3 ENTREV 3)

En este sentido, la Pedagogía por proyectos, para los docentes participantes, es una metodología que transforma el proceso de enseñanza, y, por tanto, el proceso de aprendizaje, en el cual el estudiante se convierte en el centro de estos procesos, en consecuencia, en el constructor activo del conocimiento.

2. Tema emergente: *La acción docente es fundamental para que los estudiantes aprendan de manera significativa en el marco de la metodología Pedagogía por proyectos*

Si bien, en la Pedagogía por proyectos, el estudiante es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la acción docente resulta esencial para que, en efecto, se aprenda significativamente. De esta manera, lograr esto implica una importante labor pedagógica y didáctica en un proceso dinámico, flexible e incluso recursivo de planificación, ejecución y evaluación en torno a un proyecto de aula, mediado por estrategias y actividades orientadas a la construcción de conocimientos. Es así que el docente en su rol de mediador guía el proceso de manera integral, lo que implica un trabajo intencionado y cuidadoso de su parte. De este modo, orienta la creación del proyecto en atención al contexto individual y colectivo: “es tener en cuenta el contexto y las posibles formas de poder ejecutar ese proyecto. (DOC 1 ENTREV 1) y a los intereses y necesidades de los estudiantes: “Después de esa actividad [del diagnóstico] vienen los intereses de los niños, dice lo que quiere aprender, se hace un listado, se negocia con ellos...” (DOC 4 ENTREV 4).

Asimismo, se hace un diagnóstico que permite emprender y evaluar propuestas investigativas, por ende, poder elegir entre todos el tema: “...con este diagnóstico nos orientamos un poco, para poder manejar el tema y las necesidades de los niños. (DOC 2 ENTREV 2). Una vez escogido el tema, se realizan estrategias para consolidarlo; estas estrategias se definen según los intereses y necesidades de los estudiantes, al tiempo que se realizan actividades motivadoras en tanto se comienzan a articular con las áreas

curriculares: “ Hay una actividad generadora o una actividad motivadora del día de la jornada, de esa actividad motivadora, se empieza a articular que estándares o qué temáticas puedo ver propias del grado” (DOC 4 ENTREV 4); además, se desarrollan actividades lúdicas y salidas apoyadas en un trabajo colaborativo.

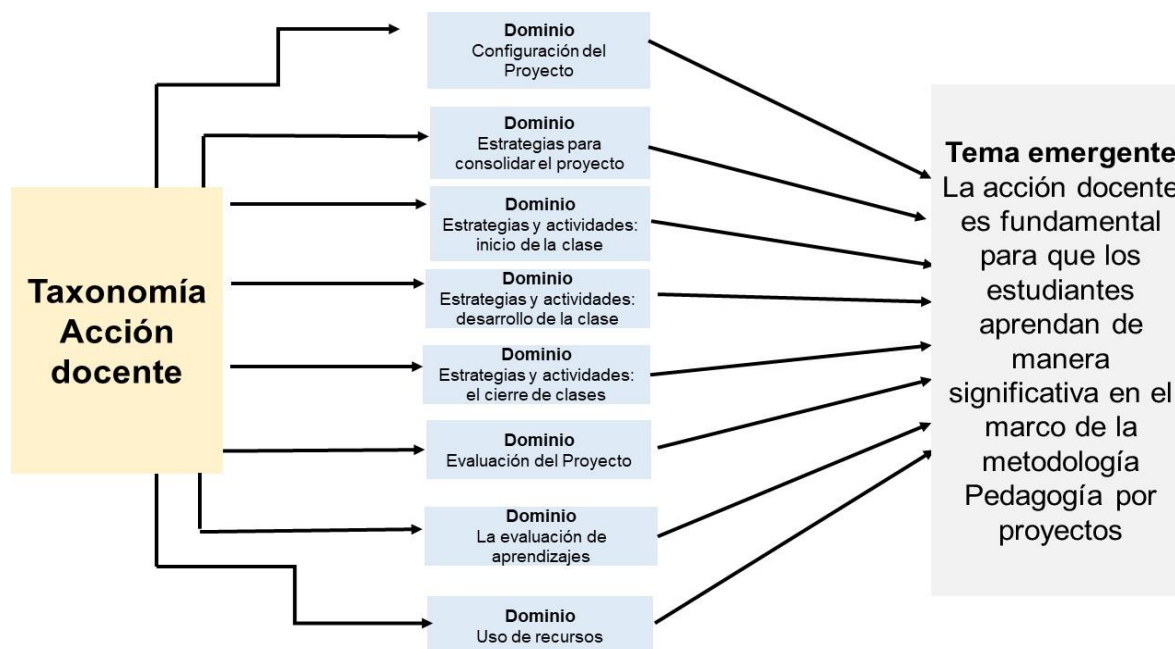
En cuanto la clase, entendida como una las acciones formativas dadas en un espacio y tiempo determinados de manera más convencional, se desarrollan las tres fases que la caracterizan: inicio, desarrollo y cierre con las estrategias oportunas de cada momento; por ejemplo, en el cierre hay una socialización y evaluación para considerar lo que se ha aprendido y compartido: “A las 5:15 p.m. se abre un espacio para la socialización y el conocimiento de las percepciones con respecto al tema abordado por parte de los estudiantes, para ello, la maestra pregunta...” (DOC 1 OB 1).

Una de las etapas importantes durante el desarrollo de cada proyecto es su evaluación, entendida como una valoración para considerar si el proyecto y su despliegue siguen siendo pertinentes y adecuados para alcanzar la meta de aprendizaje propuesta en la planeación y establecida en el currículo: “Permanentemente estoy revisando porque si uno ve que un tema cogió un rumbo no puedo seguir, entonces tengo que estar muy pendiente evaluando los procesos” (DOC 2 ENTREV 2). Frente a la evaluación del proyecto, cada docente evalúa los aprendizajes de sus estudiantes en un proceso permanente, formativo y enriquecido por los estudiantes: “La evaluación que tiene 3 pasos, que son una autoevaluación, ellos se evalúan, la coevaluación los compañeros dan su punto de vista y la heteroevaluación que ya es de parte del docente...” (DOC 4 ENTREV 4). Por último, la acción docente también se apoya en recursos materiales y audiovisuales para el desempeño concreto de alguna actividad dentro de sus diversas estrategias; esto con el fin de hacer más vivencial el proceso de aprendizaje.

En atención a lo anterior, se puede apreciar lo fundamental de la acción docente para llevar adelante la metodología de la Pedagogía por proyectos de manera pertinente y cohesiva con las exigencias curriculares y estándares y competencias de primer grado de la educación Básica primaria; pero sobre todo de manera coherente y adecuada para orientar a los niños en la construcción de conocimientos. A continuación, se presenta la figura del tema emergente que da cuenta de sus elementos constitutivos.

Figura 10

Tema emergente La acción docente es fundamental para que los estudiantes aprendan de manera significativa en el marco de la metodología Pedagogía por proyectos



3. Tema emergente: *Es necesaria la interacción colaborativa de todos los actores educativos para un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo*

Los actores principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje formal son el docente como mediador y el estudiante como constructor activo de su conocimiento. Esta relación se advierte como una interacción colaborativa en la que subyace el desarrollo socioemocional de cada estudiante, lo que incide en su motivación, interés, atención y, por ende, en su aprendizaje. En la relación que se establece entre los estudiantes y el docente, en el marco de la Pedagogía por proyectos, se precisa del desarrollo de habilidades socioemocionales, para lo cual es importante el tipo de interacción que se da en el aula. De manera general, se observó un clima favorable: "Las relaciones dentro del salón son a partir del diálogo que se crea en el momento de contar sus experiencias vividas en familia y en el barrio; el uso de palabras de cortesía y agradecimiento con compañeros y maestros" (DOC 03 OB 3). Por su parte, la relación docente-estudiante se advierte como cercana y afectuosa, y orientada a crear emociones positivas en este.

Además, dentro de la Pedagogía por proyectos se busca integrar lo personal-social y académico, mediante la creación de un proyecto de vida, lo que fortalece lo socioemocional, establecido desde la convivencia hasta lo individual “lo más importante es su proyecto de vida, es poder llegar a fortalecer ese proyecto de vida, teniendo en cuenta las habilidades de los niños y para nosotros podérselas potenciar que es lo más importante nos basamos en los proyectos” (DOC 5 ENTREV 5).

Asimismo, en la interacción del aula se promueve el desarrollo de valores: “...crear espacios de participación y fomentar valores personales como la responsabilidad, la disciplina, la autonomía, el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas, el respeto, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y el disfrute de sus logros” (DOC 6 ENTREV 6); se crean acuerdos de aula para una convivencia basada en el respeto y el afecto: “...antes de iniciar la actividad, la maestra invita a los estudiantes a conservar la compostura, recordando conjuntamente algunos acuerdos de aula ya preestablecidos...(DOC 1 OB 1). Esto va creando disciplina, que permite realizar actividades de rutina en orden: “De manera autónoma y responsable fueron organizando su ingreso al aula, conservando siempre la disciplina y el orden” (DOC 1 OB 1).

Como parte de la interacción colaborativa en el aula y el desarrollo socioemocional que se busca promover, se aprecia la atención a la diversidad, en la que se fomenta el respeto a la diversidad y diferencias: “Siempre se respeta las habilidades y potencialidades del niño o niña y lo que se hace es buscar que el participe en las actividades ... de forma equitativa...” (DOC 1 ENTREV 1); la empatía: “Si existe un chico que no puede, uno de ellos se acerca y le dice ‘venga yo le ayudo’ y entre ambos el aprendizaje va fluyendo y de alguna manera se va nivelado, porque entre ellos hay mucha comunicación se siente la empatía” (DOC 2 ENTREV 2)

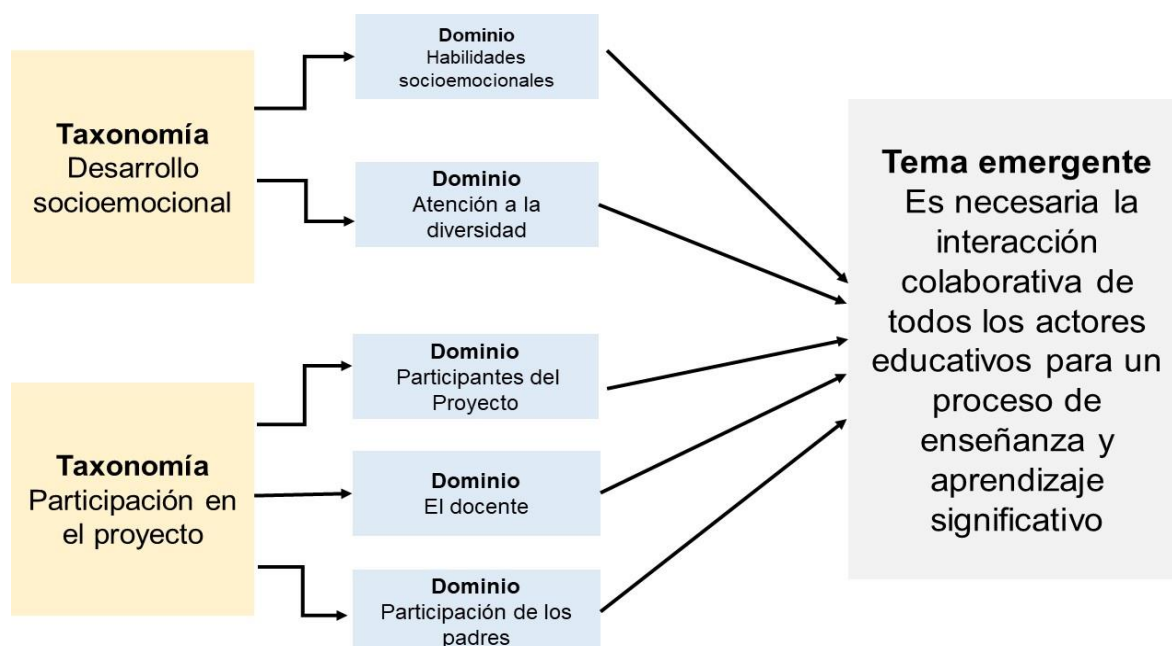
En torno a la relación básica en el proceso de enseñanza y aprendizaje: docente-estudiante, se hallan otros actores, cuya participación es importante para fortalecer dicho proceso. De esta manera, se busca integrar a otros actores como padres y comunidad; la participación se da, en principio, en ocasión de la socialización del proyecto: “...hacemos una socialización con los padres de familia y compañeros y otros docentes, donde presentamos todo lo realizado en el año con los niños...” (DOC 3 ENTREV 3). La participación de los padres es importante no solo en el desarrollo del proyecto, sino en

la formación general del niño; los docentes, conscientes de esto y en consonancia con la dinámica de la Pedagogía por Proyectos, buscan incorporarlos desde el comienzo del año escolar para informarlos y habituarlos a las dinámicas del curso de las actividades; esto crea una interacción colaborativa entre el docente y los padres y los padres y la escuela, en beneficio de la educación de los niños: “Los padres de familia se articulan todo el tiempo, entonces ellos colaboran, algunas mamás que no trabajan o que de pronto están en otras jornadas o en vacaciones siempre quieren acompañar el proceso y yo encantada” (DOC 2 ENTREV 2).

Tomando en cuenta lo anterior, se aprecia que la interacción colaborativa de todos los actores presentes en el proceso educativo de los estudiantes es necesaria y fundamental para llevar a cabo prácticas de enseñanza y aprendizajes significativos, contextualizados, inclusivos y equitativos. A continuación, se presenta la figura del tema emergente que da cuenta de sus elementos constitutivos.

Figura 11

Tema emergente Es necesaria la interacción colaborativa de todos los actores educativos para el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo.



4. Tema emergente: *es necesario que los docentes actualicen sus saberes didácticos sobre la construcción de la lengua escrita para que haya más congruencia entre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje intencionadas y la metodología que las sustenta: la Pedagogía por proyectos (ver figura 11)*

La lengua escrita, su enseñanza y aprendizaje, no se limita a un área del conocimiento, pues es medio para el aprendizaje en tanto que objeto de este. Esto se hace más explícito en la Pedagogía por proyectos en la que se demanda la integración y articulación curricular, por lo que la lectura y la escritura son procesos transversales. En atención a los anterior, si bien, por ejemplo, el docente 6 reconoce la importancia de vincular estos procesos con el desarrollo del proyecto, su temática y sus actividades, con la finalidad de lograr un aprendizaje situado y significativo de la lengua escrita y de los contenidos, los docentes declaran varias estrategias para la enseñanza de la lengua escrita, que comienzan por un diagnóstico y se extiende por la puesta en práctica de diversos métodos de enseñanza que se limitan a métodos conocidos como tradicionales: métodos sintéticos y analíticos y su integración: "...sino que tenemos varios: el global, el silábico, la palabra, el alfabético con las letras, no es solo uno, porque todos los niños son diferentes y uno no se puede enfocar en un solo método..." (DOC 5 ENTREV 5). Según lo que manifiestan los docentes sobre sus métodos de enseñanza, se advierte que su didáctica se halla prescrita por conocimientos disciplinares desactualizados, lo que lleva a desplegar prácticas pasivas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

En cuanto al proceso de lectura, los docentes declaran prácticas orientadas a una perspectiva funcional y sociocultural de este; expresan la importancia de leer atendiendo a un propósito específico, de aprender a leer en internet y de iniciar a los niños desde la lectura literaria; por ejemplo: "Esta alternativa [la lectura de literatura] se convierte en una posibilidad interesante para propiciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, como de sus competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, en sus dimensiones personal y social" (DOC 6 ENTREV 6). Asimismo, declaran realizar actividades de lectura situada, lo que ratifica su referente sociocultural, expresado en las entrevistas. No obstante, en las observaciones se apreciaron actividades de enseñanza de la lectura más orientada hacia un aprendizaje pasivo e instrumental de esta; lo que ratifica su

conceptualizaciones teóricas sobre los métodos de enseñanza, pero pone en tensión lo que manifiestan sobre cómo llevan su enseñanza:

El docente escribe en el tablero, EL RÍO, luego pide a sus estudiantes que escriban en el cuaderno la misma palabra, después de escrita pide que la lean en voz alta varias... Luego el profesor lee en voz alta y de manera lenta el texto, señalando cada palabra leída, lo hizo varias veces, pidiendo a los niños prestar demasiada atención, posteriormente solicitó a los niños leer en su compañía y finalizando reta a los niños hacerlo solos. (DOC 03 OB 3)

En lo referente al proceso de escritura, los docentes declaran que propician experiencias en que se realiza un aprendizaje de la escritura de manera situada y con un propósito comunicativo, para el caso, escritura relacionada con la temática del proyecto de aula. En este sentido, en su narrativa los docentes comparten experiencias de enseñanza y aprendizaje en el que el proceso de escritura se orienta a la perspectiva cultural: “Después de lo aprendido socializamos con los niños haciendo un texto significativo que vamos armando de acuerdo a los sonidos de las letras, porque ellos relacionan mucho el sonido cuando la docente habla” (DOC 3 ENTREV 3).

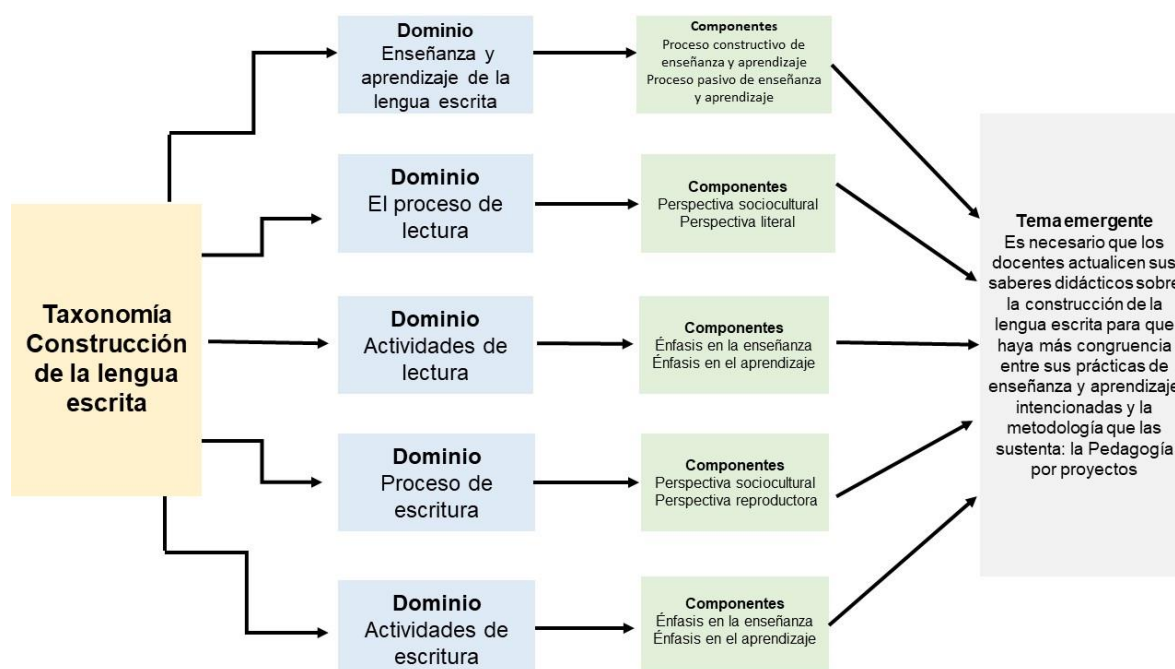
En cuanto a las actividades que se adelantan para que los niños aprendan a escribir, los docentes señalan que se realizan diversos textos, orientados por la temática y actividades realizadas durante el proyecto y de acuerdo con distintos propósitos escriturales; con esto se va preparando al niño para ser usuario de la variedad textual: “Los niños tienen un diario de campo, ahí ellos escriben lo que hicimos y qué fue lo que aprendieron, que les gustó y qué le gustaría mejorar, ahí viene como la evaluación o el seguimiento del proyecto” (DOC 2 ENTREV 2). En lo observado, se apreció que la escritura se estimulaba a partir de la construcción colectiva de interrogantes en torno a las actividades y temática del proyecto; asimismo, se observó, que para la socialización temática pocos niños hicieron uso de la escritura, pero se sirvieron del dibujo y la interacción oral. Estas actividades de escritura muestran un acercamiento a su uso sociocultural y al énfasis en el aprendizaje.

En virtud de lo anterior, de manera general, se advierte un desencuentro entre lo que expresan los docentes en cuanto a los referentes teóricos sobre los métodos de enseñanza y algunas de prácticas de enseñanza, y entre lo que expresan que hacen y lo que se observa. En torno a la Pedagogía por proyectos se establecen espacios

significativos de construcción de la lengua escrita, pero los docentes deben actualizar sus conocimientos teóricos para fortalecer y mejorar su didáctica, en la cual se reconocen procesos e intenciones orientadas a una postura sociocultural del aprendizaje. A continuación, se presenta la figura 12, del tema emergente que da cuenta de sus elementos constitutivos.

Figura 12

Tema emergente Es necesario que los docentes actualicen sus saberes didácticos sobre la construcción de la lengua escrita para que haya más congruencia entre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje intencionadas y la metodología que las sustenta: la Pedagogía por proyectos



CAPÍTULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

En la investigación desarrollada se planteó generar una aproximación teórica acerca de una didáctica de la lengua escrita en el marco de la metodología de la Pedagogía por proyectos. Esta aproximación surge del recorrido investigativo desarrollado a lo largo de los capítulos precedentes y a partir de la técnica etnográfica mediante el análisis exhaustivo de dominios, taxonomías y componentes de los datos recolectados, lo que condujo a los temas abarcadores. Estas fases son entendidas como una descripción detallada, flexible y reflexiva acerca del contexto cultural estudiado y como niveles de teorización previa; lo que constituyó un avance hacia un nivel de teorización mayor.

Esta aproximación teórica se entiende como un proceso de construcción de un tejido relacional y crítico de las dimensiones de estudio: la Didáctica de la lengua escrita y la metodología de la Pedagogía por proyectos. De esta manera, para llegar a la conformación de un elemento teórico integrador se organizaron y sistematizaron los hallazgos y se trascendió la descripción; en tal sentido Coffey y Atkinson (2003) señalan que

...los datos cualitativos, analizados con atención minuciosa al detalle, comprendidos en términos de sus patrones y formas internas, deben usarse para desarrollar ideas teóricas sobre los procesos sociales y formas culturales importantes que vayan más allá de los datos mismos” (p. 196 -197).

Llegado a este punto, se señala que, de manera particular, la aproximación teórica y, de manera general, la investigación se presenta como un acercamiento al objeto de estudio: la didáctica de la lengua escrita en el marco de la metodología de la Pedagogía por proyectos, en primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia. Es así que se expone una visión integral de los resultados, en torno al contexto de estudio, por lo que no hay intención de generalizar; pero, sí de aportar a la reflexión y discusión sobre este asunto.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESCRITA EN EL MARCO DE LA METODOLOGÍA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS EN EL PRIMER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA

Uno de los grandes desafíos en la educación primaria es incorporar a los niños a procesos intencionados y formales de alfabetización. La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en primer grado de la educación básica resulta ser complejo por los diversos elementos que cada docente debe considerar: referentes teóricos y metodológicos, prácticas didácticas y la metodología educativa que se implementa en la institución. Para el caso del presente estudio, la didáctica de la lengua escrita se desarrolla en el marco de la metodología de la Pedagogía por proyectos como enfoque pedagógico de experimentación, cuyo despliegue ofrece autonomía escolar y libertad de cátedra, lo que le permite al docente experimentar, responsablemente, las decisiones de estrategias, recursos y métodos de enseñanza y aprendizaje.

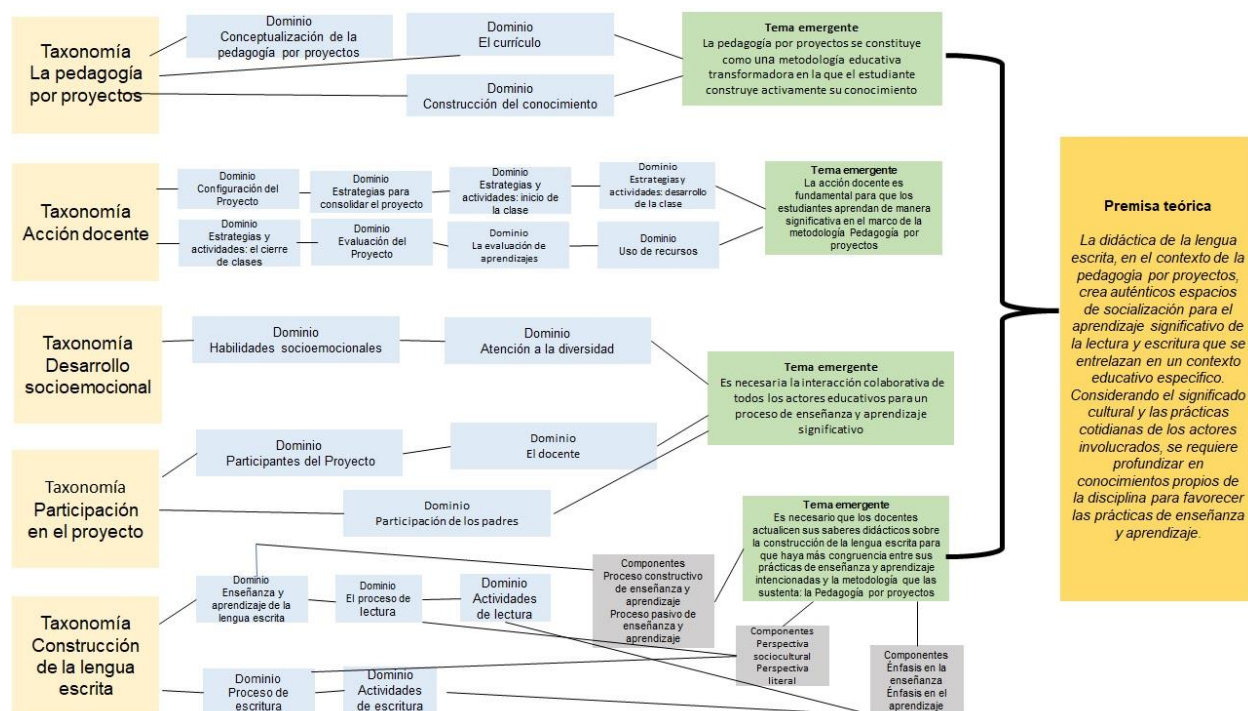
En este sentido, la indagación sobre la didáctica de la lengua escrita de los docentes participantes en el marco de la metodología de la Pedagogía por proyectos estuvo sujeta al análisis, interpretación, reflexión y discusión de sus percepciones, sus puntos de vistas y sus actuaciones. Esto dio paso a la siguiente premisa, de la cual parte la aproximación teórica:

La didáctica de la lengua escrita, en el contexto de la pedagogía por proyectos, crea auténticos espacios de socialización para el aprendizaje significativo de la lectura y escritura que se entrelazan en un contexto educativo específico. Considerando el significado cultural y las prácticas cotidianas de los actores involucrados, se requiere profundizar en conocimientos propios de la disciplina para favorecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La figura 13 a continuación, muestra el proceso inductivo recorrido en la construcción de la aproximación teórica

Figura 13

Aproximación teórica



Desde la premisa teórica resultante en este proceso se deduce que el contexto educativo de enseñanza es complejo debido a los diversos elementos que inciden en las prácticas escolares; desde una mirada general, se podría explicar desde los lineamientos educativos oficiales, la manera en que se desarrolla la educación en un país y sus políticas educativas, lo que redundaría en la calidad educativa. Con respecto a los contextos particulares, cada comunidad construye significados culturales, a partir de sus creencias, experiencias e interacción social. En el contexto educativo particular y con respecto al tema objeto de estudio: la Didáctica de la lengua escrita en el marco de la metodología pedagogía de proyectos en el primer grado de básica primaria, se precisa que los docentes han incorporado a sus prácticas docentes cotidianas la Pedagogía por Proyectos, como sustento de su pedagogía y didáctica.

Ante este marco educativo, los docentes responden favorablemente y reconocen los aportes de esta metodología, al tiempo que admiten que sus acciones didácticas y compromiso son fundamentales para configurar y llevar adelante cada proyecto de aula.

Asimismo, consideran la importancia de los otros actores sociales como apoyo a sus prácticas educativas.

Vale señalar que los docentes, como actores principales del acto educativo, deben revisar, actualizar y resignificar sus saberes disciplinarios sobre la enseñanza de la lengua escrita, para que se puedan llevar a cabo, en sus prácticas cotidianas, experiencias alfabetizadoras, didácticas y pedagógicas con énfasis en el aprendizaje, acordes a un modelo educativo constructivista y sustentado por una visión sociocultural de la lectura y la escritura. Si bien los docentes tienen plena consciencia de la importancia de la alfabetización inicial, los significados culturales sobre la enseñanza de la lengua escrita se circunscriben a una enseñanza tradicional apegada a la instrucción mecanicista.

Ahora bien, en atención al primer tema emergente, *La Pedagogía por proyectos se constituye como una metodología educativa transformadora en la que el estudiante construye activamente su conocimiento*, se señala que esta se configura como una metodología educativa que provee espacios de aprendizaje significativo; en este marco, la didáctica de la lengua escrita encuentra un espacio que toma en cuenta las necesidades, los intereses y las expectativas de los niños, por lo que la lectura y la escritura pueden aprenderse de manera colaborativa y natural y, sobre todo, significativa y contextualizada. De esta manera, en la pedagogía por proyectos, el desarrollo de la lectura y escritura se caracteriza por ser un proceso de construcción de sentido, por la generación de aprendizajes contextualizados sobre la comprensión y producción textual, por una producción textual auténtica con propósitos concretos, y por un aprendizaje cooperativo, mediado por la reflexión metacognitiva (Rincón, 2012).

