

**Los Proyectos de Aula como Estrategia Pedagógica que Potencia y Reconoce los Saberes de
las Maestras del Gimnasio Moderno**

Lina Yineth Cobos Neuta

María Natalia Riveros Castañeda

Bridget Natalia Rubio González

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Línea Pensamiento y Creencias del Profesor

Bogotá, D.C

2024

**Los Proyectos de Aula como Estrategia Pedagógica que Potencia y Reconoce los Saberes de
las Maestras del Gimnasio Moderno**

Lina Yineth Cobos Neuta

María Natalia Riveros Castañeda

Bridget Natalia Rubio González

Diana Isabel Marroquín Sandoval

Directora

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Línea Pensamiento y Creencias del Profesor

Bogotá, 2024

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos expresar nuestra gratitud a la comunidad del Gimnasio Moderno por permitirnos llevar a cabo esta investigación, su colaboración y apoyo fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo; a todas las maestras que participaron de esta monografía, su tiempo y disposición para compartir sus conocimientos y experiencias en el campo pedagógico; a los niños, quienes generosamente nos recibieron en su espacio y nos permitieron ser parte de su proceso educativo, a ustedes gracias, porque nos dieron luz para obtener nuevas perspectivas que nutren nuestra formación como maestras.

Asimismo, agradecemos especialmente a nuestra tutora, la profesora Diana Marroquín por su orientación, apoyo y dedicación a lo largo de este proyecto, su guía experta y su compromiso fueron indispensables para alcanzar cada uno de nuestros objetivos.

Finalmente, queremos reconocer y agradecer el trabajo en equipo, la entrega y la colaboración entre nosotras. Juntas hemos enfrentado grandes desafíos y con esfuerzo hemos logrado culminar este maravilloso trabajo, con el que construimos grandes conocimientos y recolectamos muchas vivencias que quedaran para siempre en nuestros corazones.

Dedicatorias

Doy gracias a Dios por la vida y por permitirme llegar hasta este momento.

Agradezco a mi familia, especialmente a Gabriela,

por ser mi motivación día a día,

por su paciencia durante los momentos

en que no pude dedicarle el tiempo que merecía.

A David, mi mayor apoyo en este camino, por su amor incondicional

gracias por no dejarme rendir y por hacer posible este sueño,

tu constante apoyo ha sido mi mayor fortaleza.

Y a mi madre, por sus constantes oraciones,

fuentes de calma, constantes consejos

y por esperarme todas las noches al llegar de la universidad.

Por último, a mis compañeras de grupo, por permitirme

compartir este maravilloso trabajo con ellas y culminarlo juntas.

Todo el apoyo que cada uno de ellos que me brindaron

fue fundamental para alcanzar este éxito.

Lina Yineth Cobos Neuta,

Dedicatorias

*Agradezco inicialmente a Dios y a la vida por darme
la oportunidad de estar en el lugar que estoy.*

*Agradezco a mis padres, por ser mi apoyo
incondicional, mi fuerza para seguir adelante, mi
inspiración día a día, por su amor, sus consejos y
por nunca soltar mi mano sin importar las
circunstancias.*

*A mi hermana por estar siempre que la necesito, por
escucharme y motivarme a seguir.*

*A mis amigas que me brindaron su apoyo, escucha y cariño,
que hicieron de este un camino más ameno, y hoy podemos
decir que es un logro culminado con éxito.*

*A todos ellos y ellas mi agradecimiento eterno, por ser
partícipes de este sueño que se convierte en realidad,
gracias a su apoyo y compañía esto hoy es posible, para
ustedes todo mi cariño y gratitud.*

María Natalia Riveros Castañeda

Dedicatorias

Le agradezco a Dios y a la vida por permitirme ser parte de la educadora de educadores, la Universidad Pedagógica Nacional, a la que hoy le debo mi formación como maestra y por la cual me sumo a la lucha y el deseo insaciable por transformar la educación en la primera infancia.

A mi familia, por nunca perder la fe en mí y ser mi motor más grande para seguir adelante, brindándome su apoyo incondicional y las fuerzas para luchar por mis sueños.

A mis amigos y amigas, por darme su escucha en los momentos de crisis y mantenerme serena ante las dificultades.

Para todos ellos, que con sus diversas cosmovisiones aportaron su granito de arena para ayudarme a continuar con este maravilloso proceso, y hoy con alegría y orgullo, quedan plasmadas en sus hojas los frutos de mi esfuerzo, compromiso y dedicación en esta investigación.

Bridget Natalia Rubio González

TABLA DE CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN.....	9
1.1. Justificación	9
1.2. Objetivos de la Investigación.....	12
1.3. Problema a Investigar.....	13
1.4. Contextualización de la Institución.....	16
2. METODOLOGÍA	20
2.1. Diseño Metodológico.....	20
2.2. Participantes	22
2.3 Métodos de Recolección de la Información.....	24
3. MARCO TEÓRICO.....	28
3.1. Antecedentes	28
3.2. Historia y Trayectoria en Torno a los Proyectos de Aula	36
3.2.1. Aportes Desde las Principales Epistemologías de la Escuela Activa.....	36
3.2.2. Influencia de la Escuela Activa en la Educación Colombiana.....	39
3.2.2.1. El Gimnasio Moderno, una Institución Colombiana Vanguardista en Modelos Educativos..	39
3.2.2.2. Transformaciones de las Políticas Públicas y el Trabajo por Proyectos de Aula.....	42
3.3. Comprensiones Alrededor del Curriculum	47
3.3.1. Historia del Curriculum	48
3.3.1.1. Transición y Trayectoria del Curriculum	48
3.3.1.1.1. Curriculum por Contenidos.....	50
3.3.1.1.2. Curriculum Tecnológico	52
3.3.1.1.3. Curriculum Integrador.....	53
3.3.2. Enseñanza y Aprendizaje del Curriculum Integrador	55
3.3.3. Los Proyectos de Aula como Estrategia Pedagógica.	58
3.3.4. Implementación e Influencia de los Proyectos de Aula	61
3.3.5. Participación de los Actores.....	63
3.4. Saber del Maestro	65
3.4.1. Explorando el Saber Pedagógico	66
3.4.2. La Influencia de las Creencias y Pensamientos de los Profesores en su Práctica Pedagógica....	72
3.4.2.1. Reflexión-Acción para el Trabajo Pedagógico que establecen los Maestros.....	73

3.4.2.2. La Reflexión Acción le da Sentido a la Planeación Pedagógica: un Enfoque Integral en la Práctica Docente	77
4. ANALISÍS	80
4.1. Las Maestras construyen los Proyectos de Aula a través de sus Saberes.	80
4.2. Las maestras construyen estrategias pedagógicas para promover el desarrollo de los niños en el trabajo por proyectos de Aula	92
4.3. Las maestras construyen los proyectos de aula a través de lo propuesto por la institución Educativa.....	99
5. CONCLUSIONES	108
6. REFERENCIAS.....	113
7. ANEXOS	119
7.1. Anexo No. 1 Documentaciones Pedagógicas de los proyectos de Aula.	119
7.2. Anexo No. 2 Entrevistas realizadas a las Maestras	122
7.3. Anexo No. 3 Registros Diarios de campo.....	124

1. PRESENTACIÓN

1.1. Justificación

Desde finales de siglo XIX e inicios del siglo XX la necesidad de dignificar a la infancia como autor y principal protagonista de su propio aprendizaje, fue el resultado de diversos debates y reflexiones que aportaron a la creación de un movimiento pedagógico denominado Escuela Activa, en influencia a ello y después de la separación de la Iglesia del gremio educativo en Colombia, se establece la ley 39 de 1903 que permitió abrir puertas a nuevos modelos pedagógicos y según Saldarriaga (2012) el Gimnasio Moderno fue uno de los primeros colegios en el territorio Nacional en adaptar la nueva pedagogía de la Escuela Activa al interior de su institución, tomando importantes referentes como, Jean-Jacques Rousseau, Adolphe Ferrière, María Montessori, Ovidio Decroly, entre otros.

Tras la conferencia de Ovidio Decroly en 1925 en Tunja y en Bogotá, llevada a cabo específicamente en el Gimnasio Moderno, Agustín Nieto Caballero fundador de la institución adopta los centros de interés de Decroly como modelo pedagógico institucional, enfoca la atención en la construcción de experiencias significativas que involucran activamente a los niños, teniendo en cuenta sus saberes previos, intereses, necesidades y capacidades, potenciando el lenguaje, la investigación, y el trabajo en articulación con la familia y la comunidad.

Es así como los centros de interés se convierten en una estrategia institucional, que se trabajaba a nivel de preescolar en Montessori 1, Montessori 2 y Montessori 3, así denominados; y desarrollaban el mismo tema todos los grupos, durante todo el año, con la intencionalidad de dar apertura a diferentes preguntas según las diversas cosmovisiones de cada grupo y al finalizar

compartir el proceso y los diferentes hallazgos que giraban en torno al mismo eje de investigación, pero con diferentes desarrollos.

Ante la necesidad constante del colegio por transformar las prácticas pedagógicas en relación con las innovaciones y grandes aportes educativos de la época, dio paso a incluir en su modelo pedagógico, los postulados de las inteligencias múltiples de Gardner y tiempo después poner en tensión los centros de interés. Y es que, a pesar de que Kilpatrick desarrolló sus ideas sobre aprendizaje basado por proyectos antes de lo propuesto por Gardner, son los avances tecnológicos y el cambio de coordinación académica, que llega con el nombramiento del rector Víctor Gómez Cusnir, lo que da paso a nuevas reformas curriculares que cuestionan el trabajo por centros de interés, permitiendo establecer el trabajo por proyectos de aula como nueva metodología de trabajo, con la intención de potenciar aún más la actitud investigativa, reflexiva y crítica en los niños, convirtiéndose así, en un eje fundamental de su P.E.I institucional.

En coherencia con ello, las rutas de trabajo para las maestras se basan en diseñar estrategias para reconocer los intereses de los niños, generar preguntas y crear situaciones problemas para motivar al niño a buscar una solución a través de la indagación. De esta manera, los proyectos permiten una articulación entre las áreas de conocimiento, mientras el maestro, se posiciona como constructor de nuevas propuestas y metodologías, allí, el rol del educador es fundamental y permite dar un sentido y significado a lo vivido en el aula con los niños desde su propia cotidianidad.

Es así como los saberes, concepciones y creencias del profesorado se convierten en derroteros para construir rutas, caminos y posicionar a los niños como autores activos de su propio aprendizaje orientándolos hacia al conocimiento. Para ello, el maestro usa todo lo que

define su saber pedagógico, sus construcciones interiorizadas desde las experiencias en el aula, sus vivencias personales, formación académica, reflexiones explícitas e implícitas de la práctica misma, que determina las decisiones y cómo procede en su quehacer al interior de la cultura escolar.

Es por ello, que esta investigación retoma la importancia de visibilizar las prácticas y saberes de los maestros que hacen parte del Gimnasio Moderno, frente a cómo ha sido su trayectoria en la construcción y consolidación del trabajo por proyectos y cómo estos se han mantenido en el tiempo, o, por el contrario, cómo se ha venido transformando alrededor de las demandas educativas y pedagógicas que hoy se exigen para la educación.

1.2.Objetivos de la Investigación

General

Comprender los saberes que han construido las maestras del nivel de Montessori y Decroly acerca del trabajo por Proyectos de Aula en el colegio Gimnasio Moderno.

Específicos

- Identificar desde un barrido histórico los discursos, saberes y las prácticas que se han configurado en la construcción de proyectos de aula en el Gimnasio Moderno en el nivel de Montessori y Decroly.
- Reconocer las estrategias pedagógicas y metodológicas que implementan las maestras en torno al trabajo por proyectos de Aula en el nivel de Montessori y Decroly del Gimnasio Moderno que develen su sentido.
- Analizar la incidencia que tiene la comunidad educativa en la construcción y consolidación de los proyectos de aula en el Gimnasio Moderno.

1.3. Problema a Investigar

El interés por investigar sobre los proyectos de aula surge de las experiencias vividas semestres anteriores en los distintos sitios de práctica y de las reflexiones que se han realizado en la universidad frente a esta metodología. Uno de los primeros espacios donde se evidenció la pedagogía por proyectos fue en el Jardín mi pequeño mundo, donde se trabajó con niños y niñas de 3 a 4 años de edad, la institución enfocaba el trabajo por proyectos en una construcción colectiva y participativa del aprendizaje, reconociendo los intereses y particularidades de cada uno de ellos y ellas, a través del juego, la creatividad, el pensamiento crítico, la formación de valores y habilidades sociales. Además, las maestras en la interacción con las infancias buscaban desarrollar un sentido de responsabilidad y autonomía a través de la exploración y la experimentación.

En quinto semestre al realizar la práctica en los colegios distritales, Compartir Recuerdo I.E.D con grado segundo, tercero y quinto y Prado Veraniego I.E.D con grado tercero, se evidenció una ausencia del trabajo por proyectos en el desarrollo de las clases, ya que las materias eran abordadas de manera individual sin verse un trabajo desde la interdisciplinariedad, lo que nos llevó a preguntarnos por qué no se abordaba, ya que Rincón menciona que:

La Pedagogía por Proyectos es una propuesta para el desarrollo de los currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes, tanto los que se están abordando en el momento como con los ya trabajados, para otorgar significado y valor a las actividades, para ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo “puentes” entre los aspectos estudiados. (Rincón, 2012, p. 24)

Esto evidenció que cada institución educativa maneja las estrategias que le son más pertinentes o con las que se sienten mayor afinidad para asumir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Al llegar al colegio Gimnasio Moderno en sexto semestre, nos encontramos con un currículo totalmente diferente, ya que, para la primera infancia, el trabajo se centró alrededor de proyectos de aula, en torno a los intereses y gustos de los niños. Su estructura invita a los niños, maestros y maestras a la observación, la pregunta y creación de hipótesis. El trabajo por proyectos se realiza mediante actividades que suscitan el interés de los niños, desde un comienzo las docentes realizan actividades desencadenantes o de sensibilización que permite ir identificando los intereses de los niños y a partir de ello, se genera toda una planeación de diferentes experiencias para enriquecer la iniciativa de indagar e interrogarse sobre el proyecto a trabajar.

En este proceso se articula el trabajo con las familias, la comunidad y la mediación de la maestra, quien, a través de la interacción con las infancias, va recogiendo preguntas, saberes y reflexiones construidos por los niños. En coherencia con ello, Rincón (2012) menciona, que la misión de la pedagogía por proyectos no pretende anular la participación de los maestros en el desarrollo de la investigación, al contrario, es en la ejecución y desarrollo de la investigación donde se evidencia el saber pedagógico de los maestros y maestras, en este caso es fundamental el rol de los docentes Gimnasianos para brindar oportunidades que permitan a los niños formular preguntas y en colectivo buscar las posibles respuestas, acercándose cada vez más a los objetivos de la investigación,

Es por ello que el acompañamiento en la práctica pedagógica en el colegio Gimnasio Moderno, especialmente con los niños y las maestras del área de español e inglés de los grados Montessori y Decroly, permite reflexionar acerca de la pedagogía por proyectos al percibirla

como una apuesta significativa, dando lugar al sujeto, en este caso a los niños, como actor principal de sus procesos, además de reconocer en el aula la capacidad de indagar y promover la autonomía, para así, formar un sujeto que se cuestione. Por otro lado, el rol del maestro, maestra, sus saberes, experiencia y participación en los proyectos de aula es muy importante, ya que “El liderazgo de los maestros es fundamental porque son quienes pueden tener presentes, las necesidades educativas básicas” (Rincón, 2012, p.33), esto permite que las maestras articulen los intereses de los niños con sus necesidades educativas y a su vez entretejerlo con las problemáticas que pueden encontrar en su entorno.

En consecuencia, a ello, la práctica pedagógica en el Gimnasio Moderno ha permitido a través de la observación y la interacción con la comunidad educativa, cuestionarnos acerca de **¿Qué comprensiones han construido las maestras en torno a los proyectos de Aula en el nivel de Montessori y Decroly del Gimnasio Moderno?** Ya que se evidencia una trayectoria sólida que moviliza la acción pedagógica y el enfoque progresivo que tiene la institución que a la vez permite analizar en detalle las perspectivas, enfoques pedagógicos y prácticas desarrolladas a través del tiempo en relación con la pedagogía por proyectos, para identificar así las estrategias que utilizan para involucrar a los niños, fomentar su creatividad y promover el aprendizaje significativo mediante el trabajo por proyectos.

1.4.Contextualización de la Institución

A continuación, se presenta un pequeño contexto sobre la institución educativa donde se realiza la práctica pedagógica, que permite situar el desarrollo de este proceso de investigación en torno a las dinámicas institucionales que giran en torno a la cultura escolar que se ha construido con la comunidad del Gimnasio Moderno.

Para comenzar, El Gimnasio Moderno es una institución educativa ubicada en Bogotá, Colombia, en la localidad de Chapinero, en el barrio El Nogal, en la dirección Cra. 9 #74-99. Fue fundada por Agustín Nieto Caballero hace 110 años, y se caracteriza por ser un colegio masculino a la vanguardia de la escuela activa. Debido a la zona en la que se encuentra situada la institución, el contexto socioeconómico de los niños varía entre los estratos 4, 5 y 6. Una parte de su población actual se caracteriza por ser extranjera ya que sus familias tienen que trasladarse a Colombia por motivos laborales, por esto deben permanecer en el interior del país por un tiempo indefinido.

En su Modelo pedagógico se establecen los ejes transversales que corresponden a los principios que rigen el colegio, según el Gimnasio Moderno, (2020) en los documentos institucionales establece que el colegio:

- Ofrecer una educación integral atendiendo a las dimensiones intelectuales, emocionales, sociales, culturales y éticas de los niños.
- Potencia la formación de valores fomentando la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la honestidad.

- Bajo su principio humanista enfatiza la importancia de la dignidad humana, el pensamiento crítico y la participación activa en la sociedad.
- Ofrece una educación inclusiva que celebra la diversidad y promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.
- Se mantiene a la vanguardia y adaptación de las tendencias educativas actuales y busca la mejora continua en su modelo pedagógico.
- Desarrolla la evaluación en el proceso de cada niño y su desarrollo entendiendo los diferentes ritmos y procesos de aprendizaje.
- Establece su enfoque pedagógico alrededor de sus ejes transversales en el que busca potenciar el lenguaje, el bilingüismo, la investigación, la pedagogía por proyectos y la internalización

En coherencia con sus políticas institucionales mediante su página web dan constancia de la misión y visión del colegio, donde se establece, según el Gimnasio Moderno (2020):

Misión El Gimnasio Moderno de Bogotá es un colegio colombiano, privado, de inspiración liberal y humanista, su objetivo es educar a niños y jóvenes para un liderazgo social, fomentar el pensamiento crítico, las libertades individuales, los valores éticos, la conciencia social y ambiental, y un compromiso con los desafíos del mundo. Su modelo educativo se basa en la Escuela Activa.

Visión En el 2027, el Gimnasio Moderno será un referente latinoamericano en la pedagogía, la cultura, la Educación Positiva, la innovación, la formación ética, la vocación social y el cuidado del medio ambiente

A partir de ello, los espacios de la institución están adaptados para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, brindando un ambiente propicio para la

exploración artística, el deporte y el desarrollo integra; en coherencia con los proyectos de investigación las aulas están diseñadas para fomentar un ambiente de aprendizaje interactivo y colaborativo, donde mantienen una infraestructura tecnológica adecuada, lo que incluye redes de internet de alta velocidad, aulas equipadas con dispositivos tecnológicos, con áreas de investigación como la biblioteca infantil o la biblioteca de los fundadores, además de espacios específicos donde los estudiantes pueden trabajar en proyectos, reunirse con sus compañeros o recibir tutorías.

El nivel educativo del Gimnasio Moderno se encuentra organizado en cuatro grupos centrales. El primero corresponde a **Preescolar**, que trabaja con niños de 4 a 7 años y se divide entre los grados de Montessori I (Pre-Jardín), Montessori II (Jardín), Montessori III (Grado cero) y Decroly (Primero), allí se desarrolla un trabajo en torno a los Aprendizajes Basados en Proyectos donde se enfatiza el trabajo con las infancias al realizar un proyecto de aula semestral.

Después se encuentra **Primaria**, que trabaja con niños de 8 a 11 años y se divide entre los grados Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto. Continúa **High School**, que trabaja con niños de 12 a 16 años y se divide en los grados Sexto, Séptimo, Octavo y Noveno. Por último, **Semestralización**, que trabaja con adolescentes de 17 a 18 años en los grados que competen a Décimo y Undécimo. Allí su enfoque investigativo se transforma y se retoma desde la apuesta de STEM.

El contexto de los cursos de preescolar del Gimnasio Moderno proporciona a los niños una base sólida para su educación futura, al tiempo que se promueve su crecimiento personal y social en un entorno educativo enriquecedor y seguro, además se esfuerza por brindar una educación de calidad en la etapa preescolar, preparándolos para un futuro académico exitoso y fomentando su

desarrollo integral, que se ve reflejado al potenciar las actividades rectoras, como lo son la exploración del medio, la literatura, el arte y el juego.

Desde allí se entreteje la propuesta pedagógica alrededor de los proyectos de aula, los cuales se desarrollan con base en los ejes transversales que establece la institución, donde se intenta potenciar una mirada crítica- reflexiva ante las problemáticas sociales de su entorno a través de las preguntas que puedan suscitar el proyecto de aula y de esta manera, fortalecer la actitud investigativa a través de la participación, la autonomía y la indagación.

De acuerdo con lo anterior, el colegio lleva a cabo dos proyectos de aula anuales; uno se lleva a cabo uno en el área de inglés, el cual es liderado por las directoras de curso y se articula a las áreas de conocimiento que se dictan en inglés. Y otro proyecto de aula diferente que se lleva a cabo en el área de español, el cual lidera únicamente la maestra de español. Las dos áreas desarrollan un proyecto de aula diferente por semestre, el cual se direcciona por tres fases: la exploración de interés y formulación de preguntas; la planeación, ejecución y búsqueda de información; por último, la elaboración del producto final. Todo ello se socializa en puertas abiertas, un evento al que la Institución da gran énfasis, ya que los niños comparten todo su proceso investigativo a los padres de familia y a compañeros de otros cursos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño Metodológico

El objetivo de este trabajo es comprender las cosmovisiones, perspectivas y construcción de saberes de las maestras del Gimnasio Moderno acerca de la pedagogía por proyectos, ya que, la participación del profesorado es fundamental en el desarrollo de los proyectos investigativos con la primera infancia y el intentar comprender el pensamiento de las maestras permite abrir horizontes a diferentes estrategias pedagógicas que aporten al trabajo con niños y niñas.

