

**REFLEXIONANDO LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA
DE PROYECTOS DE TRABAJO**

CAROL STEFANY CASTIBLANCO GARCÍA

LEIDY ALEJANDRA CASTILLO ALGARRA

MAGDA YANETH PRADO PEÑA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ

2014

**REFLEXIONANDO LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA
DE POYECTOS DE TRABAJO**

CAROL STEFANY CASTIBLANCO GARCÍA

LEIDY ALEJANDRA CASTILLO ALGARRA

MAGDA YANETH PRADO PEÑA

INVESTIGADORAS

Mag.ESPERANZA BONILLA


ASESORA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ

2014

	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 193	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Reflexionando las prácticas docentes desde la perspectiva de Proyecto de Trabajo.
Autor(es)	Castiblanco García, Carol Stefany; Castillo Algarra, Leidy Alejandra; Prado Peña, Magda Yaneth.
Director	Bonilla, Esperanza.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 193. p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	RE SIGNIFICACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS; PROYECTO DE TRABAJO; TRABAJO COOPERATIVO; DIÁLOGO DE SABERES Y NEGOCIACIÓN CULTURAL; EDUCACIÓN TRADICIONAL; CONSTRUCTIVISMO.

2. Descripción
Propuesta pedagógica que posibilita espacios de reflexión, crítica, análisis, diálogo y debate, con el fin de que las maestras titulares re signifiquen y reflexionen su quehacer a partir del desarrollo del Proyecto de Trabajo con los niños y las niñas y talleres con las maestras del grado segundo del colegio Jaime Garzón.

3. Fuentes
Montserrat, V. R. (2000). ¿Los Proyectos de Trabajo enseñan a comprender la complejidad del mundo que vivimos? Del currículo fragmentado al currículo integrado. (P.p. 1-7).
Pérez, M. Sandoval, B. Delgadillo, I & Bonilla, E. (2009). Cuentos para pensar la infancia. Un aporte a la reflexión pedagógica sobre los procesos de socialización infantil. Bogotá:

Universidad Pedagógica Nacional.

Not, L. (1983). Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica (p.p. 27-35)

Díaz, A. (2009). Pensar la didáctica. (1ª Ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Mariño, G. & Cendales, L. (2000). Revista Aportes. Vol. 53. *El diálogo en educación perspectivas teóricas y propuestas didácticas*. Ed. Dimensión educativa

Johnson, D. Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: PaidósEducador.

4. Contenidos

En primer lugar, se ubica el Marco contextual, en el cual se sitúa al lector primero, hacia el reconocimiento y caracterización de la población, así como en general el lugar donde se desarrolló el proyecto pedagógico, y segundo, a reconocer la descripción, observación, comprensión y análisis de las prácticas pedagógicas de las maestras titulares a través del instrumento diario de campo.

En segundo lugar, se puede encontrar el planteamiento del problema y la pregunta que fundamentan el proyecto, a partir del cual el lector puede visibilizar las falencias que se presentan en las prácticas pedagógicas de las maestras titulares, la ambigüedad entre las mismas y los planteamientos de los documentos institucionales.

En tercera instancia, se pueden reconocer la justificación del proyecto pedagógico, en la cual es visible el impacto que significa la realización del mismo para los estudiantes, las docentes titulares y las investigadoras.

En cuarto momento, se ubica el marco teórico desarrollado de manera intertextual, con el fin de que el lector identifique y comprenda los diferentes planteamientos teóricos y sus respectivos análisis en relación con la problemática identificada en el colegio Jaime Garzón.

En quinto lugar, se ubica la implementación tanto de la propuesta pedagógica con los niños y las niñas como de los talleres con las maestras titulares, así, se puede reconocer a partir de matrices el desarrollo de éstos con los diferentes actores (estudiantes-maestras titulares) y los análisis y reflexiones por parte de las investigadoras.

En sexta instancia, se presenta la mirada reflexiva de la propuesta pedagógica y los talleres desarrollados con los niños, las niñas y las maestras titulares del grado segundo, en la cual es visible cinco categorías que dan cuenta del análisis y reflexión en relación con los planteamientos teóricos y el proyecto pedagógico desarrollado.

Por último, se sitúa al lector en las conclusiones, dando lugar a los aportes, aciertos, desaciertos, reflexiones, análisis e implicaciones frente a la realización del presente proyecto pedagógico.

5. Metodología

El alcance de la propuesta pedagógica, se desarrolla a través de dos fases o momentos: Primero, los talleres con las docentes para contrastar la educación tradicional con el Proyecto de Trabajo, bajo los planteamientos del diálogo cultural y la negociación. Segundo, la Construcción e implementación de un Proyecto de Trabajo con los niños y las niñas de segundo.

De igual forma, es importante recalcar los instrumentos utilizados para el desarrollo del trabajo de grado; los cuales fueron: registros de Diarios de Campo y Revisión de los documentos institucionales.

6. Conclusiones

Se ratifica que la propuesta pedagógica enmarcada en el Proyecto de Trabajo y llevada a cabo posibilita dichos procesos; en este sentido, al finalizar el trabajo se pueden dimensionar los logros alcanzados en primer lugar con los **estudiantes**, ya que, al ser el centro de la propuesta asumen un rol activo y participativo, quienes reconocen sus saberes previos, intereses, inquietudes e interrogantes, se arriesgan a construir hipótesis y posteriormente son capaces de confrontarlas con sus compañeros y con las diferentes fuentes de información, lo cual se constituye en un cimiento para sus estructuras cognitivas y el fortalecimiento para la co-construcción de aprendizajes significativos, recordando que, lo anterior se ve permeado directamente por la parte afectiva y social de cada uno de ellos, lo cual permite que el proyecto tome valor educativo.

En segundo lugar, el trabajo realizado con las **maestras titulares** posibilitó un avance significativo frente a que ellas mismas reconocieran las ambigüedades o contradicciones entre el enfoque constructivista planteado en los documentos institucionales y las prácticas pedagógicas, y que con base en ello iniciaran transformaciones dentro del aula en relación con el conocimiento y el rol que le otorgan a los niños y niñas. Por consiguiente, reconocieron que es fundamental el papel del maestro, puesto es quien guía el aprendizaje, logrando que los estudiantes por sí mismos busquen darles sentido a los interrogantes que se plantean; creando así un vínculo entre los estudiantes, el contexto, las maestras y los aprendizajes.

En tercer lugar frente a las **maestras en formación** deja una experiencia significativa, la cual suscita diferentes reflexiones y análisis que aportan a nuestra vida personal y profesional. Por un lado, es importante reconocer las diferentes relaciones que se pudieron establecer entre pares y con estudiantes ya que éstas posibilitaron y aportaron al intercambio y a la retroalimentación de pensamientos, conocimientos, sentires y la adquisición de nuevos campos de saber los cuales enriquecen nuestro quehacer como docentes; en definitiva, el trabajo realizado no habría sido posible sin el apoyo, interés y atención constante de las maestras titulares y los estudiantes quienes se convirtieron en el centro de la propuesta.

Elaborado por:

Castiblanco García, Carol Stefany; Castillo Algarra, Leidy Alejandra;

	Prado Peña, Magda Yaneth.
Revisado por:	Bonilla, Esperanza.

Fecha de elaboración del Resumen:	05	06	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	
1. MARCO CONTEXTUAL	12
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	22
3. PROPÓSITOS	25
3.1 PROPÓSITO GENERAL	25
3.2 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	25
4. JUSTIFICACIÓN	26
5. MARCO TEÓRICO	29
5.1 EDUCACIÓN TRADICIONAL	29
5.2 CONSTRUCTIVISMO	34
5.3 PROYECTOS DE TRABAJO	36
5.4 TRABAJO COOPERATIVO	46
5.5 DIALOGO DE SABERES Y NEGOCIACIÓN CULTURAL	52
6. PROPUESTA PEDAGÓGICA	54
6.1 TALLER CON MAESTRAS	57
6.1.1 METODOLOGÍA	57
6.1.2 ESTRUCTURA DE LOS TALLERES	58
6.1.2.1 DESARROLLO DE LOS TALLERES	60
6.2 ESTRUCTURA: PROYECTO DE TRABAJO	66
7. IMPLEMENTACIÓN	68
7.1 DESARROLLO: PROYECTO DE TRABAJO	68
7.1.1 PROCESO ESCRITURAL DE LOS CUENTOS	76
7.1.2 PROCESO EVALUATIVO DEL P.D.T	93
7.2 DESARROLLO DE LOS TALLERES	99

7.2.1 TALLER NÚMERO 1	100
7.2.2 TALLER NÚMERO 2	107
8. MIRADA REFLEXIVA FRENTE AL PROCESO DESARROLLADO	115
9. SOCIALIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	128
CONCLUSIONES	131
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
TABLA REGISTRO FOTOGRÁFICO	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El presente proyectopedagógico denominado *“Reflexionando las prácticas docentes desde la perspectiva de Proyectos de Trabajo”* tiene como propósito aportar elementos de análisis para que las maestras del Colegio Jaime Garzón de los grados segundo A, B y C reflexionen y asuman posturas críticas sobre sus prácticas pedagógicas con el fin de hacer transformaciones en su devenir docente, centrando la mirada en los planteamientos del enfoque Proyectos de Trabajo. Para lo cual, el proyecto pedagógico se desarrolló a partir de dos momentos: a) Construcción e implementación de un Proyecto de Trabajo con los niños y las niñas, en diálogo con las maestras, y b) Talleres con las maestras, bajo el enfoque del diálogo cultural y negociación.

La propuesta surge a partir de lo encontrado en la observación participante que se desarrolló en el transcurso de la práctica pedagógica, en donde se hizo visible que en los documentos institucionales se maneja un enfoque constructivista, el cual no corresponde al que en la práctica desarrollan las maestras titulares, de tal manera que se crea una ambigüedad y distanciamiento entre el discurso y la práctica.

En consecuencia, se hace importante apostarle a una propuesta pedagógica que posibilite espacios de reflexión, crítica, análisis y debate, de tal manera, que las docentes puedan repensar su quehacer, dejando de lado elementos enmarcados en la educación tradicional y lo más importante que esto pueda reflejarse o evidenciarse en sus prácticas, lo cual consolida ambientes significativos y contextualizados de aprendizajes, que promuevan las habilidades, fortalezas y potencialidades de los niños y las niñas; en tanto se asumen como sujetos activos, propositivos y constructores de su propio conocimiento, situados en contextos específicos.

De esta manera, el proyecto pedagógico trabaja en torno al siguiente eje problemático: **¿De qué manera se puede contribuir a que las maestras reflexionen sus prácticas caracterizadas por enfoque tradicional? ¿Asumir el enfoque de Proyectos de Trabajo permite avanzar en la resignificación de esas prácticas?**

El documento da conocer los aspectos fundamentales que recoge el documento, constituyéndose así en la forma en la cual se sistematizó el proceso y desde el cual se pueden observar tres divisiones específicas: Preliminar, Desarrollo y Cierre.

El primer aspecto importante desarrollado dentro de la *división preliminar* es la presentación de los propósitos generales y específicos, así como, se ubica el Marco Contextual en el cual el lector podrá reconocer diferentes perspectivas frente al contexto tanto interno como externo de la institución donde se rescatan los elementos culturales, las estrategias pedagógicas y el funcionamiento de la misma.

Por otro lado, se expone y caracteriza el planteamiento del problema que da origen al proyecto, seguido a esto, se encontrará la Justificación en la que se da cuenta de la pertinencia, el para qué y el por qué, la innovación y el impacto de la investigación.

En el marco Teórico, se podrán evidenciar algunos planteamientos y postulados que realizan diferentes autores en relación con la Educación Tradicional, énfasis marcado en las prácticas de las maestras; el Proyectos de Trabajo, propuesta del trabajo de grado; el Diálogo de saberes y la negociación cultural, metodología utilizada con las maestras para posibilitar la reflexión sobre sus prácticas.

En el *capítulo central* del documento se evidencia el planteamiento de la Propuesta Pedagógica la cual responde a la situación problémica; de esta manera, se trabajaron dos momentos importantes: el Proyecto de Trabajo (trabajado con los

estudiantes y las maestras) y los Talleres, bajo el enfoque del diálogo y la negociación (trabajado con las maestras).

En la *división del cierre* se ubica la sistematización, que da cuenta de los procesos desarrollados en la institución educativa, así como de su impacto tanto en los estudiantes como en el quehacer de las docentes titulares y en formación, de tal manera que dichos procesos se ven permeados por la relación entre la teoría y la práctica, la reflexión y el análisis.

Finalmente, se puede hacer lectura de algunas de las afectaciones que tuvo la propuesta pedagógica, en tanto se logró persuadir y cambiar perspectivas por parte de las maestras, visualizando así, nuevas miradas e intenciones frente al quehacer docente y la importancia de su rol en la educación; lo cual permite comprender, que las prácticas pedagógicas sólo se transforman en la medida que se asumen nuevas forma de pensar y actuar.

“REFLEXIONANDO LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE PROYECTO DE TRABAJO”

PROYECTO PEDAGÓGICO

1. MARCO CONTEXTUAL

El Proyecto Pedagógico denominado *“Reflexionando las prácticas docentes desde la perspectiva de Proyectos de Trabajo”* se desarrolla en el Colegio Jaime Garzón, el cual es una institución de carácter oficial, género mixto, calendario A, que atiende a niños y niñas en los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media con los grados de Transición a Once, en jornada única; con un horario de 7:00 am. A 2:30 pm. Esta institución se encuentra ubicada en el barrio Jorge Uribe Botero, localidad de Kennedy.

De acuerdo con el Manual de Convivencia de la institución, se evidencia que ésta tiene concesión con la Asociación Alianza Educativa (AAE) la cual durante los últimos años ha concentrado esfuerzos en Colombia para orientar y aumentar la cobertura de la educación pública en el país dando respuesta a los planes del gobierno para transformar la educación pública, de igual manera la AAE tiene un enfoque cuya naturaleza busca justamente la calidad de la educación pública, y de cómo ella puede ser hoy una realidad palpable y comprobable.

La Asociación Alianza Educativa enuncia en su propósito general el interés por mejorar las prácticas de la educación pública, desarrollando, implementando y enriqueciendo estrategias pedagógicas de alto impacto para impulsar y hacer realidad una educación pública de calidad, que forme bachilleres con un desarrollo integral que les permita tener más y mejores oportunidades, y ser agentes de cambio y crecimiento en beneficio del país.

En este sentido, es importante resaltar que la institución educativa desarrolla diferentes componentes, sin embargo, el elemento más fuerte es el cultural, el cual

integra a toda la comunidad educativa en el desarrollo de actividades que se realiza en el transcurso del año escolar, como la celebración del día de la familia, el día de la ciencia, sociales, educación física y artes.

Por otro lado, es importante ubicar tres aspectos a partir de los cuales la institución trabaja. En primer lugar, según los documentos de la institución se maneja un ítem denominado **modelo pedagógico** basado en los principios constructivistas del conocimiento, sustentado en los siguientes compendios constructivistas:

- “* Procesos constructivo: se considera al aprendizaje como un proceso gradual de construcción individual del conocimiento a partir de la experiencia.
- * Aprendizaje previo: la experiencia se acumula. La comprensión del significado empieza en el individuo a partir de lo que ya sabe sobre aquello que aprende.
- * Estos dos primeros principios se expresan en el currículo en todas las áreas como *metas de comprensión* (Enseñanza para la comprensión, Stone-Wiske, 1998)
 - Desempeño y desempeños: son todas aquellas acciones y productos diversos de quien aprende y por medio de los cuales demuestra diversos niveles de comprensión
- * Interacción social: el proceso de aprendizaje requiere de trabajo y la asistencia de otros que ya han construido aprendizajes más avanzados (aprendizaje cooperativo)
- * Evaluación continua del aprendizaje: en esta visión pedagógica es observación de desempeños con base en criterios conocidos por todos y hace parte del proceso de aprendizaje” (Revisión de Documentos Institucionales, 21 de Febrero, 2013)

Por consiguiente, cabe decir que el proyecto pedagógico tendrá su desarrollo con los niños y las niñas del grado segundo, siendo éstos A, B, C, cuyas edades

oscilan entre los 7 – 8 años, de igual forma, se realizará un trabajo con las tres maestras titulares de los respectivos cursos.

A partir de la revisión de los documentos institucionales, se puede evidenciar que la misma le apuesta a una educación en pro de la transformación y a favor de la formación de sujetos íntegros, críticos, interpretativos, propositivos y reflexivos a partir del modelo constructivista y la implementación de proyectos de aula, lo cual rompe con el esquema del modelo de educación tradicional que aún se retoma en algunas instituciones educativas de carácter público. En tanto, se visibiliza el interés por generar dinámicas diferentes las cuales sean pertinentes para la mejora de la educación y la realidad del país.

De igual forma, es de rescatar que dentro de las acciones pedagógicas que realiza la institución en pro de la educación, se reconoce la permanente capacitación y/o cualificación docente desarrollada dos veces al mes, por ende, se garantiza así que los docentes estén en constante actualización y retroalimentación para responder a las necesidades de los procesos de formación de los niños y niñas y a las nuevas dinámicas y/o perspectivas que pueden ser asumidas para la mejora de su quehacer docente.

En contraste, a partir de las observaciones y los respectivos análisis registrados en el Diario de Campo, se reconoce que en el quehacer cotidiano de las docentes titulares se desarrollan prácticas que no logran concretar el discurso teórico anteriormente citado (constructivismo), así como es evidenciado en el siguiente apartado del Diario de Campo:

“...durante la clase de pequeños científicos, se observó que el formato de planeación que manejan las docentes titulares contiene los siguientes criterios: a) desempeño: el cual está centrado en el propósito; es decir, lo que se quiere potenciar, b) rutina: está relacionada con el desempeño y la introducción del tema c)

exploración: es la estrategia utilizada para conocer los saberes previos de los estudiantes d) aclaración: tiene que ver con la explicación del tema (contenidos) e) aplicación: se centra en el trabajo y producción de los estudiantes f) evaluación: centrado en el qué, cómo, quién g) compromiso: donde se ubican las actividades extraescolares ”(Diario de Campo N°2 Febrero/21º/ 2.013)

El anterior es el formato que la institución Jaime Garzón les brinda a las docentes titulares, con el cual se deben regir para el desarrollo de las clases, sin embargo, lo reflejado en la realización de las mismas muestra que no presenta coherencia entre el discurso y la práctica, como se evidencia en el siguiente Diario de Campo:

“...la maestra titular escribe el desempeño en el tablero y les aclara que aún no lo escriban, sino que organicen los puestos de tal manera que quede el centro del salón libre para realizar la actividad. En seguida, les indica que cada uno saque la maceta que días anteriores les pidió que llevaran, así la docente iba pasando por cada estudiante entregándoles la tierra para que la depositaran en la maceta, al igual que las semillas que iban a sembrar. Los estudiantes siguieron las instrucciones de la maestra; sin embargo, cinco de los niños y niñas olvidaron su material, a lo cual la maestra les indica que no pueden participar en la actividad, que solo observen las acciones de sus demás compañeros. Al terminar la actividad ubican las macetas en un espacio determinado y la maestra les aclara que no pueden acercarse a las mismas, pues podrían dañarlas y no permitir su crecimiento; por tanto, es ella quien se hace cargo de regarlas y cuidarlas.” (Diario de Campo N°5Marzo/07º/2.013)

En este sentido, el registro del Diario de Campo permite reconocer que las prácticas de las maestras no corresponden a lo escrito en los documentos institucionales; pues, si se manejara un modelo constructivista se identificaría al

sujeto como centro del aprendizaje, teniendo en cuenta sus saberes previos y el andamiaje que se puede establecer con los demás pares, entre otros fundamentos que posee el mismo. En la actividad descrita anteriormente, se evidencia que la maestra dio instrucciones, obviando un proceso de reflexión por parte de los niños y las niñas respecto a la siembra.

De igual forma, la maestra constantemente fractura los procesos que pueden llegar a ser significativos, pues si bien propone una actividad basada en la experiencia, deja de lado los sentires y demás construcciones que el niño y niña pueda realizar por sí mismo. Es decir, limita los diferentes aprendizajes que los estudiantes puedan desarrollar a partir de dicha experiencia invisibilizando preguntas, inquietudes e intereses por parte de los estudiantes.

Por otro lado, se evidencia que aunque la institución educativa exige un formato de planeación con unos criterios establecidos para el desarrollo de la clase, las docentes titulares centran la clase en el cumplimiento del desempeño, desconociendo otras construcciones que puedan realizar los niños y niñas, como se evidencia en el registro de diario de campo al resaltar que la maestra titular para desarrollar su clase, ubica el desempeño para trabajar los aspectos del cuento "*bichos de cuento*" buscando identificar el narrador, tiempo y espacio, preocupándose únicamente por el formato dado por la misma y desconociendo, las diversas preguntas e hipótesis que surgen de los estudiantes (Castillo, A. Diario de campo N° 08Marzo/15°/2013- Anexo N° 01)

De esta manera, se reconoce que la maestra titular se limita únicamente al cumplimiento del desempeño, dejando de lado las hipótesis o interrogantes que realizan los estudiantes en relación con el desempeño que está desarrollando la maestra.

Por otro lado, es indispensable recalcar que la institución exige que las docentes entreguen las planeaciones cada quince días, esperando el cumplimiento total de

los desempeños; por tanto, cuando una docente no alcanza a desarrollar y/o cumplir un desempeño debe especificar y aclarar el motivo y actividad que desarrolló en remplazo de lo planeado; sin permitir que se retome este desempeño en otra sesión de clase. En este sentido, se reconoce una fragmentación del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se visibiliza al retomar un apartado del Diario de Campo donde se muestra que la docente titular pide a los estudiantes que escriban el desempeño para reconocer los personajes del rey Arturo por medio de preguntas textuales, sin permitir que los niños y niñas establezcan relaciones desde su cotidianidad con el tema desarrollado (Castiblanco, C. Diario de Campo N°11 Marzo/28°/2.013- Anexo N° 02).

Cómo se puede notar, la práctica de las docentes titulares se distancia con lo planteado en uno de los apartados del modelo pedagógico “Aprendizaje previo”, pues no tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, en consecuencia no se da una construcción individual del conocimiento como lo plantean; obviando la significación que los estudiantes puedan brindar a las actividades que realizan.

Así mismo, tampoco su quehacer docente corresponde al apartado de “Interacción social” (aprendizaje cooperativo), pues, en el tiempo que llevamos en la práctica pedagógica se ha observado que se limitan demasiado los espacios para que los niños y niñas interactúen con sus pares. Además, el énfasis está en trabajar procesos individuales impidiendo de esta manera, procesos de socialización, de diálogo, andamiaje entre pares y la retroalimentación de conocimientos.

Igualmente, plantean la evaluación desde dos apartados, uno es la “Evaluación del proceso de aprendizaje” y el otro “Evaluación de desempeños”; lo cual no es evidente en la práctica, teniendo en cuenta que la evaluación es tomada como un resultado y no como un proceso continuo, en tanto, se refleja en el cumplimiento o no del desempeño según cada materia.

En segundo lugar, la institución enuncia que trabaja bajo la estrategia de **Proyecto de aula**, lo cual permite la articulación de las disciplinas logrando una interdisciplinariedad; es así como, el proyecto de aula determinado para el grado segundo es el ajedrez, de allí cada uno de los cursos trabaja una temática diferente, el cual articula todas las materias; siendo estos caballería (Segundo A), reyes y reinas (Segundo B) y castillos (Segundo C).

Por su parte, en la práctica se refleja que hay carencia frente a las perspectivas y/o concepciones que se tienen de Proyecto de aula; así como se puede evidenciar en uno de los registros de Diario de Campo, el cual se hace visible que las maestras titulares fragmentan el Proyecto de Trabajo al momento de realizar las evaluaciones las cuales están divididas por materias (español, matemáticas...) y no desde los espacios denominados en el proyecto de aula como pequeños científicos, investigación, otros. (Prado, M. Diario de Campo N° 14 Abril/05º/2.013-Anexo N° 03)

Desde la perspectiva conceptual uno de los aspectos sin que éste sea el único, que se debe tener en cuenta para realizar proyecto de aula es partir de los intereses, inquietudes y/o curiosidades (entre otros) tanto de los estudiantes como de las docentes; sin olvidar, que los mismos se deben dar en negociación, es decir, se deben tener en cuenta los intereses de ambos roles, para que así el tema no se imponga de manera arbitraria. Además es importante resaltar que el proyecto de aula, no sólo permite reconocer los intereses que tengan los implicados (estudiantes y maestro), sino también es una manera de ver los procesos, la evaluación, el currículo y las concepciones que se tienen de estudiante y maestro.

Por consiguiente, lo anterior es reflejado en el proyecto de aula que se maneja en los grados segundos, pues, el tema del ajedrez y específicamente el de cada curso (Caballería, reyes y reinas y castillos) no surgió por parte de los niños y niñas, ni medió un conversatorio con los estudiantes para determinar la ruta a

seguir, o para motivarlos; por el contrario, fue un tema seleccionado con anterioridad por las docentes de cada grado.

De igual forma, es importante resaltar que para dar inicio al proyecto de aula, las docentes titulares quisieron hacer partícipes a los estudiantes y padres de familia con la construcción de preguntas orientadoras que respondieran a la temática del proyecto, sin embargo, aunque surgieron preguntas como “...¿Qué traje usaban los caballeros?, ¿Por qué en unos países hay reyes y en otros presidentes?, ¿Qué partes tiene un castillo?, ¿Cuáles son los reyes más importantes del mundo?, ¿Cómo se convertían en caballeros?, ¿Quiénes lograban reinar en los castillos?, entre otras” (Diario de Campo N° 3 Febrero/22º/2.013) Las docentes no las articularon, ni adaptaron a los desempeños y/o planeaciones de clase, solamente se quedó en el cumplimiento de un requisito, de una tarea..

Así mismo, como se evidencia en el Diario de Campo Número 10, se sigue presenciando una fragmentación en el conocimiento, al ser visto a través de asignaturas, soslayando el trabajo frente a la articulación de saberes que permite el proyecto de aula, en consecuencia se desdibuja el sentido del mismo y en cambio se toma el término de proyecto de aula para seguir con las mismas prácticas educativas.

En tercer momento y en consecuencia, se ubica la **evaluación** la cual se reduce a la medición de contenidos aprendidos por los estudiantes; de igual manera, la evaluación siempre se desarrolla de manera cuantitativa obviando lo cualitativo, además, no permite que los estudiantes analicen frente lo que hicieron mal “el error”; de esta manera, las docentes son los instrumentalizadores y ejecutores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, se reconoce que los estudiantes en su proceso de aprendizaje se muestran interesados por adquirir conocimientos, pero al enfrentarse en el aula de clase a una temática impuesta por su maestra se pierde la disposición de los

mismos generando aburrimiento, poco interés y atención. Sin embargo, no quiere decir que la misma no se esté preocupando por las relaciones interpersonales que pueda establecer con los estudiantes, en tanto, reconoce que los mismos presentan problemáticas o particularidades que puedan afectar la parte emocional, la convivencia y el rendimiento académico de los niños y niñas.

De igual forma, en el desarrollo de las clases se evidencia el establecimiento de relaciones tensas entre los mismos estudiantes y éstos y su maestra. La relación entre estudiantes se caracteriza por ser una relación de confianza, de cariño y amistad fuera del aula; sin embargo, dentro ésta se pierden estas relaciones pues las maestras posibilitan relaciones de poder; según su criterio la profesora selecciona el estudiante de mejor comportamiento para garantizar que los otros compañeros trabajen.

En este sentido, se evidencia que la relación entre maestra-estudiantes se caracteriza por dos momentos; por un lado, frente a la parte académica en la cual las maestras titulares de cada uno de los grados segundos, hacen énfasis únicamente en la transmisión de conocimientos y en garantizar que los estudiantes cumplan satisfactoriamente con el desempeño de la clase, lo cual puede verse como un aspecto negativo, en la medida que se interesan más porque el niño y la niña apropien el conocimiento que las mismas imparten; y por otro, en cuanto a la parte afectiva, la maestra se muestra interesada en las individualidades y problemáticas de los niños y las niñas, demostrando así un aspecto positivo, puesto que de una u otra manera se muestran interesadas por la parte emocional y afectiva de los estudiantes.

Por último, se identifica que los padres de familia tienen un papel importante en los procesos de formación de los estudiantes, ya que se evidencia interés y preocupación por los mismos, de esta manera se hace uso constante de la agenda para establecer comunicación entre docente y padres. Sin olvidar los horarios establecidos para la atención de padres de familia. En este sentido, los

mismos se involucran dentro de la institución respecto a actividades como la huerta, en la cual se abona la tierra cada mes, se reciclan los desechos orgánicos para alimentar el cultivo de lombrices, así mismo realizan apoyo a la granja con el cuidado de los animales y las plantas.

Sin embargo, es importante reconocer que una parte de los padres le atribuyen en gran medida la responsabilidad a la escuela desconociendo un poco lo que sucede en los procesos de formación de sus hijos, lo cual se evidencia a través de las actividades académicas como las tareas que no son bien realizadas o están incompletas, por tanto se refleja en su proceso académico un bajo rendimiento, frente a lo cual no se evidencian reflexiones, ni cambios para contribuir al mejoramiento de la situación.

De acuerdo a lo anterior, se puede reconocer la importancia de caracterizar y analizar los diferentes procesos que lleva a cabo la institución educativa a nivel teórico y práctico, teniendo en cuenta que es el punto de partida para el presente proyecto. En este sentido, se reconoce que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se hace necesaria la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con base en lo expuesto en el marco contextual, se puede evidenciar que la institución educativa, desde los documentos que orientan su devenir, maneja un enfoque constructivista el cual no corresponde a las prácticas que desarrollan las maestras titulares. Esta ambigüedad, puede obedecer al interés que tiene el colegio y las mismas maestras por actualizarse, pero aún se ven arraigadas en prácticas tradicionales, lo que no permite resignificar las mismas.

Es decir, dicha problemática está centrada en la imposibilidad de concretar el discurso, dado que se presentan incoherencias e imprecisiones respecto al enfoque pedagógico que se asume; las prácticas de las maestras contradicen lo planteado en los documentos institucionales, en estos se evidencian intereses implícitos frente al trabajo basado en el modelo constructivista, con el fin de alejarse de prácticas tradicionales; sin embargo estos planteamientos se dispersan en la medida que las prácticas de las maestras no corresponden, ni se relacionan en su totalidad a dicho enfoque.

Lo anterior se incentiva porque se evidencia poco seguimiento y actualizaciones por parte de las directivas de la institución educativa frente a las prácticas pedagógicas de las maestras, pues, a pesar de que exigen las planeaciones de clase y algunas veces realizan revisiones de las mismas no se garantiza que correspondan en su totalidad al enfoque que plantea la institución.

Como se enunció en el marco contextual, en el Colegio Jaime Garzón en los grados segundo A, B y C, las maestras desarrollan un currículo real, desde un enfoque tradicional Not(1983), plantea que la educación tradicional se comprende desde tres significados:

El primero, desde el *proceso*, en el cual se le da importancia a la transmisión de conocimientos y no a la construcción de los mismos donde no se reconoce la

importancia del andamiaje. En palabras de Not “que el saber pase del que sabe al que ignora” (Not, 1983, p. 28).Lo planteado se puede evidenciar en uno de los diarios de Campo donde se muestra que la maestra titular retoma el desempeño y les pide a los estudiantes que sigan pasos específicos y dirigidos para identificar los signos de puntuación y su uso, de tal manera que todos los estudiantes deberían ir al mismo ritmo. (Castiblanco, C. Diario de Campo N° 15 Abril/11º/2.013-Anexo N° 04)

El anterior es uno de los casos en el que se observa que las maestras de la institución realizan prácticas tradicionales desde la perspectiva del proceso que plantea Not, en cuanto se preocupan porque los estudiantes adquieran un conocimiento específico desde la repetición del mismo y no desde la construcción, buscando que en esta transmisión de conocimientos los estudiantes puedan aplicar lo aprendido y lo evidencien en un producto o resultado. Por consiguiente, el papel del maestro hace referencia a un sujeto activo, quien posee el saber, quien prepara, organiza y dirige las actividades, caracterizándose por ser la figura central del proceso educativo. Por su parte, el alumno es un sujeto pasivo, receptor de conocimientos, quien se limita a realizar las funciones que dicta su maestro.

El segundo, visto desde el contenido, se refiere a la tradición y construcción de contenidos que se repiten de una generación a otra, dejando de lado temáticas del contexto actual y del mundo moderno. Como se evidencia en el siguiente Diario de Campo:

“...la docente titular, días anteriores les indicó a los estudiantes llevar materiales como un frasco de vidrio, algodón y semillas. Posteriormente, los estudiantes junto con la maestra llenan el frasco con agua, le ponen algodón en la parte superior e introducen las semillas que germinarán” (Prado, M. Diario de Campo N° 17 Abril/18º/2.013)

En la situación anterior, se puede ver que las maestras desarrollan prácticas basadas en la educación tradicional desde el *contenido*, pues, este tipo de tareas, sin una mínima modificación, la tuvieron las maestras en formación cuando cursaban segundo de primaria. Si bien la germinación es un tema interesante de trabajar con los niños y niñas, no pasa del mero ejercicio de poner a germinar la semilla en la clase de ciencias. No se aprovecha el concepto de germinación y crecimiento de una planta para trabajarlo desde una perspectiva interdisciplinar, o que se reconozca contenidos del mundo moderno que involucran directamente el contexto de cada estudiante. En el tiempo que se realizó la práctica pedagógica, no se evidenció que se trabajara con los niños y las niñas contenidos respecto a la familia actual, la pobreza, el conflicto, las nuevas tecnologías, redes sociales, la vida misma de los niños.

El último significado se comprende desde el *origen*, centrado en los métodos que tradicionalmente se han utilizado, en los cuales el papel de las maestras es retomar en sus prácticas pedagógicas a los pedagogos antecesores de los mismos; es decir, son los métodos que no tienen cambios o modificaciones, e invisibiliza el contexto, los sujetos, los escenarios y los recursos, lo cual conlleva a una verdadera responsabilidad en la transmisión del conocimiento, dejando de lado la construcción del mismo.

Con lo expuesto tanto en el marco contextual como en la problemática se ve claramente una distancia entre los planteamientos expresados en los documentos oficiales de la institución y la práctica de las maestras. Lo cual nos lleva a que interroguemos **¿De qué manera se puede contribuir a que las maestras reflexionen sobre sus prácticas educativas caracterizadas por el enfoque tradicional? ¿Asumir el enfoque de Proyectos de Trabajo permite avanzar en la resignificación de esas prácticas?**

3. PROPÓSITOS

3.1 PROPÓSITO GENERAL

Aportar elementos de análisis para que las maestras del Colegio Jaime Garzón de los grados segundo A, B y C reflexionen y asuman posturas críticas sobre sus prácticas pedagógicas, bajo la perspectiva de Proyectos de Trabajo, con el fin de hacer transformaciones en su devenir docente.

3.2 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

- Reconocer nociones y estrategias pedagógicas en las prácticas de las docentes titulares y analizarlas a la luz de los documentos institucionales, con el fin de visibilizar la coherencia entre el discurso y el hacer.
- Promover reflexiones y debates sobre las prácticas pedagógicas, permitiendo la identificación de nuevas perspectivas frente a la educación y los procesos formativos; a través de talleres dirigidos a las directivas y docentes de la institución.
- Realizar un proyecto pedagógico con los niños y niñas de grado segundo, con el fin de posibilitar procesos de formación permeados por el sentido y el significado.
- Realizar una socialización de la propuesta pedagógica ante toda la comunidad educativa del Colegio Jaime Garzón, así como, facilitar el documento escrito donde se evidencian los postulados y el trabajo desarrollado con los grados Segundo.

4. JUSTIFICACIÓN

Es importante resaltar que el presente Trabajo de Grado se encuentra enfocado hacia la comprensión de las prácticas que realizan las docentes titulares, a través de estrategias investigativas como la observación y sus respectivos análisis de los registros de los diarios de campo, indagación teórica, con el propósito de aportar a la resignificación de las prácticas educativas de las maestras a través de la reflexión de nuevos paradigmas de educación, como lo es, los Proyectos de Trabajo, el cual se sostiene y apoya de los planteamientos constructivistas.

