

VOLUMEN
(2018)

Facultad
de Educación

No.

1

DOCUMENTOS
DE TRABAJO



REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS

ROMELIA NEGRETE, VÍCTOR MARIO VÉLEZ CARRIAZO, ELY JOHANY GÓMEZ GUERRA,
CARLOS ANDRÉS AGUILAR, ALBA LUCIA ARBOLEDA, JUAN DAVID TANGARIFE

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.33132/26654644.1378](https://doi.org/10.33132/26654644.1378)

FECHA DE RECEPCIÓN: FEBRERO DE 2018
FECHA DE PUBLICACIÓN: DICIEMBRE DE 2018

AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

Reflexión sobre la práctica pedagógica en la voz de sus protagonistas

© Fundación Universitaria del Área Andina
Bogotá, diciembre de 2018

© Romelia Negrete, Víctor Mario Vélez Carriazo, Ely Johany
Gómez Guerra, Carlos Andrés Aguilar, Alba Lucia Arboleda,
Juan David Tangarife.

Doi: <https://doi.org/10.33132/26654644.1378>

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 70 No. 12-55, Bogotá, Colombia
Tel: +57 (1) 7424218 Ext. 1231
Correo electrónico: publicaciones@areandina.edu.co

Dirección editorial: Eduardo Mora Bejarano

Coordinación editorial: Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Diseño de colección: Ivonne Carolina Cardozo Pachón

Corrección de estilo y diagramación:

Entrelibros E-book Solutions



BANDERA INSTITUCIONAL BOGOTÁ

Pablo Oliveros Marmolejo †
Gustavo Eastman Vélez

Miembros Fundadores

Diego Molano Vega

**Presidente del Consejo Superior
y Asamblea General**

José Leonardo Valencia Molano

Rector Nacional

Representante Legal

Martha Patricia Castellanos Saavedra

Vicerrectora Nacional Académica

Erika Milena Ramírez Sánchez

Vicerrectora Nacional Administrativa y Financiera

María Angélica Pacheco Chica

Secretaria General

Eduardo Mora Bejarano

Director Nacional de Investigaciones

Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Coordinador Nacional de Publicaciones

Olga Ramírez Torres

Decana Facultad de Educación

Las series de documentos de trabajo de la Fundación Universitaria del Área Andina se crearon para divulgar procesos académicos e investigativos en curso, pero que no implican un resultado final. Se plantean como una línea rápida de publicación que permite reportar avances de conocimiento generados por la comunidad de la institución.

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS

Romelia Negrete
Víctor Mario Vélez Carriazo
Ely Johany Gómez Guerra
Carlos Andrés Aguilar
Alba Lucia Arboleda
Juan David Tangarife

Resumen

El presente trabajo hace parte de un proceso de documentación que tiene el propósito de describir la experiencia de formación docente en el componente de práctica interdisciplinaria llevada a cabo por los estudiantes de VIII semestre de la Licenciatura de Ciencias Sociales perteneciente a la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina, realizada en el segundo semestre de 2016 y el primero de 2017. En el proceso de planeación de la práctica interdisciplinaria, la propuesta requirió de algunas orientaciones educativas y pedagógicas dirigidas a responder algunos interrogantes tales como: ¿Qué decisiones y perspectivas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación supone la práctica interdisciplinaria?, ¿cuáles son las posibilidades pedagógicas de una práctica interdisciplinaria? y ¿cómo se construye en la práctica el saber pedagógico? De esta manera, se avanza desde esquemas amplios y en su concreción se abordan la concepción educativa de enseñar, formar y evaluar, la didáctica y el campo disciplinar e interdisciplinar. Por ser un texto inicial de documentación está abierto a sugerencias y aportes en pro de la construcción de un saber reflexivo que oriente buenas prácticas pedagógicas a los futuros formadores.

Palabras clave: aprendizaje, didáctica, interdisciplinaridad, práctica pedagógica, praxis, saber pedagógico.

Cómo citar este documento:

Negrete, R., Vélez, V. M., Gómez, E. J., Aguilar, C. A., Arboleda, A. L., y Tangarife, J. D. (2018). *Reflexión sobre la práctica pedagógica en la voz de sus protagonistas*. (Documento de trabajo No. 1). Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

Tabla de contenido

Reflexión sobre la práctica interdisciplinaria en futuros formadores: notas desde la complejidad del ejercicio de la docencia <i>Romelia Negrete</i>	6
El aprendizaje basado en proyectos: experiencia significativa desde las teorías de Gardner, en el grado quinto de primaria de la institución educativa (IE) Edelmira Álvarez, en Fredonia, Antioquia <i>Víctor Mario Vélez Carriazo</i>	23
Investigando mi pasado, imagino mi futuro <i>Ely Johany Gómez Guerra</i>	37
La convivencia, apuesta de la educación moderna <i>Carlos Andrés Aguilar, Alba Lucia Arboleda, Juan David Tangarife</i>	44

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA INTERDISCIPLINARIA EN FUTUROS FORMADORES: NOTAS DESDE LA COMPLEJIDAD DEL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

Romelia Negrete¹

Resumen

El presente trabajo hace parte de un proceso de documentación cuyo propósito es describir la experiencia de formación docente de los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina. Se llevó a cabo en el marco de la práctica interdisciplinaria de los estudiantes de VIII semestre, y se realizó en el segundo semestre de 2016 y el primero de 2017. En el proceso de planeación de la práctica interdisciplinaria, la propuesta requirió de algunas orientaciones educativas y pedagógicas dirigidas a responder los siguientes interrogantes: ¿qué decisiones y perspectivas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación supone la práctica interdisciplinaria?; ¿cuáles son las posibilidades pedagógicas de una práctica interdisciplinaria?, y ¿cómo se construye en la práctica el saber pedagógico? De esta manera, se avanzó desde esquemas amplios y, en su concreción, se aborda la concepción educativa de enseñar, formar y evaluar, la didáctica y el campo disciplinar e interdisciplinar. Por ser un texto inicial de documentación, está abierto a sugerencias y aportes en pro de la construcción de un saber reflexivo que oriente buenas prácticas pedagógicas a los futuros formadores.

Palabras claves: aprendizaje, didáctica, evaluación, formación, interdisciplinaridad, práctica pedagógica.

¹ Docente-tutor de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá. Dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales en una visión interdisciplinaria encaminada a relacionar-articular e integrar pedagogía, didáctica y evaluación, como referentes de currículos cambiantes e innovadores. Licenciada en Ciencias Sociales con posgrado en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana y Filosofía contemporánea de la Universidad de San Buenaventura. Maestría en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y Ph.D. en Educación de Atlantic International University. Correo electrónico: rnegrete@areandina.edu.co

Introducción²

La unidad compleja de la naturaleza humana es la que está desintegrada en la educación a través de las disciplinas y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano

Edgar Morín

A manera de introducción, partimos de la pregunta: ¿desde qué perspectiva generar la práctica interdisciplinaria? En ese sentido, consideramos la importancia de articular-relacionar e integrar, desde el enfoque de los sistemas organizados y el cambio, de modo que se constituyan en fundamento de los procesos de reorganización y adaptación a las transformaciones del entorno y, por supuesto, a la búsqueda de pertinencia de nuevas acciones que realimentan el proceso en el ámbito educativo, en el caso particular de la práctica interdisciplinaria para estudiantes futuros docentes.

Igualmente, surge la necesidad de articular, relacionar e integrar nuevos sistemas de saberes y conocimientos que abonen a la formación humana integral de futuros maestros, dado que encuentran en la tendencia de la interdisciplinariedad un camino para ir más allá de la fragmentación y del cumplimiento de programas académicos. Así, pueden trascender en el análisis particular del ejercicio pedagógico de enseñar, formar y evaluar.

Ahora bien, es la concepción contemporánea de la práctica docente la que promueve el trabajo en equipo para potenciar la construcción de aprendizaje, diálogo de saberes y conocimientos de otras disciplinas. Ocurre en escenarios donde acontecen diferentes situaciones que demandan soluciones complejas e integradas, y que exigen la participación de diversos actores del entorno para introducir cambios en el campo pedagógico, epistemológico y didáctico del proceso de enseñar, formar y evaluar. Por esta razón, implica otras maneras de instalar la práctica docente y requiere, no solo de un trabajo reflexivo desde el contenido y desarrollo del módulo a cursar, sino de involucrar en acciones reflexivas respecto al ejercicio de la práctica misma en un hori-

² Partimos de la consideración que la práctica pedagógica en el aula, desde su inicio, es un ejercicio de formación y reflexión pertinente para promover la producción del saber pedagógico.

zonte de sentido a los directores de programas, tutores-docentes y estudiantes futuros profesionales docentes. De este modo, sería un sentido académico y pedagógico; con el propósito de generar una revisión de las actividades objeto de aprender-enseñar-aprender en contextos específicos.

Así, la práctica interdisciplinaria en el programa de Ciencias Sociales se genera desde la concepción de relacionar-articular e integrar el currículo como un marco pedagógico, epistemológico y antropológico al que subyace las concepciones pedagógica impuestas por la tradición de un currículo per se. Del mismo modo, encuentra en el saber hacer del maestro en el aula su campo de acción que demanda una perspectiva amplia y reflexiva encaminada a un mejor desempeño docente y a un aprovechamiento por parte de los educandos a su cargo. En este punto, considero pertinente señalar la diferencia del papel que como docente y educando se ejerce, tal como lo afirma Zuluaga (2003):

Debemos, también hacer la distinción entre los sujetos de la enseñanza [...] Por una parte, aquel que se relaciona con la ciencia o con los saberes a partir de un método, es decir el maestro porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental del método de enseñanza [...] y por otra la del sujeto aprendiz abierto a las nuevas esferas del conocimiento [...]. (p. 36)

Revisar el papel del docente en la educación me despertó el interés acerca de las relaciones entre los saberes pedagógicos del docente y los procesos de configuración del currículo. Considero que estos últimos están permeados por saberes y, de alguna manera, los docentes se constituyen en sujetos de construcción curricular a partir de saberes particulares que se sitúan en las prácticas cotidianas. Por esto, me cuestiono: ¿cuáles son esos saberes que se evidencian al diseñar un currículo? Además, es posible que surjan tensiones en estos procesos, y ello implica una revisión sobre el rol que juegan los saberes en los cambios y permanencias de procesos participativos y ricos en experiencias. Estas y otras posturas inquietantes forman parte de esta reflexión y, sin ánimo de agotarlas, nos aproximaremos a su indagación a lo largo del presente escrito.

Ahora bien, en este trabajo me propongo presentar los temas que se analizan desde tres aspectos importantes: lo pedagógico, lo didáctico y lo interdisciplinar de la práctica. La aproximación se realizará desde repensar sobre ¿qué decisiones sobre el enseñar-formar y evaluar supone la práctica interdisciplinaria?, ¿cuáles son las posibilidades pedagógicas de una práctica interdisciplinaria? y ¿cómo se construye en la práctica el saber pedagógico?

¿Qué decisiones sobre el enseñar-formar y evaluar supone la práctica interdisciplinaria?