En este sentido, la didáctica de la lengua escrita en el contexto de estudio está sustentada por la Pedagogía por proyectos, una metodología que los docentes participantes consideran como una vía adecuada para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; se presenta, entonces, como oportunidad para la labor docente, como para los procesos de aprendizajes de los niños.

Es así que la metodología de la Pedagogía por Proyectos advierte una transformación del modelo pedagógico tradicional hacia un modelo constructivista, que permite a los docentes innovar en sus estrategias de enseñanza y a la vez motivar a los

estudiantes en sus procesos formativos, lo que favorece situaciones didácticas para que el aprendizaje sea significativo y más activo, además de que se integran aspectos afectivos. En virtud de lo anterior, para los docentes, la pedagogía por proyectos se concibe más allá de una metodología pedagógica, es vista como una estrategia superior para proteger el derecho a la educación de los niños, pues favorece su permanencia y su prosecución a los siguientes grados.

En cuanto a lo curricular, si bien la institución debe basarse en los fines y objetivos de la educación (Ley 115, 1994), en los estándares de calidad y en los lineamientos curriculares para cada área (MEN, 2002); los docentes reconocen que el desarrollo de la Pedagogía por proyectos se funda en la transversalidad curricular, la cual se orienta a integrar los diversos saberes para desarrollar competencias para la vida (MEN, 2016); es decir se busca la construcción de conocimientos que puedan responder a las exigencias sociales. Otro proceso que se da en el seno de la Pedagogía por proyectos es la articulación de las áreas y asignaturas, lo que busca la construcción de conocimientos contextualizados y significativos, a partir de la interrelación y transferencia de los temas y saberes curriculares. Esta transversalidad y articulación curricular llevan necesariamente a una integración de las competencias, pues estas ya no se relacionan estrictamente con una sola asignatura; por ejemplo, la lectura y la escritura que se reconocen como procesos y competencias transversales.

En cuanto a los estudiantes, desde la Pedagogía por proyectos, los docentes manifiestan que tienen un papel activo en el desarrollo del proyecto, asumen roles definidos por sus gustos y habilidades individuales, lo que crea diversos liderazgos que promueven la participación colectiva, consensuada y democrática. Lo anterior resignifica el papel del estudiante como un ser activo que interactúa con sus compañeros en búsquedas de metas propias y comunes, que parten de la individualidad y de la comunión de estas dentro del grupo. Asimismo, dentro de una enseñanza constructivista, los docentes participantes muestran interés por favorecer el aprendizaje significativo en los niños y el aprendizaje autónomo.

Con respecto al segundo tema emergente: *La acción docente es fundamental para que los estudiantes aprendan de manera significativa en el marco de la metodología Pedagogía por proyectos*, se resalta labor pedagógica y didáctica de cada docente, en

un proceso dinámico, creativo, flexible e incluso recursivo de planificación, ejecución y evaluación en torno a un proyecto de aula y dentro de este a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, llevado a cabo por estrategias y actividades orientadas a la construcción de conocimientos.

De esta manera, en primer lugar, se apela a la consideración de diversos elementos para emprender la configuración del proyecto. El docente debe contextualizar los potenciales temas que permitirán relacionar y alcanzar las competencias y contenidos curriculares, entre ellos la lectura y la escritura. De tal modo que los docentes buscan contextualizar los temas desde lo individual y lo social, para que el estudiante logre solucionar problemas en su realidad inmediata (MEN, 1994), y, por tanto, su aprendizaje sea situado y significativo. Con esto, se ofrecen oportunidades para emprender prácticas educativas más vivenciales y coherentes con el contexto y propicias para el desarrollo de las diversas competencias; pero, además, se dejaría de lado prácticas educativas artificiales rígidas y de corto alcance, desplegadas en aulas tradicionales (Herrera y Ochoa, 2021).

En virtud de lo anterior, los docentes contemplan las necesidades e intereses de los niños a partir de un diagnóstico, y se les invita a participar desde la planificación del proyecto; por lo que se va desdibujando el modelo de enseñanza tradicional caracterizado por un docente que impone y transmite los temas de aprendizaje y los estudiantes los reciben de manera pasiva (Jolibert, 1995). El docente y los estudiantes prosiguen juntos las diversas etapas de la configuración del proyecto, se elige el tema en común acuerdo y se planifica su ejecución en un trabajo conjunto orientado por el docente. Una vez hecha la planificación se desarrolla el proceso de investigación, en torno a una pregunta problemática, que orienta todo el recorrido del proyecto en búsqueda de su respuesta. Ante esto, el docente emprende diversas estrategias, sujetas a revisión y examinación, para consolidar el desarrollo del proyecto, las cuales se establecen a partir de las necesidades de los estudiantes y desde la motivación, la lúdica, el trabajo colaborativo y las actividades fuera del aula y la escuela, todo en aras de favorecer el desarrollo integral del estudiante (Ley 115, 1994).

En el desarrollo de la clase, se presentan de manera diferenciada los tres momentos usuales: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se despliega una rutina con el

fin de motivar y socializar; seguidamente, se formula una interrogante que orienta el comienzo de la clase hacia el desarrollo. Este momento se advierte como el más activo, en el que se adelantan estrategias didácticas -como la pregunta para relacionar los conocimientos previos con los nuevos, el juego, la proyección audiovisual para reforzar conocimientos y la revisión de la tarea- y se articulan con las diversas actividades establecidas; a lo largo de lo cual se da una dinámica de trabajo tanto individual como grupal, y en la que los niños buscan participar de manera activa y hacer intercambios entre ellos y el docente. Para el cierre de la clase, se realiza una socialización para retomar y considerar lo tratado durante el desarrollo, y se concluye con una evaluación de toda la clase.

En cuanto a la evaluación en el marco de la Pedagogía por proyectos, el docente media dos tipos, una dirigida a valorar el desarrollo del proyecto y la otra dirigida a valorar el aprendizaje de los estudiantes. En la evaluación del proyecto se toman en cuenta los propósitos iniciales y se examina si el proyecto y su evolución siguen siendo pertinentes y adecuados para alcanzar la meta de aprendizaje propuesta en la planeación y establecida en el currículo. En el otro tipo de evaluación dirigida a los aprendizajes de los estudiantes, los docentes participantes mencionan varios tipos de evaluaciones que realizan para valorar el aprendizaje de los estudiantes: evaluación permanente, formativa y La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

El docente es un actor clave en la educación de los estudiantes y en la configuración y realización del proyecto; su compromiso es vital para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Junto a este se hace necesaria la participación activa de los otros actores clave, como los estudiantes, por supuesto, y, además, los padres, otros docentes y la comunidad. Es así que en referencia al tercer tema emergente: *Es necesaria la interacción colaborativa de todos los actores educativos para un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo*, se destaca el rol de todos los implicados en la educación de los niños del primer grado. En este sentido, en el escenario escolar limitado a la relación docente-estudiante, se precisa del desarrollo socioemocional como parte de la formación de los niños; en la misma configuración del proyecto se incentiva la participación, autonomía y liderazgo, lo que motiva el aprendizaje. De esta manera, las habilidades socioemocionales que se buscan fortalecer,

van más allá de lo cognitivo, abarca áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad (MEN, 2022); de allí la importancia del rol del docente como mediador, pues la interacción entre este y los estudiantes influye en el proceso. Es así que se advierte clima positivo dentro de las aulas, caracterizado por la cercanía y amabilidad y por el trabajo colaborativo.

Desde la Pedagogía por proyectos, se busca integrar lo personal-social y académico, de modo que se llevan a cabo actividades para el desarrollo de habilidades sociales e individuales y su articulación; además se promueve el desarrollo de valores, la disciplina y acuerdos de convivencia, lo que fomenta interrelaciones afectivas y respetuosas. Al respecto, se aprecia la atención a la diversidad, lo que se funda en el respeto hacia la individualidad de cada estudiante y en la empatía; esto crea un clima de inclusión en el que los niños se sienten apoyados y reconocidos.

En cuanto a la participación de otros actores, más allá del aula de clases, se apunta a la importancia de integrar a los niños, al docente, a los padres, a otros docentes y a la comunidad mediante la socialización del proyecto. En cuanto a los padres, es bien sabido que su participación en la educación de sus hijos es fundamental; los docentes, conscientes de esto y en consonancia con la dinámica de la Pedagogía por proyectos, buscan incluirlos desde el comienzo del año escolar para informarlos y habituarlos a las dinámicas del curso de las actividades. En este sentido, para los docentes es esencial el establecimiento de una comunicación directa con los padres y concientizarlos de la importancia de su actuación en la escuela, en la formación de sus hijos y, en este caso, en la participación activa dentro del proyecto mediante un trabajo colaborativo. Ante esto, los padres responden de manera positiva y muestran disposición para apoyar a sus hijos en su formación académica e incluso para apoyar a la escuela en su mantenimiento.

Lo expuesto hasta ahora representa el escenario formativo, basado en la Pedagogía por proyecto. En lo referente a la didáctica de lengua escrita, el último tema emergente *Es necesario que los docentes actualicen sus saberes didácticos sobre la construcción de la lengua escrita para que haya más congruencia entre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje intencionadas y la metodología que las sustenta: la Pedagogía por proyectos*, da cuenta de cómo los docentes desarrollan situaciones didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Vale señalar que la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita no debe limitarse a un área del conocimiento; pues, es tanto un medio para aprender como objeto de aprendizaje, sobre todo en los procesos de alfabetización. Esto es más evidente en la Pedagogía por proyectos en la que se precisa la integración y articulación curricular, por lo que la lectura y la escritura son procesos transversales.

De allí la complejidad en la enseñanza y aprendizaje de estos procesos; su sistema didáctico se conforma de la triada docente-estudiante-objeto de aprendizaje: la lengua y de su interrelación (Camps, 2012). Los docentes participantes señalan en su narrativa que ellos se sirven de varias acciones para promover la construcción de la lengua escrita en sus estudiantes de primer grado. Se reconoce la importancia de estos procesos en el proyecto, en su temática y en las actividades; además, se plantea un diagnóstico para caracterizar a cada estudiante, sus fortalezas y debilidades, y actuar en consecuencia por lo que se busca que su aprendizaje sea situado y significativo; esto muestra la intención de una enseñanza constructivista por parte de los docentes.

Sin embargo, a la par del diagnóstico, se van desplegando diversos métodos de enseñanza de la lengua escrita, los cuales se circunscriben a los métodos conocidos como sintéticos y analíticos y a la integración de estos. Esto deja ver que la didáctica de la lengua escrita se halla enmarcada, en cuanto a los referentes teóricos de los docentes, en métodos tradicionales, en los que se concibe al aprendiz como un ser pasivo sin un conocimiento previo de la lengua.

En cuanto al proceso de lectura, los docentes, en su narrativa, señalan prácticas de enseñanza orientadas hacia un enfoque funcional de la lectura, relacionado con la temática del proyecto; es decir, buscan desarrollar lecturas con propósitos. Asimismo, reconocen la importancia de la lectura digital y la importancia del uso del internet para investigar; al tiempo que se muestra preocupación por el escaso acceso que tienen los estudiantes a este recurso en la escuela. Además, destacan las bondades de enseñar y fomentar la lectura a través de la literatura, así como también para desarrollar competencias para interpretar y argumentar desde un aspectos personal y social.

Las acciones didácticas permiten apreciar la concreción de las intenciones pedagógicas. De esta manera, las actividades de lectura que declaran los docentes se orientan a un enfoque sociocultural, pues, según ellos, se despliegan prácticas de lectura

situada, ya que se hallan vinculadas al contexto próximo de los estudiantes y mediadas por el lenguaje oral. Del mismo modo, la lectura de cuentos favorece no solo el aprendizaje de este proceso, sino también fomenta el acercamiento a la escritura, la escucha activa y la interacción social. No obstante, en las prácticas observadas, se apreció que la lectura en el tablero se establece como una actividad recurrente, en la que se presta más atención a las unidades de la lengua como las palabras, las sílabas, los fonemas y los aspectos formales. Esta forma explícita de estudiar la lengua es oportuna si se combina con prácticas más situadas y contextualizadas; de lo contrario, los niños no toman una postura activa durante la clase y, por ende, no construyen conocimientos; pues, el énfasis se ubica en la enseñanza y no en el aprendizaje.

En lo que se refiere al proceso de escritura, los docentes en su narrativa los docentes apuntan a situaciones para el desarrollo de la escritura desde una perspectiva sociocultural. En tal sentido, hacen uso de este proceso para socializar conocimientos compartidos una vez se han llevado a cabo actividades consecuentes con el tema del proyecto. Este acercamiento a la escritura resulta significativo, pues se establecen prácticas de producción textual situadas con un propósito definido: comunicar los aprendizajes. Asimismo, refieren que dentro de su didáctica se precisan ejercicios de refuerzo, en el que hay un acompañamiento docente para que los estudiantes avancen en los distintos aspectos que exige la escritura, desde lo mecánico, lo gráfico (dibujo, letras, sílabas, palabras, etc.) hasta la escritura alfabética con propósitos.

En la concreción de las intenciones pedagógicas, mediante las actividades que se despliegan en la clase para promover la lengua escrita, los docentes declaran que estimulan la escritura de diversos textos orientados a la temática y actividades realizadas durante el proyecto, lo que otorga sentido a esta práctica, además de que se comienzan a reconocer tipologías, estructuras textuales, funciones y propósitos escriturales. Por su parte, en lo observado se advirtió una actividad de escritura en la que construyen interrogantes en torno al tema del proyecto, lo que abre un espacio de socialización y de corrección en cuanto a los aspectos formales. También se evidenció que, en el cierre del tema, se da un espacio para que construyan una intervención sobre los trabajos, a partir de la oralidad, el dibujo, el modelado con plastilina y la escritura; sin embargo, pocos estudiantes hicieron uso de la escritura.

Tomando en cuenta lo expuesto, se advierte que los docentes reconocen los beneficios de la metodología de la Pedagogía por proyectos y fomentan situaciones didácticas para actuar bajo referentes constructivistas de enseñanza, para desplegar la articulación curricular, para poner en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes, para tomar en cuenta sus necesidades e intereses, en un desarrollo pedagógico complejo y contextualizado, determinado por una planificación, diagnóstico, ejecución y evaluación permanente. En lo que se refiere a la didáctica de la lengua escrita en particular, los docentes deben exponerse a procesos formativos permanentes para actualizar sus conocimientos disciplinares sobre la enseñanza de la lengua escrita y, por tanto, puedan desarrollar situaciones que favorezcan aún más sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los componentes de la didáctica es el objeto de enseñanza y aprendizaje, para el caso es la lengua escrita. Al respecto, se apreció que docentes señalan el uso de métodos tradicionales, y desde su narrativa, no mostraron una conceptualización o nociones de enseñanza y aprendizaje enmarcadas en el referente pedagógico del constructivismo, que es el que ampara a la Pedagogía por proyectos. Asimismo, los docentes refieren actuaciones y actividades orientadas a una visión sociocultural de la lectura y la escritura, pero se evidenciaron actividades en las cuales la participación de los estudiantes es pasiva, y el acercamiento a la lengua escrita se orienta a lo mecánico y lo descontextualizado. Esto entra en tensión en cuanto a las intenciones didácticas de los docentes, su discurso y lo que hacen efectivamente.

A continuación, se presenta la figura de la estructura global de la realidad estudiada.

Figura 14

Estructura global de la realidad estudiada



CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

Los hallazgos en la presente investigación permitieron identificar y analizar la didáctica de la lengua escrita en el marco de la metodología de la Pedagogía por Proyectos, desarrollada por los docentes de primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva. Esta información resulta un aporte para los docentes participantes, para la institución contexto del estudio y, sin ánimos de generalizar, para las instituciones educativas colombianas que implementen como metodología pedagógica la Pedagogía por proyecto y precisen reflexionar sobre la didáctica de la lengua escrita y los procesos de alfabetización en estudiantes de primer grado; asimismo, constituye un antecedente para futuras investigaciones que busquen tratar estas temáticas.

Vale decir que el trayecto investigativo resultó ser un reto interesante para la investigadora, quien se desempeña como docente en una de las instituciones contexto del estudio; pues, mantenerse en el campo de investigación con una postura objetiva sobre la realidad, implicó concientizar las opiniones y visiones preconcebidas y desecharlas para escuchar la voz de sus colegas, quienes colaboraron en todo momento, lo que creó un espacio de confianza propicio para el desarrollo del estudio.

En cuanto al método seleccionado: el método etnográfico y su aplicación, este permitió adentrarse en la cultura de las instituciones y de cada aula de clases observada; y permitió analizarla mediante un procedimiento sistematizado y coherente de la información recogida en las entrevistas y en las observaciones, lo que llevó al análisis, comprensión y atribución de sentido de los acontecimientos dados en torno al objeto de estudio, a través de las fases del MSDI y la consolidación de esto en la aproximación teórica.

Es así que la presente tesis doctoral partió de una situación problema y se orientó por el objetivo general propuesto: Generar una aproximación teórica sobre una didáctica de la lengua escrita en el marco de la metodología de la Pedagogía por proyectos. Llegado a este punto, se hace necesario agrupar los hallazgos y reflexionar sobre ellos. Esto se expone a partir de los objetivos de investigación.

Sobre el primer objetivo de investigación:

Develar las percepciones de los docentes sobre la metodología educativa de la Pedagogía por proyectos en el contexto escolar de primer grado, de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia, en el marco de la metodología de la Pedagogía por proyectos

Para los docentes participantes, la Pedagogía por proyectos se percibe como una metodología novedosa y como un camino oportuno para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta metodología hay un cambio real hacia un modelo pedagógico constructivista, que ofrece espacios para que los docentes mejoren sus estrategias pedagógicas y didácticas, en aras de que los estudiantes tengan una educación contextualizada y construyan sus conocimientos de manera activa, autónoma y significativa, como resultado de la transversalidad curricular y articulación de las áreas y competencias en la que se funda. Esto otorga un carácter formativo superior, pues promueve la inclusión, permanencia y persecución escolar.

Los docentes advierten que en esta metodología los estudiantes tienen papel activo en el desarrollo del proyecto; por su parte, se resalta labor pedagógica y didáctica de cada docente; pues, asume un papel de mediador de aprendizajes, al tiempo que asume un compromiso importante como organizador y líder para que se haga efectivo no solo el proyecto de aula, sino también lo que implica y exige el despliegue de la Pedagogía por proyecto.

También reconocen que la participación activa de todos los actores es necesaria para el desarrollo de esta metodología. La relación docente y estudiante se configura en un espacio de desarrollo socioemocional fundado en el respeto, en la disciplina, la convivencia y en el reconocimiento individual y colectivo. Más allá de la interrelación del aula de clases, se precisa de la importancia de integrar a los estudiantes, niños, al docente, a los padres, a otros docentes y a la comunidad mediante la socialización del proyecto; asimismo, se advierte que la presencia activa y la participación colaborativa de los padres es esencial para conformar espacios de aprendizajes auténticos y más vivenciales.

En virtud de lo anterior, se apunta que la Pedagogía por proyectos resulta ser una metodología educativa propicia para cambiar prácticas pedagógicas y didácticas

tradicionales y transmisivas. En general, los docentes la han recibido con muchas expectativas para un cambio profundo de su labor y de la educación en los niveles de primaria.

Sobre el segundo objetivo de investigación:

Describir las prácticas didácticas declaradas de los docentes en el desarrollo de la metodología Pedagogía por proyectos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva – Colombia.

Al reconocer que la Pedagogía por proyectos es una metodología mediante la cual se transforma el acto educativo, los docentes reconocen que la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita se da en un entorno pedagógico apto para transversalizar la lectura y la escritura y, por ende, no enseñarla de manera aislada. De esta manera, los docentes participantes declaran acciones didácticas enmarcadas en el desarrollo de los proyectos, en su temática y en sus actividades, lo que da un carácter situado a la alfabetización de los estudiantes de primer grado, y por tanto constructivista, en atención al referente pedagógico que sustenta su labor.

Es así que los docentes manifiestan prácticas didácticas de la lectura orientadas por una proyección sociocultural de este proceso: se busca leer con un propósito definido, se atiende a la funcionalidad, a las diferentes modalidades de este acto y a géneros que promocionan su aprendizaje (la literatura infantil). En cuanto a las actividades como concreción de sus intenciones didácticas, los docentes señalan acciones sustentadas por una visión constructivista del aprendizaje en la que se hace énfasis en el aprendizaje, ya que la lectura y el estudiante se sitúan en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, con respecto a la escritura, los docentes hacen referencia a este proceso desde una proyección sociocultural; su uso se centra en la socialización conocimientos, en la producción textual y en el refuerzo, todo esto en el marco del proyecto de aula. En la concreción de las intenciones didácticas, los docentes señalan - y esto se confirmó en una de las observaciones- actividades, las cuales se reconocen que hacen énfasis en el aprendizaje, pues generan interacción, se comparten

inquietudes y se negocia, para significar propósitos de la escritura mediados por diversos textos, al tiempo que se revisan y fortalecen aspectos formales.

Sobre el tercer objetivo de investigación:

Revelar cómo se desarrolla el sistema didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el marco de la metodología Pedagogía por proyectos, en el primer grado de Instituciones Educativas del municipio de Neiva- Colombia.

El objeto de la didáctica de la lengua lo conforma el sistema didáctico de la interrelación docente-estudiante-objeto de aprendizaje de la lengua escrita (Camps, 2012). De esta manera, la didáctica de la lengua se funda en la práctica, por lo que en esta investigación se buscó comprender este sistema didáctico en funcionamiento, partiendo de las interacciones didácticas, valores, creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua, tal como lo apunta Camps (1993).

De esta manera, si bien los docentes declaran acciones orientadas a procesos constructivos de aprendizajes, con enfoques socioculturales de la lectura y la escritura y con énfasis en el aprendizaje; en cuanto al objeto de aprendizaje: la lengua escrita, los docentes dan cuenta de un conocimiento disciplinar explícito sobre este, circunscrito por una conceptualización teórica de métodos de enseñanza asociacionistas, enmarcados en una concepción técnico e instrumental de la lectura y la escritura.

Es así que, en su discurso didáctico, no mostraron una conceptualización de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura más actualizadas y enmarcada en el referente pedagógico del constructivismo, en correspondencia con la Pedagogía por proyectos; por tanto, las nociones de enseñanza de la lengua escrita refieren a un proceso pasivo de enseñanza y aprendizaje en el que se enseña a partir de la integración de métodos sintéticos y analíticos. Desde estas conceptualizaciones declaradas se percibe al niño como un ser pasivo que no tiene ningún tipo de conocimiento de la lengua escrita.

Asimismo, se apreció una interrelación del docente-estudiante y objeto de enseñanza, determinada por situaciones didácticas la lectura tradicionales y transmisivas dispuestas en la decodificación y repetición de palabras, sílabas y frases de, en las que

el docente se posiciona como el centro del proceso y los estudiantes reciben pasivamente sus conocimientos.

Hay, entonces, un desencuentro entre las intencionalidades didácticas de los docentes, su actuación y su discurso conceptual sobre la enseñanza de la lengua escrita. Los docentes tienen la disposición de desarrollar acciones cónsonas con un referente pedagógico constructivista, han aceptado la metodología de la Pedagogía por proyectos como un camino de transformación educativa y declaran una postura sobre la lectura y la escritura inclinada a un enfoque sociocultural. Todo esto se configura como una ventaja para crear espacios de reflexión y formación permanente para que puedan actualizar sus saberes conceptuales y desarrollen las situaciones de enseñanza y aprendizaje conformes a la complejidad de la construcción de la lengua escrita en el primer grado de la educación básica, a partir de la investigación, de la confrontación de la teoría y la práctica, en atención con las exigencias del sistema didáctico: docente, objeto de estudio y alumnos.

Las reflexiones finales construidas en esta investigación son provisionales, se contextualizan en un escenario y momento particular. No obstante, invitan a otros investigadores y docentes a continuar recorriendo el camino sobre nuevas realidades vinculadas a la Didáctica de la lengua escrita en el marco de la metodología por proyectos en Educación Básica Primaria.

REFERENCIAS

- Abreu, O.; Rhea, S.; Arciniegas, G. y Rosero, M. (2018). Objeto de Estudio de la Didáctica: Análisis Histórico Epistemológico y Crítico del Concepto. *Formación Universitaria*, (11) 6, 75-82.
- Abreu, O.; Gallegos, M., Jácome J. y Martínez R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, (10) 3, 81-92.
- Addine, 2007 Addine, F. y otros 9 autores, *Didáctica Teoría y Práctica.*, La Habana, Cuba: 1ª Edición, Pueblo y Educación, 1-291,
- Adoumieh, N. (2021). La didáctica de la lengua mediada por las TIC Storyjumper como propuesta innovadora en la creación de cuentos. *Revista Perspectivas*, (6) 1, 01-113. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/2928>
- Agudelo, A. y Florez de Lovera, H. (2009). *El currículo integrado y la planificación didáctica integradora una propuesta para la integración del conocimiento en el aula*. Caracas: Brújula Pedagógica. [Libro en línea] <https://www.academia.edu>
- Aguirre, R. (2010). La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Universidad de los Andes. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/33344/orientaciones_didacticas.pdf;jsessionid=C91BB1C417A1CFDB49ECD46356A09BCD?sequence=1
- Álvarez, (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, (11) 20, 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Ausubel, D., Novak., J. D., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas.
- Aguirre de Ramírez, Rubiela. (2003). Leer y escribir al inicio de la escolaridad. *Educere*. 6(20), 384-388
- Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. Tecnología,

Ciencia, Educación, (25) 1, 5-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>

Antolínez, L; Arce, X. (2019). Problemas del Aprendizaje en la lectura y escritura: una mirada desde las pautas de crianza de familias de grado primero de primaria de dos colegios de Bogotá. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16799/1/2019_problemas_aprendizaje_lectura.pdf

Antúñez, S. (2002). La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas. *Cuadernos de Educación*. ICE-Horsori.

Araque, L. (2020). *Proceso constructivo de la lectura en los niños de Primer Grado*. [Tesis Doctorado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. San Cristóbal. Venezuela.

Arnal, J; Del Rincón, D y La Torre A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial labor S. A.

Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, (3) 31, 63-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>

Arroso Osuna, J., Cabero Almenara, J., y Vázquez Martínez, A. (2012). La formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje (PLE). *Apertura*, 4(1), 6-19. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/209>

Ausubel, D. (1983). *Significado y aprendizaje significativo*. México: Psicología Educativa

Ballester, V. A (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. Seminario de Aprendizaje Significativo.

Barboza P., F.; Peña G., F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, (18), 59, 133-142. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>

- Barros, Y. (2009). Perfil profesional y pedagógico del docente del área de tecnología e informática de las escuelas oficiales de unidad administrativa No.3 de Santa Marta (tesis de pregrado). Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. p. 25-34. Disponible:https://www.academia.edu/28190666/ENFOQUES_Y_MODELOS_PEDAG%C3%93GICOS
- Bautista C., N. P. (2011). Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones [Libro en línea]. Editorial El Manual Moderno. Bogotá. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlZHVjYWNPb25wc2ljbGluaWNhfGd4OjM2MjgyZWNmZjhmMGJINjU>
- Basurto-Mendoza, S.; Moreira-Cedeño, J.; Velásquez-Espinales, A.; y Rodríguez-Gómez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del conocimiento*, (6), 3, 28-45.
- Beane, J. (2005). Middle school: The natural home of integrated curriculum. *Educational Leadership*, (49) 2, 9 -13.
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, (11) 2, 95-115 <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Brant, R. (1991). On interdisciplinary curriculum: A conversation with Heidi Hayes Jacobs. *Educational Leadership*, (49) 2, 24-26.
- Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Revista lectura y Vida*. (6) – 4. pp. 4-10.
- Braslavsky, B. (2014). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- Bottero, V.; Palma, M.; Pelizza, L. y Rosales P. (2012) ¿Cómo enseñar a leer sin pedir que deletreen? Una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 169-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772319>

- Beane, J. (2005). *La integración del curriculum*. Ministerio de Educación España: Ediciones Morata.
- Blánquez, R y Lucero, J. (2009). Los medios o recursos en el proceso didáctico. En Medina, A. y Salvador, F. (Coord.) *Didáctica general*. (pp. 199-236). Madrid: Pearson Educación.
- Bravo, J. (2015). Las prácticas pedagógicas que realizan los Asistentes de la Educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia. [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_383041/jsbg1de1.pdf.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. Nueva York, Norton.
- Caldera, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación-acción*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Caldera, R. (2015). La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. 4(1), 31-39. <http://lascienciassociales.com>
- Calderón, I. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, (9) 21, 151 – 178. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v9n21/2216-0159-prasa-9-21-151.pdf>
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 16:62-63, 209-217. <https://doi.org/10.1080/02103702.1993.10822383>
- Camps, A. (2003). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Carreño, M; Cabral, N. (2020). *Enseñar y aprender en tiempos de Pandemia*. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

<http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2020/05/12/ensenar-y-aprender-en-tiempos-de-pandemia/>

- Casasola W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación* (41), 29, 38-51
- Casukunas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFE
- Casaz, F. (2020). De la planificación de aula al diseño de clases. Debates sobre la planificación didáctica. *Revista Palabra*, (8), 54 – 63.
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6917>
- Castro, V. y Pomies, P. (2003). Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación. Entrevista a Edith Litwin. En Portal Educ.ar.
<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/edith-litwin-los-desafios-y-lo.php>
- Caldera, R. (2006). Propositiones Teóricas Para la Enseñanza – Aprendizaje de la Escritura de Educación Básica. *Ágora*, (17), 87-111.
- Cano, A. y Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación*, (22) XXXVII, 81-96.
<https://revista.uclm.es/index.php/rdi/issue/view/22>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, (6) 20, 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, (5) 15, 335-344.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cassany, D. (2016). Redes sociales para leer y escribir. En G. Bañales, M. Castelló, N. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (pp. 185-208). Fundación SM.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama
- Cassany, D. (2002). La alfabetización digital”, en Víctor M. Sánchez Corrales ed. Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica. pp. 3-20. I

- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa* 162. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?s
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y curriculum*. Madrid-España: Editorial Pearson. Prentice Hall
- Castillo, M.; Padilla, J.; Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, (4) 2, 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Castro, M., y Morales, M. (2015). Entornos de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los escolares. *Revista Electrónica Educare*, (19) 3, 1-32. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Chaves, M., Zapata, A. y Arteaga, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universitaria: docencia, investigación e innovación*. [Revista en línea], 3. <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Chevallard, Y (1995). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. (Claudia Gilman Trad.) Buenos Aires: Aique.
- Cisneros, M.; Rojas, I. y Olave, G. (2016). *Didáctica de la Lengua Materna en Colombia Currículos y visiones docentes*. Pereira, Colombia: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Uoc Papers, Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1, 2-12. https://www.researchgate.net/publication/28093086_Lectura_y_alfabetismo_en_la_sociedad_de_la_informacion
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*. (69), 153-178.