Por lo tanto, el desarrollo de este trabajo se establece bajo una estructura de una investigación cualitativa, como posibilidad de construir conocimiento desde lo observado en el mundo social, analizado bajo la recolección de vivencias, experiencias y subjetividades de otros, para acercarse, comprender y resignificar otras formas de saber.

Es por ello, que ponemos en tensión la consolidación del trabajo por proyectos reconociendo los saberes, experiencias y diversas cosmovisiones que las maestras han construido en el trabajo con los niños y la comunidad educativa, ya que "Parte de una realidad por descubrir, teniendo como premisa que dicha realidad es construida por el individuo con el propósito de comprender el contexto desde el punto de vista del sujeto "(Hernández, Fernández & Baptista, 2003) donde el trabajo biográfico y etnográfico permite dar valor a esas construcciones implícitas y explícitas que se desarrollan bajo la concepción de cada individuo dando un sentido diferencial que posibilita el aprender con otros al ampliar la mirada.

Dicho esto, el presente trabajo se constituye bajo la estructura de una monografía, debido a la intención de construir un conocimiento acerca de un tema específico, los proyectos de aula;

para ello, la problematización de esta investigación se nutre desde una epistemología conceptual y teórica que intenta entender y dar respuesta a las singularidades y particularidades de cada maestra participante en esta investigación. Esta monografía se establece desde un pensamiento epistemológico hermenéutico, entendiendo a los maestros investigados como sujetos sociales reflexivos de conocimiento, por ello “Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos” (Monje, 2011,p.12) por lo tanto, la investigación se enfatiza en entender un fenómeno social basado en conductas, interacciones, comportamientos y formas de actuar del profesorado, bajo el análisis interpretativo de las construcciones que han surgido y constituido el saber pedagógico del maestro.

Este enfoque facilita una inmersión profunda en las experiencias, discursos y prácticas del profesorado a lo largo de sus saberes explícitos e implícitos, que se han configurado desde su quehacer en la práctica pedagógica y han contribuido a la construcción de proyectos de aula en esta institución, explorando los significados y construcciones subjetivas que dan forma a sus saberes. Al adoptar esta perspectiva interpretativa, nuestro objetivo es desentrañar la riqueza de los saberes docentes y entender cómo se conectan con los enfoques pedagógicos de los niveles Montessori y Decroly.

Con este fin, la metodología de trabajo implementada para esta monografía se establece desde tres fases fundamentales desarrolladas de la siguiente manera:

- ***Fase I: Explorando el Camino***

Como primer momento, el acercamiento teórico a textos para ampliar el conocimiento sobre los proyectos de aula, con el objetivo de comprender la articulación acorde con las transformaciones curriculares que dieron paso a desarrollar una pedagogía por proyectos en la

institución. Para este elemento, fue clave realizar un barrido histórico desarrollando así, una revisión minuciosa de documentos institucionales oficiales y de política pública nacional, que dieron paso a comprender cómo el contexto histórico, social y cultural de la educación del país, ha contribuido en la creación de propuestas pedagógicas en el Gimnasio Moderno.

- ***Fase II: Descubriendo Nuevos Horizontes***

Como segundo momento, la realización de entrevistas semiestructuradas de carácter individual a las maestras de español e inglés, con el propósito de recoger los saberes construidos en torno al trabajo por proyectos, que junto con la observación participante registrada en los diarios de campo y la documentación de los productos finales de los proyectos de los niños, permiten dar una mirada reflexiva interpretativa acerca de las estrategias y metodologías implementadas, además de evidenciar la participación de la comunidad educativa en la realización de los proyectos construidos con las infancias.

- ***Fase III: Entretejiendo Nuevos Saberes***

Para concluir, se desarrolló una recopilación de la información obtenida y mediante diferentes estrategias de análisis, permitió dar cuenta de la construcción de saberes de las maestras del Gimnasio Moderno con base en los proyectos de aula dando paso al análisis y conclusiones de la investigación.

2.2. Participantes

Para esta investigación se trabajó con las maestras y niños de preescolar y primaria del Gimnasio Moderno, más concretamente con los grados Montessori y Decroly. Para comenzar, inicialmente se realizó el acompañamiento a las maestras que dirigen el área de español, estando presentes únicamente en los espacios que desarrollan, entre ellos se encuentran las clases de

matemáticas, pensamiento y español, allí la maestra articula las tres áreas de saber que lidera para contribuir con el desarrollo del proyecto de Aula en cuanto al área de español.

El otro grupo de maestras se encuentra conformado por las directoras de curso, aunque las clases son desarrolladas en inglés, la observación participativa en algunos espacios permite percibir prácticas en torno a los proyectos de aula desarrollados específicamente para el área de inglés, donde puede evidenciarse una mayor articulación con diferentes áreas del saber debido a que la mayoría de los espacios se manejan bajo este idioma por el enfoque hacia el bilingüismo que desea potencia la Institución.

Dicho esto, el acompañamiento permanente estableció como participantes directos a los grados de Montessori 1A y Montessori 1B que se encuentra conformados por niños entre los 4 y 5 años de edad, junto al acompañamiento de la maestra de español de este nivel Paula Vásquez, y la directora de grupo Luz Angela Perea.

En cuanto a los grados de Decroly se establece un acompañamiento con los grados de 1A, 1B Y 1C con niños entre los 6 y 7 años de edad, junto con la coordinadora de nivel y maestra de español Martha Sánchez, y las directoras de grupo Catalina Uribe y Claudia Sanabria.

Agregando a ello, la participación de diferentes agentes de la comunidad educativa como Ruth Medivero, Bibliotecaria de la institución; la Profesora de M2A Luz Adriana Yepes; y Dora Ossa, Maestra perteneciente durante muchos años al Gimnasio Moderno. Aunque no se les acompaña constantemente en sus clases, también contribuyeron con el desarrollo de este trabajo monográfico.

Es importante resaltar que las maestras participantes en esta investigación la mayoría tienen de 5 a 10 años en el plantel, lo que les permite ser partícipes y conocedoras de las

dinámicas de la institución posibilitando una interpretación de sus creencias y concepciones acerca de los proyectos de aula. De igual manera, la participación de las familias y diferentes actores de la comunidad educativa se encuentran inmersos de manera indirecta en el desarrollo de este trabajo investigativo.

2.3 Métodos de Recolección de la Información

El proceso de recolección de datos para esta investigación se ha diseñado considerando el conocimiento de los saberes construidos por maestras en el nivel de Montessori 1 y Decroly en el colegio Gimnasio Moderno. La metodología empleada busca identificar tanto los saberes explícitos como los implícitos que rodean la práctica de los proyectos de aula, donde se destacan cuatro enfoques principales de recolección de datos:

- Primero, la implementación de entrevistas dirigidas, dado que, este tipo de entrevistas son semiestructuradas y permite registrar diferentes concepciones y subjetividades de las maestras teniendo una flexibilidad y amplitud al momento de la conversación, ya que, “En lugar de hacer preguntas tomadas directamente de un cuestionario, el investigador procede a un interrogatorio partiendo de un guion de tópicos o un conjunto de preguntas generales que le sirven de guía para obtener la información requerida” (Monje, 2011,p.149). De esta manera, el investigador tiene proyectado que desea indagar, pero el participante puede cambiar el sentido de la entrevista aportando nuevas cosmovisiones y elementos que no se contemplaban en los tópicos iniciales.

En coherencia con lo anterior, las entrevistas se realizan a siete Maestras del Gimnasio Moderno; dos pertenecientes al área de inglés; tres maestras del área de español; la encargada de la biblioteca infantil y una Maestra que ya se encuentra en su

proceso de jubilación, tras varios años de trabajo en la institución. Para ello, se diseñan preguntas que aborden tres grandes categorías centrales y lograr acercarse a: Un abordaje histórico que dé cuenta de cómo se llega al trabajo por proyectos de Aula en el Gimnasio Moderno; comprender los saberes de las maestras en torno al trabajo por proyectos de aula y las estrategias o metodología que implementan; por último, la participación de la comunidad del Gimnasio Moderno en el desarrollo de los proyectos de investigación con las Infancias, para lograr direccionar las diferentes entrevistas.

Dicho esto, las entrevistas se registran en audio con el consentimiento de los participantes, para garantizar posteriormente una revisión y análisis preciso del contenido. Esto con el objetivo de identificar saberes compartidos entre las maestras, basándose en respuestas detalladas y reflexivas, funcionando así, como una herramienta clave para indagar en los pensamientos, creencias y perspectivas de las maestras participantes

- El registro de diarios de campo sobre la práctica pedagógica al ser una estrategia importante para la reflexión propia y lo vivenciado en la institución permite capturar los aspectos implícitos y subjetivos de la experiencia de las maestras en la implementación de proyectos de aula. Esto se lleva a cabo mediante la observación participante que permite develar cómo los maestros se acercaban a los niños en la construcción de los proyectos de aula y la manera en que iban cobrando vida las investigaciones con las infancias.

De esta manera, se logra plasmar a través de la escritura y el registro de los diferentes momentos en el aula y lo observado en el desarrollo del proyecto de aula, ya que, "un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación que

recoge observaciones de diferente índole" (Latorre, 1996, como citó Espinoza y Rios,2017). De allí, se destaca la participación de los niños, los desafíos encontrados, las estrategias exitosas y cualquier cambio perceptible en su enfoque pedagógico, brindando una visión interna de la cotidianidad de las maestras y una interpretación de su pensamiento pedagógico.

- Otro aspecto importante es la documentación pedagógica del desarrollo del proyecto de Aula de los niños, ya que se obtiene un registro de lo desarrollado en el proyecto y una sistematización de las construcciones de conocimiento que destaca, como menciona Hoyuelos (2007) las reflexiones desde la voz de las infancias, que permite develar cómo construyen conocimiento y la interpretación que dan a sus proyectos de investigación.

Para ello, se implementa la documentación descriptiva, retomando a Hoyuelos, ya que toma un énfasis importante para el análisis, pues permite narrar cronológicamente las diferentes fases del proyecto, describir cada vivencia y experiencia realizada para la consolidación de este, y a su vez, ofrece una mirada reflexiva y crítica ante el rol del profesorado, el papel activo de los niños en la investigación y la participación de la comunidad en los diversos desarrollos de la pedagogía por proyectos.

- Para finalizar, la observación participante durante el acompañamiento en las diferentes clases, que en conjunto con una escucha atenta permite evidenciar los momentos de interacción entre las maestras y los niños y posibilitó un análisis escolar en torno a los proyectos de Aula, “Para tal fin el investigador se integra en la vida de los individuos afectados por el estudio. La observación participante toma en consideración los significados que los sujetos implicados atribuyen a sus actos, en tal sentido favorece la intersubjetividad” (Monje, 2011, p.15) prestando atención al quehacer pedagógico que

pueda favorecer la interpretación de saberes y creencias del profesor en la construcción de los proyectos de aula en el nivel de Montessori 1 y Decroly.

Este enfoque metodológico integral nos aproxima a una visión contextualizada de los saberes construidos por las maestras del Gimnasio Moderno tanto a nivel personal como en su formación pedagógica, así como también las reflexiones sobre sus prácticas educativas y cómo estas se traducen en su identidad y su quehacer en el aula. La combinación de entrevistas estructuradas, diarios de campo, documentación pedagógica de los proyectos de Aula y la observación participante, proporciona datos robustos que facilitarán la comprensión de los aspectos explícitos e implícitos del pensamiento pedagógico en torno a los proyectos de aula

3. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo monográfico cuenta con un marco teórico estructurado en cuatro partes que permite orientar y dar desarrollo a la pregunta de investigación. En la primera parte, se hace una revisión de planteamientos sobre el trabajo por proyectos de aula y los saberes del profesor en algunas investigaciones que se han desarrollado en Universidades del país. Como segundo momento, se realiza un abordaje histórico desde diferentes fuentes para establecer el origen de los proyectos de Aula en el Gimnasio Moderno. Como tercer aspecto, se expresa con base a diferentes autores lo que significa implementar el proyecto de aula como metodología de trabajo con las infancias. Finalmente, se pone la mirada desde una visión teórica hacia los diferentes saberes que configuran al maestro, que proyecta la importancia de posicionar al profesorado como un sujeto constructor de conocimiento.

3.1. Antecedentes

En primera instancia, para elaborar este trabajo de investigación se indagó en el centro de documentación de la Universidad Pedagógica Nacional sobre proyectos y propuestas con afinidad entre su contenido y objetivos planteados para esta monografía. Por otro lado, con la intención de ampliar las diferentes fuentes de información se accede a diferentes repositorios de otras universidades Nacionales, encontrando allí, un proyecto perteneciente a la Universidad de los Andes que brinda nuevas miradas y perspectivas al desarrollo de este trabajo.

Dicho esto, para profundizar los planteamientos sobre los proyectos de Aula en la escuela, como estrategia pedagógica para potenciar el conocimiento en niños y niñas, se establecen los siguientes trabajos de investigación que aportan de manera significativa, frente a

insumos teóricos para la conceptualización acerca del tema y las conclusiones desarrolladas, organizándose así.

Nombre del proyecto: Los proyectos de aula una forma de potenciar el conocimiento.

Autora: Elizabeth Rodríguez de Camacho

Año de Publicación: 2001, Universidad Pedagógica Nacional

Este Proyecto de investigación tiene como intención resaltar la importancia de adoptar una metodología de trabajo, como lo son los proyectos de aula al interior de las instituciones, como una estrategia pedagógica que propicia la construcción de conocimientos en la primera infancia, que de sentido a las acciones del maestro y a la necesidad de convertir el aula en una casa de estudio y reflexión. Para ello, se establece un análisis de un proyecto de aula desarrollado en el Colegio Distrital Bernardo Jaramillo, para conocer cómo superar la enseñanza tradicional, vinculando la tecnología y la espontaneidad.

La investigación presenta la distancia d los maestros en torno a lo didáctico y disciplinar, ya que, problematiza que el conocimiento fragmentado de los profesionales no permite innovar la enseñanza tradicional, por la falta de formación académica o profesional en otras disciplinas específicas de la docencia, con ello, se pierde coherencia entre el discurso teórico y las prácticas pedagógicas, lo que lleva a la autora a cuestionarse si puede ser un modelo pedagógico que sirva para cualificar la práctica.

Para a ello, propone una práctica pedagógica fundamentada y rigurosa que incorpore aportes de diversos campos del saber que atiendan a las perspectivas e intereses de los protagonistas, sus particularidades, concepciones, creencias, sus contextos y situaciones específicas, por lo que da paso al análisis de la implementación del proyecto “ Los peces”, llevado a cabo por la maestra María Isabel Merchán, durante 12 semanas con niños de 6 años en

la jornada tarde del Colegio nombrado con anterioridad. La propuesta metodológica se estableció bajo una revisión bibliográfica para aclarar la concepción de proyectos de aula y la incidencia en la gestión curricular; una caracterización de las disciplinas ligadas a los proyectos de aula y la relación de los paradigmas del siglo XX que los rodea, la revisión de la implementación de las estrategias metodológicas implementadas en la institución y por último el análisis de las fortalezas y debilidades del trabajar por proyectos de Aula.

Al realizar el posterior análisis, algunas de las conclusiones allí determinan que implementar metodología por proyectos de aula genera un cambio radical de la práctica pedagógica transmisionista, fragmentaria y descontextualizada, para poder generar una concepción sistemática y compleja de la realidad y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que apoyan de esta manera, una visión constructivista e investigadora del desarrollo del aprendizaje humano, además de aportar a una perspectiva crítica y social de la enseñanza.

Dicho esto, para la construcción de esta monografía es muy importante retomar las construcciones que han hecho las maestras en cuanto a los Proyectos de Aula como una estrategia de innovación y resignificación de las infancias en su proceso de aprendizaje , ya que el saber, el ser y el quehacer del maestro, cumple un rol fundamental que permite posicionar a los niños y las niñas como principales autores de sus propios aprendizajes, desarrollando un alto grado de investigación, organización y adoptando una postura crítica y de autonomía

Nombre del proyecto: Los proyectos de aula, como estrategia pedagógica para la construcción de conocimiento

Autora: Diana Marsella Buitrago Torres

Año de publicación: 2017, Universidad Pedagógica Nacional

El trabajo de grado pretende reconocer los intereses, necesidades y particularidades de los niños, resalta el aula como protagonista del aprendizaje y el rol de la maestra como mediadora y generadora de conocimientos mediante experiencias. La investigación se realizó en el colegio Carlos Arturo Torres de Bogotá en la localidad de Kennedy, con el grado jardín, con niños de entre 4 y 5 años.

La investigación surge de la problematización de la transición por la que pasan los niños y niñas en su primera etapa escolar “jardín”, donde se pone la mirada en el cómo se trabaja con las infancias, sus particularidades, necesidades, intereses, gustos y que en contraste con la malla curricular a la que se ven expuestos cuando llegan al entorno educativo de la escuela, donde se percibió que los niños y niñas trabajaban por áreas desde los primeros grados hasta los últimos años, así fue como se plantearon los proyectos de aula como una alternativa, que articuló los diferentes campos de conocimiento y permitió que los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas sean aceptados y no obligados a llevar todos el mismo proceso. Para esto se realizó un proyecto de aula denominado “Mi mundo peludo” allí se trabajaron diversas actividades entorno al perro, quien formó parte de uno de los temas que más generó interés en los niños y niñas.

El desarrollo metodológico que se llevó a cabo es de corte cualitativo – interpretativo e investigación – acción lo que permite que se tenga en consideración aspectos importantes como la observación, descripción, interpretación y recopilación de la información por medio de la observación, diarios de campo, documentos y registro fotográfico y de video, una característica importante de la investigación – acción es la oportunidad que tienen las maestras para volver sobre estas recopilaciones y así mismo realizar un análisis de cada una de ella, que permitió establecer rutas de acción, de cambio o mejora hacia el quehacer docente.

En conclusión, los proyectos de aula cuando se implementan cumplen un papel importante, ya que permiten que se valoren y se dé un lugar especial a los intereses y necesidades de niños que genere conocimiento desde cada experiencia planteada. En la investigación la autora menciona que los niños tienen diferentes ritmos de aprendizaje, que permite reconocerlos desde sus particularidades. Así mismo, al finalizar la investigación se posicionó un poco la mirada hacia el papel que ejerce la maestra y la importancia de este, reconociendo los diferentes roles que tiene tanto ella como los niños y la importancia de estos en la ejecución de proyectos de aula.

Ahora bien, para esta monografía es importante abordar las conceptualizaciones desarrolladas con base a los proyectos de Aula, no obstante para el trabajo de estas estrategias pedagógicas, es fundamental el rol del maestro como mediador, por lo que es importante intentar comprender la construcción de sus creencias y concepciones acerca del trabajo por proyectos, por lo que nos es pertinente presentar los siguientes trabajos de investigación que dan paso a establecer el saber del maestro como objeto de estudio.

Nombre del proyecto: La investigación en el aula: concepciones y acciones de maestros de

Primer Grado del Gimnasio Moderno

Autora: Virginia María Fortunato Cruz

Año de publicación: 2013, Universidad de Los Andes

El trabajo evidencia la importancia de promulgar una cultura de investigación al interior de las instituciones como estrategia reflexiva implementada para resolver problemas académicos y formativos que pueden encontrar los docentes en el aula, para ello, se resalta los saberes y concepciones del profesorado del Gimnasio Moderno en torno a la investigación, con la intención de comprender y fortalecer los procesos pedagógicos y mejorar el quehacer docente.

La necesidad de indagar sobre ello, surge al reconocer la importancia que tiene la investigación para el profesorado y el poco tiempo que brindan las instituciones y el gremio educativo para desarrollarlo al interior del aula, por este motivo, se problematiza si la investigación es imprescindible, ya que a veces se atribuye el investigar a preguntas lejanas de la realidad escolar, asistir a capacitaciones, o una labor únicamente para expertos, que invisibiliza la incidencia de la práctica pedagógica.

Dicho esto, la autora pretende comprender la relación entre la construcción de saber del docente como investigador, la flexibilidad y apoyo de la institución Gimnasia para que los maestros puedan investigar al interior del aula. Para lograr esta interpretación, se desarrolla la metodología bajo un eje cualitativo de estudio de caso, que permitió recolectar información como entrevistas semiestructuradas con los jefes de área, directivos, coordinadores y maestros del nivel Primero de la Sección Preescolar; además de un análisis documental de textos académicos y políticas públicas del colegio; un taller reflexivo donde se analizó diarios de campo de diferentes momentos del año y diferentes grabaciones de reuniones del grupo focal ya mencionado.

En las conclusiones hay elaboraciones importantes acerca de la investigación en el aula, donde se establece que el maestro debe sentir la necesidad de investigar y acercarse al saber, pero, para ello, es importante cambiar las políticas institucionales para que la investigación no se perciba como un trabajo extracurricular, sino como herramienta para mejorar y reflexionar la enseñanza-aprendizaje.

Para nuestro trabajo monográfico encontramos aportes valiosos frente a las concepciones, como construcción que se da mediante el sentido, que se van interiorizando, que también identifican un conocimiento proposicional donde las creencias implícitas y explícitas del maestro

determinan la comprensión, interpretación y representación del pensamiento. Es por ello, que nos parece fundamental rescatar los saberes del maestro como una construcción formativa y experiencial donde su pensamiento se constituye tanto de creencias como de concepciones que definen su saber pedagógico y su accionar al interior del aula, por ende, vale la pena reflexionar en conjunto con el profesorado sus diversas cosmovisiones y perspectivas que guían el trabajo por proyectos de aula con la primera infancia.

Nombre del proyecto: El pensamiento del profesor: sobre la planificación en el trabajo por proyectos: grado de transición

Autora: Graciela Fandiño

Año de publicación: 2007 Universidad Pedagógica Nacional.

El trabajo investigativo destaca el pensamiento del profesor en la planificación de proyectos de aula y los conocimientos y creencias adquiridas mediante la reflexión del quehacer docente, además, de resaltar el rol del estudiante como responsable de su aprendizaje, considerando al niño como poseedor de intereses y necesidades propias, lo que implica una participación activa en los contenidos educativos y la necesidad de aprender a investigar temas desde diversas disciplinas. Para ello, la metodología naturalista-cualitativa, desde donde se intenta comprender la realidad subjetiva que pueda estudiar las relaciones sociales, analizar prácticas e investigar miradas según los autores sociales, que interpreta el pensamiento y las comprensiones de las maestras sobre la planificación del trabajo por proyectos en transición.