En primer lugar, considero que el maestro reflexivo e innovador busca repensar su labor desde la revisión de sus propias prácticas usuales. Es en la reflexión, como primera instancia, cuando emerge la necesidad de tomar decisiones que respondan a esas nuevas exigencias que surgen, a partir de reformas curriculares, ya que otorgan un rol más decisivo a los maestros en el entorno escolar. De igual manera, se acompaña de perspectivas y exigencias que reconocen el papel central y relevante de los estudiantes en su proceso de aprender nuevas y más ricas experiencias que trascienden aún al campo de la escuela. Dichas exigencias atienden los avances hoy y están en coherencia con las teorías sobre el aprendizaje y el conocimiento, así como con disciplinas como la psicología cognitiva, la filosofía de la educación y la neurociencia aplicada a la educación, entre otras. En este sentido, Zuluaga (1999) enuncia que:

Si las facultades de educación como instituciones del saber pedagógico no asumen, desde la interioridad propia de la pedagogía, tales perspectivas, volveremos a caer en el círculo vicioso de reducir la pedagogía a los procedimientos, es decir, se abren paso a nuevas teorías, de las cuales solo circulan los procedimientos y de manera muy reducidas los conceptos. (p. 19)

Por lo anterior, resulta un acercamiento intencionado entre instituciones y teorías que faciliten la discusión y el análisis de tales necesidades entendidas como una tarea histórica que compete a docentes y a las facultades de educación. Su línea de reflexión debe orientarse, entonces, a construir herramientas conceptuales y metodológicas que permitan relacionar-articular e integrar construcciones (teoría) y práctica pedagógica (enseñar), de manera que desde ahí podamos reconceptualizar el aprender-enseñar y el aprender³.

Es en este punto que Flórez (1994) caracteriza a la pedagogía como una disciplina teórico-práctica conformada alrededor del concepto formación, y que se basa en la reflexión sobre la educación, situada y contextualizada histórica, social y políticamente. Agrega, además, que el proceso sistemático que lleva a la formación es la enseñanza, actividad que tiene como propósito e intención que los sujetos se apropien del saber cultural para lograr la realización personal y social como parte de una colectividad.

3 Creemos que el enfoque de aprender-enseñar-aprender está centrado en la interacción-reflexión pedagógica como una suerte de dialéctica nos provee de una concepción reflexiva que ayude a superar la línea de enseñar, después enseñanza aprendizaje para posesionarse en la praxis pedagógica centrada en el ser y sentir del maestro educador en su relación con los educandos.

Para Zuluaga (1999), ha habido elementos articuladores presentes desde el comienzo hasta el presente: formación, instrucción, aprendizaje, educación y enseñanza, que es el eje articulador que configura el campo aplicado y el elemento reflexivo de la pedagogía. Igualmente, se encuentra también la didáctica, donde se destaca el conjunto de procedimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber.

Si bien resulta relevante formarse en el campo disciplinar que se va a impartir, considero que es insuficiente, ya que resulta importante formarse en el campo de la pedagogía como un campo de la práctica de enseñar, para evitar caer en la instrucción remitida al campo de enseñar conocimientos e impartirlos en forma tal que se ciñe a lo únicamente disciplinar. En consecuencia, la pedagogía y las didácticas contribuyen con la conceptualización y la práctica relacionadas y articuladas con la formación para superar lo referente a la información.

Podemos afirmar, empero, que estamos en un momento en que la pedagogía se ha vinculado como disciplina a las ciencias de la educación y hace un aporte a enseñanza, tal como lo supone Martínez (2005) al afirmar que la enseñanza “como posibilitadora del pensar es como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística, como disposición hacia el pensar maestro- alumno-escuela y saber”. Al interpretar esta concepción, creo que es necesario un diálogo entre la didáctica y pedagogía para establecer las relaciones entre ambas desde la configuración de enseñar y enseñanza para ser abordadas en la formación docente.

En este sentido, hemos propuesto en la Facultad de Educación del Área Andina una batería de herramientas didácticas y pedagógicas diseñadas para ayudar a los estudiantes futuros maestros a realizar su práctica interdisciplinaria en el marco de un componente pedagógico. Consiste en diseñar y planear, en primer lugar, una estructura didáctica⁴ que configure la ruta de aprendizaje a lo largo del tiempo de la práctica, pero que a su vez sea incorporada como una posibilidad de planeación para su futuro desempeño docente.

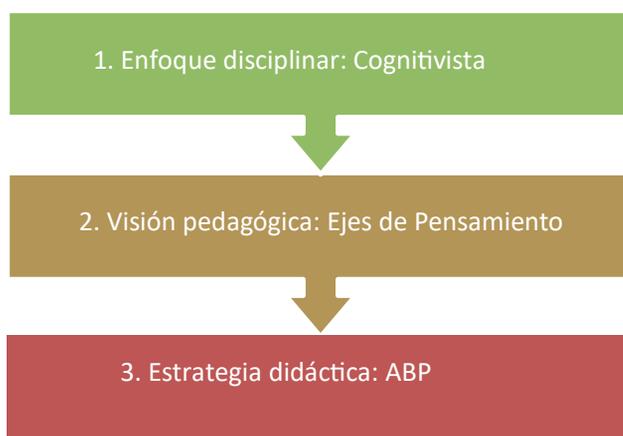
De igual manera, el rol del maestro reflexivo es el de intelectual crítico, uno que revisa y piensa de nuevo respecto a su función como actor partícipe de un proceso educativo dinámico y cambiante que demanda una postura mediadora entre el saber previo que traen los estudiantes y los nuevos escenarios del conocimiento con posibilidades de recrear mundos posibles en los estudiantes ciudadanos presentes y futuros. De modo que, en este trabajo, queremos documentar la importancia que

4 Ver anexos del módulo Práctica Interdisciplinaria de la FUAA, Facultad de Educación. Las herramientas contenidas allí son: estructura pedagógica, conocida usualmente como unidad didáctica, diario de campo inicial, diario de campo final y artículo pedagógico.

tiene en un primer momento proveer a los practicantes con una estructura didáctica integradora que les ayude a realizar su labor desde los componentes propios del currículo. Incluso, una estructura que logre trascender al campo de la praxis pedagógica como una condición necesaria para transformar su saber teórico y práctica en buenas prácticas de aprender-enseñar-aprender. Cada uno de los momentos de esta estructura didáctica establece las bases de un horizonte de sentido pedagógico que tras su aplicación hará evidente la trayectoria del pensamiento de los estudiantes que busca desarrollar y ampliar.

En esta perspectiva queremos destacar que una de las decisiones más importante es presentar la estructura didáctica como un andamiaje conceptual que relaciona, articula e integra el propósito de la educación. A continuación, abordamos tales conceptos a la luz de los ejercicios realizados en cada momento de la práctica interdisciplinaria misma. Lo apreciamos en la gráfica siguiente como una arquitectura pedagógica que, a su vez, se convierte en arquitectura curricular.

FIGURA 1.
ESTRUCTURA DIDÁCTICA



Fuente: elaboración propia

Los tres aspectos son parte de un engranaje sistémico y dinámico que se retroalimenta de la práctica reflexiva en que presenta aprender-enseñar-aprender durante el tiempo escolar.

Entendemos que es necesario explicar la estructura didáctica de la unidad integradora y sus componentes:

I) Pensar para aprender-enseñar y aprender. Implica pensar a partir de una pregunta provocadora o de un problema del contexto en forma afirmativa. Se configura el nombre a la unidad de aprendizaje que invite a focalizar un aprendizaje disciplinar respecto al desarrollo cognitivo para alcanzar comprensiones sobre lo que nos gustaría que los estudiantes aprendan, más que las disciplinas y que se han enseñado por mucho tiempo en forma instruccional y memorística.

Pensar el currículo desde una pregunta como trayectoria de pensamiento ayuda al docente y al estudiante a aprender-enseñar-aprender en forma interesante, ya que genera desafíos cognitivos. Asimismo, algunos nombres de la unidad didáctica resultan inspiradores para maestros y estudiantes. Por ejemplo, la unidad didáctica de un estudiante de la práctica interdisciplinar es *comunicación asertiva, paz y convivencia*, y se dirige a desarrollar en los educandos una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás. Así, se promueve un crecimiento emocional e intelectual, y es que, en efecto, tener en cuenta las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes es una de las metas de la educación, dado que, desde nuestra perspectiva como educadores, los estudiantes primero se conectan con sus docentes y generan empatía, para que el aprendizaje de las asignaturas resulte encantador y rico en experiencias.

Por ello, pensar en una pregunta y no en temas hace que el aprendizaje adquiera sentido, ya que el estudiante será protagonista de su propio proceso en la medida en que desarrolle operaciones mentales a partir de la indagación de sus saberes previos y que lo lleven a desarrollar comprensiones más profundas desde la complejidad de integrar otros saberes disciplinares (lenguaje, ética, artes, competencias ciudadanas, etc.) y procesos cognitivos como la clasificación, interpretación, argumentación y síntesis, entre otras.

II) Contextual. Es una caracterización de la institución educativa y de los estudiantes. Parte de un ejercicio de análisis del territorio en el que se enmarca el proceso educativo, e indaga sobre los actores y los procesos que desarrollan, el espacio, y el proyecto educativo institucional como un horizonte de sentido pedagógico que marca la ruta del ser, saber y hacer de la institución. También da cuenta del objeto de la experiencia educativa y las tensiones y las necesidades a que apunta en la comunidad.

En este punto, encontramos que la mayoría de las instituciones se localizan en espacios rurales con problemáticas ligadas al desplazamiento y a las precarias condiciones en su infraestructura, materiales didácticos y recursos en general. Por este motivo, los docentes deben recurrir a su creatividad e iniciativa para generar climas

cálidos de aprendizaje en el aula. Se subraya la disposición e ingenio de docentes y estudiantes para ambientar el ejercicio de aprendizaje. Algunos manifiestan el uso de materiales reciclables convertidos en artefactos pedagógicos útiles al proceso, razón que no menoscaba ni afecta el ejercicio pedagógico, pero que hace evidente la carencia y atención de lo que encierra el proceso educativo. Se caracteriza a la población de educandos en su edad, necesidades, desarrollo cognitivo y expectativas de desarrollo de competencias cognitivas, ética-social valorativa y comunicativa, para potenciar la movilización de sus aprendizajes a niveles según su edad y desarrollo.

III) Pedagógico: construcción didáctica-pedagógica. Se lleva a cabo a partir del componente anterior sobre la caracterización de la institución y de sus actores principales los estudiantes. Consideramos que la práctica interdisciplinaria está social e históricamente contextualizada; por lo tanto, es indispensable que los maestros en formación reflexionen y evidencien la perspectiva pedagógica reconocida como enfoque que asumen como formadores, el territorio y las relaciones de este último con la escuela.

El grupo de estudiantes, futuros maestros, recibe un acompañamiento y seguimiento en su ejercicio, en el que se describe la importancia del enfoque pedagógico basado en pedagogía activa de “Escuela Nueva”, como modelo educativo flexible de las instituciones, que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrados, con uno o dos maestros que integran de manera sistémica estrategias curriculares, comunitarias de capacitación, seguimiento y administración y donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo, para fortalecer la relación escuela-comunidad.

“Escuela Nueva” es un modelo pedagógico que surgió en Colombia en la década de 1970, como respuesta a las necesidades educativas de los niños de primaria de las zonas rurales del país. Es precisamente en los años de 1970 cuando empieza a evidenciarse que en el campo son pocos los niños matriculados por grado, razón por la cual, no era viable tener un solo profesor para cada curso.

Entonces surgió la figura del maestro multigrado, es decir, aquel que atiende varios grados al tiempo. Sin embargo, no se garantizó la calidad y eficiencia de la educación que recibían los niños. Al pensar en la educación como instrumento de paz para formar en la solidaridad y en la cooperación, encaminada a transformar la educación tradicional, son pocos niños matriculados por grado con un solo profesor. En realidad, son guías de aprendizaje que permiten que el estudiante avance a su propio ritmo, al tener que ausentarse en épocas para atender las labores del campo. Las guías abordan las distintas áreas del conocimiento desde la perspectiva de aprender haciendo con actividades acordes a la realidad.