En palabras de Montserrat (2000), trabajar por Proyectos de Trabajo, permite que se asuma un cambio de paradigma de la educación, teniendo en cuenta que la sociedad actual necesita un tipo de educación que responda a sus nuevas necesidades de aprendizaje, es decir, repensar la escuela desde la sociedad. Por lo cual, busca dar sentido a los interrogantes que se plantean los estudiantes, así como establecer vínculos entre los niños y niñas, su entorno y las relaciones que se pueden establecer entre los mismos. (Montserrat Ventura al referirse al trabajo por proyectos, prefiere nombrarlo Proyectos de trabajo).

En tanto, este paradigma es considerado un formato abierto para la indagación e incluye la transversalidad, el intercambio de los puntos de vista entre profesores, estudiantes y cultura sobre lo que sucede para convertirse en el hilo conductor de la educación actual para así llegar a construir un saber mutuo, donde lo importante no es memorizar la información sino gestionarla.

En esta medida, desarrollar trabajos por proyectos significa tener una perspectiva y reflexión permanente sobre cada uno de los procesos pedagógicos, los cuales involucran a los estudiantes, los docentes, los padres de familia, los directivos, el contexto y en particular la manera en que se aterriza la teoría en la práctica pedagógica, puesto que, finalmente la esencia del trabajo por proyectos implica no solamente hacer un análisis frente a los planteamientos teóricos sino también el

cómo éstos permiten transformaciones en la práctica y a su vez ésta contribuye a la construcción y reconstrucción teórica.

Con estas nuevas reflexiones de las *docentes titulares*, se pretende generar otras perspectivas de la institución frente a la importancia que tienen los modelos y/o paradigmas en los cuales se basa ésta, así como de la relación de los mismos con las prácticas pedagógicas de las maestras. Por tanto, el Colegio Jaime Garzón será consolidado y reconocido por sus procesos integrales estableciendo transformaciones institucionales y sociales.

De esta manera, se hace necesario preguntarse sobre la importancia de transformar las prácticas pedagógicas, pues cada época trae consigo sus propias demandas, necesidades e interrogantes y en este sentido, es responsabilidad de la escuela orientar sus procesos formativos hacia estas, involucrando directamente a los estudiantes en sus contextos para que los mismos puedan adoptar una postura crítica frente a las diferentes situaciones que en su vida cotidiana deban afrontar. Por su parte los educadores deben establecer reflexiones, críticas y propuestas alrededor de las prácticas pedagógicas con el fin de modificar y mejorar las mismas, garantizando que el aspecto primordial de la formación de los estudiantes es el proceso y no el producto, es la construcción del conocimiento y no la repetición del mismo, el cual propicia la reflexión crítica de la sociedad actual.

En esta medida, el presente proyecto permite a los *estudiantes* ser el centro del aprendizaje, reconociéndolos como sujetos activos constructores de su propio conocimiento respetando procesos de desarrollo integrales, para su crecimiento personal y profesional; es decir, que estos sean sujetos con pensamientos críticos, reflexivos, analíticos y transformadores.

Frente a las docentes de la institución, se presenta como una oportunidad que propiciará una retroalimentación y un espacio para la reflexión de los planteamientos del modelo constructivista evidenciado en los documentos

institucionales, los cuales deben tener una coherencia con el quehacer docente; es decir, que se relacione la teoría con la práctica.

Por otro lado, aportará a las *docentes investigadoras* en la medida que al reconocer y comprender el nuevo paradigma de Proyectos de Trabajo, y al tener otra mirada frente a las concepciones de maestro, estudiante, enseñanza, aprendizaje, conocimiento y evaluación, se consolidarán diferentes procesos de desarrollo así como diversas prácticas educativas que aporten a la construcción de una sociedad y un conocimiento democrático.

En síntesis, la relación entre las prácticas pedagógicas y los planteamientos teóricos se convierten en el eje primordial por el cual se pueden generar en las maestras titulares, nuevos pensamientos y postulados frente a la educación y la actualización de la misma, en los estudiantes motivación, interés y posicionamiento por el desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y en las investigadoras el reflejo entre la unión de la teoría y la práctica en la implementación de un Proyecto de Trabajo y el aporte que éste genera en la educación.

5. MARCO TEÓRICO

Este capítulo se centra principalmente en delimitar conceptualmente los temas que permiten abordar la problemática y el desarrollo de la propuesta; por lo tanto se hace necesario revisar diferentes referentes teóricos acerca de Educación Tradicional, Proyectos de Trabajo, Trabajo colaborativo, talleres y Diálogo de saberes y la negociación cultural, lo cual brinda elementos para trabajar los propósitos, en coherencia con la problemática y la metodología del proyecto. De esta manera, se puede reconocer los planteamientos de algunos autores quienes aportan de manera significativa a las temáticas anteriormente mencionadas; de igual forma, en el desarrollo del marco teórico se visibiliza la interpretación, análisis y crítica por parte de las investigadoras.

5.1 EDUCACIÓN TRADICIONAL

A partir de los planteamientos de Kaplún Mario (1984) se reconoce uno de los modelos de educación, denominado “*Modelo Exógeno*” el cual está planteado desde afuera de los destinatarios, como algo externo a él; viéndose al educando como el objeto de la educación.

En este sentido, se retoma el apartado de “Educación que pone el énfasis en los contenidos”, el cual corresponde a la educación tradicional basada en la transmisión de conocimientos y valores; es decir, el estudiante se convierte en receptor pasivo de conocimientos y el maestro se concibe como el instruido “el que sabe”.

Esto se relaciona directamente con las prácticas que realizan las maestras titulares del Colegio Jaime Garzón, en la medida que las mismas no brindan espacios para la construcción del conocimiento, sino por el contrario este es transmitido únicamente por las maestras, desconociendo el aporte teórico y las diferentes indagaciones que puedan realizar los estudiantes para el enriquecimiento del desarrollo de las clases.

Por consiguiente, se trae a colación a Paulo Freire con su crítica a la educación Bancaria, en la cual el educador deposita conocimientos en la mente del educando para que el mismo los reciba y memorice. De esta manera, Kaplún retoma las palabras de Freire destacando que “la educación bancaria sirve para la domesticación del hombre” (Kaplún, 1984, p. 22)

Agregando a lo anterior, la educación bancaria dicta ideas, sin debatirlas o discutir las; además, le impone al alumno (denominación que se le asigna desde la teoría de educación tradicional, resaltándolo como un sujeto con bajo nivel cognoscitivo) órdenes a las cuales se debe adaptar; así se evidencia, que este no piensa por sí mismo, porque recibe las formulas dadas, no las incorpora, porque no establece procesos de búsqueda, ni indagación.

En conexión con las prácticas desarrolladas por las maestras titulares, se reconoce que en uno de los contenidos a trabajar, como lo son las operaciones matemáticas (suma y resta), las docentes únicamente se limitan a indicar la fórmula para sumar y restar algorítmicamente; es decir, de manera vertical ubicando en casillas específicas unidades, decenas y centenas; haciendo que el proceso que realizan los estudiantes sea mecánico y repetitivo; por ende, los niños y niñas reconocen los números como unidades y desconocen la composición total del número en decenas y centenas. De esta manera, dejan de lado, la descomposición numérica que puede realizar el sujeto, para llegar a la comprensión total del sistema numérico decimal. Así mismo, es relevante señalar que este tipo de educación es vertical y autoritaria y predomina en el sistema educativo formal, en la cual suele confundirse la educación auténtica con la instrucción; es decir, que el sujeto hace una copia de la realidad.

Por otro lado, Kaplún propone que en su modelo de aplicación el profesor y el texto son los ejes de método, los programas de estudio son basados en conceptos que únicamente son relevantes para el docente, de igual forma, no se le brinda

importancia a la participación y al diálogo, al igual que el dato es más importante que el concepto. Así mismo, se ubica un premio por la memorización, y el castigo por la reproducción poco exacta; en este sentido, cuando el estudiante realiza construcciones por sí mismo se constituye como un error, pues la única verdad la debe poseer el docente, dejando de lado la experiencia de los educandos. En consecuencia, es evidente que la enseñanza se realiza de manera individual, generando competencias y rivalidades en el aula de clase, lo cual se representa con las notas (premios y castigos).

En este sentido, solamente es reconocido al alumno como un sujeto pasivo, quien no desarrolla sus capacidades críticas y de razonamiento, así mismo, debe obedecer y adaptarse al autoritarismo y superioridad del docente, acciones que luego incorporará al campo político y social.

De esta manera el objetivo de este modelo educativo es que el educando asimile contenidos; es decir, que memorice y repita la información, volviéndola una copia exacta del profesor. Además, el docente es el único quien evalúa teniendo en cuenta los indicadores; es decir, si el alumno memorizó la lección, la asignatura, la temática como tal.

De acuerdo con lo evidenciado en las prácticas de las maestras titulares, se identifica que la forma evaluativa se relaciona directamente con una evaluación escrita que se lleva a cabo al final de cada periodo académico; con el fin de verificar y medir los contenidos adquiridos por los estudiantes.

Por otro lado, se puede evidenciar la perspectiva de comunicación del modelo; viéndose así, en palabras de Kaplún “así como existe una educación bancaria, existe una comunicación bancaria” (Kaplún, 1984, p.24); es decir, existe un emisor (quien tiene el conocimiento, emite, habla, selecciona el contenido de los mensajes, dominante, dueño y protagonista de la comunicación), el receptor (quien recibe la información, escucha, el que no sabe) y el mensaje (información

que será transmitido). De esta manera, la comunicación adquiere un carácter monólogo.

Así mismo, la comunicación es autoritaria y unidireccional, pues, va hacia una sola dirección (emisor al receptor), es importante relacionar esta perspectiva con lo que acontece en la actualidad, pues, inconscientemente se sigue practicando en la sociedad; es decir hay un emisor quien emite el mensaje y un receptor quien lo recibe.

Lo anterior es evidente en las prácticas de las maestras titulares, pues son ellas quienes desarrollan la clase, asumiendo el papel de emisor; viendo así a los estudiantes como receptores de un saber específico y los contenidos se constituyen como un mensaje transmitido.

En este orden de ideas, se ubican los planteamientos de Comenio (1657) como base de la pedagogía tradicional del siglo XVII, la cual estaba centrada en el método y el orden, y se caracteriza en primera medida por el magistrocentrismo donde el maestro es la base del conocimiento, es el modelo al que se debe imitar y obedecer, y es quien organiza el conocimiento, aísla y elabora la materia que debe ser aprendida.

En segundo lugar por el enciclopedismo, en el cual, la clase es organizada, ordenada y programada, teniendo como base un manual escolar que rige cada una de las actividades que el estudiante puede desarrollar durante la jornada académica. En tercer lugar se encuentra el verbalismo y la pasividad, hace referencia a la homogenización del conocimiento, donde la repetición es el paso fundamental del aprendizaje.

Es así como, la planeación que realizan las maestras responden a los aspectos mencionados anteriormente; dichas planeaciones tienen que ser llevadas a cabo

en las fechas acordadas y espacios establecidos, sin la posibilidad de realizar modificaciones frente al contenido y al aplazamiento de algunas sesiones.

De esta manera, el maestro es quien simplifica, organiza y dirige el modelo de educación que quiere impartir, teniendo en cuenta las disposiciones físicas e intelectuales que sus estudiantes deben adquirir; de igual forma, se ubica el cumplimiento de normas y reglas como acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo.

Actualmente, el modelo de educación tradicional es cuestionado en el artículo "*Las escuelas del futuro*" por el doctor Frank Locker, arquitecto de la Universidad de Edimburgo y profesor de la Escuela Superior de Diseño de Harvard, publicado por Angélica María Cuevas en el periódico El Espectador (Edición: 14 de agosto de 2013), donde se argumenta que el modelo educativo que se ha repetido durante los últimos 100 años responde a un aprendizaje fragmentado, en el que se le brinda importancia al aprendizaje de un contenidos individualizados en materias (matemáticas, lenguaje, ciencias) y a responder con unos horarios fijos, lo cual no permite establecer conexiones que lleven al sujeto a la interdisciplinariedad; donde un área del conocimiento le aporten a las demás y se ven poco capacitados para la resolución de conflictos cotidianos.

De igual forma, se reconoce la relevancia que le asigna el profesor Locker al trabajo por proyectos en oposición al modelo de educación tradicional, debido a que este último no permite el trabajo en equipo, ni la construcción de conocimientos colectivos, partiendo desde el modelo pedagógico hasta la infraestructura de las aulas de clase.

En este orden de ideas, el artículo permite que los sujetos vinculados al campo educativo piensen y reflexionen acerca de las prácticas educativas que se están llevando a cabo en las instituciones educativas, así como de la infraestructura de los mismos.

5.2 CONSTRUCTIVISMO

A partir del postulado de Flacsi (2004) es posible parafrasear que un enfoque constructivista hace referencia al conjunto de teorías compartidas por numerosos investigadores, quienes postulan algunos principios del aprendizaje y el conocimiento, los cuales permiten potenciar las capacidades cognitivas de los estudiantes. Enfocándose desde tres dimensiones así: a. Dimensión filosófica: se basa en el idealismo y realismo, donde el sujeto ocupa un lugar central en el proceso de conocimiento y éste último se construye a partir de la interacción del sujeto con el contexto, determinado por la realidad y las características propias del sujeto. b. Dimensión psicológica la cual, analiza cómo se construye el conocimiento en el sujeto particular, enfatizando en la idea de que el significado es generado por el individuo en relación con el mundo y la importancia del mismo, una característica propia de la experiencia individual. c. Dimensión pedagógica centrada en la descripción y explicación del origen y modificación del conocimiento que construye en su interior cada sujeto, por tanto el docente es un instrumento que le permite mejorar su práctica de enseñanza.

En este sentido y retomando los planteamientos de Flacsi, es importante resaltar el lugar que ocupa el estudiante, siendo el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose así en un sujeto mentalmente activo en la adquisición de conocimientos, en tanto cumple la función de, en primer lugar, tomar conciencia de que el aprendizaje es una responsabilidad que no puede compartirse, dado que es un proceso de construcción de sus conocimientos; en segundo lugar, participar activamente en la construcción de sus conocimientos y por último reconocer sus fortalezas y debilidades de sus procesos de construcción del conocimiento.

Por otro lado, frente al rol del docente se reconoce que éste favorece la adquisición de conocimientos cada vez más complejos así como la implementación de un variado repertorio de estrategias de enseñanza que facilitan

su construcción, de esta manera dentro de sus responsabilidades y compromisos se encuentran las funciones de por un lado seleccionar los contenidos socialmente significativos con el propósito incorporar a los estudiantes a la cultura, por otro determinar a través de la evaluación si los aprendizajes socialmente significativos han sido construidos por los estudiantes, así como reconocer si con su accionar ha facilitado la construcción de aprendizajes significativos.

Complementando a lo anterior, es importante reconocer los planteamientos de Carretero, quien señala:

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos la realiza? Fundamentalmente con los esquemas propios, es decir, con lo construido en se relación con el medio.(Carretero, M. 2005, p.p 25).

Del mismo modo, se hace necesario traer a colación el papel de la evaluación dentro de este paradigma y que según los planteamientos del autor Flacsi se ve ésta como un acto de construcción de conocimientos, en el que se observa cómo cada estudiante construye su propio conocimiento descubriendo sus posibilidades y dificultades, por tanto no se evalúa solamente al mismo, sino también la práctica de enseñanza, la cual incluye: La evaluación de la acción docente, la planificación y la ejecución de las actividades llevadas a cabo por los estudiantes. De esta manera, en este paradigma no se evalúa solamente lo conceptual del contenido, sino también los procedimientos y actitudes desarrollados por un sujeto para construir el conocimiento.

Para terminar, es necesario resaltar los postulados de dos autores retomados por Flacsi (2004), por un lado Vygotsky de quien se puede reconocer que el aprendizaje se da como un proceso de internalización de la cultura, en la que cada individuo define lo que percibe de acuerdo con sus propias posibilidades de

significación, lo que permite la incorporación de nuevos sentidos. Y por otro, David Ausubel a través del cual se puede visibilizar que la enseñanza y el aprendizaje se construyen a partir de la experiencia de la vida cotidiana, es así como, sustenta el aprendizaje significativo, viéndose este como la motivación del estudiante como un factor imprescindible para que se produzca el mismo, por ende, la estructura cognitiva del sujeto que aprende debe estar preparada para dar significado al nuevo material y el material objeto del aprendizaje debe poseer estructura lógica, y a su vez es necesario que presente significado en sí mismo.

5.3 PROYECTOS DE TRABAJO

El Proyecto de Trabajo es planteado por Montserrat como un cambio de paradigma en educación, un enfoque que posibilita nuevas perspectivas y/o concepciones frente al proceso formativo escolar, el lugar que se le otorga al conocimiento, el papel del estudiante y el maestro al igual que del contexto. De igual forma, permite un trabajo transversal logrando así el establecimiento de relaciones, la articulación e interpretación de saberes y la constitución de conocimientos constructivos, críticos y activos vinculados a la realidad de cada sujeto.

De acuerdo con Fandiño (1996) quien retoma la normatividad Colombiana del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1992) se reconoce el Proyecto de Trabajo como:

...un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se van estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de la cual el grupo y el maestro hacen parte. En esta búsqueda de soluciones el grupo escolar, se construye en equipo que investiga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras. (MEN. 1992)

Por otro lado, Montserrat Ventura plantea que los Proyectos de trabajo (PDT) (como ella nombra al trabajo por proyectos) no se reducen a una serie de pasos o a una fórmula secuencial, por el contrario, lo entiende como un formato abierto que permite la indagación por parte de los estudiantes lo cual brinda sentido al proceso de aprendizaje de los mismos, involucrando así a los estudiantes, los maestros, el contexto y el enlace que se establece con todo lo que se aprende, rescatando que “el aprender es también una práctica emocional, no solo una cuestión cognitiva y de comportamiento” (Montserrat, 2000, p.4).

De esta manera, Fandiño hace énfasis en la metodología a seguir en los trabajos por proyectos; no obstante Montserrat plantea que los proyectos de trabajo no son un método o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos sino que constituyen un nuevo paradigma, es decir, rompe con algunos esquemas y modelos establecidos en la escuela (tradicionales), en palabras de la autora “El enfoque de proyectos puede ser una forma de cambiar modelos imperantes de enseñanza basados en la acumulación de conocimientos que ahora ya sabemos tienen fecha de caducidad”; en este sentido, el proyecto de trabajo concibe al estudiante como un sujeto activo, un ser cognoscente y también como un ser de emociones y sentimientos; es decir, que el sujeto aprende a partir de la experiencia y el entorno.

De igual forma, se puede reconocer que el docente trabaja de una manera transdisciplinar desde los campos del saber y no desde las materias; tal como se muestra en el siguiente cuadro propuesto por Montserrat en su documento: “¿Los proyectos de trabajo enseñan a comprender la complejidad del mundo que vivimos? Del currículo fragmentado al currículo integrado” (2000, p. 6).

Centrado en las materias	Transdisciplinar
Conceptos disciplinares	Temas o problemas
Objetivos curriculares	Preguntas y/o investigaciones
Conocimiento estándar	Conocimiento construido
Unidades centradas en conceptos	Unidades centradas en temas y

disciplinarios	problemas
Lecciones	Proyectos
Estudio individual	Grupos reducidos trabajan por proyectos individuales y/o colectivos
Libros de texto	Fuentes diversas
Centrado en el centro escolar	Centrado en el mundo real y/o en la comunidad
El conocimiento tiene sentido por sí mismo	El conocimiento tiene sentido en función de la investigación
La evaluación es por pruebas o exámenes	La evaluación es por transferencia
El docente es especialista	El docente es guía de aprendizaje

En este sentido, el docente debe crear una coherencia metodológica, donde si bien, no se debe excluir la enseñanza por materias, si debe cambiar la función de los objetivos, los cuales serán pactados y consensuados por el grupo. Como lo plantea Montserrat deben existir diferentes formas de plantear lo que se enseña, por un lado se encuentra lo instrumental relacionado con la competencia comunicativa y explicativa de la realidad y por otro lado se ubica la actitud crítica frente a lo que sucede; sin olvidar que estas dos se complementan. Es así como, lo que plantea la autora se centra en que no es lo mismo por ejemplo aprender a sumar significativamente, por interés propio del estudiante; que aprender porque es una obligación y será útil en años posteriores.

Así mismo, es importante señalar la forma de trabajo del PDT basándose según Montserrat en el planteamiento de un problema, preocupaciones, duda, interrogantes o intereses de los estudiantes, de igual forma se indagan diferentes fuentes, se diseña la acción, se construye un sistema de enseñanza y aprendizaje en el cual estudiantes y profesores resuelven, comprueban y divulgan sus conocimientos, así se centra específicamente en problematizar la realidad y analizarla desde diferentes puntos de vista.

En este sentido, la enseñanza desde el PDT se refiere al desarrollo de capacidades de análisis, de relación, de contextualización y/o de comunicación; basadas en las necesidades y deseos humanos, los cuales están impregnados de sentimientos y emociones. De igual forma, se basa en la organización del currículum desde el enfoque de temas interdisciplinarios como los proyectos de trabajo, reconociendo también el papel del profesor como intérprete de saberes y el rol del estudiante como coparticipes; así mismo, se debe tener en cuenta que debe ser una enseñanza transversal o compleja donde los puntos de vista de los profesores y estudiantes se constituye en el hilo conductor de la educación del siglo actual.

Por otro lado se reconoce que el aprendizaje busca dar sentido a los interrogantes que los estudiantes se plantean sobre sí y sobre los demás, se trata de construir un puente entre los estudiantes, el entorno de aprendizaje y la conexión que establecen entre lo que se aprende.

Ahora bien, es indispensable resaltar las perspectivas frente al conocimiento viéndose este como un conocimiento constructivo, crítico y activo, más no acumulativo, el cual promueve criterios de ser y de hacer; es decir entender y actuar en el mundo actual, recalcando que “es un conocimiento situacional, contextual y en construcción, en red y multicausal, caótico y sistémico”; por ende el conocimiento se vincula a la comprensión de la realidad y el interés para aprender dentro y fuera de ella, al igual que el sentido y el significado que le brindan los sujetos en cada uno de los contextos en que se desenvuelve.

Por último, frente a las formas evaluativas éstas deben responder a un proceso en el que los estudiantes tengan una participación activa donde aprendan a decidir el tipo de estrategias que pueden utilizar, las cuales generen sentido en ellos. De esta forma, se reconoce los siguientes medios evaluativos: a) representación visual, permite la representación e interpretación de la realidad b) analogías, permiten establecer conexiones y c) metáforas, son comparaciones que crean semejanzas y permiten transferir información a un campo de conocimiento nuevo.

Por otro lado, según Domínguez se reconoce que el proyecto de trabajo no se basa en la enseñanza transmisiva, sino en la enseñanza que promueve búsquedas; es decir, la enseñanza para la comprensión:

... ser capaces de ir más allá de la información dada, es poder reconocer las diferentes versiones de un hecho y buscar explicaciones y plantear hipótesis sobre las consecuencias de esta pluralidad de puntos de vista, que correlaciona la comprensión con la capacidad de investigar un tema mediante estrategias como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, establecer analogías y representar el tema mediante una forma nueva. (Domínguez, 2000, p. 2)

De esta manera, el proyecto de trabajo destaca la problematización de los diferentes temas a desarrollar a través de preguntas, afirmaciones y negaciones que surgen de los estudiantes y se relacionan a la vida de los mismos. En tanto, el conocimiento según Montserrat se convierte en un conocimiento situacional, contextual y en construcción vinculado a la comprensión con la realidad e inmersos de sentimientos y emociones; de igual manera, la anterior idea se complementa con lo que plantea la autora Fandiño en donde se reconoce que el conocimiento debe ser dinámico ya que parte de los saberes de los estudiantes, contruidos colectivamente mediante el debate, la confrontación entre sí y el contexto en el que se desenvuelven, sin dejar de lado las diversas fuentes de información y el conocimiento del maestro.

En consecuencia el PDT tiene un acercamiento con la investigación, en la medida que, permite al estudiante a partir de sus intereses, inquietudes, problemas, dudas plantearse una temática en forma de pregunta, afirmación o negación, la cual, lo lleva a indagar y problematizar la realidad; estableciendo procesos de comparación, indagación, crítica, reflexión, argumentación, análisis; sin olvidar el papel activo y crítico del sujeto frente a la construcción de su propio conocimiento.

Por último, el proyecto de trabajo toma un valor educativo, en la medida que se parte de los intereses, experiencias, biografías, preocupaciones y de los

conocimientos previos de los estudiantes favoreciendo el trabajo cooperativo y la interacción entre ellos y su maestra quien orienta los respectivos procesos. Es así como, este tiene un valor agregado en cuanto dinamiza procesos cognitivos (anticipar, formular, verificar), procesos valóricos (responsabilidad, compromiso, autonomía, autoestima, solidaridad, cooperación y respeto), procesos actitudinales (actitudes positivas hacia el conocimiento y el aprendizaje) y procesos interaccionales (interrelaciones personales entre estudiantes, maestros, padres de familia).

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer las diferentes ventajas al retomar el Proyecto de Trabajo que plantea Montserrat siendo éstas: a) Permite hablar de nuevas necesidades de aprendizaje (aprender a comprender, aprender de los conocimientos personales y repensar la escuela desde la sociedad); b) Permite relacionar las necesidades y deseos humanos junto con los sentimientos y emociones; c) Posibilita que los aprendices se vinculen en la realidad y se construyan como personas a través de la significación de la misma.

De otro lado, es importante tener en cuenta que los Proyectos de Trabajo, implican redefinir la perspectiva curricular asignaturista por el enfoque de currículo integrado, teniendo en cuenta que al ser el PDT un cambio de paradigma como lo plantea Montserrat, es necesario un cambio de currículo; sin embargo, la presente propuesta es la proyección del tipo de currículo que se debería plantear la institución educativa Jaime Garzón. En este sentido, no se le apuesta al cambio de currículo, sino al aporte de elementos que se debe seguir al asumir el PDT como paradigma.

Al respecto, Jurjo Torres en sus publicaciones "*Sin muros en las aulas: el Currículum Integrado*" (1996) y "*Globalización e Interdisciplinariedad: Currículo integrado*" (1994) argumenta, que el currículo integrado es producto de una filosofía sociopolítica y una estrategia didáctica que puede concretarse en múltiples formas para educar ciudadanos y ciudadanas críticos y críticas. Donde las instituciones educativas trabajan con contenidos culturales poco relevantes y

motivantes para los estudiantes, generando así, la pérdida del contacto con la realidad en la que se ubican.

De igual forma, como el autor plantea, se reconocen tres clases de líneas argumentales, las cuales subyacen bajo el concepto de currículum Integrado (globalización, interdisciplinariedad y sociedad global); éstas permiten justificar por qué se debe trabajar en una praxis curricular diferente a la trabajada en el modelo de educación tradicional.

Así mismo, Torres expone que la interdisciplinariedad, es uno de los conceptos que apoya la propuesta de currículum integrado, entendiéndose ésta, como la reorganización de los contenidos, unas veces para recuperar y otras para construir una red más integrada entre conceptos, modelos y estrategias. En consecuencia, hablar de interdisciplinariedad en el escenario escolar es contemplar las aulas, el trabajo curricular desde la óptica de los contenidos culturales; las relaciones y agrupamientos de contenidos que se pueden llevar a cabo, por asignaturas, por bloques de contenido, por áreas de conocimiento y experiencias.

En esta medida, en la presente propuesta pedagógica se retoma el concepto de interdisciplinariedad, pero teniendo en cuenta que el mismo es una perspectiva amplia, global y que implica un cambio total del currículo, se aclara que no se retoma en su totalidad, pero si se realiza una articulación de saberes, lo cual aporta elementos para la reflexión frente a la globalidad del concepto.

Por ende, una propuesta de currículum integrado parte de que cada estudiante tiene su propio ritmo de desarrollo, unas estrategias peculiares de aprendizaje, experiencias personales idiosincrásicas, diferentes expectativas, distintas informaciones previas; donde la finalidad es que el estudiante comprenda el porqué de las tareas escolares y su contexto de manera significativa.

Otro aspecto, que señala el autor es que una enseñanza integrada es mucho más que la aplicación de una determinada metodología o una técnica. Por el contrario, supone no perder de vista las razones de por qué se opta por esta modalidad de trabajo curricular. Esto explica la preocupación del profesorado que opta por esta

filosofía pedagógica por crear condiciones, ambientes en los que el alumnado se vea motivado para investigar, indagar y aprender.

Agregando a lo anterior, Torres en su libro *Globalización e Interdisciplinariedad el Currículo Integrado*, señala que la denominación de Curriculum integrado puede resolver la dicotomía y/o debate planteado a la hora de elegir por una denominación que integre a su vez los argumentos que justifican la globalización y los que proceden del análisis y defensa de mayores cotas interdisciplinares en el conocimiento y de la mundialización de las interrelaciones sociales, económicas y políticas.

En contraste, el autor señala que el currículo integrado se define desde tres argumentos, el primero centrado en lo epistemológico y metodológico relacionándolo con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia, el segundo desde las razones psicológicas y el tercero con argumentos sociológicos.

Así mismo, Torres citando a Philip H. Phenix, señala "...la enseñanza de una ciencia integrada sirve para que los alumnos y alumnas analicen los problemas, no solo desde la perspectiva de una única y concreta disciplina, sino también desde el punto de vista de otras áreas del conocimiento diferente" (Torres, J. 1994. Pp. 2). Es decir, las diferentes áreas del conocimiento deben aportar significativamente al aprendizaje del estudiante, de una manera integradora y no aislada.

Es importante resaltar que es indispensable partir de los intereses y necesidades de los estudiantes y aún más si estos coinciden en el aula de clase y centro escolar; dado se genera la posibilidad de aprovechar mejor su estructura cognitiva y como tal su desarrollo de pensamiento; para así hacer un currículo integrado, o un programa interdisciplinar significativo para los estudiantes.

Simultáneamente, Torres retoma a Dewey al manifestar "...un programa de educación infantil que no destaque el valor de la experiencia como motor de aprendizaje, es inconcebible..." (Torres, J. 1994. P.p 4), por lo tanto el deber del docente debe enmarcarse en permitir que los niños exploren el mundo, promover

y elegir experiencias realmente interesantes que estén condicionadas por concepciones epistemológicas y del valor que estén permeadas por la realidad y el contexto de cada sujeto.

De otro lado, es necesario hablar de la importancia de los procesos de aprendizaje donde el currículo integrado contrarresta la memorización de contenidos y por ende hace hincapié en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde todo debe estar conectado con la realidad, reconociendo el ritmo de cada sujeto para así estimular el valor del aprendizaje.

De igual forma es necesario hablar de la humanización del conocimiento donde se debe vincular la realidad de los sujetos para que estos se sientan parte de la historia y así logren entender e interactuar con el mundo, forjando desde su socialización un pensamiento crítico de su realidad.

Siguiendo el postulado de Torres, se puede concluir diciendo que el currículo integrado tiene como finalidad:

1. Que los estudiantes se enfrenten en todo momento con contenidos académicos relevantes, donde ellos sepan por qué se aprende ese contenido, cuál es la intensión y por ende le den sentido y significación.
2. Que los contenidos que verdaderamente son objetos de atención se aborden, facilitando que todas las preguntas sean desarrolladas a medida que se van integrando las diferentes disciplinas.
3. Contribuir a pensar interdisciplinariamente, a la creación de hábitos intelectuales que obliguen a tomar en consideración las intervenciones humanas desde todas las preceptivas y puntos de vista posibles. Dado que la interdisciplinariedad contribuye a la globalidad mental y disciplinar.
4. Favorece la visibilidad de los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales; logrando resolver interrogantes o hipótesis no desde un campo sino por el contrario de varios y obtener resultados diferentes.

5. Ayuda a la colegialidad en las instituciones escolares, es decir, contribuir a que el grupo de docentes se sientan partícipes de un equipo con metas comunes.
6. Permitir que los estudiantes se adapten en diferentes situaciones cotidianas, que adquieran nuevas destrezas o conocimientos, que mejoren los conocimientos que tienen acumulados en el presente.
7. Promover y despertar curiosidad en los estudiantes, dado que los temas giran a situaciones reales y prácticas permitiendo que ellos propongan la solución a problemas e interrogantes y así se preparen para el futuro.

5. 4 TRABAJO COOPERATIVO

Según los documentos institucionales del Colegio Jaime Garzón, en la práctica se potencia el trabajo cooperativo. A partir del texto *Pensar la didáctica* planteado por Díaz Barriga (2009), se reconoce que el trabajo cooperativo o aprendizaje colaborativo es un proceso de colaboración mutuo, el cual es derivado del campo de la didáctica dentro del movimiento de escuela nueva "...surgió como un método de trabajo escolar por medio del cual un alumno- en ocasiones, un estudiante avanzado- apoya el trabajo escolar de otro"; es decir, los estudiantes enriquecen y/o fortalecen sus aprendizajes cuando trabajan con sus pares y éstos gracias a sus conocimientos más avanzados sirven como andamiaje y apoyo para ayudar a avanzar a los otros.

Desde otra perspectiva, el aprendizaje colaborativo "es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson D, Johnson R & Holubec E, 1999, p.14). En tanto, los autores establecen una diferencia entre el aprendizaje cooperativo, el individualista y el competitivo, en el primero, los estudiantes trabajan por su propia cuenta para lograr tareas desligadas de las de sus compañeros; y en el último, los estudiantes trabajan en contra de los demás para obtener la mayor calificación la cual es dada a unos pocos.

En este sentido, se puede reconocer que el trabajo cooperativo que se lleva a cabo en la institución con los grados segundos, se reduce a la ubicación de lugares en grupos de 2 o 4 personas, con el fin de controlar la disciplina del salón de clase; y en muy pocas ocasiones, se evidencia que la maestra lo hace con el objetivo de que se apoyen entre pares para desarrollar las actividades propuestas.

Por otro lado, se puede evidenciar que responden al aprendizaje competitivo propuesto por Johnson et al. (1999) teniendo en cuenta que el trabajo cooperativo se queda solamente en la ubicación de grupos y en la competencia que se puede

generar al realizar la actividad propuesta, pues las maestras plantean ciertos “premios y/o estímulos” como: los primeros niños y niñas que acaben obtendrán una buena nota o podrán salir más rápido al descanso. De esta manera, el trabajo de los estudiantes es alcanzar el premio, dejando de lado la ayuda o apoyo que le pudieran brindar a sus compañeros.

Igualmente, Johnson et al. (1999) proponen cuatro tipos de grupos cooperativos: a) Grupo de pseudoaprendizaje b) Grupo de aprendizaje tradicional c) Grupo de aprendizaje cooperativo d) Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento. De los cuales se comprende que las dinámicas de aprendizaje grupal realizadas en la institución se enmarcan en el primer y segundo tipo, teniendo en cuenta que, en el grupo de pseudoaprendizaje los estudiantes obedecen a la indicación de trabajar juntos pero no se interesan por hacerlo y aunque al parecer realicen lo indicado, en realidad están compitiendo entre sí ocultando información y desconfiando de los otros; por consiguiente el potencial del grupo es menor al individual.

Frente al grupo de aprendizaje tradicional, los estudiantes se disponen para trabajar juntos, pero la actividad propuesta por las maestras no está estructurada para este tipo de trabajo, por tanto, ellos y ellas no se motivan a enseñar lo que saben a sus compañeros, en tanto, sólo se evidencia interacción frente a qué y cómo debe hacerse el trabajo. Por otro lado, ciertos integrantes del grupo están a la espera de que sus demás compañeros “responsables” terminen la actividad por ellos, lo cual provoca que éstos últimos no se esfuercen tanto como de costumbre; por consiguiente el potencial del grupo es mayor al de ciertos integrantes.

De igual forma, Díaz Barriga (2009) afirma que esta estrategia permite que los maestros posibiliten un mejor manejo de lo grupal, dejando de lado lo individualista; por ende, el conocimiento es construido por los estudiantes y reforzado por el maestro; así mismo, se basa el trabajo grupal en el descubrimiento y la resolución de problemas.