Allí se presentan dos casos, el de la maestra A con el proyecto “¿Quién soy yo?” y el de la maestra B con el proyecto “Máquinas Transportadoras”. El proceso de cada proyecto de Aula

se detalla, lo que permite establecer la importancia de la fase de formulación de preguntas para conocer los intereses de los niños, la dinámica del grupo y el contexto en el que se trabajará el proyecto. Luego de ello se comienza con la siguiente fase, es así como las maestras hablan de planificación anual, trimestral y los elementos que implica cada una en la preparación de actividades que permitirán desarrollar el proyecto y posteriormente la evaluación de los logros obtenidos.

Sin embargo, a pesar de seguir etapas similares de trabajo, el rol del maestro cumple un papel fundamental y el desarrollo de cada proyecto depende de la biografía académica y profesional de cada maestra, así como sus experiencias pedagógicas ya que, sus creencias sobre la planificación influyen en el desarrollo del proyecto de aula y su quehacer pedagógico, lo que define la manera en la que interpreta las nuevas propuestas para la educación y, aspectos que configuran la realidad educativa.

Finalmente, se presentan conclusiones generales sobre la planificación en proyectos, que aborda tres áreas principales, la planificación de proyectos, que es el enfoque central; la implementación de la planificación durante el desarrollo del proyecto; y la percepción de la innovación a través de la documentación de las maestras. Estas categorías se ven influenciadas por las creencias iniciales de las maestras y las que han desarrollado a lo largo de su experiencia docente. Además, se enfatiza que la capacitación docente como un factor fundamental que contribuye a sistematizar los procesos de elaboración y revisión de propuestas, apuntando a mejorar las prácticas educativas al reconocer la importancia de la formación continua y la estrategia planificada para maximizar el impacto positivo de los proyectos en el entorno educativo.

Para nuestro trabajo monográfico encontramos aportes valiosos porque se centra en el pensamiento del profesor durante la planificación de proyectos de aula, lo que permite abordar de manera detallada las fases de trabajo para desarrollarlo y la adquisición progresiva de saberes y creencias durante el proceso, ya que, la atención especial a las creencias subyacentes en la planificación y desarrollo de proyectos analiza la mentalidad del profesor, ofreciendo una vista valiosa sobre los fundamentos ideológicos que influyen en sus decisiones educativas.

3.2. Historia y Trayectoria en Torno a los Proyectos de Aula

Para comprender el origen del trabajo por proyectos de aula, específicamente en el Gimnasio Moderno, es necesario hacer todo un acercamiento histórico al contexto social y cultural, no solo de la institución, sino del país en materia de avances educativos, políticas públicas e influencias de corrientes pedagógicas que innovaron la visión de la educación a lo largo de la historia, como lo fueron los exponentes del movimiento de la escuela activa que tiene gran repercusión en las reformas curriculares del país caracterizado hoy en día en la educación Colombiana .

3.2.1. Aportes Desde las Principales Epistemologías de la Escuela Activa

La escuela activa es un movimiento pedagógico dado en Europa a finales del siglo XIX como respuesta a condiciones sociales, económicas y culturales que transformaron la concepción de la niñez, provocando la búsqueda de una contraposición a la pedagogía tradicional.

Se trató de un movimiento amplio, complejo y contradictorio, el cual se nutrió con múltiples experiencias y los aportes de variadas de corrientes y autores en diferentes países, donde las particularidades de cada uno de esos contextos nacionales matizaron la evolución de dicho movimiento. (Narváez,2006, p. 636)

Grandes influyentes como Rousseau, Pestalozzi y Froebel establecieron la necesidad de permitir al niño un desarrollo libre de sus capacidades, de su esencia y su naturaleza plena, como lo menciona Rousseau en el Emilio (1762) que dio un lugar al niño como un ser activo, con un desarrollo continuo. A partir de allí, propuestas diferentes y métodos, se expandieron por diferentes países de Europa e inclusive en países de Norteamérica.

A comienzos del siglo XX bajo una corriente Europea se encuentran autores como María Montessori, que a partir de la observación de “niños anormales” en su Casa de los niños, propone como un principio fundamental la importancia de preparar un ambiente enriquecedor, ya que, “la educación no es solamente lo que da el maestro a sus alumnos, el resultado de oír palabras; es un proceso natural que el individuo va alcanzando, con base en la experiencia espontánea y el contacto con el medio ambiente” (Moreno, 2012, p. 63) por ello, la creación de espacios y materiales sería fundamental para potenciar el aprendizaje a través de su pedagogía científica, la autonomía, la colaboración y la higiene.

Luego, muy contemporáneo aparece el método de globalización planteado por Ovidio Decroly que bajo su trabajo como médico, psicólogo, pedagogo y más, estableció la importancia de la relación del sujeto con su medio y entorno como puente hacia el conocimiento, de allí que

Los centros de interés son propuestos por Decroly, como una forma de integrar el trabajo manual, el juego y el aprendizaje. Los centros de interés deben formarse fundamentalmente teniendo en cuenta las necesidades del estudiante para que él aprenda lo que significa el trabajo, al mismo tiempo que adquiere habilidades intelectuales y colabora con sus compañeros. (Londoño, 2001, p. 143)

Fundamenta así, sus centros de interés bajo la necesidad de ofrecer experiencias donde los niños pudiesen observar y experimentar a través del aprendizaje espontáneo y el deseo por acercarse al conocimiento. El impacto de la escuela activa contribuyó a dar un giro en la concepción del niño y la niña, resaltando la importancia de su proceso de desarrollo, entendiendo la primera infancia como sujetos con capacidades y habilidades que deben ser potenciadas a través de su libertad y el acercamiento a su mundo circundante, sin embargo, las influencias de la escuela activa no solo aportaron en la corriente europea.

Desde una perspectiva de la corriente norteamericana se encuentran también referentes y posturas interesantes como lo fueron las de John Dewey, que establece la necesidad de una educación enfocada al aprender haciendo “en unas condiciones que permitan al niño realizar un trabajo personal libremente escogido y libremente ejecutado, mediante una enseñanza orientada por proyectos que sean percibidos y comprendidos como tales por los educandos”(Narváez, 2006, p. 634) dando mayor fuerza a las experiencias que viven las infancias, desde los aspectos sociales y democráticos.

Y es justamente, con base a esta pedagogía por proyectos que inspira años después a su discípulo William Kilpatrick, en el diseño de su “método de proyectos” donde, según Rincón (2012) se da una mayor visibilidad de los diferentes momentos o fases del proyecto, unos objetivos que orientan la investigación, el interés y la motivación como eje fundamental para el desarrollo de los proyectos con los niños y las niñas, brindando una estrategia pedagógica donde las infancias orienten su propio proceso de construcción de saberes.

Desde allí, gracias a los diferentes enfoques de las corrientes que exponen los grandes referentes de la escuela activa, sus aportes han sido tomados como referentes para la construcción

e innovación de los modelos educativos alrededor del mundo y las políticas públicas se han transformado curricularmente para ofrecer una educación pensada en y para las infancias.

3.2.2. Influencia de la Escuela Activa en la Educación Colombiana

La corriente de la escuela activa en Colombia se comenzó a adoptar a finales del siglo XIX e inicios el siglo XX ante la necesidad de dignificar la infancia y una posible confrontación el gremio eclesiástico, el contexto político y social que se enmarcaban en un panorama de violencia. La reflexión y problematización hacia la educación de la época permitió reconocer la carencia en innovación y modelos pedagógicos del territorio, además la visita de diferentes exponentes de la escuela activa al país y las reformas constitucionales dieron como resultado políticas pública centradas en desarrollar una educación de calidad para las infancias y la formación de maestros y maestras competentes que permitieran apropiar la metodología de la pedagogía activa.

3.2.2.1. El Gimnasio Moderno, una Institución Colombiana Vanguardista en Modelos Educativos

El Gimnasio Moderno fue fundado en 1914 por Agustín Nieto Caballero bajo el modelo de la escuela activa con la necesidad de ofrecer al país avances e innovaciones educativas como contraposición, según (Negrín, 1992) a la problemática de violencia y dogmatismo que contribuían al analfabetismo del país. A pesar de la poca aprobación que tuvo en la época por parte de la iglesia, fue justamente su fundador el que posicionó la institución como uno de los principales precursores de la escuela activa en el territorio Nacional contribuyendo de gran manera al modelo educativo de Colombia e Hispanoamérica a inicios del siglo XX.

Dicho esto, los principios filosóficos que enmarcaban el pensamiento de Agustín Nieto Caballero permitieron posicionar al Gimnasio Moderno como una institución vanguardista en modelos educativos, por lo que gran parte de su trayectoria histórica se debe principalmente a las apuestas pedagógicas de su fundador, que se fueron consolidando tras su paso por Estados Unidos y diferentes países de Europa. Al regresar al país, su preocupación latente por una reforma educativa que transformara el paradigma educativo de la época dio paso a convertir la institución en un modelo piloto de las apuestas del movimiento de la escuela activa.

Agustín Nieto no tuvo la pretensión de inventar nada nuevo, pero con maestría logró sintetizar, en su quehacer pedagógico, principios educativos de sus maestros, así: de Jhon Dewey tomó “su sentido pragmático, y la idea de que los datos de la experiencia no son “dados” sino “tomados” con un propósito”; de Ovidio Decroly, en su visita a Colombia en agosto de 1925, aspectos sobre “lectura global y centros de interés, siempre en perfecto acuerdo con las necesidades naturales y sociales de los educandos”; de María Montessori “don Agustín tomó el método pedagógico preescolar que lleva su nombre, basado en la libre espontaneidad de niño para elegir sus trabajos”. Con la asociación de estos principios se inicia la vida del Gimnasio Moderno en Bogotá. (Iriarte, 2003 como se citó en Torres, 2015)

Comenzó implementando con los niños de primaria la metodología de María Montessori y su “casa de los niños” brindó un espacio para que pudiesen jugar mientras desarrollaban capacidades, habilidades y aprendizajes, teniendo un gran éxito y después de la visita de la italiana al Gimnasio Moderno en 1919, según Moreno (2012), el fundador escribe un artículo titulado “El Montessori”, con la intención de dar a conocer en el país a profundidad el método

detalladamente, la importancia del ambiente en el desarrollo de la niñez y el diseño de actividades y materiales intencionados con un fin pedagógico.

Años más tarde el Gimnasio Moderno abre sus puertas a maestros y maestras para participar de las conferencias de diferentes exponentes pedagógicos que se llevarían a cabo en el país, “A Bogotá llegaron también visitantes como Raymond Buyse , Henri Piéron y Ovidio Decroly, quienes con sus conferencias sobre pedagogía activa y psicología moderna contribuyeron a dinamizar el movimiento de la pedagogía activa”(Saldarriaga, 2012,p.75) La visita de estos grandes influyentes dieron paso no solo a conocer sus postulados, sino a problematizar la necesidad de forma docentes capacitados para promover el trabajo de la escuela activa en las diferentes regiones del país y es que,

Desde el punto de vista pedagógico, se privilegió en el niño actividades lúdicas, acorde con su propio ritmo de aprendizaje y desarrollo psicomotriz, considerando los aportes científicos de la pedagogía, formando un nuevo maestro que armonizara con los nuevos conceptos de escuela, pedagogía y educación. (Torres,2015, p. 66)

Después de ello, en 1920, según Fandiño (2007) se divulgan los centros de interés de Decroly en el territorio Nacional y son adoptados oficialmente como metodología de trabajo por parte de la institución, suscitando experiencias a través de las necesidades de las infancias logrando integrar diferentes saberes y manteniéndose por muchos años como un eje principal en su proyecto pedagógico. Años más tarde y tras el fallecimiento de Don Agustín

El centro de documentación y la biblioteca del Gimnasio revelan la preocupación de Nieto por adquirir la bibliografía y las revistas de mayor calidad y prestigio científico

en el campo educativo, con la finalidad de mantener actualizado y vinculado al profesorado a las corrientes modernas y progresistas internacionales. (Negrín, 1992, p.175)

Los aportes a la educación colombiana por parte de Agustín Nieto se ven reflejadas en sus textos y obras donde se mantiene vigente sus principios educativos. Y el Gimnasio Moderno, en pro de ello, mantiene la iniciativa de estar a la vanguardia en las innovaciones educativas, por lo que la institución adoptando nuevos modelos pedagógicos como las inteligencias múltiples de Gardner, una apuesta por el Bilingüismo, la implementación del trabajo por proyectos de aula y la adaptación de la nueva era tecnológica se suma a la constante capacitación y formación de sus maestros.

3.2.2.2. Transformaciones de las Políticas Públicas y el Trabajo por Proyectos de Aula

La creación de las políticas públicas y sus transformaciones se ha visto permeada por el contexto social y cultural del país, por lo que la escuela activa ha diseñado nuevas apuestas educativas y reformas pedagógicas que ha posicionado en una nueva concepción a las infancias, el sistema educativo y el maestro como sujeto clave para enriquecer el aprendizaje de niños y niñas. Este marco de derechos que se establece hoy se construyó desde finales del siglo XIX y pasó por un largo trabajo de las diferentes entidades.

En relación con lo anterior, estas transformaciones a las políticas públicas inician desde un ejercicio de problematización frente al direccionamiento que el gremio eclesiástico tenía en las escuelas y que se veía influido por los patrones de violencia y conflicto del país en ese momento. En respuesta a ello surge la Ley 39 de 1903 y la Ley orgánica que dieron la apertura a una continua búsqueda por diseñar estrategias que pudiesen suplir las necesidades de las infancias.

En tal sentido, la Ley 39 de 1903 buscó dar respuesta a las exigencias peculiares del país, planteó una reorganización de la instrucción pública y procuró restablecer las escuelas que se habían cerrado debido a la guerra de los Mil Días. La Ley Orgánica, reglamentada por el ministro de Instrucción Pública, Antonio José Uribe, dividió la enseñanza en primaria, secundaria, profesional, industrial y estética. (Figuroa y Soto, 2018, p.3)

Esta división de la educación dio paso a separar en una gran parte la administración de la educación por parte de la iglesia, permitiendo que exponentes importantes como Miguel Jiménez, Luis López de Mesa y Agustín Nieto Caballero diseñaran propuestas con la intención de brindar una reforma educativa con base en la escuela activa en el país, donde según Saldarriaga y Sáenz (2012) comenzó con la implementación y apropiación del método Pestalozzi, específicamente en la Escuela Normal de Bogotá aplicado durante muchos años. Debido a ello, el interés por una constante innovación en la educación permitió establecerse bajo otros horizontes.

Los aportes de la pedagogía, la psicología y la psicopedagogía, se generaron desde la visita de expertos formados en el Instituto Pestalociano de Ginebra, entre ellos: Decroly, Buysé, Walter y las misiones alemanas y españolas a Colombia, legado también de los Institutos de Enseñanza Libre de España e Institutos Pedagógicos de Berlín. Y la incidencia de John Dewey, Kilpatrick y William James, desde la escuela norteamericana, principalmente en la psicología y el pragmatismo, desde sus obras que incidieron en estos cambios, como lo fueron la aplicación del método de proyectos, entre otros. (Figuroa y Soto, 2018)

Frente a los diferentes expertos que visitaron el país, el niño y la niña dejaron de tener una concepción dirigida únicamente hacia el cuidado y se sumaron aspectos pedagógicos importantes que resaltan la necesidad de contribuir en el proceso de desarrollo de aprendizaje de las infancias. En respuesta a estas corrientes de la escuela activa se crea la “casa de los niños” en el Gimnasio Moderno en 1914 y el Kindergarten de Franzisca Radke en 1933.

Teniendo estos antecedentes en el territorio Nacional se avanzó en la apropiación de estas nuevas miradas del niño como sujeto de derechos y en 1986 se comenzó a diseñar un currículo preescolar donde el juego, el trabajo en Grupo, la participación familiar y la unidad didáctica se establecían como estrategias básicas y fundamentales del trabajo con la primera infancia, sin embargo, se complementa y se oficializa este diseño curricular integrador después de la reforma a la Constitución Política de Colombia de 1991, según lo establecido en los antecedentes estipulados en los lineamientos pedagógicos (2010).

Por ello, en 1992 ante la falta de cobertura de la educación para los colombianos y la necesidad de brindar una igualdad de oportunidades para formarse, surge el proyecto de inmersión social denominado grado cero, donde se decreta una obligatoriedad en la educación básica, especialmente en la educación preescolar, brindando un mayor énfasis en el desarrollo biológico, senso-motor, resaltando la necesidad de socializar, facilitar el tránsito a la primaria y brindar oportunidades para potenciar al máximo el desarrollo integral de los niños y las niñas, según el Ministerio de Educación Nacional (1996).

En coherencia con lo anterior y con la intención de cumplir dichos objetivos el Ministerio de Educación Nacional diseña una propuesta con base en la pedagogía activa, buscando permitir a las infancias construir conocimientos en su pleno desarrollo con su entorno, donde su

curiosidad los llevase a plantear hipótesis, preguntarse e indagar a través de diferentes formas de trabajo como lo son los proyectos de aula, los centros de interés o unidades didácticas.

Hoy retoma fuerza la idea de trabajar por proyectos en el aula, teniendo en cuenta que las propuestas se han alimentado con los desarrollos de los nuevos paradigmas de la psicología educativa (constructivismo) y de la pedagogía. (Fandiño,2007, p.11)

Años más tarde se establece el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, donde según el MEN (2010) es la apuesta epistemológica que sitúa el marco de políticas públicas que aborda a las infancias como sujetos de derechos, en esta nueva propuesta se estableció como prioridad el derecho a la educación Inicial, sin importar condiciones y contextos sociales fortaleciendo las perspectivas de género e inclusión social.

Además de potenciar una concepción del desarrollo humano, estableciendo un trabajo con mayor énfasis en el desarrollo de las diferentes dimensiones, como la Corporal, la Comunicativa, la Artística, la Cognitiva y la Personal-Social, a través de los diferentes pilares de la educación Inicial enmarcadas dentro del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

En coherencia con lo anterior, aparece la Ley 1804 de 2016, de Cero a Siempre donde se construyó de manera normativa las nociones que tiene el Estado acerca de las infancias en los primeros años de vida, donde se establece mediante la política pública, según el MEN (2013) que el desarrollo de los niños y las niñas no es lineal, ni homogénea ya que, los diversos contextos donde las infancias se desenvuelven a lo largo de su vida construyen y constituyen un desarrollo “diverso y diferencial” para cada sujeto. Desde allí, entendiendo y reconociendo la diversidad cultural, política y social que enmarca, rodea y transforma a las infancias, en busca de responder a lo anterior, de Cero a Siempre:

En su planteamiento, reconoce que el desarrollo integral de los niños y las niñas es posible gracias a un trabajo articulado e intersectorial, que, en sintonía con la perspectiva de derechos, propende por asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, sociales y materiales necesarios. (MEN, 2017, p. 22)

Durante la implementación de la política pública en el país, el Ministerio de educación como ente rector de los procesos educativos actualiza el lineamiento curricular de preescolar de 1998 y construye en 2017 las bases curriculares para la educación inicial y preescolar, donde pone su acento en un currículo basado en la experiencia, que parte de reconocer la cotidianidad y la vivencia como elementos fundamentales para la construcción de aprendizajes y promover el desarrollo de niñas y niños. Allí el Ministerio de Educación Nacional presenta las Bases Curriculares para la educación Inicial y Preescolar:

Las Bases son un punto de partida para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Parten de la experiencia, y hacen un énfasis en la acción de los niños y las niñas, y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida. (MEN, 2017, p.22)

Es este documento se establece un trabajo centrado en el currículo basado en la experiencia donde los propósitos de desarrollo y aprendizaje se establecen bajo la construcción de identidad de los niños y niñas con otros, el potenciar a las infancias como comunicadores activos de sus sentires y pensamientos y por último, la posibilidad de relacionarse con el mundo que los rodea, dando un lugar fundamental a las interacciones y las actividades rectoras, además

de establecer un referente de desarrollo y aprendizaje que guía a los maestros y maestras, según la etapa en la que los niños y niñas se encuentren, según lo establecido por el MEN (2017).

Bajo la mirada de los lineamientos del 2010 y las bases curriculares del 2017, se desarrolla la actualización de los Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito del 2019 , por parte de la Secretaría de Educación del Distrito, donde la comprensión de la infancia toma como protagonistas a los niños, las niñas y su desarrollo, movilizando las interacciones sociales en las experiencias educativas a través de ejes de trabajo pedagógico como lo son el desarrollo social y personal; la expresión y comunicación a través de los lenguajes y movimiento; y la experimentación- pensamiento lógico de los niños y las niñas. Además de reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje, potenciar las interacciones brindando estrategias para fortalecer los vínculos sociales interpersonales, el rol de la familia y de las escuelas, jardines y demás comunidades educativas.

Esta clase de actualizaciones curriculares y pedagógicas favorece pensar en estrategias y formas de trabajo que aporten a reconocer a las niñas y los niños como protagonistas y ver la construcción del conocimiento de manera más holística.

3.3.Compreensiones Alrededor del Curriculum

Bajo la mirada de las transformaciones en las políticas públicas y el avance en materia de educación, el currículo ha tenido una serie de cambios o reflexiones que permite reconocer cómo se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las miradas de niño, niña, que se posicionan desde cada concepción curricular. Por tal motivo es pertinente entender la historia que rodea al currículo, su transición a lo largo de los años y las diferentes concepciones que han sido construidas por diversos autores para llegar a una comprensión de lo que compete al desarrollar un trabajo por proyectos de aula con las infancias.

3.3.1. Historia del Curriculum

El curriculum se encuentra fuertemente ligado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ende, se ha visto rodeado por modificaciones en su concepto y en la forma en que se lleva a cabo dentro de las aulas; sus transformaciones han tenido que ver con las miradas culturales y políticas de la época, donde se afianza una identidad e intencionalidad que se pone en acción las prácticas educativas de los maestros y centra su mirada en las maneras en como los niños, niñas y jóvenes construyen conocimiento, es por ello que se asegura que el currículo es “*un mecanismo para el control político del saber*” (APPLE, 1995, como se cita en Sánchez, s.f. p.3), que permite develar el sujeto que quiere la sociedad. A continuación, se abordará algunas concepciones curriculares que han sido relevantes a través de la historia.

3.3.1.1. Transición y Trayectoria del Curriculum.

El curriculum ha formado parte de la historia de la educación desde tiempo inmemorables, es el eslabón entre la cultura y la sociedad; es por ello por lo que se ha visto permeado de manera constante por transformaciones, de acuerdo con las condiciones y organización social y escolar.