El componente curricular del modelo “Escuela Nueva” exige el trabajo en grupo desde la perspectiva de que el ser humano aprende en compañía de otros. Por ello, cuando se unen varios niños con distintas habilidades, se potencia al aprendizaje al aprender el uno del otro.

El enfoque de “Escuela Nueva” dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina, que en su mayoría proviene de veredas aledañas. Por su ubicación los estudiantes deben caminar en promedio 2 horas diarias para llegar a la institución y regresar a sus hogares. Para ello, el diseño de los proyectos pedagógicos productivos facilita que los estudiantes avancen de un grado o nivel a otro y que desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo, tal como lo sostiene la estudiante-maestra Sara Penagos, quien expresa que “nuestro horizonte institucional está construido a partir de las aspiraciones que la comunidad educativa ha manifestado durante todo el proceso de construcción de nuestro proyecto educativo institucional, entendido este como la permanente evaluación y deconstrucción de nuestra identidad institucional”⁵.

IV) Praxis: Implementación-indagación-transformación. La estructura didáctica, comúnmente conocida como unidad didáctica o de aprendizaje, está diseñada para orientar la ruta de aprendizaje en el tiempo escolar establecido. Por tanto, es importante para su diseño tener presentes las preguntas esenciales del currículo sobre qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar y para qué evaluar. Todas, en su conjunto, se articulan para darle sentido al proceso educativo. Por ello, durante esta fase de implementación, se propone pensar los propósitos de enseñar, formar y evaluar⁶, para así definir los aprendizajes esperados en términos de desarrollo de pensamiento y competencias cognitivas, socio valorativas-afectivas y comunicativas entre otras.

- » *Enseñar*: competencia para comprender, formular y usar las didácticas de las disciplinas con el propósito de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.
- » *Formar*: competencia para reconceptualizar y utilizar reconocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes del docente y de la comunidad.

5 Estructura didáctica y pedagógica de Sara Elena Penagos, estudiante del Área Andina en el Programa de licenciatura en Ciencias Sociales. Docente practicante de la Institución Educativa Edelmira Álvarez, sede La María, en el municipio de Fredonia (Antioquia). Penagos se desempeña como maestra de estudiantes de 5° grado y caracteriza intereses, necesidades y expectativas de la comunidad, para responder a las exigencias nacionales para la formación de ciudadanos éticos capaces de integrar la educación con el trabajo y los procesos de la comunidad, con sentido de pertenencia por su propia cultura.

6 Por Ingrid Cuervo, docente tutora de la Fundación Universitaria del Área Andina, en la preparación a los practicantes.

- » *Evaluar*: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo.

En este sentido, se propone aplicar un modelo de acción para ayudar a los formadores a cerrar la brecha entre teoría y práctica. Se basa en los principios de dos enfoques: primero, aprendizaje significativo, que implica diferenciación progresiva, reconciliación integrativa, secuencia en el aprendizaje y consolidación de los nuevos aprendizajes; segundo, “Escuela Nueva”, donde la formación del estudiante es integral, es decir, las experiencias de aprendizaje toman en cuenta lo cognoscitivo, lo socioafectivo y lo sicomotor. La “Escuela Nueva” es una corriente educativa innovadora que transforma la escuela convencional y el método de aprendizaje para mejorar la calidad de la educación, se incluye el aprendizaje personalizado, participativo y cooperativo y se emplea un modelo más participativo centrado en los estudiantes para conseguir mejorar la calidad de la enseñanza. Asimismo, los padres de familia se involucran en la educación de sus hijos cuando trabajan en las guías con actividades pedagógicas. La “Escuela Nueva” representa un gran avance en la forma de enseñar y aprender, ya que el principal protagonista es el niño, se mantiene una estrecha comunicación con las familias y, además se obtiene la suficiente flexibilidad para alistarse a particularidades individuales, de modo que todos los niños pueden acceder a la educación sin problemas.

Se trata de un enfoque cognitivo y sociohistórico que encuentra en la estrategia pedagógica del aprendizaje basado en proyectos (ABP) un dispositivo para pasar de la actividad rutinaria a la reconciliación entre ideas previas y nuevos y ricos aprendizajes, en el que los estudiantes construyen su conocimiento a través de diversas actividades de pensamiento. Swiden (2013) lo afirma cuando dice que “los conocimientos se aplican para lograr el proyecto”. De este modo, el enfoque del ABP enfrenta a los estudiantes a una situación problematizada que demanda una solución.

Algo que subrayamos en la implementación de la unidad didáctica es diseñar ejes de pensamiento para abordar los aprendizajes básicos, ya que se conciben como preguntas abarcadoras con las que se configuran los temas a enseñar *per se* como preguntas interesantes y orientadoras del proceso. Es así que, desde el ámbito cognitivo, de transformación o praxis, ético y comunicativo se traza la trayectoria del desarrollo de pensamiento de los estudiantes en relación con las actividades de aprendizaje que darán cuenta y alcance a los propósitos de este.

El eje de indagación en el diario de campo inicial y en el artículo pedagógico registra las interrogantes: ¿qué habilidades importantes quiero que mis estudiantes desa-

rollen a través del diseño y creación del proyecto? y ¿cuál fue la ruta creada para el aprendizaje en este momento pedagógico? Al respecto, una estudiante practicante del curso expresa que:

El conocimiento del entorno brinda a los niños y niñas del CER, oportunidades de vivir situaciones afectivas y sociales en contextos cada vez más amplios, de acercarse a las creaciones culturales propias y disfrutar de ellas, así como afrontar experiencias nuevas en relación con elementos del medio físico, natural y social.

Se aprecia en este enunciado la manera como se despierta entre los estudiantes las actitudes de respeto y valoración por todo lo que les rodea; es un componente de formación ciudadana muy importante, al reconocer que todos somos parte de entornos vivos. En este sentido, se supera la concepción de objetivos para ser parte del engranaje inicial y se configuran nuevas comprensiones en los estudiantes. Por ello, en este ejercicio de práctica recopilamos las impresiones, percepciones y reflexiones que se derivan de pensar en forma consciente y profesional acerca de las nuevas configuraciones e imaginarios de los estudiantes futuros docentes, lo que nos conduce a pensar sobre los alcances y posibilidades que devienen a continuación como parte segunda a tratar en este artículo.

¿Cuáles son las posibilidades pedagógicas de una práctica interdisciplinaria?

Son diversas las posibilidades y alcances de la práctica, así que implican un horizonte complejo de consideraciones. Desde el currículo mismo como eje central de la educación, se concibe una visión antropológica de formar ciudadanos para una sociedad determinada. Por lo tanto, el diseño de la estructura didáctica como una herramienta de planificación y ejecución de la ruta pedagógica busca desarrollar una concepción de aprender-enseñar-aprender como modelo pedagógico. Su engranaje complejo de elementos articulados demarca los derroteros de las preguntas centrales al currículo, según Coll: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿a quién enseñar? Se enmarcan en un enfoque constructivista-cognitivo que posibilita un aprender-enseñar y aprender. Apunta al desarrollo de pensamiento de los estudiantes y, de este modo, posibilita la formación y la comprensión de los aprendizajes en un marco diferente al de la enseñanza tradicional e instructiva.

Otro de los alcances de la propuesta se encamina a que los futuros docentes encuentren sentido pedagógico y desarrollen responsabilidad social, entendida como el

compromiso de educar generaciones de niños y jóvenes capaces de pensar por sí mismo y dispuestos a aportar a la sociedad en que viven. De este modo, las herramientas didácticas ofrecidas por la facultad son reconocidas como dispositivos pedagógicos que consolidan un marco de referencia pedagógico desde el enfoque constructivista con la estrategia pedagógica del aprendizaje basado en proyectos (ABP), que se basa en el aprendizaje significativo.

La teoría implica: a) diferenciación progresiva, b) reconciliación integrativa, c) secuencia en el aprendizaje y d) consolidación de los nuevos aprendizajes. Ahora bien, Víctor, otro estudiante de la práctica, reconoce alcances en el plano de las habilidades y competencias que se van desarrollando, ya que al afirma que “este, por el contrario, es un espacio de extrema observación, puesto que me posibilita ver las relaciones del estudiante con el aprendizaje desde su motivación y no desde lo que ofrece el maestro”. Concluye considerando que la evaluación es formativa e integral: “el proyecto, como tal, permite que los estudiantes sean evaluados desde diversas perspectivas”. En este sentido, la perspectiva de la evaluación formativa cobra sentido, ya que se centra en el aprendizaje a partir de la observación de los trabajos de los estudiantes como proyectos de aula. Por ello, implican una superación del componente cuantitativo que encierra la calificación frente a la evaluación como parte del proceso pedagógico. Los resultados de la evaluación en el marco del enfoque de aprendizaje significativo y la estrategia del ABP, confirman el aprendizaje y apoyan la toma de decisiones a medida que avanza el proyecto de aula y su implementación en los grupos colaborativos. De esta manera, tanto el proceso y el producto pueden ser evaluados por los estudiantes y el profesor, con apoyo de los tipos de evaluación formal o informal.

Finalmente, la estudiante Martha Nelly aporta en este ejercicio pedagógico de práctica interdisciplinaria cuando reflexiona que:

Nosotros, como docentes, debemos propiciar esas interacciones entre alumno-docente y alumno-alumno, es por eso que nuestro rol cambia; ahora nos convertimos en mediadores afectivos, estableciendo un clima de confianza y seguridad en el aula, de tal forma que los alumnos se sientan aceptados y puedan entonces descubrir sus capacidades, modificar el concepto que tiene de sí mismo y mejorar su nivel de estima personal que les permita alcanzar los objetivos establecidos.

Queremos mostrar en el siguiente gráfico la estructura didáctica propuesta como herramienta guía del proceso de aprender-enseñar-aprender, que provee a los docentes con una ruta para alcanzar los propósitos de aprendizaje de los educandos.

FIGURA 2.
MARCO PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA INTERDISCIPLINARIA
EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA



Fuente: elaboración propia

Para abordar la última parte de este ejercicio de reflexión sobre la práctica docente, nos preguntamos la importancia de hacer visible el saber pedagógico como función pedagógica que contribuya a consolidar las buenas prácticas de aula con la pertinencia que exige pensar en la calidad de la educación actual.

¿Cómo se construye en la práctica el saber pedagógico? Las organizaciones, al igual que las personas, asumen el reto de llegar a ser buenas al aprender a hacer cosas nuevas que reemplacen a otras que ya no son válidas para las condiciones que demanda la educación en el mundo actual. De igual manera, la producción del artículo reflexivo en el marco de lo pedagógico ha hecho evidente la discusión sobre el problema de la articulación práctica pedagógica e investigación, específicamente respecto a la función que le corresponde en el aula de clase.

Es por ello que procesos como movilizar la investigación y la enseñanza como un cuerpo que recoja el saber pedagógico de la función de aprender-enseñar-aprender, resulta una suerte de invitación; lo usual en el desempeño profesoral es el ejercicio mismo de la labor sin que por eso implique investigar en el aula.