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colección Contus. Editorial Universidad de Antioquía.
- Comenio, J. A. (2003). Didáctica analítica (Methodi linguarum novissimae fundamentum, ars didáctica. En: *Separata Revista Educación y Pedagogía*, vol. XV, pp. 13-87.
- Constitución Política de Colombia (1991).
<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Corredor, N. (2014). *Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos con uso de las TIC aplicada en Ciencias Sociales*. Organización de los Estados Americanos.
- Decreto 1860 (1994). Como complemento a la Ley 115 general de educación. Ministerio de Educación Nacional https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- De Zubiría, J. (2002). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz-Barriga, F. Vázquez-Negrete, V., y Díaz-David, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17 (1), 237-252.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17114>
- Díaz, H., (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza, *Acción Pedagógica*, Mérida, 10 (1 y 2), 64-72.
- Díaz (2018). *Pensamiento crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once*. [Trabajo de Grado de Maestría]. <https://bdigital.uexternado.edu.co>.
- Drake, S. M. (1991). How our team dissolved the boundaries. *Educational Leadership*, (49) 2, 20-23 .
- Dubois, M. (1996). *El Proceso de Lectura de la Teoría a la Práctica*. AIQUE

- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón* (71) 1, 31-45.
- Duarte, J. (2007). *Formación permanente de docentes en servicio. Alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral*. [Tesis doctoral no publicada. Tarragona: Universidad Rovira I Virgili].
- Escribano-González, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Espinosa, K. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica*. [Resumen en línea]. [Tesis Doctorado. Universidad Complutense]. <https://eprints.ucm.es/40508/>
- Ferrández, A. (Coord.). (1996). *Didáctica General*. Barcelona. U.O.C.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En: *Alfabetización, teoría y práctica* (4ª. ed.). Siglo XXI.
- Ferreiro E. (2001). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Siglo veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ed. 14). México: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Ferreiro, E. (1986). *La representación escrita del lenguaje y el proceso de alfabetización. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Freire P. (1981). La importancia del acto de leer. En Freire, Paulo: *La importancia de leer y el proceso de liberación*.

- Fons, Montserrat (2004), *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Galeana, L. (2013). *Aprendizaje basado en Proyectos*. Universidad de Colima.
- García, N. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Enunciación*, 13, 79-95.
- García, F. (2013). Empezar desde la escuela, aportes a la formación para el emprendimiento desde la Pedagogía por Proyectos. *Educación y Ciencia*.16, 19-36.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/3238/2915
- García, N., Nicolás, R., Gómez, I., Fuentes, M., Reséndiz, N., Sandoval, M. y Díaz, M. (2013). *El Enfoque formativo de la evaluación*. Secretaría de Educación Pública.
- Garrido, N. (2017). El método de James Spradley en la investigación cualitativa. *Enfermería: Cuidados Humanizados [Revista en línea]*, 6 (Especial)
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/enfermeriacuidadoshumanizados/article/view/1449>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Introducción. La función abierta de la obra y su contenido. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11-17). Morata, S.L.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (6), 2, 82-99.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf>
- Goodrich, H. W. (1996). Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment (Publicación No. 9638747) [Disertación doctoral, Harvard University]. ProQuest Information y Learning.
- Gómez, L (2022). Letras, niños, profesores y significados: la adquisición del código escrito. En M. Márquez (Coord.), *Leer y escribir: artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad* (pp.23-56). ITESO.

- Gómez-Pablos, V. (2018). *El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia*. [Tesis Doctorado. Universidad de salamanca, España]. <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis%20Doctoral%20-%20Vero%CC%81nica%20Basilotta%20Go%CC%81mez-Pablos.pdf>
- Goodman, K. (2003). *Lenguaje Integral*. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar
- González, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (49). 1, 1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327288001.pdf>
- Granata, M. Chada, C. y Barale, M. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, (I),1, 40-49. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400103.pdf>
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240003.pdf>
- Guerrero, D. (2015). *Construcción teórica sobre la mediación entre pares en entornos virtuales de aprendizaje para la producción de textos en la educación universitaria, con base en estudio de caso*. [Tesis de doctorado no publicada. UNEFA]. San Cristóbal. Venezuela.
- Guerrero, L. y Terrones, D. (2003). Repertorio de estrategias pedagógicas. PROMEB, Piura.
- Gutiérrez, A. y Castañeda, G. (2001). Propuesta teórica de evaluación en la Educación Basada en Competencias. *Revista Enfermería*, 9 (3), 147-153
- Gutiérrez, M. T; Bautista, O. J; Vizcaíno, C.J. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico a través del modelo de trabajo por proyectos en niños y niñas de kínder. Fundación Universitaria Los Libertadores. Colombia. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2526/Molina%20_%2

0Jenny_%20Oyuela_%20Jazm%C3%ADn_%20Correa_%20Lina_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández y López. (2006). *Análisis del enfoque actual de la cooperación padre y escuela*. Aula abierta, Universidad de Murcia.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Ibáñez N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>

Huizinga, J. (2005). *Homo Ludens: el juego y la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

Hurtado, R. (2016). Experiencias significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: un enfoque sociocultural. En Rubén Hurtado (Coord.), *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia* (pp. 31-46). Universidad de Antioquia.

Inostroza de Celis, G. y Jolibert, J. (1996). *Aprender a formar niños lectores y escritores: talleres de formación docente*. Dolmen Ediciones.

Jaramillo, B.; Quintero, S. y Ramírez, L. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Zona Próxima*, 22, 116 – 127.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/5832>

Jiménez, B. (2016). Del pretexto al texto: un imperativo en la enseñanza de la lengua escrita en la educación primaria. En Rubén Hurtado (Coord.), *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia* (pp. 99-112). Universidad de Antioquia.

Jiménez, J. (2021). *Competencias lectoras apoyadas en hábitos de estudio en estudiantes de educación primaria*. [Tesis Doctorado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. San Cristóbal. Venezuela

Jolibert, J. (1995), *Formar niños productores de textos*. Dolmen Ediciones.

Jolibert, J. (2001). Formar lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En: Bofarull et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (pp. 79-95). Graó

- Joseph, S. (2018). Questions Teachers Ask: An Exploratory Study of Teachers' Approach to Questioning in the Primary and Secondary Classroom. *Journal of Education & Social Policy*, 5(1), 77-87. http://jespnet.com/journals/Vol_5_No_1_March_2018/9.pdf
- Jurado, F. (2017). La pedagogía por proyectos vs. La pedagogía según programas estandarizados. *Ruta Maestra*. <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/articles/4>
- Jurado, F. (2014). *La pedagogía por proyectos vs. la pedagogía según programas estandarizados*. Ruta Maestra, Santillana.
- Jurado, F. (2013). El ajuste al sistema educativo colombiano. Instituto de Investigación en Educación Universidad Nacional de Colombia. http://pensamiento.unal.edu.co/fileadmin/recursos/focos/focopatino/docs/las_fisuras_del_sistema-_fabio_jurado.pdf
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2005). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos aires, Argentina. Ed. Manantial.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (8) 17,
- Kaufman, A. (1994) Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*, (15), 3.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Aique.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, (16), pp.165-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020312>
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GRAO.

- Lerner, D. (2005). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 1098 (2006). Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia Diario Oficial No.46.446. República de Colombia, noviembre 8, 2006. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html
- Ley 115 (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 República de Colombia, febrero 8, 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- León de Vitoria, Ch. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Lloscos, M. (2015). *La Metodología basada en Proyectos: una solución innovadora para afrontar los cambios sociológicos del siglo XXI*. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación. España. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3401/LLOSCOS%20AUDI%2C%20MARTA.pdf?sequ>
- López, A. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-606. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254246>
- Lotman, Y. M. (2001). *Semio-esfera*. Arte-San Petersburgo
- Marcos, M. y Morenos, M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones*, (13),1, 97-117. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7310>
- Maldonado, Z.; Guerrero, D. (2009). Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con La Mochila Mágica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (2), 7, 971-988.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Venezuela: Trillas.
- Martínez, M. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Silogismo*, N° 8.

- Mata, F. y Gallego, J. (2009). Metodología de la acción didáctica. En Medina, A. y Salvador, F. (Coord.). *Didáctica general*. (pp. 169-196). Madrid: Pearson Educación
- Martí, E. (2000). Metacognición y estrategias de aprendizaje, en Pozo, J.I. y Martínez Fernández, J.R. (2004). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C., & Cañabate, D. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Maturana, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Editorial UFMG
- Marzal, M.; Calzada, J. y Ruvalcaba, E. Objetos de aprendizaje como recursos educativos en programas de alfabetización en información para una educación superior de posgrado competencial. *Investigación Bibliotecológica*, (29), 66,139-168.
- Medina, A. (2009). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En Medina, A. y Salvador, F. (Coord.) *Didáctica general* (pp. 5-39). Madrid: Pearson Educación.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). (20 Ed.). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Colombia aprende. La importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje y la vida. Autor. <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-importancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje>

- Ministerio de Educación Nacional (2017a). Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá: Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017b). Mallas de aprendizaje. Lenguaje, grado 1°. Bogotá: Autor. Disponible: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-1_.pdf [Consulta, 2021, octubre 10]
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje. Autor. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Colombia aprende. Sentidos y Retos de la Transversalidad. Autor. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles344450_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Proyectos Productivos Pedagógicos, una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida. Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-287836_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Autor. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002a). “Estándares básicos de competencias”. Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 230. Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y aprendizaje, 89, 65-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48632>
- Morales, P (2012). Elaboración de Material Didáctico. Red Tercer Milenio.

- Moreno Jácome, M. C., Ramírez Ramírez, L. N., & Escobar Pérez, J. Z. (2019). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. *Revista Educación*, 44(1), 420–435. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35636>
- Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, (58) 1, 68-74.
http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf
- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 92, 57-62.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Colombia: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Ochoa, E. y Herrera, J. (2022). Pedagogía por Proyectos como estrategia metodológica de motivación para la enseñanza. *Revista Educare, Segunda Nueva Etapa 2.0*, (26) 1, 389-409. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1540/1595>
- Ojeda, E. (2004). Literatura y salidas de campo: una experiencia pedagógica. *Folios segunda época*, 19, 13-24.
- Olson, R.D. (1998). El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Gedisa.
- Ortega, P. (2011). *El Proyecto de Aula y su relación con la construcción de la lengua escrita*. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3301/Paola%20Andrea%20Ortega%20Ortiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, E. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 21, 35-56.
<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13234/10912>
- Ospina (2015). *El juego como estrategia para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar*. [Tesis Maestría]. repository.ut.edu.co

- Parejo, J. y Pascual, C. (2014). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas. [Ponencia]. 3rd Multidisciplinary International Conference on Educational Research. Segovia, España. <https://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/parejo.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2004). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Palomares & González, (2017), *Desarrollo competencial en Educación Infantil a través de Aprendizaje Basado en Proyectos en centros educativos de Jaén*. Tesis de Doctorado. Universidad Camilo José Cela. <https://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/249>
- Peralta, S. y Martínez, S. (2018). Incidencia de la lectura y escritura en el rendimiento escolar. *Educación Superior*. XVII, 26, 31-46.
- Pérez de Cabrera, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Revista Diálogos*. 45-62.
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., y Gonzáles, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283 <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/989>
- Pérez, M. D., Pérez, M. A., & Sánchez, S. R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Empresa*, 13. <https://www.3ciencias.com/articulos/articulo/el-cuento-como-recurso-educativo/>
- Pérez, R. (2020). *La naturaleza como elemento de aprendizaje en educación infantil*. (UNIR) España. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/9891/P%C3%A9rez%20Delgado%2C%20Raquel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Peitx, M., y Fons Esteve, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo*, 30, 151-174.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Universidad de Ginebra. Traducción hecha por María Eugenia

Nordenflycht.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

Pozuelos (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Madrid: Cooperación Educativa.

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.

Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.

Poblador, E. (2012). Reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito y marcos teóricos que los sustentan. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 45, 203-219.

Ramírez, B. (2021). El dibujo como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. (tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.)

Ramírez, E. y Rojas, R. (2014). El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos. *Revista Virajes*, (16)1, 88-101.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/1001/924> Ramos, J. (2017). Etnografía concéntrica y didáctica. Notas para no-antropólogos. *Revista Noesis* [Revista en línea], 26.
file:///C:/Users/ULTIMATE/Downloads/DialnetEtnografiaConcentricaYDidacticaNotasParaNoantropol-5696548%20(1).pdf

Resolución 2343 de junio 5 de 1996.
https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Rincón, G. (s.f.), El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria, Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.

- Rodríguez, L. y Gracia, E. (2016). Estrategias y criterios de evaluación que aplican los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 2016, 2(núm. esp.), jun. pp. 59-74. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i4.85>
- Rodríguez, A. (2016). Gestión de normas de clase y clima de aula. *Hojas y Hablas*, 13, 57-71. <https://revistas.unimonserate.edu.co/hojasyhablas/article/view/83>
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe
- Rodríguez, I. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), 166-177. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11953/0>
- Rodríguez, M. L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rodríguez, M. & Pinilla, R. (2005). *Proyectos Pedagógicos*. Bogotá, Colombia. Ed. Universidad Distrital.
- Rodríguez, S. (2001). *El proyecto de Aula como estrategia pedagógica*. Universidad de la sabana. Chía, Cundinamarca. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2123/121757.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, xxvii, 62, 201-240.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandoval, D. (2005). *Pedagogía de proyectos*. Prensase.
- Sanjurjo, L. (2012). ¿Qué debe saber hacer un profesor para mejor comprender y organizar sus clases? En Trillo Alonso, F. & Sanjurjo, L. *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.

- Sanz de Acedo, M.L. (1998). Inteligencia y personalidad en las interfases educativas. Desclée De Brouwer.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Witrock, M. (Comp). *La Investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós. Pp. 9-91.
- Smith, F. (2001). *Para darle Sentido a la Lectura*. Aprende
- Spradley J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Hardcourt.
- Steiman, J. (2004). *Más didáctica*. Buenos Aires: Unsam Edita.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Suárez, R. (2002). *La educación. Teorías educativas, estrategias de enseñanza aprendizaje*. Editorial Trillas
- Tamayo, R. (2011). La Autoevaluación, la Coevaluación y la Evaluación compartida en la evaluación de la integralidad en educandos del preuniversitario cubano. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. (3) 28. <http://www.eumed.net>.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci Continental.
- Thomas, J. W., (2000). A review of research on project-based learning. http://w.newtechnetwork.org/sites/default/files/news/pbl_research2.pdf
- Tobon (2006). Método de trabajos por proyectos. Artículo e Línea. http://files.innova-edu.webnode.com/200002457-9770d986b2/metodosdetrabajopor_proyecto%20Tobon%202006.pdf

- Tolchinsky, L. (2015). Continuidades y discontinuidades en el aprendizaje de la lengua escrita. En J. Mata, M. P. Núñez, y J. Rienda (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 131-147). Madrid: Pirámide.
- Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. Recherche et formation, 47, 89-103.
- Toro, A. (2001). El saber social y los contextos de aprendizaje. IV Seminario Internacional de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. <https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/informacion-adicional/descargas/sabersocial.pdf>
- UNESCO (2009). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- UNICEF (1999). Enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas. <https://www.unicef.org/lac/informes/serie-de-cuadernillos-sobre-educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. *Educación/nueva época*, 16, 1-29.
- Vera, M. (2008). Una experiencia de aula en pedagogía por proyectos: la enseñanza del lenguaje audiovisual desde lo autobiográfico. <file:///C:/Users/rdeic/Downloads/DialnetnaExperienciaDeAulaEnPedagogiaPorProyectos-4897751.pdf>
- Vizcaíno Timón, I. (2008). *Guía fácil para programar en educación infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos*. Madrid. Ed: R. G. M, S.A.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Psicología y pedagogía*. Madrid, España: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1992). Obras escogidas. Tomo II. Visor.
- Vygotsky, L. S. (1996). Obras escogidas. Tomo IV. Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3ª ed. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M.A., (2007). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza, Bordón ISSN: 0210-5934, 59 (2-3), 489-509

ANEXOS

ANEXO A

GUIÓN DE ENTREVISTA	
DATOS GENERALES	
Lugar:	Fecha:
Informante clave/ código:	
Perfil del informante:	
Estudios realizados:	Cargo:
Años de experiencia:	
PREGUNTAS	
01. ¿Describa las relaciones e interacciones de los sujetos (docente-estudiante) en el aula con el uso de la metodología Pedagogía por proyectos?	
02. A partir de su experiencia con el uso de Pedagogía por proyectos ¿Cómo la concibe?	
03. ¿Describa la relación docente-estudiantes en su actividad en el aula?	
04. ¿Cómo se relacionan e interactúan los estudiantes entre sí?	
05. ¿Cuáles son las interacciones más comunes entre docente-estudiante que favorecen el aprendizaje?	
06. ¿Qué funciones o roles existen entre miembros de equipos?	
07. ¿Mencione algunas estrategias que considere favorecen la interacción entre el docente y estudiante?	
08. ¿Mencione las actividades que realiza para trabajar la diversidad en el aula? A partir de esa experiencia con la diversidad ¿cómo la concibe?	
09. ¿Cómo se construye un nuevo conocimiento a partir de la metodología Pedagogía por proyectos?	
10. ¿Describa la actuación e interacción del estudiante con el nuevo conocimiento?	
11. A partir de la demostración de aprendizaje del estudiante, ¿cómo ve usted el nivel del nuevo conocimiento durante la clase?	
12. ¿Se presentan desafíos posibles de alcanzar?	
13. ¿El estudiante elabora preguntas relacionadas con el nuevo conocimiento?	
14. ¿Mencione las actividades pedagógicas con las que indaga aprendizajes previos del estudiante?	
15. ¿Cómo se profundiza el conocimiento adquirido en la clase?	
16. ¿Qué recursos didácticos empleas para la enseñanza?	
17. ¿Con cuales dispone la institución?	
18. ¿Cuáles recursos didácticos usas para la enseñanza de la lengua escrita?	
19. ¿Elaboras materiales para la enseñanza?	
20. ¿Menciona otros espacios educativos que utilice durante la enseñanza?	
21. ¿Cómo se tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los niños en la planeación?	
22. ¿Qué situaciones didácticas se diseñan para lograr el aprendizaje declarado en el objetivo?	
23. ¿Describa como planificas e implementa un proyecto de Aula?	
24. ¿Qué tipo de actividades se pueden incluir para cada fase del proceso de aprendizaje?	
25. ¿Cómo organizas el tiempo y el espacio en el aula de clase?	
26. ¿Cómo utilizas los espacios y el tiempo en las actividades programadas?	
27. ¿Qué criterios tienes en cuenta para la organización y distribución de los espacios y del tiempo?	
29. ¿Cómo se integran los procesos de enseñanza de la lengua escrita en el marco de un proyecto?	
30. ¿Qué métodos se usan para lograr que los niños lean y escriban?	
31. ¿Qué actividades de enseñanza se promueven para la construcción de la lengua escrita?	
32. ¿En las actividades propuestas se tienen en cuenta los presaberes de los estudiantes?	
33. ¿Mencione los tipos de textos que utiliza para la enseñanza de la lengua escrita?	
34. ¿Mencione los géneros literarios que trabaja en el aula para fomentar la lengua escrita?	
35. ¿Cómo involucra a los padres de familia con el desarrollo de las actividades propuestas?	
36. ¿Cómo participa con los estudiantes en actividades escolares programadas por la institución?	
37. ¿Qué otras actividades significativas realizas para la construcción de la lengua escrita?	
38. Comente la forma de interactuar el docente con los padres de familia para el apoyo del aprendizaje con el estudiante	
39. Describa el clima laboral que existe cuando se trabaja con pedagogía por proyectos.	
40. ¿Cómo concibe la evaluación a partir de la Pedagogía por proyectos?	

ANEXO B
GUION DE OBSERVACIÓN

GUIÓN DE OBSERVACIÓN	
DATOS GENERALES	
Lugar:	Fecha:
Informante Clave/ Código:	
Contexto de observación:	
TEMA 1: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Plan estructurado y organizado de los maestros para orientar el fortalecimiento del proceso lecto-escritor de los estudiantes del primer grado de educación básica primaria.	
ASPECTO A OBSERVAR	REGISTRO DE LO OBSERVADO
Método	Buen criterio
Diseño y momentos de una secuencia didáctica (contenidos, procesos y meta).	Buen criterio
Actividades sugeridas para cada fase del proceso de aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre).	Buen criterio
Contenidos.	Buen criterio
Organización de la clase.	Buen criterio
Rol del docente y estudiante.	Buen criterio
Distribución del espacio y tiempo.	Buen criterio
Recursos y evaluación.	Buen criterio
TEMA 2: SISTEMA DIDÁCTICO (DOCENTE-ESTUDIANTES Y CONTENIDOS) El sistema didáctico es una relación que tiene lugar entre el docente, el estudiante y los contenidos. El docente tiene la función y el deber de enseñar los contenidos al estudiante a través de herramientas y actitudes.	
ASPECTO A OBSERVAR	REGISTRO DE LO OBSERVADO
La relación entre el docente y estudiante.	Buen criterio
La relación entre los contenidos y estudiantes.	Buen criterio
La relación entre los docentes, estudiantes y contenidos.	Buen criterio

Observaciones generales (Describir cualquier aspecto que se considere de gran importancia para el desarrollo de la investigación).

ANEXO C
CONSTANCIAS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

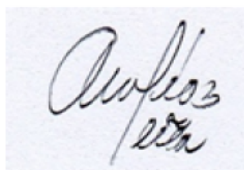
REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe Arely Díaz Peña, con título de Doctora en Educación, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guión de Entrevista, Guión de Observación diseñados por Deicy Ramírez Pascuas, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo: generar una aproximación teórica sobre una didáctica de la lengua escrita orientada por la metodología Pedagogía por proyectos.

Considero que los instrumentos presentados pueden ser aplicados a partir de las mejoras identificadas en los mismos. De manera general buena identificación de Unidades de análisis y aspectos a indagar.

En San Cristóbal, a los 16 días del mes de noviembre 2022.



Arely Díaz Peña
CI :9223857

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe Rita Mora de Dukon con título de Doctor en Ciencias de la Educación, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guión de Entrevista, Guión de Observación diseñados por Deicy Ramírez Pascuas, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo: generar una aproximación teórica sobre una didáctica de la lengua escrita orientada por la metodología Pedagogía por proyectos.

Considero que los instrumentos presentados: Reúnen las condiciones de pertinencia con los objetivos planteados por la estudiante investigadora. En ese sentido se sugiere su aplicación y finalmente se realiza algunas sugerencias en el instrumento guion de entrevista para ser consideradas por la estudiante.

En San Cristóbal, a los 15 del mes de noviembre 2022.



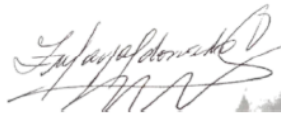
C.I.V 4629909

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe Zulay Maldonado, con título de Doctora en Ciencias de la Educación, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista, Guion de Observación diseñados por Deicy Ramírez Pascuas, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo: generar una aproximación teórica sobre una didáctica de la lengua escrita orientada por la metodología Pedagogía por proyectos.

Considero que los instrumentos presentados pueden ser usados para recabar la información necesaria, por cuanto hay pertinencia con los objetivos planteados en la investigación, buena redacción y coherencia.

En San Cristóbal, a los 17 días del mes de noviembre 2022.



Zulay Maldonado

C.I: 5653220

ANEXO D PROTOCOLOS INFORMACIÓN

PROTOCOLO INFORMATIVO ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES			
Taxonomía La pedagogía por proyectos			
Dominios	Términos incluidos	Secciones de información	Fuente
Conceptualización de la pedagogía por proyectos	Definición de la Pedagogía por Proyectos.	Es una oportunidad, para romper esos paradigmas de la educación tradicional, pues el niño tiene la oportunidad de aprender de manera más real, significativa. Para mí es una oportunidad de que el niño se enamore de este proceso de formación que ya va motivado, que verdaderamente es gratificante ver que el niño haga su actividad con alegría, que tenga empatía por lo que está aprendiendo. Estoy enamorada, de esta pedagogía por proyectos porque no solo ayuda al niño sino también al docente siempre se va a ver el interés de ambas partes.	DOC 4 ENTREV 4
		Con la metodología pedagogía por proyectos se nos garantizan a nivel institucional, la disminución del riesgo de abandono escolar o deserción, que puede ser efectivas cuando se logra motivar al estudiante.	DOC 6 ENTREV 6
	Propósito del proyecto en primaria.	La desarrollamos para fortalecer los procesos pedagógicos y didácticos, apostándole al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que fluyen dentro del aula de clase, como fuera de ellas.	DOC 3 ENTREV 3
		Los Proyectos de Aula para garantizarle el aprendizaje a los estudiantes que venía en detrimento debido a las diferencias sociales y económicas generadas en la época, entonces surgió la necesidad de adoptar la metodología pedagogía por proyectos como una herramienta válida para fortalecer el Proyecto de Vida, articulando los aprendizajes y el trabajo como estrategia de enseñanza.	DOC 6 ENTREV 6
	Herramienta para Innovar y Motivar.	La Pedagogía por proyectos la aplico a mi experiencia como docente como una herramienta muy valiosa que motiva muchísimo a los estudiantes.	DOC 2 ENTREV 2
		Si lo de los proyectos es algo innovador en la escuela, yo lo veo como un camino a para darle a los niños educación verdadera, para que ellos se sientan protagonistas y quieran estar aquí.	DOC 4 ENTREV 4
El currículo	Transversalidad curricular.	[La pedagogía por proyectos] Es una dinámica que realmente fortalece el dialogo de saberes, ... fortalece la transversalidad en los conocimientos.	DOC 1 ENTREV 1
		Se realiza con ellos unos ejes transversales para poder fomentar entre todos los fortalecimientos del proyecto de vida, los derechos humanos, desempeño y emprendimiento, habilidades comunicativas, cuidado del agua en la ciudad y cuidado integral de la salud, esos proyectos transversales los integramos con los niños a través de las diferentes áreas transversalizadas.	DOC 5 ENTREV 5
		Haciendo uso adecuado de los ambientes formativos, lo que le permite al estudiante confrontar sus habilidades con realidades concretas y poniendo a prueba su filosofía de vida y sus habilidades cognitivas y de convivencia.	DOC 6 ENTREV 6
	Articulación de las áreas.	...desaparece la educación por áreas, por asignaturas...	DOC 1 ENTREV 1
		...el proyecto "Mi tierra querida "con toda esta temática y con todos los puntos de vista vamos articulando todas las áreas ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, español con todas, para así ir resolviendo las preguntas de los niños.	DOC 2 ENTREV 2
		...ya nosotros no trabajamos por áreas separadas, trabajamos todas las áreas integradas, tenemos por decir algo, el área de naturaleza y sociedad, que se bautizó así, en esta se incluye ciencias naturales y educación ambiental que es biología, química, física y ciencias sociales, entonces, naturaleza y sociedad es sociales y Ciencias Naturales, ya no tenemos los once cuadernos que se tenían de primero a	DOC 5 ENTREV 5

		grado once ya son poquitos porque se están integrando a un solo mismo proyecto. Tenemos Psicomotricidad qué es educación artística, física, recreación y deportes así se llama esa área, el desarrollo humano que me parece muy bonito el nombre, que es educación ética y valores humanos y religión y emprendimiento, tenemos en la otra área del plan de estudios que es el lenguaje y comunicación, que es humanidad de lengua castellana y lenguas extranjeras, pensamiento y creatividad que es matemática, tecnología, informática, ofimática y dibujo técnico...	
		Un Proyecto de Aula aborda todas las áreas y las temáticas establecidas en el currículo, ofreciéndoles la oportunidad a los estudiantes de leer, comprender, interpretar y tomar posición sobre el asunto, desarrollando las competencias comunicativas propias de la edad y del grado; ampliando su acervo cultural.	DOC 6 ENTREV 6
		Externamente, esta publicada una cartelera alusiva al Planeta Tierra que contenía información relacionada con la actividad generadora, estaba escrita en inglés e invitaba a cine, "¡Un perfecto pretexto!" HOME/ Documentary film/ Day: Monday/Time: 4:00 p.m/First: Season/Price: \$ 1.500. Se debía cancelar el ingreso de \$ 1.500 pesos por niño o niña, que debían pagar con billetes o monedas didácticas a dos de sus compañeros que se encontraban en la portería del aula múltiple. Se tenía que hacer cuentas para pagar y dar las vueltas, a cambio se recibía la boleta de ingreso.	DOC 1 OB 1
	Articulación de los Estándares básicos de competencias.	Los estándares aquí le llamamos derechos de aprendizaje, se manejan por el ciclo y vamos trayendo las preguntas de acuerdo al aprendizaje y desarrollo del niño, ejemplo para sociales cuando fue la posesión del presidente decimos hacer una dramatización y lo articulamos con la línea del tiempo de la historia y de la parte histórica de Colombia ¿Por qué? Porque es muy importante trabajar todos estos temas, y así manejamos una programación y articulamos las competencias.	DOC 2 ENTREV 2
		Empiezo articular los estándares de las diferentes áreas y cuando terminemos los niños mismos son los que dan respuesta, a través de las actividades, de los trabajos, de todo lo que hemos hecho, se empieza a articular qué estándares o qué temáticas puedo ver propias del grado.	DOC3 ENTREV
		Sí, las profesoras son muy conscientes de que los estándares son nuestro oriente. La pedagogía por proyectos se fortalece con el manejo de la enseñanza por ciclos donde se conoce las habilidades, las destrezas y el desarrollo de cada niño...	DOC 5 ENTREV 5
	El Boletín	Cuando presentamos el Boletín, son por ejes, los ejes son habilidades, entonces manejamos 5 ejes: la parte comunicativa, la parte de actitud, la parte de exploración, de desarrollo y del lenguaje, entonces hay una descripción de cada uno de los procesos que el niño lleva y ahí se miran cómo se articula en las áreas, por ejemplo, la exploración tiene que ver con todas las ciencias sociales, el desarrollo tiene que ver con la informática y con la parte deportiva, la del lenguaje con inglés, con parte artística y con español, entonces de esta manera es que se está dando como un informe al padre de familia, cómo va el proceso del estudiante.	DOC 4 ENTREV 4
	Construcción del conocimiento	Estudiante actor activo en el proceso de investigación.	DOC 1 ENTREV 1
		Roles.	DOC 1 ENTREV 1