Según Kemmis (1988) es importante saber de dónde viene la palabra curriculum, deduciendo así que este derivado de su homólogo latín “curriculum” que significa carrera, corrida o pista circular de atletismo, comúnmente esta es una palabra utilizada para referirse a la “carrera de la vida” lo que conlleva a que de cierta manera existe un inicio y un fin para llegar a un objetivo o una meta en específico. “Al tratar de acercarnos al concepto de currículum no podemos olvidar que es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo” (Cazares, s.f. p.1) así que, depende el lugar desde el cual se aborde el curriculum, este tiene algunas rutas ya preestablecidas para llegar al objetivo planteado.

Históricamente el curriculum ha cumplido con las exigencias y demandas de la sociedad teniendo en cuenta las necesidades actuales y las del futuro, para así formar sujetos que sean capaces de satisfacer dichas necesidades y cumplir con un rol útil dentro de la sociedad, es por esto que el currículo se ha visto permeado por constantes modificaciones las cuales tienen el objetivo de moldear los contenidos y aprendizajes desde las transformaciones de la sociedad, así que una de las múltiples definiciones que podemos dar al concepto de curriculum es

El curriculum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (Kemmis, 1988, p.16)

A partir de las múltiples miradas, el currículo puede ser visto desde la necesidad que tienen los y las maestras y las instituciones de planear con anticipación los diferentes contenidos y objetivos a los que se quieren llegar con los estudiantes, esto para tener previsto lo que se va a desarrollar, los medios que se utilizarán para esto y los resultados que se esperan, el concepto de curriculum actualmente sigue siendo objeto de estudio ya que en algunas ocasiones se torna confuso su rol en la enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas, a continuación se abordan algunas reflexiones centrales sobre el currículo que plantea Cazares en su texto “una reflexión teórica del curriculum y los diferentes enfoques curriculares” (s.f.)

En primer lugar, se presenta el curriculum como una normativa oficial, un manual de lo que debe suceder en las instituciones educativas; el enfoque del currículo en este caso tiene que ver con la planificación educativa y se organiza el estudio a través de ciertas categorías que son evaluadas y analizadas después para así verificar que los objetivos planteados se hayan cumplido.

La segunda reflexión va hacia una mirada más conductista del curriculum, en el cual se presentan unos objetivos en particular, apuntando a procesos y propósitos en específico, limitando de manera muy puntual, cuáles son los medios y los objetivos que se deben alcanzar, seleccionando de manera meticulosa los contenidos que se van a presentar, las actividades que se van a ofrecer, la forma de evaluar los conocimientos impartidos, entre otros, según Cazares (s.f.) se trata de procesos concretos que están dirigidos a situaciones específicas, esto nos presenta el curriculum como una oportunidad de limitar de manera concreta y puntual lo que se va a impartir, teniendo claro cuáles son los objetivos y metas a las que se debe llegar.

Por el contrario a esta mirada se puede entender el curriculum como “un proyecto integrador, que va más allá que la selección de objetivos, contenidos, métodos, actividades de aprendizaje y evaluación de resultados, que favorece un pensamiento comprensivo entre la relación teoría-práctica en el contexto sociocultural” (Cazares, s.f. p.8), dando así el currículo un giro histórico que le ha permitido adaptarse a los cambios sociales y culturales, generando que no solo transforme sus objetivos, sino también su rol en el desarrollo de la enseñanza con los niños y niñas .

3.3.1.1.1. Curriculum por Contenidos

El curriculum por contenidos tiene su punto de partida desde un movimiento utilitarista, a principios del siglo XX en los Estados Unidos, apoyándose del enfoque taylorista, el cual tiene como objetivo aumentar la cantidad y calidad de la producción industrial, es en este momento en que la industria y las demandas de la sociedad toman el mando en las instituciones educativas y por ende, en los objetivos y contenidos que se deben impartir desde el curriculum. Es por esto que, como menciona Sacristán, (1982) el método planteado por Taylor en la aplicación de los sistemas de gestión y en la ejecución de la empresa industrial se manifiesta a principios del siglo

como el patrón que se debería seguir para la educación, ya que se creía que los conocimientos que se estaban impartían en las instituciones educativas eran inútiles teniendo en cuenta las exigencias de una sociedad que día a día se estaba viendo permeada y transformada por las industrias que iban creciendo.

El ver, en la teoría curricular, el currículo como un sistema de producción es un enfoque que se remonta ya a las primeras décadas de nuestro siglo, como una respuesta desde el mundo de la educación a unos planteamientos provocados desde la gestión industrial (Sacristán, 1982, p.4)

El curriculum por contenidos tiene como objetivo que la enseñanza hacia los niños y niñas se centre especialmente en las diferentes asignaturas que se imparten en las instituciones educativas, teniendo en cuenta que lo más importante allí es que los niños y niñas logren desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos en relación únicamente con los contenidos que se desarrollan en cada una de las asignaturas, pretendiendo alcanzar los objetivos propuestos en el currículo y plan de trabajo de las instituciones educativas.

Esto lleva al análisis de la constante eficacia social que se es exigida por parte de la sociedad a las instituciones educativas y el curriculum que plantean, las cuales al ver que dependen directamente de la sociedad y de las jerarquías que se organizan, no tienen de otra que centrar sus contenidos en las exigencias de la industria “la educación viene a caracterizarse, pues, como un entrenamiento que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres desempeñan en una sociedad industrial” (Sacristán, 1982, p.5), entrenando sujetos que sean capaces de encontrarse al servicio de las élites de la sociedad a través del trabajo en sus industrias.

Desde este tipo de curriculum la escuela debe responder no solo a las exigencias de la industria y de la sociedad, sino que también debe acoplarse a la cultura en la cual se encuentra, es por esto que debe seleccionar lo que quiere impartir, teniendo en cuenta que es lo más importante en el entorno en el que está desplegando su acción educativa. Con ello, se puede decir que “la escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo” (Stenhouse, 1991, p.35 - 36) ya que es de estos agentes externos de los cuales depende las materias y contenidos que se imparten en las instituciones educativas.

Como se puede evidenciar en el curriculum por contenidos, su objetivo es formar sujetos que se encuentren al servicio de la producción y las demandas que allí se encuentran presentes, desarrollando habilidades y conocimientos desde los diferentes contenidos y asignaturas que se proponen en el currículo de la institución, dejando de lado la importancia de que los niños y niñas pueden desarrollarse como sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones, de ser partícipes y protagonistas de su propio aprendizaje.

3.3.1.1.2. Curriculum Tecnológico

Este modelo de curriculum tiene sus intenciones claras en el resultado al que se quiere llegar desde el aprendizaje que es impartido, allí se tiene en cuenta de manera concreta los objetivos del aprendizaje y el paso a paso que se va a seguir para llegar a estos objetivos, Cazares (s.f.) afirma lo siguiente

Esto significa históricamente concebir el currículo como conocimiento por transmitir, por enseñar; por lo que frecuentemente se tiende a confundir currículo con asignaturas. A partir de esta posición puede concebirse el currículo como una propuesta organizada de intenciones que debe enseñarse en las escuelas (p.14)

El contenido curricular es diseñado por expertos en la educación u otras ramas y este debe ser seguido en su totalidad por los y las maestras en el momento de impartir el conocimiento, y es prácticamente su obligación hacerlo funcionar para llegar a los objetivos planteados desde el curriculum, allí el rol del y de la maestra es el de un técnico, es el encargado de realizar las diferentes actividades y seguir las rutas estipuladas para llegar a un fin concreto; mediante este modelo de currículo se ve controlado no solo el aprendizaje y el maestro, sino también la autonomía de los estudiantes, lo que delimita hasta dónde pueden llegar y esto depende de lo que se encuentra establecido en el curriculum; y finalmente se da un valor especial a la evaluación y al resultado de lo que se hizo más no del proceso que se llevó a cabo para llegar hasta allí.

3.3.1.1.3. Curriculum Integrador

El curriculum integrador tiene un carácter más humanista y constructivista que permite ver a el ser humano, en este caso a los niños y niñas, como personas que tienen consigo información genética que los acompaña desde el momento de su nacimiento, esta se puede modificar y actualizar a lo largo de la vida dependiendo de las trayectorias que el ser humano viva, así mismo, permite reconocer a cada uno como un ser único, que debe ser entendido, cuya voz tiene valor, por ende, debe ser escuchada y atendida en los diferentes escenarios de la vida.

El curriculum integrador permite ver al ser humano dentro de una sociedad según (Vygotsky, 1978, 1987 como se citó en Villarini, 1997)

El potencial humano no está sólo en el genoma sino en la comunidad social en el individuo se desarrolla; es lo que un ser humano individual puede llegar a ser con la ayuda de otro ser humano que se encuentra en una etapa más alta de desarrollo; es su zona de desarrollo próximo (p.3)

Lo que permite reconocer que cada ser humano tiene un potencial, una información que debe validarse y se ve influenciada directamente por el ambiente en el cual se encuentra, por eso se puede decir que el ser humano en su desarrollo y crecimiento es un sujeto que se encuentra en constante transformación. El potencial humano con el que ya cuenta cada sujeto permite que, a partir de este, se puedan generar otros conocimientos y aprendizajes, como menciona Villarini (1997)

Todo esto con el fin de potenciar las diferentes habilidades con las que cuentan los seres humanos por medio de experiencias, acciones que aportan a la construcción de conocimiento para la vida a través de la participación de los niños y las niñas, posicionándolos de esta manera como los principales protagonistas de su proceso de desarrollo y aprendizaje.

El curriculum integrado así mismo hace un énfasis en reconocer que por medio de la cotidianidad los niños y niñas generan experiencias que les permiten crear preguntas, indagar, suscitar hipótesis y llegar a posibles conclusiones de una manera más autónoma, por ello es necesario que la sociedad, la cultura, y las preocupaciones cotidianas estén presentes en el trabajo en las aulas e instituciones educativas y así poder revolucionar la forma en que se lleva a cabo el trabajo con los niños y niñas, como menciona Dewey (1897) es importante que la escuela sea una interpretación y representación de la vida real de los niños y niñas, de lo que viven con sus familias, en sus casas, en el lugar que habitan y comparten con otros.

Es importante que la escuela se reconozca como un lugar en el que el niño y la niña pueden generar construcciones, indagaciones y crear hipótesis por medio del trabajo colectivo para contemplar a los niños y niñas como sujetos activos en la construcción del aprendizaje y conocimiento, se puede mencionar según Moreno et al. (2008)

El niño es un ser que actúa, es activo, es actuante, donde todo aprendizaje tiene su origen en los actos concretos de la vida cotidiana, en el mismo instante de dar solución activa a un problema práctico, este elabora las operaciones para formar sus propias representaciones. (p. 73)

Por eso es fundamental dar la oportunidad para que niños y niñas mediante la resolución de conflictos y problemas cotidianos puedan generar autonomía en sus acciones, buscar alternativas, indagar, concluir y llegar a posibles soluciones de forma autónoma, así mismo fortalecerse como sujeto crítico - reflexivo sobre las situaciones vivenciadas.

3.3.2. Enseñanza y Aprendizaje del Curriculum Integrador

El curriculum que rige constantemente la educación en el mundo viene centrado en la mayoría de las ocasiones en asignaturas, pero gracias a las transformaciones que se han encontrado en las escuelas podemos decir que existen otras maneras de visibilizar el currículo en las aulas de clase, este “puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.” (Torres, 1996, p. 29), siendo este uno de los objetivos del curriculum integrador, ya que se pretende desdibujar la idea de que el conocimiento debe ser impartido por asignaturas, y más bien se pretende que el conocimiento y aprendizaje tenga la oportunidad de brindarse de una manera conjunta, en pro de las habilidades, conocimientos e intereses de las infancias.

Uno de los objetivos del curriculum integrador, como menciona Jurjo Torres (1996) es el interés de crear un campo de estudio más integrado que facilite y enriquezca el proceso de aprendizaje de una manera más crítica y reflexiva de la realidad, así mismo, es importante que se

logre identificar el proceso sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje, las diferentes actividades y planteamientos que llevan a que este sea obtenido, dejando de lado el conocimiento impartido por medio de asignaturas, sin dar la posibilidad de que el niño se desarrolle como un sujeto activo en su proceso educativo.

Es importante resaltar que autores como Dewey mencionan la importancia de que el ambiente educativo en el que se encuentran los niños sea lo más parecido posible a un ámbito cotidiano, un ambiente que podrían relacionar con su entorno fácilmente, permitiendo identificarse con el conocimiento de una comunidad, de un espacio en particular. De igual Manera lo que pretende el curriculum integrador es permitir que todo lo que los niños y niñas aprenden esté relacionado con su entorno, su momento histórico, sus experiencias, sus gustos e intereses, se puede mencionar que “un sistema educativo se crea y modifica con el propósito de contribuir a una capacitación de niños y niñas para asumir responsabilidades y para poder ser personas autónomas, solidarias y democráticas” (Torres, 1996, p.33) partiendo de este planteamiento se puede relacionar el aprendizaje con la participación activa de los niños y las niñas, lo que permite que sean generadores de conocimientos a partir de sus preguntas e hipótesis, para generar sujetos autónomos, críticos y reflexivos sobre lo que ocurre en su entorno.

Es allí donde la institución educativa, los maestros y maestras tienen un rol importante, pues median y brindan experiencias que permitan que los niños y las niñas den a conocer sus intereses y construyan conocimiento mediante preguntas o investigaciones que puedan realizar de manera autónoma o en el aula de clase junto a los demás estudiantes y con mediación de los maestros y maestras. El curriculum integrador permite que las fronteras que se tenían establecidas entre las diferentes áreas de conocimiento sean desdibujadas, llevando a que tanto maestros y

maestras como niños y niñas realicen un análisis más amplio acerca de todo, integrando no solo las diferentes áreas, sino también las circunstancias y experiencias que constantemente viven.

La relación que se ha tejido entre las diferentes áreas lleva a pensar como menciona Torres (1996) que actualmente se ha generado un interés genuino por la interdisciplinariedad, en la que la sociedad busca que los diferentes agentes que hacen parte de ella tengan una mayor participación. La planificación de lo que se hace se sitúa como algo clave e importante, así se puede concluir que la sociedad se ha visto constantemente inmersa en varias transformaciones y las instituciones educativas no se encuentran exentas de estos cambios y que con la implementación del currículo integrador se pretende romper con la memorización como estrategia de aprendizaje, así mismo, borrar las barreras y brechas que se encuentran en las diferentes áreas de conocimiento, permitiendo crear un aprendizaje conjunto e integrador, formando y fortaleciendo sujetos críticos, reflexivos y autónomos.

En el momento de planificar un proyecto de aula según Torres (1996)

Es necesario que este sirva para atender a las necesidades que los estudiantes tienen de comprender la sociedad en la que les está tocando vivir y, por consiguiente, que favorezca el desarrollo de destrezas diversas, tanto técnicas como sociales, que les ayuden en su localización dentro de la comunidad como personas autónomas, críticas, democráticas y solidarias (p.185)

Para llegar a esto, es importante respetar los procesos que traen consigo los niños y niñas, validar sus saberes previos, intereses y necesidades que les suscitan lo que vive en su cotidianidad, así mismo, es fundamental en la planificación de un proyecto de aula la participación de manera activa de los diferentes actores que se encuentran involucrados en el

proyecto, también es importante “su participación en la discusión de las formas y ritmos de trabajo en las aulas, en la elección de los recursos didácticos, formas de evaluación, actividades de recuperación, extraescolares, etc.” (Torres, 1996, p. 186) desde allí se puede evidenciar que la participación de los niños y las niñas en los proyectos de aula no se limita únicamente a la elección del tema, ya que se convierte en una apuesta metodológica que responde a reconocer la participación activa de los niños y niñas en la elección de los procesos que se llevaran a cabo para llegar al objetivo, las actividades y el producto final del proyecto de aula.

3.3.3. Los Proyectos de Aula como Estrategia Pedagógica.

El trabajo por proyectos de aula se origina en el movimiento de la escuela nueva, liderada por el filósofo y pedagogo John Dewey, esta idea nace como una inconformidad hacia el aprendizaje memorístico y hacia el aprendizaje dividido y fragmentando en asignaturas, donde se presentaba al niño como sujeto pasivo del acto educativo, como menciona Moreno et al. (2008) los principios en los cuales se funda la escuela nueva son:

1. El niño no es un adulto en miniatura, sino un ser que tiene sus propias aspiraciones
2. No hay comprensión auténtica sino de aquello que uno mismo ha descubierto.

Así es como se busca pasar a una organización del conocimiento por medio de temas o intereses que tienen en común los niños y niñas, se pueden definir los proyectos de aula como una “ordenación del saber en torno a puntos unitarios vitalmente significativos, es decir, en torno a intereses específicos y operantes en la vida del niño” (Titone, 1970, como se cita en Pozuelos, 2007, p. 23), es así como en el modelo de trabajo por proyectos de aula el niño o la niña pasa a ser protagonista y generador de su propio aprendizaje, brindándole oportunidades, para que por

medio de las hipótesis, la investigación y las experiencias vividas construya su propio aprendizaje.

Por medio de los proyectos de aula se busca que los niños y niñas logren desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan interactuar de manera activa con el mundo y con las transformaciones que se dan, por ende, es importante “concebir la escuela como un escenario de socialización permanente para la formación del ser humano pretende alcanzar retos cada vez más grandes al analizar las problemáticas dentro de un sentido de autocomprensión en las propias prácticas pedagógicas” (Moreno, et al. 2008, p. 2-3) las diferentes transformaciones que han permeado a la escuela posibilitan que el niño y la niña se desarrollen en un rol de protagonista, donde por medio de la socialización y el trabajo colectivo llegue a reflexiones y genere aprendizajes y conocimientos.

El método por proyectos llega a las escuelas a innovar, a contribuir en “esa tarea, cada vez más urgente, destinada a repensar la escuela y su función en el contexto contemporáneo, y eso conlleva, necesariamente, un proceso reflexivo” (Pozuelos, 2007, p.13), así es como por medio del trabajo por proyectos de aula se genera una transformación en el cómo las cosas se realizan dentro y fuera del aula, se desarrollan y puntualizan sus ideales principales. Lo que se quiere es que los niños y las niñas que están inmersos en este método desarrollen independencia y responsabilidad en las prácticas cotidianas, permitiendo en ellos desarrollar su pensamiento de una manera más autónoma y crítica. El método lo describió por primera vez William Heard Kilpatrick en su ensayo "El método del proyecto", conocido internacionalmente por los institutos y escuelas.

El método por proyectos es reconocer a él o a la niña como sujetos de saber que puedan construir conocimiento, cambiando las relaciones de poder establecidas de manera cotidiana en

las aulas de las diferentes escuelas. Es importante destacar el lugar y la incidencia que tienen los proyectos de aula dentro y fuera del aula de clase, presentándose como

Un lugar de construcción de poderes auténticos para los niños; ellos se forman ahí en la responsabilidad al mismo tiempo que la ejercen; así ellos se expresan, escogen, viven y asumen los conflictos, comparten las responsabilidades, aprenden a escuchar a los otros y se vuelven autónomos (Jolibert, 1995, citado en Rincón, 2012, p.46)

Es importante ofrecer a los niños y niñas un espacio donde pueda desarrollarse, opinar y participar activa y constantemente, ya que esto forja en ellos conductas y habilidades que les permitan situarse como sujetos con criterio, capaces de tomar decisiones y actuar en las diferentes situaciones cotidianas del mundo que les rodea, así mismo, generan la capacidad de trabajar colectivamente, desde la escucha y el respeto hacia los demás.

Por otro lado, existen instituciones que han hecho del trabajo por proyectos una pedagogía proyectiva, la cual tiene como fin mantener el deseo y la transformación de sus prácticas, estando receptivos a cada una de las cosas que suceden en el transcurso del proyecto, visibilizando de manera continua la voz de cada uno de los participantes, Aguilar (2004) nos menciona que la pedagogía proyectiva se presenta como un modelo pedagógico que se dirige hacia el fortalecimiento del sujeto como agente personal, social y político, desde aquí se puede evidenciar que la pedagogía proyectiva no solo se centra en el proyecto que se está realizando, sino que también visibiliza al sujeto como una persona social y política buscando fortalecerlo en muchos aspectos.

Por lo tanto, la pedagogía proyectiva busca estar en constante construcción, lo que permite involucrar al sujeto de manera directa, para generar que este constantemente transforme

su pensamiento y conocimiento, para así permitir como nos menciona Aguilera y Martínez (2009)

A los sujetos hacer de su propia vida un proyecto, en el cual estén ligados, de manera íntima, sus deseos, sueños, utopías, pensamientos, acciones y en el cual no se restrinjan a actuar solamente a partir de lo preestablecido o de aquello que ya está dado. (p.17)

Así, los proyectos de aula se presentan como una oportunidad para desarrollar y fortalecer la autonomía de los niños y niñas, brindando la oportunidad de que mediante las herramientas y conocimientos que se generan logren formarse como sujetos autónomos y capaces de intervenir en diferentes situaciones de manera crítica y reflexiva.

3.3.4. Implementación e Influencia de los Proyectos de Aula

Uno de los sentidos más importantes que tiene el proyecto de aula es permitir que tanto los maestros, maestras, niños y niñas puedan construir acuerdos y así mismo trabajar de manera colaborativa, en un proceso que los apasione y centre su interés, que les lleve a la investigación y a transformar el conocimiento por medio de la acción, la indagación, el diálogo y el trabajo en equipo, es importante tener en cuenta que los proyectos de aula son desarrollados desde los intereses y gustos de los principales participantes, lo que permite que el conocimiento se genere de una forma más autónoma, como menciona Rincón (2012):

Es por esto, qué hoy se comprende que los proyectos permiten articular la teoría y la práctica, superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca”, para cumplir con obligaciones externas, para “verlos”, para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, que se quiere

investigar porque es un problema sentido, no solo el entorno sino también en los asuntos disciplinares. (p. 15)

El sentido de los proyectos de aula en cuanto al aprendizaje de los niños y niñas se centra en la posibilidad que se les da, de que sus voces sean escuchadas y que tengan validez al trabajar en torno a un tema o un problema en específico y no un currículum centrado en materias que es lo que se hace en la educación tradicional, las voces de los niños y niñas pueden estar expresadas de diferentes maneras entre las que podemos encontrar:

- a. **Interrogantes:** las preguntas que se suscitan en el aula de clase respecto de la mayoría de las cosas, llevan consigo los intereses de los niños, aquellos sobre lo que les inquieta saber, lo que les produce curiosidad y lo que descubren en el mundo.
- b. **Preocupaciones:** en algunas ocasiones sus preocupaciones más grandes como las enfermedades son causa de una constante intriga, lo que provoca en ellos preguntas y curiosidad.
- c. **Necesidad de aportar información:** su necesidad de entender el mundo actual los lleva a hacer preguntas del mundo cotidiano, de lo que comúnmente se habla y de lo que quieren saber más.
- d. **Deseos de conocer lo que ocurre:** es la necesidad que despiertan los niños por querer saber el porqué de las cosas que ocurren en la actualidad.