O como lo plantean Johnson et al. (1999) en el libro “Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela”, es necesario reconocer los cinco elementos que debe tener el trabajo cooperativo para que éste sea efectivo. El primero es, la *Interdependencia positiva* en la cual el maestro

Promueve una situación en la que los alumnos: (1) ven que su trabajo beneficia a sus compañeros de equipo y que el de sus compañeros de grupo los beneficia a ellos y (2) trabajan juntos en grupos pequeños para mejorar el aprendizaje de todos... al compartir sus recursos, ofrecerse ayuda... (Johnson D, Johnson R & Holubec E, 1999, p.39)

Es decir que se establece interdependencia positiva cuando hay un compromiso con el éxito de otras personas y el propio, por tanto, cada integrante del grupo se esfuerza, aportando con sus recursos y responsabilidades, en palabras de Alejandro Dumas “Todos para uno y uno para todos”.

El segundo elemento es la *Responsabilidad personal e individual*, según el libro “El aprendizaje cooperativo en el aula” el grupo debe asumir la responsabilidad de lograr los objetivos y cada integrante es responsable de cumplir con su parte para lograrlo, en tanto:

El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro... El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos. (Johnson D, Johnson R & Holubec E, 1999, p.21)

En este sentido, los estudiantes de manera grupal adquieren destrezas, habilidades, conocimientos, estrategias que posteriormente aplicarán o desempeñarán de manera individual, demostrando dominio de lo aprendido.

Frente al tercer elemento *Interacción promotora* "...los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender..." (Johnson D, Johnson R & Holubec E, 1999, p.21-22)

Además, esto promueve un grupo de apoyo escolar y personal, ya que, entre los estudiantes se suscita el aprendizaje y se facilita el éxito de los otros, de tal manera que se explican verbalmente cómo resolver y analizar problemas, se intercambian recursos, se alienta al otro, se actúa de manera más confiada y se esfuerza por el beneficio mutuo. Es así como "...al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes" (Johnson D, Johnson R & Holubec E, 1999, p.22)

El cuarto elemento para hacer efectivo el trabajo cooperativo o aprendizaje grupal es: *Habilidades interpersonales* según Johnson et al. (1999), el cual al ser complejo requiere que los estudiantes aprendan por un lado las materias o contenidos escolares y por otro lado las prácticas interpersonales y grupales esenciales para funcionar en un trabajo de equipo. O según el libro "Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela" "...si no se aprenden las habilidades del trabajo en equipo, no se pueden realizar las tareas. Cuanto mayores sean las habilidades para el trabajo en equipo de sus integrantes, superior será la calidad y cantidad de su aprendizaje" (Johnson D, Johnson R & Holubec E, 1999, p.44).

El último elemento importante es el *Procesamiento grupal*, en el cual “el trabajo eficiente de un grupo se ve influido por el hecho de que éste reflexione sobre – procese- su funcionamiento o no lo haga”. Es decir, se hace necesario que el grupo analice en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones para un trabajo eficaz, determinando así cuáles son las acciones o conductas que deben conservar o modificar tanto de manera individual como grupal. (Johnson D, Johnson R & Holubec E, 1999, p.45).

Los cinco elementos mencionados para el trabajo cooperativo se ven representados en la siguiente imagen propuesta por Johnson D, Johnson R & Holubec E, en su libro “Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela” (1999, p.38).



Por último, en esta línea de argumentación Vygotsky postula el trabajo cooperativo como la forma de interactuar entre sujetos para dar solución a determinado problema; sin embargo, “las relaciones sociales no están mediadas por el conflicto, sino por la cooperación, la construcción o la coordinación” (Vygotsky, s.f, p. 50); de esta manera, uno de los factores fundamentales de la interacción social de los grupos es la cooperación, en la cual se tienen en cuenta la opinión de todos los participantes, el apoyo de un sujeto a otro y la búsqueda de soluciones entre los pares.

Por consiguiente, se reconoce que para Vigotsky es fundamental al momento de formar grupos cooperativos, la necesidad de que los sujetos que componen los mismos posean diferentes habilidades con el fin de que tanto el conocimiento como el aprendizaje estén mediados.

5.5 DIÁLOGO DE SABERES Y LA NEGOCIACIÓN CULTURAL

Para aportar a la reflexión de las prácticas pedagógicas de las maestras, se recurre a la estrategia de Diálogo de saberes y negociación cultural, planteada inicialmente por Freire y enriquecida por académicos como Germán Mariño, Lola Cendales (2000) entre otros.

Para iniciar, es importante justificar el por qué recurrir al diálogo de saberes y la negociación cultural; pues, se “busca el diálogo y la negociación como generadores de conflicto cognitivo”, es decir, resignifica los conceptos y saberes que tiene cada participante, generando así un desequilibrio entre los saberes previos y los nuevas concepciones teóricas. En el caso que nos ocupa, llevar a las docentes a que reconozcan sus saberes respecto a la educación tradicional y ponerlas en diálogo con otra perspectiva, siendo ésta el Proyecto de Trabajo.

Es así como, los planteamientos plasmados en el libro *Cuentos para pensar la infancia. Un aporte a la reflexión pedagógica sobre los procesos de socialización infantil* de las autoras Pérez, Sandoval, Delgadillo y Bonilla; se identifica que el diálogo de saberes y la negociación cultural está relacionada con una:

“...posibilidad metodológica que tiene su soporte en el reconocimiento de las singularidades de los grupos humanos y el papel del sujeto como agente de sus propias experiencias, ubica la práctica pedagógica como un dispositivo que relaciona discursos y sujetos, y actúa sobre la cultura y sus significados” (Pérez, Sandoval, Delgadillo & Bonilla, 2009, pp. 14)

En este sentido, se parte del reconocimiento del sujeto como agente social en todas sus particularidades, teniendo en cuenta el contexto, las diferencias y desigualdades; así como el impacto de la cultura hacia los mismos. En otras palabras, se llega a una negociación cultural en la medida que el sujeto no solo se apropia de sus saberes sino adquiere empoderamiento de los saberes de los

demás; es decir "...la negociación supone mediaciones en los discursos y los conocimientos que se producen a partir de la interacción" (Pérez, et al)

Ahora bien, es necesario comprender que dichas negociaciones se llevan a cabo a través del diálogo, el cual favorece la comprensión del otro desde su individualidad, generando así la reconstrucción de la misma así como de su identidad. De igual forma, éste permite fortalecer las capacidades de los sujetos para ofrecer elementos y crear condiciones según el contexto en el cual se desenvuelvan.

De esta manera, el diálogo y la negociación cultural buscan consensos y acuerdos, ya que se establece una relación bidireccional entre los saberes de cada sujeto y los nuevos saberes que se construyen, que por ende buscan ser apropiados.

Por otro lado, desde los planteamientos de Osorio Marques (2000) se reconoce que la educación dentro del diálogo cultural, debe ser entendida como una forma de interlocución que no se basa solamente en el intercambio o transmisión de información, sino por el contrario debe permitir o posibilitar la búsqueda del entendimiento compartido de la comunidad educativa. Por tanto, no solo se deben tener en cuenta los saberes previos de cada sujeto, sino también la construcción y reconstrucción que se pueden realizar de los mismos; por ende, se hace necesaria la participación activa de todos los partícipes en el diálogo.

En este sentido, el aprendizaje debe estar centrado en una construcción colectiva con una dinámica social, que permita acceder al conocimiento a partir de las relaciones e interacciones entre sujetos, motivados por intereses suscitados en el contexto que los rodea.

6. PROPUESTA PEDAGÓGICA

“Construyendo saberes para y con los estudiantes, desde la resignificación del quehacer docente”

A partir de las diferentes prácticas pedagógicas realizadas en el Colegio Jaime Garzón en los grados Segundo, se reconoce que la problemática está centrada en la imposibilidad de concretar el discurso de las maestras titulares, dado que se presentan incoherencias y ambigüedades respecto al enfoque pedagógico que asume; las prácticas de las mismas contradicen lo planteado en los documentos institucionales, en los cuales se visibilizan intereses implícitos frente al trabajo basado en el modelo constructivista, con el fin de alejarse de prácticas tradicionales; sin embargo estos planteamientos se dispersan en la medida que las prácticas de las maestras no corresponden, ni se relacionan en su totalidad a dicho enfoque.

El alcance de la propuesta pedagógica, se desarrolla a través de dos fases o momentos: Primero, los talleres con las docentes para contrastar la educación tradicional con el Proyecto de Trabajo, bajo los planteamientos del diálogo cultural y la negociación. Segundo, la Construcción e implementación de un Proyecto de Trabajo con los niños y las niñas de segundo.

De esta manera, la presente propuesta se constituye como una aproximación a la resignificación de las prácticas pedagógicas tanto de las maestras titulares como en formación, desde la perspectiva del Proyecto de Trabajo.

PROPUESTA PEDAGÓGICA	
“Construyendo saberes para y con los estudiantes, desde la resignificación del quehacer docente”	
MOMENTOS DEL PROCESO	
Talleres con las maestras titulares bajo el enfoque del diálogo cultural y la negociación.	Proyectos de Trabajo con los niños y niñas de grado Segundo, en diálogo con las maestras

PROPUESTA PEDAGÓGICA

“Construyendo saberes para y con los estudiantes, desde la resignificación del quehacer docente”

FASES DEL PROCESO

Talleres con las maestras titulares desde los planteamientos del dialogo cultural		Proyecto de Trabajo con los niños y las niñas de grado Segundo					
Taller 1 “Reflexionando sobre la Educación Tradicional”	Taller 2 “Conociendo las perspectivas de Proyectos de Trabajo”	“El maravilloso mundo de los cuentos”					
		Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visibilizandolo que sabemos ✓ Socializando y compartiendo lo que sabemos ✓ Conociendo los saberes de otros ✓ Construyendo nuevos saberes ✓ Saberes adquiridos 		*Delimitación del tema del proyecto con los niños y las niñas. *¿Qué interesa saber sobre el tema de los cuentos?	*¿Cómo se originaron los cuentos?	*¿Quién escribe los cuentos?	*¿Por qué se le llaman cuentos?	*¿Por qué existen diferentes tipos de cuentos?	Creación de biblioteca grados segundos
		*¿Qué sabemos sobre el tema de los cuentos? *¿Cuál es la ruta a seguir para trabajar el tema de los cuentos?	CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE CUENTOS				

De esta manera, la presente propuesta se constituye como una aproximación a la resignificación de las prácticas pedagógicas tanto de las maestras titulares como en formación. Por tanto, como se enunció anteriormente, se plantean dos momentos importantes:

6.1 TALLER CON LA MAESTRAS

6.1.1 METODOLOGÍA

La metodología a seguir en la resignificación de las prácticas educativas tradicionales de las maestras desde la perspectiva de Proyecto de Trabajo, es el taller, bajo los planteamientos del diálogo cultural. De acuerdo con Pérez, Sandoval, Delgadillo y Bonilla, los talleres "...promueven el trabajo activo, colectivo y creativo, facilitando el diálogo y la participación en tanto combina el trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos y plenarios generales", (Pérez, Sandoval, Delgadillo & Bonilla, 2009, p.18) en este sentido, los talleres permiten que los actores de los mismos sean sujetos activos, críticos, participativos, reflexivos e interpretativos, lo cual posibilita las interacciones, el diálogo de saberes y la negociación cultural.

Por otro lado el autor Arnobio Maya Betancourt (2007) propone que un taller consiste en la reunión de un grupo de personas que desarrollan funciones o papeles comunes o similares, para estudiar y analizar problemas y producir soluciones en conjunto. Es importante destacar que el taller es una didáctica y/o estrategia que da la posibilidad de superar los métodos tradicionales utilizados con el fin de que los participantes desarrollen conocimientos autónomos y colaborativos para una cualificación integral.

Así mismo, Maya Betancourt (2007) precisa que en el desarrollo del taller, el conocimiento va de la mano o es producido por las experiencias vividas por parte de los participantes. Es así como, la experiencia adquirida en sus vivencias y en los contextos sociales, permiten que el sujeto se desenvuelva diariamente con otros

sujetos, lo cual posibilita la interrelación que realiza el sujeto entre la teoría y la práctica.

El taller combina actividades tales como trabajo colectivo, sesiones generales, elaboración y presentación de escritos, organización y ejecución de trabajos en subgrupos, debates, indagaciones entre otros. Entre las ventajas del taller se encuentran las de desarrollar el juicio y la habilidad mental para comprender procesos, determinar causas y escoger soluciones prácticas. Estimula el trabajo cooperativo, prepara para el trabajo en grupo y ejercita la actividad creadora y la iniciativa. Exige trabajar con grupos pequeños, aunque conlleva a ser manejado por uno o dos líderes, por lo cual se debe manejar con propiedad técnica y poseer conocimientos adecuados sobre la materia a tratar.

Es así como el taller requiere de la participación activa de todos los participantes, así como de la interacción y socialización de los mismos para llegar a la construcción colectiva de un saber. Donde el papel que desempeña el docente consiste en orientar el proceso, asesorar, facilitar información y recursos, a los participantes los cuales son los principales protagonistas de su propio aprendizaje.

6.1.2 ESTRUCTURA DEL TALLER

Los talleres desarrollados con las maestras titulares del Colegio Jaime Garzón, toman como referencia la estructura planteada por las autoras Pérez, Sandoval, Delgadillo y Bonilla en el libro *“Cuentos para pensar la infancia. Un aporte a la reflexión pedagógica sobre los procesos de socialización infantil”*, en el cual, se reconoce la importancia del diálogo de saberes y la negociación cultural, propuesta por Germán Mariño; lo cual toma relevancia para la estructuración u organización de los talleres con las maestras titulares por parte de las investigadoras, es así como los siguientes criterios son propuestos por las maestras en formación.

En este sentido, se plantean los siguientes pasos a seguir:

- A. Visibilizando lo que sabemos:** Es el primer paso que hace referencia al reconocimiento de los diversos saberes que poseen las maestras, los cuales, son el punto de partida para el desarrollo del taller. Para esto es indispensable, tener un acercamiento directo con ellas por medio de preguntas orientadoras que permitan la visibilización de dichos saberes a partir de la experiencia dentro de su experiencia en el campo educativo.

- B. Socializando y compartiendo lo que sabemos:** El segundo paso está relacionado con la contrastación e intercambio de saberes entre las docentes moderado por las maestras en formación, con el fin de generar un debate que permita la problematización de esos saberes.

- C. Conociendo los saberes de otros:** El tercer paso está centrado en la relación, comparación y contrastación que se puede establecer entre los saberes de los participantes y los planteamientos teóricos, los cuales posibilitarán el desarrollo conceptual frente a la temática a desarrollar en el taller.

- D. Construyendo nuevos saberes:** El cuarto paso se orienta hacia el desequilibrio cognitivo que adquieren los participantes, con el fin de generar la construcción y reconstrucción de nuevos conocimientos y reflexión frente a su quehacer docente; esto a partir del debate y la negociación.

- E. Saberes adquiridos:** Finalmente, se genera un espacio en el que los participantes dejan por escrito las reflexiones, aprendizajes, interrogantes generados en el taller y relacionados con el campo educativo y las prácticas pedagógicas.

6.1.2.1 DESARROLLO DE LOS TALLERES:

“Repensando nuestras prácticas pedagógicas”.

A partir del desarrollo de los talleres, se pretende establecer un trabajo cooperativo junto con las maestras titulares, con el fin de reflexionar frente a las prácticas pedagógicas en relación con el modelo de Educación Tradicional y el Proyecto de Trabajo. En este sentido, se proponen los siguientes talleres:

TALLER NÚMERO 1

“Reflexionando sobre la Educación Tradicional”

1. Visibilizando lo que sabemos:

Observe las imágenes y establezca relaciones con la cotidianidad escolar, para posteriormente socializarla con los demás compañeras del taller.



"Espero de todos Uds. que sean independientes, creativos, reflexivos, pensadores y que hagan exactamente lo que yo digo!"

Imagen N° 1

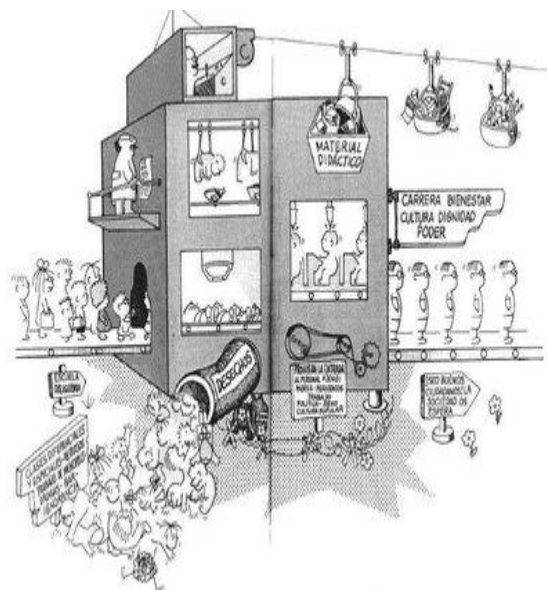


Imagen N° 2

DEBATIAMOS:

¿Qué modelo de educación se refleja en la imagen?

¿Cuál creen ustedes que sea el papel de la escuela, el maestro y el estudiante que se refleja en la imagen?

2. Socializando y compartiendo lo que sabemos

Leer el cuento “Un día en la escuela” (Construido por las talleristas-Maestras en formación) relacionando los saberes previos para realizar un debate:

“Miguel, un estudiante que cursa Primero de primaria, llega como siempre a las 6:30 de la mañana a su colegio. Al mirar su horario de clase se da cuenta que después de terminar las dos horas de español y las dos horas de sociales sigue la clase de matemáticas.

Al llegar su maestro de matemáticas al salón de clase, pide a sus estudiantes que se organicen como de costumbre en filas, que guarden todo y dejen sobre la mesa únicamente el lápiz y el borrador, y por último reparte una hoja con ejercicios sobre suma y resta.

Miguel se entusiasma, pues el maestro les dice que a cambio de terminar rápido y con todos los ejercicios bien realizados recibirán un premio sorpresa, él y sus demás compañeros se esmeran para cumplir con lo propuesto por el profesor. Así, Miguel termina satisfactoriamente con todos sus ejercicios y muy emocionado entrega su hoja de respuestas.

Al día siguiente, Miguel recibe su evaluación y se decepciona, pues se da cuenta que la mayoría de sus ejercicios quedaron mal y que por tanto no recibiría el premio nombrado por su profesor.

Miguel, no queda satisfecho y confirma si realmente están mal sus ejercicios, ya que días anteriores había dedicado mucho tiempo estudiando; así que se dirige hacia su maestro para hacer el reclamo, a lo cual el profesor le responde que perdió la evaluación debido a que sus ejercicios no estaban resueltos

como él los había enseñado. Finalmente, Miguel se rinde, ya que comprendió que tiene que adaptarse a las condiciones que le dé su maestro”.

DEBATAMOS:

¿Qué relación encuentran o establecen entre el cuento, la imagen y la realidad escolar?

¿Qué les suscita el cuento en sus posiciones como maestros y cuál creen que es la posición del estudiante al recibir este modelo educativo?

¿Ustedes creen que actualmente es posible replantear este modelo educativo?

Argumentemos

3. Conociendo los saberes de otros:

Leer el siguiente texto para debatir:

Desde la perspectiva de Louis Not (1983), se puede reconocer que la educación tradicional se comprende desde tres significados: el primero visto desde el proceso, en el cual se le da importancia a la transmisión y repetición de conocimientos específicos y no a la construcción de los mismos, por ende busca que se aplique lo aprendido y que esto se evidencie en un producto o resultado. Por consiguiente, el papel del maestro hace referencia a un sujeto activo, quien posee el saber, quien prepara, organiza y dirige las actividades, caracterizándose así en la figura central del proceso educativo. Por su parte, el alumno es un sujeto pasivo, receptor de saberes, quien se limita a realizar las funciones que dicta su maestro. O en palabras de Not “que el saber pase del que sabe al que ignora” (Not, 1983, p. 28).

El segundo significado, visto desde el contenido, hace referencia a la tradición y construcción del patrimonio cultural, en tanto se establece repetición frente a los contenidos de una generación a otra, dejando de lado temáticas del contexto actual y del mundo moderno.

Así, estas prácticas se centran únicamente en los contenidos, temáticas y/o tareas que se deben llevar a cabo en el aula de clase, obviando las relaciones que puedan establecer los estudiantes con el contexto, la realidad, la familia, otros.

El último significado se comprende desde el origen, centrado en los métodos que tradicionalmente se han utilizado, en los cuales el papel de las maestras es retomar en sus prácticas pedagógicas a los pedagogos antecesores de los mismos; es decir, son los métodos que no tienen cambios o modificaciones, e invisibiliza el contexto, los sujetos, los escenarios y los recursos, lo cual conlleva a dejar de lado la construcción del conocimiento.

A partir del texto leído:

1. Frente al contenido, procesos y metodologías que plantea Not consideran ustedes que estas perspectivas se visibilizan en la práctica pedagógica desarrolladas en la institución educativa ¿Por qué?
2. A partir del texto leído, los saberes previos y el debate generando anteriormente, establezcan en un cuadro comparativo las ventajas y desventajas del modelo de educación tradicional.

4. Construyendo nuevos saberes:

En grupo, y a partir de lo trabajado en el taller y reflexionado con una mirada autocrítica de lo que hacemos, describan, visualicen y creen una escuela donde se refleje el modelo tradicional, teniendo en cuenta las siguientes características: rol del maestro, rol del estudiante, cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo es la forma evaluativa y cuáles son las materias a enseñar. Nombren esa escuela.

5. Saberes adquiridos

Individualmente, por escrito hacer una reflexión sobre qué aspectos cambiarían en su práctica pedagógica del modelo tradicional.

TALLER NÚMERO 2

“Conociendo las perspectivas de Proyectos de Trabajo”

1. Descubriendo lo que sabemos:

De acuerdo a las imágenes visualizadas en el taller número 1: respondan a la siguiente pregunta: ¿Qué le quitarían o agregarían a la imagen para que dejara de ser modelo de educación tradicional? Debatamos:

A partir del cuadro comparativo desarrollado en el taller número 1 y analizando las desventajas del modelo de educación tradicional. Indagar con los demás participantes del taller ¿Qué enfoque podría ayudar a superar estas desventajas? Revisemos los documentos institucionales.

2. Socializando y compartiendo lo que sabemos

Dialoguemos en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué sabemos del enfoque de Proyectos de Trabajo?

1. Qué es trabajo por proyectos
2. Ventajas y dificultades
3. Rol del maestro y estudiante
4. Concepción de enseñanza-aprendizaje
5. Conocimiento
6. Evaluación

3. Conociendo los saberes de otros:

Las talleristas (maestras en formación) complementan y profundizan el tema. Se apoyará con la presentación de diapositivas

4. Construyendo nuevos saberes:

En grupo, y teniendo en cuenta los aspectos de la escuela creada en el taller número 1 (Modelo tradicional). Re signifiquen esa escuela para responder a cada uno de los criterios del Proyecto de Trabajo y debatamos.

5. Saberes adquiridos

Reflexionemos:

- a) Se presentará el video “La escuela de la señorita Olga”
- b) De manera escrita e individual, reflexionen sobre la siguiente pregunta: ¿Qué está dispuesta a replantear en su práctica pedagógica, para que los procesos educativos con los niños y las niñas se enfoquen al Proyecto de Trabajo? Debatamos y socialicemos.

6.2. ESTRUCTURA: PROYECTO DE TRABAJO

“El maravilloso mundo de los cuentos”

A continuación, se presenta el proceso de construcción e implementación del Proyecto de Trabajo *“El maravilloso mundo de los cuentos”*, desarrollado con los niños y las niñas de grado segundo del colegio Jaime Garzón.

Como se enunció en los referentes conceptuales, este enfoque no se reduce a una serie de pasos o a una fórmula secuencial, sino como dice Ventura, responde a un cambio de paradigma en educación, en tanto que permite la indagación, la investigación, el debate y la argumentación por parte de los estudiantes lo cual brinda sentido al proceso de aprendizaje de los mismos, involucrándolos así a ellos mismos a los maestros, el contexto y el enlace que se establece con todo lo que se aprende, se concibe como un formato abierto contextualizado, lo cual como dice Fandiño, no quiere decir que no se siga una ruta metodológica; señalando que los momentos a nombrar no deben llevarse a cabo de una manera secuencial o lineal, por el contrario, pueden adquirir variaciones según los intereses y necesidades que surjan en el desarrollo del Proyecto de Trabajo.

- 1. Elección del tema:** El cual se realiza a partir de los intereses, inquietudes, cuestionamientos, interrogantes, entre otros por parte de los estudiantes.
- 2. Qué quieren saber:** se relaciona con la elección del tema, pues a partir de allí se establece la temática que se va a trabajar durante el desarrollo del Proyecto de Trabajo.
- 3. Saberes Previos:** hace referencia a los saberes o conocimientos que tiene cada uno de los estudiantes respecto al tema seleccionado, sin olvidar la formulación de hipótesis que realizan los mismos.

- 4. Fuentes de información:** A partir de diferentes medios propuestos por los estudiantes como: libros, películas, videos, indagación con la familia, cuentos, visitas a bibliotecas, exposiciones etc. se construirán nociones frente a la temática escogida por los mismos.

- 5. Intercambio de saberes:** A partir de los saberes previos y las consultas de los estudiantes, se hará una construcción de saberes a partir de la retroalimentación y enriquecimiento de las interacciones entre maestro-estudiante; posibilitando un aprendizaje transdisciplinar.

- 6. Reconociendo el proceso:** en este apartado no se puede confundir la idea de que será el resultado final, sino que en cada momento se hará un reconocimiento del aprendizaje construido por los estudiantes. Por ende, es un momento que se piensa desde el inicio del trabajo, pero que en el desarrollo del PDT ira variando.

7. IMPLEMENTACIÓN:

A partir de las prácticas pedagógicas realizadas en el Colegio Jaime Garzón con el grado Segundo se planteó realizar una propuesta pedagógica en la cual se involucra tanto a los estudiantes como a las maestras titulares. Con los niños y niñas se realizó un Proyecto de Trabajo. Las maestras titulares se vieron involucradas en la medida que se llevó a cabo el proceso con los estudiantes y en simultaneidad se realizaron dos talleres, en los cuales se posibilitó que las docentes reflexionaran acerca de lo que significa la Educación tradicional y el Proyecto de Trabajo.

Es importante aclarar que la propuesta se llevó a cabo en los tres grados Segundos, por tanto, se retomaron las experiencias más significativas de cada grupo para realizar mayores aportes al trabajado realizado.

7.1 DESARROLLO: PROYECTO DE TRABAJO

Al tomar como punto de partida la respectiva caracterización realizada al grado segundo y específicamente las dinámicas llevadas a cabo por las maestras titulares, se hace necesario recurrir al Proyecto de Trabajo teniendo en cuenta que permite un trabajo transversal; logrando así el establecimiento de relaciones, la articulación e interpretación de saberes y la constitución de conocimientos constructivos, críticos y activos vinculados a la realidad de cada sujeto. En este sentido, para visibilizar el proceso realizado se recurre a una matriz en la cual se podrán identificar de manera sintética las diferentes fases desarrolladas en el Proyecto de Trabajo, sin dejar de lado y resaltando los respectivos análisis que se le realizaron a las mismas.

PROYECTO DE TRABAJO “El maravilloso mundo de los cuentos”			
FASES	PREGUNTAS ORIENTADORAS	DESARROLLO DE LA FASE	REFLEXIÓN
1	<p>Delimitación del tema y ruta del proyecto con los niños y las niñas del grado segundo.</p> <p>1. ¿Qué interesa saber sobre el tema de los cuentos?</p> <p>2. ¿Qué sabemos sobre el tema de los cuentos?</p> <p>3. ¿Cuál es la ruta a seguir para trabajar el tema de los cuentos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juego para identificar temas de interés como lo son: juegos, cuentos, mitología griega, animales, ciencia, robots y deportes. • Escrito justificando la elección del tema • Debate y votación democrática frente a la elección del tema los cuentos. (Registro fotográfico N° 1) • Trabajo por grupos cooperativos respondiendo a preguntas orientadoras, como se evidencia en el registro de Diario de Campo (Castillo, A. Diario de campo N° 30 Agosto/15º/2013-Anexo N° 05 y 06). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidenciaron los diferentes intereses que presentaron los niños y niñas por indagar frente a la temática de los cuentos, por tanto, se trabajaron las preguntas de manera que se articularon tanto los intereses e interrogantes de los estudiantes, el contexto en el cual se encontraban inmersos y las áreas de conocimiento; de igual forma, es importante recalcar que entre los niños y niñas surge la idea de llevar a cada sesión un cuento diferente para ser leído al iniciar las mismas. • <i>Acuerdos con los estudiantes</i> Para desarrollar todas las preguntas orientadoras se harán indagaciones en diferentes fuentes de información (biblioteca, periódicos, internet, revistas, preguntas a padres y profesores, ver películas, hacer exposiciones, leer cuentos, crear cuentos y hacer una biblioteca donde estén los cuentos creados por los estudiantes)

2	<p>¿Cómo surgieron los cuentos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a la biblioteca con el fin de investigar frente a la temática a trabajar. • Debate y socialización frente a las indagaciones realizadas tanto en la casa como en la biblioteca. • Juego “El rey manda” para reconocer los conocimientos previos y las hipótesis. (Prado, M. Diario de Campo N° 33 Agosto/23º/2013-Anexo 07). • Lectura del libro “Camino a casa” del autor Jairo Buitrago y Rafael Yockten. (Castiblanco, C. Diario de Campo N° 34 Agosto/23/2013-Anexo 08 y 09). • Trabajo dirigido por la maestra en formación, cerrar los ojos y pensar en una experiencia que haya sucedido en sus vidas, y narraral compañero. (Castillo, L. Diario de Campo N° 35 Agosto/23º/2013-Anexo 10). • Reflexiones por parte de los estudiantes y de las docentes en formación que permitieron concluir la pregunta <i>¿cómo surgieron los cuentos?</i> (Prado, M. Diario de Campo N° 36 Agosto/29º/2013-Anexo 11) 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes estuvieron en constante indagación frente a la pregunta con el acompañamiento de los padres de lo cual surgió la creación de frisos, historietas, dibujos, carteleras. • Se favorecieron las interacciones entre pares y el trabajo en equipo; además, fue relevante el rol del maestro y el acompañamiento de la bibliotecóloga como guía de aprendizaje, en tanto, propició el interés de los estudiantes hacia la investigación. • Se permitió reafirmar que todas las experiencias y/o hechos históricos inician desde la tradición oral y deben quedar plasmados de manera escrita para que éstos perduren. • Se reconoce que la construcción del texto escrito permitió retomar el trabajo con gramática, con el fin de que los estudiantes reconocieran la importancia de la misma no sólo cuando se construye un cuento sino que ésta se debe tener en cuenta en la realización o construcción de cualquier texto escrito.
---	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Plasmar narraciones orales de manera escrita • Indagación frente a sucesos importantes en la historia como “<i>La llegada del hombre a la luna</i>” 	
3	¿Por qué se llaman cuentos?	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del cuento “<i>Ahora no, Bernardo</i>” del autor David McKee(Castillo, A. Diario de Campo N°37Septiembre /05°/2013-Anexo 12) • Socialización de hipótesis realizadas frente a la pregunta(Diario de Campo N°38 Septiembre/05°/2013-Anexo 13 y 14) (Registro fotográfico N° 2 y 3) • Creación de historietas por grupos cooperativos (Registro fotográfico N° 4, 5 y 6). • Reconocimiento de aprendizajes previos de los estudiantes. (Diario de Campo N°41Septiembre/13°/2013-Anexo 16) • Socialización de historietas (Diario de Campo N°13Septiembre/24°/201-Anexo 17) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconocieron los sentires y puntos de vistas de los estudiantes para con su familia al identificarse con la historia. • Se generó una interacción bilateral entre pares, lo cual permitió que la actividad desarrollada generara nuevos saberes y conocimientos • Se posibilitaron espacios para que los estudiantes argumentaran, generaran hipótesis y/o cuestionamientos, propusieran, participaran y opinaran; de igual forma, fue indispensable lograr que los estudiantes confrontaran y apoyaran sus ideas con las de los demás; así como se evidencia en el siguiente registro del diario de campo anexo N° 15.

4	<p>¿Quién escribe los cuentos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación e hipótesis frente a la pregunta con su respectiva confrontación.(Diario de Campo N° 43 y 44Septiembre/19º/2013-Anexo 18 y 19) • Juego “Dinámica de letras” por grupos cooperativos • Construcción de palabras a partir de unas letras dadas (Registros fotográficos N° 7 y 8) • Construcción grupal de un cuento de tamaño grande con cada uno de los cursos segundo (Ver Anexo No. 03). • Visita a la biblioteca para indagar frente a la diferencia entre un príncipe y un caballero, reconociendo las características la época medieval • Socialización del trabajo realizado (Diario de Campo N° 45 Septiembre/20º/2013-Anexo 20 y 21) • Reanudación de la construcción colectiva del cuento(Diario de Campo N° 45 Septiembre/20º/2013-Anexo 22) • Precisión de las respuestas y la comprensión de la pregunta 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitió que los estudiantes se apropiaran de la afirmación que todas las personas pueden ser autores, todos aquellos, grandes y pequeños, quienes quieran y se atrevan a hacerlo pueden escribir un cuento; por consiguiente, este juego permitió que se activara la parte creativa y cognitiva de los estudiantes, que se arriesgaran a crear palabras, a combinar letras, a encontrarle sentido a lo hallado y a divertirse haciéndolo, lo cual se aprovechó para fortalecer el siguiente momento del trabajo. • Se desmitificó con los niños y las niñas la idea relacionada con que la actividad de escribir está ligada únicamente a los adultos, en cambio se les da a los niños y niñas un lugar importante como autores en sus procesos de formación. • Se evidenció la articulación de saberes, pues, en el desarrollo del cuento surgió un espacio de cuestionamiento respecto a uno de los personajes: el caballero ver Diario de Campo N° 45 Septiembre/20º/2013-Anexo 20.
---	---	---	---

		<p>orientadora.(Diario de Campo N° 47Octubre/17º/2013-Anexo 23)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce que se propició un espacio en el que los niños y las niñas pudieron proponer o dar a conocer diferentes hipótesis que le aportaron a la resolución de la preguntada planteada, y posteriormente, estas hipótesis fueron socializadas y confrontadas con lo consultado en las fuentes de información, constituyendo o construyéndose así un conocimiento colectivo, que parte de los estudiantes y no del docente. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Acuerdos con los estudiantes</i> <p>*No realizarle o crearle un final al cuento con el propósito que los diferentes lectores pudieran hacerlo.</p> <p>*Pautas o condiciones para realizar el cuento grupal. (Diario de Campo N° 44Septiembre/19º/2013-Anexo 19</p>
--	--	---	--

5	<p>¿Por qué existen diferentes tipos de cuentos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los cuentos: El túnel (Anthony Brown) y Dentro del asombro de Juanjo Sáez • Establecer relaciones y/o diferencias entre los tipos de cuentos(Diario de Campo N° 48Octubre/24º/2013-Anexo 24 y 25) • Juego “Concéntrese”, encontrando los tipos de cuentos (Maravillosos, fantásticos, realista, ciencia ficción y terror) • Planteamiento de posibles características cada tipo de cuento. (Diario de Campo N°50Octubre/24º/2013Anexo 26) • Construcción y rotación de cuentos por grupos cooperativos (uno de cada tipo) complementándolo. (Registro fotográfico N° 9 y 10) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se logró la reconstrucción de los cuentos, de manera que aportaran o contribuyeran de manera significativa a lo realizado por sus compañeros. • Se posibilitó el apoyo y orientación de la docente en formación, puesto que era necesario no sólo tener una construcción sino también una reconstrucción del mismo, en tanto, los niños y las niñas reconocieran los aciertos y desaciertos dentro de los mismos, con el fin de obtener un cuento coherente, con sentido, cohesión, buena ortografía y gramática. • Se resaltan los logros y elementos más significativos e importantes del procesocomo son los procesos de oralidad en los que se pretendió rescatar la cultura de la palabra, en tanto, cada niño y niña al tener la posibilidad de compartir su pensar, sentir, escuchar y ser escuchado por el otro no sólo enriqueció su pensamiento y conocimiento sino además reconstruyeron de manera significativa sus realidades para así consolidar la relación con el otro y su
---	---	--	---

			<p>contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se rescata la tradición oral la cual está inmersa por la palabra en el escuchar al otro, por reconstruir historias y significados a través de la voz del compañero, permitiendo así, fortalecer la comunicación y expresión de cada una de las personas que participan de la misma.
6	Fase Transversal	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción y reconstrucción de cuentos por parte de los estudiantes en el transcurso del Proyecto de Trabajo, logrando así, que el cierre fuera la creación de una biblioteca por cada grado segundo, lo que permitió que los estudiantes dieran a conocer su trabajo a los demás cursos y de la misma forma identificaran los procesos de los demás estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura, la escritura y la palabra se retroalimentan mutuamente, es así como los niños y las niñas deben hablar, leer y escribir como parte de la cotidianidad académica para que desarrollen y/o fortalezcan la capacidad de reflexionar y precisar entre las diferencias de contar un relato y plasmarlo de manera escrita. Es así como, desde la infancia y en cada una de las etapas de su desarrollo se debe motivara desarrollar procesos lectores y escritores, para que crezca en ellos y ellas no sólo las habilidades cognitivas, sino también una cultura de lectores y escritores.