Sin embargo, como ejercicio inicial de práctica en la universidad y en el programa de ciencias sociales, valoramos la disposición particular y en equipo de los estudiantes al imprimir en cada herramienta pedagógica unas reflexiones interesantes de cómo se iban transformando los saberes pedagógicos en nuevas y mejores prácticas docentes. Así mismo, subrayamos que la clave para que la organización educativa y sus maestros sean capaces de cambiar y crear nuevos conocimientos, nuevas visiones, nuevos modelos mentales, parte de un proceso destructor por un lado y creador por otro, es porque irá encaminado a mejorar la capacidad de innovación. Esto indica que hemos aprendido de la experiencia pasada (Carrión, 2016), para lograr una suerte de nuevas y mejores formas de aprender, enseñar y aprender.

Ahora bien, es a partir de lo expresado en el artículo pedagógico como síntesis de la experiencia educativa que se mencionan algunas reflexiones como una oportunidad de cerrar la brecha entre el saber profesional docente y su práctica, y ello ha valido reconocer como una propuesta de encaminar la práctica en relación con un saber hacer, pero también con un saber ser y sentir docente. No obstante, antes queremos mencionar la invitación que nos hace Perrenoud (2011) sobre situar la formación docente en el marco de una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.

De lo anterior, se desprende una idea-fuerza que consiste en situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de una estrategia que demanda de auto formación para quienes se desempeñan como educadores. La relevancia radica en que deben estar en contacto no solo con los saberes particulares propios de las disciplinas, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permita analizar contextos y reconocer estrategias de sistematización con sentido pedagógico.

Tomamos como ejemplo las propuestas en esta práctica interdisciplinaria: estructura didáctica pedagógica, diarios de campo y el artículo pedagógico. De este modo, cada una implica procesos de reflexión con miras a una investigación pedagógica, así como una continuidad crítica, revisión del currículo, entre otros. Cada proyecto necesita de indagación y conocimiento del campo de trabajo, ya que la autonomía y responsabilidad son posibles en la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción y esta capacidad hace parte de la propia experiencia, competencias y conocimientos profesionales de cada docente.

Por lo tanto, el docente reflexivo desarrolla una postura analítica casi permanente, una forma de identidad, un habitus, respecto a su realidad, una que está ligada a su

propia naturaleza en el ejercicio cotidiano del quehacer educativo, tanto en momentos de crisis como del desarrollo normal de su ejercicio. Por ello, será posible crear un paradigma abierto e integrador, en cuya base se sitúe la acción, la reflexión, el aprendizaje y los conocimientos del docente como realidades que se pueden abstraer y teorizar del contenido específico de los problemas que enfrenta.

A manera de conclusiones

Se presenta una reflexión sobre el papel del lenguaje y el pensamiento en los procesos de la práctica interdisciplinaria en el entorno escolar, a la luz de Lev Vygotsky y otros autores que describen el potencial creativo y significativo del lenguaje en los desarrollos de las operaciones mentales para responder a currículos innovadores sobre la base de cómo aprenden las personas y, en particular, los estudiantes. En este sentido, se tendrá en cuenta el lenguaje como un vehículo de pensamiento que hará posible los nuevos aprendizajes de los estudiantes y la producción del saber pedagógico del maestro en la redacción de su propio artículo pedagógico como un producto que dará cuenta del proceso de metacognición y desarrollo profesional.

Por esta razón, iniciamos un nuevo proyecto de registro de la práctica interdisciplinaria que nos permita avanzar en la definición de una perspectiva didáctica-teórica epistemológica y sociocrítica que posibilite la comprensión de la complejidad y el cuestionamiento dado a la enseñanza y a la educación en la actualidad, ya que los estudios sobre formación docente lo demandan actualmente.

Referencias

- Aisemberg, B., y Alderoqui, S. (comp.). (1997). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2012). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arévalo, E., y Violi, M. (2013). *Estrategias de enseñanza en el nivel superior: Consideraciones a partir de las primeras prácticas docentes*. Recuperado de https://webarchivo.unvm.edu.ar/archivos/didáctica/libro_de_ponencias.pdf
- Calneggia, M. I., Lucchese, M., Di Francesco, A. D., Arnletto, A. R., y Benítez, R. D. (2016). Formación docente e integración interdisciplinaria: Aportes desde una experiencia de investigación y didáctica en el Profesorado Universitario. *Diálogos Pedagógicos*, 14(27), 77-89. Doi: <http://dx.doi.org/10.22529/dp>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Larmer, J. (2015). Project-Based Learning vs. Problem-Based Learning vs. X-BL. Recuperado de <http://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, M. Souto y S. Barco (comps.), *Corrientes didácticas contemporáneas*, (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G., y Diker, G. (comp.). (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Martínez, A. (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En G. Frigerio y G. Diker (comp.), *Educación: ese acto político* (pp. 153-172). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Martínez Boom, A. (2009). Presentación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 11-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648769>
- Schon, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós,
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum* (2ª ed). Madrid: Morata.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.

EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DESDE LAS TEORÍAS DE GARDNER, EN EL GRADO QUINTO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EDELMIRA ÁLVAREZ, FREDONIA, ANTIOQUIA

Víctor Mario Vélez Carriazo¹

Resumen

El presente artículo da cuenta de una investigación cualitativa, en la que los planteamientos de Howard Gardner sirven de soporte para el diseño de un aprendizaje basado en proyectos, en una escuela rural cuya metodología es constructivista. En primera instancia, se hace una reflexión de la importancia de direccionar la práctica docente hacia el aprendizaje basado en proyectos. Pensadores como Ausubel y Kilpatrick dan luces acerca de una metodología más activa. La segunda parte tiene un carácter reflexivo, dado que se evidencian los alcances de la metodología de aprendizaje basado en proyectos en la IE Edelmira Álvarez, del municipio de Fredonia, Antioquia, en Colombia. Se describe el desarrollo de un proyecto direccionado hacia la medición de lluvias y el cultivo de huertas. Al final, se determina si se pueden desarrollar y medir en el aula diferentes inteligencias, a partir del aprendizaje basado en proyectos.

Palabras clave: aprendizaje por proyectos, estaciones atmosféricas escolares, Howard Gardner, práctica de campo, proyecto de aula.

¹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria del Área Andina. Estudiante especialización en Didáctica de la docencia virtual. Coautor guías de aprendizaje "Educación Ética y Valores humanos 2º, 3º, 4º y 5º de primaria" Fundación Escuela Nueva volvamos a la Gente 2012/ ISBN 978-958-8299-80-8, Reconocimientos: Nominación y participación del Foro Educativo Nacional 2017 educación para la paz", que tuvo nominación y fue finalista de los Premios Colombia 2020. El espectador "Maestros Constructores de País" Nov/23/2017. Galardón de la Excelencia "Premio la noche de los mejores" Fundación Universitaria del Área Andina en 2014, 2015, 2016 y 2017. Correo electrónico: vvelez2@estudiantes.areandina.edu.co

Introducción

¿Pueden desarrollarse y medirse en el aula diferentes inteligencias, a partir del aprendizaje basado en proyectos? En el presente artículo, se determina la manera como el aprendizaje surge a partir de las interacciones del estudiante con su entorno mediante un método de investigación cualitativa. Para dar cuenta de esto, el texto habla del aprendizaje basado en proyectos y la comparación de la teoría de Gardner, partir del desarrollo de un proyecto de aula con énfasis en la medición de lluvias en una escuela rural del municipio de Fredonia, en el suroeste antioqueño colombiano. Participaron 16 estudiantes de grado quinto de primaria en edades entre los 10 y los 11 años.

Determinar si las inteligencias múltiples se pueden desarrollar y medir en un entorno controlado, como lo es el aula, y en especial en una escuela rural, es un reto que otros investigadores ya habían expuesto, como el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, donde se proponen actividades acreditables de extensión relacionados con la teoría de inteligencias múltiples; estrategias para su identificación y utilización dentro del aula y cómo organizar ambientes de aprendizaje ricos en estrategias y medios para promover su motivación e interés (Guzmán y Castro, 2005). A partir de estos planteamientos, se da una luz que posibilita el creer que se puede llevar al aula mediante el uso de proyectos transversales, una metodología que premie el aprendizaje desde las diferentes posibilidades que el mismo estudiante propone.

Sentido de la práctica docente en el marco de la concepción de enseñar y aprender con la estrategia del ABP

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es, sin duda alguna, una de las estrategias más utilizadas en la actualidad para fortalecer los conocimientos que deben adquirir los estudiantes. Comulga de manera consecuente con los cambios significativos que desde la psicología del aprendizaje y la neurociencia se han considerado como elementos útiles para la nueva generación del que aprende y aprehende. Evidentemente,

el trabajo docente debe emerger de los cambios estructurales de los estudiantes de hoy y ha de propiciar a la vez un conocimiento experiencial, sistematizado y significativo que contribuya a mejorar las prácticas pedagógicas, propiciando conocimiento nuevo de calidad transferible al interior de las instituciones educativas.

Si bien es sabido que en la actualidad educativa nacional son muchos los retos de los docentes, uno de los más importantes es hacer que el estudiante sienta placer por el acto educativo y que, a su vez, el proceso genere cambios significativos en sus vidas. Sin embargo, a pesar de que proveen de un norte estratégico con relación a la significancia de la práctica escolar (MEN, 2016), las políticas educativas se quedan cortas en las herramientas conceptuales que los docentes puedan implementar en el aula de clase para que esta realidad pueda darse.

Ante esta disyuntiva generada entre la educación tradicional y las formas de direccionar la práctica pedagógica, surge la estrategia del aprendizaje basado en proyectos, no solo como alternativa de gran relevancia para los modelos pedagógicos, sino como la posibilidad de sistematizar, reflexionar y mejorar la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las nuevas generaciones.

Históricamente, ha habido una búsqueda incansable por las formas en las que se debe realizar la práctica pedagógica. De allí han emergido pensamientos basados en teorías sociales, que pretenden ser el marco teórico sobre el cual cimentar los procesos escolares con sentido. Pensadores como Montessori (aprendizaje por descubrimiento)², Ausubel o Kilpatrick son abordados en la praxis escolar, como un referente teórico-conceptual que fortalece la dinámica de lo que se enseña y de cómo se enseña. Esto nos permite un abordaje amplio de las diferentes miradas al interior del aula, y posibilitan, sin duda, un apoyo al maestro en su accionar.

Sin embargo, surgen interrogantes como, por ejemplo: ¿cómo llevar a la realidad lo que en el papel se propone?, ¿cómo evidenciar en la dinámica dentro del aula, los preceptos de estos pensadores y, a la vez, responder por los requerimientos que exige el estado, en torno a las competencias que los estudiantes deben demostrar en ciertos niveles de aprendizaje? Claramente, es fácil enarbolar los planes de área con las diferentes perspectivas de estos pensadores. No obstante, es evidente que, en muchas ocasiones, estos solo son un soporte en el papel, más no se configuran en la realidad del aula.

² Montessori habla de la manera como el estudiante aprende a partir de la duda y de cómo puede darse el aprendizaje por el descubrimiento, o por preguntas prácticas desde su realidad.

De teorías, de inteligencias y de competencias

Es lógico imaginar que el docente tiene un sinnúmero de herramientas para abordar la clase y hacer de ésta una experiencia dinámica. Cada contexto es diferente, cada estudiante tiene dentro de sí un universo particular de formas de aprender y aprehender el conocimiento, y cada uno lleva consigo la sintonía experimentada de su historia de vida particular y, por tanto, unas formas de comprender el mundo también son diversas.

Ante esta realidad, ha de entenderse que el concepto de competencia³, más que un límite, supone una posibilidad en contexto con las realidades particulares de los estudiantes. No obstante, pareciese que nuestro sistema educativo, en el papel, asumiese una postura que promueve el aprendizaje por niveles y que respeta ritmos y estilos de aprendizaje. Sin embargo, en la realidad, la exigencia es la participación de estos estudiantes dentro del proceso, casi sin reconocer sus diferencias.