Por todo esto, hoy el trabajo por proyectos se considera una forma de trabajo que reconoce los intereses de los niños y niñas, al darle validez a su voz, considerando los conocimientos previos con los que ya cuenta como plataforma para la construcción de nuevos aprendizajes.

3.3.5. Participación de los Actores

Uno de los objetivos de la pedagogía por proyectos es que los diferentes actores que son participes logren llegar a acuerdos y tener una constante comunicación a la hora de establecer los compromisos y en el momento de llevar a cabo cada de una de las fases que componen un proyecto de aula, aunque es cierto que se busca dar un lugar especial a la voz, intereses e inquietudes de los niños y las niñas, también es cierto que como menciona Rincón (2012)

De ningún modo la Pedagogía por Proyectos tiene el propósito de anular la participación de los maestros en la planificación como en el resto del desarrollo del Proyecto, tampoco pretende una simetría absoluta entre los participantes en el aula y menos aún que se pase de la “dictadura” de los maestros a la “dictadura” de los estudiantes (p.33)

Teniendo en cuenta esto el maestro o la maestra cumplen un rol fundamental en la ejecución de los proyectos de aula, ya que asume el papel de organizador, investigador, moderador y evaluador en las diferentes fases del proyecto, donde entreteje los intereses de los niños y niñas en coherencia con las experiencias que se llevan a cabo, así mismo, es el encargado de mantener la inquietud y curiosidad de las infancias para que el proyecto continúe suscitando preguntas y respuestas y de esta manera orientar el desarrollo del trabajo investigativo de los niños y las niñas.

Allí el profesorado se posiciona como un sujeto que observa, escucha, planea, propone, reflexiona, para buscar alternativas y darle vida y sentido al trabajo por proyectos, esto remite a que “vivir el tiempo de la infancia es dejarse sorprender por los hechos que se transforman en acontecimientos, que nos conmueven porque nos devuelven el recuerdo y la nostalgia de emociones aparentemente olvidadas” (Hoyuelos, 2004, p.9) por ello, los proyectos y el sentido

que el maestro le dé, favorece ese respeto por los tiempos de las infancias, en la manera como contempla el momento, se vuelve cómplice y acompaña desde las acciones que propone.

En la ejecución de proyectos de aula respetar los tiempos de aprendizaje de los niños y niñas también se comprende desde el proceso de adaptación de las infancias a las instituciones, primero es necesario que los niños y niñas se acoplen a las diferentes dinámicas de las escuelas, así mismo “Malaguzzi comenta que los niños necesitan tiempo para adquirir la temperatura idónea para dar lo máximo de sí mismos, que es necesario esperarles para que se den cuenta de sus propias posibilidades para ellos, también, insospechadas” (Hoyuelos, 2004, p.13), es importante brindarles compañía y espacio para que logren desenvolverse en el lugar y en el tema que están trabajando, para esto el o la maestra debe presentarse ante ellos como un sujeto paciente, que escucha y reflexiona sobre las diferentes circunstancias que se presentan en el entorno del aula con los niños y niñas.

La institución educativa en compañía de los y las maestras pretenden “enseñar al alumno a aprender, a encontrar el nexo, la estructura, el problema que vincula la información y que le permite aprender” (Hernández & Ventura, 1998, p. 51) esto genera que los niños y niñas se apropien del conocimiento y de las temáticas que se están trabajando, al situarse ellos al frente de la investigación, pueden indagar, plantear preguntas, hipótesis e inclusive conclusiones con mayor seguridad y confianza.

Hernández y Ventura (1998) mencionan algunos roles que pueden desempeñar los docentes en el trabajo por proyectos de aula, entre estos encontramos:

1. Especificar el hilo conductor que se realizará y que permite que el proyecto de aula se aplique en otros contextos.

2. Buscar información teórica que pueda dar inicio a las diferentes actividades con las que se pretende llegar a la respuesta de a pregunta que formo el proyecto de aula.
3. Informarse de manera constante en torno a el problema o tema del proyecto de aula lo que permite informar las diferentes novedades para ir creando nuevos conocimientos.
4. Suscitar un ambiente para fomentar la participación de los estudiantes, para promover la escucha y el aprendizaje en colectivo.
5. Tener claros y listos los recursos que serán necesarios para el proyecto de aula.
6. Tener en cuenta que el proyecto de aula tiene unas fases que deben ser llevadas a cabo y así mismo evaluadas cada una en su momento, como sus saberes previos, lo que van aprendiendo y lo que se aprendió al finalizar el proyecto.

Otro de los actores fundamentales en la construcción de estos proyectos, tiene que ver con la familia, ya que se convierten es un agente fundamental en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, pues su trabajo es acompañar los saberes, hipótesis o preguntas que surgen del proyecto de aula, que facilitan la búsqueda de información útil, para propiciar y generar conocimiento a los niños y niñas a partir del tema que se maneja en el proyecto de aula. Asimismo, sus conocimientos aportan a enriquecer la propuesta desde sus propios saberes. Encontrar familias cómplices en los procesos de aprendizaje reafirma que la responsabilidad no es solo del colegio, sino que ellos hacer parte clave de esa corresponsabilidad.

3.4. Saber del Maestro

Para comprender las construcciones de saberes de las maestras del Gimnasio Moderno es pertinente realizar un abordaje histórico que permita entender la trayectoria de las conceptualizaciones que giran en torno a los saberes del profesor como objeto de estudio e investigación, posicionándolo como un sujeto social reflexivo de conocimiento que posee

comportamientos, interacciones y formas de actuar. Dicho esto, para lograr un análisis interpretativo de estas construcciones de saber, es fundamental hacer un acercamiento conceptual de las relaciones que se establece hoy en día frente a las diferentes miradas que configuran el ser, el saber y el qué hacer del maestro.

3.4.1. Explorando el Saber Pedagógico

A lo largo de la historia, el maestro ha sido percibido como un modelo a seguir en la sociedad, alguien que es portador de conocimientos y lo transmite, pero a su vez, su labor ha sido condicionada y cuestionado por diversos agentes externos, por lo que entender la concepción que tiene el profesorado hoy en día, tiene como punto de partida una investigación amplia y diversas conceptualizaciones que giran en torno al profesor como sujeto importante en el proceso de aprendizaje de las infancias.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor remontan su origen en la década de los setenta, ante la necesidad de identificar los elementos que influían en la eficacia de los maestros en el proceso de aprendizaje y enseñanza, comprendiéndolo desde sus diferentes cosmovisiones y subjetividades, allí una de las primeras investigaciones que llevó a cabo al maestro como objeto de estudio, según García (1987), generó un cambio paradigmático en la investigación educativa al enfocarse en el proceso-producto, allí participaron grandes exponentes como Muñoz, Pérez Gómez, Doyle, Gage, Mendley y Bronphy, la cual dio paso a un análisis exhaustivo y valorativo de las prácticas docentes generando una resignificación a la labor y los pensamientos del profesorado manteniendo como objetivo principal identificar las conductas de los docentes y como influían en el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, este estudio enfrentó críticas significativas desde una perspectiva conceptual y metodológica porque en las observaciones se reflejaba un mayor énfasis en los aspectos físicos del maestro y del entorno, en el momento de la observación, por lo que no reflejaban la conducta cotidiana del profesorado bajo una perspectiva del enfoque constructivista, cualitativo, etnográfico, reflexivo, antropológico o naturista, como menciona Martin, (1983) desde allí se resalta la importancia de posicionar tanto al estudiante como al maestro como actores activos, con pensamientos, planes e influencias que afectan su comportamiento.

Desde allí, las diferentes investigaciones que se desarrollaron permitieron comprender al maestro como un sujeto en constante reflexión donde sus saberes y creencias le permitieron a través de una mirada crítica de su ejercicio propio y las experiencias que vive cotidianamente con los niños transformar el aula en busca de mejorar su práctica pedagógica, es por ello, que “El saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes incluyen conocimientos disciplinarios, curriculares, profesionales (incluidas las ciencias de la educación y la pedagogía) y experienciales”. (Tardif, 2014 p. 26). Entendiendo saber algo que nace de un acontecimiento vivido, que se transforma, se renueva y está constantemente inmerso en el paradigma del pensamiento y creencias del profesor, por las diversas cosmovisiones del saber pedagógico de cada maestro.

En coherencia con lo anterior, se entiende al maestro como un ser activo que no solo se queda en “un sitio” dentro del acto educativo, sino que crea su pensamiento desde diversas ramas de la enseñanza y las va conociendo a lo largo de su vida académica, pues el docente no solo se dedica a enseñar, más bien él vive dichas perspectivas educativas que crean sus experiencias y conocimientos, “el saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y

experienciales” (Tardif, 2014, p.29). Por lo que, el paradigma sigue siendo el centro de los procesos que ocurren en la mente del maestro que se construye, se organiza y dirige su comportamiento, de ahí forma sus creencias, por ello, los docentes se apropian saberes que son necesarios al momento de desempeñar su práctica docente durante el trabajo en la escuela y la interacción con los diversos sujetos que participan en ella.

De esta manera, se logra comprender que cada uno de esos saberes hacen parte del ser maestro y se complementan entre sí, existen unos de carácter más explícitos que otros, los cuales están cargados de un componente subjetivo, pero todos forman parte de la práctica docente, si bien, dialogan entre ellos, tienen unos enfoques distintos que vale la pena aclarar, es por ello que retoma a Tardif (2009) para adentrar en esos saberes que construyen al maestro:

El Saber profesional, integra el conocimiento específico de las ciencias de la educación (pedagogía, didáctica, métodos, filosofía) entendidas como la formación que reciben los maestros en las distintas instituciones, este saber se va construyendo con los años de formación académica, con la experiencia que se va dando en el campo y la reflexión constante sobre su labor.

Es así, como el maestro es capaz de adaptarse a los retos, resolver problemas y tomar decisiones que le permiten comprender las dinámicas sociales, culturales y organizativas que influye en su entorno laboral, es un continuo aprendizaje y crecimiento donde se desarrollan habilidades y destrezas. En este sentido, el saber profesional es el resultado de la dinámica entre la formación académica y la experiencia práctica comprendiendo la información, contextualizándola y aplicándola en las diferentes situaciones profesionales.

El Saber disciplinar parte de la organización del conocimiento, en él se encuentran inmersos distintos campos que se enfocan en un área determinada como: matemáticas, sociales, lenguas, entre otros. El saber disciplinar comprende las áreas del conocimiento donde el profesional no solo adquiere conocimientos académicos, sino que también va construyendo comprensiones amplias y críticas de los paradigmas, debates y desafíos que forman su campo de estudio.

Por otro lado, el saber disciplinar promueve la capacidad de análisis, síntesis y aplicación creativa, no se limita a la reproducción mecánica de datos. Se refiere a la capacidad de reconocer problemas, formular preguntas pertinentes y crear métodos efectivos para abordarlos. Este saber es un proceso continuo de construcción y aplicación del conocimiento en un campo específico, que requiere una comprensión profunda, habilidades prácticas y una actitud de aprendizaje permanente. Es el fundamento sobre el cual se construye la experiencia profesional y contribuye al progreso de la disciplina.

El Saber Curricular hace referencia a la organización que una institución establece para enseñar los saberes sociales, a partir de contenidos, objetivos, métodos y discursos que se reflejan en programas académicos. Se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y valores establecidos formalmente en los planes de estudios de una institución educativa. Sin embargo, va más allá de una visión estática del currículo y enfatiza la importancia de comprenderlo como un proceso dinámico y en evolución.

En este sentido, el saber curricular no se limita a la transmisión de contenidos académicos, por el contrario, enseña competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva, habilidades esenciales

para preparar a los niños y las niñas para aplicar el conocimiento en diversas situaciones cotidianas.

El Saber experiencial, es aquel que se construye en lo cotidiano de la acción docente, no son determinados ni están estipulados en alguna teoría, simplemente se incorporan en la práctica de maestro en medio de situaciones imprevistas e interacciones directas que se dan en el aula se construye a partir de la acción y la reflexión sobre la práctica.

Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca un rastro una herida. (Larrosa 2006, p. 91)

Es decir, este tipo de saber se construye a través de la inmersión en situaciones concretas, donde los individuos participan activamente, experimentan emociones y reflexionan sobre sus vivencias a través de la observación externa, la introspección y la autoexploración. Por lo que va más allá de la acumulación pasiva de información y se refiere a la participación de las personas en situaciones reales donde toman decisiones, enfrentan desafíos y asumen responsabilidades, resuelven problemas concretos, experimentan las consecuencias de las acciones y se adaptan las circunstancias cambiantes.

El saber experiencial es fundamental para comprender la complejidad de la realidad humana y social porque es inherentemente personal y subjetivo y también puede ser compartido y enriquecido a través del diálogo y la interacción con otros. No solo permite conectar con las emociones, valores y puntos de vista de otras personas, sino que también invita a cuestionar sobre creencias y prejuicios propios, es por ello, que:

La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. (Larrosa, 2006, p. 110)

Además, este tipo de conocimiento no es fijo ni universal, sino que cambia constantemente y es único para cada persona. Lo que se aprende a través de las experiencias personales puede variar según el contexto cultural, social y emocional, a medida que se acumulan nuevas experiencias. En coherencia con lo anterior, se puede decir que los saberes revelan una riqueza de dimensiones que enriquecen la comprensión del conocimiento y su aplicación en diversos ámbitos.

La experiencia es cada vez más rara por exceso de opinión el sujeto es moderno es un sujeto informado que además opina. Es alguien que tiene una opinión presuntamente personal y presuntamente propia y a veces presuntamente crítica sobre todo lo que pasa, sobre todo aquello de lo que tiene información. (Larrosa, 2006, p. 105)

Donde se puede apreciar la complementariedad y la riqueza que cada maestro aporta al entendimiento del conocimiento humano reconociendo que el aprendizaje se construye a partir de múltiples fuentes y perspectivas. Al integrar los saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales, se puede enriquecer la comprensión del mundo y contribuir de manera significativa al desarrollo personal y social del maestro. Dicho lo anterior, el saber del maestro es dialógico, histórico y cultural, se da en diferentes lugares e interacciones, es un saber complejo precisamente por su pluralidad y capacidad de ser transformado.

3.4.2. La Influencia de las Creencias y Pensamientos de los Profesores en su Práctica Pedagógica

Un tema profundo que refleja la intersección entre la identidad del educador y su labor docente es la influencia de las creencias y pensamientos de los profesores en su práctica pedagógica. Esta influencia se origina en el ser mismo del maestro, donde su enfoque pedagógico se entrelaza con sus creencias, valores y experiencias personales.

Las creencias y pensamientos de los maestros son esenciales para la práctica pedagógica, allí se tienen en cuenta diferentes aspectos los cuales son importantes para la construcción del saber del profesor, debido a que los conocimientos se adquieren en diferentes ámbitos.

Se asume que la conducta del profesor está dirigida por sus pensamientos, creencias, juicios, etc. Los factores personales propios de cada profesor influyen en cualquier acto de enseñanza y en su concreto, en la planificación pueden determinar qué, cuando y como enseñar. (García,1987, p. 59)

Desde la experiencia se obtienen los conocimientos científicos y los sentidos comunes, los primeros en el proceso de formación inicial que luego continúa desarrollándose al interior del aula y se complementan con los saberes compartidos con otros maestros, sus alumnos y padres de familia.

Los maestros no solo orientan a las infancias hacia el conocimiento, sino también brindan oportunidades de enseñanza de actitudes, valores y formas de pensar, por lo que, la perspectiva propia sobre el aprendizaje, la enseñanza, el papel de los estudiantes y los maestros, influye y caracteriza su quehacer pedagógico, que a su vez enriquece o limita las oportunidades de aprendizaje de los niños y las niñas. “Los profesores toman sus decisiones de la siguiente

forma: modifican sus decisiones en relación del contenido a enseñar en función de la fuente de la que provenga la presión. Así como la cantidad de presión incluida” (García, 1987, p. 61) Es fundamental que los educadores consideren sus propias creencias y pensamientos, ya que estas pueden influir en cómo ven a sus estudiantes, cómo planean sus clases y cómo interactúan con ellos.

A medida que los docentes adquieren nuevas experiencias y conocimientos a lo largo de su carrera, estas creencias pueden cambiar. Por lo tanto, la práctica pedagógica se alimenta de un proceso reflexivo continuo donde los maestros cuestionan y reevalúan sus creencias y pensamientos en un esfuerzo constante por mejorar su trabajo educativo y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad en general. Por tal motivo es importante destacar que las creencias de los maestros no son estáticas y evolucionan a medida que se involucran en el desarrollo profesional, adquieren nuevas experiencias y reflexionan sobre su práctica.

3.4.2.1. Reflexión-Acción para el Trabajo Pedagógico que establecen los Maestros

Una de las mayores influencias de las investigaciones que han tomado como estudio el paradigma del pensamiento del profesor, es lo que respecta a dar una importancia significativa a la reflexión-acción entendiéndolo como un proceso esencial en el desarrollo profesional de los maestros, que implica la evaluación crítica de la práctica pedagógica y la implementación de cambios basados en esa reflexión. Teniendo en cuenta a Ordóñez, (s. f.), como se citó en Vogliotti & Macchiarola, el maestro construye una mirada epistemológica a través de las reflexiones que tiene sobre su práctica, las acciones que realiza y las teorías que adopta, que evidencia los conocimientos que ha construido, es por ello que sus teorías personales se transforman en tanto se convierten en objeto de reflexión y análisis y contribuyen a un mejor

conocimiento de la propia actuación, superando las restricciones mismas de los principios implícitos.

La reflexión-acción se centra en la idea de que los maestros deben participar activamente en la mejora de su trabajo, "el profesor es considerado actualmente un profesional que revisa y cuestiona críticamente su hacer didáctico, y las implicaciones educativas que subyacen a su práctica de aula, a través del ejercicio de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción". (Merellano-Navarro, et al., (s. f.) p.3)

En coherencia con lo anterior, la reflexión y la acción son dos pilares fundamentales que se entrelazan en el quehacer diario de los maestros, en los cambios del día a día, donde se crea el verdadero aprendizaje y se forma el carácter de la enseñanza, según Ramos (2013) Cada jornada en el aula es una ocasión para reflexionar sobre las prácticas, las reflexiones más profundas y reveladoras surgen en la comunicación con las infancias y en la solución de los desafíos diarios, que abre las puertas a una oportunidad de mejora como profesor y ante un mejor proceso de aprendizaje para los estudiantes, por ello, la acción y la reflexión se complementan, lo que crea un ciclo favorable de mejora continua.

Por otro lado, la reflexión permite identificar qué aspectos de la práctica requiere atención y cómo se puede abordar de manera efectiva, mientras que la acción nos permite poner en práctica las reflexiones y experimentar los resultados de manera instantánea, de esta manera, se puede establecer que:

La práctica reflexiva pretende formar un puente entre el individuo y su contexto, ofrece la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias,

valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas. (Ramos,2013, p.27)

De tal manera, el verdadero aprendizaje y el conocimiento pedagógico se construyen en la vida diaria y en la búsqueda constante por ofrecer una educación más significativa, inclusiva y transformadora, a través de un proceso continuo y cíclico de evaluación, modificación y mejora de su práctica, donde los maestros pueden convertirse en agentes de cambio positivo en el campo de la educación.

En coherencia con lo anterior, la evaluación se convierte en un proceso integral que va más allá de la simple evaluación de los conocimientos adquiridos, mientras que la reflexión-acción se presenta como un enfoque dinámico y continuo que impulsa al maestro a repensar y adaptar su enfoque pedagógico a las necesidades cambiantes. La evaluación y la reflexión-acción son dos elementos clave en el desarrollo profesional de los docentes y en la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas herramientas permiten a los educadores identificar qué está funcionando bien, qué necesita mejorar y cómo pueden adaptar sus prácticas para maximizar el éxito de sus estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, el diario de campo se convierte en un insumo reflexivo y una herramienta fundamental de registro y documentación para los educadores, allí pueden estar inmersos los pensamientos, experiencias y reflexiones sobre su práctica pedagógica. “La documentación es, además, una de las valiosas herramientas que posibilitan llevar a cabo una evaluación y reflexión sobre la práctica como soporte imprescindible para mejorar la realidad” (Azcona y Hoyuelos,2011, p.164) Después de cada clase o al final del día, los maestros pueden tomar notas para registrar lo que funcionó bien, los problemas que tuvieron y las ideas para mejorar.

Los maestros pueden evaluarse a sí mismos con frecuencia para evaluar su práctica y cómo afecta el aprendizaje de los estudiantes. Pueden evaluar su desempeño en áreas específicas utilizando cuestionarios, listas de verificación o rúbricas. La observación entre pares es una estrategia colaborativa en la que los maestros se observan mutuamente en el salón de clases y luego comparten comentarios útiles. Esta práctica brinda una oportunidad invaluable para recibir opiniones externas sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como para compartir ideas y estrategias entre colegas.

Los docentes pueden encontrar tendencias y patrones en el aprendizaje de los estudiantes analizando resultados de pruebas, trabajos de las infancias o encuestas de retroalimentación. “Diseñar y regular adecuados contextos óptimos de aprendizaje, saber reconocer las características de cada alumno o alumna, observar adecuadamente, respetar los ritmos de aprendizaje de cada sujeto requiere una capacitación previa insoslayable” (Azcona y Hoyuelos, 2011, p.159) El uso de este análisis puede ayudar a los maestros a identificar sus fortalezas y necesidades, así como a ajustar sus clases en función de esto.

Participar en comunidades de práctica y grupos de discusión con otros educadores ofrece una plataforma para compartir ideas, reflexionar sobre la práctica y trabajar juntos para resolver problemas comunes. “Si la evaluación no se convierte en un camino de investigación y de formación docente, puede reducirse a un elemento aislado, carente de sentido dentro del proceso educativo” (Pérez y Bustamante, 1996, p.78) Estos lugares para trabajar juntos pueden inspirar nuevos enfoques e ideas, así como brindar apoyo y motivación.