7.1.1 PROCESO ESCRITURAL DE LOS CUENTOS

Por último pero no menos importante, se hace necesario decir que se tomó como punto de partida la propuesta de los estudiantes frente a la realización de una biblioteca con libros de su autoría, por consiguiente, en la segunda sesión además de desarrollar la pregunta ¿Cómo se originaron los cuentos?, se dio paso a la selección del tema a partir del cual los estudiantes escribirían su cuento.

En este sentido, los estudiantes propusieron lo siguiente

“...una niña plantea <el cuento debe hacerlo cada uno, no en grupos, y hay que elegir un tema>, la docente en formación pregunta <entonces ¿Cómo elegimos el tema?> un niño responde <profe, pues podemos pensarlo hoy en la casa y mañana lo decimos> la docente en formación plantea <me parece bien ¿y a ustedes?> los estudiantes contestan en coro <¡sí!> la docente en formación añade <¿Qué les parece si además de pensar el tema sobre el cual vamos a escribir, también lo indagamos?> un niño opina <si, profe y podemos buscar en libros, en internet y preguntándole a los papás> la docente en formación señala <entonces ustedes deciden en cuál tipo de fuente van a buscar ¿están todos de acuerdo?> los estudiantes responden que si...” (Diario de Campo N° 31 Agosto/16º/2013)

De esta manera, se reconoce que se partió de los intereses y propuestas de los estudiantes, quienes se vieron muy interesados y atraídos por el proceso desarrollado; por ende, se comprende que se consolidaron procesos de formación significativos para los niños y las niñas.

Es necesario decir que desde la segunda sesión en la cual se dio inicio a la actividad de la biblioteca, éste fue un proceso que se llevó a cabo en todas las sesiones, es decir, además de desarrollar las preguntas orientadoras frente al tema del cuento, a la par se trabajaba el proceso escritural de cada uno de los cuentos.

En este sentido, en la tercera sesión los estudiantes socializaron las temáticas seleccionadas para escribir sus cuentos como se registra en el siguiente Diario de Campo:

“...mientras los estudiantes socializaban sus temas la docente en formación iba escribiendo éstos en el tablero, obteniendo los siguientes: <época medieval, princesas, cavernícolas, súper héroes, caballeros, animales, aventuras, halloween, fantasía> y en simultaneidad, los estudiantes comentaban por qué eligieron el tema y qué fue lo que indagaron acerca de éste...” (Diario de Campo N° 32 Agosto/22º/2013)

Algunas de las respuestas conseguidas fueron las siguientes:

“...Niña 1: <yo elegí época medieval porque es lo que vemos en proyecto de aula y fue lo que averiguamos en la biblioteca para hacer el cuento entre todos> Niña 2: <yo escogí las princesas porque son muy lindas y les pasan muchas cosas mágicas y uno puede inventarse las cosas que le pasan> Niño 1: <yo voy a escribir de dinosaurios porque me gustan y mis papás me dijeron que esos animales ya habían desaparecido hace mucho tiempo> Niño 2: <yo busqué que los súper héroes son hombres que tienen poderes como volar, ver con rayos, lanzar hielo o fuego, pero no son reales todo es ficticio> Niño 3: <yo encontré que los cavernícolas eran las personas como los picapiedra que vivían antes de nosotros y ellos vivían en cuevas y descubrieron el fuego> Niño 4: <yo elegí escribir sobre el halloween porque me gusta ir a pedir dulces, disfrazarme, y pasan cosas de terror...” (Diario de Campo N° 32 Agosto/22º/2013)

Así pues, luego de seleccionar el tema se acordó llevar para la siguiente sesión el primer borrador del cuento en el cual se tendrían en cuenta los signos de puntuación, la ortografía y la estructura de éste.

En esta sesión y en adelante el trabajo realizado fue el siguiente, los estudiantes llevaban los borradores de sus cuentos el día Jueves, día en el cual las docentes en

formación realizaban la lectura y las respectivas correcciones y/o sugerencias que necesitaban los cuentos y al finalizar el día eran entregados a los estudiantes para que el día Viernes realizaran la siguiente entrega con los cambios hechos sugeridos, de tal manera que el día Viernes se realizaba la misma dinámica: entrega de borradores a las docentes, correcciones, entrega a los estudiantes.

En el siguiente registro fotográfico N° 11 se puede evidenciar el proceso de uno de los estudiantes de grado Segundo:

Érase una vez un rey, ^{quien} el rey tenía un hijo que
 decía ^{conocer} ~~conocer~~ un caballero, ^{así que} el rey le dijo que
 lo iba a entrenar para que fuera un valiente
 caballero. ^{Un} día por las mañanas se lo reunían
^{punto aparte} con unos duendes, los duendes lo llevaron a su casa y
 después de 6 meses ^{al} el hijo lo mataron porque el rey tenía
 algo que los ^{pertenece} ~~pertenece~~ entonces el rey pidió ~~que~~
 y ^{sobra} ~~el rey~~ mandó a sus caballeros ^{para que lucharan} porque el mozo
 quería ^o ~~que~~ ^a ~~que~~ lo mataran. ^{quitar} Entonces
 de los caballeros obligó a ^{punto seguido} ~~de~~ ^{porque} mataron
 a su hijo y al parecer el duende era su hermano.
 y al final el duende iba decir de cuenta: ^{fin} ^{hasta} ^{aquí} ^{va} ^{bien.}

- Escribible un título al cuento
- Realizar correcciones y ampliar el cuento

Registro fotográfico N° 11
 "Primer borrador del cuento"
 Niño 5

A partir de lo anterior se puede observar que se realizaron correcciones por un lado frente a la ortografía, las cuales se encerraban en un círculo para que el estudiante realizara la búsqueda de dicha palabra pero escrita de manera correcta, pues lo

importante era que los mismos se tomaran el trabajo de buscarla, consiguiendo así que su proceso de aprendizaje tuviera sentido y significado y no solamente se basara en que la docente le “dijera la respuesta correcta”.

De igual forma, se corrigieron algunas palabras que se repetían, los signos de puntuación, conectores y/o ciertas frases que hacían falta para que el cuento tuviera más cohesión y coherencia, en tanto, la docente escribió sugerencias para “resolver dichos errores”, por ende, es importante decir que se constituyen en sugerencias, las cuales el estudiante podía tomar, dejar o cambiar según su decisión y el sentido que le quería dar a su cuento.

Por otro lado, y siguiendo la estructura de un texto narrativo (cuento) se hacía necesario proponer un título para el cuento, lo cual fue la última corrección realizada.

En la siguiente entrega (Registro fotográfico N° 12) se puede visibilizar lo siguiente, por un lado, el estudiante le ubicó un título al cuento el cual responde o es acorde al desarrollo del mismo, sin embargo, se realizó la sugerencia de mejorarlo. Así mismo, le realizó una ampliación al cuento, la cual responde al inicio y al desarrollo o la trama de la historia, de tal manera que se siguen reconociendo dificultades para cohesionar o estructurar de mejor manera los párrafos, sin tener que repetir palabras como: y, caballero, entonces y haciendo uso de conectores.

Por otro lado continúan los errores de ortografía pero en una medida mínima, en tanto, se visibiliza progreso por parte del estudiante, apropiación de elementos de la escritura y se evidencia que él comprende que el escribir se relaciona directamente con la producción de ideas propias, por tanto, es necesario establecer la intención, la utilidad y el significado del texto enmarcado en un contexto, posibilitando así una situación comunicativa.

El caballero y su hijo

Érase una vez un rey ^{quitar} quien tenía un hijo que deseaba conocer un caballero, así que el rey le dijo que lo iba a encontrar para que fuera uno de ellos ^{uno} y muy ^{quitar} valiente caballero.

Un día por la mañana ^{unos duendes} ~~se los~~ ^{recuertraron} ^{a su hijo} ~~los~~ ^{quienes se} duendes ^{una} ^{cómo era?} ^{quitar} lo llevaron a su casa ^{los recuertradores} y después de 6 meses ^{al hijo} lo mataron porque el rey tenía algo que los pertenecía, entonces el rey ^{cobró} peña ^{por} y mandó a sus caballeros para que lucharan ^{por} ellos ^{pero} el no se quería arriesgar a que lo mataran. ^{Así que} ~~Entonces~~ uno de los caballeros ^{obligó} ^{al un duende} a decirle la razón por la que ^{mataron} mataron a su

hijo, ^{pero} ^{el rey se llevó una gran sorpresa.} ^{punto aparte} Al ^{quitar} ^{parecer} ^{del} ^{hermano} ^{del} ^{rey} ^y ^{cuando} ^{este} ^{se} ^{enteró} ^{de} ^{la} ^{noticia} ^{lo} ^{mandó} ^{llamar} ^{al} ^{castillo} y al final el duende iba a dejar de recuertrarlo, al darse cuenta que tenía un hermano; que era el rey, cuando se contaron al rey que tenía un hermano lo mandó llamar a su casa el castillo;

^{robar} El hermano El duende fue donde el rey y apenado
le pidió ^{este} disculpas; ~~el rey~~ le preguntó: ¿cuál fue
la razón ^{para} ~~de~~ matar a mi hijo? ^{y, él respondió} el hermano le
dijo, que ~~el~~ ^{llegó a pensar} ~~municio~~ ^{pensó} que fuera su sobrino. ^{punto}
Su única razón era ~~no solo~~ ^{quería} recuperar algo que ~~su~~ ^{le} hijo ~~me~~
había quitado, ^{¿y qué es?} preguntó el rey. ^{había guardado secretamente}
~~quitó~~ una bolsa de oro que ^{tenía} en mi casa y que
él sabía donde estaba ^{pero} ~~cuando~~ ^{era tarde} yo la
escondí ^{dió cuenta} ~~de~~ ^{cuando} ~~estaba~~ ^{quitar}
no era la primera ^{su} ~~ve~~ ^{que} ~~su~~ ^{hijo} rondaba ^{en} la
casa.
El rey, al escuchar la versión de su hermano se
dio cuenta que la muerte de su hijo ^{había sido} fue por
intentar robar algo, por esta razón ^{no se sintió ofendido} ~~no~~ le tiene
rabia a su hermano por lo que hizo. → quitar
^{es en cambio}
Al final el rey se alegró porque había encontrado
a ^{su} ~~su~~ hermano que tenía mucho tiempo perdido.

Registro fotográfico N° 12
"Segundo borrador del cuento"
Niño 5

En el siguiente registro fotográfico N° 13 se puede reconocer que el estudiante ya no tiene dificultades frente a la estructura del cuento, ortografía o conectores pues las correcciones realizadas fueron muy pocas, evidenciando así progreso y apropiación de la lengua escrita, de esta manera, a partir de los borradores y la reescritura del cuento se posibilitó al estudiante la escritura final del mismo.

Por consiguiente, el proceso permitió que los estudiantes hicieran una construcción frente al significado de la escritura, teniendo en cuenta que ésta, por un lado debe enmarcarse en diferentes situaciones, y por otro lado, debe tener una intención específica, un uso y un sentido. Lo cual constituye el acto de escribir como una de las formas para ubicar sentimientos, pensamientos, ideas, críticas y necesidades de manera significativa.

El Caballero y el rey

Érase una vez un rey que tenía un hijo que debía conocer un caballero, así que el rey le dijo que lo iba a entroncar para que fuera uno de ellos y ~~un~~ ^{uno} muy valiente.

Un día por la mañana unos duendes secuestraron a su hijo, quienes se lo llevaron a una casa grande con muchas ventanas y muy fría y después de seis meses los secuestradores mataron al hijo porque el rey tenía algo que les pertenecía, entonces el rey cobró venganza y mandó a sus caballeros para que lucharan pues él no se quería arriesgar a que lo mataran. Así que uno de los caballeros obligó a un duende a decirle la razón por la que mataron a su hijo, pero el rey se llevó una gran sorpresa.

Al parecer el duende era hermano del rey y cuando éste se enteró de la noticia lo mandó llamar al castillo.

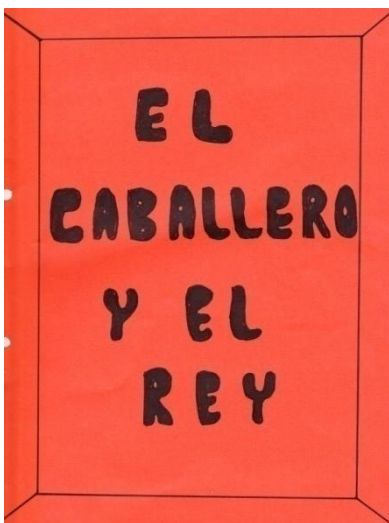
El duende fue donde él rey y apenado le pidió disculpas, éste le preguntó: ¿cuál fue la razón para matar a mi hijo? y él

respondió que nunca llegó a pensar que fuera su sobrino. Su única razón era recuperar algo que su hijo le había quitado, ¿y qué es? preguntó el rey, una bolsa de oro ^{que} había guardado secretamente en mi casa y que él sabía donde estaba, pues esa tarde cuando yo lo escondí ^{él} se dio cuenta y no era la primera vez que su hijo rondaba la casa.

El rey, al escuchar la versión de su hermano no se dio cuenta que la muerte de su hijo había sido por intentar saber algo, por esta razón no se sintió ofendido y en cambio el rey se alegró porque había encontrado a su hermano que tenía mucho tiempo perdido. Que tanta la alegría que el rey lo llevó a vivir ^{punto aparte} con él al castillo y lo llenó de lujos, ^{por su parte} y el hermano estaba tan feliz que no lo creía pues él siempre ~~lo~~ había pasado necesidades, ^{¿cómo cuales?} y así fue que llegó la felicidad al rey junto con su hermano. fin

Registro fotográfico N° 13
 "Tercer borrador del cuento"
 Niño 5

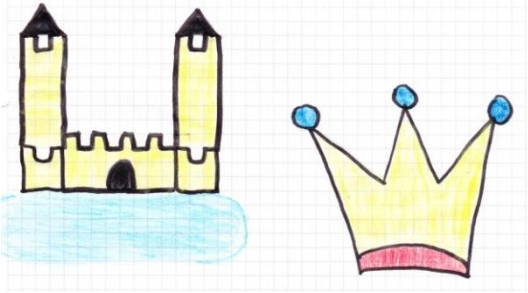
Finalmente, el cuento del niño 5 quedó así, como se puede evidenciar en el siguiente registro fotográfico:



Érase una vez un rey quien tenía un hijo que deseaba conocer sus caballeros, así que el rey le dijo que lo iba a enterrar para que fuera uno de ellos y era muy valiente. Un día por la mañana unos duendes secuestraron a su hijo, quien se lo llevaron a una casa grande con muchas ventanas y muy fría y después de ser meses los secuestradores mataron al hijo porque el rey tenía algo que los perturbaba, entonces el rey como venganza les mandó a sus caballeros para que lucharan pero no se querían arriesgar a que lo mataran. Así que uno de los caballeros dijo a un duende a dónde la razón por la que mataron a su hijo, pero el rey se llevó una gran sorpresa. Al parecer el duende era hermano del rey y

cuando este se enteró de la noticia lo mandó llamar al castillo. El duende fue donde el rey y cuando le pidió disculpa, este le preguntó: ¿cuál fue la razón para matar a mi hijo? y el respondió que nunca llegó a pensar que fuera su sobrino. Su única razón era recuperar algo que su hijo le había quitado, ¿y que es? preguntó el rey, una bolsa de oro que había guardado secretamente en mi casa y que él sabía donde estaba, pues esa tarde cuando yo lo secuestré él se dio cuenta y no era la primera vez que su hijo venía a casa. El rey al escuchar la versión de su hermano no se dio cuenta que la muerte de su hijo había sido por intentar saber algo, por esta razón no se sintió ofendido y en cambio el rey se alegró porque había encontrado a su hermano que tenía mucho tiempo perdido.

fue tanta la alegría que el rey lo perdonó y lo llevó a vivir con él al castillo y lo llenó de lujos, por su parte el hermano estaba tan feliz que no lo creía, pues él siempre había pasado necesidades como hambre, frío y muchas veces nadie le brindaba un techo por que no tenía dinero para pagar hospedaje, y así fue que llegó la felicidad al rey junto con su hermano. *fin*



Registro fotográfico N° 14
"Cuento final"
Niño 5

Es importante decir, que el trabajo expuesto del niño 5 refleja el proceso que se realizó con cada uno de los estudiantes en cada uno de los salones, comprendiendo que los niños y las niñas son diferentes, por tanto su ritmo de aprendizaje y su proceso escritural también lo fue. En esta medida se respetó y se acompañó el paso a paso del proceso, si bien unos estudiantes necesitaron de pocas entregas de borradores a otros se les hizo necesario realizar un trabajo extra para lograr el cuento final. (Ver Anexos 04 y 05).

En consecuencia, el elemento fundamental de la propuesta de crear una biblioteca con libros realizados por los niños y niñas no era tener el producto final (los libros) de un día para otro, sino fue vivir el proceso, esa experiencia del paso a paso que diera cuenta a las docentes y específicamente a los estudiantes de las habilidades y potencialidades que tienen frente al lenguaje escrito.

Es esencial decir, que en una de las últimas sesiones se propició un espacio para conversar con los estudiantes acerca de la biblioteca, como se evidencia en el siguiente Diario de Campo:

"...los estudiantes propusieron <hagamos como una exposición para que los otros cursos vengan y miren nuestros cuentos y nosotros también vamos a los salones a mirar lo que

hicieron> una niña añadió <si, y mostramos también el cuento grande que hicimos entre todos, el del monstruo>, un niño señala <profe, podríamos dejar los cuentos puestos en la biblioteca para que el otro curso lo mire, y nadie tiene que quedarse y todos podemos mirar lo que hicieron los otros>, la docente en formación plantea <¿qué les parece si hacemos en cartón una biblioteca para poner allí sus cuentos?>, los estudiantes responden afirmativamente, la docente señala <¿están de acuerdo con que hagamos una rotación entre cursos, o sea, nosotros vamos a Segundo B y Segundo C viene a nuestro salón?> los estudiantes responden <¡sí!>...”(Diario de Campo N° 43Septiembre/19º/2013)

Para la penúltima sesión se planeó y se llevó a cabo que los estudiantes escribieran en hojas iris, por un lado, qué elementos fueron los que más llamaron su atención del proceso vivido y por otro lado, qué aprendieron. De esta manera, se ubicaron dos carteleras en el salón, en una se encontraban los aspectos que más les gustaron, a lo que se denominó “Nuestro proceso” tales como: (Ver Anexo 06).

“a mí me gustó cuando hicimos cuentos con la profesora y pusimos títulos en el tablero y escogíamos uno para el proyecto” Segundo A.

“me gustó construir cuentos y leerlos, me gustó el trabajar en grupos y las diferentes actividades” Segundo C.

“lo que me gustó fue que hicimos un cuento entre todos” Segundo B.

Y frente a lo aprendido se denominó “Nuestros aprendizajes”, allí también se ubicaron las cuatro preguntas orientadoras las cuales le dieron sentido y ruta al proyecto realizado. Algunas de sus respuestas fueron:(Ver Anexo 06).

“me gustó que aprendí a tener mejor ortografía” Segundo B.

“aprendí a hacer cuentos y también a hacer lecturas, prelecturas, escritura, reescritura” Segundo A.

“aprendí a hacer cuentos y a hacer preguntas de un tema como los cuentos” Segundo C.

En consecuencia, para el día de la exposición, los tres salones se ambientaron de tal manera que se propició un espacio ameno en el cual los niños y las niñas pudieron tener un momento de lectura agradable, además, permitió conocer entre los estudiantes el trabajo realizado por sus compañeros, lo cual se constituyó en un elemento interesante y atractivo para los mismos.

Así mismo, se ubicó en un costado del salón la biblioteca con los libros creados por los estudiantes, encima de ésta un cartel que hacía referencia al nombre del proyecto realizado, como lo es “El maravilloso mundo de los cuentos de Segundo” y a su lado se encontraba el cuento creado por todo el curso en un tamaño grande. Como se puede evidenciar en los siguientes registros fotográficos: y en los Anexos N° 07, 08 y 09.



Registro fotográfico N° 15
“Cuento construido por
Segundo A”

Registro fotográfico N° 16
“Cuentos finales”
Segundo A





Registro fotográfico N° 17
 “Cuentos finales y
 “Cuento construido por
 Segundo B”

Registro fotográfico N° 18
 “Cuentos finales”
 Segundo C



Y como se mencionó anteriormente, la dinámica se basó en la rotación de los salones, pues de esta forma los tres cursos pudieron observar, leer y opinar frente al trabajo de sus pares. En el transcurso, se pudieron observar diferentes dinámicas, como se puede evidenciar en el siguiente Diario de Campo y en los Anexos N° 10, 11 y 12.

“...la mayoría de estudiantes estaban preocupados por lo que pensarían sus pares sobre el trabajo realizado, de igual forma se veían intrigados por saber qué encontrarían en el salón de sus compañeros.

Dentro de éste, todos se veían sorprendidos y atraídos, así que de manera individual o por grupos tomaban los diferentes libros que estaban a disposición para su lectura, en este sentido, uno de los criterios utilizados para seleccionar el libro fue la carátula, entre más llamativa y colorida, era más atractiva. También había estudiantes que se fijaban en el título del cuento, pues a partir de éste se hacían la idea del tema de la historia; sin olvidar a aquellos que ojeaban las imágenes del libro antes de leerlo. Sin embargo, la mayor atracción fue el libro construido por todo el curso, por su tamaño y por sus imágenes...”(Diario de Campo N° 50 Octubre/24º/2013)

“...durante la lectura de los libros había estudiantes quienes la compartían con sus docentes, muchos se acercaban y decían <profe, mira este cuento tan lindo es sobre un patito y su familia><profe, está chévere este cuento, ¿quieres leerlo?><profe este cuento está muy triste, léelo>... Así que, las docentes recurrieron a hacer la lectura de un cuento para aquellos que quisieran escucharlo, mientras los demás seguían disfrutando de sus libros...”(Diario de Campo N° 50 Octubre/24º/2013)

De ahí que, se comprende fue una experiencia significativa tanto para los niños y niñas como para las docentes titulares y en formación, teniendo en cuenta que se constituyó un proceso lleno de sentido y de aspectos positivos que dejaron huellas y muchas ganas de continuar proponiendo y trabajando para la educación.

En este sentido, el impacto que tuvo el trabajo desarrollado frente al *proceso escritural* hace referencia, en primer lugar, al cambio de concepción que tienen las docentes y los estudiantes frente al rol de estos últimos, es decir se tiende a “subvalorar” a los niños y niñas, lo cual no permite que se propicien espacios en los que los estudiantes sean sujetos activos, propositivos, críticos, en los cuales se susciten las habilidades, capacidades, potencialidades o aspectos por fortalecer de los mismos. Por tanto, se asumieron nuevos roles dentro de la escuela, roles activos, participativos que llevaron

a tomar posturas de escritores y a la vez se dio la construcción del propio conocimiento a partir de las relaciones e indagaciones establecidas con su contexto.

En segundo lugar, el proceso con el lenguaje escrito permitió que los estudiantes no sólo interiorizaran aspectos netamente académicos como lo son la gramática, los signos de puntuación, la ortografía, otros; sino que, por un lado, comprendieran que las competencias comunicativas aportan elementos fundamentales para su cotidianidad, en tanto son útiles y tienen un sentido; por otro lado, permitió cambiar la connotación de cuento, en tanto ellos y ellas creían que sólo se daba de manera escrita y que tenía una estructura tan rígida y limitada de la cual no se podían salir (inicio, nudo y desenlace).

Así mismo, posibilitó que los estudiantes se reconocieran como sujetos capaces de expresar, dar a conocer sus experiencias, opiniones, pensamientos a través del texto escrito realizado, así como reconocer que si bien tienen aspectos por mejorar o dificultades éstos precisamente pueden desarrollarse y fortalecerse según los ritmos de cada uno. En tanto, se ayudó a crear la concepción en cada uno de los niños y niñas como escritores de sus propios cuentos y lo que esto implicó al ser escritor, el hecho de tener un propósito claro para brindarle una estructura al texto desde su propio interés, de hacer visible la importancia de escribir y escribir no sólo para ellos sino para personas externas, lo cual implicó un proceso de re-escritura y perfeccionamiento continuo.

A propósito del proceso escritural, Emilia Ferreiro (2002), en su artículo “Acerca De Las No Previstas Pero Lamentables Consecuencias De Pensar Solo En La Lectura Y Olvidar La Escritura Cuando Se Pretende Formar Al Lector”, se resalta que el hablar, el escribir y el leer son procesos importantes dentro de la enseñanza y el aprendizaje, y sin embargo, éstos tienen más significación cuando se articulan, cuando se le brinda la posibilidad al niño de hablar de lo que está escrito, de reflexionar sobre lo dicho y sobre lo leído.

En tercer lugar, es de resaltar que dicho proceso posibilitó la articulación de saberes, lo cual llevó a los estudiantes que a partir de sus intereses indagaran en diferentes fuentes de información sobre la temática seleccionada para escribir el cuento, de tal manera que delimitaran el tema y tuvieran claridad frente a las intenciones y el sentido que los llevaba a escribir el mismo. De la misma manera, fue indispensable la interacción que se estableció entre las maestras en formación con los niños y niñas en la construcción de los textos, en la medida que fue significativo construir un texto coherente, con adecuada gramática y ortografía, propiciándose así, un espacio de retroalimentación y reconstrucción de los mismos. Por ende, es indispensable acercar al niño y la niña a la literatura desde su individualidad, puesto que le permite a los mismos identificarse para poder recrear su realidad a través de la lectura y escritura; logrando así, que éstas sean más desde su interés y les permita comprender su realidad.

En cuarto lugar, se puede decir que la lectura de los cuentos infantiles en el desarrollo del trabajo permitió un acercamiento directo con la lectura y la escritura, donde lo indispensable fue que de esta actividad los estudiantes pudieran retomar lo más significativo.

En tanto, a los estudiantes al momento de leer se les plantearon diversos retos como comprender y aprender a través de la lectura, mediar entre los conocimientos previos, lo que creían antes de leer, y aquello con lo que se encuentran que les genera nuevos significados y los cuestionan. En este sentido, para leer se hizo necesario comprender, interpretar y decodificar, frente a lo cual intervino directamente la capacidad con la que cuenta el estudiante-lector para realizar este proceso, así como diversos factores, a nombrar: la incidencia de la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación.

En relación con lo anterior, fue evidente despertar en ellos y ellas el gusto por la lectura y por los diferentes tipos de cuentos, por leer lo que a ellos les gustaba, les interesaba y les divertía, a este tipo de lectura Garrido (2.001) le denomina “lectura ideal”, relacionada con la lectura autónoma, activa o creativa, que se realiza por voluntad propia, por satisfacer el gusto y sentir el placer de leer. Ésta posibilitó a los

estudiantes la comprensión, la interpretación, y el significado que ellos pudieron brindarle a imágenes, sonidos, situaciones y realidades, estableciendo así continuas relaciones (semejanzas/diferencias) entre el texto que se leía con una realidad u otro texto escrito; por tanto, los niños y las niñas se caracterizaron por ser activos, por esforzarse para comprender el texto y por disfrutar de dicha actividad.

En definitiva, la práctica lectora llevada a cabo dejó de lado la “lectura escolarizada” propuesta por Garrido (2.001) entendida ésta como una práctica obligatoria que da respuesta únicamente a las actividades que son exigidas por la institución educativa para dar cumplimiento a unos objetivos académicos planteados en el plan de estudios. Es decir, con frecuencia se lee para responder a objetivos específicos, relacionados con los conocimientos, por ejemplo leer para identificar estructuras gramaticales, géneros literarios, para ampliar el léxico, entre otros; y se lee con la intención de homogenizar el pensamiento, es decir, no se tiene en cuenta la individualidad, el respectivo modo de comprender y adaptar lo que se lee a los contextos, intereses y necesidades inmediatas. Por añadidura, se reconoce que muchos textos utilizados para la práctica lectora están acompañados con formatos evaluativos que con frecuencia se basan solamente en la extracción de información literal (por ejemplo personajes, tiempo, espacio) sin permitir que los estudiantes planteen sus propios puntos de vista, realicen críticas y asuman una postura crítica frente a lo que lee, en el que cada aprendizaje, según Ausubel, debe necesariamente tener significado para el estudiante, ya que es un proceso en el que se relaciona nueva información (que se considera importante) con algún aspecto que ya existe en la estructura cognitiva del sujeto, y que por ende se intenta aprender.

En este sentido, el proceso realizado permitió que la lectura se despojara de su carácter instruccional e instrumentalista y que ésta dejara de ser la imposición del maestro, dado que, la lectura por sí misma tiene un aprendizaje implícito donde no es necesario decir qué se aprendió o qué se entendió del cuento; pues la lectura brinda una visión acerca del mundo, de la realidad propia y de otros, de la identificación personal y esto ayuda a consolidar y a comprender la misma.

De tal manera que, cuando el docente incita a las prácticas de lectura desde el deseo, el propio interés de acercarse a ésta; sin traducirla como obligación o castigo, ésta se convierte en una actividad netamente guiada por la pasión y que responde a unos intereses personales; donde se crea entonces, una relación estrecha entre el proceso lector, el texto, el autor y el lector, este último quien tiene sus propios objetivos y afinidades con cierto tipo de lectura.

En consecuencia, es importante que el educador en su papel de sujeto activo, y a su vez lector, proponga sus propios criterios para poder ofrecer a sus estudiantes una amplia variedad de experiencias y de libros con los cuales se identifiquen, construyan subjetividad, intenten producir y/o construir sentido para su vida, consideren la lectura como ese vehículo para emprender un viaje hacia el descubrimiento de sí, el acercamiento a la literatura y hacia la elaboración de su mundo interior en relación con el exterior. Sin embargo, para que el educador genere estas experiencias a través de la lectura, es trascendental que éste tenga una formación pertinente frente a los hábitos de lectura, pues esto le permitirá un extenso conocimiento respecto a diferentes situaciones que se presenten y en sí a las virtudes e implicaciones de leer.

Por último, se puede comprender que para realizar un trabajo con resultados positivos se hizo necesario el apoyo constante de las docentes en formación y los padres de familia; quienes brindaron los andamiajes y el acompañamiento necesario para que los estudiantes pudieran descubrir y apropiarse elementos de la lengua escrita, así como encontrarle sentido y gusto a la actividad de escribir, lo cual en los últimos tiempos se ha convertido en una actividad impuesta y fuera del contexto e interés del estudiante.

7.1.2 PROCESO EVALUATIVO DEL PROYECTO DE TRABAJO

“El maravilloso mundo de los cuentos”

Ahora bien, es importante decir que el último criterio propuesto para llevar a cabo el Proyecto de Trabajo fue el denominado “Reconociendo el proceso”, el cual hace referencia a que en cada momento del proceso se hará un reconocimiento del aprendizaje construido por los estudiantes; en tanto, éste no se puede confundir con el resultado final, ni con un “paso” rígido e inamovible. Sin embargo, cabe decir que aunque la sistematización del proceso evaluativo se esté desarrollando en la última parte del documento, ésta se llevó a cabo desde la primera sesión hasta la última, evidenciando así la evaluación como un proceso y no como un resultado.

En este sentido, es indispensable recalcar la forma en que se evidenció el proceso evaluativo junto con los estudiantes, haciendo uso de una matriz propuesta por las docentes en formación en negociación con los estudiantes, con el fin de registrar el proceso al finalizar cada una de las preguntas orientadoras del Proyecto de Trabajo, destacando así, cómo me sentí, que aprendí, que me faltó aprender, qué fue lo que más me gustó, qué no me gustó, cuáles fueron mis debilidades y fortalezas y qué debo mejorar.

De esta manera, al realizar la lectura de la matriz frente al proceso de evaluación, se puede observar que se da de una manera transversal, en tanto, se pudo relacionar cada una de las sesiones con los criterios de evaluación como lo son auto, co y hetero-evaluación. Al respecto, Díaz plantea que la primera “se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones” es decir que es un tipo de evaluación en la que el estudiante valora su propia labor, el grado de satisfacción que le produce y en general percibe frente a su propio aprendizaje y proceso de formación; en tanto, uno de los logros hace referencia a que los niños y las niñas tomaron la evaluación de manera seria y por tanto, comprendieron que su juicio cobra valor en cada una de las actividades que realicen y posteriormente sobre sus actuaciones y progresos. (Díaz, 2002, pp. 300)

En consecuencia, se logró mantener la concepción de estudiante como sujeto activo, quien reconoce sus saberes previos, intereses, inquietudes e interrogantes, quien se arriesga a construir hipótesis y posteriormente fue capaz de confrontarlos con sus compañeros y con las diferentes fuentes de información, lo cual se constituye en un cimiento para sus estructuras cognitivas.

Así mismo, se logró modificar o cambiar la concepción tanto de las maestras titulares como de los estudiantes frente al rol de estos últimos como sujetos lectores y escritores activos, así como la importancia de estos lenguajes. En este orden de ideas, el manejo del tema de los cuentos, condujo a desmitificar la idea que traían los niños y las niñas respecto a que los cuentos los escriben sólo algunos adultos privilegiados y que el orden de escribirlos es único e inamovible: inicio- nudo- desenlace, por consiguiente, fue así como lograron construir sus propios cuentos individuales y colectivos desplegando toda su creatividad literaria.

Frente a la co-evaluación Castillo plantea "...realizada entre compañeros, aporta un elemento diferente que es la posibilidad de análisis de tareas de otros y la discusión y explicación desde un lenguaje compartido entre pares de iguales...", es decir, este tipo de evaluación hace referencia a la valoración apreciativa que se lleva a cabo entre compañeros (Castillo, 2002, pp. 288)

A partir de lo anterior, se reconoce que se logró que se diera un trabajo entre pares, fortaleciendo el trabajo cooperativo y propiciando espacios para que los niños y las niñas pudieran percibir, interpretar, analizar y realizar críticas frente a su propio proceso como el de sus compañeros, de tal manera que, las relaciones de poder que antes se tenían se convirtieron en relaciones permeadas por la cooperación, el diálogo y la construcción.