		Actualmente estamos haciendo un nuevo proyecto pedagógico, donde tenemos en cuenta los diferentes roles de los estudiantes.	DOC 5 ENTREV 5
	Liderazgo.	Ese liderazgo lo tienen todos de acuerdo con sus habilidades y a sus potencialidades.	DOC 1 ENTREV 1
		Siempre hay liderazgo de alguna manera, por las inteligencias múltiples si uno es bueno para matemáticas, el otro para inglés, el otro para tecnología, el otro para deporte... porque siempre hay niños que llevan la delantera y los otros lo siguen, pero ellos no son excluyentes en ningún momento.	DOC 2 ENTREV 2
	Participación.	La figura se define incluso de forma democrática y concertada con los mismos estudiantes, como son los roles en los liderazgos, pero lo que más llama la atención es que en la Pedagogía por Proyectos todos tienen espacios de participación.	DOC 1 ENTREV 1
		Los estudiantes participan activamente en el proceso, dando respuestas que denotan dominio del tema, expresadas a partir de ejemplos y en el lenguaje propio de su edad.	DOC 2 OB 2
		También informa que se va a proyectar un "Documental" y pregunta en forma general ¿Qué entienden por documental? Y si alguien de los participantes había visto un documental (si -no) lo mencione. Todos participaron activamente, la maestra toma en cuenta las respuestas, las repite, repregunta y a partir de los aportes experienciales de los estudiantes, se va construyendo colectivamente el concepto, hasta lograrlo.	DOC 1 OB 1
	Aprendizaje significativo.	Nos fuimos para el río las Ceibas con una agenda ya organizada, fuimos y volvimos sin ninguna novedad, los niños encantados porque el salir de esas cuatro paredes para ellos es maravilloso y el aprendizaje significativo.	DOC 2 ENTREV 2
		Los niños mismos son los que dan respuesta, a través de las actividades, de los trabajos, de todo lo que hemos hecho, ya tienen algo de conocimiento, entonces ellos mismos construyen sus saberes.	DOC 4 ENTREV 4
		Lo más importante para ellos es lo que tiene significado, estuvimos viendo Colombia, ellos llevaron su bandera de Colombia porque fueron las fiestas patrias.	DOC 5 ENTREV 5
	Conocimientos previos.	Partiendo de lo que ellos saben de su cuerpo empezamos a repasar los conocimientos que ya han manejado, empleo con extremidades mano derecha e izquierda.	DOC 2 ENTREV 2
		El proyecto como tal se llama el niño y sus entornos es un proceso metodológico donde entran conceptos y saberes previos	DOC 3 ENTREV 3
		En un principio se tratan los conceptos básicos y los conocimientos previos sobre los principios naturales en las diferentes asignaturas o áreas, durante el trabajo en el aula se diseñan situaciones didácticas (actividades) se ponen en práctica estos aprendizajes que necesitan ser fortalecidos a través de la experiencia, el escenario propuesto para realizar estas actividades es el contexto o el entorno inmediato.	DOC 6 ENTREV 6
		La docente inicia la jornada con actividades de la rutina diaria, como la oración, el saludo y la activación de los conocimientos previos, a través de preguntas y retomando contenidos pendientes de la actividad anterior, se reconstruye el documental en forma oral, se describen los sucesos ocurridos a la tierra desde sus comienzos hasta la época actual.	DOC 1 OB 1
	Aprendizaje autónomo.	No se limita, por que el niño es un investigador innato, lo que se trata es que ellos extrapolen lo que más puedan a través de las diferentes formas de indagación de los que ellos quieren saber y desde luego toca tener en cuenta la etapa maduracional de los niños, pero también las formas de intervención.	DOC 1 ENTREV 1
		Es que los niños aprendan a hacer las cosas por sus propios medios, ejemplo "escribo, me levanto, ordenó mi espacio, trabajan sin presión", muy diferente a la escuela tradicional... pero con el proyecto, ahora el niño en primera persona se está diciendo: yo entiendo, lo que yo veo, lo que he practicado, lo que me interesa, el niño va asumiendo por sí mismo que tiene que hacer, ordena la capacidad de desarrollo y pensamiento.	DOC 2 ENTREV 2

		Ellos proponen actividades, como evaluarlos y sus normas... el niño es independiente, es autónomo, es más responsable, porque tiene una motivación.	DOC 4 ENTREV 4
	Motivación	¿Cuál es la motivación? que estamos haciendo lo que ellos querían aprender, si el niño está motivado, "mire, eso, fue lo que yo propuse, lo que yo quería aprender", están mucho más motivados en colaborar, investigar, en construir todo esto.	DOC 4 ENTREV 4
Taxonomía Acción docente			
Dominios	Términos incluidos	Secciones de información	Fuente
Configuración del proyecto	Contextualización lo individual y lo social	Se indaga todo el tiempo, se está elaborando desde la realidad biopsicosocial tanto de lo individual como lo colectivo y en lo social... es tener en cuenta el contexto y las posibles formas de poder ejecutar ese proyecto.	DOC 1 ENTREV 1
		Nosotros nos basamos mucho del contexto del niño como sujeto el conocerse a sí mismo como niño y como niña. Lo primero que hacemos es hablar con el niño del entorno que lo rodea. Sigue el otro entorno, es el entorno hogar, con quien vive, como está conformada la familia, cuántas personas viven en su casa, este tema lo empezamos con los oficios o profesiones que tienen los papas de estos niños, les preguntamos qué hace la mamita y ellos empiezan a responder.	DOC 3 ENTREV 3
	Intereses y necesidades de aprendizaje	Hay tres elementos que hay que tener en cuenta, uno...la forma de participación de los estudiantes en cuanto al interés de su aprendizaje o sea que les interese ellos aprender, como lo pueden socializar y generar ese conocimiento para que sea apropiado	DOC 1 ENTREV 1
		Este tema fue muy chévere, muy profundo, muy interesante porque partió del interés y de la necesidad de conocer y saber dónde vivían, también vimos el tema de cuidad y municipio lo relacionamos cuando salen de paseo.	DOC 3 ENTREV 3
		Después de esa actividad [del diagnóstico] vienen los intereses de los niños, dice lo que quiere aprender, se hace un listado, se negocia con ellos... la docente propone una actividad que responda a esa necesidad, con esa actividad surgen los intereses que tienen que ver con esa necesidad	DOC 4 ENTREV 4
	Diagnóstico	Hacer un buen análisis de contexto, un buen análisis de estructura de familia y planear muy bien las salidas pedagógicas que son fundamentales y desde luego el trabajo en equipo es fundamental.	DOC 1 ENTREV 1
		Bueno nosotros partimos de un diagnóstico hecho de una caracterización de todo el grupo, con este diagnóstico nos orientamos un poco, para poder manejar el tema y las necesidades de los niños.	DOC 2 ENTREV 2
		En la ABP el profesor es el que propone el proyecto de acuerdo con un diagnóstico que se hace con el fin de conocer como están en la parte social, emocional, familiar, cognitiva... Nos toca hacer el diagnóstico, ellos deben proponer unos intereses y de esos intereses se empieza a trabajar durante el tiempo que dure.	DOC 4 ENTREV 4
	Elección del proyecto	Después de articular todas estas preguntas les digo hay que ponerle un nombre al proyecto ellos dan demasiadas ideas entonces bautizan el proyecto "Mi tierra querida" con toda esta temática y con todos los puntos de vista vamos articulando todas las áreas.	DOC 2 ENTREV 2
		Se hace un listado, se negocia con ellos, porque a veces salen muchos temas o veces son muy similares, se habla con ellos y se les hace caer en cuenta que hay similitudes y se va planteando el proyecto... y de esos intereses se dan de cuenta que el proyecto no tenía un nombre y deciden darle un nombre al proyecto, ellos mismos proponen nombres, se hace democracia ellos votan y eligen el nombre del proyecto.	DOC 4 ENTREV 4

Estrategias para consolidar el proyecto	Planeación.	En el proceso de planeación se dan los elementos para que progresivamente vayan investigando e indagando sobre el tema o la pregunta investigadora planeada.	DOC 1 ENTREV 1
		La planificación desde luego se hace parte con ellos, pero también la otra parte con un equipo de trabajo... En el proceso de planeación se dan los elementos para que progresivamente vayan investigando e indagando sobre el tema o la pregunta investigadora planeada.	DOC 2 ENTREV 2
	Pregunta de investigación	... se plantean su proyecto pedagógico a través de una pregunta de investigación que se indaga como se realiza un proceso de investigación en cualquier área del conocimiento, ellos en su concertación con el profe arman la pregunta de investigación o la pregunta problémica y se desarrolla todo un proceso de investigación frente a eso, en ese proceso es necesario que para responder la pregunta y es ahí donde está la habilidad del maestro y la posibilidad de organizar su proyecto... por eso o sea vuelvo y recalco que se parte de la pregunta pero todo el tiempo se está en un proceso de investigación, de indagación, de producción y obviamente de construcción permanente de todo el proceso	DOC 1 ENTREV 1
		Con esa pregunta empezamos a trabajar toda la investigación y exposiciones, todo como ellos lo propusieron, como lo querían hacer y cuando ya vimos todo, entonces ellos mismos respondían	DOC 4 ENTREV 4
	Estrategias según necesidades.	Nosotros enseñamos tratando de integrar todas las clases de métodos y estrategias porque los niños tienen métodos diferentes de aprendizaje, porque unos son kinestésicos, otros más visuales, otros más auditivos, entonces nos toca enfocarnos a través de diferentes estrategias para poder llegar a concluir con lo que necesitamos en los aprendizajes de los niños.	DOC 5 ENTREV 5
	Actividad motivadora.	Después del diagnóstico haces un programa, una actividad motivadora, esa actividad puede ser muy interesante... El año pasado trabajamos la película encanto... nos fuimos al cine, entonces hicimos las boletas para la entrada a cine, un afiche del nombre de la película, hicimos la taquilla, vendimos las boletas, trajeron billetes didácticos, hay entran las habilidades matemáticas... también lo articulamos con inglés colocando las boletas en ese idioma.	DOC 2 ENTREV 2
		Hay una actividad generadora o una actividad motivadora del día de la jornada, de esa actividad motivadora, se empieza a articular que estándares o qué temáticas puedo ver propias del grado... Empezamos trabajando artística, en la feria de la convivencia. Es la temática de la convivencia. La actividad motivadora era de acuerdo a una película tenían escoger un personaje, el personaje lo hacían en plastilina, entonces trabajamos la parte argumentativa, la propuesta es solución de conflictos cuando vieron la película.	DOC 4 ENTREV 4
	La lúdica.	También se da apertura al juego libre, pero también se ayuda con material didáctico como loterías, como concéntrese, hay muchos juegos que son elaborados por los niños en el proceso de educación por proyectos, pero hay muchos que se utilizan de la cotidianidad.	DOC 1 ENTREV 1
	Trabajo colaborativo	Los niños aprenden a interactuar con ellos, trabajan en equipo. Aquí es muy importante el trabajo en equipo, el niño que de pronto no pueda o tiene falencias los amiguitos no es que le hagan el trabajo, lo respaldan y también lo ayudan.	DOC 4 ENTREV 4
	Salidas pedagógicas	Se utilizan demasiado y en casi todo el tiempo las salidas pedagógicas, donde ellos mismos ponen en ejecución los liderazgos o sea si funcionan, que el Comité de ambiente, que el Comité de Salud.	DOC 1 ENTREV 1
		Yo promoví una salida pedagógica con padres de familia, 2 o 3 buses, nos fuimos para el río las ceibas con una agenda ya	DOC 2 ENTREV 2

		organizada, fuimos y volvimos sin ninguna novedad, los niños encantados porque el salir de esas cuatro paredes para ellos es maravilloso y el aprendizaje significativo.	
Estrategias y actividades: inicio de la clase	Rutina inicial.	Los estudiantes del grado primero (102), inician las clases con el saludo de buenos días, la oración de la mañana, para luego dar paso al canto de buenos días que se hizo en forma general en compañía del docente, luego las niñas cantaban y los niños respondían, y viceversa. La docente inicia la jornada con actividades de la rutina diaria, como la oración, el saludo y la activación de los conocimientos previos.	DOC 03 OB 3
	Pregunta orientadora.	La docente inicia la jornada con actividades de la rutina diaria, como la oración, el saludo y la activación de los conocimientos previos, a través de preguntas y retomando contenidos pendientes de la actividad anterior.	DOC 02 OB 2
		La clase de hoy se centra en la etapa de concertación, que arranca con la pregunta orientadora ¿Qué saben sobre los ríos? Es el momento de la producción textual, es aquí donde los niños desde sus saberes previos.	DOC 03 OB 03
Estrategias y actividades: desarrollo de la clase	Dinámica de trabajo.	Inicialmente todos trabajan en forma individual, pero con el paso del tiempo se observa la interacción que da origen a la conformación de grupos colaborativos e intercambio de ideas, cuando necesitaban ayuda muchos estudiantes se dirigían a su maestra para aclarar dudas, ella los escucha, les explica, les revisa y si se requería les ofrecía atención personalizada.	DOC 1 OB 1
	Pregunta.	A las 5:15 p.m. se abre un espacio para la socialización y el conocimiento de las percepciones con respecto al tema abordado por parte de los estudiantes, para ello, la maestra pregunta: ¿Qué fue lo que más le impactó del documental?	DOC 1 OB 1
		El docente va interactuando con los niños, va informando lo que considera importante, como, por ejemplo: ¿cómo es el río que pasa por esta zona? ¿Cómo se llama? ¿Cómo son sus aguas? ¿para qué lo utilizamos?, entre otras preguntas orientadoras;	DOC 03 OB 3
	Documental.	Inmediatamente, se apaga la luz, se inicia la presentación del documental a las 4:30 de la tarde, el tema era el origen de la tierra y su proceso de evolución, incluía los recursos naturales renovables y no renovables, y la acción del hombre para su conservación o destrucción.	DOC 1 OB 1
	Dibujo,	Luego, se entregó un papelito para que representaran en un dibujo y formularan una pregunta relacionada con el tema	DOC 1 OB 1
		Las primeras participaciones fueron voluntarias, los niños realizaban pequeñas descripciones de sus trabajos que en su mayoría fueron dibujos"	DOC 03 OB 3
Estrategias y actividades: el cierre de clases	Socialización.	A las 5:15 p.m. se abre un espacio para la socialización y el conocimiento de las percepciones con respecto al tema abordado por parte de los estudiantes, para ello, la maestra pregunta: ¿Qué fue lo que más le impactó del documental?	DOC 1 OB 1
	Evaluación de la clase	Al finalizar la clase se hizo la evaluación de esta, se les pregunto a los niños ¿cómo se sintieron? Y se evaluó la participación, el interés y la creatividad.	DOC 03 OB 3
La evaluación del Proyecto	Evaluación permanente.	Obviamente a ese proceso se le va haciendo seguimiento de acuerdo a la evolución y a los mecanismos o didácticas que se vayan utilizando para desarrollarlo.	DOC 1 ENTREV 1
		Permanentemente estoy revisando porque si uno ve que un tema cogió un rumbo no puedo seguir, entonces tengo que estar muy pendiente evaluando los procesos.	DOC 2 ENTREV 2

		Porque hay una evaluación permanente con ellos del proyecto y si el proyecto avanza, los aprendizajes avanzan, si el proyecto se estanca, quiere decir que hay aprendizajes estancados, por eso la necesidad de estarlos evaluando con preguntas donde se miran los intereses y las posibles temáticas, de esas preguntas.	DOC 4 ENTREV 4
	Los evaluadores	Existe un proceso de evaluación permanente [del proyecto], cotidiana y la realizan todos los actores: maestro, estudiantes y padres. La evaluación se centra en establecer unos parámetros de diálogo y se hace más por un compromiso permanente, como, por ejemplo, se establece un instrumento, como por ejemplo un acta de la reunión, la diferencia con un acta convencional es que hay un diálogo conversacional, siempre en el acta está presente los padres de familia, estudiantes y el maestro, y se rotan es algo interesante, hablo desde mi experiencia	DOC 1 ENTREV 1
La evaluación de los aprendizajes	Evaluación permanente.	La evaluación se hace frecuentemente se hace escrita, se hace en la participación del niño, se hace con unas preguntas, se hace con una consulta. En el desarrollo del proyecto se está revisando que voy a hacer, cómo lo voy a hacer que está aprendiendo, si está sirviendo, qué hay que mejorar y lo hacemos con el fin de ir organizando los conocimientos que el niño está recibiendo.	DOC 2 ENTREV 2
	Evaluación formativa	Si es formativa, dentro del proyecto va la evaluación formativa en este proceso y afortunadamente ha tenido mucha acogida. Estamos evaluando que los boletines sean formativos, que se les entregue a los niños de forma descriptiva, donde se vean las fortalezas, no todo el tiempo, las debilidades y que no sean ni números, ni que sean letras y que sean si no descriptivos.	DOC 5 ENTREV 5
	La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	La evaluación formativa, procesos en los que se contacta con la comunidad educativa para fortalecer los procesos pedagógicos y didácticos, apostándole al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que fluyen dentro del aula de clase, como fuera de ellas.	DOC 6 ENTREV 6
		La evaluación que tiene 3 pasos, que son una autoevaluación, ellos se evalúan, la coevaluación los compañeros dan su punto de vista y la heteroevaluación que ya es de parte del docente que mira, la participación, actitud, comportamiento, responsabilidad, el trabajo, el saber, el construir y el aplicar el saber.	DOC 4 ENTREV 4
	Recursos materiales.	Se utiliza los álbumes familiares, se utilizan las fichas, se utiliza la ficha bibliográfica, la imagen, la producción o la creación literarias que ellos mismo hagan... El profesor tiene que ser muy recursivo para poder responder en un espacio tan limitado hay que aprovechar lo que el medio ofrece para poder hacer dicho proyecto, aquí entra mucho la participación y la colaboración de los padres en traer ciertos materiales y cosas que nos puedan ayudar, también están informados en el proceso que va el proyecto para que en casa apoyen y oriente al niño.	DOC 1 ENTREV 1
Uso de recursos		También trabajamos con diferentes materiales como la plastilina, el papel para arrugar y para picar, todas estas actividades las desarrollamos de diferentes formas siempre utilizando los medios que nos rodean.	DOC 5 ENTREV 5
		Un televisor de 40 pulgadas, dos tableros acrílicos, dos armarios para guardar materiales (fotocopias, cuadernos, pinturas, pinceles, pegamentos, etc.).	DOC 03 OB
	Ambientación.	Estas mesitas tienen las vocales en piedritas, otras están los números, otras tienen figuras geométricas, en el patio también tenemos también la golosa o avioncitos, hemos hecho culebritas o serpientes, o sea es ambientar todo a través de lo visual porque los niños son muy visuales, entonces tratamos de que el patio de los niños esté así, como rodeado, llamativo para ellos, y dentro de las aulas pues también tenemos dibujitos de animalitos.	DOC 5 ENTREV 5

		El aula de clases tiene una excelente iluminación debido a la ubicación de las ventanas laterales y un espacio amplio para movilizarse; cuenta con un aire acondicionado que está en funcionamiento, dos ventiladores. La decoración del aula consta de dos horarios de clases (jornada mañana y jornada tarde), el abecedario, un cartel en inglés que dice "Welcome to class", un calendario de Comfamiliar, un cartel con los principios pedagógicos de la institución y un pequeño cartel con los números del 1 al 10.	DOC 03 OB 3
Taxonomía Participación en el proyecto			
Dominios	Términos incluidos	Secciones de información	Fuente
Participantes del Proyecto	Integración: maestro, padres, estudiantes y comunidad.	Se construye no solamente con el maestro y con el estudiante sino con la relación de los padres, la comunidad y el entorno; es un proceso muy interesante en la medida en que hay un proceso de inequidad, de arraigo por el saber científico como por el saber popular y no hay verdades absolutas, se construye en la interacción cotidiana de la escuela de la misma práctica pedagógica y por eso hay una relación de retroalimentación comunicativa todo el tiempo.	DOC 1 ENTREV
		La satisfacción de la pedagogía por proyectos es la planeación, la inclusión de todos los actores en el proceso educativo pues cada quien tiene su participación, los papas, los docentes, y por supuesto los niños, la evaluación permanente y el compromiso del maestro es grande y el de la institución también.	DOC 5 ENTREV 5
	Socialización del proyecto.	La socialización del proyecto porque eso da una apertura muy amplia frente al proceso de adquisición del conocimiento de los niños y sobre todo del manejo de las habilidades escritura, lectura, hablar, leer, escribir, ... como que desarrolla de forma más agradable, más placentera y también porque permite que haya una integración o una inclusión con las familias.	DOC 1 ENTREV 1
		Para culminar con los proyectos hacemos una socialización con los padres de familia y compañeros y otros docentes, donde presentamos todo lo realizado en el año con los niños, antes de entregar los informes o dar detalles del proyecto le pregunto a los padres de familia que les pareció este método de trabajo, que, si les gusto el resultado, muchos papás responde que es bueno porque se involucra el niño y la relación que tiene con todo lo que le rodea	DOC 3 ENTREV 3
El docente	Compromiso docente.	La satisfacción de la pedagogía por proyectos es la planeación, la inclusión de todos los actores en el proceso educativo, la evaluación permanente; pero, esto exige del compromiso del maestro, de su entrega para sacar adelante el proyecto y orientar a los niños.	DOC 1 ENTREV 1
	Resistencia a los proyectos.	No todos los maestros se articulan en este proceso, hay gente que dice que es mayor trabajo, que son muchas actividades, hay mucho temor por ejemplo en la parte de salidas, pero también hay mucho temor en la pedagogía por proyectos es de faltarle al currículo, entonces es difícil desprenderse de una educación tradicional, no es tan fácil, además porque a nivel de eficiencia y de evaluación de la educación hemos sido muy rígidos.	DOC 3 ENTREV 3
	Trabajo colaborativo.	Nos reunimos todos los profesores por grados, teniendo en cuenta, que el contexto de los pinos es diferente acá y el de la tarde, tanto hay que respetar los contextos, pero de igual tenemos que hacer un acuerdo porque es una sola institución, un acuerdo que se asemeja a las necesidades de los niños, la idea es proponer una actividad o seguir unas pautas dentro del proyecto que, si un niño de aquí se dio por trasladar a los pinos, pues estamos en lo mismo, es la idea.	DOC 4 ENTREV 4
	Inclusión de los padres.	Los padres de familia participan porque inicialmente los profes que trabajan por proyectos les explican, cuál es su didáctica, cuál es su metodología, va a hacer así, el trabajo	DOC 1 ENTREV 1

Participación de los padres		es este, este y usted me va a colaborar en esto y necesito que el niño participe en esto porque él es el líder en esto.	
		Es indispensable que los padres sepan ¿qué vamos a hacer?, ¿por qué?, ¿cómo lo van a hacer? Nosotros llamamos a una reunión, donde se explica cómo se trabaja la metodología por proyectos.	DOC 2 ENTREV 2
		Es un proceso de sensibilización largo, afortunadamente como son niños pequeños el contacto es más directo con los padres de familia, tratamos mucho con escuelas de padres, pero pues ellos, si no es entrega boletines no vienen, de resto son muy minimizadas, pero bueno, ese es un proceso que otra vez estamos rescatando porque después de pandemia, las cosas cambiaron totalmente y es entendible, por eso estamos en ese proceso de acompañamiento para poder volver a compartir los aprendizajes de los niños.	DOC 4 ENTREV 4
	Reconocimiento de la relación padre-escuela.	Yo pienso que lo fundamental es que ahí se fortalece los tejidos comunicativos con los padres de familia, porque ellos son conscientes del proceso, en la medida que se les explican, además que también se socializan por periodos, se socializan por eventos a la participación de ellos en las actividades escolares articuladas al proyecto. Ellos van pensando en cómo participar. (DOC 1 ENTREV 1)	
	Trabajo en equipo	Y desde luego el trabajo en equipo es fundamental. De pronto usted tenga la ilusión de llevarlos al mar porque los niños querían saber del mar y desde luego, a mí me dio mucho susto cuando se dio eso, pero cuando yo vi que los papás arrancaron, que los niños y que logramos ir al mar, o sea todo se trabajó en torno al mar y se logró hacer el proyecto del año sobre eso, fue algo muy maravilloso.	DOC 1 ENTREV 1
		Los padres de familia se articulan todo el tiempo, entonces ellos colaboran, algunas mamás que no trabajan o que de pronto están en otras jornadas o en vacaciones siempre quieren acompañar el proceso y yo encantada. Bueno en cuanto a recursos es ahí cuando el padre de familia hace el acompañamiento, se interesa por lo que necesita su hijo, lo apoya, lo ayuda a buscar el recurso y se pueden hacer cosas extraordinarias porque hay una colaboración constante. Como el padre de familia sabe el interés de su hijo colabora en las salidas pedagógicas.	DOC 2 ENTREV 2
	Respuesta de los padres ante el Proyecto.	...Pero cuando ellos ven que esos niños van aprendiendo, que han ganado hábitos y aprendizajes diferentes, los papás agradecen el proceso... pienso que si el padre de familia está de acuerdo y hay un acompañamiento en este tipo de actividades no hay problema alguno, porque es para el desarrollo y aprendizaje de los niños.	DOC 2 ENTREV 2
		Se da a conocer al padre de familia, el proyecto realizado por los niños los padres de familia emocionados logran entender el proyecto y así es como se integra un padre de Familia.	DOC 4 ENTREV 4
Apoyo en el aprendizaje de los niños.		Cuando los niños que tienen debilidades, llamamos a los papitos y mancomunadamente con ellos realizamos talleres de superación de debilidades en los aprendizajes para ayudar a fortalecer esas debilidades que tiene.	DOC 4 ENTREV
		Entonces, este año hemos visto más el apoyo que el año pasado, se ha mejorado mucho el acompañamiento de padres y es muy importante para el desarrollo y aprendizaje de los niños ver esto.	DOC 5 ENTREV
Colaboración de los padres		Los papás fueron un viernes y sábado a limpiar tejas, a limpiar los canales, llevaron hidro lavadoras que conectamos con los vecinos porque no teníamos energía, llevaron escobas, o sea lo primero para ellos fue tener el ambiente propicio para los niños, poder recibir los aprendizajes, en ese momento iniciamos muy bien porque han estado pendientes, solidarios, colaboramos en lo que necesitemos.	DOC 5 ENTREV 5
Taxonomía Desarrollo socioemocional			
Dominios	Términos incluidos	Secciones de información	Fuente