Los maestros pueden mejorar continuamente su práctica pedagógica y promover un ambiente de aprendizaje más efectivo y enriquecedor para todos los niños y niñas al emplear

estas estrategias y herramientas de reflexión al planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación y la reflexión-acción son herramientas para el desarrollo profesional de los docentes y el éxito académico de los estudiantes.

3.4.2.2. La Reflexión Acción le da Sentido a la Planeación Pedagógica: un Enfoque Integral en la Práctica Docente

La planificación pedagógica es un proceso fundamental en la práctica docente que implica crear estrategias y acciones para acompañar el aprendizaje de los estudiantes. El proceso va más allá de diseñar una experiencia, implica considerar cuidadosamente las necesidades de niños, la intención educativa y los métodos de enseñanza más efectivos, para ello el maestro usa la construcción de saberes característicos de su saber pedagógico.

Dicho lo anterior, al examinar cómo se construye la planificación pedagógica, es esencial considerar los elementos de evaluación y reflexión-acción que la complementan ya que, “La planificación de la educación inicial, identifica los objetivos de aprendizaje; define claramente que se desean alcanzar es el primer paso en la construcción de la planificación pedagógica. Estos objetivos deben ser concretos, medibles, alcanzables, pertinentes y temporalmente limitados” Merellano-Navarro (s.f.) citado por Santoro, (2008). La planificación es un instrumento clave de todo proceso docente, se enmarca en el orden, organización y conformación de las clases en las escuelas en general.

Por lo tanto, al dar a los educadores la oportunidad de examinar, valorar y ajustar sus enfoques educativos para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la reflexión-acción juega un papel esencial en la planificación pedagógica. Los docentes pueden determinar qué métodos son más efectivos, qué elementos necesitan modificarse y cómo pueden adaptar su

enseñanza para satisfacer las necesidades únicas de las infancias al considerar su práctica pedagógica. Este proceso de reflexión constante impulsa una mejora gradual en la práctica educativa y contribuye significativamente al éxito académico de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación Nacional (2017)

La reflexión-acción es un proceso clave que otorga sentido a la planeación pedagógica al permitir a los docentes analizar, ajustar y mejorar continuamente sus prácticas educativas en beneficio del desarrollo y aprendizaje del niño. La reflexión-acción permite a los educadores identificar áreas de mejora y ajustar sus enfoques para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes, lo que fomenta un entorno educativo dinámico y centrado en el estudiante. (p. 29)

Por tal motivo, es importante resaltar que para adquirir un ejercicio profesional se requiere desarrollar competencias desde el inicio del proceso formativo que se van incorporando al profesor en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta mirada, el maestro establece los objetivos que desea alcanzar con las infancias y a partir de ello, elige las estrategias y los recursos más apropiados para construir con los niños y niñas. Al diseñar la planificación pedagógica, es importante tener en cuenta las necesidades individuales de los infantes para garantizar una enseñanza pertinente, inclusiva y diferenciada, tomando aspectos importantes como los estilos de aprendizaje, los niveles de habilidad, los intereses y los antecedentes culturales.

La reflexión sobre la práctica promueve una planificación pedagógica más consciente y ajustada a las necesidades y a los aprendizajes que las maestras quiere construir, esto implica investigar qué estrategias funcionaron bien, qué aspectos podrían mejorarse y qué desarrollos se pueden promover para construir nuevos aprendizajes. Con base a esto, los maestros toman

medidas para ajustar y mejorar su práctica pedagógica, de allí, los maestros pueden crear experiencias de aprendizaje significativas y efectivas que promuevan un aprendizaje significativo.

Esta clase de reflexiones permite al maestro decidir su accionar pedagógico, ya que al reflexionar sobre su práctica el maestro dirige su enseñanza, crea entornos favorables para el aprendizaje significativo y, a partir de saberes, el maestro enfoca y adapta las necesidades y características de los niños, permitiéndole mejorar la calidad de educación que forja herramientas fundamentales para su desarrollo profesional y para el éxito con ellos.

Dicho esto, el saber del maestro podemos decir que, es aquello que explora los saberes pedagógicos, sus creencias y pensamientos en su práctica pedagógica, permitiéndoles construir un pensamiento reflexivo para el trabajo pedagógico, dando sentido a sus planeaciones para crear un enfoque integral, donde el maestro se convierte en agente activo de su propio progreso en el ámbito profesional, portador del aprendizaje, que se nutre constantemente de sus reflexiones para mejorar el aula.

4. ANALISIS

A través de una mirada rigurosa de la información recolectada en las entrevistas realizadas a las maestras, las documentaciones pedagógicas de los proyectos de aula, la observación participante reflejada en los diarios de campo y bajo la luz de una interpretación desde el pensamiento hermenéutico que caracteriza esta investigación cualitativa, a continuación, se presenta el análisis que enmarcan el saber pedagógico de las maestras del Gimnasio Moderno.

Para develar esta gran categoría del saber pedagógico se hace una interpretación desde cómo la maestra construye proyectos de aula a través de sus saberes y la reflexión pedagógica; el diseño de estrategias y lo propuesto por la institución educativa, que posibilita la comprensión de sus experiencias, discursos y prácticas que rodean sus saberes explícitos e implícitos, dando significado a la construcción de sus saberes desde la subjetividades y cosmovisiones que caracteriza a cada maestra participante en esta monografía.

4.1. Las Maestras construyen los Proyectos de Aula a través de sus Saberes.

Las maestras participantes en esta investigación cuentan con una amplia construcción de saberes que permiten develar una formación práctica y teórica que respalda su quehacer en el interior del aula, sin embargo, este saber propio que se va configurando a través de la academia va de la mano con el saber de la experiencia, entendiendo al maestro como un sujeto con una amalgama amplia de saberes, que en conjunto van tejiendo y configurando su saber pedagógico.

Como menciona García (1987) el conocimiento práctico del profesorado va más allá del currículo y el contenido a enseñar, visibilizándolo de una manera instructiva, es una parte fundamental para el maestro, pero se complementa con el “conocimiento de sí mismo y del

medio” que construye a través de las interacciones en el aula y por medio del conocimiento experiencial que determina su actividad docente. Por lo que, bajo una mirada interpretativa, se logró identificar a lo largo de la investigación diversos saberes que las maestras del Gimnasio Moderno han construido en relación con su quehacer docente y respecto al trabajo por proyectos de aula.

En coherencia con lo anterior, uno de los principales saberes que se pudo evidenciar dentro de la investigación, en diálogo con las entrevistas realizadas a las maestras, fue a nivel disciplinar, ya que todas las maestras cuentan con un título enfocado hacia alguna disciplina que se refleja en el campo de la educación, por ejemplo, la Maestra 2 menciona:

“Soy educadora de prescolar, hice una maestría en educación con énfasis en procesos de lectura y escritura en la Javeriana, hice la especialización en la Pedagógica, de enseñanza del español como lengua propia y llevo 25 año trabajando desde el momento que me gradué (...)”.

Para la Maestra 5, el saber disciplinar surge como una necesidad a partir del trabajo desarrollado con las infancias, allí menciona:

“yo soy administradora, por cosas de la vida no empecé a trabajar (...) y poco a poco empecé a entrar al camino de la docencia como profesora de inglés particular, después entré a un instituto y de ahí, me fui a trabajar a colegios. Ahí me di cuenta de que esto es una vocación y me gustó mucho, entonces decidí estudiar licenciatura en pedagogía infantil (...) Me he capacitado mucho en educación bilingüe, tengo unos talleres que hice en la Universidad de los Andes, un diplomado en la Universidad del Rosario y también tengo una maestría como profesora de inglés (...)”

A partir de ello, las construcciones de saber disciplinar les permiten a las maestras pensarse los procesos de enseñanza en pro de la concepción del niño y la niña como sujeto capaz, activo y propositivo de su propio proceso de aprendizaje. Además, las maestras son conscientes de la importancia de tener esta formación disciplinar al momento de desarrollar los proyectos de aula, como menciona la maestra 7, es fundamental:

“(...) Tener algún tipo de fundamento de pedagogía porque, esto es de mucha observación, de tener en cuenta también los procesos de los chicos, que todos van en su proceso individual y eso no lo entienden un economista, ni lo entiende un ingeniero, ni lo entiende un médico”.

Allí se evidencian conceptualizaciones importantes desde los diferentes autores de la escuela activa, como Montessori, Decroly y Dewey, resaltando la importancia de trabajar con la primera infancia desde la experiencia, lo sensorial, los presaberes y los intereses de los niños y las niñas, pero a su vez, una inquietud permanente por trabajar desde el aprendizaje sociocultural como lo menciona Vygotsky. Todo esto se toma como punto de partida para las construcciones metodológicas que desarrollan las maestras para orientar el proceso de aprendizajes en las infancias, como se puede reflejar en la maestra 5, cuando menciona:

“(...) en el caso mío particular, me llama mucho la atención John Dewey, porque obviamente él trabaja el aprendizaje significativo, (...) Vygotsky también me gusta mucho, porque yo soy muy de rescatar la cultura, la historia...de hecho, mi maestría en la Uniminuto fue fortalecer la identidad cultural de los niños y niñas colombianos (...)

En relación con lo anterior, las entrevistas dan cuenta de una teorización de las maestras frente al proyecto de aula como una estrategia pedagógica que sirve como un pretexto para construir y potenciar habilidades y conocimientos en los niños, dando una importancia al aprender haciendo, donde reconocen que trabajar bajo los intereses de los niños posibilita una mayor motivación y un deseo permanente por acercarse al conocimiento por parte de ellos, reflejando allí una apropiación teórica sobre referentes importantes que les permiten entender desde donde partir con el trabajo de investigación con las infancias y situarlo en la práctica, como menciona la maestra 4:

“es justamente esa libertad que tienen los niños (...) de proponer preguntas, de hacer investigación, de generar sus propias hipótesis. La importancia que se le da a la voz de los niños, a su pensamiento, a sus maneras de sentir, (...) ellos pueden ser a partir de sus preguntas, a partir de sus investigaciones, a partir de lo que ellos exponen”.

Estas teorizaciones que las maestras han construido a lo largo de sus procesos de formación profesional, maestrías y especializaciones, se evidencian fuertemente en el constructivismo al resaltar el aprendizaje significativo y sociocultural, pero a su vez se hacen mayormente visible ante las necesidades de adaptarse a los principios del Gimnasio Moderno para mantenerse como una institución Humanista, por tal motivo, es primordial para la institución abordar los proyectos de aula desde la ciudadanía global, que consiste en potenciar una mirada crítica- reflexiva y empática de las niñas y los niños ante las problemáticas sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales, en los cuales se encuentran inmersos a nivel nacional y a nivel global, desde allí se promueve la búsqueda de posibles soluciones o alternativas, que contribuyan a disminuir problemas y dificultades en la sociedad, por ello:

M4: “el colegio dentro de su filosofía es un colegio humanista y dentro del humanismo se caracteriza mucho el estar expectante y el hacerse preguntas por su entorno”

M6: “((...) buscamos relacionar los intereses y las necesidades de los de los niños con los conceptos en relación con el contexto (...) allí es donde hablamos de personajes como Vygotsky (...) una parte metodológica y una parte ya cognitiva o Integral de lo humano.”

Bajo esta mirada institucional, las maestras deben adaptar su saber disciplinar hacia la orientación de los proceso de aprendizaje de los niños, pero a su vez dar respuesta a las misión y visión de la institución para contribuir con la formación de ciudadanos competentes para servir al mundo y permanecer a la vanguardia en lo último en educación, por lo que el profesorado está en constante capacitación en respuesta a los principios institucionales planteados por su fundador, Agustín Nieto Caballero, como menciona la maestra 1:

“(...) el Gimnasio Moderno no solo está a la vanguardia de las últimas tecnologías de lo mejor en educación, en la parte formativa, es un colegio que se preocupa por los valores, por formar ciudadanos competentes, personas de bien (...)”

En coherencia con lo anterior, la maestra Gimnasiana han de tomar decisiones sobre la ruta metodológica que desea plantear para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, por lo que bajo la interpretación de las entrevistas, otro de los saberes que se logra hacer visible es el saber de la experiencia que acompaña a cada maestra, no solo en su recorrido por el Gimnasio Moderno, si no en otras instituciones e incluso en su vida personal, por ejemplo, como menciona la Maestra 6:

“(...) mi vida personal tiene mucho proyecto de aula porque esa forma de trabajo cautiva mucho mi creatividad y entonces en mi vida me gusta ser muy creativa con las rutinas, como mamá, como hermana. La creatividad se reconstruye con este tipo de metodologías porque uno no puede ser tan pasivo y dejar que la vida pase, ¡No!, yo paso con la vida y construyo. Creo que ese enfoque constructivista del proyecto de aula es lo que más me cautiva.”

Es por ello, que las maestras están en constante transformación, ya que la experiencia con los niños y las niñas deja huella en ellas, ampliando su cosmovisión ante la vida y sus concepciones en torno al quehacer en el aula, lo que permite repensarse en lo que respecta al proyecto de aula, las estrategias metodológicas y el enfoque pedagógico para desarrollar este trabajo investigativo con las infancias, por lo que:

La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional. (Larrosa, 2006, p.108).

Allí se puede reconocer, como a través de las reflexiones del quehacer docente y lo vivenciado con los niños y las niñas dejan huella en el maestro y aporta a la construcción de nuevas miradas hacia las infancias, el trabajo en pro de su aprendizaje y su papel como maestro transformador de su práctica pedagógica, pero a su vez logra impactar en su vida personal, generando una construcción horizontal donde el maestro moviliza el pensamiento, pero a su vez se nutre de los aprendizajes vividos en el aula, como menciona la maestra 1:

“(...) el trabajo del Gimnasio Moderno, en mi vida como que inyector mucha alegría, inyector muchas ganas de aprender, de vivir, de conocer nuevas cosas, de amar la vida”

Bajo el análisis de las documentaciones pedagógicas de los proyectos y lo referido en las entrevistas, se logra evidenciar como el trabajo por proyectos de aula aporta de manera significativa tanto a los niños, como a las maestras, ya que, cada una bajo su saber propio le da un desarrollo diferencial al proyecto y guía según sus creencias y pensamientos las diferentes fases transcurridas en el proceso de investigación, dando como resultado proyectos muy diferentes, donde se prioriza lo sensorial, la experimentación y la vivencia de los niños o por el contrario se prioriza las construcciones tangibles que puedan generarse a lo largo del proceso, sistematizando sus aprendizajes, es decir cada maestra le da su sello personal y esto se determina por la construcción de sus saberes, la maestra 2 dice:

” (...) yo sí creo que tengo la facilidad de acomodarme, de organizarme, entonces pues uno le va le va haciendo lo que sabe hacer y cómo lo sabe hacer (...) Me gusta fomentar curiosidad, creatividad, asombro, investigación, análisis, categorizar, aprender, disfrutar”

Y es que desde ese saber experiencial que las maestras parten del hacer, y que no hacer, en el proyecto con los niños, orientando el proceso a partir de la toma de decisiones según la lectura que realizan del contexto y desde allí adaptan las dinámicas de trabajo con las infancias. “Los procesos de toma de decisiones, y la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma como el profesor concibe su propio mundo profesional” (García, 1987, p. 107) es allí, donde la teorización que ha construido cada una, alrededor del proyecto de aula

permite posicionar al niño como protagonista de su propio aprendizaje, como menciona la maestra 5:

“(...) con niños de esta edad toca hacerlo también muy dinámico, no que sea un trabajo escrito o una hoja, sino también mirar cómo hacerlo más lúdico (...) siendo más creativo (...) buscando nuevas tendencias (...)”

Es por ello, que, en diálogo con la observación participante y el análisis de los diarios de campo, se evidencia una inquietud permanente de las maestras en torno a reconocer a los niños según su proceso de desarrollo, sus capacidades, sus habilidades, sus intereses y la participación activa en el trabajo por proyectos, por lo que la maestra intenta mantener una escucha atenta y una observación constante que le permita generar una reflexión ante los retos y dificultades evidenciadas para ofrecer las mejores herramientas y estrategias que den paso a alcanzar los objetivos y un desarrollo de conocimiento a lo largo del proyecto de aula, ya que:

La práctica reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en su quehacer; en ella se retoma la propia experiencia como objeto de reflexión y de análisis como vía privilegiada para mejorar la práctica docente. (Ramos, 2013, p.27)

Es por ello por lo que a lo largo de la investigación se destaca la importancia de la reflexión- acción como saber del maestro que permite tomar decisiones para direccionar no solo el proyecto de aula sino el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños, pero a su vez reconocer como aporta en su saber profesional y personal el trabajar desde un enfoque integral del currículo, como menciona la Maestra 3:

“(...) buscar la manera de que los niños se apasionen por el proyecto, lo vivan, desarrollar trabajo cooperativo, colaborativo, ejercicios de metacognición, es todo un reto, siempre uno está en pro y en constante reflexión de qué hago para, entonces, a mí me encantan los proyectos de aula (...)”

En diálogo con las entrevistas, las maestras mantienen una mirada crítica hacia sus prácticas pedagógicas y logran identificar aspectos a mejorar a través de la reflexión -acción desde sus planteamientos, manteniendo una coherencia entre sus teorizaciones, discursos pedagógicos y su quehacer en el desarrollo del proyecto, como menciona la maestra 7:

“(...) uno como profesor tiene que ser muy honesto con uno mismo porque un proyecto exige muchísimo (...) hay que estar muy pendiente, hay que observar a los niños, hay que acompañarlos y es un proceso mucho más demandante que solamente darles una hoja y dejarlos que hagan actividades, una tras otra actividad”.

Generar constantemente una reflexión pedagógica sobre las prácticas en el aula permite a las maestras entender que tan significativo ha sido el proceso de aprendizaje con los niños y por ende que tan óptima ha sido la mediación de cada maestra, en cuanto a la observación participante y en mención de las entrevistas, para las maestras del Gimnasio Moderno la evaluación hacia los proyectos les permite ser fiel testigo de que tan óptima o no ha sido su mediación como maestras y si es necesario transformar sus estrategias para alcanzar las metas cognitivas y de aprendizaje que exige la institución, pero a su vez se plantea la maestra como un reto profesional, como menciona la maestra 3:

“(…)es andar haciendo un monitoreo constante, evaluando con ellos qué preguntas teníamos, cuáles hemos contestado, cuáles nos faltan. Y al final evaluarlo entre todos, (…) cómo nos fue en lo que nos planteamos al inicio de año, lo cumplimos o no, era lo que esperábamos de este proyecto o no (…)”

En coherencia con lo anterior, en los diferentes espacios académicos se evalúa a partir de las dimensiones, habilidades y capacidades que se evidencian en el desarrollo evolutivo de los niños desde una mirada cualitativa de los procesos, lo que lleva a reconocer las individualidades de cada uno de los niños y desde allí se realiza la retroalimentación y evaluación de los procesos. Para los proyectos de aula, cada maestra ofrece una mirada desde su cosmovisión de la evaluación, allí se logran relacionar tres aspectos centrales: La autonomía y el interés que refleja el niño por el desarrollo del proyecto; el desarrollo de las habilidades y competencias transversales que el niño construye en el proceso del desarrollo de la investigación y por último, la apropiación del tema y la seguridad con la que el niño dialoga sobre el tema al enriquecer su bagaje cultural, para ello la maestra 5 dice:

“La apropiación de conceptos es super chévere ahí, porque a veces iniciamos sin saber nada y mirar cómo poco a poco ellos van internalizando esos conceptos, los van entendiendo y los van aplicando a su entorno, para explicar cualquier cosa, ahí es donde uno se da cuenta si en realidad se apropiaron de ellos, los entendieron y los pueden explicar”

De esta manera también se logra analizar desde que mirada las maestras, posicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo el trabajo por proyectos de aula, pensándose desde un currículo integral, donde no se enfatiza únicamente la apropiación de conceptos, relegando al maestro como un sujeto que ejecuta, ya que “Esta forma de desarrollar curriculum hasta la acción estanca profesionalmente a los docentes, haciéndoles dependientes de decisiones exteriores a su

propia práctica y sustrae de la misma acción al desarrollo curricular" (Stenhouse, 1991, p.13) Por el contrario le permite al maestro desenvolverse en conjunto con los niños de una manera activa, desde un enfoque humanista que le permita generar construcción de saberes y habilidades que puedan enriquecer su participación en la cultura e implementarlo en su cotidianidad, como menciona la maestra 4:

“(...) es una construcción maravillosa, el bagaje cultural que pueden tener los niños acá trayendo invitados, que los expertos les hablen acerca del tema(...) que ellos puedan salir y hacer visitas pedagógicas, a propósito de las preguntas que ellos plantean(...)”

A pesar de que se logra comprender una relación entre estas conceptualizaciones de cada maestra según la construcción de su saber pedagógico, que como se ha mencionado se ve influenciado por el saber disciplinar, experiencial y la reflexión- acción que ha mantenido cada una en su práctica misma, todo ello termina apropiándose como un saber propio y profesional y esto se ve reflejado en las diferentes miradas que tienen las maestras ante las necesidades de los niños y en sí, la intención pedagógica que le da cada maestra a las estrategias que implementa en el desarrollo del proyecto de aula, por ejemplo, para la maestra 2, es importante que el proyecto permita que:

“(...) quede algo tangible y sobre todo en este nivel de Montessori II, que es tan importante en el proceso de lectura y escritura, algo que les quede y que ellos puedan consignar por escrito como su aprendizaje”

Mientras que para la maestra 3, el aprendizaje se observa desde la apropiación con la que dialogar y:

“(...) mostrarle a las familias y a los otros compañeros de la sección, (...) el trabajo realizado a lo largo de todo el semestre, (...) que ellos expongan todo lo que aprendieron”.

Para la maestra 6 es fundamental tanto la autonomía como la apropiación del tema, para ella los niños:

“(...) logran ser los protagonistas y quienes a la hora de socializar el proceso de proyecto que tengan la autonomía, el empoderamiento y el conocimiento para contar naturalmente lo aprehendido, que es lo que llamamos aprendizaje con lo vivido.”

Y bajo estas mismas miradas del proceso y enseñanza es que las maestras están en constante reflexión de su práctica pedagógica, se convierten en investigadoras frecuentes, "parece probable que un profesor pueda asumir el papel de un investigador, pero esto solo es posible en un aula <<abierta>>." (Stenhouse, 1991, pp. 209-210) donde el maestro se convierte en un observador participativo y activo donde está en constante negociación y en diálogo con los niños sobre el porqué de sus decisiones, para ello:

M7: “(...) hay que observar a los niños, hay que acompañarlos, es más que darles una hoja y dejarles actividades, exige que uno también esté todo el tiempo indagando e investigando con ellos, tratando de estar a la par o un paso adelante de los niños (...)”