Respecto a la hetero-evaluación "consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otras: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos", en tanto, el maestro realiza apreciaciones acerca del desempeño de sus estudiantes y por consiguiente es un proceso importante dentro de la formación de los estudiantes por los aspectos y

particularidades que se pueden reconocer, sin embargo, se torna difícil cuando supone hay que enjuiciar las actuaciones de otras personas, en este caso, los niños y las niñas, lo cual se convierte en una tarea de mucho cuidado puesto que un juicio equívoco o injusto puede causar actitudes o comportamientos de rechazo, entre otros. (Díaz, F. 2002, pp. 302)

PROCESO EVALUATIVO	¿Cómo se organizan las cuentas? Pregunta 1	¿Quiénes escriben las cuentas? Pregunta 2	¿Por qué se le llaman cuentas? Pregunta 3	¿Por qué existen diferentes tipos de cuentas? Pregunta 4	Proceso Escritural
AUTOEVALUACIÓN	Me gusta porque es un trabajo que me gusta hacer y me ayuda a aprender y a mejorar.	Se escriben las cuentas con los compañeros y con la ayuda del profesor.	Se llaman cuentas porque son como cuentas de un collar.	Existen diferentes tipos de cuentas porque sirven para diferentes cosas.	El proceso de escritura de las cuentas es un trabajo que me gusta hacer y me ayuda a aprender y a mejorar.
COEVALUACIÓN	Me gusta cómo lo que la gente me comenta me ayuda a mejorar y a aprender.	El grupo me ayuda mucho cuando hacemos el cuento y cuando escribimos las cuentas.	El profesor me ayuda mucho cuando tengo dudas y cuando me equivoco.	Los compañeros me ayudan mucho cuando escribimos las cuentas y cuando hacemos el cuento.	El grupo me ayuda mucho cuando hacemos el cuento y cuando escribimos las cuentas.
HETEROEVALUACIÓN	Los compañeros me ayudan mucho cuando escribimos las cuentas y cuando hacemos el cuento.	El profesor me ayuda mucho cuando tengo dudas y cuando me equivoco.	Los compañeros me ayudan mucho cuando escribimos las cuentas y cuando hacemos el cuento.	El profesor me ayuda mucho cuando tengo dudas y cuando me equivoco.	Los compañeros me ayudan mucho cuando escribimos las cuentas y cuando hacemos el cuento.

Registro Fotográfico N° 19
"Matriz de evaluación-Niños"

Registro Fotográfico N° 20
"Matriz de evaluación-Maestras en formación"

PROCESO EVALUATIVO	¿Cómo se organizan las cuentas? Pregunta 1	¿Quiénes escriben las cuentas? Pregunta 2	¿Por qué se le llaman cuentas? Pregunta 3	¿Por qué existen diferentes tipos de cuentas? Pregunta 4	Proceso Escritural
AUTOEVALUACIÓN	Considero que fui muy organizada con el proceso de las cuentas, pero después de la mejor manera el TFP, preparando con anticipación todo el desarrollo de la actividad, específicamente en la finalización.	Me ayudó mucho y fue un trabajo muy interesante y me gustó mucho porque aprendí mucho y me ayudó a mejorar.	Se llaman cuentas porque son como cuentas de un collar.	Existen diferentes tipos de cuentas porque sirven para diferentes cosas.	El proceso de escritura de las cuentas es un trabajo que me gusta hacer y me ayuda a aprender y a mejorar.
COEVALUACIÓN	Me gusta cómo lo que la gente me comenta me ayuda a mejorar y a aprender.	El grupo me ayuda mucho cuando hacemos el cuento y cuando escribimos las cuentas.	El profesor me ayuda mucho cuando tengo dudas y cuando me equivoco.	Los compañeros me ayudan mucho cuando escribimos las cuentas y cuando hacemos el cuento.	El grupo me ayuda mucho cuando hacemos el cuento y cuando escribimos las cuentas.
HETEROEVALUACIÓN	Los compañeros me ayudan mucho cuando escribimos las cuentas y cuando hacemos el cuento.	El profesor me ayuda mucho cuando tengo dudas y cuando me equivoco.	Los compañeros me ayudan mucho cuando escribimos las cuentas y cuando hacemos el cuento.	El profesor me ayuda mucho cuando tengo dudas y cuando me equivoco.	Los compañeros me ayudan mucho cuando escribimos las cuentas y cuando hacemos el cuento.

En este orden de ideas, se analiza el proceso evaluativo a la luz de tres momentos indispensables: En primer lugar, frente al trabajo realizado durante las sesiones y las actividades desarrolladas en cada una de ellas para dar respuesta a las preguntas orientadoras, se ofreció un espacio a los estudiantes para que de manera oral expresaran los aprendizajes adquiridos, los interrogantes que les suscitara de la

temática trabajada, las debilidades y fortalezas que evidenciaron durante las actividades y las dudas, cuestionamientos e inquietudes que quedaron frente a la temática indagada; logrando así, por un lado, un enriquecimiento, fortalecimiento y reconocimiento de los saberes, sentires y emociones adquiridas, lo cual cualificó nuestro papel como docentes para retroalimentar en sesiones siguientes las dudas, inquietudes, cuestionamientos e interrogantes de los estudiantes.

Y por otro lado, permitió que no sólo se fortaleciera el lenguaje escrito, sino que se rescatara también el lenguaje oral, a través de la palabra del niño y la niña, lo que generó en los estudiantes una mejor coherencia, seguridad, apropiación y argumentación en el discurso, al igual que, el interés por participar activamente. Sin dejar de lado, que se logró reconocer que detrás de la vida académica de los estudiantes, existen dificultades o falencias intrafamiliares, las cuales afectan la vida del niño y la niña a nivel sentimental y de comportamiento. Por ende, es importante evidenciar que el proyecto de trabajo implica reconocer que los estudiantes son sujetos íntegros no sólo cognoscitivos, sino que también tienen sentimientos, emociones, sentires y pensamientos que intervienen en sus labores escolares y que por tanto se hace necesario atender a éstos.

En segundo momento, es necesario aclarar que como docentes quienes orientan el proceso escritural y en formación, se tuvieron en cuenta los criterios anteriormente mencionados, los cuales se reflejan en la matriz, además de esto, se tuvo en cuenta la participación, la disposición, la responsabilidad, el compromiso asumido por ellos y el apoyo de sus padres de familia. Y frente al proceso escritural y motivación de los niños y las niñas frente al mismo, las maestras en formación apoyaron la escritura y reescritura de los cuentos a partir de las correcciones, sugerencias y reconociendo los avances logrados frente a la redacción, ortografía, gramática y coherencia; así mismo, las sugerencias que se realizaron frente a los aspectos que le hacían falta al texto del estudiante para que fuera completo, todo esto a partir de un carácter cualitativo, que lograra motivar, incentivar y generar interés por parte de los estudiantes frente al proceso escritural.

De igual forma, a partir de la lectura como disfrute narrativo se dio paso a construcciones personales, críticas y a elaboración de juicios de valor por parte de los estudiantes tanto individual como colectivamente, logrando motivar e incentivar el gusto por la lectura y la escritura, lo cual se constituye en uno de los aspectos que cobra valor y significado para el trabajo desarrollado.

Lo cual implica, establecer relaciones directamente entre el contenido, el contexto, la realidad y los intereses de los estudiantes; logrando que los mismos interpretaran y comprendieran los cuentos leídos, e involucraran lo que se escucha (lectura en voz alta) con la experiencia o vivencia de cada sujeto (realidad y contexto).

En tercer lugar, en trabajo con los estudiantes se propone una matriz que da cuenta del trabajo realizado por las docentes en formación al finalizar el desarrollo de cada una de las preguntas; en la cual se rescata la auto, co y hetero-evaluación. En este sentido, con esta matriz se pretende mostrar y dar a conocer a los estudiantes que los procesos de evaluación se dan de manera recíproca, en tanto, el estudiante evalúa a su maestro y éste al estudiante; generando así, un proceso transversal y de equidad, en el cual los estudiantes y maestros retroalimentan sus saberes y procesos formativos.

Por último, respecto al proceso en general realizado junto con los estudiantes, donde fue posible un proceso de meta-cognición al reconocer los sentires, emociones, afectaciones, pensamientos, fue indispensable identificar de manera escrita, lo que aprendieron, lo que recuerdan, lo que les faltó y lo que les dejó el Proyecto de Trabajo a los estudiantes; lo cual se reflejó, en el cierre del proyecto, donde los estudiantes dieron cuenta de manera escrita los anteriores aspectos.

De igual forma, frente al proceso evaluativo que realizaron las maestras en formación, se puede visibilizar lo significativo que fue retomar los criterios de auto, co y hetero-evaluación, ya que se logró hacer partícipes a los estudiantes frente a su proceso y el de las maestras en formación, asumiendo así, una postura crítica y de reflexión por un lado, frente a las formas evaluativas que se deben desarrollar dentro del Proyecto de Trabajo y por otro, respecto al significado y a los resultados que tiene el hecho que

sean los niños y las niñas quienes den cuenta de su proceso de aprendizaje-enseñanza. De igual forma, fue indispensable, conocer lo que piensan los estudiantes frente al proceso realizado por las maestras en formación, en la medida que, sus perspectivas y sugerencias nos permiten crecer como docentes.

7.2DESARROLLO DE LOS TALLERES

A partir de la situación problemática evidenciada frente a la ambigüedad y el distanciamiento que se establece entre el discurso planteado en los documentos institucionales y las prácticas de las maestras titulares se hizo necesario recurrir al Taller bajo los planteamientos del Diálogo cultural.

Bajo la estrategia del diálogo cultural se permitió que las maestras se cuestionaran en torno a las prácticas educativas posibilitando así un espacio de reflexión, de debate y de retroalimentación entre docentes; así como promueve el diálogo, el trabajo activo, colectivo, participativo, reflexivo permeado por el reconocimiento y la construcción de experiencias y saberes propios y de otros.

En consecuencia, se propusieron y llevaron a cabo dos talleres con las maestras titulares del grado segundo, los cuales responden a una estructura o pasos a seguir tomados como referencia de Pérez, Sandoval, Delgadillo y Bonilla (2009).

Los talleres realizados contaron con la participación de tres maestras titulares de grado segundo, a continuación se reflejan algunas de las características de las mismas; sin embargo es importante aclarar que en el segundo taller se hizo necesario el cambio de una docente, teniendo en cuenta que ella se tuvo que retirar de la institución debido a una situación de carácter médico; por lo tanto, la maestra de reemplazo se mostró interesada por los procesos llevados a cabo junto con las maestras en formación.

	Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3	Maestra 4
<i>Tiempo de experiencia</i>	25 años	15 años	20 años	5 años
<i>Título</i>	Lic. en Preescolar	Lic. en Preescolar	Lic. En Lengua Castellana	Lic. en Preescolar
<i>Curso</i>	Segundo	Segundo	Segundo	Segundo

7.2.1 TALLER NÚMERO 1

TALLER NÚMERO 1 “Repensando nuestras prácticas pedagógicas”		
FASES	DEBATE DE LAS MAESTRAS TITULARES	ANÁLISIS POR PARTE DE LAS TALLERISTAS
Visibilizando los saberes		
<p>Observe las imágenes y establezca relaciones con la cotidianidad escolar, posteriormente socializar con los demás compañeras del taller. (Anexo 1)</p> <p>*Registro fotográfico N° 21 “Análisis caricaturas”</p> <p>Debatamos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué modelo de educación se refleja en la imagen? 2. ¿cuál creen usted que es el papel de la escuela, el maestro y el estudiante que se refleja en la imagen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde al modelo de educación tradicional • La escuela no es incluyente. • Memorístico y repetitivo • La escuela es una máquina que moldea al estudiante • No se respeta los ritmos de aprendizajes • Los estudiantes son sujetos pasivos, reproductores de conocimientos y hacen copia de la realidad • Los maestros son los únicos capaces de transmitir conocimiento 	<p>Las maestras titulares comprenden el modelo de educación tradicional y específicamente el rol del maestro y el estudiante.</p> <p>Las maestras reconocen que el rol de la escuela no se debe centrar en el asistencialismo donde el niño no tiene la posibilidad de desarrollar el pensamiento y establecer procesos cognitivos significativos, y por otro lado, el juego es excluido de las actividades académicas.</p>

<p>Preguntas suscitadas en medio del taller:</p> <p>1. ¿ustedes creen que en este momento aún se sigue evidenciando este modelo de educación en las escuelas y/o en ustedes mismas?</p> <p>2. ¿Ustedes hablan del currículo y cómo estamos obligadas a cumplir con éste, ustedes consideran que como maestras titulares no se puede salir de este currículo, uno no puede buscar otra vía?”</p>	<p>(Transcripción Taller 1-Anexo 1, 2, 3, 4 y 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia en las públicas y privadas • Está ligado con las experiencias de las maestras • Se caracterizan por las clases magistrales • Imposición de políticas educativas (MEN) <p>(Transcripción Taller 1- Anexo 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los rectores exigen seguir el currículo establecido • En el aula de clase, cada maestro a su manera tratan de integrar elementos que necesitan los niños y las niñas. <p>(Transcripción Taller 1-Anexo 7)</p>	<p>Se visibiliza que las maestras titulares asumen que las prácticas tradicionales están ligadas a los reglamentos estatales e institucionales y a la inexperiencia de las nuevas docentes.</p> <p>Las maestras titulares argumentan que existen unos reglamentos, los cuales no deben aislarse como lo es el currículo de la institución, sin embargo, se evidencia que en el aula de clase hay una intención por parte de las docentes por manejar un currículo integrado.</p>
---	--	--

Socializando y compartiendo lo que sabemos

<p>Leer el cuento “Un día en la escuela” (Anexo 8) relacionando los saberes previos.</p> <p>Debatamos:</p> <p>1. ¿Qué les suscita el cuento en sus posiciones como maestros y cuál creen que es la posición del estudiante al recibir este modelo educativo?</p> <p>*Registro fotográfico N° 22 “Lectura Cuento”</p> <p>2. ¿Qué relación encuentran o establecen entre el cuento, la imagen y la realidad escolar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se invisibiliza los diferentes ritmos aprendizajes, la forma en que opera el pensamiento y las habilidades que pueden tener los estudiantes. • Coartan los pensamientos de los niños y las niñas • Se limita a lo memorístico <p>(Transcripción Taller 1-Anexo 9 y 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Tradicional: Las maestras siguen planes de estudio • Se realizan planeaciones rigurosas donde se resalta el contenido. • Memorización: Indispensable para la adquisición de conceptos. 	<p>Las docentes titulares identifican las falencias e implicaciones que tiene trabajar con el modelo de educación tradicional, pues son conscientes de que éste fractura los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Se evidencia que las maestras titulares son conscientes y reconocen que en su quehacer acuden al modelo de educación tradicional; pues, hay unas exigencias por parte de la comunidad educativa (institución-familia).</p>
--	---	--

<p>Preguntas suscitadas en medio del taller:</p> <p>1. ¿Cuál sería el papel de los padres de familia en la educación tradicional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: Adaptados al modelo • La familia quiere resultados, notas cuantitativas. <p>(Transcripción Taller 1-Anexo 11 y 12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunos padres de familia pretenden que sus hijos aprendan a partir de la forma en que a los mismos les enseñaron (educación tradicional) • Algunos apoyan los procesos desarrollados por los maestros en el aula de clase. • Se brindan espacios para que los padres comprendan el papel de la enseñanza-aprendizaje llevada a cabo en la institución. <p>(Transcripción Taller 1-Anexo 13 y 14)</p>	<p>Hay una visión amplia por parte de las docentes titulares en el reconocimiento de las características de la educación tradicional, por tanto, reconocen que en la actualidad los estudiantes siguen inmersos en ésta, en la medida que, los padres de familia tienen una perspectiva diferente de educación.</p>
---	---	---

<p>3. ¿Ustedes hablan de los libros de texto, como se ven los libros en la educación Tradicional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes están condicionados por el libro (llenar, terminar, dibujar), no van más allá del mismo. • Los padres de familia exigen el libro, por ende, las docentes están sujetas a la educación tradicional. <p>(Transcripción Taller 1-Anexo 15)</p>	<p>Las docentes titulares consideran que los libros de texto son importantes en el modelo de educación tradicional, por ende, hay un condicionamiento en los estudiantes, padres de familia y docentes.</p>
<p>4. ¿Qué están haciendo por cambiar frente a la educación tradicional en el aula de clase, sin involucrar a los directivos, a los padres de familia, a cada uno de los factores externos que pueden influenciar su quehacer como docentes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener más preocupación por las particularidades de los estudiantes que por el contenido académico • Dejar la idea de trabajar todo con el facilismo. • Dejar de lado las evaluaciones y ejercicios para calificar (cuantitativo). • Alejar la idea de la realización de clases magistrales. • Preparar material pertinente para trabajar con los estudiantes. 	<p>Las maestras titulares reconocen que en algunas ocasiones responden al modelo de educación tradicional, sin embargo, se muestran interesadas por re significar y/o cambiar sus prácticas pedagógicas.</p>

	(Transcripción Taller 1-Anexo 16)											
Conociendo los saberes de otros												
<p>Leer el siguiente texto La educación Tradicional desde Louis Not (1983) (Anexo 17)</p> <p>Debatamos:</p> <p>1. ¿Consideran ustedes que estas perspectivas se visibilizan en la práctica pedagógica desarrolladas en la institución educativa por ustedes?</p>	<p>• Tanto el contenido como la memorización se mantienen en la educación.</p> <p>(Transcripción Taller 1-Anexo 18)</p>	<p>Las docentes titulares reconocen que en las prácticas educativas es indispensable trabajar los contenidos, sin embargo, consideran que el problema radica en la metodología utilizada para la enseñanza de los mismos. Por ende, es importante sustentar los planteamientos de Not, quien señala que la memoria hace parte de la repetición de conocimientos específicos y no a la construcción de los mismos.</p>										
<p>2. A partir del texto leído, los saberes previos y el debate generando anteriormente, establezcan en un cuadro comparativo las ventajas y desventajas del modelo de educación tradicional.</p> <p>*Registro fotográfico N° 23 “Escritura</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Ventajas</th> <th>Desventajas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Memoria</td> <td>Memorístico</td> </tr> <tr> <td>Contenido</td> <td>Moldeador de pensamiento</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Coarta la creatividad</td> </tr> <tr> <td></td> <td>No se tienen en</td> </tr> </tbody> </table>	Ventajas	Desventajas	Memoria	Memorístico	Contenido	Moldeador de pensamiento		Coarta la creatividad		No se tienen en	<p>Se reconoce que las docentes titulares tienen claridad en cuanto a las desventajas del modelo de educación tradicional, sin embargo, existe una contraposición frente a la ubicación de la memoria en el cuadro comparativo.</p> <p>Memoria:</p>
Ventajas	Desventajas											
Memoria	Memorístico											
Contenido	Moldeador de pensamiento											
	Coarta la creatividad											
	No se tienen en											

<p>Cuadro Comparativo” *Registro fotográfico N° 24 “Cuadro Comparativo”</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="772 175 1045 289"></td> <td data-bbox="1056 175 1318 289"> <p>cuenta los ritmos de aprendizaje</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="772 297 1318 557"> <p>(Transcripción Taller 1-Anexo 19)</p> </td> </tr> </table>		<p>cuenta los ritmos de aprendizaje</p>	<p>(Transcripción Taller 1-Anexo 19)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Positivo: los estudiantes deben adquirir un conocimiento específico como fórmulas y conceptos • Negativo: provoca que el estudiante se vuelva dependiente de ese saber específico a través de la repetición, es decir memorístico.
	<p>cuenta los ritmos de aprendizaje</p>					
<p>(Transcripción Taller 1-Anexo 19)</p>						
<p>Construyendo nuevos saberes</p>						
<p>1. Describan, visualicen y construcción de una escuela con las características del modelo de educación tradicional.</p>	<p>Anexo 20: Cuadro-Escuela creada por las maestras titulares</p>	<p>Las maestras titulares muestran claridad frente a las características del modelo de educación tradicional.</p>				
<p>Saberes construidos</p>						
<p>Reflexión de manera escrita sobre los aspectos que cambiarían en su práctica pedagógica del modelo tradicional *Registro fotográfico N° 25 “Maestras titulares”</p>	<p>Anexo 21: Escrito Reflexivo por parte de las maestras titulares.</p>	<p>En definitiva este último momento del taller, permite dejar reflexiones y cuestionamientos a las maestras titulares frente a su quehacer docente. (Transcripción Taller 1-Anexo 22)</p>				

7.2.2 TALLER NÚMERO 2

TALLER NÚMERO 2		
“Conociendo las perspectivas de los Proyectos de Trabajo”		
FASES	DEBATE DE LAS MAESTRAS TITULARES	ANÁLISIS POR PARTE DE LAS TALLERISTAS
Descubriendo lo que sabemos		
<p>Debatamos:</p> <p>1. ¿Qué le quitarían o agregarían a las imágenes número 1 y 2 trabajadas en el taller número 1, para que dejara de ser modelo de educación tradicional?</p> <p>*Registro fotográfico N° 29 “Maestras titulares”</p> <p>2. ¿Qué enfoque podría ayudar a superar las desventajas de la educación tradicional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar el trabajo cooperativo, no existirían las filas. • Interacción Docente-Estudiantes • Brindar espacios para que los estudiantes piensen, participen, sean críticos, creativos y reflexivos. <p>(Transcripción Taller 2-Anexo 1)</p> <p>Un enfoque con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación recíproca • Posibilitar interacciones entre pares y sus maestros. 	<p>Las maestras titulares son conscientes de los cambios que se deben realizar a la educación tradicional y reconocen las nuevas perspectivas de un Proyecto de Trabajo.</p> <p>Las maestras titulares reconocen características que se oponen a un enfoque tradicionales.</p>

<p>3. A partir del cuadro comparativo (taller número 1) ¿Qué enfoque podría ayudar a superar estas desventajas?</p> <p>Preguntas suscitadas en el desarrollo del taller:</p> <p>1. ¿cómo se vería el horario de clase que maneja la institución en cada uno de los salones dentro del Proyecto de Trabajo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar las capacidades de reflexión, análisis, crítica y proposición por parte de los estudiantes. • Tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades y habilidades. <p>(Transcripción Taller 2-Anexo 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar adecuadamente el PDT <p>(Transcripción Taller 2-Anexo 3)</p> <p>*Registro fotográfico N° 28 “Maestras titulares y Talleristas”</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existirían los horarios, se manejaría simplemente proyecto. • La institución maneja los horarios por cuestiones de tiempo • Los horarios se manejan por los reglamentos institucionales y 	<p>Se visibiliza que las maestras titulares reconocen otros paradigmas o enfoques educativos, que permiten nuevas transformaciones, miradas y reflexiones frente a la educación.</p> <p>Las docentes titulares reconocen que la institución educativa fractura los procesos educativos, en la medida que se usan los horarios de clase.</p>
--	--	---

	nacionales. (Transcripción Taller 2-Anexo 4)	
Socializando y compartiendo lo que sabemos		
<p>Debatamos:</p> <p>1. ¿Qué sabemos del enfoque de Proyectos de Trabajo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integración y estrategia para articular las áreas de conocimiento y trabajo por competencias • Intervención por parte de las talleristas retroalimentando lo debatido con las maestras titulares <p>(Transcripción Taller 2-Anexo 5)</p>	<p>Se visibiliza un acercamiento por parte de las maestras titulares frente a la concepción y características del Proyecto de Trabajo.</p>
<p>2. ¿Cuál sería el papel del docente dentro del Trabajo por Proyectos?</p>	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • guía y orientador • Apoyo para consolidar los aprendizajes • Posibilita interacciones <p>(Transcripción Taller 2-Anexo 6)</p>	<p>Las docentes reconocen el rol que cumple el maestro en el Proyecto de Trabajo.</p>
<p>3. ¿Cuál es el rol del estudiante dentro del Trabajo por Proyectos?</p>	<p>Estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agente activo • Centro del aprendizaje 	<p>Las docentes reconocen el rol que cumple el estudiante en el Proyecto de Trabajo, de tal manera que lo ubican</p>

<p>4. ¿Cuál es la función de la enseñanza-aprendizaje dentro del Trabajo por Proyectos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los proyectos giran en torno a él • participe del proceso <p>2. Intervención por parte de las talleristas retroalimentando lo debatido con las maestras titulares (Transcripción Taller 2-Anexo 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de su propio aprendizaje • El aprendizaje debe permitir que los sujetos sean críticos, reflexivos y pensadores. • Los aprendizajes surgen a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes. • Los aprendizajes se basan en las construcciones mismas, lo palpable y lo significativo. (contexto) <p>(Transcripción Taller 2-Anexo 8)</p>	<p>como el centro del mismo.</p> <p>Las maestras titulares reconocen que el aprendizaje no se basa en la repetición y transmisión de contenidos, sino en la experiencia y la construcción de conocimiento.</p>
---	--	--

<p>5. ¿Cuál es la concepción de conocimiento dentro del PDT?</p> <p>6. ¿Cuál es el lugar que ocupa la evaluación dentro del PDT?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculado con la realidad • Está relacionado con la comprensión y apropiación (Transcripción Taller 2-Anexo 9) <ul style="list-style-type: none"> • La valoración por parte del estudiante frente a fortalezas y debilidades. • Se evidencia el proceso (Transcripción Taller 2-Anexo 10) * Registro fotográfico N° 27 “Maestras titulares 	<p>Las docentes comprenden que la construcción de conocimiento no se relaciona con la adquisición del contenido, sino con la comprensión, interpretación e interiorización.</p> <p>Las docentes titulares identifican que la evaluación va más allá de la cuantificación, por ende, hacen un reconocimiento a la valoración de procesos.</p>
<p>Preguntas suscitadas en el desarrollo del taller:</p> <p>1. ¿por qué hacen uso de planillas donde es evidente únicamente las notas de cada materia de manera cuantitativa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La nota (cuantitativa) es indispensable para la aprobación del año escolar de los estudiantes. • Permite comprobar el cumplimiento del desempeño. (Transcripción Taller 2- Anexo N°11) 	<p>Las docentes asumen la importancia de lo cuantitativo dentro de los procesos formativos de los estudiantes, lo cual, está en contradicción con los planteamientos del PDT.</p>

<p>2. ¿cómo hace usted para mediar esa situación entre las limitaciones o exigencias de la institución y su quehacer en el aula de clase?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es difícil mediar, pues hay unas exigencias y limitaciones por parte de la institución y lo que requiere el MEN. • Los estudiantes se autoevalúan a partir del qué saben, qué quieren saber y qué aprendieron. • Se trata de hacer un DOFA en la institución. <p>(Transcripción Taller 2-Anexo 12)</p>	<p>Es visible, que las maestras están limitadas por las exigencias reglamentarias del MEN y el currículo institucional. Sin embargo, se sigue presenciando una ambigüedad entre el discurso y las prácticas evaluativas de las mismas. (Anexo N° 13)</p>
<p>Conociendo los saberes de otros</p>		
<p>Las talleristas (maestras en formación) complementan y profundizan el tema. Se apoyaron con la presentación de diapositivas</p>	<p>En el desarrollo del taller, las maestras en formación retroalimentaron y complementaron de manera significativa los aportes de las maestras titulares frente a las concepciones, características y perspectivas del Proyecto de Trabajo.</p>	<p>Es de recalcar que en el desarrollo del taller se generó un diálogo y negociación entre las maestras titulares y en formación, logrando así, la adquisición, retroalimentación y comprobación y confrontación de saberes.</p>
<p>Construyendo nuevos saberes</p>		
<p>A partir de la escuela creada en el taller número 1 (Modelo</p>	<p>Paralelo entre la educación tradicional y el Proyecto de trabajo, logrando así, la</p>	<p>Se visibiliza la preocupación de las maestras titulares por reflexionar</p>

<p>tradicional). Se re significóla misma respondiendo a cada uno de los criterios del Proyecto de Trabajo</p>	<p>concientización y nuevas perspectivas frente a los nuevos paradigmas de la educación. (Anexo N° 13)</p> <p>*Registro fotográfico N° 27 “Maestras titulares”</p>	<p>frente a su quehacer, generando así intereses e intenciones frente a lo que las mismas deberían cambiar y/o replantear a partir del Trabajo por Proyectos.</p>
<p>Saberes construidos</p>		
<p>Proyección del video “La escuela de la señorita Olga” Socialización del mismo.</p> <p>Reflexionemos: ¿Qué está dispuesta a replantear en su práctica pedagógica, para que los procesos educativos con los niños y las niñas se enfoquen al Proyecto de Trabajo?</p> <p>Preguntasurgida al finalizar el taller:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se rescata las experiencias, vivencias y lo que posibilitó la señorita Olga. <p>(Transcripción Taller 2-Anexo 14 y 15)</p> <p>Anexo 16 y 17: Escrito reflexivo de las maestras titulares</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importancia y la reciprocidad de los talleres y el Proyecto de Trabajo 	<p>Diálogo de saberes y negociación entre las maestras titulares y las talleristas: Fue posible visibilizar, la intencionalidad que tienen las maestras por cambiar y re significar sus prácticas pedagógicas.</p> <p>En definitiva este último momento del taller, permite dejar reflexiones y cuestionamientos a las maestras titulares frente a su quehacer docente</p> <p>Es significativo reconocer que aunque las maestras aceptan que en</p>

<p>1. ¿Qué les dejó o les permitió los dos talleres realizados?</p>	<p>con los niños y las niñas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La cualificación que nos generan. • La importancia de realizar adecuadamente un PDT. • El reconocimiento de lo que hoy pasa en la educación. • La interacción, disposición, retroalimentación (diálogo y negociación de saberes) que se generó entre colegas. <p>(Transcripción Taller 2-Anexo 18)</p> <p>*Registro fotográfico N° 26 “Maestras titulares”</p>	<p>su quehacer como docente presentan falencias y errores, están dispuestas a re plantear, re significar y potenciar las mismas. Lo cual, permite que las talleristas adquieran satisfacción pues logran dejar una intencionalidad para que en el Colegio Jaime Garzón fortalezcan los procesos educativos y formativos de los estudiantes.</p>
---	---	---

8. MIRADA REFLEXIVA FRENTE AL PROCESO DESARROLLADO

Después de implementar la propuesta pedagógica con los maestros titulares y los estudiantes del grado segundo del colegio Jaime Garzón, se pueden establecer diferentes reflexiones y análisis que para mayor comprensión se categorizan de la siguiente manera:

A. REFLEXIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UNA UTOPIA VIABLE

Es evidente que las prácticas pedagógicas no se transforman de un momento a otro; se concretan transformaciones en la medida que quien las lleva a cabo cambia o modifica su forma de pensar y actuar, en este sentido se reconoce que aunque fue un reto difícil, que se sabe implica un proceso de formación docente de largo alcance, es innegable que se llevó a las docentes a que reflexionaran y cuestionaran sus propias prácticas, reconociendo ellas mismas las desventajas que tiene seguir ancladas en prácticas tradicionales para los procesos formativos de los niños y las niñas. Por ende, la apuesta por la metodología del diálogo y negociación convocó a las docentes para que a partir de la reflexión, el diálogo, el debate, se reconociera individual y colectivamente el deseo de cambiar. En tanto, los talleres bajo ésta metodología fueron un espacio para la deliberación, la creación y la construcción de nuevas miradas, como fue comprender que el Proyecto de Trabajo no se reduce a una metodología sino que significa un cambio de paradigma educativo, tal como plantea Montserrat Ventura.

Por consiguiente, es indispensable resaltar el acompañamiento constante por parte de las maestras titulares, tanto en el proyecto de trabajo con los niños y niñas, como en los talleres, puesto que se caracterizaron por tener la mejor disposición e interés por cada uno de los temas y procesos desarrollados. Así mismo, es pertinente reconocer el trabajo y el apoyo en la realización del trabajo, ya que en cada uno de los momentos estuvieron presentes no sólo como espectadoras sino como sujetos activos que aportaron desde su experiencia y quehacer, permitiendo así que el proyecto arrojara los mejores resultados no sólo para los niños y las niñas sino para

ellas mismas, en la medida que fortalecieron y reconocieron a través de la práctica pedagógica la manera en la que se desarrolla el paradigma Proyecto de Trabajo, por ende, se conciben nuevas miradas e intenciones frente al quehacer docente y la importancia de su rol en la educación.

En este orden de ideas, se hace necesario resaltar la pertinencia que tuvieron los talleres, en tanto, el primero **“Repensando nuestras prácticas pedagógicas”** posibilitó que las maestras dieran cuenta de su comprensión frente al modelo de educación tradicional, así como las características del mismo: el papel del estudiante y del maestro, la función de la enseñanza-aprendizaje, el conocimiento, la evaluación, ventajas y desventajas.

De igual forma, se reconociera que las prácticas pedagógicas de las maestras titulares están permeadas por el modelo de educación tradicional, justificando que los motivos son ajenos a ellas, primero, por las exigencias externas (Institución y MEN) las que no les permiten tener unas prácticas totalmente innovadoras o significativas en todo momento para los niños y las niñas; y segundo, por el facilismo que el modelo tradicional garantiza; sin embargo, a pesar de lo anterior presentan una intencionalidad en cambiar las mismas, por los nuevos paradigmas de la educación (Proyectos de Trabajo).

En este sentido, no se desconoce que en la actualidad como docentes se debe responder con unas políticas nacionales de educación, y que por lo tanto, las maestras están limitadas por algunas exigencias institucionales lo que implica que las mismas tengan condicionada su labor. Sin embargo, es pertinente resaltar que el docente debe ser consciente de que por un lado, es su rol quien tiene la labor de mediar la situación para que el discurso teórico no caiga en prácticas tradicionales, y por otro, que los modelos educativos se van transformando a partir del quehacer docente. Por consiguiente, se pone en evidencia la contradicción en sus prácticas actuales, es decir, si el colegio Jaime Garzón propone y maneja un modelo

constructivista (como es visto en los documentos institucionales) ¿por qué las prácticas de las docentes, no son acordes a éste?

De esta manera, se resalta que a partir de la metodología de diálogo cultural, el taller posibilitó un espacio de retroalimentación, reflexión, debate, argumentación y negociación que permitió, en primer lugar, tener un acercamiento de pares con las maestras titulares, logrando así, reflexiones frente a su quehacer y el modelo de educación tradicional, por ende, se concibió que las maestras repensaran, cuestionaran, enriquecieran y reflexionaran su papel como docentes. Y en segundo lugar, que las maestras titulares adquirieran un compromiso consigo mismas y con los procesos educativos y formativos llevados a cabo en la institución, con el fin de que las prácticas pedagógicas sean vistas más allá del modelo de educación tradicional.

Ahora bien, frente al segundo taller **“Conociendo las perspectivas de los Proyectos de Trabajo”** es importante recalcar la pertinencia e impacto que tuvo el mismo (en relación con el anterior) en el quehacer de las maestras titulares, por ende, posibilitó que las mismas analizaran y debatieran frente a la importancia de cambiar las prácticas tradicionales por prácticas que permitan que los actores (Estudiante y Maestros) sean el centro del aprendizaje escolar.

De esta manera, se logra que las maestras titulares reconocieran la función de otros paradigmas y/o estrategias que aportan a los vacíos que de alguna manera deja la educación tradicional, por ende, comprenden que en la actualidad, así como en el paradigma Proyecto de Trabajo el papel del sujeto sea estudiante o docente debe ser un agente activo, quien propicia y se apropia del conocimiento a partir del contexto, sus intereses, motivaciones, cuestionamientos e interrogantes; y en esta medida se puedan establecer relaciones y reflexiones que permitan la construcción de aprendizajes con sentido y significado.

En este sentido, se visibiliza en relación con la problemática, que las maestras titulares conocen y comprenden algunas de las características o criterios que lleva un

Proyecto de Trabajo; sin embargo, tienen dificultad al implementarlo en su quehacer como docentes, puesto que, reducen el mismo a una metodología o estrategia escolar, sometiéndolo únicamente a trabajar las materias entorno a un tema y al trabajo en grupo, desconociendo así la implicación del trabajo cooperativo. Por consiguiente, se genera una intención por romper los esquemas y modelos de la educación tradicional y retomar los que se están desarrollando en el momento.

Por esta razón, es que el taller toma relevancia, pues permite que las maestras titulares reflexionen y se cuestionen a partir del diálogo frente a la forma en que se debe llevar a cabo un Proyecto de Trabajo, en el cual es importante, en primera medida, la problematización de los estudiantes, por ende, el maestro no es el que transmite el conocimiento sino quien posibilita espacios para la construcción de los mismos, logrando así, que el niño y la niña sea reconocido como un sujeto no sólo cognoscente sino también con sentimientos y pensamientos de acuerdo con las diversas situaciones que su contexto le propicie.

En segunda instancia, la articulación de saberes, de tal manera que el conocimiento lo construya el estudiante a partir de sus intereses, interrogantes, contexto, cuestionamiento, otras. Por ende, las maestras se concientizan frente a falencia que presentan los procesos formativos al fragmentar las áreas del conocimiento, lo que trae a colación presentar la ambigüedad que subyace, puesto que si el colegio Jaime Garzón adopta una postura constructivista y de Proyectos de Trabajo, no se debería fragmentar las áreas del saber, ni mucho menos hacer énfasis en un área a un hora específica. Por lo tanto, se proyecta a las docentes que desarrollar un Proyecto de Trabajo, implica dejar de lado las imprecisiones entre los planteamientos de los documentos institucionales y el quehacer mismo de las maestras titulares.