Habilidades socioemocionales	Interacción en el aula	Las relaciones dentro del salón son a partir del diálogo que se crea en el momento de contar sus experiencias vividas en familia y en el barrio; el uso de palabras de cortesía y agradecimiento con compañeros y maestros.	DOC 03 OB 3
	Interacción docente-niño	Lo más importante es que a los niños no se le diga, “no trabajó, no hizo, no entendió”, utilizamos palabras, “tú puedes, tú lo vas a lograr, eres inteligente”, se dicen cosas positivas para que ellos se sientan bien y no con esa autoestima baja, porque de pronto eso no ayuda a los aprendizajes, entonces siempre manejamos las cosas positivas para que el niño pueda mejorar y su aprendizaje sea eficiente y este siempre motivado.	DOC 5 ENTREV 5
	Integración de lo personal-social y académico	Parte de los objetivos trazados para los estudiantes, mientras desarrollan las actividades propuestas en los proyectos, hasta alcanzar el desarrollo de habilidades para convivencia (trabajo en equipo) haciendo uso adecuado de los ambientes formativos, lo que le permite al estudiante confrontar sus habilidades con realidades concretas y poniendo a prueba su filosofía de vida y sus habilidades cognitivas y de convivencia.	DOC 6 ENTREV 6
	Proyecto de vida	Para nosotros lo más importante es su proyecto de vida, es poder llegar a fortalecer ese proyecto de vida, teniendo en cuenta las habilidades de los niños y para nosotros podrémoslas potenciar que es lo más importante nos basamos en los proyectos.	DOC 5 ENTREV 5
		Ya que tienen claro que de alguna manera les va a ayudar a fortalecer su proyecto de vida, muchos van articulando esos conocimientos adquiridos con lo que quieren ser en el futuro, unos dicen Yo quiero ser veterinario, maestro, futbolistas etc. Entonces el docente explica para ser futbolista necesitamos saber de matemática, desarrollar la habilidad de comunicación en otra lengua o sea que todas las áreas del conocimiento del proyecto pedagógico, va a desarrollar diferentes habilidades que les servirá.	DOC 2 ENTREV 2
	Desarrollo de valores	Empezamos a ver la responsabilidad que tenemos como personas, de cuidarnos los unos con los otros, también los valores, que para nosotros es fundamental, el respeto, la solidaridad, el compañerismo, la puntualidad para poder hacer las actividades.	DOC 5 ENTREV 5
		Despertar la creatividad, crear espacios de participación y fomentar valores personales como la responsabilidad, la disciplina, la autonomía, el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas, el respeto, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y el disfrute de sus logros.	DOC 6 ENTREV 6
	Acuerdos de aula	Este año que ya iniciamos empezamos a saludar con alegría, los niños como llegaron después de la pandemia, ellos no tenían contacto visual, entonces lo primero que estamos haciendo este año es que nos saluden mirándonos a los ojos, ese es el primer acuerdo, fue el primer empalme, o sea, lo más importante es el inicio, desde que uno empiece con normas, con los acuerdos que ellos mismos hacen ahí funciona toda la parte social, emocional	DOC 5 ENTREV 5
		Ya dentro del aula y antes de iniciar la actividad, la maestra invita a los estudiantes a conservar la compostura, recordando conjuntamente algunos acuerdos de aula ya preestablecidos, como: arrojar los papeles a la cesta de la basura, hacer silencio, respetar a los compañeros, pedir la palabra, entre otros valores fundamentales que contribuyan eficazmente para el desarrollo de la actividad	DOC 1 OB 1
	Disciplina	De manera autónoma y responsable fueron organizando su ingreso al aula, conservando siempre la disciplina y el orden, llevaban en sus manos: un cuaderno, una cartuchera, billetes y monedas didácticas. También llevaban alimentos: palomitas de maíz, frutas, galletas, jugos y gaseosas... entre otras cosas. Al terminar el ingreso se cerró el portón.	DOC 1 OB 1
		Transcurridos 20 minutos, se suspendió temporalmente la emisión del documental debido al fomento de la indisciplina, se hicieron nuevas recomendaciones orientadas en la	DOC 1 OB

		importancia de Aprender y Educarse para la Vida y se continuo con la proyección hasta culminar.	
Atención a la diversidad	Respeto a la diversidad y diferencias	Siempre se respeta las habilidades y potencialidades del niño o niña y lo que se hace es buscar que el participe en las actividades ... de forma equitativa, teniendo en cuenta que así no las pueda realizar todas en su totalidad se sienta incluido y pueda participar de las actividades y también se dé un proceso donde el niño o la niña se auto reconozca en la medida en que pueda participar y que por ejemplo sino puede ejecutar todas las actividades de forma estructural, lo pueda hacer de forma verbal.	DOC 1 ENTREV 1
		Pedagogía por Proyectos todos tienen espacios de participación y todos tienen potencialidades de liderazgo o sea... entonces eso también posibilita...que uno ayude a compensar al otro en muchas dificultades o deficiencias que tengan y además... se fortalece el respeto a la diversidad y a la diferencia.	DOC 2 ENTREV 2
	Empatía	Sí existe un chico que no puede, uno de ellos se acerca y le dice "venga yo le ayudo" y entre ambos el aprendizaje va fluyendo y de alguna manera se va nivelado, porque entre ellos hay mucha comunicación se siente la empatía... pero ellos no son excluyentes en ningún momento, siempre tratan de animarse mira si pueden, "yo te explico, yo te ayudo" entonces no, no se sienten excluidos con ellos.	DOC 2 ENTREV 2
Taxonomía Construcción de la lengua escrita			
Dominios	Términos incluidos	Secciones de información	Fuente
Enseñanza de la lengua escrita	Diagnóstico	Entonces, en primerito es lo mismo, estamos hablando ahora de convivencia, la profesora escribe en el tablero con letra grande convivencia cuáles son las letras que conocen, empieza a identificar, ahí está haciendo un diagnóstico de los niños, cómo reconocen las letras y sílabas y las palabras, y ahí yo voy viendo qué debo reforzar.	DOC 4 ENTREV 4
	Método silábico	Lo único es que en la educación por proyectos desaparece la enseñanza a través del método silábico porque ve es la integralidad de la lengua castellana. Pero, hay profesora que aún siguen utilizando las cartillas tradicionales, pues es una herramienta válida para la construcción de la lengua escrita, ya que se respetan los ritmos de aprendizaje.	DOC 1 ENTREV 1
		Paralelo a esto empiezo a registrar las vocales trabajando en un cuento que hicimos durante todo el año, con esto los niños empiezan con una vocal y pueden terminar con una frase.	DOC 3 ENTREV 3
	Método global	Se puede partir del método global, por ejemplo, se escribe "la vaca" pero usted le muestra la vaca, pero después usted va y conoce la vaca, se articula un texto "la vaca da la leche" entonces ya va la estructura de la oración... La estructura del proceso lecto-escritor porque ellos en la medida en que ellos pueden aprender a través de la realidad, con palabras con significado, ellos también se interesan en la parte grafo-motor, en la parte léxica.	DOC 1 ENTREV 1
		En primero nosotros hicimos oraciones, ¿por qué una oración? porque así nos enseñaron a nosotros a leer y escribir por sílabas, pero después uno va descubriendo que puede hacer otras cosas, si partimos de una oración, hay otros docentes que lo manejan por palabras, eso es válido porque es de acuerdo con la dinámica y la creatividad que el docente maneje que sea llamativo y se articule al conocimiento.	DOC 2 ENTREV 2
		Después de mitad de año seguimos con el proceso de lectura y escritura no enseñamos el método silábico, enseñamos palabras, iniciando con las vocales, solamente utilizamos sonidos, el proceso de fonemas no tiene ningún orden hacemos énfasis en los fonemas utilizando mucho los nombres del niño y del papá de la mamá, el abuelo, la abuela... Te acuerdas que al principio te conté que realizamos	DOC 3 ENTREV 3

		un cuento ese cuento lo empezamos trabajando con las vocales ejemplo uno de los personajes del cuento se llamaba Olga y el otro Olegario de una vez ellos lo relacionan con la vocal O y así lo hacemos con todas las vocales y algunas letras y a su imaginación los niños van creando el cuento, con la ayuda del docente	
		El proyecto es una palabra empiezan a enseñar las diferentes letras que hay en esa palabra, así les llama más la atención y les suena chévere y así sigue con cada palabra y de esta forma es muy bonita para trabajar con ellos, porque nace de la palabra del proyecto y van desglosando, la consonante, la letra y así van llegando a las construcciones.	DOC 4 ENTREV 4
		Las letras las empezamos con el nombre de los niños porque para nosotros es muy significativo el nombre, ¿porque? porque reconocen su primera letra ejemplo Deicy entonces su primera letra es la D que si la veía escrita en algún aviso o letrero, ellos las identifican, entonces empezamos con el nombre de ellos y a partir del nombre de ellos qué es lo significativo, ellos van identificando las letras en los diferentes textos que vamos viendo, entonces el nombre es de ahí, qué se parte para poder hacer lo en la lengua escrita también.	DOC 5 ENTREV 5
	Integración de métodos	Básicamente, no es uno en específico, sino que tenemos varios: el global, el silábico, la palabra, el alfabético con las letras, no es solo uno, porque todos los niños son diferentes y uno no se puede enfocar en un solo método, entonces nosotros enseñamos tratando de integrar todas las clases de métodos y estrategias porque los niños tienen métodos diferentes de aprendizaje, porque unos son kinestésicos, otros más visuales, otros más auditivos, entonces nos toca enfocarnos a través de diferentes estrategias para poder llegar a concluir con lo que necesitamos en los aprendizajes de los niños.	DOC 5 ENTREV 5
	Enseñanza de la lengua escrita y Pedagogía por proyectos.	El año pasado tuvimos dos proyectos pedagógicos, el primer proyecto se llamó “este soy yo y el mundo que me rodea” este proyecto, ofreció las pautas para vincular las practicas del lenguaje asociadas en estos ámbitos de aprendizaje; estos espacios fueron propicios para el aprendizaje de la lectura y de la escritura durante todo el periodo escolar. La interacción con el contexto y con diversos materiales que el medio les ofrece, hace que el niño se apropie de la lengua escrita de manera integral y no fragmentada. (	DOC 6 NTREV 6
El proceso de lectura	Lectura con propósito.	...Vamos a articular el texto con el trabajo que están haciendo los niños, entonces si me sirve la página 100 y la 105, yo lo voy articulando de acuerdo a lo que me sirve, el texto lo utilizo como una fuente de consulta, yo soy la que defino que voy hacer con el libro no el libro con mi clase, entonces es muy chévere trabajar de esa manera en la que pueda consultar de los libros y vamos articulándolo que hay de conocimiento en la consulta.	DOC 2 ENTREV 2
	Leer en internet.	Pienso que la institución debe garantizar que uno pueda tener donde consultar, por ejemplo que tenga acceso a internet porque en cualquier momento, hay que consultar algo en relación al proyecto y no hay donde investigarlo, por eso es muy importante la habilidad que el docente tiene al desarrollar dicha situación, por supuesto pienso respetuosamente que no podemos desarticular por completo la consulta del internet porque de ahí los niños pueden hacer consultas profundas de algún tema, pero como usted sabe el internet se presta para tantas cosas, pero se les orienta como hacer la consulta con muchas expectativa de cómo lo va consultar pero en ultimas ellos terminan siendo tan responsables porque van adquiriendo el hábito o adquiriendo la necesidad.	DOC 2 ENTREV 2
	Lectura y literatura.	Yo pienso que todo va con la creatividad del maestro, como lo maneje y como lo articule a los proyectos, este año yo no pedí textos, pedí libros de obras literarias que sirven para fomentar la lectura, pero libros o textos de matemáticas, Ciencias Sociales, español, no.	DOC 2 ENTREV 2

Actividades de lectura		Este tipo de aprendizaje que es por medio de cuento lo vengo manejando desde pandemia, recogiendo todo lo vivido con los niños desde casa y nuestra experiencia como docentes, es una experiencia muy chévere porque los niños ya empiezan a entender lo que son textos significativos.	DOC 3 ENTREV 3
		Es importante también promover la lectura del libro y la gran variedad de géneros literarios, como: cuentos, fábulas, poesías, canciones, trabalenguas, adivinanzas, rondas... etc., Esta alternativa se convierte en una posibilidad interesante para propiciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, como de sus competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, en sus dimensiones personal y social. (	DOC 6 ENTREV 6
	Lectura situada.	Todo se va integrado con las actividades que nosotros hacemos ejemplo uno ve nomenclaturas en las casas preguntábamos los números para sí mismo después en clase, poder socializar y de ahí partir a ver los números ¿qué números vieron?, de los avisos publicitarios que ellos veían en el barrio entonces sabíamos letras, ¿Qué letras vieron? A partir de ahí se ven los diferentes tipos de aprendizajes que se hicieron con los niños.	DOC 3 ENTREV 3
		Después hicimos el recorrido por el barrio, vimos las señales de tránsito, veíamos números, los avisos publicitarios que ellos veían en las tiendas, o sea todo, ahí empieza "este soy yo y el mundo que me rodea".	DOC 4 ENTREV 4
	Lectura de cuentos.	Por lo menos este año iniciamos con un cuento que se llama Franklin va a la escuela que es una tortugueta y de ahí partimos para hacer diferentes actividades, entonces visualizamos con los niños el cuento, lo escuchamos, lo leemos, ellos lo dibujan, empezamos con lo de preescritura, todo lo que tenga que ver con la tortugueta, todo lo estamos enfocando en esos los libros de Franklin porque tienen varios tomos y son muy diferentes.	DOC 5 ENTREV 5
	Lectura en el tablero.	Luego, de que Xiomara escribiera la pregunta en el tablero, la docente, la leyó varias veces, haciendo que los estudiantes repitieran, luego que lo hicieran ellos solos, identificando los sonidos de las letras. Además, enfatiza nuevamente la norma gramatical para hacer las preguntas: signos de interrogación, la mayúscula y la tilde.	DOC O2 OB 2
Proceso de escritura		El docente escribe en el tablero, EL RÍO, luego pide a sus estudiantes que escriban en el cuaderno la misma palabra, después de escrita pide que la lean en voz alta varias... Luego el profesor lee en voz alta y de manera lenta el texto, señalando cada palabra leída, lo hizo varias veces, pidiendo a los niños prestar demasiada atención, posteriormente solicitó a los niños leer en su compañía y finalizando reta a los niños hacerlo solos.	DOC 03 OB 3
	Escritura para socializar conocimientos.	También trabajamos con los niños un proyecto de medio ambiente y los seres vivos, donde enseñamos a cuidarlo, protegerlo, en este proyecto hacemos mucho énfasis en el reciclaje y que lo pueden hacer desde casa, entonces enseñamos a los niños como separar lo plástico de lo orgánico, no botar basura en las calles, cuidar el agua como reciclarla etc. Después de lo aprendido socializamos con los niños haciendo un texto significativo que vamos armando de acuerdo a los sonidos de las letras, porque ellos relacionan mucho el sonido cuando la docente habla.	DOC 3 ENTREV 3
	Desarrollo de la escritura.	Empezamos la parte de verbos por medio de la acción miramos qué objetos utilizamos, que hicimos y vamos a decidir que se hace, se pasa el niño al tablero y trata de escribir una palabra de acuerdo con la actividad, el niño está tratando de formar una oración de acuerdo a la acción, miramos si ya tiene algún avance en la parte de la escritura y vamos trabajando la parte oral y parte escrita.	DOC 1 ENTREV 1
		Todo va integrando, nace de la observación directa, de la pregunta, de la respuesta, de la socialización, que se repite una y otra vez, que se lleva al aula, se reconstruye, se escribe en forma colectiva primero en el tablero, luego en el cuaderno, se retroalimenta, se dejan tareas para la casa, se	DOC 6 ENTREV 6

Actividades de escritura		hacen consultas, se socializan las consultas, se aclaran dudas y se evalúa constantemente.	
	Escritura situada	La actividad motivadora era de acuerdo a una película tenían escoger un personaje, el personaje lo hacían en plastilina, entonces trabajamos la parte argumentativa, la propuesta es solución de conflictos cuando vieron la película y vieron un conflicto como lo podían solucionar entonces hay una propuesta se trabaja la parte de redacción y coherencia, ellos escriben un texto donde daban respuesta a una pregunta... Se les dificulta redactar por sí mismos, de acuerdo con la edad, uno les ayuda a través de esas preguntas, por ejemplo, ellos tenían una pregunta ¿Cómo es mi país? Con esa pregunta empezamos a trabajar toda la investigación y exposiciones, todo como ellos lo propusieron, como lo querían hacer y cuando ya vimos todo, entonces ellos mismos respondían, mi país es Colombia, es un país hermoso, diverso, ahí es cuando ellos empiezan a redactar por sí mismos un texto porque ya tienen el conocimiento previo del tema.	DOC 4 ENTREV 4
	Refuerzo en la enseñanza de la escritura.	Ese chico no escribió un texto completo, pero sí escribió un párrafo, o ya escribió una oración, esa mezcla no excluye a los niños de las actividades, pero si hay que garantizarle unos refuerzos pertinentes.	DOC 1 ENTREV 1
		Siempre se les refuerza la parte de la escritura, cómo agarran el lápiz, los trazos, las letras, y ahí van poco a poco avanzando en su parte motora.	DOC 3 ENTREV 3
	Producción textual	Hay textos, pero el texto principal es el que se elabora con ellos con los niños y se construye con ellos y casi siempre se elabora con una estrategia metodológica... primero hablar, conversar, y luego hacemos ese texto que cuente un poco qué hemos aprendido.	DOC 1 ENTREV 1
		Los niños tienen un diario de campo, ahí ellos escriben lo que hicimos y qué fue lo que aprendieron, que les gustó y qué le gustaría mejorar, ahí viene como la evaluación o el seguimiento del proyecto.	DOC 2 ENTREV 2
		Tenían que construir un texto instructivo del paso a paso de cómo se organizaban, las sillas y como tenían que ser enumeradas vimos el plano cartesiano de una vez integrado estos temas.	DOC 4 ENTREV 4
	Formulación de preguntas	Luego, se entregó un papelito para que representaran en un dibujo y formularan una pregunta relacionada con el tema. La profesora, recordó que para formular una pregunta se debía utilizar el signo de interrogación e iniciar con mayúscula y tildar. Se ofreció un espacio de tiempo para el desarrollo de la actividad.	DOC 1 OB 1
		Los niños van escribiendo en sus cuadernos las preguntas. A la vez, la maestra interactúa desde su portátil, elaborando un cuadro para sistematizar las preguntas y el respectivo autor, este ejercicio se proyecta en el televisor. Sin embargo, la maestra enseña o explica cómo se elaboran los cuadros en Word. Hubo muchas preguntas bien elaboradas, entre ellas encontramos: ¿Cómo se crearon los volcanes? ¿Cómo se creó la vida? ¿Qué es la biodiversidad? ¿Cómo se creó la biodiversidad? ¿Por qué nuestro país no es tan evolucionado? ¿Cómo se encontraron los minerales si están escondidos bajo el suelo? ¿Cómo se creó el sol y la luna? ¿Cómo se crearon las personas? ¿Cómo se hacen las casas y los edificios? ¿Qué pasó con los dinosaurios?	DOC 2 OB 2
	Poco uso de la escritura	Terminado el tiempo, se organiza un conversatorio y exposición de los trabajos. Las primeras participaciones fueron voluntarias, los niños realizaban pequeñas descripciones de sus trabajos que en su mayoría fueron dibujos, a pesar de que les fascinan modelar la plastilina, hubo solo cinco parejas de niños que lograron aterrizar un paisaje en este material, sin embargo, las descripciones en su mayoría fueron orales contaban experiencias vividas de paseos, viajes y vacaciones, que dejaban ver un conocimiento claro sobre el tema. Muy pocos niños utilizaron	DOC 03 OB 3

		la escritura, para títulos o para identificar algún elemento de la imagen.	
--	--	--	--

PROTOCOLO INFORMATIVO ENTREVISTAS

Preguntas y respuestas	Criterio Valorativo o Descriptores Clave
ENTREVISTA ADELAIDA CUENCA WILSON Fecha de aplicación: 18 de noviembre de 2022 Tiempo utilizado: De 5:00 a 6:30 P.M (1 HORA Y 30 MINUTOS) Contexto: Institución Educativa Normal Superior de Neiva Código del informante: DOC 1 ENTREV 1 ¿Describa las relaciones e interacciones de los sujetos (docente-estudiante) en el aula con el uso de la metodología Pedagogía por Proyectos? Bueno pues inicialmente... cuando se trabaja por proyectos... desaparecen las jerarquías de maestro a estudiante, el maestro se convierte en un investigador e indagador permanente y el estudiante se convierte todo el tiempo en un actor activo de su proceso de investigación y su proceso de análisis de contexto y de construcción desde el aula; además desaparecen esa relación de transmisión del conocimiento porque... tanto el maestro como el estudiante... se plantean su proyecto pedagógico a través de una pregunta de investigación que se indaga como se realiza un proceso de investigación en cualquier área del conocimiento, además...es interesante como...tanto el maestro como el estudiante se convierte en un sujeto de desarrollo permanente del conocimiento y del autorreconocimiento de su identidad académica, porque ...se...indaga todo el tiempo, se está elaborando desde la realidad biopsicosocial tanto de lo individual como lo colectivo y en lo social. A partir de su experiencia con el uso de la Pedagogía por Proyectos ¿cómo la concibe? Es una dinámica que realmente fortalece el dialogo de saberes, ... fortalece la transversalidad en los conocimientos, ... desaparece la educación por áreas, por asignaturas, ... se construye no solamente con el maestro y con el estudiante sino con la relación de los padres, la comunidad y el entorno; es un proceso muy interesante en la medida en que hay un proceso de inequidad, de arraigo por el saber científico como por el saber popular y no hay verdades absolutas, se construye en la interacción cotidiana de la escuela de la misma practica pedagógica y por eso hay una relación de retroalimentación comunicativa todo el tiempo. ¿Cómo se relacionan e interactúan los estudiantes entre sí? ¿Qué funciones o roles existen entre miembros de equipos? ¿mencione las actividades que realiza para trabajar la diversidad en el aula? Claro cada estudiante tiene su rol, ... desde luego se indaga cuál es su	Estudiante actor activo en el proceso de investigación Contextualización: lo individual y lo social Diálogo Transversalidad Integración de las áreas Integración maestro, padres, estudiantes y comunidad Roles (gustos, habilidad)

potencialidad y su habilidad para saber, es decir si a unos le gusta el arte, otros le gusta la música, a otros le gusta la matemática, a otros le gusta elaborar protocolos o las actas, a otros les gusta leer, interpretar y representarlos ante la misma institución o en otras instituciones, entonces cada estudiante se le asigna un rol, que el rol obviamente es un liderazgo pero ese liderazgo lo tienen todos de acuerdo a sus habilidades y a sus potencialidades, desde luego, ahí no desaparecen los monitores, ... bueno la figura se define incluso de forma democrática y concertada con los mismos estudiantes, como son los roles en los liderazgos pero lo que más llama la atención es que en la Pedagogía por Proyectos todos tienen espacios de participación y todos tienen potencialidades de liderazgo o sea... entonces eso también posibilita...que uno ayude a compensar al otro en muchas dificultades o deficiencias que tengan y además... se fortalece el respeto a la diversidad y a la diferencia. A partir de esa experiencia con la diversidad ¿cómo la concibe? Siempre se respeta las habilidades y potencialidades del niño o niña y lo que se hace es buscar que el participe en las actividades ... de forma equitativa, teniendo en cuenta que así no las pueda realizar todas en su totalidad se sienta incluido y pueda participar de las actividades y también se dé un proceso donde el niño o la niña se auto reconozca en la medida en que pueda participar y que por ejemplo sino puede ejecutar todas las actividades de forma estructural, lo pueda hacer de forma verbal, lo pueda hacer en una representación musical, teatral, donde el, en ese espacio se va a visibilizar, cuando hay la presentación de los proyectos que es otra actividad muy fundamental de la pedagogía por proyectos es que toda actividad se socializa al finalizar. ¿cómo se construye un nuevo conocimiento a partir de la metodología Pedagogía por Proyectos? Hay varias formas de seleccionar la pregunta, pero siempre hay tres elementos que hay que tener en cuenta, uno...la forma de participación de los estudiantes en cuanto al interés de su aprendizaje o sea que les interese ellos aprender, como lo pueden socializar y generar ese conocimiento para que sea apropiado, y lo otro es tener en cuenta el contexto y las posibles formas de poder ejecutar ese proyecto. ¿Describa la actuación e interacción del estudiante con el nuevo conocimiento? ... es decir cuando se hace ese proceso de socialización, es una investigación pequeña, es un proceso complejo no es fácil...porque nosotros nos regimos por unos currículos, se tiene que entregar una programación, este proceso es mucho más lento, mucho más planeado pero es mucho más discursivo, mucho más... expresivo porque se puede escuchar a los niños... ellos en su concertación con el profe arman la pregunta de investigación o la pregunta problémica y se desarrolla todo un proceso de investigación frente a eso, en ese proceso es necesario que para responder la pregunta y es ahí donde está la habilidad del maestro y la posibilidad de organizar su proyecto, su currículo para que pueda incluir a padres de familia, a estudiantes, a maestros e incluso a compañeros de su entorno para que se encarreten sobre el proyecto y se englobe en la explicación de los contextos que tiene. ¿Cómo se profundiza el conocimiento adquirido en la clase?	Liderazgo Participación democrática Trabajo colaborativo Respeto a la diversidad y diferencias Respeto Respeto a la diversidad/diferencias Inclusión equidad Interés Contextualización
--	---

No se limita, por que el niño es un investigador innato, lo que se trata es que ellos extrapolen lo que más puedan a través de las diferentes formas de indagación de los que ellos quieren saber y desde luego toca tener en cuenta la etapa maduracional de los niños, pero también las formas de intervención, también los intereses... ¿cómo se integran los procesos de enseñanza de la lengua escrita en el marco de un proyecto? y también la estructura del proceso lecto-escritor porque ellos en la medida en que ellos pueden aprender a través de la realidad, ellos también se interesan en la parte grafo-motor, en la parte léxica; por ejemplo recuerdo mucho algo que me llamo la atención en una experiencia de trabajo por proyecto de primero de primaria que los niños querían saber de dónde sale la leche y a través de eso, se dio todo el proceso de lo que ellos querían saber, todo sobre la vaca y la leche no era más, pero entonces a través de eso que fue lo que se hizo la profe artículo todo el proyecto... ¿Qué actividades de enseñanza se promueven para la construcción de la lengua escrita? y fue así, como a los niños se les enseño ciencias porque la leche líquida blanca, por qué es blanca, como es la forma de reproducción de la vaca, cuál era la inquietud de los niños, porque ellos algunos de su zona tomaban leche y otros no. Entonces había que hacer todo un análisis del contexto sobre eso y sobre eso se trabajó todo el año. Porque el papá tenía unas vacas a cargo y entonces, un día se puso a pensar el niño, sobre el gusto por la leche a sus compañeros, entonces todos después tomaron leche, hicieron quesillos e hicieron una cantidad de cosas, se trabajó el litro, se trabajó todo, todo articulado, todos los textos eran en eso y salió una pregunta generadora y después otras...luego salieron formas de trabajo, se hizo la salida pedagógica, ese proyectos es un proyecto de la Escuela Popular Claretiana, que obviamente son expertos en esa educación por proyectos y en la educación popular. ¿Qué recursos didácticos empleas para la enseñanza? Que recursos, yo creo que se emplean muchas técnicas de equipo investigativo, o sea que se utiliza diario de campo, no con la estructura del diario de campo, se utiliza los álbumes familiares, se utilizan las fichas, se utiliza la ficha bibliográfica, la imagen, la producción o la creación literarias que ellos mismo hagan... ¿Menciona otros espacios educativos que utilice durante la enseñanza? se utilizan demasiado y en casi todo el tiempo las salidas pedagógicas, donde ellos mismos ponen en ejecución los liderazgos o sea si funcionan, que el Comité de ambiente, que el Comité de Salud, que el comité de ... bueno todos los comités que se hacen como para una salida. Funcionan porque es parte de la forma organizativa, entonces por eso se incluye todos eso... ¿mencione los tipos de textos que utiliza para la enseñanza de la lengua escrita? desde luego no descarta y sería una mentira decir que no se toma textos, hay textos, pero el texto principal es el que se elabora con ellos con los niños y se construye con ellos y casi siempre se elabora con una estrategia metodológica... ¿Elaboras materiales para la enseñanza? Sí, una cartilla, un friso, o una ... bien sea parcial o total para mostrar la experiencia... ¿Cómo concibe la evaluación a partir de la Pedagogía por Proyectos?	Interés Lengua escrita situada Interés Articulación de las áreas Contextualización Recursos Salidas pedagógicas Producción textual
--	--