M4: “(...) desde las respuestas que ellos dan, las hipótesis y las preguntas mismas que te obliga y te motiva a seguir estudiando y a buscar nuevas estrategias, no solamente para dar respuestas a esas preguntas que ellos plantean, sino para ser una mejor docente, entonces, es un reto permanente de aprendizaje.”

Por lo que en beneficio a ese proceso de enseñanza y aprendizaje las maestras están en constante búsqueda de información, nuevas estrategias y metodologías, orientadas justamente a

través de ese saber experiencial de lo que les ha resultado en un pasado y lo que han de modificar para un presente, que les permite afrontarse a los retos y desafíos de establecer un trabajo por proyectos de aula, es por ello que:

M3 “(...) uno tiene que estar constantemente buscando nuevo material, nueva propuesta, cómo direccionar ese interés, (...)”

M5 “(...) cómo buscar la información, cómo clasificarla, cómo sacar lo relevante (...) habilidades de lectura totalmente y (...) se vuelve uno más consciente y sensible a la realidad humana”

A lo largo de la investigación, es posible identificar que las maestras son conscientes de los saberes pedagógicos que han construidos a lo largo de su trayecto profesional, y de igual manera como menciona García(1987) el saber del maestro es una amalgama de diferentes construcciones, que se relacionan entre sí y se van entrelazando e intentan interpretar sus diversas cosmovisiones da paso a comprenderlas desde un saber disciplinar, un saber experiencial y un saber propio que determinan la forma su forma de actuar al interior del aula y cómo hace uso de ellos en pro del desarrollo de los proyectos de aula, donde el atravesar retos les ha permitido adquirir y potenciar habilidades y capacidades para su vida personal y profesional, de tal manera el proceso de enseñanza y aprendizaje cumple de manera óptima o no en el trabajo con los niños.

4.2. Las maestras construyen estrategias pedagógicas para promover el desarrollo de los niños en el trabajo por proyectos de Aula

Las maestras del Gimnasio Moderno comienzan a construir el proyecto de aula con base en sus saberes y las reflexiones pedagógicas que han suscitado en torno a esas miradas que han

construido del trabajo con los niños, desde allí plantean estrategias para cumplir con los objetivos propuestos para la investigación y las fases que movilizan el proyecto.

A partir de ello, la investigación permitió identificar que para el Gimnasio Moderno el trabajo por proyectos de aula se posiciona desde las siguientes fases de trabajo de manera secuencial: primero la indagación, luego la planeación, se finaliza con la creación del producto final y la socialización del proyecto de aula en puertas abiertas.

Estos son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del Currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad. (Carrillo, 2001, p. 335)

Para cada fase, las maestras mantienen una organización donde deben ir planeando diversas experiencias que le permita al niño generar una motivación y una inquietud permanente por la investigación y que le permita acercarse al conocimiento por medio del deseo por aprender, manteniendo un enfoque constructivista, donde el niño sea un participante activo, crítico y autónomo de su proceso de aprendizaje, como menciona la maestra 1:

“(...) siempre trabajamos pensando en integrar los saberes, intereses y necesidades de los niños, pensando en esa primera etapa que es tan importante (...) el aprendiera haciendo”

Aunque las fases de trabajo son establecidas por la institución para asegurar una mayor organización del proyecto de aula, según el análisis de las entrevistas, de alguna manera las fases se convierten en unas pautas de trabajo rigurosas que termina rompiendo un poco la transversalidad de ese currículo integral y la espontaneidad de la participación de los niños, por lo que el proyecto de aula termina convirtiéndose en una estrategia misma que responde a unas

dinámicas curriculares. Por ello, las maestras se adaptan al contexto institucional para iniciar el trabajo con las infancias, intentando mantener el enfoque integral del trabajo por proyectos de aula, como menciona la maestra 1, lo fundamental es:

“(...) motivar al niño para que el empiece a descubrir que él sabe y que puede saber muchas cosas más por el mismo, indagando, explorando (...)”

Para comenzar, en diálogo con las entrevistas, la fase de indagación da luz a las maestras para comenzar el proyecto de aula, desde allí las maestras plantean diferentes estrategias para suscitar preguntas e inquietudes en los niños acerca del mundo que los rodea, pero esto se ve influido según las miradas de cada maestra y el desarrollo en el que se encuentre cada niño, ya que, en las documentaciones pedagógicas se puede evidenciar, un mayor énfasis en la exploración del medio y lo sensorial en los primeros grados y se va desvaneciendo en esa transición académica hacia el grado Decroly.

Allí la pregunta surge como aspecto clave para el proyecto de aula como elemento que moviliza el pensamiento y posibilita la creación de hipótesis en los niños y las maestras, y gracias a ello, se mantienen el sentido de la investigación, posibilita ampliar la cosmovisión y el alcance de la indagación con las infancias, resaltando a los niños como filósofos con grandes aportes, como menciona la maestra 5, es importante tener en cuenta el rol que cumple el niño y la docente al interior del desarrollo del proyecto de aula, en cuanto a que:

“(...) el rol de los niños es un rol activo, ellos mismos están creando todo y ahí, entramos nosotros como maestros a mediar y a guiarlos, porque obviamente no todo puede ser tan libre, tan libre porque los niños igual sueñan mucho y se pueden ir por muchas arandelitas, (...) nuestra

misión más importante es guiarlos y aterrizarlos a lo que estamos trabajando e irlos llevando, darles a ellos la libertad de escoger, pero nosotros los vamos llevando”

En coherencia con lo anterior, para promover la aparición de las primeras preguntas y la inquietud hacia un tema específico, las maestras realizan actividades desencadenantes para comenzar a focalizar los posibles intereses de los niños, para ello, solicitan traer revistas, libros y diferentes fuentes de información; exploran los diferentes espacios del colegio, como lo son el parque de los fundadores y la biblioteca; y en ocasiones las excursiones se convierten en una parte fundamental para cuestionarse sobre el mundo que los rodea, pero a su vez responden al sello personal de cada maestra, por ejemplo, la maestra 2 dice:

“a veces si le hago trampa los niños y los llevé por proyectos que sean muy tangibles, que tengan muy cerca de ellos, entonces por ejemplo tenemos bichos y tenemos pájaros, entonces es superchévere llegar al salón y que ellos griten, ¡miren nos encontramos esto!; miren nos encontramos aquello! (...)”

A partir de allí la maestra comienza a identificar esos intereses de los niños para seleccionar uno particular que el grupo esté de acuerdo en trabajar y desde allí comenzar a identificar o diseñar las preguntas que los niños desean resolver por medio del proyecto de aula, ya que “el punto partida para la definición de un Proyecto de trabajo es la elección del tema. En cada nivel y ciclo esta elección adopta características diferentes.” (Hernández y Ventura, 1998, p.51). Como se logra evidenciar en las documentaciones pedagógicas, las maestras parten desde la observación y una escucha atenta o llevan a cabo un ejercicio de votación para hacer la elección de un tema central y las preguntas correspondientes a través de un ejercicio democrático.

Después de ello la maestra comienza con la fase de planeación donde entreteje las inquietudes y preguntas de los niños para ir desarrollando experiencias que permitan ir acercándose a la resolución de los objetivos y preguntas centrales, como enuncia la maestra 6:

“(...) la idea es que formalicemos, casi como conocimiento científico, unos pasos, paso para llegar a responder una pregunta y de pronto no quedarnos con las ramas, tener un mentefacto, trabajado con él para que seamos muy puntuales, de lo que se está preguntando y en lo que se está respondiendo (...)”

En coherencia con lo anterior, las maestras mantienen un rol activo de mediadora, guía e investigadora donde debe idear una manera en la que pueda conectar los intereses de los niños sin perder el horizonte de los objetivos generales que se desea cumplir. Es alrededor de la planeación donde se comienza a ver un mayor sentido al apoyo que las maestras recibe por parte de la comunidad, posicionando el proyecto de aula como “colectivo: pues es el resultado de un compromiso grupal y comunitario, de una toma de decisiones consensuada, de responsabilidades compartidas” (Carrillo, 2001, p.336) En coherencia con lo interpretado en los diarios de campo, se identifica un aporte significativo al desarrollo del proyecto por parte de la institución, la biblioteca, la familia, y las maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por parte de la institución, ofrece un sinfín de oportunidades, donde abre sus puertas a experiencias que logren enriquecer las miradas y potenciar las habilidades investigativas y de conocimiento de los niños, como excursiones, charlas, conferencias y recursos que le den al niño mayores herramientas para “aprender haciendo”, apoyar los proyectos de aula le permite al colegio cumplir con su filosofía y principios de mantenerse al margen de una educación

humanista, de allí espacios como las bibliotecas cobran una gran importancia, ya que como menciona la maestra 4:

“las bibliotecas son un centro, son un eje, es una parte transversal en sus investigaciones (...) la biblioteca infantil tiene todos los libros a la mano, al alcance de los niños, ellos pueden hacer búsquedas por su cuenta, entonces, qué es lo que aprovecha la biblioteca infantil, la curiosidad y el asombro de los niños”

Para comenzar la gran mayoría de los proyectos tienen como punto de partida la visita a la biblioteca, y aunque podría llevarse otras actividades desencadenantes para suscitar los intereses, las maestras ponen gran importancia en la biblioteca al inicio del proyecto y en el desarrollo de este. A través de la biblioteca se generan talleres donde por medio de la literatura infantil y la indagación de diferentes fuentes, permiten al niño acceder a canales de información y diferentes bibliotecas, ya que:

La búsqueda de las fuentes de información favorece la autonomía del alumnado, es sobre todo el diálogo promovido por el enseñante para tratar de establecer comparaciones, inferencias y relaciones, el que le ayuda a dar sentido a la forma de enseñanza y de aprendizaje que se pretende con los Proyectos. (Hernández y Ventura, 1998, p.59)

El rol de las familias también enriquece el proyecto desde un papel de facilitador, allí los padres de familia se mantienen como un participante constante llevando el proyecto del aula a la casa y viceversa, así como la maestra 6:

“ (...) Los padres de familia sean canales comunicativos, canales lógicos, canales proactivos que sean quienes recojan esas preguntas naturales de los niños del proyecto en casa y puedan aportar(...)”

En tal sentido, la familia adopta un compromiso por encontrar expertos que puedan generar charlas, compartir información, gestionar salidas y se encuentran inmersos constantemente en el desarrollo del proyecto con los niños; en las documentaciones pedagógicas se ve una gran participación de charlas lideradas por los propios padres de familia según las diferentes profesiones en las que se desempeña, además de apoyar exposiciones, entrevistas consultas e investigación en casa, que posteriormente se compartirá con sus compañeros en el aula, como menciona la maestra 3:

“(...) el papel de la familia es súper importante porque es mucho trabajo de consulta e investigación, (...) entonces sí se les debe vincular mucho a los papás, tanto en el proceso de exploración, como en la fase de planificación y desarrollo, y por supuesto en puertas abiertas es clave que vengan a evidenciar todo el camino y todo el proceso, que los niños lograron durante el desarrollo del proyecto”

Al interior de la comunidad del Gimnasio Moderno las maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional también cumplen un rol participativo en la implementación de planeaciones en apoyo al tema del proyecto de aula y en la organización y ejecución de las diferentes experiencias, esto se puede reflejar en el análisis de los diarios de campo y en las documentaciones pedagógicas, además de participar en la socialización de puertas abiertas.

Después de culminar el desarrollo de las diferentes apuestas temáticas que permite acercarse a la solución de las preguntas de investigación, se inicia con el diseño del producto final el cual será la herramienta de apoyo para la exposición en puertas abiertas. Las maestras mencionan que en este producto final se refleja los aprendizajes adquiridos en el desarrollo del proyecto de aula, sin embargo, en las documentaciones pedagógicas se evidencia que los productos finales toman

un enfoque de cierre del proyecto y es en la socialización de puertas abiertas, donde realmente al exponer se evidencia los aprendizajes de los niños y la apropiación con la que hablan sobre el tema.

Para la socialización, el colegio implemento una estrategia denominada “puertas abiertas” donde los niños preparan a manera de exposición, el desarrollo de su proyecto de aula y comparten con los niños de otros grados y los padres de familia los aprendizajes construidos, allí se organiza el espacio con diferentes elementos diseñados en la fase de planeación junto con el producto final que van a compartir, como menciona la maestra 7:

(...) Acá se hace una socialización al final del proyecto, entonces un día los chicos de otro salón visitan el salón de uno, para que los niños les muestren que aprendieron y después de eso (...) visita a otros proyectos para aprender de los proyectos de los demás.

En coherencia con esto, la socialización de puertas abiertas permite compartir las construcciones de conocimiento que en un futuro pueden retomarse como intereses para investigar en otros grupos. A su vez les permite a las familias ampliar sus conocimientos, por lo que implementar los proyectos de aula como una estrategia pedagógica permite ampliar el bagaje cultural de todos los participantes inmersos.

4.3. Las maestras construyen los proyectos de aula a través de lo propuesto por la institución Educativa.

El Gimnasio Moderno es un colegio que bajo su misión y visión exige a su equipo de maestros y maestras velar por ser un referente importante a nivel nacional y de Latinoamérica,

esto en coherencia con los principios de su Fundador, donde mantiene como objetivo fomentar en los estudiantes el liderazgo social, un pensamiento crítico y potenciar los valores éticos y la conciencia ambiental y social, según el Gimnasio Moderno (2020). Debido a ello, la institución ha generado diversas transformaciones en sus políticas institucionales y en sus mallas curriculares para alcanzar sus proyecciones como institución, pero los constantes cambios han generado diversos desafíos que las maestras han de afrontar para lograr continuar el trabajo con las infancias, como menciona la maestra 4:

“(...) toda la propuesta de transformación curricular (...) hace toda una apuesta de cambio pensando a futuro, en ser vanguardistas (...) y que se lean los problemas, los contextos actuales y las problemáticas actuales”

Desde allí, las maestras construyen los proyectos de aula bajo estas propuestas curriculares que el Gimnasio Moderno establece para dar respuestas a los ejes transversales, donde prioriza trabajar desde un enfoque que potencie el lenguaje, el bilingüismo, la investigación, la pedagogía por proyectos y la internalización. Sin embargo, estas mismas dinámicas generan tensiones al desarrollar los proyectos de Aula, las que influyen en las decisiones de las maestras, ya que las exigencias tan grandes por cumplir con los principios institucionales y los constantes cambios en el colegio, condicionan el actuar del profesorado y como consecuencia a ello, limita en ocasiones la espontaneidad de los intereses de los niños, debido a las diferentes transformaciones curriculares donde el tiempo, la carga horaria, los diversos eventos y capacitaciones en las que se ven permeado la comunidad del Gimnasio Moderno complejiza la labor de las maestras, y es que:

Consideramos, al igual que Schön, que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica (Domingo y Gómez, 2014, p.63)

En coherencia con lo anterior, es pertinente retomar las diferentes reformas curriculares que han influido en el trabajo con las infancias. Los retos para el profesorado comienzan desde el cambio de los centros de interés al trabajo por proyectos de aula, ya que se mantuvieron por muchos años como un eje transversal de la institución, que articulaba los intereses y los diferentes campos del saber en pro a la indagación de los niños enfatizando en la experiencia y lo sensorial, según lo mencionado por la Maestra 2:

“Se trabajaban los centros de interés como por trimestre y luego pasamos por año porque se iban extendiendo (...) En esa época no era bilingüe el colegio, las clases de inglés eran muy pocas, eran como 3 o 4 clases a la semana, (...) entonces lograba uno conjugar en todas esas áreas un centro de interés, que era como la filosofía desde lo que comenzó el Moderno, que partieron de los centros de interés, trabajados desde lo significativo para los niños.

Pese a ello, la necesidad del colegio por mantenerse a la vanguardia en las innovaciones pedagógicas hizo que en el año 2012 bajo el mandato del rector Víctor Alberto Gómez Cusnir se comenzará a trabajar las inteligencias múltiples de Gardner, además de implementar en su curriculum una mayor incidencia del inglés, lo que comenzó a distanciar la articulación de los centros de interés con las diferentes áreas del conocimiento, debido a que:

Una de las finalidades más importantes que subyacen en conceptos y modelos como el currículum integrado es la de una preocupación por organizar los contenidos culturales de los

curricula de manera significativa, de tal forma que desde un primer momento el alumnado comprenda el qué y porqué de las tareas escolares en las que se implica. (Torres, 1996, p. 42)

Debido a sus propuestas y trabajo con la comunidad Gimnasiana en 2017, se da la reelección del actual rector por parte del consejo superior, lo que trajo consigo un cambio en su equipo de trabajo, creando así la coordinación de bilingüismo y reformas curriculares comenzándose a hablar de un manejo de ABPS en primaria y STEM en bachillerato. Con esto Sandra Moreno, encargada de la coordinación académica genera una propuesta de cambio al implementar una pedagógica por proyectos para trabajar con preescolar y primaria. Es allí, donde surge los proyectos de aula como nueva metodología de trabajo con la intención de potenciar la actitud investigativa, reflexiva y crítica en los estudiantes. Como menciona la Maestra 3:

“Los proyectos de aula son el pretexto que tenemos para favorecer habilidades y (...) competencias transversales, que son las que más apuntamos en un proyecto de aula, entonces buscamos desarrollar competencias investigativas, competencias de ciudadanía global, competencias lingüísticas y competencias socioemocionales (...)

En un comienzo los proyectos de aula se manejaban por la directora de curso específicamente en el área de español, quien intentaba articular diferentes campos del saber en el desarrollo de la investigación, sin embargo, la apuesta por el bilingüismo comenzó a problematizar el desarrollo de los proyectos de Aula, debido a que cada vez era mayor las asignaturas que se dictaban en este idioma e impedían la articulación de las áreas por lo que se estableció un proyecto para el área de inglés, como enuncia la maestra 5:

“Soy directora de grupo, (...) entonces conmigo los niños obviamente ven inglés, ven matemáticas en inglés, es como el refuerzo de lo que ellos ven en matemáticas en español, yo lo doy en inglés, (...) ciencias y sociales. Solo tengo un grado a mi cargo, pero la carga horaria con ellos es bastante, entonces es chévere es bonito y trabajar con niños es muy bonito, también tenemos a cargo el proyecto, el desarrollo del proyecto de aula.

Permitiendo un mayor abordaje del proyecto y la articulación de las áreas del conocimiento, sin embargo, para el área de español, el tiempo es más limitado en torno al desarrollo del proyecto debido a que, como da a conocer la maestra 3:

“El proyecto de aula es diferente a mi programa académico español, entonces yo tengo que tratar, buscar la manera de articular mis habilidades del área con las habilidades del proyecto”

Esto conlleva a que las maestras de español deban responder a un contenido de la malla curricular donde en ocasiones, se orienta el proyecto como pretexto para abordar las temáticas del currículo integrador, que parece discrepar y distanciarse en este caso, convirtiéndose en un currículo por contenidos o asignaturita.

Éstas son reflejo de cómo el profesorado, a pesar de incorporar criterios alternativos como organizadores de su práctica, tiene dificultades para adaptarlos en situaciones reales, otorgando a los Proyectos interpretaciones diferentes. (Hernández y Ventura, 1998, p.54)

Con lo anterior, las maestras manifiestan los desafíos que las transformaciones curriculares conllevan en el desarrollo del proyecto y a través de la reflexión-acción son conscientes de la poca articulación del currículo integrado, la maestra 7 dice:

(...) No entiendo por qué separaron el proyecto, es decir porque hay uno en español y otro en inglés, todavía no lo comprendo, si finalmente las dos son lenguas, creo que, si podría estar mucho más integrado al resto, pero siento que solamente con el hecho de que haya una materia que se llame Class Project o proyecto en el caso de Paula ya con eso dejaron aquí el currículo y el proyecto a un lado y debería ser todo integrado.

Bajo esta mirada y con lo contrastado en la observación participante, se puede evidenciar que el proyecto de aula llega a discrepar como estrategia de trabajo integral a desarrollarse como una materia más de la malla curricular, esto trae consigo que a pesar de las conceptualizaciones de las maestras y el saber profesional que han construido en torno al trabajo por proyectos de aula, las dinámicas de la institución influyen en el desempeño óptimo del proceso de investigación con las infancias. Agregando a lo anterior, los diferentes eventos que se generan en la institución restan aún más tiempo para el desarrollo del proyecto, como menciona la maestra 6:

(...) Hay muchos eventos institucionales que cruzan las dinámicas del Colegio y son importantes, sí, pero entonces a veces obstaculizan las fases frente a la producción, frente a la indagación, frente al tiempo de clase. Entonces, digamos que uno pudiera tener un poquito más organizado unos tiempos de fases de proyecto con relación a los eventos, pero eso es difícil cuando el Colegio es transversal”

Debido a ello, las maestras han de adaptarse ante estas situaciones y buscar la manera para cumplir con los objetivos y el planteamiento del proyecto de Aula, sin embargo, estas tensiones han generado que al reflexionar frente a los procesos que se vivenciaban en los centros de interés, versus los proyectos de aula, se manifiesta dificultad frente el tiempo que implica el

lograr sistematizar el proceso con las infancias que en un momento parece desaparecer en los centros de interés:

M1: (...) En los centros de interés no hay que sistematizar tanto entonces es más relajado, más vivenciado, más divertido, como más tranquilidad para el niño y para uno mismo, pero en el proyecto ya entran tantas cosas a veces que acapara mucha cosa, entonces descuida uno la esencia que es el niño(...)

M3: “(...) uno a veces siente que el tiempo no le da, a mí, por lo menos personalmente, casi el tiempo no me da para hacer todo lo que yo quisiera hacer con ellos, porque es un proceso bien bonito, pero tiene que ser también bien trabajado.”

M6: “(...) un niño que inicia el Montessori 1 necesita una fase larguísima o por lo menos mucho más extensa al comienzo de cada proyecto para poder lograr sensibilizarse porque yo le apuesto y creo fielmente a abrir los sentidos y darle oportunidad de lo que llamamos esas preguntas que los niños tienen mágicas y tan importantes.”