Enfoque interdisciplinar para generar aprendizajes significativos

Ante esta postura limitante, la educación propone miradas que buscan una salida alternativa. Surge entonces una propuesta basada en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) como elemento diferenciador aplicable en los contextos educativos actuales y aplicados en la nueva generación de estudiantes, tales como el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Dichos proyectos son variados y se determinan según el contexto cultural, o el entorno educativo en el que transcurre la práctica. Claramente, no existe una forma única de llevarlos a cabo (Hernández, Quintero y Olmos, 2011) pero es posible adentrarlos a un espacio escolar, de manera tal que posibiliten una dialéctica dentro del aula en la que los estudiantes participen, no solo como simples espectadores, sino como protagonistas en la construcción del saber.

Este aspecto se puede rescatar desde la mirada de Gardner en su postulado de inteligencias múltiples, modelo que tenía el objetivo de hacer contrapeso al paradigma social que mostraba hasta entonces la prevalencia de una inteligencia única. Para ese momento, en Latinoamérica se reconocía solo la inteligencia lógica y la inteligencia lingüística. Basó su teoría en que la vida del que aprende requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencia y que el aprendizaje humano debe contemplar las formas

³ La norma UNE 66173 (2003) entiende por competencia el conjunto de "atributos personales y (la) aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades" (p. 3). Se señala de modo expreso que es sinónimo de la "capacidad de resolver problemas en un determinado contexto" (p. 3).

particulares para solucionar problemas, tomar decisiones y desarrollar la creatividad para asumir el mundo productivo (Gardner, 2003).

Desde el paradigma social, esta investigación ha logrado identificar y definir ocho tipos de inteligencia distintas (Gardner, 1995), y cada una de ellas comulga con las realidades individuales que corresponden, a su vez, con las experiencias y vivencias de cada sujeto que aprende y aprehende.

Aunque esta teoría tiene sus defensores, también algunos detractores consideran que el aprendizaje desde la lógico matemática, lo deductivo y lo lingüístico, debe primar sobre cualquier otro tipo de aprendizaje. Por ello, el asunto levanta polémica entre los estudiosos de la neurociencia y los pedagogos tradicionales, y abre también un abanico diferente de posibilidades para el sujeto que aprende.

Los cambios mundiales, las demandas tecnológicas, la necesidad de empoderamiento y liderazgo para resolver las crisis del modernidad exigen que al interior del aula se realicen, desarrollen, monitoreen y sistematicen experiencias significativas de aprendizajes basados en proyectos. Se requiere una educación que abra la puerta a favorecer competencias más integrales; es en este punto en el que la docencia debe sufrir un poder transformador que rompa con los modelos pedagógicos tradicionales, que valore la pedagogía experiencial, que facilite la innovación en las prácticas pedagógicas y que favorezca la interdisciplinariedad de la ciencia.

Consecuencias de la práctica interdisciplinaria para la investigación docente y/o innovación en el aula

La práctica del docente y la flexibilidad de la educación deben conducir a la búsqueda por diferentes caminos del mejoramiento de la práctica educativa y de la innovación y resultados distintos en un mundo que nos exige hacer las cosas de otra manera. Los docentes pueden, o no, implementar estas teorías en su accionar; sin embargo, es susceptible de conocer si estas nuevas innovaciones educativas tienen un asidero en la realidad del docente colombiano.

Para que esto sea posible, seguramente los docentes vivirán la angustia que trae consigo salir de la zona de confort, así como apropiarse de conceptos distintos y articular los proyectos de aula a fase de la experimentación permanente, ajustable y modificable según el contexto.

El aprendizaje basado en proyectos debe permitirse experimentar, escribir, aprender, reflexionar y ensayar. No obstante, surge entonces la gran pregunta: ¿está el do-

cente de nuestro país preparado para el cambio? y ¿sabe el docente colombiano romper paradigmas?

Validando el postulado desde la práctica interdisciplinaria

Una de las razones de la práctica dentro del aula es que, mediante un proceso riguroso de observación y constatación en el terreno, es posible realizar una validación de alguna postura teórica. En nuestro caso, hemos de comprobar si los postulados de Gardner pueden ser verídicos y si pueden ser llevados a una realidad escolar a través de actividades dirigidas, con un grupo de estudiantes relativamente pequeño que pueda ser observable y cuantificable. Para dar validez a los resultados, se propone primero escoger un grupo de estudio, y luego, establecer una dinámica de trabajo que posibilite implementar el reconocimiento de las diferentes inteligencias que menciona Gardner. Por último, luego de realizar acciones al interior del proyecto, se intentará responder a la pregunta: ¿un aprendizaje basado en proyectos, desde la teoría de Gardner, favorece el aprendizaje significativo, y el desarrollo de competencias lógico matemáticas, lingüísticas e interpersonales, en estudiantes del último grado de primaria?

Visión desde la práctica y relación con el saber

Ya en la práctica, surgen miradas que pretenden ser la corroboración de lo que se investiga. A continuación, algunas impresiones y relaciones entre la teoría y lo que ocurre en el aula, y algunos apuntes desde el diario de campo de un maestro investigador. Se presenta el caso concreto de la Institución Educativa Edelmira Álvarez del municipio de Fredonia, Antioquia, donde se llevó a cabo una práctica educativa con niños de grado quinto, mediante el sistema de APB, vinculando conceptos de inteligencias múltiples.

Reflexión de la práctica y el proyecto midiendo lluvias. ¿Cómo se pretende alcanzar competencias sociales, lógico matemáticas y lingüísticas, en la práctica de la institución Educativa Edelmira Álvarez de Fredonia, Antioquia?

El eje central del aprendizaje que se trabaja en el aula es el de las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner, y el proyecto de contar lluvias permite que

los estudiantes sean evaluados desde diversas perspectivas, ya que implica el uso de elementos como la medición atmosférica y se vincula con otras áreas del saber que fortalecen en gran medida el progreso y la aprehensión de los estudiantes. En el caso de este proyecto, los estudiantes cuentan con los espacios propicios y la transversalización de otras áreas, lo que les posibilita una retroalimentación constante, y gracias a ella se convierten los procesos del aula en un acto secuencial, pensado y organizado, de manera tal que el objeto de estudio haga parte activa de la dinámica escolar.

En este proyecto, uno de los puntos fuertes es la transversalidad que se le ha dado a las áreas de sociales, ciencias naturales y matemáticas. Aunque durante la primera semana aún no se trabajan conceptos matemáticos, el docente, quien lidera el proyecto, aprovecha para introducir la temática en el momento justo para servir de soporte a los conocimientos que el estudiante empieza a adquirir.

¿Cómo se comienza un aprendizaje? Todo aprendizaje, si se quiere que sea significativo, debe surgir sin duda de la motivación propia o externa, puesto que la motivación es el causal principal de un proceso de aprendizaje con sentido, tanto en la vida del estudiante como en la dinámica escolar.

Si lo que se pretende es transformar la vida de los estudiantes, se hace necesario que los contenidos curriculares no se ofrezcan de manera apartada y sin conexión alguna, sino que se conecten en la práctica pedagógica y, a partir de su cohesión, sean estos contenidos los que proporcionen una base conceptual en la construcción de conceptos que los mismos estudiantes están generando, a partir de sus interpretaciones iniciales y sus sentires.

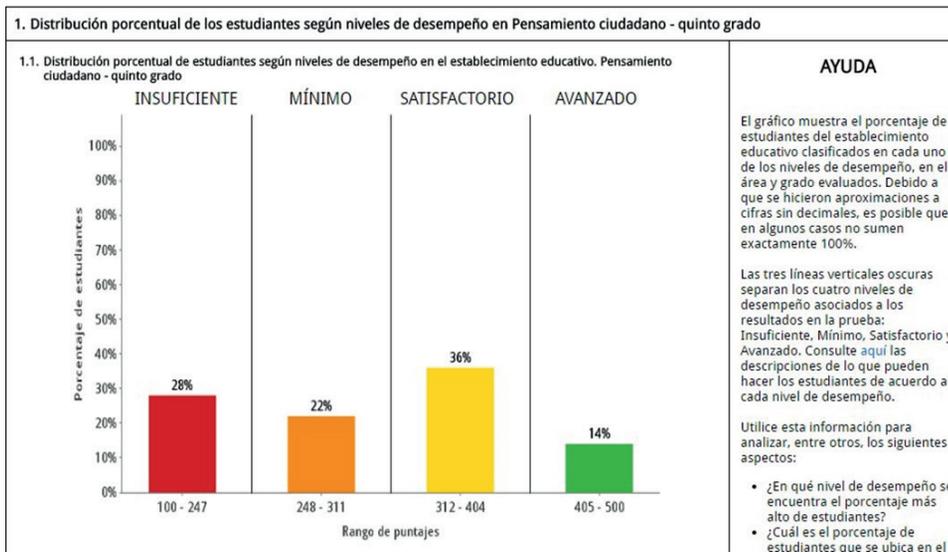
Esta postura de aprovechar los conocimientos previos es tomada de las pedagogías activas que se formulan en el programa "Escuela Nueva", que se emplea en la región, y se basa en el aprendizaje por proyectos. En tal sentido, la institución no es ajena a estas posturas pedagógicas, y las aprovecha para realizar la construcción de un saber "más vivencial, más cercano a la realidad de los estudiantes" (Hernandez y Ventura, 2006).

En la actualidad existen experiencias que pueden retomarse para dar fuerza a estos postulados, y una de ellas ha sido soporte para el desarrollo de este proyecto. Se trata de la experiencia documentada en la Escuela de Pompeu Fabra, en Barcelona, donde se experimentó con el trabajo por proyectos, incluso antes de ser un proceso conocido. La visión de estos profesores sirve de eje para la construcción de una cátedra más coherente, con un diseño estructurado que, a la par, responda por unos objetivos y que integre la visión estratégica de los diferentes actores educativos. Para

el caso de nuestro proyecto, esos actores no son solo los niños, sino también los maestros de áreas afines y los padres de familia quienes, gracias al proyecto, mejoran lazos familiares y aprovechar el tiempo libre con sus hijos

Este sistema pretende poner de manifiesto una modificación conceptual del investigador Kilpatrick (1918), en el que se pueden ver los primeros antecedentes del aprendizaje por proyectos. De este autor se aprovecha la estrategia de “dividir por fases”, lo que posibilita la observación en periodos susceptibles a las medidas externas. Sin embargo, el eje son las ideas de Gardner para determinar si es posible un aprendizaje desde diferentes perspectivas que respete las intenciones del estudiante.

TABLA 1.
RESULTADOS DE QUINTO GRADO EN EL ÁREA DE PENSAMIENTO CIUDADANO



Fuente: elaboración propia

Reflexión 2. El proyecto de aula y las salidas de campo.

Una de las estrategias que se aprovechan al momento de ejecutar un proyecto de aula son las salidas de campo. Aunque se esquivan, por las responsabilidades que traen consigo, estas se aprovechan como una excelente alternativa para fortalecer la reflexión de los estudiantes en sus aprendizajes.

Según Pedrinaci (s.f.) aplicar por el uso de estrategias como la salida de pedagógica favorece enormemente los procesos que se llevan a cabo al interior del aula, ya que po-

sibilita al estudiante tener un bagaje más amplio en su interpretación de los fenómenos que se explican en los libros, o que el docente procura dar a entender en el aula.