Por último, es importante resaltar que el taller a partir del diálogo y la negociación permitió la retroalimentación y confrontación de saberes tanto de las maestras titulares como de las talleristas, lo que posibilitó primero, la comprensión en su totalidad del paradigma Proyecto de Trabajo, y segundo, que las maestras titulares

adquirieran un compromiso frente al rol que cumplen las misma en la educación, logrando así, el reconocimiento de que el enseñar y el aprender va más allá de la transmisión de un contenido, es decir, que sean ellas las que tenga el único saber, de la repetición y memorización de lo que enseña o dice el maestro, sino, por el contrario reflejan dichos procesos como un conjunto para llegar al conocimiento a través de planteamientos, hipótesis, interrogantes e interacciones ente pares y maestros.

De esta manera, es significativo visibilizar que aunque las maestras titulares siendo sujetos con compromisos sociales, éticos y políticos frente a la formación de los estudiantes, reconocen las falencias y los errores que cometen al caer en la educación tradicional, por ende, se crea una intencionalidad en cambiar y re significar sus prácticas pedagógicas haciendo uso y/o implementando nuevos paradigmas y perspectivas de la educación como el Proyecto de Trabajo.

Igualmente, los talleres permiten incentivar a las maestras titulares, quienes se sienten atraídas e interesadas por replantear sus prácticas pedagógicas y volver más coherente el discurso con la práctica. Lo cual se constituye en un elemento significativo para nuestra formación como docentes, teniendo en cuenta que se dejaron avances relevantes en la institución, que permitirán seguir desarrollándose a lo largo del tiempo.

B.EL PROYECTO DE TRABAJO MÁS ALLÁ DE UNA METODOLOGÍA

El trabajo realizado enmarcado en el Proyecto de Trabajo permite hacer visibles los diferentes criterios que debe tener una propuesta pedagógica para que se denomine de esta manera, sin considerarse una serie de pasos o fórmulas fijas sino por el contrario una organización curricular donde se posibilite nuevas perspectivas y concepciones frente al proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo así establecer un cambio de paradigma en la educación, con un enfoque que posibilite un conocimiento activo, a partir de la experiencia, el contexto y el entorno de estudiantes y maestros, reconociendo una enseñanza transversal.

Es así, como en el Proyecto de Trabajo realizado con los niños y niñas del grado segundo, se puede evidenciar como en un primer momento respondiendo a los intereses de los estudiantes se selecciona la temática los cuentos a partir de la cual se desarrolló todo el trabajo, partiendo de las cuatro preguntas orientadoras propuestas por los estudiantes ¿Cómo se originaron los cuentos? ¿Por qué se llaman cuentos? ¿Quién escribe los cuentos? ¿Por qué existen diferentes tipos de cuentos? En tanto, como lo plantea Montserrat se reconoce como un formato abierto que permite la indagación y cuestionamiento por parte de los niños y niñas, lo cual brinda sentido al proceso de enseñanza – aprendizaje de cada uno, así como permite relaciones directas entre el estudiante y el entorno.

En consecuencia, cabe aclarar que el desarrollo de cada pregunta orientadora favoreció un conocimiento globalizado en tanto permitió establecer relaciones directas entre las diferentes disciplinas o campos del conocimiento, dado que éstas interactúan y posibilitan mayores aportes al conocimiento que se está construyendo; del mismo modo el proceso escritural propicio que cada uno de los estudiantes a lo largo del Proyecto de Trabajo, comprendieran e interiorizaran que todos pueden escribir, y que por lo tanto es indispensable enriquecer el vocabulario, la gramática, la ortografía, redacción, cohesión y coherencia, sin olvidar la concientización que debe tener el autor quien escribe por un lado, para expresar su sentir y punto de vista frente a un tema determinado y por otro, comprendiendo que el autor escribe para ser leído por otros.

De igual forma, es indispensable recalcar que los proyectos de trabajo permiten un proceso de construcción colectiva, es decir, que a partir de las relaciones, saberes y experiencias, los estudiantes y los docentes llegan a la resolución de problemas, hipótesis y/o cuestionamientos.

Adicionalmente, en el PDT se promueve el trabajo cooperativo lo cual permite un proceso de colaboración mutuo entre estudiantes y maestros, donde cobra importancia la problematización, la cual es generada a partir de preguntas y afirmaciones surgidas por los estudiantes a partir de la realidad y los temas desarrollados, estableciendo interacciones entre pares y la indagación en diferentes

fuentes de información o en palabras de Montserrat “se diseña la acción”, con las cuales se construye un sistema de enseñanza-aprendizaje que permita buscar, comprobar, interrogar, problematizar y analizar ciertos conocimientos con el fin de generar debates y puntos de vista que lleven a la solución de los mismos y generar conocimientos constructivos, críticos y activos a partir de la realidad.

De esta manera, se evidencia un trabajo de manera grupal o en palabras de Díaz Barriga un proceso de colaboración mutuo, el cual parte de los saberes previos de cada uno de los integrantes del grupo y posteriormente se consolidan en un constructo colectivo, permeado por el andamiaje, es decir, por el apoyo entre pares.

Del mismo modo, se puede reconocer el planteamiento del MEN (1992) retomado por Fandiño, respecto a que se da un proceso de construcción colectiva, permeado por diferentes relaciones, conocimientos y habilidades, los cuales se van consolidando o concretando por medio de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que toman como punto de partida el entorno, los intereses e interrogantes del grupo.

Por otro lado, buscando hacer visible la coherencia metodológica de docente que plantea Montserrat, frente a replantear lo que se enseña y cómo se enseña permeado por una parte instrumental (competencia comunicativa y explicativa de la realidad) y por la actitud crítica respecto a lo que sucede, se aportó a la resignificación de las prácticas pedagógicas docentes, con la realización de dos talleres, en los cuales se pusieron en juego elementos teóricos, prácticos y experiencias personales de las maestras titulares y en formación para enriquecer su quehacer, dado que es evidente que las concepciones de las docentes titulares son indispensables para el desarrollado de los proyectos de trabajo, según Fandiño(1996) el maestro es un planificador, en tanto organiza y prevé el hilo conductor del proyecto, así como los “...contenidos conceptuales, procedimentales y... las actividades”, sin dejar de lado el ritmo con el que se va desarrollando el mismo, atendiendo así al surgimiento de preguntas, propuestas e ideas por parte de los estudiantes. (Fandiño, G. 1996. p. 59).

C. EL LUGAR QUE SE OTORGA AL SUJETO/ESTUDIANTE DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Para iniciar, es importante decir que el Proyecto de Trabajo realizado con los niños y las niñas, les permitió un lugar importante en la medida que fueron los protagonistas del proceso realizado; es así como fue relevante partir de los conocimientos previos, interrogantes, intereses y la realidad de los mismos; por tanto ellos y ellas adquirieron y asumieron una postura responsable, autónoma, participativa y propositiva, lo cual permitió o logró desarrollar de manera exitosa el Proyecto de Trabajo: *“El maravilloso mundo de los cuentos”*.

Así mismo, se tomó como punto de partida la problematización de la realidad por parte de los estudiantes, posibilitando así, espacios para la investigación a partir de la formulación de hipótesis, cuestionamientos y contrastación de los mismos, por medio de los trabajos realizados en grupos cooperativos, quienes permitían la retroalimentación y el enriquecimiento de los saberes compartidos y construidos; lo cual sitúa al estudiante como un sujeto activo y partícipe de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se permitió que los estudiantes asumieran una postura de lectores y escritores de sus propias construcciones, ya que reconocían la importancia de ser leídos por otros, por ende, se fortalecieron las habilidades lectoras y escritoras, generando así nuevas maneras de pensar, actuar y argumentar. Por consiguiente, es importante resaltar que los procesos de lectura y escritura están inmersos como una función social, en donde los estudiantes adquirieron un rol más activo dentro de la comunidad educativa para que su proceso lector se diera tanto dentro como fuera de la escuela.

Es así como, resignificar los procesos de formación y específicamente de los procesos lectores y escritores se constituyen en una fuente significativa de aprendizaje tanto para los estudiantes como para las docentes en formación, quienes

van forjando y direccionando su pensamiento lingüístico lo cual contribuirá a fortalecer los procesos de análisis, deducción, interpretación, reflexión, comprensión, decodificación, codificación, lectura de imágenes, lectura de la realidad mediante la criticidad, y del pensamiento divergente en años posteriores tanto personal como profesionalmente a los estudiantes.

De igual forma, es importante resaltar el lenguaje oral dentro de los procesos desarrollados, puesto que, se pretendió rescatar la cultura de la palabra, en tanto, cada niño y niña al tener la posibilidad de compartir su pensar, sentir, escuchar y ser escuchado por el otro no sólo enriqueció su pensamiento y conocimiento sino además reconstruyeron de manera significativa sus realidades para así consolidar la relación con el otro y su contexto. De lo cual, se puede visibilizar la relación que los niños y las niñas establecen entre lo leído, hablado, escuchado y su realidad cotidiana, lo cual es relevante en la medida que se están llevando a cabo experiencias reales, que contribuyen a reconocer al estudiante como un todo, es decir, un sujeto no sólo con capacidades cognitivas sino también con sentimientos, sensibilidad, valores y emociones.

De esta manera, se reconoce que en el transcurso del trabajo desarrollado, los estudiantes disfrutaron de las experiencias vividas y compartidas entre pares, de tal manera se resalta que dentro de los espacios académicos también se reflejan sentimientos, emociones, expectativas, sensaciones, o como lo plantea Montserrat “Aprender es también una práctica emocional”; lo cual permite que se conciba al niño y a la niña en su totalidad, no sólo como sujetos cognoscitivos, logrando así que se den de manera significativa y con sentido los conocimientos.

Ahora bien, es indispensable señalar que el Proyecto de Trabajo involucró a todos los agentes de la comunidad educativa, por tanto, se vio reflejado el acompañamiento de los padres de familia en los procesos de formación, investigación e indagación de los niños y niñas. Además, porque es un proceso recíproco, donde las construcciones

escritas y verbales tuvieron el apoyo y la orientación de los mismos con sus hijos, lo cual brinda una idea de escuela que dialoga con la familia y la comunidad.

D. ALCANCES DE LA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EN EL PROYECTO DE TRABAJO

Para iniciar, es importante realizar un cuestionamiento frente a si el trabajo teórico-práctico que se desarrolló con los niños y las niñas de grado segundo y por ende, la resolución de las preguntas orientadoras llevadas a cabo en el Proyecto de Trabajo, generaron un trabajo interdisciplinar, teniendo en cuenta, que no todas las preguntas llevaban a trabajar todas las disciplinas; por ende, se visibilizó las limitaciones e implicaciones que significaba hablar de interdisciplinariedad, siendo éste un concepto tan amplio. De igual forma, retomando los planteamientos de Jurjo torres, en relación con la interdisciplinariedad, el cual señala la posibilidad de un currículo integrado el cual posibilita por un lado, las hipótesis, los cuestionamientos, y la experiencia; y por otro, la interacción de diferentes ejes temáticos y las realidades problematizadas.

En este sentido, se recalca y/o aclara que no se trataba de integrar todas las disciplinas, pero si dar solución a las preguntas articulando algunas, lo que permite consolidar la idea de que más que interdisciplinar se habla de articulación de saberes o conocimiento globalizado.

En este orden, trabajar los interrogantes de los niños y las niñas desde un enfoque interdisciplinar fue uno de los alcances que permitió que los estudiantes construyeran conocimiento recurriendo a diversas disciplinas a propósito de las preguntas orientadoras del Proyecto de Trabajo; es así como las disciplinas que se lograron articular y que contribuyeron en el desarrollo del mismo fueron: por un lado la lectura y la escritura, recalcando primero que dichas disciplinas, fueron la base por las cuales surgieron la articulación de las demás, y segundo, las mismas, permitieron al estudiante ser un sujeto activo y participativo de su propio aprendizaje, logrando así, que los mismos se consideraran autores y autoras de sus construcciones escritas, y que además, naciera un gusto y amor por la lectura de cuentos infantiles. Por otro lado, las disciplinas como historia, sociales, ética, biología hicieron parte de la

articulación de saberes; de igual forma, las disciplinas articuladas, se trabajaron a partir de las inquietudes surgidas en el desarrollo de las sesiones por parte de los estudiantes y de lo que el contexto mismo arrojaba.

En este sentido, se consiguió fortalecer la temática de los cuentos, el enriquecimiento de saberes y la adquisición de nuevos aprendizajes; logrando así, la articulación de diferentes áreas del conocimiento, lo que permitió que el trabajo por proyectos se desarrollara de manera significativa y tuviera resultados satisfactorios.

Por consiguiente, se reconoce la articulación de saberes, el cual se centra en los campos del saber y no desde las asignaturas, en tanto, a partir del tema: El cuento y los diferentes interrogantes se trabajaron otras temáticas que dentro de otro enfoque de trabajo estaría enmarcado según las asignaturas. Por ejemplo desde los cuentos se trabajó la Edad media o época medieval, la narración oral, los valores, los tipos de plantas, los animales domésticos y salvajes, diferencias entre juegos y deportes; especialmente, a partir del proyecto, los niños y niñas lograron corregir su propia gramática, ortografía y redacción, tema que para ellos era bastante aburrida y sin sentido.

Así mismo, se reconoce que se da una enseñanza transversal, en la cual los aprendizajes buscan dar sentido a los interrogantes que plantean los niños y niñas, provocando así, una relación entre pares, el contexto y los saberes, logrando así que la enseñanza promueva búsquedas que conlleven a la comprensión y construcción de nuevos saberes. Así, como se evidencia en el proceso escritural que realizaron los niños y las niñas, en el cual fue posible que el estudiante al ser un sujeto activo y autónomo, se consolidara como autor de sus propias construcciones, por ende, se logra articular sus procesos escriturales con el desarrollo de las preguntas orientadoras.

Por otro lado, es importante resaltar que permitir que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que se trabaja, su realidad y el contexto, posibilitó sentido y significado al proceso de aprendizaje y formación de los mismos; por consiguiente,

involucrar la literatura infantil permitió que los niños y las niñas se involucraran en su realidad, provocando así, que los indagaran frente a sus emociones, actitudes y sentimientos, sin dejar de lado lo que se sabe y lo que se aprende. Por ende, así como se visibiliza en el anexo 09, aprender no se convierte sólo en una práctica cognitiva sino también emocional.

En esta medida, se reconoce que el desarrollo del proyecto pedagógico y la manera articulada y recíproca en que se desarrolló el mismo, permitió un impacto en los agentes partícipes tanto cognitiva como afectiva y socialmente, logrando así, la visibilidad de nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje, lo que implica que el estudiante reconozca su rol y se haga partícipe de sus procesos educativos y formativos, y que los docentes, re piensen su quehacer con el fin de contribuir a la formación crítica, emocional, cognitiva, afectiva, social y reflexiva de los actores inmersos en la educación.

E. EL PAPEL DE LA FAMILIA DENTRO DEL PROYECTO DE TRABAJO

La familia es el núcleo vital para la formación de sujetos y de sociedad, y al ser compartida con la escuela se propicia en cada uno de los niños y niñas unos conocimientos integrales y más significativos partiendo así de su entorno, su contexto familiar y social para ser integrado con la escuela.

Debido a esto, las maestras, resaltan la importancia que los padres de familia tienen en los procesos de formación de los estudiantes, pero consideran que por un lado se encuentran los padres que aportan y le apuestan a las nuevas dinámicas de las maestras y por otro lado están los otros padres que se educaron tradicionalmente y buscan la misma educación en sus hijos, tomando así una postura adversa; posturas que reflejan la necesidad de que la escuela tenga permanente diálogo con las familias, para buscar diferentes estrategias, donde los padres de familia acompañen y conozcan el proceso de los estudiantes, dejando de lado el sentir que los nuevos

paradinas en educación, como es el caso del PDT, no están aportando significativamente al proceso de los niños y niñas.

Es por esto, que dentro del proyecto de trabajo realizado en la institución Jaime Garzón con los niños y niñas de segundo grado, la relación entre familia y escuela fue fundamental, el acompañamiento de los padres de familia en los procesos de formación, investigación e indagación de los niños y niñas los involucro de una manera directa permitiendo un proceso recíproco, donde la participación de éstos propicio que los niños y niñas aprendieran y compartieran sus conocimientos, sus experiencias que se vieron reflejadas en las construcciones escritas y verbales; provocando así un acercamiento, apoyo y orientación, entre estudiantes, padres y maestras para contribuir al mejoramiento de la educación de los niños y niñas.

Por ende el PDT permite hablar de una escuela que dialoga con la familia y la comunidad, que integra cada uno de los procesos y reconoce a cada uno de los miembros de la familia como parte esencial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, compartiendo, completando y ampliando sus experiencias formativas en la formación integral de sujetos activos críticos y participativos.

9. SOCIALIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Respondiendo a uno de los propósitos específicos relacionado directamente con la socialización de la propuesta pedagógica en el Colegio Jaime Garzón, y pretendiendo vincular a toda la comunidad educativa en el alcance que tuvo la propuesta pedagógica, la cual se desarrolló a través de dos fases, una los talleres con las docentes titulares para contrastar la educación tradicional con los proyectos de trabajo, bajo los planteamientos del diálogo cultural y la negociación. Dos, la Construcción e implementación de un proyecto de trabajo con los niños y las niñas de segundo.

Es así, como al realizar la socialización frente a un grupo de nueve maestras del área de primaria, se llegaron a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se pudo verificar que el problema señalado frente a la imposibilidad de concretar el discurso de las maestras, y las ambigüedades respecto al enfoque pedagógico que asume la institución; corresponde no sólo a un grupo focal de grado segundo, sino que por el contrario trasciende a toda el área de primaria, dado que las maestras titulares a pesar de sus intereses y reconocimiento por el trabajo basado en el modelo constructivista, muestran a través del discurso, que sus prácticas docentes no corresponden, ni se relacionan en su totalidad a dicho enfoque.

En segundo lugar es importante resaltar que las maestras que no fueron partícipes del proceso, identifican las características del modelo tradicional, y comprenden que es importante salirse del mismo pero no reconocen que dentro de su quehacer están enfocadas en este mismo modelo, además evidencian el rechazo por la implementación del paradigma de proyecto de trabajo, dado que consideran que de la manera que están trabajando los proyectos de aula, cumplen con las necesidades de los estudiantes y responden al modelo constructivista de la institución.

Así mismo, estas maestras buscan un agente externo para justificar el por qué se deben tomar algunos criterios de la educación tradicional; es decir, ellas se justifican

en los planes de estudios o reglamentos institucionales, o en los padres de familia, mostrando desacuerdo con la idea de reconocer otro modelo de educación, desconociendo que los modelos educativos se van transformando a partir del quehacer del docente.

En tercer lugar, se puede reconocer lo significativo del proceso realizado con las maestras titulares, del grado segundo, en tanto, en la socialización de la propuesta tuvieron una disposición, interés y atención en el apoyar el paradigma de proyectos de trabajo; además de esto, porque se visibiliza que las maestras se sienten atraídas e incentivadas por replantear sus prácticas pedagógicas y volver más coherente el discurso con la práctica, lo cual muestra los avances significativos en la institución y en dichas maestras.

Del mismo modo, se puede visibilizar que a partir de los talleres realizados con las maestras de segundo grado se logró, por un lado, cambiar la mirada de un currículo fragmentado a un currículo integrado, puesto que se buscó que el currículo le apostara a la parte investigativa teniendo en cuenta el contexto de los niños y niñas, generando así procesos de meta cognición; por otro lado, se posibilitó resignificar el pensamiento de educación, sujeto, evaluación y enseñanza-aprendizaje.

Por último, es de resaltar que el hecho que un grupo de maestras no estuviera de acuerdo con la propuesta pedagógica, ratifica la importancia de desarrollar los talleres con toda la comunidad educativa, tanto con los docentes como con las directivas de la institución para rescatar la validez y así lograr nuevas miradas e intenciones frente al quehacer docente y la importancia de su rol en la educación. Dado que, es evidente que las prácticas pedagógicas no se transforman de un momento a otro; se concretan transformaciones en la medida que, quien las lleva a cabo cambia o modifica su forma de pensar y actuar, además es un proceso que requiere tiempo y dedicación.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las diferentes dinámicas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, se ve la necesidad de continuar abriendo espacios en los cuales se reconozcan aciertos, se viabilicen nuevas reflexiones, análisis, interrogantes y/o cuestionamientos frente a los procesos de formación, construcción de conocimiento y re significación de las prácticas educativas.

Por consiguiente, se ratifica que la propuesta pedagógica enmarcada en el Proyecto de Trabajo y llevada a cabo posibilita dichos procesos; en este sentido, al finalizar el trabajo se pueden dimensionar los logros alcanzados en primer lugar con los **estudiantes**, ya que, al ser el centro de la propuesta asumen un rol activo y participativo, quienes reconocen sus saberes previos, intereses, inquietudes e interrogantes, se arriesgan a construir hipótesis y posteriormente son capaces de confrontarlas con sus compañeros y con las diferentes fuentes de información, lo cual se constituye en un cimiento para sus estructuras cognitivas y el fortalecimiento para la co-construcción de aprendizajes significativos, recordando que, lo anterior se ve permeado directamente por la parte afectiva y social de cada uno de ellos, lo cual permite que el proyecto tome valor educativo.

En tanto, así como se alcanzaron algunos logros hubo otros que no, como lo es, el hecho de no poder haber realizado la socialización del proyecto “El maravilloso mundo de los cuentos de grado Segundo” con toda básica primaria y no solamente con el grado Segundo, pues, aunque cobró mucho sentido y significado para los partícipes hubiese sido más enriquecedor que la comunidad educativa reconociera y apreciara lo realizado, y tal vez por qué no, esto se convirtiera en un proyecto de y para la institución.

En segundo lugar, el trabajo realizado con las **maestras titulares** posibilitó un avance significativo frente a que ellas mismas reconocieran las ambigüedades o contradicciones entre el enfoque constructivista planteado en los documentos

institucionales y las prácticas pedagógicas, y que con base en ello iniciaran transformaciones dentro del aula en relación con el conocimiento y el rol que le otorgan a los niños y niñas. Por consiguiente, reconocieron que es fundamental el papel del maestro, puesto es quien guía el aprendizaje, logrando que los estudiantes por sí mismos busquen darles sentido a los interrogantes que se plantean; creando así un vínculo entre los estudiantes, el contexto, las maestras y los aprendizajes.

En tercer lugar frente a las **maestras en formación** deja una experiencia significativa, la cual suscita diferentes reflexiones y análisis que aportan a nuestra vida personal y profesional. Por un lado, es importante reconocer las diferentes relaciones que se pudieron establecer entre pares y con estudiantes ya que éstas posibilitaron y aportaron al intercambio y a la retroalimentación de pensamientos, conocimientos, sentires y la adquisición de nuevos campos de saber los cuales enriquecen nuestro quehacer como docentes; en definitiva, el trabajo realizado no habría sido posible sin el apoyo, interés y atención constante de las maestras titulares y los estudiantes quienes se convirtieron en el centro de la propuesta.

Es así como, al pensar en una propuesta que genere transformaciones en la educación no solamente produce satisfacción por parte de las maestras en formación, sino que también aporta a nuestra formación docente pues se deja un “primer paso” para que otros maestros retomen esta iniciativa y consoliden nuevos procesos a partir de ésta; en tanto, la mayor reflexión y aporte que arroja el trabajo realizado es frente a modificar o cambiar las prácticas pedagógicas de las docentes titulares.

En consecuencia, como maestras comprendemos que la sociedad está en constante cambio, lo cual significa estar en la vanguardia y en constante investigación frente a los nuevos paradigmas y perspectivas educativas, sin olvidar la importancia que tiene identificar y comprender los contextos específicos donde están inscritos los escenarios educativos y reivindicar la función social de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México D.F: Editorial Progreso. S.A. pp. 25.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. España: Pearson Educación, S. A.
- Cuevas, A. (2013, Agosto). Las escuelas del futuro. Recuperado el 19 de Agosto de 2013, del sitio web <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/escuelas-del-futuro-articulo-440140>.
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. (1ª Ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Colección Humanidades. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Domínguez, G. (2000). “Qué entendemos por proyectos de trabajo, en la educación preescolar”, En *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. La Muralla. Barcelona.
- Fandiño, G. (1996). "El trabajo por proyectos y Escuela Nueva". *El Proyecto Pedagógico, Facilitador De Un Aprendizaje Significativo*. En: Colombia. Ed: Ministerio de Educación Nacional. (p.p. 81 -102)
- Flacsi. (2004). *La evaluación: ¿cómo enfrentar el desafío?*. Unidad 2. Paradigma tradicional de la evaluación. Argentina: Santillana. (p.p 119)
- Ferreiro, E. (2002) “Acerca De Las No Previstas Pero Lamentables Consecuencias De Pensar sólo En La Lectura Y Olvidar La Escritura Cuando Se Pretende Formar Al Lector”. *Serie de Cuadernos Lecturas sobre Lecturas*. México: Conalcuta, 31, 37.
- Garrido, F. (2001, Noviembre). Estudio versus Lectura. En *XIX Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil*. (Ed.), *Ponencia presentada en el Seminario Internacional “¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?”*. (pp. 39-61). Ciudad de México.

- Johnson, D. Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Johnson, D. Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. (1ra Ed.). Argentina: Aique.
- Kaplún, M. (1984). Modelos de educación y modelos de comunicación. *La comunicación alternativa*. (p.p. 15-60). Ed. Dimensión Educativa.
- Maya Betancourt Arnobio (2007) *El taller educativo*, Bogotá: Cooperativa editorial magisterio: Ed.2
- Mariño, G. & Cendales, L. (2000). Revista Aportes. Vol. 53. *El diálogo en educación perspectivas teóricas y propuestas didácticas*. Ed. Dimensión educativa.
- Ministerio de Educación Nacional. "Propuesta curricular para el grado cero: Marcos político, conceptual y pedagógico". Bogotá: 1992.
- Montserrat, V. R. (2000). ¿Los Proyectos de Trabajo enseñan a comprender la complejidad del mundo que vivimos? Del currículo fragmentado al currículo integrado. (P.p. 1-7).
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica (p.p. 27-35)
- Pérez, M. Sandoval, B. Delgadillo, I & Bonilla, E. (2009). *Cuentos para pensar la infancia. Un aporte a la reflexión pedagógica sobre los procesos de socialización infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Santomé (1996) *Sin Muros en las Aulas: el Currículo Integrado*. Cooperación Educativa, nº 39
- Torres Santomé (1994) *Globalización e Interdisciplinariedad. El currículo integrado*. Ediciones Morata. Madrid

ANEXOS: REGISTROS DEL DIARIO DE CAMPO

Anexo N° 01

“...la maestra titular copia en el tablero el desempeño, el cual está relacionado con la realización de un mapa conceptual a partir del libro “bichos de cuento”, de esta manera, la maestra resalta cuatro aspectos (narrador, personajes, tiempo y espacio) en los cuales los estudiantes deben diligenciar según la información encontrada en la lectura. En medio de la socialización, surgieron diversas preguntas frente a palabras desconocidas como: ¿qué es un hormiguero?, a lo cual la maestra responde que es el lugar donde viven las hormigas; uno de los estudiantes establece una relación diciendo: en la cocina de mi casa hay hormigas, ¿o sea que la cocina es un hormiguero?, a lo que la maestra responde: No, un hormiguero es donde viven las hormigas” (Castillo, A. Diario de campo N° 08Marzo/15°/2013)

Anexo N° 02

“...al llegar al aula de clase, la docente titular pide a los estudiantes que saquen el cuaderno de Proyecto y posteriormente escribe en el tablero el desempeño de clase, el cual será desarrollado durante la misma, así los estudiantes copiaron éste en los respectivos cuadernos: Reconoce los personajes principales del cuento: El rey Arturo. De esta manera realizaron la lectura del mismo; y en su desarrollo la docente realiza preguntas textuales, frente a lo cual un estudiante intervino estableciendo relación desde su cotidianidad: profe, yo también he ido a un castillo con un amigo pero en ese castillo no habían espadas. La profesora responde: bueno, pero ahora no estamos hablando de eso. Evadiendo la participación del niño” (Castiblanco, C. Diario de Campo N°11 Marzo/28°/2.013).

Anexo N° 03

“...la docente me indicó calificar unas evaluaciones acerca del “proyecto de aula”, mientras realizaba esta actividad me di cuenta que uno de los espacios que tenía que llenar el estudiante era: Nombre, docente y materia. A lo cual, en los estudiantes generó curiosidad, pues, no sabían que era materia y la docente por su parte, respondió que era la asignatura, es decir, ciencias. La reacción de los estudiantes fue preguntar ¿qué es ciencias?, la docente indicó que escribieran ciencias, dejando de lado que los niños y niñas reconocen la asignatura como pequeños científicos (asignatura denominada por la institución) Así mismo, con cada una de las evaluaciones (Español, Matemáticas, Sociales y Ética).” (Prado, M. Diario de Campo N° 14 Abril/05º/2.013)

Anexo N° 04

“...en la clase de Proyecto, la docente para explicar el tema de los signos de puntuación realiza lo siguiente: escribe en el tablero el desempeño, el cual consistía en reconocer los signos de puntuación así como su uso. Luego escribió el significado de cada uno de ellos (punto, coma, punto y coma) acompañado de un dibujo. Posteriormente leyó a sus estudiantes lo que había escrito y entregó una guía, la cual tenía un texto sin signos de puntuación para que los niños y las niñas la leyeran y descubrieran la ubicación de cada signo, sin olvidar que aclaró que estos signos deberían estar escritos con esfero verde” (Castiblanco, C. Diario de Campo N° 15 Abril/11º/2.013-Anexo N° 04)

Anexo N° 05

“...de las hojas recibidas, se plantearon las siguientes respuestas: Frente a la primera pregunta: queremos saber de dónde se sacan los cuentos, por qué se llaman cuentos, quiero saber quiénes son los autores de los cuentos. Frente a la segunda pregunta: sabemos que tiene un inicio, un nudo y un desenlace, tiene un título, signos de puntuación, que los cuentos permiten aprender palabras nuevas y nos permiten escribir mejor. Respecto a la última pregunta: queremos buscar en la biblioteca libros que nos gustan, queremos investigar en internet y revistas, queremos preguntarles a los papás y profesores sobre cuentos, queremos ver películas y hacer exposiciones, queremos leer muchos cuentos, queremos inventarnos los cuentos y queremos hacer una biblioteca donde estén nuestros cuentos”(Castillo, A. Diario de campo N° 30 Agosto/15º/2013).

Anexo N° 06

“...Las docentes en formación, ubican en el tablero carteles con las preguntas seleccionadas por los estudiantes ¿Cómo surgieron los cuentos?, ¿Por qué se llaman cuentos?, ¿Quiénes escriben los cuentos? y ¿Por qué existen diferentes tipos de cuentos? En seguida, la docente pregunta a los estudiantes ¿Cómo creen ustedes que deberíamos trabajar las preguntas?, a lo cual los estudiantes responden: a través de consultas, preguntándole a los papás, investigando las preguntas en la biblioteca, en los periódicos, en Internet, leyendo cuentos, haciendo una biblioteca de cuentos para informarnos, entre otros” (Castillo, A. Diario de Campo N° 32 Agosto/22º/2013).

Anexo N° 07

“...se organizaron diferentes grupos, cada grupo escogió dos líderes, quienes hicieron el papel del rey y la reina; estos personajes tuvieron la posibilidad de escoger uno de los otros grupos para realizarle la pregunta frente a la temática que se está trabajando. Por ende, se les brindó el tiempo necesario para que los grupos hablaran frente a la pregunta que se le realizaría a los otros grupos y se desarrolló la actividad, de la cual surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué es cuento?, ¿Cuáles son los cuentos que lee con su familia?, ¿Cuáles son las partes de un cuento?, ¿Cómo creen que surgieron los cuentos?, ¿Qué cuentos les gustaría leer? y ¿Por qué es importante leer cuentos?”
(Prado, M. Diario de Campo N° 33 Agosto/23º/2013)

“...el grupo número 1 le realizó la pregunta ¿Qué es cuento? al número 3, a lo cual respondió: Niño 1: un cuento es narrar una historia que tenga inicio, nudo y desenlace, Niño 2: pero también el cuento tiene personajes. La docente pregunta a uno de los niños ¿Tu qué piensas? A lo cual responde: un cuento es digamos “cuen” de cuenta, de contar y “to” es de contar un cuento. En seguida, el grupo número 2 realizó la pregunta ¿Cuáles son los cuentos que lee con su familia? al número 1, a la cual se obtuvo respuestas como: Niño 1: leo cuentos de princesas y hadas, Niño 2: leo cuentos de terror y no me dan miedo, Niño 3: yo leo cuentos de pinocho, blanca Nieves y de lobos, Niño 4: profe, yo leo cuentos de caballeros, pero quiero leer uno de mitología griega. Continúa la actividad y el grupo número 3 pregunta ¿Cuáles son las partes de un cuento? Al grupo número 2, a lo cual responden: Las partes del cuento son inicio, nudo y desenlace; la maestra pregunta: Alguien quiere contarnos de que se trata cada parte del cuento, los estudiantes piden la palabra para decir: Niño 1: El inicio es “Había una vez” y salen los personajes principales, Niño 2: también en el inicio sale el lugar, Niño 3:

El nudo, es donde se dice que va a pasar con los personajes, la historia de la aventura, Niño 4: El desenlace, es donde se sabe si los personajes son felices o tristes, Niño 5: y se dice "fueron felices para siempre". El grupo número 4 pregunta ¿Cómo creen que surgieron los cuentos? Al número 5, quienes responden: Niño 1: Nacieron en un país que no conocemos, Niño 2: porque antes se querían contar muchas historias, Niño 3: porque les gustaba contar cuentos divertidos para que nos entretuviéramos los niños. Finalmente, el grupo número 5 realiza la pregunta ¿Por qué crees que es importante leer cuentos? Al número 4, los estudiantes responden: Niño 1: Es importante para aprender, Niño 2: Es importante porque aprendemos letras y leer mejor, Niño 3: Porque uno se entretiene y le gusta leer más y más, Niño 4: me gusta leer cuentos porque hay historias muy chéveres, Niño 5: porque si uno no lee, no aprende de cosas como de animales, caballeros, princesas, castillos y ciudades"(Prado, M. Diario de Campo N° 33 Agosto/23º/2013)

Anexo N° 08

"... ¿De qué creen qué se trata el libro? Pregunta la maestra, uno de los niños responde: de una niña que le gustaban los osos y la abraza todas las noches al dormir, otro de las niña le responde: ¡No! la niña se pierde y el oso la encuentra y la quiere llevar a la casa para que se encuentre con la familia; la maestra dice: ¿De qué más creen que se trata la historia?, otro niño levanta la mano diciendo: de una historia triste, que la niña se pierde en el bosque y como no encuentra la casa, se queda a vivir con el oso; y termina diciendo una niña: de un oso que se vuelve amigo de la niña y pasan por muchos lugares hasta llegar a la casa de la niña"(Castiblanco, C. Diario de Campo N° 34 Agosto/23/2013).