Describe la forma como el estudiante demuestra su aprendizaje. o sea, yo decía que una de las didácticas que mejor evalúa es la educación por proyectos, la Pedagogía por Proyectos, la socialización del proyecto porque eso da una apertura muy amplia frente al proceso de adquisición del conocimiento de los niños y sobre todo del manejo de las habilidades escritura, lectura, hablar, leer, escribir, ... como que desarrolla de forma más agradable, más placentera y también porque permite que haya una integración o una inclusión con las familias. ¿Cuáles recursos didácticos usas para la enseñanza de la lengua escrita? También se utilizan para afianzar algunas cosas material didáctico corriente que desarrolle las habilidades, por ejemplo, también se da apertura al juego libre, pero también se ayuda con material didáctico como loterías, como concéntrese, hay muchos juegos que son elaborados por los niños en el proceso de educación por proyectos, pero hay muchos que se utilizan de la cotidianidad, tanto a nivel físico pero también a nivel... se ha experimentado que en la Pedagogía por Proyectos hay tres elementos que son muy importantes que ayudan a desarrollar el pensamiento que son las artes, el ajedrez y la lúdica. ¿Describe como planificas e implementa un proyecto de aula? La planificación desde luego se hace parte con ellos, pero también la otra parte con un equipo de trabajo, por ejemplo, si es en primaria o secundaria se tiene que hacer con ese equipo de trabajo para poder hacerle un proceso de seguimiento, un proceso de apropiación, también participan en el proceso los padres de familia y en todo el proceso participan. ¿Qué tipo de actividades se pueden incluir para cada fase del proceso de aprendizaje? En el proceso de planeación se dan los elementos para que progresivamente vayan investigando e indagando sobre el tema o la pregunta investigadora planeada y que obviamente ese proceso se le va haciendo seguimiento de acuerdo a la evolución y a los mecanismos o didácticas que se vayan utilizando para desarrollarlo, por eso o sea vuelvo y recalco que se parte de la pregunta pero todo el tiempo se está en un proceso de investigación, de indagación, de producción y obviamente de construcción permanente de todo el proceso, es decir, se puede dar un proceso durante todo un año, o se puede dar el proceso durante un periodo, pero eso lo establece la misma dinámica de planeación y de participación. ¿Qué métodos se usan para lograr que los niños lean y escriban? Para la construcción de la lengua escrita, se parte de un proceso descriptivo, de forma explícita no hay un método definido porque se recurren a muchos métodos, se puede partir del método global por ejemplo, se escribe “la vaca” pero usted le muestra la vaca, pero después usted va y conoce la vaca, se articula un texto “la vaca da la leche” entonces ya va la estructura de la oración y posteriormente de acuerdo con lo que investiguen se puede hacer un texto de construcción colectiva, donde usted e incluso puede en algunos momentos reforzar o repasar el conocimiento, si hay alguna dificultad en una letra que no se conozca, yo pienso que en ese proceso hay una mezcla de muchos elementos, o sea que usted no puede hablar de un método único, sino que la misma dinámica le	Socialización del proyecto El juego libre Artes y lúdica Trabajo colaborativo docente Padres Evaluación permanente Proceso de investigación Planeación Método global Palabra-imagen Palabra oración Escritura colectiva Varios métodos para enseñar lengua escrita
---	---

va dando a usted la posibilidad de articular varias cosas. Lo único es que en la educación por proyectos desaparece la enseñanza a través del método silábico porque ve es la integralidad de la lengua castellana. Pero, hay profesora que aún siguen utilizando las cartillas tradicionales, pues es una herramienta válida para la construcción de la lengua escrita, ya que se respetan los ritmos de aprendizaje, que es muy complejo, pero si se logra, ese chico no escribió un texto completo, pero si escribió un párrafo, o ya escribió una oración, esa mezcla no excluye a los niños de las actividades, pero si hay que garantizarle unos refuerzos pertinentes. ¿Mencione los géneros literarios que trabaja en el aula para fomentar la lengua escrita? Se utilizan textos elaborados o se construyen textos, por ejemplo, en la educación por proyectos, se articulan los contextos, se utilizan mucho las cosas muy populares, como el refrán, la adivinanza, la retahíla, porque se ha perdido, pero la transmiten los abuelos, e incluso los juegos populares como las rondas. ¿cómo involucra a los padres de familia con el desarrollo de las actividades propuestas? Los padres de familia participan porque inicialmente los profes que trabajan por proyectos les explican, cuál es su didáctica, cuál es su metodología, va a hacer así, el trabajo es este, este y usted me va a colaborar en esto y necesito que el niño participe en esto porque él es el líder en esto, necesito que él sea que lleve el diario o el libro, o necesito que él se haga par con esta niña que no da mucho en el proceso, pero con el niño par lo hace o sea yo pienso que lo fundamental es que ahí se fortalece los tejidos comunicativos con los padres de familia, porque ellos son conscientes del proceso, en la medida que se les explican, además que también se socializan por periodos, se socializan por eventos a la participación de ellos en las actividades escolares articuladas al proyecto. Ellos van pensando en cómo participar. Comente la forma de interactuar el docente con los padres de familia para el apoyo con el aprendizaje del estudiante. ¿Cómo influyen estas relaciones para el alcance de los objetivos o metas propuestas? Hacer un buen análisis de contexto, un buen análisis de estructura de familia y planear muy bien las salidas pedagógicas que son fundamentales y desde luego el trabajo en equipo es fundamental. De pronto usted tenga la ilusión de llevarlos al mar porque los niños querían saber del mar y desde luego, a mí me dio mucho susto cuando se dio eso, pero cuando yo vi que los papás arrancaron, que los niños y que logramos ir al mar, o sea todo se trabajó en torno al mar y se logró hacer el proyecto del año sobre eso, fue algo muy maravilloso. Describe el clima laboral que existe cuando se trabaja con pedagogía por proyectos No todos los maestros se articulan en este proceso, hay gente que dice que es mayor trabajo, que son muchas actividades, hay mucho temor por ejemplo en la parte de salidas, pero también hay mucho temor en la pedagogía por proyectos es de faltarle al currículo, entonces es difícil desprenderse de una educación tradicional, no es tan fácil, además porque a nivel de eficiencia y de evaluación de la educación hemos sido muy rígidos, muy mediáticos de lo que nos ofrece un currículo estandarizado y otra cosa, es que hay que hacer un proceso de mediación con el currículo y el contexto para determinar lo que debe saber el niño en ese año. La satisfacción de la	Método silábico Integralidad de la lengua Refuerzo en la enseñanza de la escritura Producción textual. Lectura de textos populares: refranes Inclusión de los padres Participación y colaboración de los padres Fortalecimiento relación padre-hijo Participación en actividades Diagnóstico Trabajo en equipo/participación de los padres en el desarrollo del proyecto Resistencia a los proyectos El currículo Currículo y contexto Planeación
--	---

pedagogía por proyectos es la planeación, la inclusión de todos los actores en el proceso educativo, la evaluación permanente y el compromiso del maestro es grande y el de la institución también. Mencione las estrategias que utiliza para realimentar los aprendizajes de los estudiantes. Existe un proceso de evaluación permanente, cotidiana y la realizan todos los actores: maestro, estudiantes y padres. La evaluación se centra en establecer unos parámetros de dialogo y se hace más por un compromiso permanente, como, por ejemplo, se establece un instrumento, como por ejemplo un acta de la reunión, la diferencia con un acta convencional es que hay un dialogo conversacional, siempre en el acta está presente los padres de familia, estudiantes y el maestro, y se rotan es algo interesante, hablo desde mi experiencia. Lo vital de un proyecto es que todos están participando y usted nunca se siente inferior a otro, porque todo tiempo se está rotando responsabilidades, es duro, porque hay que hacer muchas rupturas pero por eso es que la gente que tiene una concepción de trabajo en Pedagogía Critica o en Pedagogía Alternativa, o en Educación Popular, le queda mucho más fácil entender más la globalidad, no le molesta que le cuestionen su jerarquía académica, su jerarquía en el conocimiento, es un proceso de construcción y de acompañamiento permanente.	Inclusión de los actores Compromiso docente Evaluación permanente de proyecto Evaluación permanente Evaluadores: padres estudiantes y docentes Participación en el proyecto
informante: DOC 2 ENTREV 2 <i>¿Cómo trabajas la metodología pedagogía por proyectos en el aula desde su experiencia?</i> La Pedagogía por proyectos la aplico a mi experiencia como una herramienta muy valiosa que motiva muchísimo a los estudiantes, les da la posibilidad de decidir y pensar lo que ellos quieren aprender, también va articulando con las necesidades con el entorno, con la realidad y así se hace muy motivador. <i>¿Cuál es la relación que existe entre el docente y el estudiante cuando se trabaja con esa metodología dentro del aula?</i> Hay tanta libertad y facilidad de trabajar la pedagogía por proyectos en un Aula ¿Por qué? Porque se trabaja de acuerdo al interés del niño, entonces uno no tiene la necesidad de estar todo el tiempo vigilando el proceso, ni mandando a los niños a que se callen, a que se sienten, a que sean disciplinados, porque ellos saben para dónde quieren ir, entonces el interés se mantiene todo el tiempo, eso hace que mantengan una disciplina y un deseo de estar consultando todos los días, ya que tienen claro que de alguna manera les va a ayudar a fortalecer su proyecto de vida, muchos van articulando esos conocimientos adquiridos con lo que quieren ser en el futuro, unos dicen Yo quiero ser veterinario, maestro, futbolistas etc. Entonces el docente explica para ser futbolista necesitamos saber de matemática, desarrollar la habilidad de comunicación en otra lengua o sea que todas las áreas del conocimiento del proyecto pedagógico, va a desarrollar diferentes habilidades que les servirá. <i>¿Cómo organizan en el aula la parte académica de acuerdo a las necesidades, a los gustos y a los intereses de los estudiantes, como hacen eso? ¿Cómo interactúan los estudiantes entre sí y cómo surgen los líderes?</i> Siempre hay liderazgo de alguna manera, por las inteligencias múltiples si uno es bueno para matemáticas, el otro para inglés, el otro para tecnología, el otro para deporte, en fin, si alguno tiene una	Pp: herramienta para enseñar motivación Promueve autonomía Necesidades, entorno, realidad, contexto Interés del niño Autonomía Interés Disciplina Motivación Articulación aprendizajes-vida Liderazgo según su habilidad

falencia, ellos se ayudan muchísimo entre sí; ejemplo: la pronunciación en inglés, si existe un chico que no puede uno de ellos se acerca y le dice venga yo le ayudo y entre ambos el aprendizaje va fluyendo y de alguna manera se va nivelado, porque entre ellos hay mucha comunicación se siente la empatía, excepto que haya un niño que definitivamente no encaje y generalmente no encaja es por mala convivencia, o porque su nivel intelectual sea menor porque siempre hay niños que llevan la delantera y los otros lo siguen, pero ellos no son excluyentes en ningún momento, siempre tratan de animarse mira si pueden, yo te explico, yo te ayudo entonces no, no se sienten excluidos con ellos. <i>Qué bueno, porque todos los niños tienen ritmos de aprendizaje diferente, ¿cómo haces con esos niños que tienen necesidades educativas especiales? ¿también los incluyen en el aula? ¿cómo hacen ese trabajo? también es así como me acabas de decir lo incluyen, lo acompañan, lo ayudan y lo apoyan.</i> Si claro que lo incluimos, cuando estuvimos en pandemia tuve un niño que tiene una discapacidad para comunicarse de manera física, lo que uno llama vulgarmente tartamudea. Los niños aprendieron a tenerle paciencia cuando él quería comunicar algo, fueron tan pacientes porque entendieron que él tenía una dificultad para expresarse más, no para desarrollar alguna otra actividad, por ejemplo, habilidades matemáticas él les ganaba a los otros niños, ellos lo entendieron tan bien que nunca se sintió excluido, porque siempre hubo un apoyo, incluso la mamá sentía ese amor, paciencia y respeto hacia su hijo, entonces uno se siente bien y satisfecho con lo que hace en el trabajo. <i>Eso es muy bueno profe, ¿En cuanto a la selección del tema, ¿cómo hacen esa parte, sabiendo que hay un currículo que tienen que cumplir? Pero también están las necesidades de los niños. Entonces ¿cómo lo maneja?</i> Bueno nosotros partimos de un diagnóstico hecho de una caracterización de todo el grupo, con este diagnóstico nos orientamos un poco, para poder manejar el tema y las necesidades de los niños. <i>¿Hablando de conocimiento, cómo se selecciona, cómo se escoge esa parte?</i> Después del diagnóstico haces un programa, una actividad motivadora, esa actividad puede ser muy interesante ejemplo para la pandemia hicimos una que fue traer unos invitados, personas que tenían perfiles profesionales diferentes, los presentamos y nos contaron su vida todo en virtualidad, entonces de ahí parte nuestro proyecto, los niños se inclinaron, por lo que más les interesaban saber, por lo que querían aprender, empezamos a trabajar todas las áreas del conocimiento a articularlas de acuerdo a las necesidades de los niños. El año pasado trabajamos la película encanto, esa es la actividad motivadora nos fuimos al cine, entonces hicimos las boletas para la entrada a cine, un afiche del nombre de la película, hicimos la taquilla, vendimos las boletas, trajeron billetes didácticos, hay entran las habilidades matemáticas porque vendían con facilidad las boletas también lo articulamos con inglés colocando las boletas en ese idioma, la parte de convivencia era el comportamiento en la sala múltiple donde vimos la película. Después de ver la película socializamos, algunos hicieron comentarios otros por medio del	Trabajo/aprendizaje colaborativo Empatía. Comunicación Liderazgo Inclusión/Empatía Inclusión. Diversidad Diagnóstico Planificación Estrategia docente (inicio del proyecto) (desarrollo PP) Articulación de las áreas Necesidades de los niños Estrategia (inicio PP) Actividad Motivadora Articulación de las áreas (matemáticas) (Inglés) (Convivencia) (Dibujo)
--	---

dibujo, se les pregunto ¿Qué quieren aprender de Colombia? porque ellos se dieron cuenta que la película era de Colombia, ellos se apropian del tema porque es lo que ellos quieren aprender, ejemplo formulan las preguntas ¿Qué es un volcán? Otro niño digo ¿Qué sigue después de nosotros? Una pregunta demasiado filosófica, otra niña pregunto ¿Que son las zonas rojas de Colombia? ¿Qué animales tiene Colombia? Después de articular todas estas preguntas les digo hay que ponerle un nombre al proyecto ellos dan demasiadas ideas entonces bautizan el proyecto “Mi tierra querida “con toda esta temática y con todos los puntos de vista vamos articulando todas las áreas ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, español con todas, para así ir resolviendo las preguntas de los niños. <i>¿Cómo se incluyen los estándares y competencias en los proyectos?</i> Los estándares aquí le llamamos derechos de aprendizaje, se manejan por el ciclo y vamos trayendo las preguntas de acuerdo al aprendizaje y desarrollo del niño, ejemplo para sociales cuando fue la posesión del presidente decimos hacer una dramatización y lo articulamos con la línea del tiempo de la historia y de la parte histórica de Colombia ¿Por qué? Porque es muy importante trabajar todos estos temas, y así manejamos una programación y articulamos las competencias. <i>¿Los proyectos duran solamente un periodo o se hacen para todo el año?</i> Depende de qué tanto sea el interés de los niños, que quieren profundizar, hay unos que pueden ser largos, otros que pueden ser cortos, por ejemplo, el año pasado me quedaron algunas cosas pendientes, trabajamos un libro que ellos hicieron con toda la información recolectada del proyecto, entonces para este año yo busque los libros y vamos a hacer una socialización de los temas vistos para poder articulalo con estos nuevos aprendizajes. <i>¿Para la construcción de la lengua escrita, que método utiliza?</i> En primero nosotros hicimos oraciones, ¿por qué una oración? porque así nos enseñaron a nosotros a leer y escribir por sílabas, pero después uno va descubriendo que puede hacer otras cosas, si partimos de una oración, hay otros docentes que lo manejan por palabras, eso es válido porque es de acuerdo con la dinámica y la creatividad que el docente maneje que sea llamativo y se articule al conocimiento. <i>¿Ustedes usan textos o como hacen en esa parte?</i> El año pasado yo utilicé textos, pero desde el primer momento le dije a los padres de familia no vamos a poner el texto de principio a fin, vamos a articular el texto con el trabajo que están haciendo los niños, entonces si me sirve la página 100 y la 105, yo lo voy articulando de acuerdo a lo que me sirve, el texto lo utilizo como una fuente de consulta, yo soy la que defino que voy hacer con el libro no el libro con mi clase, entonces es muy chévere trabajar de esa manera en la que pueda consultar de los libros y vamos articulándolo que hay de conocimiento en la consulta. <i>¿Qué opina con respecto a trabajar con textos tradicionales, como por ejemplo la cartilla, Nacho o Chiqui?</i> Yo pienso que todo va con la creatividad del maestro, como lo maneje y como lo articule a los proyectos, este año yo no pedí textos, pedí libros de obras literarias que sirven para fomentar la lectura,	(Ciencias Sociales) Configuración del Proyecto Articulación de la áreas. Estándares y competencias Contextualización Diferentes proyectos Duración Interés Producto del Proyecto Nuevos aprendizajes (conocimientos previos) Enseñanza tradicional? Lengua escrita y articulación con las áreas. Lectura con propósito? Lectura fuente de consulta Lectura y articulación de las áreas Literatura para fomentar la lectura- Fomento de la lectura
--	---

pero libros o textos de matemáticas, Ciencias Sociales, español, no, lo tenemos, entonces pienso que la institución debe garantizar que uno pueda tener donde consultar, por ejemplo que tenga acceso a internet porque en cualquier momento, hay que consultar algo en relación al proyecto y no hay donde investigarlo, por eso es muy importante la habilidad que el docente tiene al desarrollar dicha situación, por supuesto pienso respetuosamente que no podemos desarticular por completo la consulta del internet porque de ahí los niños pueden hacer consultas profundas de algún tema, pero como usted sabe el internet se presta para tantas cosas, pero se les orienta como hacer la consulta con muchas expectativa de cómo lo va consultar pero en ultimas ellos terminan siendo tan responsables porque van adquiriendo el hábito o adquiriendo la necesidad. <i>¿En cuanto al trabajo, el apoyo, el acompañamiento de los padres como se hace esa parte?</i> Es indispensable que los padres sepan ¿qué vamos a hacer?, ¿por qué?, ¿cómo lo van a hacer? Nosotros llamamos a una reunión, donde se explica cómo se trabaja la metodología por proyectos, es importante la seguridad que el docente tenga frente al trabajo, es decir el paso a paso y de forma firme, porque si uno flaquea los padres de familia y los niños también van a flaquear y van a sentir que eso no funciona, que no hay aprendizaje, pero cuando ellos ven que esos niños van aprendiendo, que han ganado hábitos y aprendizajes diferentes, los papás agradecen el proceso. Qué bueno es que los niños aprendan a hacer las cosas por sus propios medios, ejemplo escribo, me levanto, ordenó mi espacio, trabajan sin presión, muy diferente a la escuela tradicional que era siéntese, levántese, haga la tarea, dibuje, o sea, siempre era utilizando el verbo imperativo, pero con el proyecto, ahora el niño en primera persona se está diciendo: yo entiendo, lo que yo veo, lo que he practicado, lo que me interesa, el niño va asumiendo por sí mismo que tiene que hacer, ordena la capacidad de desarrollo y pensamiento. Los padres de familia se articulan todo el tiempo, entonces ellos colaboran, algunas mamás que no trabajan o que de pronto están en otras jornadas o en vacaciones siempre quieren acompañar el proceso y yo encantada. <i>Qué chévere ¿Qué recursos didácticos empleas para la enseñanza de la lengua escrita, con cuales dispone la institución?</i> Bueno en cuanto a recursos es ahí cuando el padre de familia hace el acompañamiento, se interesa por lo que necesita su hijo, lo apoya, lo ayuda a buscar el recurso y se pueden hacer cosas extraordinarias porque hay una colaboración constante. Como el padre de familia sabe el interés de su hijo colabora en las salidas pedagógicas. Yo he hecho salidas pedagógicas y hay docentes me que dicen yo no saco un niño ni a la puerta porque a mí me da miedo que le pase algo a alguno, yo promoví una salida pedagógica con padres de familia, 2 o 3 buses, nos fuimos para el río las ceibas con una agenda ya organizada, fuimos y volvimos sin ninguna novedad, los niños encantados porque el salir de esas cuatro paredes para ellos es maravilloso y el aprendizaje significativo. <i>Que alegría poder tener esas vivencias. ¿Actualmente les permiten ir a conocer otros lugares o solamente se trabaja en el aula o en el colegio?</i>	Internet Lectura fuente de Consulta Maestro orientador de la lectura Hábito de lectura Inclusión de los padres/familia Reunión Actitud docente frente al proyecto Respuesta de los padres ante el P Autonomía Autonomía: Aprendizaje autónomo Colaboración de los padres Colaboración de los padres Salidas pedagógicas Colaboración de los padres Aprendizaje significativo
--	--

Es una buena pregunta, pienso que si el padre de familia está de acuerdo y hay un acompañamiento en este tipo de actividades no hay problema alguno, porque es para el desarrollo y aprendizaje de los niños. <i>En cuanto a la evaluación, ¿cómo se hace la retroalimentación terminando cada jornada, semanal, mensual o cada cuanto lo hace?</i> Permanentemente estoy revisando porque si uno ve que un tema cogió un rumbo no puedo seguir, entonces tengo que estar muy pendiente evaluando los procesos, ejemplo, identifiqué una falencia a un niño en el desarrollo de habilidades matemáticas, voy reforzando un ejemplo fraccionario el niño no tiene claro que la mitad del lapicero se escribe un medio, tengo que parar y explicar hasta que el niño pueda tener claridad, se desarrollan las habilidades articulando el conocimiento. La evaluación se hace frecuentemente se hace escrita, se hace en la participación del niño, se hace con unas preguntas, se hace con una consulta. En el desarrollo del proyecto se está revisando que voy a hacer, como lo voy hacer que está aprendiendo, si está sirviendo, que hay que mejorar y lo hacemos con el fin de ir organizando los conocimientos que el niño está recibiendo.	Colaboración de los padres Evaluación permanente Tipo de evaluación: evaluación escrita: escritura para evaluar? Evaluación permanente del proyecto
informante: DOC 3 ENTREV 3 El proyecto de aula que nosotros estamos trabajando lo hacemos de manera articulada con preescolar y primero, todo lo articulamos en el proceso del desarrollo, el nombre del proyecto se llama el niño y sus entornos iniciamos nuestro proyecto partiendo de una caracterización que nosotros elaboramos con un formulario de Google, donde los papás nos da información elemental, ¿qué hacemos con dicha información? un diagnóstico que nos ayuda a identificar en que entorno se encuentra el niño y nos dimos cuenta que la mayoría de estos niños son criados por sus abuelos y es una población muy dispersa. Con este diagnóstico salen algunos resultados que nos sirven para ir desarrollando el proyecto. ¿Quiénes son? ¿Cuáles serían los actores de sujeto? ¿El niño? Entonces serían los padres de familia abuelo, abuela acudiente, los docentes y el coordinador estos son los actores de sujeto para esta primera parte. <i>¿Cómo es esa interacción en el entorno que rodea el niño, porque está el docente, el estudiante y el padre?</i> El proyecto como tal se llama el niño y sus entornos es un proceso metodológico donde entran conceptos y saberes previos de las necesidades, que quieren aprender y que desean aprender, pero nosotros nos basamos mucho del contexto del niño como sujeto el conocerse a sí mismo como niño y como niña. Lo primero que hacemos es hablar con el niño del entorno que lo rodea, para este proyecto, una mamá nos ayudó hacer un mural hermoso en el aula de clase donde se plasmó todo lo que los niños querían aprender. Ellos querían saber sobre el sol, la naturaleza, de los niños, del papá, de la mamá, los pajaritos, los árboles, de las casas, los edificios, ahí se involucraron los entornos e iniciamos el conocimiento. Partiendo de lo que ellos saben de su cuerpo empezamos a repasar los conocimientos que ya han manejado, empiezo con extremidades mano derecha e izquierda, sus piernas, espalda, las partes de su cara,	Inicio del proyecto Diagnóstico (entorno de los niños) Diagnóstico Desarrollo del proyecto Conocimientos previos Necesidades de aprendizaje Contextualización Contextualización Conocimientos previos

como funciona su cuerpo, se habla de su parte genital si es niña a lo femenino vagina o vulva y si es niño a lo masculino pene testículo todo en general, les daba mucha risa y timidez hablar de este tema, pero lo hacemos con mucho respeto dándole a saber a los niños que son sus partes íntimas que deben cuidarlo, asearlo y sobre todo respetar lo. Paralelo a esto empiezo a registrar las vocales trabajando en un cuento que hicimos durante todo el año, con esto los niños empiezan con una vocal y pueden terminar con una frase, la docente empieza hacer un registro de los conocimientos previos que ya tienen los niños, esto nos va a servir para poder trabajar todos estos temas durante todo el año, nosotros manejamos 4 cuadernos: •Matemáticas para todo el proceso lógico matemático. •Textos significativos que lo utilizamos para la creación literaria de textos. •Proyecto que integra todos los temas y conocimientos de todas las áreas. •Agenda para la comunicación con los papás. Con estos cuatros procesos se desarrolla el proyecto. <i>¿Profe usted me habla de los conocimientos previos que tiene el niño y la niña, como los refuerza?</i> Reforzamos el conocimiento, con el que viene el niño de casa, mamá le enseña a un niño a decir agua, papá, mamá, él lo repite, pero no tiene conceptos claros, para empezar a trabajar estos conceptos llevamos figuritas, imágenes cosas que nos ayuden en este proceso, ejemplo, traemos una imagen, ellos empiezan a describirla tiene pelo largo, es alta, su cara es bonita, la reconocen como una niña, también les hago saber que para estar bien tienen que comer saludable, bañarse, cepillar sus dientes, dormir bien, todo esto para que crezcan grandes y fuertes hay se refuerzan conceptos de las partes de su cuerpo. Y ese es el primer proceso que hacemos nosotros que es el niño. Sigue el otro entorno, es el entorno hogar, con quien vive, como está conformada la familia, cuántas personas viven en su casa, este tema lo empezamos con los oficios o profesiones que tienen los papas de estos niños, les preguntamos qué hace la mamita y ellos empiezan a responder mi mamá vende celulares, mi papá es guarda de seguridad, mi mamá es cocinera, mi papá es mecánico etc. Con toda esta información recogida de los niños y de la ficha de caracterización empiezo a trabajar La familia en el cuaderno doble línea, lo que son trazos y dibujos y en el cuaderno lógico matemático empezamos conteo, cantidad, símbolo, les pregunto ¿cuántos hombres hay en tu casa? ¿Cuántas mujeres? Ellos van respondiendo 2 o 5 y así vamos identificando los números y para integrar lo preguntábamos también como es su colaboración en casa, si ayudaban a recoger sus juguetes, su ropa, si lavaban la loza, si tienen una buena comunicación, ellos respondían de acuerdo con lo que hacían y a sus intereses y con esta actividad estamos aprendiendo lo que ellos quieren saber. Para el siguiente entorno empezamos a trabajar lo que son territorios para el área de sociales, partíamos de sitios como puntos de encuentro, lugares como parques, centro comercial, supermercados, tiendas, calles, carreras, andenes, los niños lo relacionan donde ellos juegan, cuando acompañan a mamá a la tienda o al supermercado, cuando van al cine al centro comercial, al parque que van en familia los fines de semana etc. Con esta relación los niños empezaron a	Las vocales Frases Diagnóstico de conocimientos Áreas de conocimiento Refuerzo del conocimiento previo Contextualización Desarrollo del Proyecto Articulación de las áreas Articulación de las áreas
--	--

identificar como ubicarse, a encontrar su casa, solo con el nombre del barrio, ejemplo le preguntábamos a Pepito como se llama su barrio y el respondía yo vivo en el vergel cerca al supermercado de doña María o aun parque siempre lo relacionaban con lo más cercano a su casa este tema fue muy chévere, muy profundo, muy interesante porque partió del interés y de la necesidad de conocer y saber dónde vivían, también vimos el tema de ciudad y municipio lo relacionamos cuando salen de paseo y como usted sabe lo niños hablan mucho entonces empezaban a contar yo he ido a rivera, el otro decía yo he ido a Villa vieja, el otro a Natagaima y la docente les explica que esos son municipios y les iba preguntando si pasan ríos y muchos decían que sí que había una grande y uno pequeño, si uno es el Magdalena y el otro es el rio la ceibas y son los que proveen el agua y hay uno les da a entender todos esos conceptos solo con la relación del niño con el Entorno. Se hace una actividad de integración con papas para la celebración del san pedrito, donde los papás colaboran con las actividades de esos días, nosotros con los niños elaboramos coplas, los niños cantan, bailan y con esto integramos los temas vistos y cerramos el proceso del desarrollo de habilidades y destrezas de los niños y la parte metodológica todo esto es hasta mitad de año. Después de mitad de año seguimos con el proceso de lectura y escritura no enseñamos el método silábico, enseñamos palabras, iniciando con las vocales, solamente utilizamos sonidos, el proceso de fonemas no tiene ningún orden hacemos énfasis en los fonemas utilizando mucho los nombres del niño y del papá de la mamá, el abuelo, la abuela. <i>¿Cuándo empiezan a escribir ósea para el método de la lectoescritura desaparecen las sílabas o se toma por palabras?</i> No, no desaparece, nosotros hacemos mucho énfasis en los sonidos, si el niño tiene problemas de vocalización nosotros le ayudamos para que puedan entender, te acuerdas que al principio te conté que realizamos un cuento ese cuento lo empezamos trabajando con las vocales ejemplo uno de los personajes del cuento se llamaba Olga y el otro Olegario de una vez ellos lo relacionan con la vocal O y así lo hacemos con todas las vocales y algunas letras y a su imaginación los niños van creando el cuento, con la ayuda del docente. Este tipo de aprendizaje que es por medio de cuento lo vengo manejando desde pandemia, recogiendo todo lo vivido con los niños desde casa y nuestra experiencia como docentes, es una experiencia muy chevere porque los niños ya empiezan a entender lo que son textos significativos. También trabajamos con los niños un proyecto de medio ambiente y los seres vivos, donde enseñamos a cuidarlo, protegerlo, en este proyecto hacemos mucho énfasis en el reciclaje y que lo pueden hacer desde casa, entonces enseñamos a los niños como separar lo plástico de lo orgánico, no botar basura en las calles, cuidar el agua como reciclarla etc. Después de lo aprendido socializamos con los niños haciendo un texto significativo que vamos armando de acuerdo a los sonidos de las letras, porque ellos relacionan mucho el sonido cuando la docente habla. Para culminar con los proyectos hacemos una socialización con los padres de familia, donde presentamos todo lo realizado en el año con los niños, antes de entregar los informes o dar detalles del proyecto le pregunto a los padres de familia que les pareció este método de trabajo, que, si les gusto el resultado, muchos papás responde que es	Contextualización Inclusión de los padres Colaboración de los padres Proceso de lectura y escritura Palabra . Fonética-sonidos Sonidos- vocales Fomento de la lectura: literatura Cuentos Textos significativos Escritura para socializar conocimientos Sonidos de las letras para crear palabras-escritura Inclusión padres de familia (socialización proyecto)
---	---