Bajo estas concepciones, la maestra del Gimnasio Moderno se adapta al mayor reto para la construcción del proyecto, el tiempo. Y es que anterior a la pandemia, los directivos del Gimnasio Moderno comenzaban a hablar sobre la necesidad de establecer el trabajo por proyectos de forma semestral, debido a que los niños perdían el horizonte de lo que se estaba investigando, sin embargo:

El profesorado y el alumnado deben preguntarse sobre la necesidad y oportunidad de trabajar un determinado tema y no otro. Todos ellos analizan, desde perspectivas

diferentes, el proceso de aprendizaje que será necesario llevar a cabo para construir conjuntamente el Proyecto. (Hernández y Ventura, 1998, p.52)

Por lo que lleva a cuestionarse si las maestras están en constante reflexión-acción de las prácticas pedagógicas y en escucha permanente de los diálogos de los niños, como se menciona en las entrevistas o, por el contrario, se distancia su discurso pedagógico de las prácticas. Todas estas tensiones se hacen visibles ante las exigencias del colegio por posicionarse como un referente importante en el modelo educativo Nacional.

Retomando lo anterior, post pandemia las maestras del Gimnasio Moderno mantienen los proyectos de años anuales mientras los niños vuelven a adaptarse a las dinámicas institucionales tras permanecer en educación remota y semipresencial, lo que trajo consigo nuevos retos sociales y de aprendizaje. Posteriormente, el segundo semestre del 2023 los directivos deciden que se trabajaran el proyecto de aula semestral. Pese a ello, las maestras determinan según lo observado en el aula si continúan con el proyecto los dos semestres o si los niños han alcanzado los objetivos y las respuestas que deseaban alcanzar, como menciona la maestra 3:

“hay temas que se agotan muy fácil y que los niños ya comienzan a versen cansados, como que ya se abordó todo lo que se tenía que abordar, entonces durante todo un año estar trabajando lo mismo como que no, pero a veces un año ni siquiera alcanza para abordar todo, porque a medida que uno va desarrollando el proyecto, los intereses se pueden ir por otro lado y uno tiene que atender a sus intereses, entonces como que todo es consensuado”

El Gimnasio Moderno continúa en constantes transformaciones curriculares, entre sus próximas modificaciones se proyecta que, para el segundo semestre del 2024 de manera progresiva, sean aceptadas nuevas admisiones de población femenina para que poco a poco se trabaje en una modalidad mixta en la institución. Todos estos desafíos institucionales ponen retos

a las maestras, que a partir de ese saber experiencial permite adaptarse y buscar estrategias de trabajo para cumplir los objetivos del colegio, responder a las necesidades de las infancias y a su vez alcanzar sus propias metas como profesionales de la educación

5. CONCLUSIONES

Con el desarrollo de la investigación se acercó a diferentes construcciones teóricas que permitieron interpretar los saberes que las maestras del Gimnasio Moderno han construido en el trabajo por proyectos de aula, realizar un abordaje histórico de la Institución nos dio luz para entender las dinámicas escolares y comprender la participación de la comunidad educativa a los proyectos de aula. Desde allí, las reflexiones que se suscitaron a lo largo del análisis de las entrevistas, las documentaciones pedagógicas y los diarios de campo, dan paso a las conclusiones de esta monografía que aportan no solo a nuestro rol como investigadoras, sino a nuestra formación como maestras.

En primer momento, esta investigación devela la importancia de entender al profesorado como un sujeto que construye su saber pedagógico a través de diferentes construcciones de conocimientos, donde las maestras del Gimnasio Moderno, han enriquecido su saber pedagógico a través de su formación disciplinar que las ha acercado a una conceptualización teórica y académica, pero a su vez ha sido enriquecida por su saber experiencial, constituido por lo vivenciado en las aulas y la interacción con los niños.

Por tal motivo, las maestras actúan según las teorizaciones que han construidos y lo que la experiencia les ha mostrado, estando en constante diálogo con lo que creen y lo que piensan para promover el aprendizaje de los niños por medio del proyecto de aula, donde las maestras se mantienen en una constante adaptabilidad y en un rol de investigadoras donde indagan estrategias, información y metodologías en busca de transformar su práctica, según lo evidenciado en su propio proceso y el de los niños como sujetos activos, autónomos y participativos.

Desde allí, se resalta la importancia de la reflexión-acción como una práctica necesaria para que las maestras del Gimnasio Moderno logren reflexionar frente a su quehacer en el interior del aula y a través de esas miradas autocríticas, les permite generar consciencia respecto a su labor como docente y tomar decisiones, que le den paso a transformar sus estrategias e intención pedagógica para que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga un sentido significativo para los niños y para ellas mismas.

De esta manera el proyecto de aula cobra sentido bajo la intencionalidad que le da cada maestra, tras esa reflexión acción de su práctica y la lectura del contexto con los niños, manteniendo una mirada firme frente al proceso de desarrollo de las infancias, sus necesidades, sus intereses, y a su vez entretejiéndolo con las apuestas pedagógicas y exigencias de la Institución educativa.

A partir de este último aspecto, se evidencia cómo las diferentes exigencias del colegio influyen en la manera que las Maestras orientan la investigación con las infancias, ya que, pese a sus miradas y conceptualizaciones en torno a los proyectos de Aula, deben dar respuesta a unos objetivos institucionales que condicionan especialmente el tiempo que la maestra pueda dedicar para la investigación con los niños. Esto genera que el proyecto de aula cobre diferentes sentidos, donde en ocasiones terminan abordándose como una materia más del plan curricular, perdiendo la esencia de eje transversal que propone la institución en su propuesta pedagógica como currículo integrador, al mantenerse constantemente en tensión por cumplir con todo lo estipulado por la Institución Educativa y al no mantener un proyecto de aula articulado con las demás áreas del conocimiento.

Es a partir de ello, que la investigación resalta la importancia de mantener un trabajo interdisciplinario que favorezca la articulación entre los maestros y las diferentes áreas del

conocimiento para favorecer el sentido que implica pensarse el trabajo de investigación con las infancias desde una estrategia pedagógica como los son los proyectos de Aula, donde el interés del niño ha de ser genuino y orientado por las maestras, por medio de la observación permanente, la escucha atenta y la planeación pedagógica, además esto permite potenciar la investigación a través de nuevas miradas y perspectivas que ofrecen otros maestros y maestras desde sus campos de saber.

Por lo que consideramos pertinente pensarse en desarrollar un solo proyectos de aula, liderado por las maestras directoras de grupo, en inglés, partiendo desde la importancia que le da el colegio a la apuesta por el bilingüismo y entendiendo el acercamiento que tienen todas las maestras y maestros de las diferentes áreas, por lo menos a un nivel básico del idioma, para poder relacionarse con los niños que se vinculan a la institución provenientes de países extranjeros.

Por otro lado, es importante mencionar que en el transcurso de nuestra investigación surgieron aspectos que no fueron los ideales para el desarrollo del proyecto, en primer lugar, el protocolo de protección de imagen de los niños establecidos por la institución, nos dificultó cierta recolección de información pertinente para enriquecer aún más el análisis; además el poco tiempo con el que contaban las maestras no permitió un mayor acercamiento a ellas y el cambio de escenario de práctica de profundización en el último semestre, fue un gran obstáculo para mantener una comunicación frecuente con las maestras participantes de esta investigación, sin embargo, pese a las dificultades logramos aprender de ello, potenciando la autonomía y dedicación para continuar con este proceso que nos llevó a idear estrategias y alternativas que nos permitieron culminar este trabajo de investigación con éxito.

En consecuencia, este trabajo monográfico toca fibras como investigadoras al enfrentarnos a nuevas experiencias y retos, por los obstáculos transcurridos y los hallazgos obtenidos durante el proceso, que nos permitió como futuras maestras, movilizar y transformar nuestra manera de ver, sentir y construir los proyectos de aula, así como nuestra práctica pedagógica al ser partícipes de apuestas educativas que posicionan al niño como autor principal en su enseñanza y aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, la investigación nos aportó un conocimiento amplio, una construcción teórica para comprender la configuración del saber pedagógico del maestro y un bagaje cultural en torno a los proyectos de aula, desde su trayectoria histórica, las incidencias en la política pública del país y una mirada para desarrollar un trabajo por proyectos de aula, teniendo como referente el enfoque que propone el Gimnasio Moderno, del cual fuimos partícipes.

Además, realizar esta monografía bajo la línea de investigación de creencias y pensamientos del profesor, nos permitió comprender acerca de los diferentes tipos de saberes que construyen los maestros y maestras a lo largo de su trayectoria profesional y cómo estos influyen de manera directa en su manera de actuar, las decisiones que toma y la interacción que tiene con los niños y las niñas en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Entendiendo al profesor como un sujeto de múltiples conocimientos complejo de descifrar debido a sus diversas cosmovisiones y perspectivas.

A raíz de todo ello, esperamos que esta investigación contribuya, como primer aspecto, a nuestra línea de investigación creencias y pensamientos del profesor, ya que las reflexiones desarrolladas se suman a los pocos estudios que se han realizado en torno a los saberes del profesorado, brindando una concepción desde esos saberes que se construyen alrededor del trabajo por proyecto de aula y que de luz a inquietarse por continuar investigando el paradigma

que enmarca los saberes, creencias y concepciones del profesor. Por otro lado, esperamos que esta construcción sirva como un referente conceptual para los futuros maestros y maestras, para orientar el trabajo por proyectos de aula con las infancias y asimismo a posicionar al niño y la niña como un sujeto participativo y activo de su propio proceso de desarrollo, aportando a la transformación de la educación y enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6. REFERENCIAS

- Ander-Egg, E., & Valle, P. (2013). *Cómo elaborar monografías, artículos científicos y otros textos expositivos*. Universidad Inca Garcilaso de la V
- Aguilera, A., & Martínez, A. (2009). *La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora*. *Pedagogía y Saberes*.
- Aguilar, J. (2004). *Sobre la conceptualización de la pedagogía proyectiva*. [Conferencia] Bogotá
- Azcona, J. M., & Hoyuelos Planillo, A. (2011). *Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles*. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, ISSN 1132-6239, N° 42.
- Carrillo, T. (2001). *El proyecto pedagógico de aula*. *Educere*, 5(15), 335-344.
- Cazares, M. (s/f). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. UCF.
- Cid, M. R. A. E., & Higuera, M. S. R. (2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva*. Congreso Nacional de investigación Educativa.
- Da Ponte, J. P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Universidad de Lisboa, Portugal
- Dewey, J. (1897). *Mi credo pedagógico*. Centro editor de américa latina. Buenos Aires.
- Díaz Quero, V. (2006). *formación docente, practicas pedagógicas y saber pedagógico*. *Laurus revista de educación*.

Domingo, A y Gómez, V. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid:

Narcea

Domingo Roget, Àngels. (2019). El profesional reflexivo (D.A. Schön) descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Universidad Panamericana.

<https://practicareflexiva.up.edu.mx/wp-content/uploads/2020/04/El-profesional-reflexivo-SCHON-CAST.pdf>

Fandiño Cubillos, G. (2007). El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición, Universidad Pedagógica Nacional.

Colección tesis doctorales

Figuerola, C., & Soto, D. Y. A. (2018). La escuela activa y sus aportes a la formación de educadores en Colombia. Revista Espacios. Vol. 39 (Nº 52)

García, M. (1987). El pensamiento del profesor. CEAC.

Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Ediciones Morata.

Gimnasio Moderno. (2018) Vuelo al Bicentenario. Un viaje formativo hacia la libertad, la democracia, el liderazgo, los valores éticos y la innovación. PEI (Proyecto Educativo Institucional). <https://pei.gimnasiomoderno.edu.co/vuelo-al-bicentenario/>

Gimnasio Moderno. (2020) Capítulo VI. Modelo Pedagógico. PEI.

<https://pei.gimnasiomoderno.edu.co/capitulo-vi-modelo-pedagogico/>

Gimnasio Moderno. (2020) Contexto e Identidad. PEI.

<https://pei.gimnasiomoderno.edu.co/capitulo-i-el-gimnasio-moderno-contexto-e-identidad-institucional/>

Hernández, F y Ventura M (1998). La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un calidoscopio. Ice-Grao, 7ª. Ed, Barcelona

Hernández, R. Fernández, C & Baptista, P (2003). Metodología de la investigación. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. Aula de infantil, 39(4).

Hoyuelos, A. (2004). Los tiempos de la infancia. Universidad Autónoma de Barcelona.

Jiménez, Ana B., García, F. (2006) pensar el pensamiento del profesorado, Revista española de pedagogía. Año LXIV, No. 233, enero – abril 2006.p.105- 122

Kemmis, S. (1988). El currículum: más allá de una teoría de la reproducción. Ediciones Morata.

Larrosa, J. (2006). sobre la experiencia. ALOMA, revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna

Llanos, A. B. J., & García, L. F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. Revista Española De Pedagogía, 64(233), 105-122.

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1973270.pdf>

Londoño, C. (2001). “La escuela para la vida y por la vida”. El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la Universidad colombiana. Revista Historia de la Educación Colombiana.

Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., & Oyarce, M. F. M. (s. f.). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação E Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192146>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. D.C

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Estrategias de Atención Integral a la Primera Infancia, Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. De Cero A Siempre. Atención Integral A la Primera Infancia. Bogotá. D.C

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Sur colombiana

Moreno, O. D. J. (2012). La pedagogía científica en María Montessori. *Revista Hojas y Hablas*, (9), 59-67

Moreno, A., Ortiz, F., Pescador, L., & Sánchez., A. (2008). Los proyectos pedagógicos de aula como estrategia de enseñanza en la básica primaria del concesionario Don Bosco. Universidad de la Salle.

Narváez, E., (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. En: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>

Negrín Fajardo, O. (1992). El Gimnasio Moderno de Bogotá, pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*.

- Pérez A. Mauricio Bustamante Z. Guillermo. (1996). Evaluación escolar ¿resultados o procesos? investigación, reflexión y análisis crítico. Compiladores, Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, 183 páginas.
- Pozuelos, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias. Morón de la Frontera.
- Ramos, R. R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 3(11).
<https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/download/2456/1886>
- República de Colombia Ministerio de Educación Nacional. (1996). Propuesta curricular para grado cero: marcos político, conceptual y pedagógico. series de documentos de trabajo. Bogotá. D.C
- Rincón Bonilla, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje
- Roa, H. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*.
- Saldarriaga y Sáenz (2012). La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? *Historia de la Educación En Bogotá. Tomo II*.
- Sánchez, E. (s/f). Despiece del currículo del sistema educativo español. *Revista iberoamericana de educación*.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá. D.C

- Secretaría de Educación Distrital. (2019). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá. D.C
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y Desarrollo del Curriculum. Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2022). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea Ediciones.
- Torres, J. (1996). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. Kikiriki. Cooperación Educativa.
- Torres, J. (1996). Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Ediciones Morata.
- Torres, N. (2015). Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la escuela nueva. Revista UNIMAR, 33(1), 57-73.
- Villarini, Á. (1997). El currículo orientado al desarrollo humano integral. Universidad de Puerto Rico.

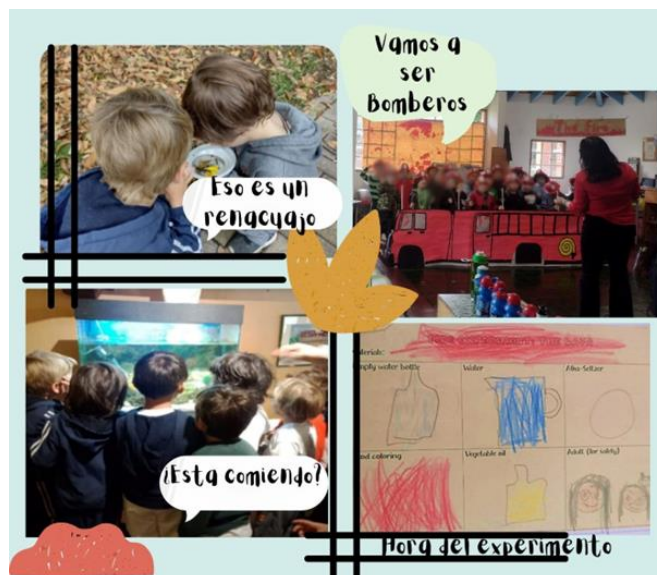
7. ANEXOS

7.1. Anexo No. 1 Documentaciones Pedagógicas de los proyectos de Aula.

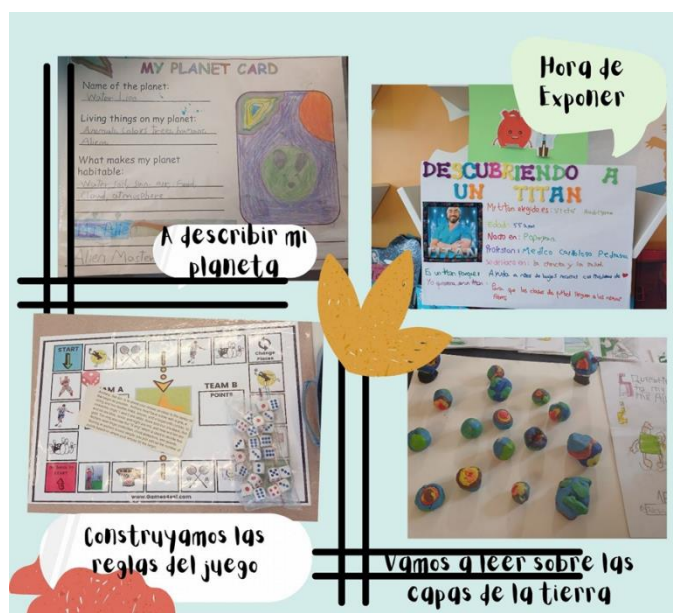
La presente documentación pedagógica de los proyectos de aula tenía como intención documentar el desarrollo de la investigación de los niños e identificar la participación de las infancias, la mediación de las maestras y como aportaba la comunidad a la creación de los diferentes proyectos de aula.



A través de los Proyectos de aula llevados a cabo por los grados de Montessori I, se logra identificar una apuesta que le permita al niño acercarse a diferentes experiencias sensoriales y de experimentación, manteniendo un enfoque hacia la exploración del medio en los diferentes momentos del proyecto de aula, lo que nos permite comprender una mediación de la maestra enfocada en potenciar las actividades rectoras.



En cuanto a la interpretación de los proyectos de aula llevadas a cabo por los Grado de Decroly, se logra identificar una apuesta significativa por potenciar habilidades de lectura, escritura y oralidad, allí las exposiciones cumplen un rol fundamental donde la maestra potencia la autonomía, el trabajo colectivo, el debate y una reflexión crítica hacia la investigación.



Allí se refleja la participación del niño como un sujeto activo de su proceso de enseñanza y aprendizaje junto con la mediación de la maestra, que termina convirtiéndose en una estrategia

pedagógica potencial para la construcción de aprendizaje, allí los niños y las familias se comprometen con un objetivo, dar respuesta a sus interrogantes y construir conocimiento.



A su vez, se logra evidenciar que las Maestras de Inglés logran una articulación y un desarrollo más espontáneo de los proyectos de aula, además de mantener una articulación con otras áreas y una mayor cantidad horaria para abordar el proyecto. Mientras que las maestras de español intencionan los contenidos de la malla curricular para ser trabajada simultáneamente en el proyecto de aula, como “el plan lector” en el caso de Montessori I y “la noticia” en Decroly.



Lo que nos permitió comprender, que el proyecto de aula permite a los niños adquirir y ampliar sus conocimientos y su bagaje cultural sobre el mundo que los rodea, sin embargo, se ve un poco limitada debido a las dinámicas institucionales que mantiene unas fases muy rigurosas para el desarrollo del proyecto de aula lo que influye en limitar un poco la espontaneidad del interés de los niños, sin embargo la mediación de la maestra permite que el niño se interese por continuar la indagación, se pregunte, genere hipótesis y se apropie de sus conocimientos.

7.2. Anexo No. 2 Entrevistas realizadas a las Maestras

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a las maestras se desarrollaron con la intención de recolectar a través de sus diferentes cosmovisiones sus concepciones, miradas y conceptualizaciones construidas acerca del trabajo por proyectos de aula con las infancias, allí se abordaron tres tópicos centrales, sus saberes y metodologías para desarrollar la investigación con los niños, la participación de la comunidad y un abordaje en torno a la historia de la institución y

las reformas curriculares que dieron paso al trabajo por proyecto. A continuación, se presenta la estructura de las entrevistas realizadas.

Formato entrevista realizada a Maestras del Gimnasio Moderno

Transcripción de entrevista.

Nombre de la entrevistada:

Cargo:

Fecha:

Preguntas	Descripción	Categorías
¿Cómo ha sido su trayectoria profesional?		
¿Cómo ha sido las transformaciones curriculares en el trabajo con la primera infancia en el Gimnasio Moderno?		
¿En qué momento se deja de hablar de centros de interés?		
¿Qué autores- teorías son relevantes para el Gimnasio Moderno al momento de establecer el trabajo por proyectos de aula?		
¿Qué se tiene presente en la construcción y organización de los proyectos de aula?		
¿Cómo llegan los niños a el proyecto de aula?		
¿Cuál es el papel del maestro, los niños y las familias en la construcción de los proyectos de aula?		

¿Qué significa para el Gimnasio Moderno trabajar por proyectos de habla?		
¿Por qué se comienza a hablar de proyectos de aula semestrales y no anuales?		
¿Qué nuevos desafíos establecen los proyectos semestrales?		
¿Cómo se evalúa un proyecto de aula?		
¿Qué otras estrategias pedagógicas se usan para llevar a cabo los proyectos de aula?		
¿Cómo se visibilizan los proyectos de aula?		
¿Qué concepción tiene acerca de los proyectos de aula?		
¿Qué habilidades y conocimientos específicos ha construido en relación de los proyectos de aula?		
¿Existen aspectos del proyecto de aula que usted considere que podrían mejorarse o modificarse para futuras implementaciones en el Gimnasio Moderno?		
¿Cuál es ese distintivo de la institución en comparación con otros colegios en cuanto a los proyectos de aula?		

7.3. Anexo No. 3 Registros Diarios de campo

Los diarios de campo realizados tenían como intención reflejar la observación participante de la práctica pedagógica que las maestras en formación pudiesen reflexionar en torno a al rol de los niños, la mediación de la maestra, la participación de la comunidad y los desafíos encontrados en

medio de la investigación con las infancias, a continuación, se evidencia el formato establecido para la escritura de este registro de análisis.

Formato Diarios de Campo desarrollados en la Práctica Pedagógica

Diario de campo N.		
Fecha:	Grupo:	Tema trabajado:
Descripción:		
Análisis		
Bibliografía		