Para el caso de cualquier proyecto de aula, es recomendable tener una idea de cuál salida de campo es la más apropiada. Al respecto, Compiani (1993) clasifica las actividades de campo en: ilustrativas, inductivas, motivadoras y de investigación. Utiliza para ello criterios como el objetivo central de la salida, el modelo científico del que se parte o la visión de la enseñanza que se posee. Por otro lado, Brusi (1992) establece tres categorías en función del papel del docente: salidas dirigidas, semidirigidas y no dirigidas. El maestro, a pesar de tener ciertas cohibiciones con las salidas de campo, puede aprovechar estas para materializar objetivos planteados en su plan de estudios y generar aprendizaje por medio de este medio.

Partiendo de la realidad

Uno de los motivantes iniciales en la Institución Educativa Edelmira Álvarez, donde se llevó a cabo el desarrollo del proyecto transversal, es la necesidad de fomentar en los estudiantes una conciencia ciudadana. Para ello, se determinó necesario que el proyecto albergara aspectos que posibilitaran el trabajo en equipo, debido a los resultados de las pruebas Saber 2015, las que arrojaron en el ítem de competencias ciudadanas más de un 50 % de estudiantes por debajo del rango mínimo.

Esta alerta motivó a los docentes a diseñar estrategias que permitieran el aprendizaje significativo y, a su vez, el acercamiento entre estudiantes, para que pudieran aprender a trabajar en equipo, y así contribuir a la construcción de ciudadanía.

El aprendizaje significativo y la motivación desde las ciencias sociales

Sin duda alguna, los estudiantes deben tener algo que los motive, y no siempre las motivaciones deben ser externas, ni el estudiante debe esperar lo que otros le ofrezcan. Por el contrario, lo más importante es que sea el mismo estudiante quien genere sus intereses particulares (Guzmán y Castro, 2005) y, a partir de estos, potencie sus aprendizajes.

Cuando extraemos al estudiante del aula y le posibilitamos otras miradas, podemos estar seguros de que estamos propiciando un cambio significativo en sus vidas, en su manera de pensar. La utilización de proyectos en el área de ciencias sociales, que vinculen aspectos como la medición de factores climáticos, es sin duda una de

las posibilidades que se tiene para dar pie al cumplimiento de los objetivos del Plan Decenal de Educación (2006-2016): “[se pretende] fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno”. Para que esto sea posible, es necesario darles a los estudiantes suficientes herramientas para transformar su entorno. En tal sentido, aprovechar la observación y medición de fenómenos atmosféricos permite al docente fomentar las siguientes habilidades en los niños:

- » Adquisición del hábito de utilizar correctamente los instrumentos meteorológicos.
- » Sensibilización por la influencia que el hombre puede tener sobre la atmósfera y el medio ambiente en general.
- » Recogida de datos y registro en la libreta del alumno siguiendo las normas internacionales.
- » Valoración de la riqueza que produce el trabajo en equipo.
- » Disposición hacia la observación e interpretación de fenómenos que acontecen en la atmósfera.
- » Rigor y meticulosidad en el trabajo.
- » Interés en conocer las respuestas científicas a problemas planteados.

Hallazgos relevantes de la investigación

Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes son evaluados constantemente, mediante los procesos de observación constante y la participación del docente como guía, pero a su vez también como investigador. Se nota que cuando el maestro interviene de manera directa, los aprendizajes fluyen hacia objetivos específicos; sin embargo, cuando se deja a los estudiantes decidir el enfoque que desean trabajar, el proceso de aprendizaje se vuelve incierto, y requiere de matrices valorativas genéricas para determinar el grado de aprendizaje de los estudiantes. En este punto, se observa que, al ser un proyecto de carácter cualitativo, las matrices de valoración deben ser también cualitativas. Por tanto, el enfoque es más general.

Un ejemplo de esto se evidencia en la matriz de valoración de competencias (tabla 2), empleada para evaluar uno de los estudiantes participantes del proyecto. Con ella,

se logran apreciar cuáles aspectos transversales son favorables en su aprendizaje y cuales aún no logra.

TABLA 2.
EJEMPLO DE MATRIZ VALORATIVA UTILIZADA EN EL PROYECTO DE LLUVIAS

ESTUDIANTE	DEIMER PAREJA MENESES	ALCANZA LA COMPETENCIA	
		SI	NO
MATEMÁTICAS	Exteriorización del concepto en la realidad, capacidades numéricas de cálculo y razonamiento abstracto, evidente en la generación de nuevos conceptos. Aptitudes lógico matemáticas en situaciones cotidianas. Resolución de problemas.	X	
ÉTICA Y VALORES	Desarrollo de actitudes de respeto y trabajo colaborativo, identificación de herramientas en el entorno para abordar situaciones cotidianas. Actitudes propositivas y capacidad de resiliencia.		X
CIENCIAS SOCIALES	Pensamiento social, la autonomía practica en la que el estudiante aprenda a reconocer su entorno y sacar provecho de este.	X	
LENGUAJE	La capacidad de escucha, lectura, oralidad, producción textual y otras formas de comunicación para favorecer el pensamiento y su movilidad según la edad (pensamiento pre conceptual a formal). Interiorización de las formas de expresión, escritas u orales. Aprovechamiento del medio para emitir un mensaje.	X	

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta que la institución maneja desde el SIE un modelo de evaluación que se determina a partir de los logros que un estudiante alcanza, el proyecto da la oportunidad de establecer logros que giren en torno a la participación propositiva y crítica del estudiante. De este modo, se entiende que una educación humanista pretende la formación de ciudadanos que sean competentes y propositivos con el medio donde viven y donde se desenvuelven.

En el caso de un proyecto con un diseño cualitativo, la participación y el compromiso de los estudiantes es un aval de la viabilidad de este. De esta manera, se busca evaluar las competencias ciudadanas que el estudiante va alcanzando. Otra forma de evaluar a los estudiantes durante el proyecto es a través de la observación

directa y el registro de acontecimientos, dado que estos posibilitan que se tengan bases para la consoliación del diario de campo, si bien dicho registro tiende a ser un poco más largo porque se hace estudiante por estudiante. Sin embargo, las escuelas nuevas cuentan con un modelo de hoja de vida que es similar al que se diseñó para el proyecto, en el que se evidencian los procesos de aquellos estudiantes que trabajan directamente con la temática.

En el mismo ámbito de valoración objetiva, el maestro aprovecha eventos diarios del aula para realizar una descripción más completa de cada uno de sus estudiantes (tabla 3). En ella, se presenta un análisis individual, para determinar qué tanto grado del proceso han logrado alcanzar.

TABLA 3.
MATRIZ VALORATIVA DE ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS

FECHA	REGISTROS DE ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS
 ESTUDIANTE: MARÍA ANTONIA VILLEGAS GRADO: QUINTO PROYECTO: MIDIENDO LA LLUVIA	
OCT/ 26/ 2016	En esta ocasión la estudiante trae a la escuela un termómetro para ayudar a las actividades de medición, además propone organizar un grupo de apoyo para aquellos niños que aún no entienden como se realizan los procedimientos matemáticos de volumen
Nov/ 16/ 2016	La estudiante realiza trabajos cooperativos con estudiantes de otros grados
Nov/17/ 2016	Se le reconoce el trabajo en equipo y se le insta a participar de otros proyectos cuando continúe sus estudios superiores

Fuente: elaboración propia

Esta otra manera de evaluar, que se basa en la dinámica constructivista del modelo de pedagogías activas, y posibilita una visión más clara de cada uno de los estudiantes y de sus avances en torno al proceso, tanto dentro del proyecto, como en cuanto a aspectos actitudinales y comportamentales. Dicha evaluación posibilita la visión del estudiante desde múltiples perspectivas y da cuenta entonces de la posibilidad de medir diferentes clases de inteligencias al interior del aula, utilizando como soporte el aprendizaje basado en proyectos.

Conclusiones

La implementación del aprendizaje basado en proyectos en el diseño de proyectos transversales, como el de la medición de factores climáticos en el entorno escolar en niveles iniciales, favorecen el uso práctico de diferentes maneras de aprender. El estudiante participa activamente y refleja un desarrollo de competencias sociales. Al mismo tiempo, interioriza aspectos relativos a su entorno que le permiten participar de manera proactiva en su comunidad. Igualmente, se favorecen procesos como los de deducción propios del área de matemáticas y que son esenciales en pruebas como, por ejemplo, las PISA, que exigen que el estudiante tenga un nivel de comprensión de los fenómenos que sobrepase la interpretación básica.

El aprendizaje basado por proyectos se convierte en una herramienta de trabajo que puede fortalecer las dinámicas del aula y proyectar áreas del saber, tales como las ciencias sociales. Por ello, fue posible aprovechar temáticas como las del proyecto “contando lluvias”, que incitan al estudiante a observar y relacionar aprendizajes matemáticos, con procesos cotidianos. Sin lugar a duda, el pensamiento de Gardner de educar por competencias es posible, siempre y cuando se proyecte la educación y se valoren los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias

- Borrut, J. M., Camps, J., Maixé, J. M., y Planelles, M. (1992). La meteorología en la enseñanza de las ciencias experimentales: una propuesta interdisciplinar e integradora. *Enseñanzas de las ciencias*, 10(2), 201-205. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/39822/93189>
- Brusi, D. (1992). Reflexiones en torno a la didáctica de las salidas de campo en Geología. *VII Simposio de Enseñanza de la Geología*, 363-407.
- Compiani, M. (1993). Os papeis didáticos das excursões geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1(2), 90-98.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Guzmán, B., y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación Universidad Pedagógica Experimental*, 58, 177-202.
- Hernández, A., Quintero, A., y Olmos, S. (2011). El trabajo por proyectos y el aprendizaje colaborativo mediante el uso de las TIC. En A. Hernández y S. Olmos (coord.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*, (pp. 206-217). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernández, F., y Ventura, M. (2006). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. New York: Columbia University.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2016). *Educación para el trabajo y desarrollo humano*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-234968.html>
- Zapata, O. A. (1989). *Juego y aprendizaje escolar*. México: Editorial México.

Investigando mi pasado, imagino mi futuro

Ely Johany Gómez Guerra¹

Resumen

El desplazamiento forzado y la violencia en nuestros pueblos son el referente que, sin lugar a duda, ha marcado la vida de muchos niños en las escuelas públicas del país. Por esta razón, cuando se escudriña el pasado, se encuentran múltiples experiencias y relatos por contar de la mano de ancianos o abuelos quienes hacen honor a esas canas y a los años que los acompañan. Es ahora la oportunidad para retomar su oralidad y animarse a investigar y reconstruir la historia en compañía de los niños, educandos formados en instituciones educativas del Estado colombiano. A pesar de sus limitaciones, los niños brindan lo poco que tienen a su alcance, motivados por su inocencia y vago conocimiento de lo que sus padres y familiares tuvieron que vivir en épocas pasadas. No obstante, el contexto les ofrece la oportunidad de interesarse por conocer su pasado para darle forma a su futuro. Sin embargo, para lograr buenos resultados, fue necesario seguir una ruta de aprendizaje que fuera transversal con todas las áreas del conocimiento y que se enfocara, específicamente, en lograr que los estudiantes superaran cada uno de los momentos adversos que sus familias han vivenciado. De este modo, se pretende lograr que los estudiantes desempeñen un buen rol en la escuela, con su familia y la sociedad que lo rodea, y que manejen sus emociones y momentos críticos de su vida y en la de sus pares. Sobretudo, se busca que los niños puedan apropiarse de saberes, como la historia y el futuro de la comunidad, teniendo en cuenta la cooperación de la misma y la ayuda de los ancianos que viven en ella para que cuenten anécdotas de la localidad, su historia y tradición.