bueno porque se involucra el niño y la relación que tiene con todo lo que le rodea, que aprende por sí mismo de acuerdo a la interacción, que es un trabajo muy acompañado de la docente y los padres. Cuando escucho estas respuestas me siento satisfecha porque enriquece no solo al docente si no al padre de familia y sobre todo al niño como sujeto de derecho.	Opinión padres. Acompañamiento padres en el desarrollo del proyecto
informante: DOC 4 ENTREV 4 Con primaria se está trabajando con pedagogía por proyectos que son proyectos de aula y secundaria con los ABP que son aprendizajes basados por proyectos, la diferencia es que, en la Pedagogía o Proyecto de aula, los niños son los que dan el punto de partida para trabajar toda la parte de habilidades o estándares. En la ABP el profesor es el que propone el proyecto de acuerdo con un diagnóstico que se hace con el fin de conocer como están en la parte social, emocional, familiar, cognitiva, se hace una actividad generadora puede ser una salida, una película, una vivencia, algo de acuerdo con el diagnóstico. Después de esa actividad vienen los intereses de los niños, dice lo que quiere aprender, se hace un listado, se negocia con ellos, porque a veces salen muchos temas o veces son muy similares, se habla con ellos y se les hace caer en cuenta que hay similitudes y se va planteando el proyecto. Ellos proponen actividades, como evaluarlos y sus normas, lo que hace el docente es brindar el espacio, orientar o apoyar y seguir con el estudiante hay por el lado. Por eso no podemos decir que empezamos el año y nosotros ya empezamos a trabajar proyectos. Nos toca hacer el diagnóstico, ellos deben proponer unos intereses y de esos intereses se empieza a trabajar durante el tiempo que dure, un proyecto, puede nutrirse en el transcurso, se puede cambiar, se puede acabar, todo tiene que ver con el estudiante ¿porque se llega a eso? porque hay una evaluación permanente con ellos del proyecto y si el proyecto avanza, los aprendizajes avanzan, si el proyecto se estanca, quiere decir que hay aprendizajes estancados, por eso la necesidad de estarlos evaluando con preguntas donde se miran los intereses y las posibles temáticas, de esas preguntas empiezo articular los estándares de las diferentes áreas y cuando terminemos los niños mismos son los que dan respuesta, a través de las actividades, de los trabajos, de todo lo que hemos hecho, ya tienen algo de conocimiento, entonces ellos mismos construyen sus saberes. Se les dificulta redactar por sí mismos, de acuerdo con la edad, uno les ayuda a través de esas preguntas, por ejemplo, ellos tenían una pregunta ¿Cómo es mi país? Con esa pregunta empezamos a trabajar toda la investigación y exposiciones, todo como ellos lo propusieron, como lo querían hacer y cuando ya vimos todo, entonces ellos mismos respondían, mi país es Colombia, es un país hermoso, diverso, hay es cuando ellos empiezan a redactar por sí mismos un texto porque ya tienen el conocimiento previo del tema. Normalmente, yo tengo cuarto y quinto es el segundo ciclo de primaria, los niños ya tienen más destrezas o habilidades más desarrolladas es mucho más sencillo. Con los primeros, segundos y terceros es un poco más lento el proceso de trabajo, los niños aprenden a interactuar con ellos, trabajan en equipo. Aquí es muy importante el trabajo en equipo, el niño que de pronto no pueda o tiene falencias los amiguitos no es que le hagan el trabajo, lo respaldan y también lo ayudan. Cuando uno ve, ya están nivelados porque hay un trabajo cooperativo, el niño es independiente, es	Propósito del proyecto en primaria Diagnóstico Intereses de los niños Tema del proyecto Autonomía en el aprendizaje Docente como orientador/mediador Diagnóstico Desarrollo del proyecto (cambios) Evaluación permanente del proyecto Articulación de los Estándares y áreas Construcción de conocimiento. Aprendizaje autónomo? Desarrollo de la escritura Dificultad Autonomía Escritura situada Trabajo en equipo Trabajo colaborativo Autonomía, independencia Motivación

autónomo, es más responsable, porque tiene una motivación. ¿Cuál es la motivación? que estamos haciendo lo que ellos querían aprender, si el niño está motivado, miré, eso, fue lo que yo propuse, lo que yo quería aprender, están mucho más motivados en colaborar, investigar, en construir todo esto. <i>¿La institución cumple con un horario específico por áreas?</i> En la institución normalmente no hay un horario, primero matemáticas, no, la forma cómo trabajamos en primaria es hay una actividad generadora o una actividad motivadora del día de la jornada, de esa actividad motivadora, se empieza a articular que estándares o qué temáticas puedo ver propias del grado, por ejemplo ayer estuvimos trabajando porque apenas estamos en un diagnóstico, empezamos trabajando artística, en la feria de la convivencia en estas dos semanas de diagnóstico ellos pasaron por cuatro rincones, pintura, origami y plastilina. Es la temática de la convivencia. La actividad motivadora era de acuerdo a una película tenían escoger un personaje, el personaje lo hacían en plastilina, entonces trabajamos la parte argumentativa, la propuesta es solución de conflictos cuando vieron la película y vieron un conflicto como lo podían solucionar entonces hay una propuesta se trabaja la parte de redacción y coherencia, ellos escriben un texto donde daban respuesta a una pregunta y luego se construye el saber después de cada actividad, viene la evaluación que tiene 3 pasos, que son una auto evaluación ellos se evalúan, la coevaluación los compañeros dan su punto de vista y la hetero- evaluación que ya es de parte del docente que mira, la participación, actitud, comportamiento, responsabilidad, el trabajo, el saber, el construir y el aplicar el saber, todo es articulado, todo es integrado. <i>¿Cómo se presentan o se evalúa un boletín?</i> Cuando presentamos el Boletín, son por ejes, los ejes son habilidades, entonces manejamos 5 ejes: la parte comunicativa, la parte de actitud, la parte de exploración, de desarrollo y del lenguaje, entonces hay una descripción de cada uno de los procesos que el niño lleva y ahí se miran cómo se articula en las áreas, por ejemplo, la exploración tiene que ver con todas las ciencias sociales, el desarrollo tiene que ver con la informática y con la parte deportiva, la del lenguaje con inglés, con parte artística y con español, entonces de esta manera es que se está dando como un informe al padre de familia, cómo va el proceso del estudiante. Con el padre de familia al principio hubo resistencia. ¿Por qué? por el no tener todas las áreas como la llevaban, el cuaderno, libros etc. Parece como si ellos no estuvieran aprendiendo, entonces hubo como un choque, pero la idea es mostrar a los padres que los niños están súper motivados que es mucho más fácil trabajar con ellos porque son más fluidos los temas. <i>Entiendo que, con cuarto, quinto es como más práctico, por lo que ellos ya saben leer, saben escribir, pero con grado primero, por ejemplo, para la construcción de la lengua escrita y el proceso de la lectoescritura como tal. ¿Usted ha tenido experiencia en esa parte más o menos como la podría orientar en eso, o sea, utiliza textos o solamente la producción de ellos o cómo se haría?</i> Lo que pasa es que las cartillas y los libros a veces limitan y condicionan, y aquí no hay un orden específico de unas temáticas que dicen el primer periodo hay que ver esto y aquello, hay que aprovechar las oportunidades que el proyecto está brindando y de esas oportunidades uno mira qué temáticas hay de acuerdo con los	Motivación Estrategia Actividad motivadora Articulación de estándares, áreas El diagnóstico Articulación de áreas en el diagnóstico Estrategia (actividad motivadora) La escritura: redacción y coherencia. Escritura situada Evaluación Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación Boletín. Áreas evaluadas Las cartillas (Limitan) Proyecto y lengua escrita
---	--

estándares y que puedo integrar a la pregunta orientadora que tengo. Entonces en primerito es lo mismo, estamos hablando ahora de convivencia, la profesora escribe en el tablero con letra grande convivencia cuáles son las letras que conocen, empieza a identificar, ahí está haciendo un diagnóstico de los niños, como reconocen. Empezamos la parte de verbos por medio de la acción miramos qué objetos utilizamos, que hicimos y vamos a decidir que se hace, se pasa el niño al tablero y trata de escribir una palabra de acuerdo con la actividad, el niño está tratando de formar una oración de acuerdo a la acción, miramos si ya tiene algún avance en la parte de la escritura y vamos trabajando la parte oral y parte escrita, se hace de manera grupal o de forma individual y de esta manera el docente está mirando esos procesos que lleva el niño. <i>¿Los recursos lo manejan de acuerdo con una necesidad o una problemática o ellos lo integran en algún tema que a ellos les agrade, pero que es lo más cercano, con lo experimental?</i> El diagnóstico es integrar lo emocional, lo social, lo cultural todo en general, cuando hay una falencia que es muy general o una necesidad en los niños, la docente propone una actividad que responda a esa necesidad, con esa actividad surgen los intereses que tienen que ver con esa necesidad por ejemplo en mi grupo que era cuatro los niños llegaron y no tenían hábitos de trabajo porque venían de una pandemia, la parte familiar estaba afectada por personas que perdieron por el covid, se les olvidó socializar, ellos llegaron sin socializar, entonces eso fue en general, entonces eso para mí era la mayor necesidad. Nos reunimos todos los profesores por grados, teniendo en cuenta, que el contexto de los pinos es diferente acá y el de la tarde, tanto hay que respetar los contextos, pero de igual tenemos que hacer un acuerdo porque es una sola institución, un acuerdo que se asemeja a las necesidades de los niños, la idea es proponer una actividad o seguir unas pautas dentro del proyecto que, si un niño de aquí se dio por trasladar a los pinos, pues estamos en lo mismo, es la idea. Entonces nos pusimos de acuerdo y la mayoría teníamos algo similar en cierta necesidad se propuso ver la película encanto como actividad ¿Por qué? Porque habla en su momento de la familia, de los valores, de los dones, de la constancia, entonces me servía mucho para responder las necesidades que yo había detectado. Se hizo la actividad generadora cine, los niños tenían que planear el tema de las palomitas, el afiche en inglés, la publicidad todo en general, también se trabajó en la parte del manejo del dinero, ellos trajeron billetes didácticos, entonces tenían que hacer cuentas matemáticas dar las vueltas, tenían que construir un texto instructivo del paso a paso de cómo se organizaban, las sillas y como tenían que ser enumeradas vimos el plano cartesiano de una vez integrado estos temas. Se realizó la actividad y después de la actividad se socializo, se les pregunta, que les llamó la atención, que les interesó más, que les dio curiosidad, ellos hacen un enlisto y se empiezan a señalar todos los intereses y de esos intereses se dan de cuenta que el proyecto no tenía un nombre y deciden darle un nombre al proyecto, ellos mismos proponen nombres, se hace democracia ellos votan y eligen el nombre del proyecto. Con todo lo que se ha hecho el docente, lo que hace es brindar un espacio, tener en cuenta las actividades que ellos dijeron, leer muy bien los estándares y lineamientos, los niños tienen un diario de campo, ahí ellos escriben lo que hicimos y qué fue lo que	Escritura situada. De acuerdo al tema del proyecto Diagnostico (lengua escrita) Escritura situada. Estrategia de escritura (tablero) Formación de oraciones Lectura y escritura Trabajo de grupal Diagnóstico Integración áreas Necesidades Intereses Trabajo colaborativo docente Necesidad Estrategia (película) Necesidades Actividad generadora Integración de las áreas Texto instructivo Socialización Escritura (Lista) Proyecto (nombre) Elección del proyecto (democracia) Docente orientador/mediador Escritura (diario de campo) Escritura situada
--	--

aprendieron, que les gustó y qué le gustaría mejorar, ahí viene como la evaluación o el seguimiento del proyecto. Ellos tienen un cuaderno que es para la parte matemática lo llamamos lógico matemático, entonces viene la resolución de problemas, el manejo de Cantidad y otro es comunicativo que tiene que ver con toda la parte de la construcción del saber, ellos van escribiendo y van redactando en su cuaderno lo han aprendido ellos solitos, pero esto es para el grado cuarto y quinto. En primero ellos necesitan mayor acompañamiento porque no tienen manejo de toda la parte lingüística, entonces el docente ve la necesidad, ella misma genera sus propias guías de acuerdo con la necesidad de los niños, entonces ellos no van a manejar letra por letra. El proyecto es una palabra empiezan a enseñar las diferentes letras que hay en esa palabra, así les llama más la atención y les suena chévere y así sigue con cada palabra y de esta forma es muy bonita para trabajar con ellos. El método es global, pero también llega a lo particular, porque nace de la palabra del proyecto y van desglosando, la consonante, la letra y así van llegando a las construcciones. Si, las profesoras son muy conscientes de que los estándares son nuestro oriente. La pedagogía por proyectos se fortalece con el manejo de la enseñanza por ciclos donde se conoce las habilidades, las destrezas y el desarrollo de cada niño por medio de la motivación. <i>¿Cuándo es el momento en el que se acerca el padre de familia o como se integra al proyecto?</i> Se integra el padre de familia en una actividad generadora en la cual trabajamos la Familia Colombiana como proyecto, para ello dimos una profesión a cada niño. Entonces para esto se necesitó papitos de diferentes profesiones aquí vinieron, hicieron su charla en una mesa redonda donde cada papá habla de su profesión, los niños hacen sus preguntas y toman datos en sus cuadernos de acuerdo con cada una de las profesiones que se le puso, ellos van planteando como hacer su proyecto con sus objetivos con lo que más les ha llamado la atención de dicha profesión. Se da a conocer al padre de familia, el proyecto realizado por los niños los padres de familia emocionados logran entender el proyecto y así es como se integra un padre de Familia. <i>¿Los proyectos se manejan por ciclos en estos espacios en el salón con lo que ellos saben, con los temas vistos o conocimientos previos o ellos también hacen salidas pedagógicas algún al lugar?</i> Todo depende del proyecto que propusieron, si hay que hacer salidas si tienen que ver con teatros, cines, parques ambientales, ¿Por qué? Porque tiene que ver con esos intereses y el profesor tiene que ser muy recursivo para poder responder en un espacio tan limitado hay que aprovechar lo que el medio ofrece para poder hacer dicho proyecto, aquí entra mucho la participación y la colaboración de los padres en traer ciertos materiales y cosas que nos puedan ayudar, también están informados en el proceso que va el proyecto para que en casa apoyen y oriente al niño. <i>Después de todo lo visto, usted cómo define la pedagogía por proyectos.</i> Para mí es una oportunidad de que el niño se enamore de este proceso de formación que ya va motivado, que verdaderamente es gratificante ver que el niño haga su actividad con alegría, que tenga empatía por lo que está aprendiendo. Es una oportunidad, para romper esos paradigmas de la educación, no estoy diciendo que el tradicional sea malo, porque yo lo aprendí, pero en la actualidad los	Evaluación del proyecto Docente mediador/orientador en la construcción de la lengua escrita Alfabético-decodificación Palabras De la palabra a la letra. Escritura situada Los estándares. Motivación Participación de los padres Actitud de los padres. Respuesta ante el proyecto Estrategias y actividades Recursos Colaboración de los padres Definición de PP Los niños
---	--

niños son mucho más rápidos, más pilosos, entonces hay que responder e ir a la par con ese desarrollo que tienen ellos. Y si no es algo innovador, los chicos ya van con pereza, no aprende nada, entonces hay que motivarlos, es donde se lleva el proceso más lento es ahí donde el docente tiene mucho más trabajo, y los resultados no son muy buenos. Estoy enamorada, de esta pedagogía por proyectos porque no solo ayuda al niño sino también al docente siempre se va a ver el interés de ambas partes.	Necesidad Innovar Motivar Interés
informante: DOC 5 ENTREV 5 Actualmente estamos haciendo un nuevo proyecto pedagógico, donde tenemos en cuenta los diferentes roles de los estudiantes, donde se realiza con ellos unos ejes transversales para poder fomentar entre todos los fortalecimientos del proyecto de vida, los derechos humanos, desempeño y emprendimiento, habilidades comunicativas, cuidado del agua en la ciudad y cuidado integral de la salud, esos proyectos transversales los integramos con los niños a través de las diferentes áreas transversalizadas. Hace tres o cuatro años empezamos este proyecto y para nosotros el lema es: “educamos para la vida con calidad humana”, a través de eso nosotros partimos. Entonces lo que tú decías del sujeto profesor estudiante, para nosotros lo más importante es su proyecto de vida, es poder llegar a fortalecer ese proyecto de vida, teniendo en cuenta las habilidades de los niños y para nosotros podrélas potenciar que es lo más importante nos basamos en los proyectos de acuerdo con las necesidades que tienen los niños. y el segundo proyecto que hicimos es “Colombia mi tierra querida”, porque estábamos en la época de elecciones presidenciales, entonces ellos vieron la necesidad de aprender. A raíz de esos dos proyectos nosotros iniciamos nuestro quehacer pedagógico, lo más importante y lo primero que hacemos son acuerdos, esos acuerdos son para poder tener una sana convivencia, lo primero es saludar, entonces las palabras mágicas que se utilicen, las normas de cortesía es lo primero que hacemos con los niños, cuando ellos llegan en la ambientación, es lo que hacemos, que conjuntamente entre docentes y estudiantes realicemos acuerdos. Este año que ya iniciamos empezamos a saludar con alegría, los niños como llegaron después de la pandemia, ellos no tenían contacto visual, entonces lo primero que estamos haciendo este año es que nos saluden mirándonos a los ojos, ese es el primer acuerdo, fue el primer empalme ósea lo más importante es el inicio, desde que uno empiece con normas, con los acuerdos que ellos mismos hacen ahí funciona todo la parte social, emocional, es muy importante el afecto, o sea, nosotros internamente en Picardías tenemos otro lema que dice, “sembramos semillas de amor para la construcción de un mundo mejor” a ellos les decimos que los niños de picardías son amorosos, que son responsables, que son afectuosos que son solidarios y lo más importante, les decimos que ellos son felices que a eso es lo que vinimos a este mundo, a ser felices. <i>Profe el colegio en la sede donde usted está que se llama Picardías, tienen solamente el nivel de preescolar o también trabaja en la primaria.</i> Una sede que se llama jardín infantil Picardías y otra que se llama picardías primaria, quedan a dos cuadritas, lamentablemente, fue vandalizada la sede de picardías primaria, que va de primero a cuarto entonces ellos están en la sede administrativa en estos momentos, pero ya nos están construyendo la sede, y nosotros trabajamos	Roles Integración de áreas individuales y sociales Integración de áreas académicas Integración transversalización Proyecto de vida Potenciación de habilidades Necesidades Necesidades Acuerdos Educación postpandemia Integración de lo individual y social. Normas Continuidad proyecto transición-primer grado

mancomunadamente, porque los niños nuestros los de transición se van para la sede picardías primaria, que es la continuidad del proyecto y seguimos la misma en línea del proyecto y hacemos muchas actividades integradas entonces, por lo menos logramos, en San Pedrito, Juntos hacemos el día de los Abuelitos, juntos Salidas pedagógicas, hacemos que de ahí es donde parte la mayoría de los proyectos, a nosotros nos encanta sacar los niños entonces, el año pasado los llevamos primero que reconozcan su entorno, entonces el recorrido por donde queda la sede y alrededor, los llevamos a conocer la sede administrativa que es la sede de la institución de donde ellos pertenecen, por ahí queda una quebrada, la cabuya, conocieron su entorno, los llevamos a cine, los llevamos a una granja en Rivera, los hemos llevado a la biblioteca de la web del norte, a la CAM, o sea, nosotros sacamos mucho a los niños porque creemos que es lo más importante, las vivencias que ellos tienen, explorando todo lo que conozco en nuestro mundo, porque son niños muy, muy vulnerables, muy susceptibles, y pues ellos económicamente son estratos cero, uno y dos prácticamente, entonces para ellos la salida es lo máximo y eso es lo que les queda a ellos de por vida y de esas experiencias significativas de ahí partimos muchos proyectos. <i>De esos proyectos que se construyen colectivamente, con esas vivencias que ellos tienen, que ellos ven de su contexto, de sus salidas pedagógicas ¿cómo hacen para llevar ese conocimiento al aula para hacerlo realidad, cómo es esa parte, esa interacción? Describela.</i> De los dos proyectos que tuvimos el año anterior, “este soy yo y el mundo que me rodea” partimos primero de su cuerpo de que ellos se conocieran, del cuidado y el cuidado con el otro, después hicimos el recorrido por el barrio, vimos las señales de tránsito, veíamos números, los avisos publicitarios que ellos veían en las tiendas, o sea todo, ahí empieza “este soy yo y el mundo que me rodea” porque empezamos a ver la responsabilidad que tenemos como personas, de cuidarnos los unos con los otros, también los valores, que para nosotros es fundamental, el respeto, la solidaridad, el compañerismo, la puntualidad para poder hacer las actividades. Todo se va integrado con las actividades que nosotros hacemos ejemplo uno ve nomenclaturas en las casas preguntábamos los números para sí mismo después en clase, poder socializar y de ahí partir a ver los números ¿qué números vieron?, de los avisos publicitarios que ellos veían en el barrio entonces sabíamos letras, ¿Qué letras vieron? A partir de ahí se ven los diferentes tipos de aprendizajes que se hicieron con los niños, lo mismo con el segundo semestre, que fue lo de Colombia entonces para ellos fue muy significativo porque estábamos en elecciones y en las casas era el tema diario de ellos y también fue la película encanto entonces todo se congregó, fue mágico para ellos toda esa parte y la clausura de nosotros es una muestra artística, fue precisamente los bailes típicos de nuestra región Colombia mostramos nuestro proyecto e invitamos a los papitos para que vieran las danzas de nuestra región y poder, así mismo, tener ese patriotismo, ese amor por nuestra cultura y lo realizamos de esa forma, entonces todo va integrado y conectado. <i>Bueno, pues yo creo que la enseñanza que ustedes hacen es más contextualizada, o sea que el contexto, viene siendo el texto de los niños, y de ahí ustedes canalizan ese conocimiento para llevarlo al</i>	Estrategias: Actividades salidas pedagógicas El entorno recorrido Exploración del entorno Niños vulnerables Experiencias significativas Lectura situada Desarrollo de valores Integración de lo personal-social y académico Lectura situada Actividades Película Inclusión de los padres
--	--

<i>aula, de ahí parte todo, entonces ¿Qué materiales, además del contexto, ustedes utilizan para el desarrollo del proyecto?</i> Nosotros empezamos Reciclando, tenemos una canequita que está pintada de azul, donde los niños echan la tapita del bon yurt, la cajita del jugo, la bolsa del paquete, en fin todo eso lo van depositando allí, de la parte social le enseñamos a los niños que hay unas señoras que hacen el reciclaje, que ellas van cada ocho días, les enseñamos a que se tiene que lavar y secar, que hay cosas que utilizamos para hacer trabajos manuales, que se pueden reutilizar, se aprovecha todo este contexto y lo llevamos al aula porque nos ayuda a trabajar con el medio que lo rodea, también trabajamos con diferentes materiales como la plastilina, el papel para arrugar y para picar, todas estas actividades las desarrollamos de diferentes formas siempre utilizando los medios que nos rodean. <i>¿Qué material usan para la construcción de la lengua escrita cómo se apoyan en esa parte?</i> Lo más importante para ellos es lo que tiene significado, estuvimos viendo Colombia, ellos llevaron su bandera de Colombia porque fueron las fiestas patrias, precisamente, entonces mostramos las banderas y lo que hicimos con ellos fue decorar la palabra Colombia, como son chiquitos no saben escribir apenas están conociendo, entonces decoraron la palabra con papel arrugado se empieza a identificar las vocales porque es lo que en transición vemos y ya en primero es diferente. Las letras las empezamos con el nombre de los niños porque para nosotros es muy significativo el nombre, ¿porque? porque reconocen su primera letra ejemplo Deicy entonces su primera letra es la D que si la veía escrita en algún aviso o letrero, ellos las identifican, entonces empezamos con el nombre de ellos y a partir del nombre de ellos qué es lo significativo, ellos van identificando las letras en los diferentes textos que vamos viendo, entonces el nombre es de ahí, qué se parte para poder hacer lo en la lengua escrita también. <i>Bueno, ya me comentó que elabora materiales para la enseñanza, pero a partir de lo reciclado y fuera de eso también utiliza papelería para arrugar, rasgar y todo esa parte, también me dijiste que utilizan muchos espacios educativos además del aula de clase, dentro del colegio hay otros espacios que permiten desarrollar el proyecto y fuera de los comunitarios que ya me nombró existen otros espacios propicios para el aprendizaje.</i> El patio tiene mesas didácticas, que es donde los niños se sientan a comer, <i>estas mesitas tienen las vocales en piedritas, otras están los números, otras tienen figuras geométricas, en el patio también tenemos también la golosa o avioncitos, hemos hecho culebritas o serpientes, o sea es ambientar todo a través de lo visual porque los niños son muy visuales, entonces tratamos de que el patio de los niños esté así, como rodeado, llamativo para ellos, y dentro de las aulas pues también tenemos dibujitos de animalitos</i>, también tenemos un espacio para para que ellos expongan los trabajos, que eso es importante y ellos identifiquen lo que hacen mismos hacen. <i>¿Cómo ustedes planifican el proyecto, lo hacen a través de las ideas de los niños, lo planifican, lo trabajan colectivamente con las compañeras, cómo es ese proceso?</i> Somos ocho docentes de preescolar del grado transición de la institución educativa y trabajamos proyectos de exploración, por lo menos este año iniciamos con un cuento que se llama Franklin va a la escuela que es una tortuguita y de ahí partimos para hacer diferentes	Recursos materiales Lectura y escritura significativa. Aprendizaje significativo Reconocimiento de las letras Actividades manuales Lectura y escritura situada. Estrategia: nombre y relacionar Ambientación de las letras Ambientación Estrategia de iniciación: el cuento
--	---

actividades, entonces visualizamos con los niños el cuento, lo escuchamos, lo leemos, ellos lo dibujan, empezamos con lo de pre escritura, todo lo que tenga que ver con la tortuguita, todo lo estamos enfocando en esos los libros de Franklin porque tienen varios tomos y son muy diferentes. Este año iniciamos así con ese libro y las ocho trabajamos lo mismo tenemos un Drive y a través de ese Drive, subimos información y por el WhatsApp nos comunicamos y las ideas las vamos aportando entre todas y así vamos haciendo lo de los materiales para que entre todas trabajemos mancomunadamente esos proyectos de exploración. <i>¿Ustedes trabajan guías como las plasman en esos momentos de aprendizaje?</i> Sí, sí hacemos guías de aprendizaje, pero en estos momentos estamos en ambientación, por lo que no tenemos energía, entonces estamos, o sea, nosotras las de picardía estamos un poquito más atrasaditas que las otras compañeritas, pero ya se subieron unas guías, pero lo primero que hacemos es todo libre o sea, que ellos dibujen libre, que ellos recorten libre, que ellos piquen libre, arruguen libre y después ya estamos en la fase del cuento, a través del cuento, entonces estamos empezando a hacer el valor de la autoestima y auto realización, que es lo primero que estamos viendo con ellos, entonces a través de ese cuento empezamos a ver eso, después seguimos con el otro cuento y ahí es cuando vamos a empezar ya a meter vocales, los números, o sea, lo primero son valores para nosotros, lo primero es la parte de gestionar emociones y después de que uno gestiona y tratar de autorregular, entonces ahí sí vamos a empezar a ver los aprendizajes ya prácticamente de números, de vocales y de actividades más concretas de las programación. <i>¿Qué métodos utiliza para construir la lectoescritura, o sea, la lectura y la escritura como tal?</i> Básicamente, no es uno en específico, sino que tenemos varios: el global, el silábico, la palabra, el alfabético con las letras, no es solo uno, porque todos los niños son diferentes y uno no se puede enfocar en un solo método, entonces nosotros enseñamos tratando de integrar todas las clases de métodos y estrategias porque los niños tienen métodos diferentes de aprendizaje, porque unos son kinestésicos, otros más visuales, otros más auditivos, entonces nos toca enfocarnos a través de diferentes estrategias para poder llegar a concluir con lo que necesitamos en los aprendizajes de los niños. <i>¿Los textos que usted me habla, el de la tortuguita y todo eso, los llevan ustedes, los prestan o hay biblioteca?</i> Los imprimimos en tamaño carta en este momento, los estamos tratando de conseguir para que ellos también los toquen, los vean y que vivan y gocen del libro porque para ellos es más bonito tener ese contacto. <i>Solamente manejan el género literario del cuento o también manejan otros géneros para la construcción de la lengua escrita</i> No, también tenemos las canciones, las poesías y los trabalenguas, la experiencia con este tipo de aprendizaje es muy buena. <i>¿Cómo funcionan la colaboración de los padres de familia en los proyectos en la metodología?</i> Es un proceso de sensibilización largo, afortunadamente como son niños pequeños el contacto es más directo con los padres de familia, tratamos mucho con escuelas de padres, pero pues ellos, si no es	Estrategia de lectura Preescritura Colaboración docente Estrategia: actividad libre Estrategia de lectura. Aprendizaje: valores, números y lengua escrita Construcción de conocimiento Método global, silábico-alfabético Integración de métodos Caracterización de los niños. Estrategias según necesidades Lectura: género literario Inclusión de los padres Escuela de padres
--	---

entrega boletines no vienen, de resto son muy minimizadas, pero bueno, ese es un proceso que otra vez estamos rescatando porque después de pandemia, las cosas cambiaron totalmente y es entendible, por eso estamos en ese proceso de acompañamiento para poder volver a compartir los aprendizajes de los niños. <i>¿Cómo es esa relación entre docente y estudiante, estudiante con estudiante y docente con padres de familia, como es esa colaboración para la ejecución del proyecto?</i> Lo más importante que nos agradó mucho este año es que la planta educativa la encontramos vandalizada fue terrible y deprimente porque son muchos años y muchas cosas muy lindas que se construyeron allí. Los papás fueron un viernes y sábado a limpiar tejas, a limpiar los canales, llevaron hidro lavadoras que conectamos con los vecinos porque no teníamos energía, llevaron escobas, o sea lo primero para ellos fue tener el ambiente propicio para los niños, poder recibir los aprendizajes, en ese momento iniciamos muy bien porque han estado pendientes, solidarios, colaborarnos en lo que necesitamos. Entonces, este año hemos visto más el apoyo que el año pasado, se ha se ha mejorado mucho el acompañamiento de padres y es muy importante para el desarrollo y aprendizaje de los niños ver esto, que sus padres han hecho por su escuela. <i>Profe, ¿cómo es el acompañamiento del rector, está de acuerdo con la pedagogía por proyectos, les ayuda, los apoya, les brinda el espacio, ¿cómo es?</i> Estamos todos conectados, ya nosotros no trabajamos por áreas separadas, trabajamos todas las áreas integradas, tenemos por decir algo, el área de naturaleza y sociedad, que se bautizó así, en esta se incluye ciencias naturales y educación ambiental que es biología, química, física y ciencias sociales, entonces, naturaleza y sociedad es sociales y Ciencias Naturales, ya no tenemos los once cuadernos que se tenían de primero a grado once ya son poquitos porque se están integrando a un solo mismo proyecto, tenemos Psicomotricidad qué es educación artística, física, recreación y deportes así se llama esa área, el desarrollo humano que me parece muy bonito el nombre, que es educación ética y valores humanos y religión y emprendimiento, tenemos en la otra área del plan de estudios que es el lenguaje y comunicación, que es humanidad de lengua castellana y lenguas extranjeras, pensamiento y creatividad que es matemática, tecnología, informática, ofimática y dibujo técnico, y las especialidades de nuestras instituciones técnica, entonces allá tenemos fundamentos de administración, contabilidad, tenemos legislación sobre la salud, seguridad, tenemos sistemas, diseño, tenemos todas, metal, madera y preescolar trabajamos es por propósitos, tenemos en estos momentos tres propósitos. <i>Yo escuché que al final del proyecto salen a hacer como una presentación de danza y demás..., pero cuando es el tema de la evaluación es continua es formativa ¿cómo la hacen ustedes?</i> Sí es formativa, dentro del proyecto va la evaluación formativa en este proceso y afortunadamente ha tenido mucha acogida. Adriana Cruz, es la docente que está liderando el proyecto ella tiene muy buenas ideas y ha sido de construcción colectiva entre todos los docentes, estamos evaluando que los boletines sean formativos, que se les entregue a los niños de forma descriptiva, donde se vean las fortalezas, no todo el tiempo, las debilidades y que no sean ni números, ni que sean letras y que sean si no descriptivos. Entonces, en ese proceso estamos para poderles explicarles a los papás, porque	Padres poco involucrados Colaboración de los padres Trabajo físico/apoyo a la escuela Solidaridad Apoyo a la escuela Apoyo en el aprendizaje de los niños Integración de las áreas en los proyectos Evaluación formativa Exposición de la evaluación: el boletín. Descriptivo
---	---