Anexo N°09

“...Es así como, se inicia a leer el cuento en voz alta; mientras la maestra lee el mismo, hace pautas para hacer preguntas como ¿qué creen que pasará? Y ¿por qué creían ustedes que era un oso y no un león?, logrando cautivar la atención de los niños y niñas. Cuando se termina de leer el cuento se les hace preguntas a los estudiantes con relación al cuento y al contexto de los mismos. De esta manera, la maestra pregunta a los estudiantes: *¿Qué les gustó del cuento?, respondiendo los niños y niñas: que el papá de la niña era un león y la acompaña a todo lado, que el león la llevaba encima, que el león no le tenía miedo a la niña, que el papá de la niña ya no está, pero le dejó un león para que la cuidara, que la niña visitaba muchos lugares bonitos, que la niña le gustaba pasear con el león, que es triste porque el papá murió y ahora no va a estar con la niña. Luego la maestra pregunta: ¿Quién ha vivido o ha visto una historia así?, a lo cual responde una niña: Una vez yo estaba pequeña y mi abuelita murió porque estaba muy viejita, otro niño dice: profe, ¿por qué se mueren las personas?, a lo cual la maestra responde: ¿por qué creen ustedes que se mueren las personas?, y los estudiantes responde: profe, porque cuando las personas están viejitas ya no viven porque no tienen fuerza (dice una niña), también porque, hay veces que digamos uno pasa por la calle y los carros vienen muy rápido y las personas no se dan cuenta, entonces las atropellan y se mueren, o también porque están muy enfermitas. La maestra les dice: Todo lo que ustedes dicen es muy cierto, pero debemos tener claro que la muerte es algo natural por el que todas las personas tienen que pasar, porque es una ley que tiene la vida, nacemos y algún día tenemos que morir.” (Castiblanco, C. Diario de Campo N° 34 Agosto/23º/2013).*

Anexo N° 10

“...Los estudiantes pensaban en su experiencia, estaban muy emocionados de saber lo que sus otros compañeros iban a narrar; la maestra aprovechó la oportunidad de la pregunta que se estaba trabajando ¿cómo surgieron los cuentos? Para que fuera más significativo para los estudiantes, por tanto, dijo a los estudiantes: Vamos a imaginar que nuestro salón es una montaña y que en esas montañas hay una cueva, las cuevas serán nuestros puestos- ¿Quiénes viven en las cuevas? Preguntó a los estudiantes, quienes respondieron casi en coro: cavernícolas. La maestra continúa diciendo: entonces nosotros vamos a ser los cavernícolas. Los estudiantes se metieron debajo de las mesas y comenzaron a contarle a su compañero la experiencia que era para cada uno significativa en sus vidas. Seguido a esto, la maestra pregunta a los estudiantes: ¿cómo haríamos para que esta experiencia que nos contó nuestro compañero perdure y no se nos olvide nunca?; los estudiantes respondieron: Escribiéndola en un papel y guardándola para que no se pierda”(Castillo, L. Diario de Campo N° 35 Agosto/23º/2013).

Anexo N° 11

“...La maestra dice a los estudiantes <con la experiencia anterior, qué podemos decir sobre la pregunta ¿cómo surgieron los cuentos?>un estudiante responde <profe, surgieron porque antes no existía la escritura entonces no podía quedar escrito en hojas lo que contábamos> otro compañero complementa <cuando llego la escritura se pudieron escribir los cuentos para que no se olvidaran, porque antes solo se contaban pero no se escribían> y termina la intervención otro estudiante diciendo <los cuentos aparecen porque la gente de hace mucho tiempo quería contar lo que sucedía, por eso primero los decían sin escribirlos y después los escribían para que no se les fuera a olvidar nunca>. La

maestra retroalimenta los saberes de los estudiantes realizando aportes a las intervenciones de los mismos” (Prado, M. Diario de Campo N° 36 Agosto/29º/2013)

Anexo N°12

“...Se leyó a los niños y niñas el cuento “Ahora no, Bernardo” del autor David Mckee, este libro es una prueba de la indiferencia de los padres de familia a sus hijos, en el mismo se reconoce la historia de un niño que era ignorado por sus padres y cada vez que les hablaba o les hacía alguna pregunta, los padres respondían “Ahora no, Bernardo”. Un día el niño encontró un Monstruo en el patio de su casa y al contarle a sus padres nuevamente fue ignorado, por ende salió al patio trasero de su casa y el monstruo se lo devoro, enseguida el monstruo entro a la casa y al hacer varias actividades extrañas, los padres del niño seguían ignorando la ausencia de su hijo, aunque éste haya sido remplazado por el monstruo, por ende, seguían respondiendo (esta vez al monstruo) “Ahora no, Bernardo”...” (Castillo, A. Diario de Campo N°37Septiembre /05º/2013)

AnexoN° 13

“...Los estudiantes inician socializando de una manera emocionante la indagación realizada en sus casas. Una de las estudiantes inicia diciendo <se llaman cuentos porque en la historia de antes, las personas contaban sus vidas> otro estudiantes complementan <mi mamá me contó que le pusieron cuentos porque antes no existían los lápices para escribir, entonces como no podían escribir tenían que contar las cosas, por eso se llaman cuentos>, una estudiante agrega <profe, se llama cuento porque es una historia que se cuenta de alguien o de algo>. Enseguida uno de los estudiantes pregunta profe, ¿Qué es historia?...” (Prado, M. Diario de Campo N°38 Septiembre/05º/2013)

Anexo N°14

“... ¿Qué es historia?, la maestra señaló: ¿quiénes nos puedes ayudar a decir qué es historia?, varios estudiantes levantaron la manos y aportaron <la historia es cuando se cuenta algo que ya paso>, otro niño añade <la historia es por ejemplo cuando se cuenta lo que paso en un accidente>. Los estudiante mantuvieron silencio por un momento, por ende la profesora escribe en el tablero los aportes de los compañeros y dice: <vamos a jugar a hacer una lluvia de ideas, saben qué es lluvia de ideas> los estudiantes responden que sí, diciendo: <es muchas ideas>, <es cuando decimos muchas pero muchas ideas>, <es ganar diciendo ideas más que otros>, la maestra complementa diciendo <muy bien, entonces vamos a hacer una lluvia de nuevas ideas, generando ideas sobre la pregunta que nos hizo Dylan>...” (Castiblanco, C. Diario de Campo N°39 Septiembre/05°/2013-Anexo 14)

Anexo N°15

“...Los estudiantes se encontraban muy animados, pues querían dar la mayoría de ideas. La maestra continúa la actividad diciendo ¿Qué es historia? A lo cual añade un estudiante: <la historia es pasado>, la maestra señaló <podrías explicarme más tu idea> a lo cual el estudiante respondió <si profe, es que la historia es de hace muchísimo tiempo y digamos ya paso, es algo que ya paso>, otro estudiante complementa <la historia es cuando digamos queremos contar una historia que nos pasó> la profesora pregunta ¿entonces la historia tendría alguna relación con los cuentos?, una estudiante dice <No, porque los cuentos...> la estudiante se queda en silencio y no continua con su intervención, a lo cual la maestra dice: ¿alguien quiere ayudarle a su compañera?, ¿qué relación tendrán los cuentos con la historia?, otro estudiante señala <porque los cuentos son historias, esa es la

relación>a lo cual añade su compañero <si porque la historia es cuando las personas narraban algo sucedido, así como los cuentos que cuentan algo que sucede> mientras la maestra sigue escribiendo las ideas en el tablero, una estudiante afirma <profe, los cuentos son narraciones y las historias también> la maestra dice: <alguien más quiere aportar alguna idea>, una niña se levanta diciendo <se llaman cuentos porque son historias que se cuentan que ya pasaron>, la maestra señala: <es decir que ¿los cuentos son historias reales?> un estudiante responde <No profe, hay unos cuentos que los imaginamos y unas historias que si son verdaderas> de igual forma, la maestra pregunta al estudiante quien generó la hipótesis si tenía alguna idea, quien respondió <la historia es algo que también se cuenta, digamos cuando pasa algo y ya paso y después se cuenta> y crees que tiene una relación con la pregunta que estamos trabajando, pregunta la maestra, a lo cual responde el niño <si, las historias de los cuentos se cuentan y la historia es algo que ya paso y que también se cuenta> Los estudiantes terminan con la intervención y la maestra retroalimenta los conocimientos de los estudiantes, complementando y relacionando las preguntas desarrolladas ¿Por qué se llaman cuentos? y ¿qué es historia?” (Castiblanco, C. Diario de Campo N°40 Septiembre/05°/2013).

Anexo N°16

“...La maestra dice a los estudiantes, antes de comenzar a construir la historieta tenemos que saber qué es una historieta, alguno podría decirme ¿Qué es?, los estudiantes comienzan sus intervenciones diciendo <una historieta es una historia contada> otro estudiante aporta <una historieta es algo chévere, porque tienen dibujos que cuentan algo> la maestra pregunta ¿cómo se llamara eso que se cuenta? Una estudiante responde <se llama historia contada>, la maestra continua <Si, pero cómo se le llama a eso que contamos, es decir, cuando yo cuento le cuento a alguien algo que me paso en realidad y le cuento

paso a paso todo lo que me paso>, uno de los estudiantes dice <yo sé, eso se llama narrar> la maestra responde <algo así Sebastián, pero en realidad se llama relatar> la maestra pregunta ¿cuál es la diferencia entre relatar y narrar? Una estudiante responde <que narrar es cuando digamos narramos un cuento que a veces es inventado> otro estudiante aporta <relatar es cuando contamos algo que paso en la vida real>, la maestra complementa los conocimientos previos de los estudiantes concluyendo las diferencias entre narrar y relatar. Finalmente la maestra pregunta a los estudiantes <entonces, ¿qué es una historieta?> los estudiantes responden <es un relato con dibujos> de igual forma, la maestra complementa los conocimientos de los estudiantes...” (Castillo, L. Diario de Campo N°41Septiembre/13°/2013)

Anexo N°17

“... los estudiantes dicen <nuestro tema es la carta> la maestra pregunta ¿por qué escogieron el tema de la carta? Los estudiantes responden <porque cuando vimos las imágenes, vimos que los dibujitos estaban hablando sobre una carta>, la maestra pide a los estudiantes que le cuenten a ella y los compañeros sobre la historieta, los estudiantes dicen <se trata de una historia, en donde hay un niño que tiene un amigo que es el perro y entonces les llega una carta diciéndoles que tienen que pagar el recibo, porque si no se los cortan, pero entonces el niño está preocupado porque llega caro y ya; en seguida los estudiantes leen la historieta. La maestra brinda un espacio para que los demás compañeros aporten o generen preguntas frente a la historieta construida” (Prado, M. Diario de Campo N°13Septiembre/24°/2013)

Anexo N°18

“...yo creo que los que escriben son personas de otros países, yo creo que son personas viejitas, yo creo que son profesores, yo creo que cualquier persona puede escribir un cuento, yo creo que las personas

que quieran”, de esta manera se establece un conversatorio (Castiblanco, C. Diario de Campo N° 43 Septiembre/19º/2013-Anexo 18).

“...frente a las primeras respuestas la docente en formación plantea < ¿Será que sólo los abuelitos o los profesores o sólo en otros países se escriben libros?>, una niña responde <no profe, en todos los lugares y todas las personas viejitos, jóvenes, papás, niños, familiares, amigos todos pueden escribir libros> la docente en formación añade < ¡Muy bien! Entonces ¿Si en este momento creáramos o nos inventáramos un cuento entre todos los del curso, quiénes seríamos los escritores?> los estudiantes responden en coro <¡Nosotros y tú!> la docente en formación pregunta <¿Y por qué?> los estudiantes toman la palabra <pues porque somos nosotros y tú los que vamos a dar ideas para el cuento, somos nosotros los que vamos a pensar en cuáles son los personajes, la historia, el título y así profe> la docente en formación plantea <¿Qué otro nombre se les puede dar a las personas que escriben libros?> un niño dice <autores profe> la docente en formación señala <¡muy bien! Se llaman autores porque los libros que hacen o escriben son de su autoría, es decir que fueron ellos quienes lo hicieron, por eso hay que respetar los derechos de autor> una niña pregunta <¿Qué es eso profe?> la docente en formación responde <por ejemplo, cuando uno escribe un libro con sus propias ideas, ese libro ya es de uno y nadie puede “quitárselo” ni el libro ni las ideas, entonces si otra persona quiere “robarse o quitarle” las ideas al autor, no lo puede hacer porque esas ideas las tuvo la persona que escribió el libro, por eso es tan importante saber el nombre de los autores y reconocerlos o darles como prestigio por el trabajo realizado>...” (Castiblanco, C. Diario de Campo N° 43 Septiembre/19º/2013)

“...posteriormente, un estudiante pregunta < ¿Qué hace que las personas escriban libros?>, los demás compañeros realizan las

siguientes hipótesis <porque les gusta escribir, porque les encanta, porque quieren contar algo, para que las otras personas sepan quién es, porque le gusta inventar e imaginar, porque les gusta contar historias>...”
(Castillo, L. Diario de Campo N° 44Septiembre/19º/2013)

Anexo N°19

“...hay que continuar el cuento, debe tener coherencia, debe ser creativo, debe tener inicio, nudo y desenlace ¡ah no! Desenlace no, debe ser claro para que las personas entiendan y puedan hacerle un final, debe tener un título y mientras los grupos piensan lo que van a escribir todos debemos hacer silencio”, así pues, se desarrolló la actividad planeada, al llegar antes del final del cuento se tomaron las hojas de todos los grupos y se ubicaron en el tablero de manera ordenada para realizar entre todos una lectura amplia que permitió comprender el sentido general del cuento y además permitió pertinentes correcciones como ortografía y signos de puntuación. El cuento creado se denominó “El monstruo, la princesa y el caballero”.(Prado, M. Diario de Campo N° 44Septiembre/19º/2013)

Anexo N° 20

“...de repente apareció un apuesto caballero, el grupo tres preguntó <¿Y por qué un caballero y no un príncipe?>, grupo cinco responde <porque en ese tiempo habían castillos, caballeros, guerras y princesas>, la docente en formación interviene <a ese tiempo se le llama época medieval o edad media>, un estudiante dice <es lo que estamos viendo en el proyecto de aula> un niño plantea la posibilidad de ir a la biblioteca para que todos indaguen en libros sobre esa época y de esa manera la construcción del cuento tendría más riqueza bibliográfica y sería contextualizado históricamente. Después de hacer algunas mediaciones con la institución, la docente en formación logra lo pretendido por los estudiantes.

En la biblioteca, los niños y niñas buscan libros y forman grupos para hacer una mejor lectura, se ven muy interesados y atraídos por el tema, la docente en formación propone <cada grupo tendrá una hoja para escribir acerca de las características de la época, además escribirán qué fue lo que más les llamó la atención de lo leído>” (Castiblanco, C. Diario de Campo N° 45 Septiembre/20º/2013)

Anexo N°21

“...un grupo expone <nosotros leímos un libro en el que sólo habían dibujos, y en los dibujos mostraban unos castillos y paisajes muy grandes, habían muchos caballeros y guerreros con armas y escudos, también habían princesas y lo que más me gustó fueron las armaduras de los caballeros, las luchas con espadas y flechas de hierro >, la mayoría de niños intervienen apoyando el gusto de su compañero...”

“...el siguiente grupo dice <nuestro libro decía que en ese tiempo habían reyes y ellos eran los que mandaban, y también decía algo de feudo o feuda>, la docente en formación interviene <es el feudalismo y ¿quieren contarles a sus compañeros de qué se trata?>, el grupo continúa <pues la profe nos explicó que en ese tiempo no habían presidentes como aquí en Colombia sino que habían reyes y que ellos como no podían estar en todo lado pendientes entonces les decía a unos señores que estuvieran pendientes>, la docente en formación explica <si, muy bien, a esos señores se les llamaba El señor Feudo y a ellos los dividían o repartían en todo el territorio para que pudieran estar atentos a todo lo que sucedía, pero el señor feudo también tenía a unas personas llamadas vasallos, quienes les servían>, un estudiante dice <ah sí! Así como los esclavos o sirvientes que trabajaban para un rey o jefe> otro estudiante añade <¡ah sí! Es lo que vimos en proyecto de aula>...” (Castillo, L. Diario de Campo N° 46 Septiembre/20º/2013)

Anexo N° 22

“...el desarrollo del cuento inició con un monstruo llamado Moli, el grupo dos planteó: <entonces Moli se peleó con un caballero> en ese instante el grupo número cinco tomó la palabra: <pero antes de eso hay que decir cosas sobre el personaje, sobre el monstruo> y el grupo número tres dijo <si, hay que decir qué hacía el monstruo y qué le gustaba hacer>. El grupo dos retoma <a él le gustaba leer y escribir y le gustaba asustar a las personas>, el grupo cuatro plantea <no se deben decir o repetir varias veces “a él le gustaba”, hay que cambiar las palabras pero que signifiquen lo mismo>, complementando, uno de los grupos propone que se debía especificar qué era lo que más le gustaba al monstruo. En ese momento, al ver que los estudiantes no sabían cómo incluir o que enunciado utilizar para mencionar los gustos del monstruo sin tener que repetir la misma frase, la docente en formación menciona la expresión: “su mayor gusto” y pregunta <¿Hay diferencia entre decir a él le gustaba o su mayor gusto? Y ellos respondieron <es que cuando decimos su mayor gusto, decimos que es algo que le gustaba mucho más que otra cosa>. La docente pregunta <¿Será que al monstruo sólo le gustaba asustar a las personas o realmente le gustaba mucho? ¿Será que era su mayor gusto? De esta manera, el grupo dos continúa con la historia <a él le gustaba leer y escribir, pero su mayor gusto era asustar a las personas>...”(Prado, M. Diario de Campo N° 45Septiembre/20º/2013)

Anexo N° 23

“...la docente en formación pregunta <¿Quiénes escribieron el cuento El monstruo, la princesa y el caballero?>, los estudiantes responden <nosotros>, la docente dice <¿y cómo se les llama a los escritores?>, los niños responden <autores>, la docente en formación plantea < ¡muy bien! Entonces todos ustedes y yo somos los autores de ese cuento porque cada uno aportó una idea para escribir, por eso, por ejemplo ¿será que el curso Primero puede ser el autor de nuestro cuento?>, los

estudiantes responden <no, porque ellos no nos ayudaron a escribirlo>...” (Castiblanco, C. Diario de Campo N° 47 Octubre/17º/2013)

Anexo N° 24

“...La maestra inició leyendo el primero cuento (El túnel) y en el transcurso los estudiantes establecieron relaciones con su cotidianidad y el contexto; una de las estudiantes dijo <profe, yo también tengo un hermano y peleo con él porque no le gusta jugar conmigo> otro de los niños añadió <yo tengo una hermana grande y no peleo con ella porque me ayuda hacer mis tareas>, la maestra pregunta a uno de los niños ¿Tu qué piensas del cuento y de lo que opinaron tus compañeros?, a lo cual respondió <los hermanos no tenemos que pelear porque la familia no pelea>. En este sentido, la maestra pregunta ¿qué enseñanza les dejó el cuento? Los estudiantes intervinieron diciendo: <que hay que jugar y compartir con los hermanos, que hay que darse mucho amor, que no hay que pelear porque pasan cosas malas y después nos arrepentimos, que debemos darle besos a los hermanos y hacerle caso a las mamás>” (Castillo, L. Diario de Campo N° 48 Octubre/24º/2013)

Anexo N° 25

“...La docente en formación preguntó: ¿qué diferencia hay entre los dos cuentos leídos?, a lo cual respondieron los niños y niñas <profe, que uno es triste y el otro son cosas que nos imaginamos>, la docente en formación añade: ¿qué son esas cosas que nos imaginamos?, a lo cual responde uno de los estudiantes <como por ejemplo cuando nosotros queremos volar o queremos saltar muy alto para alcanzar la luna>, los demás compañeros añaden <es que uno es de cosas que le pasan a uno en la vida y el otro son cosas uno quisiera que le pasaran en la vida>, la docente en formación pregunta ¿pero qué son esas cosas que no le pasan a uno? Respondiendo el estudiante <profe, cosas que uno se imagina como vivir en una casa llena de dulces, digamos a mí me

gustaría que uno tenga un poder como digamos transportarnos y llegar a otro lugar bonito>, de esta manera, otro estudiante complementa <el primero son cosas que pasan> la docente en formación pregunta ¿pero, qué serán esas cosas que pasan? A lo cual el estudiante respondió <digamos, cosas que pasan en la vida de uno, digamos como hermanos que pelean siempre> y añadió <el segundo cuento es imaginario porque son cosas que nunca pasan porque solo las imaginamos, como volar o ser príncipes como los dibujos animados. (Prado, M. Diario de Campo N° 49 Octubre/24º/2013)

Anexo N° 26

“...Cada grupo comenzó a destapar las palabras, el segundo grupo, le correspondió el tipo de cuento de ciencia ficción, la docente en formación preguntó al grupo: ¿cuáles son las características que tiene el tipo de cuento ciencia ficción?, los integrantes del grupo respondieron <es cuando pasan cosas extrañas, digamos cuando un auto puede volar o cuando las personas tienen poderes como lanzar fuego o mirar detrás de las paredes>, un estudiante de otro grupo complementa <profe, así como la película “Lavagirl y sharkboy” que los niños tienen poderes para matar al malo>, en el desarrollo de la actividad la profesora va escribiendo los aportes de los niños y niñas en el tablero, así como también enriquece y retroalimenta los mismos”(Castiblanco, C. Diario de Campo N°50 Octubre/24º/2013)

ANEXOS: TALLER NÚMERO 1

Anexo N° 01



Imagen N° 1

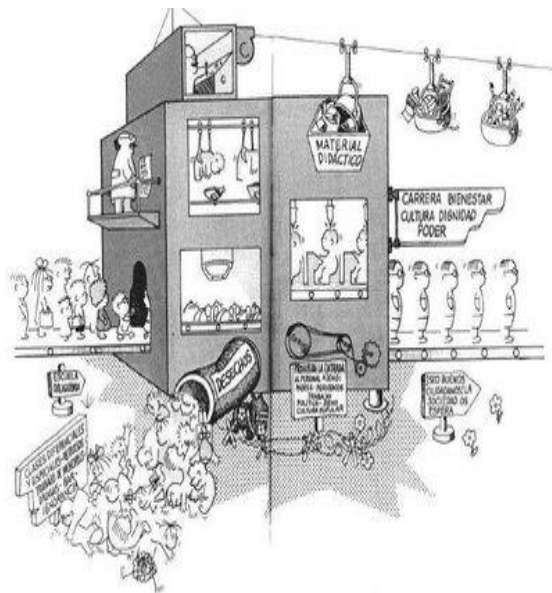


Imagen N° 2

Anexo N° 02

“Las imágenes representan el modelo tradicional, en el que se moldea al niño según lo que crea el maestro, sin tener en cuenta que ellos tienen sus propias expectativas y creatividad, en la caricatura N. 2 se toma como unamáquina, todos entran diferentes pero los vamos a sacar todos iguales, porque no se va a tener en cuenta el pensamiento de estos niños” Maestra 1

Anexo N° 03

Maestra 1. “Todo es memorístico, en la escuela tradicional, es lo que el maestro diga, se ve muy poca la participación de los niños en sus diferentes actividades” *Maestra 2.* “No se respeta el ritmo de aprendizaje de cada uno” *Maestra 3* “

Anexo N° 04

“...la escuela no es llamativa, donde el estudiante dice que rico voy a aprender porque hay puedo interactuar, no, es como decir antes una guardería, donde guardan los niños que se cumple con darles una enseñanza sin tener en cuenta los intereses de cada uno, entonces en ese momento la escuela vendría siendo como la guardería donde únicamente los cuidan y no les va a pasar nada” *Maestra 1*

Anexo N° 05

“...no es incluyente, es excluyente a su proceso de formación, este estudiante no es una parte activa, es un parte pasiva, una parte donde él solamente se encarga de aprender lo que el maestro quiere que aprenda” *Maestra 3.*
“...por eso es que antiguamente habían más deserciones, el niño no veía nada que lo motivara aparte de jugar, no había nada que le llamase más la atención en su escuela” *Maestra 1*

Anexo N° 06

“...si, se evidencia en las públicas y privadas, en especial en las maestra nuevas, puesto que ellas llegan a poner planas, llegan a dar una clase donde el eje participativo es el docente” *Maestra 3* “si, son clases magistrales” *Maestra 2* “...yo desde mi experiencia puedo decir que pasé por dos etapas donde mi rectora me exigía que para la escritura fueran las planas, donde nos daban el libro desde Ministerio de Educación Nacional, con objetivos donde no se podía salir de lo que se rige, esto hace 23 años y obviamente uno en la universidad

está viendo la educación moderna, donde hacemos participe a los chicos y se respeta el ritmo de pensar y sus aportes que traían a sus clases ” *Maestra 2*

Anexo N° 07

“...muchas veces los rectores son tan arraigados a los currículos que no permiten un trabajo diferente, yo en un colegio no podía trabajar nada cooperativo, decían que para que, si cada uno tenía su libro y cada uno lo debía manejar, que si el niño iba a socializar o compartir sus ideas no estaba permitido, cada uno trabajaba a su manera pero en su libro; pero igual , uno como docente es consciente de que el niño necesita otras cosas, y yo lo hacía, yo trataba por un ladito, por ejemplo crear el proyecto de la tienda escolar y fue innovador porque esos niños no venían trabajando eso, en ese sentido fue algo innovador y significativo en ese colegio” *Maestra 1*

Anexo N° 08

“Un día en la escuela”

“Miguel, un estudiante que cursa Primero de primaria, llega como siempre a las 6:30 de la mañana a su colegio. Al mirar su horario de clase se da cuenta que después de terminar las dos horas de español y las dos horas de sociales sigue la clase de matemáticas.

Al llegar su maestro de matemáticas al salón de clase, pide a sus alumnos que se organicen como de costumbre en filas, que guarden todo y dejen sobre la mesa únicamente el lápiz y el borrador, y por último reparte una hoja con ejercicios sobre suma y resta.

Miguel se entusiasma, pues el maestro les dice que a cambio de terminar rápido y con todos los ejercicios bien realizados recibirán un premio sorpresa, él y sus demás compañeros se esmeran para cumplir con lo propuesto por el profesor. Así, Miguel

termina satisfactoriamente con todos sus ejercicios y muy emocionado entrega su hoja de respuestas.

Al día siguiente, Miguel recibe su evaluación y se decepciona, pues se da cuenta que la mayoría de sus ejercicios quedaron mal y que por tanto no recibiría el premio nombrado por su profesor.

Miguel, no queda satisfecho y confirma si realmente están mal sus ejercicios, ya que días anteriores había dedicado mucho tiempo estudiando; así que se dirige hacia su maestro para hacer el reclamo, a lo cual el profesor le responde que perdió la evaluación debido a que sus ejercicios no estaban resueltos como él los había enseñado. Finalmente, Miguel se rinde, ya que comprendió que tiene que adaptarse a las condiciones que le dé su maestro”

Autoras: talleristas-Maestras en formación.

Anexo N° 09

“...que no se tienen en cuenta los diferentes aprendizajes del niño, porque solamente tiene que estar sujeto a lo que diga el maestro que es memorístico y se tiene que casar con una sola forma de hacer los ejercicios, que es lo que uno mira en diferencia en “investigation” que hay muchas maneras de llegar a una respuesta de diferentes maneras, en este caso el profesor se debía haber dado cuenta de que el niño tenía otras habilidades y que llegó a la respuesta correcta, no solamente la que él enseñó, porque si yo veo que el niño lo desarrolló de otra manera me da a entender que se está esforzando, que está practicando, que como que ve más allá de las cosas porque encontró otra solución” *Maestra 1*

Anexo N° 10

“...yo creo que el niño se sintió frustrado, como cuando a uno le coartan sus pensamientos, es tenaz, aparte de eso este estudiante yo creo que en su vida volvió a pensar, se limitó a hacer lo que le decían” *Maestra 3* “si es que hay personas que sin querer frustramos, pensamientos, sus propias ideas, si no dicen lo que yo estoy diciendo entonces no sirve, el maestro no se pone a ver más allá de lo que pasó, por ejemplo decir: mire que este tiene algo interesante, que los otros niños de pronto de esa manera lo aprenden más fácil” *Maestra 1* “...lo que pasa también es que nosotros como adultos también, pensamos en forma diferente de cómo piensan los niños, él no se tomó ni siquiera un minuto para pensar como lo resolvió este niño y cómo logro llegar a la respuesta y cómo yo puedo aportarle al resto de mi curso para que ellos aprendan y comprendan, más que aprendan es que comprendan” *Maestra 3*

Anexo N° 11

“...es claro que la imagen y el cuento tratan de una educación tradicional donde solo se reproduce el saber del profesor; pero con respecto a lo que yo hago considero que hoy por hoy se ha cambiado eso, pues trabajamos en torno a lo que le interesa a los niños, con cosas novedosas, tratando que los niños disfruten estar en la escuela, pero desafortunadamente estamos sujetas a los planes de estudio donde se dice que debemos enseñar, que debe saber el niño en segundo, tercero y esto hace que uno como maestra a veces caiga en dar y dar temas para que el niño aprenda” *Maestra 1*.

Anexo N° 12

“...pues es que no se puede decir que la educación tradicional es del todo mala, está cuando con cosas valiosas como la memoria que es indispensable que los niños la usen, que aprendan conceptos, fórmulas porque hay ciencias exactas que lo requieren y de una u otra forma yo hago que mis estudiantes memoricen algunas cosas, no todas, para que puedan avanzar a otros temas” *Maestra 3*, finalmente otra maestra dice: “inevitablemente todo responde al

modelo de educación tradicional, porque nada lleva a nuevas miradas de la educación, lo cual involucra la parte administrativa, los estudiantes y los padres de familia, la parte administrativa quiere resultados y nos exige que hagamos las planeaciones rigurosas de las clases y los contenidos, las cuales no se pueden modificar ni cambiar por otro tema, los estudiantes ya vienen adaptados a este modelo y responden bien al mismo, y los padres de familia solo quieren ver cuadernos llenos y evaluaciones llenas de excelentes, esto hace que sea muy difícil salir de ahí, toca por los laditos planear clases que los motiven y que les aporte que les permita participar ” *Maestra 2*

Anexo N° 13

“...por ejemplo, cuando se envía una tarea (de las cuales enviamos muy pocas), los padres de familia quieren es que todo esté plasmado en su cuaderno, que se haga de la forma en que ellos aprendieron, ellos son muy reacios a ver otras formas de aprender y ver como nuestros estudiantes no piensan como piensa ellos, entonces si refleja totalmente” *Maestra 3*

Anexo N° 14

“...Los estudiantes llevan un ritmo de trabajo diferente al que ellos obviamente apoyan, es por esto que las instituciones como ésta brindan espacios de formación a los padres, en esos espacios de formación, nosotros más o menos les damos un bosquejo y una explicación de cómo se aprende aquí, de cómo son las clases y así ellos lo van asimilando , algunos son reacios, pero algunas veces ya ven ese proceso” *Maestra 3* interviene otra maestra diciendo: “...esos padres reacios son porque ellos reconocen la educación tradicional que ellos recibieron y así mismo quieren enseñarle a sus hijos y no ven las nuevas metodologías y estrategias que se están utilizando para poder convertir ese aprendizaje en algo agradable y significativo, entonces hay se ve como la apatía, ellos en ocasiones no nos entienden o no quieren aceptarnos, porque ellos aprendieron de otra manera y quieren que los niños aprendan de esta manera” *Maestra 2* además, “...los padres son muy tradicionalistas, entonces

como ellos aprendieron de una manera que todo era memorística, entonces ellos se sorprenden, del por qué los niños no se tiene que aprender las cosas de memoria, hay ocasiones en que se les pone que hagan varias sumas, restas o que hagan secuencias de números y los padres son felices porque están llenado cuaderno” *Maestra 1*

Anexo N° 15

“...es muy importante, nosotros por ejemplo en nuestra educación que llevamos, no tenemos libros, los únicos libros que llevamos son los talleres de pequeños científicos, pero uno puede ver las listas cierta cantidad de libros y cierta cantidad de cuadernos, donde el fin es terminar el libro independientemente de lo que el estudiante aprendió ” *Maestra 3*; agregando a lo anterior dice otra maestra: “...El niño está sujeto al libro y no hay otra manera de resolver el problema sino como indica el libro, entonces el libro da el ejemplo: tiene que trabajarse de esta manera las propiedades de la multiplicación, y nos podemos salir de allí, del parámetro porque no hay el tiempo, hay que trabajarlo, hay que acabarlo, porque por algo se le pide el libro al padre de familia, no podemos hacer otras consultas diferentes del libro, porque si no el padre de familia nos hace saber el para qué lo pidió si van a trabajar otro libro. Entonces se ve uno sujeto a esa educación tradicional que es dura, no es flexible, comparada con la de hoy que es diferente” *Maestra 1*. A lo anterior aporta otra maestra señalando: “...pero en este tipo de educación, lo primero que hacen los niños es sacar su libro, entonces los estamos volviendo tradicionalistas, donde ellos quieren sacar su libro, llenar, terminar, dibujar, pero ellos no van más allá” *Maestra 3*, a lo que otra maestra ejemplifica: “...por ejemplo si miramos en el colegio cuando trabajamos la cartilla de ajedrez, ellos la sacan y ya saben lo que tienen que hacer, pero entonces también si miramos ésta viene de otra manera muy diferente que venían los libros tradicionalistas, pero igual tener un libro es condicionarlos a que tienen que trabajar el libro y tiene que terminarlo como sea, no hay esa libertad para hacer otras cosas” *Maestra 1*

Anexo N° 16

Las maestras reflexionan manifestando: "...ciertamente, yo creo que tengo muchas cosas que cambiar sé que caigo en el error de preocuparme más por el contenido académico que de las clases que por los mismos estudiantes, en preparar mi discurso y no que voy a hacer para que los niños participen en la clase donde los niños y las niñas tengan la palabra" *Maestra 2*

Otra maestra se une diciendo "es que el ritmo que uno maneja en el colegio es muy agitado y esto hace que muchas veces tengamos que correr con las clases y que no les podamos dedicar el tiempo necesario a desarrollar los contenidos con diferentes actividades sino que caigamos en el facilismo, o en tener a los niños ocupados mientras nosotros preparamos o respondemos a las otras actividades propias del colegio, que nos preocupemos más porque vamos a mostrar cuando nos evalúen, como quedar bien..." *Maestra 1*

La siguiente maestra añade, "... yo tengo que confesar que soy tradicionalista en muchos aspectos como por ejemplo en colocar muchas evaluaciones o ejercicios para calificar, en hacer clases en el tablero, pero buscando que los niños repasen los temas que ya han visto y para que no se les olvide; pero cuando es un tema nuevo ahí si preparo material diferente y dirijo la clase a que sea bonita que los niños se entusiasmen por participar...." *Maestra 3*

Anexo N° 17

Educación Tradicional (Louis Not)

Se puede reconocer que la educación tradicional se comprende desde tres significados: el primero visto desde el proceso, en el cual se le da importancia a la transmisión y repetición de conocimientos específicos y no a la construcción de los mismos, por ende busca que se aplique lo aprendido y que esto se evidencie en un producto o resultado. Por consiguiente, el papel del maestro hace referencia a un sujeto activo, quien posee el saber, quien prepara, organiza y dirige las actividades, caracterizándose así en la figura central del proceso educativo. Por su parte, el alumno es un sujeto pasivo, receptor de saberes, quien se limita a realizar las

funciones que dicta su maestro. O en palabras de Not “que el saber pase del que sabe al que ignora” (Not, 1983, p. 28).

El segundo significado, visto desde el contenido, hace referencia a la tradición y construcción del patrimonio cultural, en tanto se establece repetición frente a los contenidos de una generación a otra, dejando de lado temáticas del contexto actual y del mundo moderno.

Así, estas prácticas se centran únicamente en los contenidos, temáticas y/o tareas que se deben llevar a cabo en el aula de clase, obviando las relaciones que puedan establecer los estudiantes con el contexto, la realidad, la familia, otros.

El último significado se comprende desde el origen, centrado en los métodos que tradicionalmente se han utilizado, en los cuales el papel de las maestras es retomar en sus prácticas pedagógicas a los pedagogos antecesores de los mismos; es decir, son los métodos que no tienen cambios o modificaciones, e invisibilizan el contexto, los sujetos, los escenarios y los recursos, lo cual conlleva a dejar de lado la construcción del conocimiento.