Palabras clave: antepasados, costumbres, cultura, futuro, investigación, pasado, presente.

¹ Licenciada en Ciencias Sociales con 12 años de experiencia en la docencia con el Estado y 3 en el sector privado. Actualmente, docente de básica primaria en la zona rural del municipio de Colosó, Sucre. Correo electrónico: egomez59@estudiantes.areandina.edu.co

Introducción

FIGURA 1.
ESCUELA DE LA COMUNIDAD DE CHINULITO



Fuente: elaboración propia

La implementación de proyectos de aula son el fundamento principal para trabajar con los jóvenes y niños en las escuelas por el sentido de retomar problemas del contexto y llevarlos a las aulas para someterlos al análisis de una investigación.

En esta oportunidad, la comunidad de Chinulito, del municipio de Colosó, en el departamento de Sucre, fue el escenario de investigación. El enfoque se realizó en los estudiantes del multigrado segundo y tercero de la Institución Educativa Víctor Zubi-
ría, para que interactuaran con sus abuelos y personas de la comunidad y que dieran solución al proyecto surgido de sus interrogantes e ideas previas durante el desarrollo de temáticas de las áreas y asignaturas básicas del programa escolar.

La comunidad en mención pertenece a la subregión Montes de María. Por su variada vegetación y abundancia de cerros y arroyos, este lugar se convirtió en asentamiento de grupos armados al margen de la ley en la década de 1990. Estos hechos conllevaron el desplazamiento forzado de sus familias y dejaron el pueblo totalmente deshabitado, hasta el punto de que se conociera como “pueblo fantasma”.

Luego de 10 años, aproximadamente, las familias retornaron a sus tierras y dieron apertura nuevamente a la sede educativa de este corregimiento. De este modo, fue posible impartir educación y atención oportuna a niños y jóvenes en edad escolar,

con secuelas visibles de los hechos ocurridos en el pasado, pero que, en la actualidad y con la ayuda tecnológica, se mostraban interesados en explorar. Por ello, nuestro punto de partida fue el siguiente interrogante:

¿Qué piensan las familias de Chinulito del proceso de violencia y desplazamiento de su lugar de origen?

FIGURA 2.
ESTUDIANTES EN CLASE (I)



Fuente: elaboración propia

Componente pedagógico

El aprendizaje basado en proyectos resulta ser la herramienta principal de un buen docente, debido a la interdisciplinariedad que se puede implementar en sus aulas, y a que genera procesos de investigación que van en pro de la adquisición de nuevos y mejores conocimientos.

Las preguntas problematizadoras que se generan en este proceso permiten que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje, porque los incita a ser autónomos y creativos con el rol desempeñado en su trabajo de equipo. Ausubel y Novak (1983), en sus apartes de su obra *Psicología educativa: un punto de vista cognos-*

citivo, hablan de cómo se transforman los aprendizajes significativamente de la mano de experiencias que involucran a observación, la experimentación y la práctica (saber y saber hacer), y que facilitan el dominio de los conocimientos integrales en un nuevo saber, un saber hacer y un saber ser.

Cuando de enseñar y aprender se trata, a nivel pedagógico se habla del contexto del aula; por tanto, en este proceso lo que se busca es que los educandos transformen su propio conocimiento, de la mano de las experiencias de su contexto, y que se encaminen por la adquisición de pautas de crianza y estudio. De este modo, en el momento de desenvolverse aisladamente, tendrán la certeza del actuar de manera correcta, según los parámetros éticos inculcados desde su nacimiento, es decir, en este caso, quienes deben interactuar son los docentes, padres y la comunidad en general.

La pedagogía es un campo muy amplio, debido a las concepciones que maneja para desarrollar roles en cada individuo y ser protagonista en cada proceso que se geste. Sin embargo, Tulchin (1987), en su obra *Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico*, pretende dar pautas estratégicas respecto a la manera de enseñar y aprender ciencias sociales. Por este motivo, este proyecto de intervención es relevante con esta obra, pues busca que el individuo indague su mundo, lo explore y se proyecte al futuro.

He aquí en donde un docente en formación que quiera sobresalir debe innovar en el aula; la mejor manera es la de guiar por el camino investigativo, para permitir que sus estudiantes se formen con las capacidades de liderar y de ser liderados.

FIGURA 3.
ESTUDIANTES DURANTE EL PROYECTO



Fuente: elaboración propia

Aplicación en el aula

El trabajo realizado con la población intervenida no fue fácil, ya que requirió de mucho esfuerzo y colaboración de la comunidad educativa para desarrollarlo a cabalidad, puesto que los miembros de las comunidades estaban reacios a participar; en Chinilito no fue la excepción. Sin embargo, a medida que el proceso avanzaba, niños, jóvenes y padres de familia se interesaron, ya que estaban motivados por el conocimiento de su pasado en miras a escudriñar lo que el futuro les deparaba.

Es pertinente mencionar algunos de los desafíos, para generar importancia sobre los fundamentos que se siguieron en este proceso. Por ejemplo, relacionarse e interrogar a quien tenían a su paso era la clave para enamorarse de rol que debían desempeñar en el momento oportuno, y lograr su punto cumbre de esta gran odisea.

FIGURA 4.
ESTUDIANTES EN CLASE (II)



Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El aspecto académico de los estudiantes tiene gran relevancia, más si a nivel nacional nos exigen excelencia a costa de todo para lograr la calidad educativa tan anhelada en el país. A partir de esta reflexión, se detallan los resultados que arrojó este proceso investigativo, que pretendía esclarecer las causas que incidieron en campo educativo después de la violencia en el corregimiento de Chinulito, municipio de Colosó, en el departamento de Sucre. Luego de algunos interrogantes puntuales, tales como: ¿por qué los estudiantes de esta sede educativa obtienen bajos resultados en pruebas internas y externas? o ¿por qué muchos niños aún no saben leer? Se puede concluir que el desplazamiento fue el principal factor que afectó a los padres para que se ausentaran de sus estudios; el tener que abandonar su pueblo y establecerse en otros lugares no les permitió culminar sus estudios de básica primaria y continuar carreras técnicas y profesionales.

Así, los padres acompañan a sus hijos en las labores escolares, pero no pueden orientarlos correctamente, debido al analfabetismo y a la falta de implementación de pautas de comportamiento y estudio como mecanismo de organización en sus actividades extraescolares.

Por ello, el manual de convivencia de la institución será el instrumento base en la fundamentación de pautas de crianza, de modo que se puedan fortalecer las relaciones interpersonales dentro y fuera de la escuela, incidiendo de manera significativa en los procesos educativos que con ellos se desarrollan.

Referencias

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Tulchin, J. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.

Bibliografía de consulta

Buitrago, C., y Baquero, C. (2011). *La casa del saber 3*. Bogotá: Editorial Santillana.

Moreno, M. (2006). *Nueva Ciencias Sociales 3*. Bogotá: Educar Editores.

Moreno, M. (2007). *Nueva Ciencias Sociales 2*. Bogotá: Educar Editores.

Vargas, C., y Maldonado, C. (2011). *La casa del saber 2*. Bogotá: Editorial Santillana.

La convivencia, apuesta de la educación moderna

Carlos Andrés Aguilar¹
Alba Lucia Arboleda²
Juan David Tangarife Merino³

Resumen

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia pedagógica con la que el docente se convierte en un guía de aprendizaje para el educando y con la que se construyen las bases fundamentales de la vida educativa y social de todos los seres humanos, en diferentes contextos. Uno de los aspectos de esta propuesta de ABP va orientado, principalmente, a construir un laboratorio donde el educando se convierta en protagonista, de modo que el docente sea únicamente el acompañante en este proceso. Así, se propician ambientes escolares pertinentes para que el conocimiento se construya, partiendo de los conocimientos previos del agente educativo principal, el educando. Por otro lado, debemos tener en cuenta que este tipo de proyectos nos acercan a la parte humana de los estudiantes; nos lleva a conocer su entorno en las diferentes dimensiones. Con ello, se obtienen las herramientas necesarias para impulsar sus talentos, todo esto con el objetivo de prepararlos para la realidad a la que se enfrentan, que evoluciona en forma continua o permanente. También, es preciso mencionar que los ABP se convierten en un semillero de valores éticos y morales donde se reconocen y respetan a quienes nos rodean, pues así contribuimos a formar personas con calidades y valores para la sociedad, así como personas útiles al contexto que les rodea. Nuestro trabajo como guías está encaminado a despertar en el educando la necesidad del conocimiento e investigación, ya que al sacar proyectos desde nuestro propio contexto las soluciones serán aplicadas para sobre lo aprendido en las aulas, generando así una retroalimentación entre familia, estudiante e institución. La finalidad de este proyecto es buscar que el educando trace sus propias metas, su propio proyecto de vida, y que pueda surfear las problemáticas que aquejan nuestro entorno, tanto rural como urbano. Tomando como referencia algunos autores dedicados a ese contexto escolar, concluimos que la educación se asimila a un trípode donde familia, estudiante y escuela estarán comprometidos con una corresponsabilidad en cuanto a la formación desde todos los ámbitos educativos, de modo que todos debemos buscar la manera más asertiva de llegar a los protagonistas, nuestros estudiantes.

Palabras clave: competencias ciudadanas, convivencia escolar, estilos de vida, liderazgo, resolución de conflictos, socialización.

1 Correo electrónico: Aguilargcarlos1713@hotmail.com

2 Correo electrónico: pxa86@hotmail.com

3 Correo electrónico: juandad24@gmail.com

Introducción

Uno de los problemas que interfieren en el desarrollo de procesos académicos es, sin duda, las conductas conflictivas y agresivas, dado que afectan los procesos de socialización e interacción de niños, niñas y jóvenes del sector escolar. Pensar en esta situación permitió la elaboración de una propuesta pedagógica que atendiera las necesidades en los siguientes establecimientos educativos: Corporación las cometas (Bello, Antioquia) Institución Educativa Jesús María Rojas Pagola (Santa Bárbara, Bogotá) e Institución Educativa Orlando Velázquez Arango (Venecia, Bogotá). La población fue de 86 estudiantes participantes en la ejecución del proyecto. Se consolidó la propuesta a través de la metodología del ABP para buscar solución a las problemáticas comunes de los estudiantes participantes de las tres instituciones.

El desarrollo y la ejecución del proyecto estuvo orientado hacia la siguiente pregunta: ¿cómo contribuir al mejoramiento de la convivencia desde la escuela?

Componente pedagógico

FIGURA 1.
ALGUNOS ESTUDIANTES DURANTE EL PROYECTO



Fuente: elaboración propia

El ser docente es una profesión que, en la actualidad, implica dinamismo profesional a la hora de impartir el conocimiento, pues no se puede pasar por alto que los procesos educativos deben adecuarse a los contextos que rodean a los educandos. Tanto en las áreas rurales como en las urbanas, se evidencian múltiples problemáticas que aquejan al estudiantado: deserción escolar, dificultades económicas, desplazamientos, violencia intrafamiliar, poco acompañamiento de los padres de familia en los procesos académicos, entre otras. Entonces, el docente debe actuar como mediador y gestor de procesos en pos de espacios que brinden a los niños una visión con proyección hacia las diferentes facetas de la vida en sociedad, para que se formen como individuos competentes desde el ser, el hacer, y el saber.