nosotros manejamos dos periodos, no más primer y segundo semestre, tenemos un corte evaluativo a mitad de periodo, que es cuando los niños que tienen debilidades, llamamos a los papitos y mancomunadamente con ellos realizamos talleres de superación de debilidades en los aprendizajes para ayudar a fortalecer esas debilidades que tiene. Entonces sí, la evaluación viene, estamos aplicando la evaluación formativa y vamos a ver si de pronto ya podemos entregar en este primer semestre la evaluación descriptiva en los boletines. <i>¿cómo hacen ahí, con la Secretaría de Educación en la plataforma?</i> Están mirando si hay posibilidad de que nosotros podamos adquirir una institucional porque lamentablemente nuestra plataforma JIGRA la manejamos todos diferente, entonces en ese propósito estamos, entonces ya estamos consolidando para ver si de pronto a nivel institucional podemos nosotros hacer eso a cabeza del señor rector. <i>Al terminar clase o una jornada como es la parte de retroalimentación, ósea ¿Cómo les fue hoy? ¿Cómo se siente? Pues yo me imagino ellos contestándome Me gustó, No me gustó, que hicimos bien, que hicimos mal ¿Cómo lo aplican ustedes?</i> Si nosotros le llamamos Asamblea que es, sentarnos con los niños y la docente, y les preguntamos ¿que aprendimos hoy? ¿cómo les pareció, que les gustaría hacer? ¿qué quieren que hagamos? ósea primero es lo que ellos aprendieron, lo que les interesó y lo que les gustaría, entonces entre ellos mismos se contestan, le dicen no usted no ha aprendido nada, yo sí aprendí, yo sí jugué, o sea ellos mismos se complementan y de ahí nos surgen las ideas para poder fortalecer más adelante los aprendizajes que vivimos ese día con los niños, es a través de la asamblea. Lo más importante es que a los niños no se le diga, no trabajó, no hizo, no entendió, utilizamos palabras, tú puedes, tú lo vas lograr, eres inteligente, se dicen cosas positivas para que ellos se sientan bien y no con esa autoestima baja, porque de pronto eso no ayuda a los aprendizajes, entonces siempre manejamos las cosas positivas para que el niño pueda mejorar y su aprendizaje sea eficiente y este siempre motivado.	Inclusión de los padres: rendimiento de los niños Colaboración académica de los padres Evaluación formativa? La asamblea Interacción docente-niño Motivar
ENTREVISTA A EDILBERTO NARVÁEZ QUINTERO Fecha de aplicación: 10 de febrero de 2023 Tiempo utilizado: De 5:00 a 6:30 P.M (1 HORA Y 30 MINUTOS) Contexto: Institución Educativa Técnico IPC ANDRÉS ROSA Código del informante: DOC 6 ENTREV 6 Mi nombre es Edilberto Narváez Quintero, soy docente de primer grado en la Institución educativa técnico IPC Andrés Rosa Sede La Gaitana. Debido a la pandemia, durante los años 2020 y 2021, el trabajo académico con estudiantes se vio afectado por las medidas de confinamiento dictadas por el gobierno nacional, lo que cambió drásticamente las dinámicas pedagógicas: tanto de estrategias, como de metodología. Razón por la cual, se empezó amasar Los Proyectos de Aula para garantizarle el aprendizaje a los estudiantes que venía en detrimento debido a las diferencias sociales y económicas generadas en la época, entonces surgió la necesidad de adoptar la metodología PEDAGOGÍA POR PROYECTOS como una herramienta válida para fortalecer el Proyecto de Vida, articulando los aprendizajes y el trabajo como estrategia de enseñanza. Esta metodología, se presenta como alternativa para cubrir las necesidades educativas en dos aspectos: el primero, la flexibilización curricular y segundo la evaluación formativa, procesos en los que se	Educación Postpandemia Propósito del proyecto Herramienta para la vida Flexibilización curricular Evaluación formativa

contacta con la comunidad educativa para fortalecer los procesos pedagógicos y didácticos, apostándole al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que fluyen dentro del aula de clase, como fuera de ellas. Esta estrategia educativa hace uso de la naturaleza como laboratorio didáctico. Al iniciar el periodo escolar se realiza una caracterización que determina la importancia de la vinculación afectiva del estudiante en los procesos formativos para fortalecer la convivencia y el desarrollo interdisciplinar, a través de prácticas formativas innovadoras, que conduzcan al desarrollo integral para resolver problemas cotidianos. Como parte del proceso de evaluación formativa se lleva a los estudiantes a interactuar con diferentes espacios dentro de la sede educativa para conocer el entorno natural y promover la conservación del medio ambiente a través de estrategias que vinculen al estudiante directamente con la interacción de los espacios pedagógicos para evaluar sus habilidades intelectuales y de convivencia. Parte de los objetivos trazados para los estudiantes, mientras desarrollan las actividades propuestas en los proyectos, hasta alcanzar el desarrollo de habilidades para convivencia (trabajo en equipo) haciendo uso adecuado de los ambientes formativos, lo que le permite al estudiante confrontar sus habilidades con realidades concretas y poniendo a prueba su filosofía de vida y sus habilidades cognitivas y de convivencia; y la otra parte de estos objetivos, nos garantizan a nivel institucional, la disminución del riesgo de abandono escolar o deserción, que puede ser efectivas cuando se logra motivar al estudiante. Para la Motivación de los estudiantes, se selecciona un tema que nace de los intereses, necesidades y/o expectativas de los niños, en un principio se tratan los conceptos básicos y los conocimientos previos sobre los principios naturales en las diferentes asignaturas o áreas, durante el trabajo en el aula se diseñan situaciones didácticas (actividades) se ponen en práctica estos aprendizajes que necesitan ser fortalecidos a través de la experiencia, el escenario propuesto para realizar estas actividades, es el contexto o el entorno inmediato: entonces, se visita los alrededores de la escuela, se conoce la institución a la que pertenecen, por allí pasa la quebrada “la cabuya”, ... en fin, se visitan muchos lugares que son significativos en la vida del niño y para el proyecto, ofreciendo de esta manera, las bases para la construcción de la lengua escrita. El año pasado tuvimos dos proyectos pedagógicos, el primer proyecto se llamó “este soy yo y el mundo que me rodea” este proyecto, ofreció las pautas para vincular las prácticas del lenguaje asociadas en estos ámbitos de aprendizaje; estos espacios fueron propicios para el aprendizaje de la lectura y de la escritura durante todo el periodo escolar. La interacción con el contexto y con diversos materiales que el medio les ofrece, hace que el niño se apropie de la lengua escrita de manera integral y no fragmentada. Todo va integrando, nace de la observación directa, de la pregunta, de la respuesta, de la socialización, que se repite una y otra vez, que se lleva al aula, se reconstruye, se escribe en forma colectiva primero en el tablero, luego en el cuaderno, se retroalimenta, se dejan tareas para la casa, se hacen consultas, se socializan las consultas, se aclaran dudas y se evalúa constantemente. Todo se convierte en ciclo de intervenciones que repercuten favorablemente en el aprendizaje. No existe un método definido, tan solo se mezclan, una cantidad de estrategias y de actividades que brotan de la necesidad y del deseo de aprender.	Fortalecimiento Motivar Evaluación formativa Salidas pedagógicas Habilidades socioemocionales Integración de lo personal-social y académico Motivar Motivación Conocimiento previo Salidas pedagógicas diferentes proyectos Proyecto y lengua escrita Contextualización lengua escrita Proyecto y lengua escrita Escritura en el tablero Cuaderno Evaluación permanente
---	---

Un proyecto que tiene en cuenta las características propias del entorno y de los estudiantes, mejora el clima institucional, favorece la motivación y despierta el interés de los niños, niñas y padres de familia por aprender a leer y escribir, mejorando el rendimiento escolar. Un Proyecto de Aula, aborda transversalmente todas las áreas y las temáticas establecidas en el currículo, ofreciéndoles la oportunidad a los estudiantes de leer, comprender, interpretar y tomar posición sobre el asunto, desarrollando las competencias comunicativas propias de la edad y del grado. ampliando su acervo cultural. Es importante también promover la lectura del libro y la gran variedad de géneros literarios, como: cuentos, fábulas, poesías, canciones, trabalenguas, adivinanzas, rondas... etc., Esta alternativa se convierte en una posibilidad interesante para propiciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, como de sus competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, en sus dimensiones personal y social. Despertar la creatividad, crear espacios de participación y fomentar valores personales como la responsabilidad, la disciplina, la autonomía, el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas, el respeto, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y el disfrute de sus logros; son también propósitos de un Proyecto de Aula. Al finalizar se espera que cada estudiante haya presentado avances en sus habilidades comunicativas, de lectura y escritura.	El entorno Motivación Transversalización Promoción de la lectura Lectura géneros literarios Valores Proyecto y lengua escrita
---	--

Protocolo Análisis Observaciones

Registro de Observación	Criterio Valorativo o Descriptores o Claves
Registro de Observación (DOC 1 OB 1) Lugar: Institución Educativa María Cristina Arango. Hora: 3:50 a 6:04 p.m. Fecha: lunes, 6 de febrero de 2023 Informante: Ida Flor Reina Ángel Contexto de observación: Actividad generadora del proyecto de Aula. El lugar seleccionado para desarrollar la actividad generadora del Proyecto Pedagógico fue el Aula Múltiple, es un espacio escolar amplio, una parte es utilizado como almacén y la otra para actos sociales o reuniones. Como es un lugar completamente cerrado, cuenta con aire acondicionado, esta iluminado por un sistema de lámparas fluorescentes de forma cuadra que proporcionan una iluminación adecuada para el aula, creando un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje. Los pisos y las paredes son blancas. En un	Actividad generadora Ambientación Espacio amplio Iluminación adecuada Aire acondicionado Ambiente propicio para la clase

extremo del aula, existe una tarima en concreto con cinco escalones o gradas, sobre el piso de la tarima, estaba dispuesto un video Beam, un portátil, un micrófono y dos bafles de sonido para ser utilizados en la actividad. En la parte baja, están las sillas tipo universitarias plásticas ubicadas linealmente frente a la tarima. Externamente, esta publicada una cartelera alusiva al Planeta Tierra que contenía información relacionada con la actividad generadora, estaba escrita en inglés e invitaba a cine, ¡un perfecto pretexto! HOME Documentary film Day: Monday Time: 4:00 p.m First: Season Price: \$ 1.500 Se debía cancelar el ingreso de \$ 1.500 pesos por niño o niña, que debían pagar con billetes o monedas didácticas a dos de sus compañeros que se encontraban en la portería del aula múltiple. Se tenía que hacer cuentas para pagar y dar las vueltas, a cambio se recibía la boleta de ingreso. Los estudiantes estaban motivados e interesados por participar de la actividad, de manera autónoma y responsable fueron organizando su ingreso al aula, conservando siempre la disciplina y el orden, llevaban en sus manos: un cuaderno, una cartuchera, billetes y monedas didácticas. También llevaban alimentos: palomitas de maíz, frutas, galletas, jugos y gaseosas... entre otras cosas. Al terminar el ingreso se cerró el portón. Ya dentro del aula y antes de iniciar la actividad, la maestra invita a los estudiantes a conservar la compostura, recordando conjuntamente algunos acuerdos de aula ya preestablecidos, como: arrojar los papeles a la cesta de la basura, hacer silencio, respetar a los compañeros, pedir la palabra, entre otros valores fundamentales que contribuyan eficazmente para el desarrollo de la actividad. También informa que se va a proyectar un "Documental" y pregunta en forma general ¿Qué entienden por documental? Y si alguien	Video beam, portátil, sonido Cartelera: información de la actividad Inglés (integración de áreas) Integración de las áreas (matemática) Motivación Interés por participar Autonomía Responsabilidad Disciplina Orden Recursos Disciplina Acuerdos de aula Pregunta inicial (antes) Conocimientos previos
---	--

de los participantes había visto un documental (si -no) lo mencione. Todos participaron activamente, la maestra toma en cuenta las respuestas, las repite, repregunta y a partir de los aportes experienciales de los estudiantes, se va construyendo colectivamente el concepto, hasta lograrlo. Inmediatamente, se apaga la luz, se inicia la presentación del documental a las 4:30 de la tarde, el tema era el origen de la tierra y su proceso de evolución, incluía los recursos naturales renovables y no renovables, y la acción del hombre para su conservación o destrucción. Transcurridos 20 minutos, se suspendió temporalmente la emisión del documental debido al fomento de la indisciplina, se hicieron nuevas recomendaciones orientadas en la importancia de Aprender y Educarse para la Vida y se continuo con la proyección hasta culminar. A las 5:15 p.m se abre un espacio para la socialización y el conocimiento de las percepciones con respecto al tema abordado por parte de los estudiantes, para ello, la maestra pregunta: ¿Qué fue lo que más le impactó del documental? Los estudiantes que deseaban dar a conocer sus apreciaciones salían voluntariamente a la tarima, tomaban el micrófono y narraban o describían lo que más le había llamado la atención, es de resaltar la forma como lo hacían: la seguridad, la apropiación y la fluidez con que contaban. Luego, se entregó un papelito para que representaran en un dibujo y formularan una pregunta relacionada con el tema. La profesora, recordó que para formular una pregunta se debía utilizar el signo de interrogación e iniciar con mayúscula y tildar. Se ofreció un espacio de tiempo para el desarrollo de la actividad. Inicialmente todos trabajan en forma individual, pero con el paso del tiempo se observa la interacción que da origen a la conformación de grupos colaborativos e intercambio de ideas, cuando necesitaban ayuda muchos estudiantes se dirigían a su maestra para aclarar dudas, ella los escucha, les explica, les revisa y si se requería les ofrecía	Participación activa Construcción colectiva de concepto Película (documental) Indisciplina Recomendaciones Socialización Percepciones Tema Pregunta Respuestas voluntarias Participación activa Interés Dibujo. Lengua escrita (formulación de pregunta) Aspectos formales de la escritura Trabajo individual Trabajo grupal Interacción Trabajo colaborativo Maestra como orientadora/mediadora
--	--

atención personalizada. La docente se desplazaba por todo el aula e interactuando con todos los equipos, va informando en voz alta lo que considera importante, como el manejo del renglón, el trazo de letras, el coloreado y repitiendo una y otra vez, en qué consistía la actividad. Transcurridos 30 minutos, más exactamente a las 5:45 p.m. el docente continuó su recorrido por los grupos, preguntando como ¿cómo van? Al constatar que ya todos habían terminado, empezó a recoger la totalidad de los trabajos (papelitos). No hubo socialización de la actividad por la premura del tiempo o finalización de la jornada, invito a todos los participantes a recoger sus pertenencias y dirigirse al aula de clase para guardar las restantes y partir para las casas en forma organizada. Sin embargo, hubo colaboración por parte de varios estudiantes para la organización y aseo del aula. Siendo las 6:04 p-m se da por terminada la jornada escolar.	Maestra orientadora/mediadora Interacción maestra-niños Colaboración para organizar y asear el aula
Registro de Observación DOC O2 OB 2 Lugar: Institución Educativa María Cristina Arango. Hora: 2:00 a 5:50 p.m. Fecha: martes, 7 de febrero de 2023 Informante: Ida Flor Reina Ángel Contexto de observación: Actividad generadora del proyecto de Aula. El aula de clase queda al fondo en el bloque de primaria, la clase se realiza a puerta cerrada porque el salón tiene aire acondicionado, las sillas son universitarias con estructura metálica, con asiento, espaldar y brazo fijo en tríplex; organizadas en forma de U, para facilitar la participación y/o discusión estudiantil. También posee un tablero grande en acrílico, un televisor con soporte de pared, el escritorio de la docente, un portátil y un archivador en madera; todo esto ubicado lateralmente, no al frente del tablero, con buena iluminación proveniente de lámparas fluorescentes en buen estado.	Actividad generadora Aire, organización del mobiliario Tablero, tv, portátil Iluminación Inicio de jornada

La docente inicia la jornada con actividades de la rutina diaria, como la oración, el saludo y la activación de los conocimientos previos, a través de preguntas y retomando contenidos pendientes de la actividad anterior, se reconstruye el documental en forma oral, se describen los sucesos ocurridos a la tierra desde sus comienzos hasta la época actual. Los estudiantes participan activamente en el proceso, dando respuestas que denotan dominio del tema, expresadas a partir de ejemplos y en el lenguaje propio de su edad. Posteriormente, la maestra muestra las evidencias del trabajo del día anterior, en la que los estudiantes representaban mediante un dibujo y formulaban una pregunta relacionada con el tema del documental visto: “origen y evolución de la tierra”. La profesora, los revisó previamente para mirar estructura, pertinencia y coherencia con esos resultados, comenzó a llamar a cada estudiante para que le explicara lo representado en la imagen, luego escribiera en el tablero la pregunta y a la primera niña que llamó fue a Xiomara: ¿Cómo se creó la noche y día? Luego, de que Xiomara escribiera la pregunta en el tablero, la docente, la leyó varias veces, haciendo que los estudiantes repitieran, luego que lo hicieran ellos solos, identificando los sonidos de las letras. Además, enfatiza nuevamente la norma gramatical para hacer las preguntas: signos de interrogación, la mayúscula y la tilde. Los niños van escribiendo en sus cuadernos las preguntas. A la vez, la maestra interactúa desde su portátil, elaborando un cuadro para sistematizar las preguntas y el respectivo autor, este ejercicio se proyecta en el televisor. Sin embargo, la maestra enseña o explica cómo se elaboran los cuadros en Word. Hubo muchas preguntas bien elaboradas, entre ellas encontramos: ¿Cómo se crearon los volcanes? ¿Cómo se creó la vida? ¿Qué es la biodiversidad? ¿Cómo se creó la biodiversidad? ¿Por qué nuestro país no es tan evolucionado? ¿Cómo se encontraron los minerales si están escondidos bajo el suelo?	Conocimientos previos Preguntas Participación activa Dominio del tema Revisión trabajo de cierre Coherencia Participación Escritura: tablero Lectura grupal Identificación sonido letras Aspectos formales de la escritura Copia de las preguntas Organización de la escritura Texto colectivo Preguntas bien formuladas
---	---

¿Cómo se creó el sol y la luna? ¿Cómo se crearon las personas? ¿Cómo se hacen las casas y los edificios? ¿Qué pasó con los dinosaurios? También, se elaboraron preguntas que tan solo conllevaban a un SI o NO, y por tanto no generaban un aprendizaje, razón por la cual el estudiante debía replantearla. Igualmente hubo muchos niños o niñas que elaboraron solo afirmaciones y no redactaron la pregunta, teniendo en cuenta la estructura indicada por la profesora, también se les ofreció la misma oportunidad de replantearla. Hubo preguntas emocionantes, como la de Salome España, que dice: ¿Si los humanos no evolucionaran, cómo sería el mundo? ... se escucharon muchos susurros de posibles respuestas, como: "...no habría contaminación" o quizás tal vez "las especies se conservarían" O, por el contrario, la pregunta de Juan Pablo: ¿Cómo sería la tierra, si los humanos evolucionaran más? Se quedaron en un silencio abismal, sin palabras en la boca porque saben que si el presente es difícil, el futuro sería aún más. De esta manera se dio por concluida otra fase más, para la generación del proyecto pedagógico de Aula, los estudiantes salieron del salón rumbo a casa por haber concluido la jornada escolar del día de hoy.	Replantear preguntas Corrección de preguntas Aprendizaje a partir de las preguntas-respuestas
Registro de Observación (DOC 03 OB 3) Lugar: Institución Educativa técnico IPC Andrés Rosa Hora: 9:30 – 11:50 am Fecha: 17 de febrero de 2023 Informante: Edilberto Narváez Quintero Contexto de Observación: Actividad generadora del proyecto. La hora de descanso de los niños de la jornada mañana es a partir de las 9:45 Am hasta las 10:05 Am, donde particularmente sus juegos consisten en perseguirse y en algunos juegos de mesas, pero hay otros estudiantes que deciden pasar su recreo conversando en pequeños grupos; las relaciones entre las maestras son amenas, el dialogo es frecuente	

durante el descanso e incluso en las horas de clases. Al finalizar el recreo, los niños se ubican en la cancha para formar filas dependiendo de los grupos y así dirigirse a sus respectivos salones. El aula de clases tiene una excelente iluminación debido a la ubicación de las ventanas laterales y un espacio amplio para movilizarse; cuenta con un aire acondicionado que está en funcionamiento, dos ventiladores, un televisor de 40 pulgadas, dos tableros acrílicos, dos armarios para guardar materiales (fotocopias, cuadernos, pinturas, pinceles, pegamentos, etc.). La decoración del aula consta de dos horarios de clases (jornada mañana y jornada tarde), el abecedario, un cartel en inglés que dice “Welcome to class”, un calendario de Comfamiliar, un cartel con los principios pedagógicos de la institución y un pequeño cartel con los números del 1 al 10. Los estudiantes del grado primero (102), inician las clases con el saludo de buenos días, la oración de la mañana, para luego dar paso al canto de buenos días que se hizo en forma general en compañía del docente, luego las niñas cantaban y los niños respondían, y viceversa. Se observó que la organización escolar de los niños/as están ubicados en parejas, pero por filas, permitiendo así un mejor desarrollo de los actividades desde el trabajo colaborativo y cooperativo, que estimulaba la interacción de los saberes previos. El curso (102), está conformado por 28 estudiantes de los cuales 17 son niñas y 11 son niños, con un rango de edades entre los 5 y 7 años. La mayoría de los estudiantes son niños sociables, alegres, afectivos, respetuosos, solidarios y participativos en las horas de clase, sin embargo, hay otros estudiantes que son tímidos y callados. Las relaciones dentro del salón son a partir del diálogo que se crea en el momento de contar sus experiencias vividas en familia y en el barrio; el uso de palabras de cortesía y agradecimiento con compañeros y maestros. El docente titular Edilberto Narváez Quintero lleva 20 años en la labor docente y sólo 6 años	Ambiente físico Iluminación Espacio amplio Ventilación Recursos físicos para el aprendizaje Ambientación Decoración Inicio de clases Saludo Canto Organización de los niños Trabajo colaborativo, cooperativo Interacción Saberes previos Características de los niños Relaciones sociales
--	---

laborando en la institución; su formación profesional consta de una licenciatura en Educación Básica Primaria con énfasis, en lúdica y recreación. La metodología de aprendizaje que se desarrolla en el aula y en la institución es de un enfoque integral, arraigado en valores y principios humanísticos que permitan formar ciudadanos con criterios con un profundo sentido de lo que es la vida y el respeto a la dignidad de sus semejantes. Sin embargo, ya han avanzado considerablemente en las actividades generadoras del proyecto pedagógico de Aula, que estaría relacionado con el medio ambiente y la temática es la fuente hídrica de su comunidad, en donde también da cuenta de los intereses y expectativas de los niños respecto al cuidado de los ríos. Dentro de esta metodología, también corresponde con la lógica de aprendizaje de los niños/as a partir de sus intereses y necesidades; por lo tanto, se organiza en tres etapas fundamentales: concertación, desarrollo y socialización. La clase de hoy se centra en la etapa de concertación, que arranca con la pregunta orientadora ¿Qué saben sobre los ríos? Es el momento de la producción textual, es aquí donde los niños desde sus saberes previos dicen lo que saben del tema, desde la oralidad, el dibujo o la escritura, se le entrega a cada pareja de niños, revistas e imágenes alusivas al tema, también hojas en blanco, papel iris, cartulina, plastilina, tijera, colores, borrador y lápiz; para que cada quién lo represente como lo desee o de acuerdo a sus habilidades. Se les ofrece, un espacio de tiempo amplio para realizar el trabajo colaborativo, todos se ponen a trabajar, unos están concentrados, otros conversan y otros que no saben cómo hacerlo, entonces piden la ayuda del profesor, él va, los escucha y les explica, a medida que va caminando por el aula, va interactuando con los niños, va informando lo que considera importante, como, por ejemplo: ¿cómo es el río que pasa por esta zona? ¿Cómo se llama? ¿Cómo son sus aguas? ¿para qué lo	Desarrollo social individual Valores Interés, expectativas Interés necesidades Organización de la actividad generadora: etapas Concertación Pregunta orientadora Saberes previos Oralidad, dibujo, recorte, escritura, Respuesta desde diversas opciones Trabajo colaborativo El docente como orientador/mediador Interacción docente-estudiante
---	--

utilizamos?, entre otras preguntas orientadoras; los más rápidos van terminando y muestran su trabajo al docente, quién les pide que le expliquen lo realizado e incluso les hace sugerencias. Luego vuelve a su recorrido habitual, observando y sugiriendo. Terminado el tiempo, se organiza un conversatorio y exposición de los trabajos. Las primeras participaciones fueron voluntarias, los niños realizaban pequeñas descripciones de sus trabajos que en su mayoría fueron dibujos, a pesar de que les fascinan modelar la plastilina, hubo solo cinco parejas de niños que lograron aterrizar un paisaje en este material, sin embargo, las descripciones en su mayoría fueron orales contaban experiencias vividas de paseos, viajes y vacaciones, que dejaban ver un conocimiento claro sobre el tema. Muy pocos niños utilizaron la escritura, para títulos o para identificar algún elemento de la imagen, finalizado el conversatorio se recogieron los productos, para ser analizados y organizar las temáticas en las diferentes áreas del saber. Así mismo, de los saberes individuales se procede a construir los saberes previos colectivos. El docente escribe en el tablero, EL RIO, luego pide a sus estudiantes que escriban en el cuaderno la misma palabra, después de escrita pide que la lean en voz alta varias, luego, el profesor retoma los saberes previos del conversatorio anterior, todos participan ordenadamente, levantando la mano para solicitar el turno, el maestro toma en cuenta las respuestas, las repite, las repregunta, las escribe en el tablero, luego discute las semejanzas y las diferencias entre las opiniones y posteriormente, escribieron un texto corto y colectivo - a partir de esos saberes- Luego el profesor lee en voz alta y de manera lenta el texto, señalando cada palabra leída, lo hizo varias veces, pidiendo a los niños prestar demasiada atención, posteriormente solicito a los niños leer en su compañía y finalizando reta a los niños hacerlo solos. Ellos lo intentaban, se escuchaban el susurro de algunas palabras. Por último, pide a los niños copiar el texto en el cuaderno de Lengua	Orientación mediante preguntas Revisión de la tarea Socialización de la tarea Participación voluntaria Experiencias personales-relación tema proyecto Escritura poco uso Saberes previos colectivos Escritura -tablero Copia Lectura en voz alta Participación Discusión Preguntas Producción textual Texto corto colectivo Lectura por parte del docente Lectura por parte de los niños
--	--

Castellana, recomienda, mientras escriben, ir leyendo y hacer el trazo correcto de las letras o palabras, tener en cuenta que algunas letras suben, otras bajan y otras permanecen en el renglón gris, pues el cuaderno es de doble línea o ferrocarril. Al finalizar la clase se hizo la evaluación de esta, se les pregunto a los niños ¿cómo se sintieron? Y se evaluó la participación, el interés y la creatividad. Siendo, las 11:50 am se escucha el timbre como señal de finalización de la jornada escolar, se recogen las pertenencias y todos parten para sus casas.	Copia Atención a la caligrafía Evaluación de la clase
--	--

ANEXO E

SINTESIS CURRICULAR DE LA INVESTIGADORA

Deicy Ramírez Pascuas es Licenciada en Administración Educativa por la Universidad Sur Colombiana USCO de Neiva - Huila, Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Magister en Psicología Educativa de la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá UNIEDPA. Autora del artículo “La significatividad de la pedagogía por proyectos para educar en la sostenibilidad y en el buen vivir” publicado en el libro “Investigar y Educar para la Sostenibilidad”. Principios Pedagógicos. Vol II pp 65 – 93. <http://ciegc.org.ve/wpcontent/uploads/2023/01/sostenibilidad.pdf>. ISBN: 978-980-7815-09-3. octubre 2022. Participante en congresos y jornadas de investigación, nacionales e internacionales. Diplomado en Apropiación de TIC en escenarios inclusivos- UNAD (16 de junio al 15 de agosto de 2022) y en “Desarrollo de habilidades en Procesos de Investigación”. UPEL-IMPM Del 10 de abril hasta el 30 de junio de 2023. Ponente en el encuentro de Estudios doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio IMPM de San Cristóbal -Venezuela (12 y 13 de enero de 2023). Actualmente cursa sus estudios doctorales en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL de Venezuela, es docente en el nivel de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Luis Ignacio Andrade de Neiva. Su línea de trabajo y de investigación se centra en el uso de la Pedagogía por Proyectos para la construcción de la lengua escrita en los primeros grados de escolaridad.