Anexo N° 18

“...pues yo creo que sí pero es la metodología, porque igual hay que rescatar algunas cosas de la educación tradicional, la memoria es muy importante, igual que el contenido importantísimo, entonces es como la forma de aplicarlo” *Maestra 2*. Otra maestra aporta: “...digamos si tú tienes que hacer 2 o 3 multiplicaciones sueltas, fuera del contexto es ilógico” *Maestra 3*

“...igual uno dice, así sea la educación moderna no podemos dejar de lado los conceptos, porque igual la connotación “sujeto” que es hace 20 años seguirá siendo toda una vida, un sustantivo propio, un sustantivo común seguirá siendo el mismo, no cambia con la edad; pero es lo que dice la profe, es la metodología; es decir, como nosotros estamos dando los contenidos, ya no lo hacemos de la manera memorística que el niño tiene que aprenderse de memoria, que es un sustantivo, sino poderlo dar por medio de ejemplos, de las

vivencias, tomándolo todo de un contexto, que era lo que uno no hacía en la educación tradicional no tomábamos eso del contexto, sino decíamos la definición, es tal y tal, escriba 3 ejemplos, más el niño no estaba viviendo eso, que él diga yo un día fui a Villeta, Villeta es un pueblo entonces es un sustantivo propio, es diferente tenemos que tener en cuenta son las estrategias que nosotros como docentes implementamos; pero hay cosas que no podemos dejar como son los conceptos, la manera de enseñar a multiplicar, uno dice bueno de esta manera es fácil, pero uno tiene que coincidir con la tradicional, pero yo lo voy a hacer más agradable utilizando un contexto para que él vea de donde salieron las cosas” *Maestra 1*.

“...a mí lo que se me hace importante es que, sí, nosotros tomamos cosas de lo tradicional y de muchas metodologías, pero lo más importante es que estemos forjando en el estudiantes una memoria no a corto plazo, sino una memoria a largo plazo, una memoria que perdure y la pueda aplicar como estudiante y como persona mayor; o sea, esas son prácticas desde que tú las hagas significativas para el estudiante, realmente para mí esto es lo importante independientemente de que sea tradicional o constructivista, que sea forjador de una memoria a largo plazo significativa ” *Maestra 2*

Anexo N° 19

Una maestra escribió en el cuadro de las desventajas “memoria”, justificando así lo siguiente: “...yo escribo la memoria, porque lleva al moldeamiento del pensamiento porque estamos obligando y moldeando al niño...”*Maestra 1*. Otra de las maestras contradice la idea anterior, señalando: “...para mí la memoria es una ventaja sin que se vuelva memorístico, lo que pasa es que el contenido se convertiría en desventaja es en la” *Maestra*. Por otro lado, otra maestra aporta lo siguiente: “...una desventaja es el coartar la creatividad, porque no dejamos al niño que se exprese y cree” *Maestra 3*. Otra maestraseñala: “...A mí me parece que el contenido es importante, lo que es la desventaja es la forma como se da y una desventaja clara es que no se respeta el ritmo de

aprendizaje de los estudiantes o no se tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante” *Maestra 2*.

“...en cuanto a la memoria podemos decir que hay cosas que si se deben aprender de memoria, como una fórmula tú vas a resolver un problema y este problema solo se resuelve aplicando una fórmula, así que debo aprenderlo de memoria, desde mi punto de vista” *Maestra 3*. En oposición otra de las maestras indica: “...pero hay cosas que yo aprendo más rápido si me pongo a practicar, y si no me siento a repetir que $2 \times 2 = 4$ y $2 \times 3 = 6$, sería diferente que yo le ponga al niño una multiplicación de la tabla del 2 donde él practique y de tanto practicar aprenda y lógico que tiene que utilizar la memoria, pero es que antiguamente si a usted se le olvidaba un número o una palabra ahí quedaba y pues hoy en día el contexto le ayuda a recordar y sobre todo la práctica, yo me puedo aprender las tablas si estoy a diario practicándola, sin repasarla como loritos, pero si haciendo varias multiplicaciones” *Maestra 1*

Anexo N° 20

Asignaturas	Matemáticas, Español, Sociales, Ciencias, Religión.
Rol del estudiante	Es un sujeto pasivo, receptor del saber, memoriza y repite.
Rol del maestro	Es autoritario y el único dueño del conocimiento.
Cómo se da la enseñanza	Se basa en lo que plantea el profesor.
Cómo se da el aprendizaje	Se centra en la repetición y memorización para obtener resultados.
Forma evaluativa	Es cuantitativa, periódica y oral.

Anexo N ° 21

Se hace relevante visualizar la educación tradicional, no como el eje central en las instituciones educativas. Si bien es cierto hay aprendizajes que se deben aprender de memoria, como: la tabla periódica o fórmulas físicas, químicas, los contenidos que establece el ministerio de educación.

Nos deja inquietas la reflexión de la gráfica y las prácticas pedagógicas en el aula; al coartar los aprendizajes, la individualidad, el forjar fotocopias (a nuestros queridos estudiantes).

Anexo N° 22

Maestra 1 "... yo la verdad nunca me había puesto a pensar en que tan tradicionalista soy, un como docente cree que todo lo que hace está perfecto y que está trabajando por el bienestar de los niños, y por el "corre -corre" diario olvidamos el sentido de educar, que los niños deben ser felices en la escuela y nosotros debemos ir más allá de evaluar calificar y ponerlos a dar resultados...." La maestra dos añade "... es completamente cierto yo trato de hacer lo mejor en cada una de mis clase pero sé que me falta, y tengo que replantear como mejorar esas prácticas arcaicas que no me ayudan ni a mí, ni a mis niños, los niños son seres que día a días nos aportan sabiduría y tenemos que retribuirlos y prepararlos no solo académicamente, llenarlos de contenidos sino que aprender a relacionarse con los demás , a compartir a ser seres proactivos con ellos mismos y con la sociedad. Para finalizar la siguiente maestra dice"... yo sé que soy un poco ruda y que les exijo montones a los niños pero es con la mejor intención, yo voy a hacer clases donde ellos opinen,

que tengan la palabra y que lleguen a sus casa a contar que aprendieron, a salir del aula de clase y aprovechar la granja, la huerta del colegio para que ellos vivan su aprendizaje...” *Maestra 3*

ANEXO: TALLER NÚMERO 2

Anexo N° 01

“...Maestra 2: quitaría la filas, que el trabajo fuera cooperativo, debería el docente estar en interacción continúa, el tablero no estaría rayado, los niños pudieran ser independientes y creativos ¡Ah no! Que todos seamos creativos, pensadores, que yo parta de la motivación de los estudiantes para ese proyecto, los estudiantes se conviertan en la voz de la clase.”

A la anterior intervención añade la Maestra 1 “...yo pienso que es un poco contradictorio lo que está en la imagen con lo que se ven en el texto porque si aquí dice que son reflexivos, pensadores, creativos... si son seres pensadores no se está permitiendo pensar si no se les está llenando de conocimientos, pero si usted no da ejemplo no puede esperar nada a cambio; es así como si usted no le da los momentos y los espacios en la clase para que sean creativos, pensadores y reflexivos sino por el contrario que hagan lo que el profesor les exige no sería la manera correcta de hacerlo” Maestra 3 “...Yo considero que mirando la segunda imagen la escuela es pensada como una fábrica pero no debería ser así, porque se está llevando al niño a ser un molde que entra vacío, se pule en las clases y sale un producto para la sociedad”.

Anexo N°02

“...Sería una educación recíproca, donde no solamente yo doy un contenido en el tablero sino que sea una interacción con el estudiante, permitirle que lo haga de la forma en que él lo piensa, lo justifique, para que piense cómo hacerlo y reflexione frente al tema y que no sea solamente lo que yo diga sino que lo hagamos entre todos”, de esta forma la Maestra 3 dice “...lo primero que haría es romper con el esquema de las filas e integraría los materiales para que la clase sea de una manera dinámica, es decir, que no solamente sea una explicación en el tablero sino por el contrario que se le permita al niño participar en lo que se está trabajando” la maestra 2 complementa “...yo no trataría a los niños como códigos, pues todos los niños no son iguales, todos llevan un ritmo

de aprendizaje diferente; buscaría el potencial de cada niño que me permitiría reconocerlo con sus propias cualidades, pues los niños por más indisciplinados y dispersos que sean no deben tratarse como desechos como lo muestra la imagen”.

Anexo N°03

La Maestra 2 señala “...Yo considero que se podría superar estas desventajas sí se trabaja como debe ser el trabajo por proyectos, pues uno en todos los momentos de la clase está trabajando por el proyecto, además, no se le niega la posibilidad al niño de que sea partícipe, que sea desde sus intereses, que se trabaje en grupo y de manera transversal, en fin todo lo que lleva un Trabajo por Proyecto” En este sentido, la Maestra 3 dice “...Yo también digo que el constructivismo permite superar las desventajas de lo tradicional, porque ubica al estudiante como el protagonista del proceso, busca formar a los niños con una postura crítica, que se cuestionen y problematicen para que así mismo construyan su propio conocimiento, que no sea el docente quien limita el aprendizaje sino que permita que los niños adquieran por sí mismo los aprendizajes a través de interacciones” la maestra 1 agrega a lo anterior “sí, yo estoy de acuerdo, lo que ustedes dicen se ve reflejado en cada una de las clases a través de las planeaciones porque el proyecto es una totalidad, es decir todo está articulado. El estudiante es el partícipe y ejecutor de ese proyecto, se trabaja el aprendizaje significativo, los conocimientos previos y toda la parte del constructivismo” La maestra 2 señala “...el 99% de lo que trabajos está articulado y el 1% no lo está, como en pequeños científicos que no se relaciona compactamente, pero el resto no más el currículo está diciendo qué desempeños se deben ver en las diferentes áreas y así articularlo con el proyecto”.

Anexo N° 04

Maestra 1 responde "...pues no deberían existir los horarios, solamente sería proyecto; sin embargo los horarios están establecidos porque debe haber un horario, unos tiempos para que se enfaticen en eso, pero no desligándolo de los proyectos; es simplemente como para saber que a esa hora vamos a ver matemáticas sin dejar de lado el proyecto de aula, por ejemplo haciendo énfasis en la parte de las competencias del lenguaje, sin dejar detrás el proyecto y obviamente que se van articulando porque si usted va a hacer algo con comprensión de lectura puede hacerlo con el aseo, con la parte familiar"; la Maestra 2 señala: "...el horario responde a la continuidad del proyecto, es lo que nosotras trabajamos, el proyecto que yo estoy trabajando perfectamente lo puedo trabajar en matemáticas, pequeños científicos, en todas las áreas".

Anexo N°05

Maestra 1 "...El trabajo por proyectos es la integración de las áreas, trabajando todas las competencias, todas las habilidades del estudiante a través de un tema", a lo anterior menciona la maestra 3 "...sí, el trabajo por proyectos es una estrategia que permite articular todas las materias a partir de un tema que se escoge con los estudiantes" la maestra 2 complementa "...tienen un tema de trabajo que articula todas las áreas, también se trabaja por grupos cooperativos y los niños son el centro del proyecto". De esta manera, la tallerista 1 plantea con el apoyo de medios audiovisuales "...el trabajo por proyectos está planteado como un nuevo paradigma de la educación, que permite un trabajo transversal donde se genera las interacciones tanto con los pares como con los maestros, generando así la interpretación de saberes y nuevos conocimientos desde la realidad y el contexto de los estudiantes. Es importante, que ustedes conozcan los postulados de las autoras que trabajamos, por un lado Fandiño quien plantea que el TPP es una construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades, las cuales se tejen a través de problemáticas y la posible solución a las mismas, los cuales surgen de la

cultura y el contexto de los estudiantes y los maestros; y por otro Montserrat quien señala que es un formato abierto que permite la integración e indagación de saberes a partir de un contexto, rescatando así no sólo lo cognitivo sino la parte emocional del estudiante”

Anexo N° 06

Maestra 2 “... es un orientador y una guía, donde nosotros a través de las estrategias hacemos que nuestros estudiantes lleguen a esa meta que queremos alcanzar; a través por ejemplo de las preguntas, de las mismas dinámicas”, a lo mismo complementa la Maestra 1 “...yo estoy de acuerdo, el maestro es un apoyo frente a de pronto las inquietudes o consolidar aprendizajes, que de pronto no se quede con un aprendizaje errado, sino que de pronto le pueda apoyar en esa parte. El conocimiento se construye entre todos, pero recordemos que no siempre los aprendizajes previos que traen los estudiantes son correctos, entonces es como el apoyo que tiene el estudiante para mirar para dónde va, cómo direccionar los diferentes aprendizajes”. A lo anterior, una de las talleristas retoma lo dicho por las maestra retroalimentando “...en definitiva el papel del docente es un sujeto activo, es un guía e intérprete de saberes, quien trabaja de manera transdisciplinar, desde los campos del saber y no desde las materias”, de esta manera otra las talleristas intervino ejemplificando lo dicho anteriormente “...Un ejemplo es cuando el maestro limita los aprendizajes, es decir cuando solamente el estudiante puede solucionar el problema de una única manera en que el docente le enseñó; sino que él debe interpretar y acompañar esas construcciones que pueden desarrollar los estudiantes, así no se le fracturan los aprendizajes sino que se genera un aprendizaje significativo”; en este orden, la maestra 3 “...eso suele suceder, en los diferentes grados, si los niños no aprenden el proceso como lo enseña el maestro, lo descalifica. Por ejemplo, a mi hija le enseñaron la división directa, se la enseñaron restando, entonces ella tiende a equivocarse y directa ya la hace más fácil. Entonces el docente tiene que estar ahí presente”

Anexo N°07

Maestra 1 “...el estudiante es un agente activo, es el centro del aprendizaje, los proyectos giran en torno a él”, la Maestra 3 complementa “... sí, estoy de acuerdo el estudiante es el todo” y termina con su intervención la Maestra 2 “...realmente sin estudiante, no se puede realizar un proyecto”. Una de las talleristas retoma diciendo “...sí, el estudiante es un sujeto activo, participe del proceso, quien construye su conocimiento en compañía de sus pares, a partir de las experiencias y el contexto”.

Anexo N° 08

Maestra 2 “...la construcción de su propio aprendizaje es una de las funciones, porque tiene que estar el docente con su rol orientador quien permita que este aprendizaje sea agradable, interesante, sea significativo, sea motivante y que todo sea significativo”, de esta manera la maestra 1 retoma la frase de la caricatura N° 1 diciendo “...hay que permitir que sean críticos, reflexivos y pensadores, y que no se limite solamente lo que está haciendo el docente, sino que sean autónomos de su propio conocimiento, lo consoliden de la práctica diaria, de la construcción, de lo palpable y lo significativo para él” la maestra 3 interviene “ yo pienso que aparte de lo que dicen mis compañeras se ve que suplan algunas de las necesidades, de hecho los proyectos son para eso, para que los estudiantes suplan algunas necesidades de lo que ellos quieran aprender de más y de un tema en específico”. Una de las talleristas retoma y retroalimenta señalando “...es una enseñanza transversal donde los puntos de vista de los profesores y estudiantes son el hilo conductor de la educación, además, el aprendizaje busca dar sentido a los interrogantes que los estudiantes se plantean. Se construye un puente entre estudiantes, el entorno y la conexión entre lo que se aprende, así se promueve búsquedas que consolidan la enseñanza para la comprensión. En este sentido, se enseña y aprende a partir de la problematización, a través de preguntas, afirmaciones y negaciones que surge de los estudiantes y que de una u otra manera se relaciona con la realidad o vida de los mismos”

Anexo N° 09

La maestra 2 “...el conocimiento está vinculado con la realidad, el conocimiento se apropia, es cuando tú ya le das rienda suelta a las competencias y habilidades, con ese conocimiento con el manejo de ese conocimiento puedo dar muchos frutos”, complementando a lo anterior señala la maestra 1 “...el conocimiento está relacionado con la comprensión, es decir cuando yo comprendo un aprendizaje estoy apropiándome de dicho conocimiento”; de esta manera, una de las talleristas interviene complementando: “...el conocimiento ya deja de ser lo que se le deposita al niño, hay que tener en cuenta la humanización del conocimiento, vinculando así la realidad de los sujetos y el contexto. De esta manera, el conocimiento debe partir de la socialización, problematización e interacción para formar pensamientos críticos, de igual forma, se debe promover y despertar curiosidad e interés en los estudiantes, con el fin de llevarlos hacia conocimientos significativos y relevantes en la vida misma del niño”.

Anexo N° 10

Maestra 2 “...algo que nosotros trabajamos y curiosamente lo vamos a trabajar aquí, yo lo trabajé en otro colegio, era la valoración por parte del estudiante, donde el estudiante en cada clase, en cada actividad él reconocía sus fortalezas y debilidades, pero esa valoración partía de él mismo. Obviamente nosotros como docentes éramos la parte activa y estábamos evidenciando, pero cuando el estudiante es capaz de reconocer en lo que yo fallo es capaz de modificar ese aprendizaje, ese saber”, al igual señala la Maestra 1 “...Más que evaluación se hace una valoración continua que permite establecer qué fortalezas tiene el niño, qué debilidades tiene y cómo se pueden fortalecer a través de la estrategia de proyecto de aula, digamos qué ha logrado, no para mirar si está atrasado o no, sino para mirar el proceso del niño, no para evaluar porque evaluar es una nota, más que eso, nosotros tenemos la valoración por

proceso, entonces pues si el niño logra eso más adelante va logrando cosas significativas, entonces es el niño que ha tenido un proceso y que el proyecto de aula lo ha enganchado”.

Anexo N° 11

Maestra 1 “...es que la nota es algo indispensable, porque nos lo exigen para saber si el niño aprobó o no el año, además porque es una forma de demostrarle a la institución que estamos cumpliendo con los desempeños”

Anexo N° 12

La maestra 1 responde “...es complicado mediar, porque cuando a ti te limitan y tienes que cumplir unos criterios que exige no sólo la institución sino el Ministerio, tienes que responder a dichas exigencias. Es ahí cuando al final del proceso se representa en la nota”. Las maestras continúan el debate argumentando: Maestra 2 “...por ejemplo, yo considero en la metacognición que hace el estudiante, cuando él mismo valora, digamos ese DOFA que hacemos acá, entonces en ese proceso ese cambio que él puede dar, él aprende el cómo comprende, cómo debo fortalecer y él mismo enluta ese conocimiento” la maestra 3 añade “...en este momento los chicos, fortaleciendo lo que ellas han dicho, los chicos son capaces de decir qué aprendieron y ellos tienen unas bases, qué sabemos, qué queremos saber y qué aprendimos el día de hoy, ellos se están autoevaluando, no solo nosotros, no solamente de forma oral, de forma escrita, que la exposición, que el dibujo, que la evaluación, que conteste esas preguntas, sino que el mismo lo está diciendo. Por ejemplo: ahorita estaba en una clase de micro-hábitat, ellos van a decir que los marranitos, la arañitas, los animales que encontramos en la casa, ya no las vamos a matar, los vamos a cuidar, a protegerlos y llevarlos a un hábitat.

Anexo N° 13

“Las talleristas llevan a las docentes titulares a que asuman una mirada autocrítica en relación a que en palabras de las mismas se reconoce la evaluación como un proceso cualitativo, que se enmarca o responde a un

Trabajo por Proyectos, de evidencia que hay una ambigüedad entre el discurso y las prácticas evaluativas de las mismas, en tanto, en su quehacer si se visibiliza una preocupación por obtener y dar a conocer resultados cuantitativos, es decir, calificaciones en una escala de 0.0 a 100, además de esto, en nuestras observaciones es visible que las maestras evalúan de manera periódica no solo al final para dar una nota al proceso, sino también les asignan una nota a cada actividad realizada diariamente y según el área de conocimiento”

Anexo N° 13

TRABAJO POR PROYECTOS	
Asignaturas	No las hay, todo está articulado y es interdisciplinar.
Rol del estudiante	Agente activo, centro del aprendizaje, el proyecto gira en torno a él.
Rol del maestro	Orienta, guía y acompaña los aprendizajes.
Cómo se da la enseñanza	Enseñanza transversal, busca dar sentido a los interrogantes que los estudiantes se plantean.
Cómo se da el aprendizaje	A partir de la problematización de las preguntas, intereses y contexto del estudiante.
Forma evaluativa	Es una valoración continua que permite reconocer fortalezas y debilidades así como el proceso.

Anexo N° 14

Maestra 2 “...A mí lo que me pareció más importante es cómo la maestra posibilitó espacios para que los estudiantes tuvieran un aprendizaje integral, cómo de cosas tan pequeñas como ver el cielo o analizar una piedra podría articular los saberes de ciencias o matemáticas”, la maestra 1 complementa “...lo importante ahí es que los estudiantes analicen el contexto, se problematizan de lo que lo rodea y que lo realizan a partir de la experiencia de lo que pueden hacer a partir de los elementos” añadiendo así la maestra 3 “es que es el simple hecho de que los estudiantes no aprenden solo en un salón de

clase, sino que aprenden a partir de lo que los rodea, y eso es lo que posibilita la maestra Olga, que aprendan a partir del arte”, la maestra 2 señala “...sí, y no sólo eso sino también la interacción que genera entre los compañeros y que se denota que fue significativa, porque aportó no sólo a su vida académica sino también personal”.

Anexo N° 15

Tallerista 1 “...es muy interesante el proceso que realiza la maestra porque nos motiva y nos cuestiona como maestras en nuestro quehacer”, otra tallerista complementa “...además es una prueba de que nada es imposible y que con cosas tan simples como mirar las nubes se puede enseñar diferentes temáticas”, de igual forma retroalimenta otra tallerista “... es importante ver también que el video nos abre una mirada más amplia sobre qué es, cómo se desarrolla y las implicaciones que tiene el trabajo por proyectos y la diversidad de recursos con lo que cuenta el docente para generar aprendizajes significativos desde el mismo contexto de los estudiantes”. Seguido a esto una maestra 3 apunta “...Si, estoy de acuerdo, es que nosotros sin darnos cuenta limitamos el aprendizaje y el conocimiento, muchas veces tratando de darle al niño todo lo que el necesita académicamente para avanzar en su proceso, pero desconocemos al niño como persona, los aprendizajes que genera con sus compañeros, lo que puede llegar a aprender con cualquier situación y es por eso que a veces caemos en el error”, la maestra 1 señala “...es cierto, además porque en el día a día uno tiene que cumplir como sea con lo que nos pide la institución, sin embargo, nosotras somos las únicas responsables para establecer una mediación entre lo que nos exigen y lo que se debería trabajar en el trabajo por proyectos”, de esta forma, la maestra 2 termina diciendo “...si, es un compromiso diario de las maestras, dejar atrás lo que de una u otra forma nos ha dejado la educación tradicional, porque igual siempre caemos en limitar aprendizajes y a veces se nos olvida ser conscientes de que existen otros tipos o enfoques de educación”

Anexo N° 16

Es importante resaltar el trabajo por proyectos como el que transmite la educación, donde se dice más la transmisión de contenidos, pero a veces como muchos caemos en el error de enseñar a partir de la educación tradicional, olvidando y alejando otros enfoques como el trabajo por proyectos.

Es muy interesante que realicen estos talleres en la institución, porque es así como uno se cualifica y reflexiona frente a los errores que como maestra cometo en el aula de clase, pues aunque la institución trabaja por proyectos, muchas veces no lo realizamos como debería, es decir caemos en la evaluación con nota, donde se le pide a los estudiantes formar pilos y dimes. Es por eso que me parece importante la concientización que ustedes como futuras maestras nos dejen frente al trabajo por proyectos y frente a lo que debemos cambiar en nuestros prácticos educativos.

Escrito reflexivo-Maestras
titulares

Anexo N° 17

El trabajar y reflexionar sobre el trabajo por proyectos nos permite reconocer las falencias que uno tiene como maestra, pues muchas veces pensamos que con solo cambiar de modelo, y dejar a un lado lo tradicional ya estamos actualizadas y innovando nuestras prácticas y no es cierto pues seguimos desconociendo todas las implicaciones, todo lo que repercute trabajar por proyectos y terminamos limitando nuestras planeaciones a desarrollar un tema; desconociendo al estudiante que piensa el como se siente que le interesa de lo que estoy explicando y todos los enlaces que puedo crear o desarrollar entre las materias para que sean más productivas y cubran más conocimientos.

Consideramos que el trabajo por proyectos nos enseña a no limitar el saber, ni al niño ni al maestro a cualificarnos cada día a indagar, interrogar y reflexionar sobre si lo que estoy haciendo corresponde a lo que los estudiantes necesitan y desean trabajar, a buscar estrategias para trabajar y responder a lo que el ministerio nos exige y quiero que los niños aprendan y lo que los niños desean y necesitan aprender.

Escrito reflexivo-Maestras
titulares

Anexo N° 18

“...A mí me pareció muy importante que ustedes realizaran no sólo los talleres, sino también el Trabajo por Proyecto con los niños, porque los hicieron de una manera recíproca, además porque ustedes lo que aprendieron en la universidad lo traen a la práctica y nos cualifica como maestras. Además, nos mostraron lo que nos falta para llegar a realizar un Trabajo por Proyectos adecuadamente.” La maestra 1 complementa “...lo más chévere fue que el trabajo se realizó entre colegas, fue un trabajo agradable porque las dos partes nos ayudamos y retroalimentamos, además ustedes y nosotras tuvimos una buena disposición, si dispuestas a recibir lo que ustedes nos traían, así como ustedes dispuestas a aprender de nosotras como maestras” la maestra 2 finaliza diciendo “...Los talleres definitivamente fueron un gran aporte, porque digamos yo a veces me sentía errada en algunas características del TPP, además, fue un aporte yo creo que para ustedes también porque les ayudó a consolidar mejor su aprendizaje y su profesión. Digamos yo cuando estuve en la universidad y pasé a ejercer me di cuenta que la universidad es sólo un discurso y que uno aprende a ser maestro en la práctica. Por eso me parece muy importante que ustedes hagan este tipo de talleres, para que nos actualicen frente a la educación”

TABLA REGISTROS FOTOGRÁFICOS

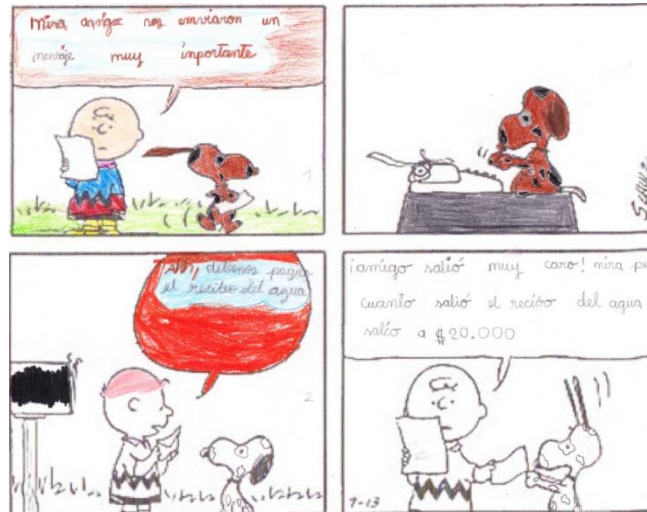
Registro fotográfico N° 1 Actividad: "Votación"



Registro fotográfico N° 2 Compromiso: ¿Por qué se llaman cuentos?



Registro fotográfico N° 5 Actividad: "Construcción de Historietas"



Registro fotográfico N° 6 Actividad: "Construcción de Historietas"



Registro fotográfico N° 7 Actividad: "Dinámica de letras"



Registro fotográfico N° 8 Actividad: "Dinámica de letras"



Registro fotográfico N° 9 Actividad: "Cuento creado por los niños (terror)"

Los meses dulces
Había una vez un grupo de niños muy curiosos ellos un día pasaron por una mansión embrujada en ese lugar se escucharon ruidos extraños, ellos entraron era una casa fea y daba mucho miedo nadie se atrevió a entrar, los niños se decidieron a entrar y encontraron unas macas polvosa, la mamá les agarró pero una niña se escapó la mamá pelloró le dijo que si quería recuperar a sus amigos debía hacerle una dulce de macas hecha con macas de bruja... los niños fueron donde la bruja mala y le hicieron pimienta en la nariz para que se confundiera y buscar las macas. Los niños los recogieron y los prepararon con macas muy adobadas estaban donde la mamá asustada, le dieron el dulce y el libro... Los niños se volvieron amigos de la mamá polvosa y todos los días se llevaron dulces.
FIN

Registro fotográfico N° 10 Actividad: "Cuento creado por los niños (ciencia ficción)"

La aventura de leer
Había una vez un niño que vivía en una mansión, un día ella fue al sótano y en la parte más oscura había una biblioteca...
Había una libro viejo y quemado, la niña lo empujó a los lados y el libro se abrió al centro de la tierra... allí encontró un tepal, le enseñó el camino y que debía acabar el cuento para salir de allí... en el camino encontró una bruja que hechizó a la niña y hizo que olvidara leer...
La niña fue a casa y se convirtió en una bruja mala y le enseñó una mansión del futuro que le enseñó a leer... supuso la niña: aprendió a leer, se hizo un cohete que la llevó a su casa... ella estaba feliz de volver a casa con un libro en su mano.
fin

Registro fotográfico N° 11 “Primer borrador del cuento - Niño 5”

Registro fotográfico N° 12 “Segundo borrador del cuento - Niño 5”

Registro fotográfico N° 13 “Tercer borrador del cuento - Niño 5”

Registro fotográfico N° 14 “Cuento Final - Niño 5”

Registro fotográfico N° 15 “Cuento construido por Segundo A”

Registro fotográfico N° 16 “Cuentos finales de Segundo A”

Registro fotográfico N° 17 “Cuentos finales y Cuento construido por Segundo B”

Registro fotográfico N° 18 “Cuentos finales de Segundo C”

Registro fotográfico N° 19 “Matriz de evaluación-Niños”

Registro fotográfico N° 20 “Matriz de evaluación-Maestras en formación”

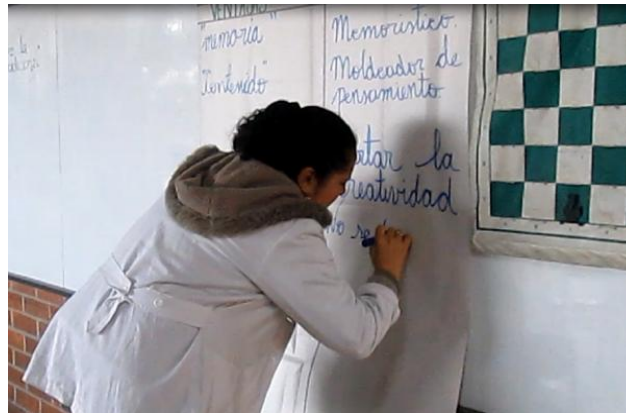
Registro fotográfico N° 21 “Análisis caricaturas”



Registro fotográfico N° 22 “Lectura Cuento”



Registro fotográfico N° 23 “Escritura Cuadro Comparativo”



Registro fotográfico N° 24 “Cuadro Comparativo”

EDUCACION TRADICIONAL	
VENTAJAS	DESVENTAJAS
memoria "contenido"	Memorísticos. Moldeador de pensamiento. Coartar la creatividad No se tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Registro fotográfico N° 25 “Maestras titulares”



Registro fotográfico N° 26 “Maestras titulares”



Registro fotográfico N° 27 “Maestras titulares”



Registro fotográfico N° 28 “Maestras titulares y Talleristas”



Registro fotográfico N° 29 “Maestras titulares”



ANEXOS

Anexo Nº 01

1. ¿Qué sabemos sobre los cuentos?

* Los cuentos se pueden leer podemos escribir otros cuentos inventados, pueden ser infantiles, cuentos de películas se pueden producir para cuentos, cuentos de terror y otros cuentos más.

2. ¿Qué queremos saber sobre los cuentos?

* Queremos saber de dónde se sacan los cuentos, como son los cuentos, como se fabrican los cuentos, por qué se llaman cuentos.

3. ¿Qué actividades queremos hacer para trabajar el tema de los cuentos?

* Queremos ver películas de cuentos, escribir cuentos y mezclar los cuentos con películas, compartir los cuentos y otras cosas más.

Anexo Nº 02

1. ¿Qué sabemos sobre los cuentos?

que comienza por mayúscula, los cuentos son largos, tienen principio, medio, desenlace o final, tienen signos de puntuación y termina en punto.

2. ¿Qué queremos saber sobre los cuentos?

que dónde hay signos de puntuación, quién escribe los cuentos cómo los escriben, quién es el autor.

3. ¿Qué actividades queremos hacer para trabajar el tema de los cuentos?

juego, películas, hacer consultas con los papás, hacer tareas.

Anexo Nº 03

¿Quiénes escriben los cuentos?

Sobre una montaña muy alta vivían dos hermosos caballos, sus nombres eran...

Rayo y Carlos subían la montaña y comían caca y vino.

eran de color negro y blanco.

Comer, ellos pescan...
Paran...
un solo...
empezaron a...
Pasar...

que fallaron en el...
desembarcación...
Porque...

1- 9
2- 9
3- 12
4- 5
5- 8
6- 5
7- 11
8- 7
9- 11
10- 9

¡Somos afortunados, y esto es nuestra gratificación nunca nos separaremos y siempre ayudaremos al que lo necesite.

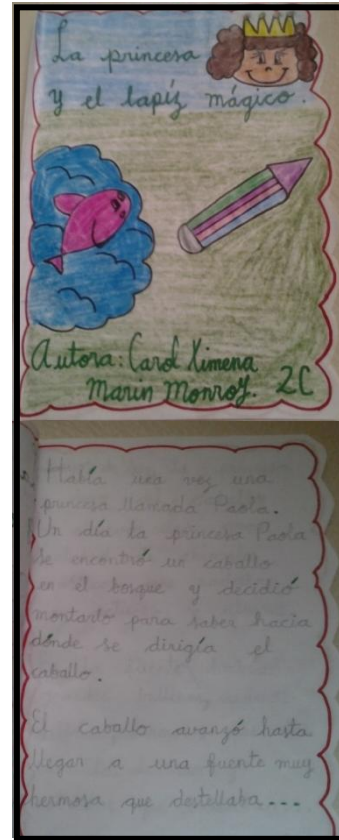
Los caballos de Páircan

Autores: segundo C

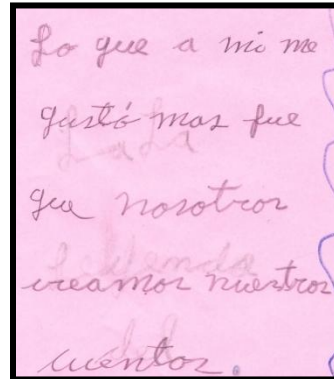
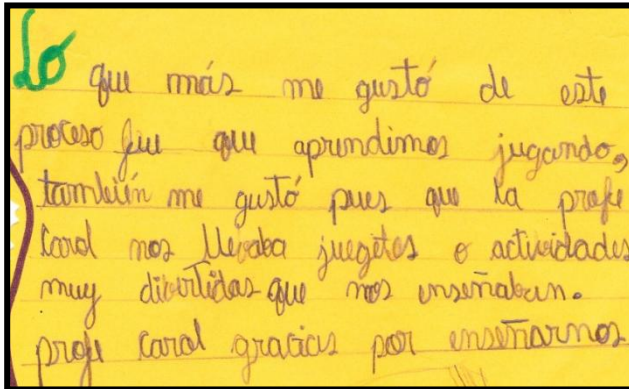
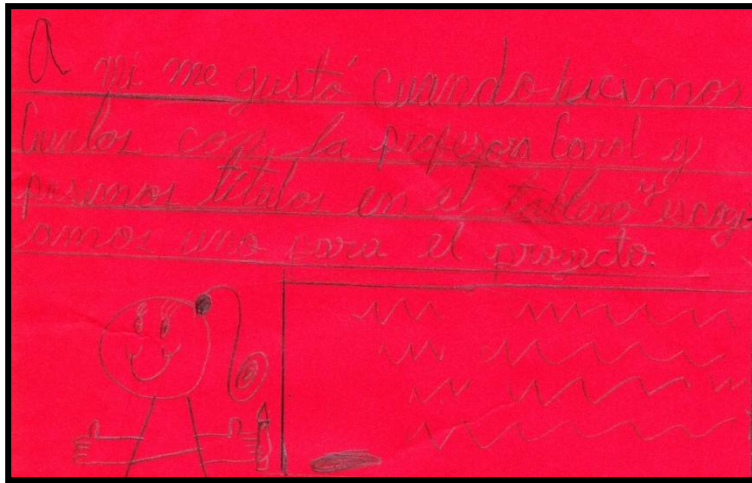
Los 2 de caballo Páircan

La amistad es...
Primo...
de...
Páircan...

Anexo Nº 05



Anexo Nº 06



Anexo Nº 07



Anexo Nº 08



Anexo Nº 09



Anexo Nº 10



Anexo Nº 11



Anexo Nº 12