El ABP (aprendizaje basado por proyectos) se convierte en la oportunidad adecuada para que los docentes, por medio de la formulación y la aplicación de proyectos, puedan desarrollar, mediar, incentivar, motivar y generar en los educandos habilidades que les permitan enfrentarse a su realidad. De este modo, aprenden de sus experiencias y trascienden en un marco donde será un aprendizaje, no momentáneo, sino para la vida. El ABP permite formar individuos críticos de su entorno, reflexivos y propositivos frente a los panoramas que a diario suelen enfrentar en el aula de clase y en su vida.

El hombre de hoy se halla inmerso en un mundo de constantes cambios y transformaciones. Precisamente, este hecho lo ha impulsado a que desarrolle de manera continua, activa y con versatilidad nuevas estrategias que respondan a las variadas modificaciones del entorno.

Es importante mencionar que la escuela debe contribuir a través de estrategias innovadoras que posibiliten al estudiante crear estructuras cognitivas y a su vez responder de manera autónoma, crítica, reflexiva, capaz de cuestionar y cuestionarse frente a las nuevas realidades y necesidades del hombre y de la sociedad a la cual pertenece.

Gaskins y Thorne (1999) establecen que "Aprender exige el uso de diversas habilidades y estrategias de pensamiento". Desde este punto, entendemos que el aprendizaje puede ser mucho más dinámico y significativo, partiendo de la elaboración de proyectos interdisciplinarios en los cuales, se considere al estudiante como sujeto activo, protagonista de su propio proceso de aprendizaje, con destrezas y habilidades para la construcción de conocimiento. Además el aprendizaje basado en proyectos genera un marco para la reflexión acerca de nuestras prácticas en el aula.

La metodología con la que realizamos la práctica interdisciplinaria (ABP) reconoce en primera instancia que el niño o niña posee unos conocimientos previos, es decir,

lo que observa a su alrededor, aquello con lo que interacciona y sus saberes sociales, lo que les permite abordar la realidad sabiendo algunas cosas sobre ella, ya sea por su propia experiencia, por lo que les contaron o por lo que escucharon. Por ello, consideramos importante en el transcurso del proyecto, tomar los saberes previos como punto de partida y no como un punto de llegada, a fin de lograr un aprendizaje significativo.

El aprendizaje mediante esta modalidad lleva al docente a generar un perfil muy humanístico, integral e inclusivo que le ayude a conocer a sus estudiantes en todas sus dimensiones, con el fin de que la formación y educación de cada uno de los niños y niñas de las instituciones educativas a las cuales se hizo una gran intervención pedagógica, tengan unas bases sólidas y definidas de la importancia de una sana convivencia consigo mismo, y con los demás.

Nuestros estudiantes se caracterizan por ser marginados del sector educativo en otras regiones de Colombia, principalmente del Pacífico. Por ello, se buscan nuevas alternativas formativas y de aprendizaje que motiven un adecuado desarrollo cognitivo y emocional para la construcción de pequeñas sociedades, en primera instancia, de modo que se pueda ir mejorando, poco a poco, la calidad de vida de nuestras comunidades, que están sufriendo por motivos de violencia, miseria y familias disfuncionales.

Si bien es cierto que, se han hecho esfuerzos por solventar las necesidades básicas de los y las estudiantes, su proceso integral tiene aún dificultades debido a la inadecuada atención y comunicación en los núcleos familiares de cada uno de los chicos y chicas. Por este motivo, problemáticas como el acoso escolar, el matoneo y el racismo en las instituciones educativas se han venido propagando constantemente, haciendo que la escuela pierda credibilidad. Por ello, la escuela debe impulsarse a la transformación social con estrategias pedagógicas de ambientes y climas escolares favorables para las condiciones socioculturales del contexto.

FIGURA 2.
DURANTE EL PROYECTO ABP



Fuente: elaboración propia

Si bien muchos podrían pensar que el ABP solo se enfoca en la búsqueda de un gusto personal o de una profesión en particular, en la cual se pueda destacar para demostrar una serie de talentos y habilidades que le sirvan al estudiante mismo y a la sociedad, es importante mencionar la relevancia de las emociones en el ser humano, dado que, sin duda alguna, impulsan un agrado o cierto desinterés por una tarea, oficio o labor en específico, ya sea presente o a futuro. Respecto a esta temática de las emociones, Bucay (1980) reafirma que “Los seres humanos somos seres emocionales y en función al estado emocional en que nos encontramos, ejecutaremos determinadas acciones [...]. Al dejarnos influenciar por las emociones se nos abrirán o cerrarán puertas, estrechando o expandiendo responsabilidades” (p. 1). Por ende, expresan claramente que los niños y niñas, desde temprana edad, aprenden a distinguir la conexión entre estados de ánimo y acción, lo cual les permitirá o los limitará a forjar un futuro de posibilidades para su existencia. La intencionalidad mediante este tipo de modelo trabaja fuertemente en las emociones de los estudiantes, con la firme convicción de fomentar en los educandos una nueva visión de la realidad que motive a crear

mejores lazos de convivencia en pro de entornos educativos e interactivos mucho más significativos para alcanzar propósitos y metas interesantes para cada uno de los estudiantes, además de fomentar la cultura, el buen trato y el respeto por la diversidad.

Siguiendo esta línea, la enseñanza en pleno siglo XXI implica estructurar modelos pedagógicos, además de las estrategias que implementan a diario los maestros, con el fin de lograr mejores procesos académicos que potencialicen diferentes habilidades y competencias para poder generar espacios alternativos y de aprendizaje muy significativos que los regrese a la exploración, la investigación, la duda, la incertidumbre y, desde luego, a hacerse preguntas sobre lo que pasa a su alrededor.

Generar aprendizajes en los estudiantes significa conocer a los estudiantes en todas sus dimensiones, por ello, generar un espacio de interacción y socialización contextualiza al docente respecto al por qué, para que, qué y cómo enseñar. De esta forma, es posible tener maestros con carácter investigativo, con profundización y con emprendimiento educativo. Asimismo, es posible conocer, aceptar e impulsar las emociones de los estudiantes, con el propósito de la construcción de estilos de vida, de aprendizaje y de convivencia mucho más factibles e interesantes para ellos mismos, que cambien la perspectiva del maestro a la hora de enseñar, aprender y de evaluar.

En resumen, aprender mediante aprendizaje por proyectos contribuye a que el docente encuentre un estilo de enseñanza para la asimilación, acomodación, equilibrio y desequilibrio del conocimiento, con el fin de mover esquemas mentales de los estudiantes, no solo a nivel cognitivo, sino también en lo socioafectivo. Con ello, es posible realizar una transformación vivencial de su proceso pedagógico, con impactos positivos en la construcción de su proyecto de vida tanto a nivel institucional como fuera del mismo.

Aplicación en el aula

FIGURA 3.
ESTUDIANTES DE PRIMARIA DURANTE EL PROYECTO



Fuente: elaboración propia

Para el docente, el aula de clase se convierte en lugar propicio para reunir, identificar, analizar y reflexionar frente a los comportamientos y conductas que manifiestan los educandos. Entrar a escudriñar y poder entender el porqué de muchos comportamientos y actitudes es lo que hace posible visionar los causantes de los lazos de convivencia que los educandos a diario fortalecen y repercuten en los diferentes ámbitos de sus vidas (convivencia pacífica – convivencia conflictiva).

Desde la práctica docente, se evidencian múltiples problemáticas acompañadas de factores causantes de que nuestros niños sean las principales víctimas, y por ende, las

nuevas generaciones. He aquí la explicación al porqué de una sociedad que se hunde en la ignorancia y la carencia de valores y, peor aún, que se ufana en victimizarse, pero que no hace mucho por cambiar los patrones a los cuales se expone para que sus hijos no sean el resultado de una sociedad injusta y sumida en la esclavitud. Con la aplicabilidad del proyecto de intervención, se logra hacer énfasis desde las competencias de las ciencias sociales: social, estética, histórica, emocional ética, científica, ecológica; y desde las competencias comunicativas y ciudadanas, en pro de la formación de seres críticos, reflexivos, analíticos y propositivos frente a las problemáticas que a diario se deben enfrentar con un carácter propio de un ser humano libre y con buenas relaciones con los demás integrantes de su sociedad.

FIGURA 4.
ALGUNOS ESTUDIANTES DEL PROYECTO



Fuente: elaboración propia

Al interactuar con los educandos de los grados tercero, cuarto y quinto, se evidencian grandes fortalezas; son sujetos que, pese a las inclemencias de la sociedad, se sobreponen con su espíritu de niños y creen que cuando sean grandes muchas de sus problemáticas podrán cambiar. Son educandos alegres, soñadores, activos, propositivos, cariñosos, y llenos de mucho amor. Estas características suelen ser antagónicas a los expuesto en mucho de los apartados de este artículo, y son la cara que está escondida de tras de ese antifaz de dolor, tristeza, resentimiento, agresividad y resistencia ante un medio social que comparte estas circunstancias. Fatídicamente, son el pan de cada día para las futuras generaciones y al final optan por adquirirlo como un estado de vida por el resto de sus existencia.

Los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de las instituciones educativas, que tienen una edad de los 8 a los 14 años, son grupos que presentan dificultades generales en torno a los procesos disciplinares y de convivencia escolar (carencia de valores y acompañamiento familiar, ausencia de procesos de formación disciplinarios encaminados a la construcción de espacios para la vida, respeto por las diferencias). Su contexto familiar está conformado por diferentes tipos de familias como: monoparental, reconstruida, unión libre y, en su minoría, por la nuclear. Sus condiciones socioeconómicas escasamente alcanzan para cubrir necesidades como el techo, la vivienda y, en un menor grado, la alimentación, salud y estudio. Problemáticas como la drogadicción, abuso sexual, prostitución, maltrato, violencia intrafamiliar y pautas de crianza, carencia de valores, afecto y acompañamiento, hacen que sean el marco de explicación a muchas de las conductas que asumen los educandos en el entorno escolar.

Con lo anteriormente expuesto no se trata de estigmatizar y buscar culpables, pero sí analizar y comprender el por qué a las diferentes manifestaciones de los educandos en el aula de clase y su relación interpersonal con los docentes y compañeros. Esta realidad afecta, principalmente, el desarrollo integral de los niños y jóvenes, y afecta su parte emocional, afectiva, psicológica, educativa y demás componentes para crecer en un ambiente de paz y armonía, donde las bases deben de ir solventadas, primeramente, desde el hogar y, en segunda instancia, desde la escuela.

La convivencia escolar ha sido uno de los procesos a los cuales los docentes y personal directivo de las escuelas nos vemos expuestos a diario; sin duda, se trata de un fenómeno complejo. Según Maldonado (2008), "la convivencia resulta una problemática desde siempre y concierne a todos los sujetos, grupos y sectores sociales" (p. 2). Por consiguiente, desde muchos ámbitos se trata de analizar y determinar sus incidencias en los planteles educativos, desde donde se implementen estrategias que posibiliten la transformación de ideas previas de los estudiantes en nuevos pensamientos y se presente una transformación en el sentido en que sean capaces de identificar conductas, comportamientos y actitudes positivas y no tan positivas para su diario vivir en la escuela y en los otros entornos a los cuales se ve expuesto.

Es bien sabido que, siendo la escuela la encargada de brindar y dirigir procesos de sana convivencia, la familia y el resto de la sociedad repercuten notoriamente en la práctica y adquisición de modales positivos para la convivencia pacífica. Por ello, se busca una convivencia que facilite y permita la participación activa de todos sus integrantes, que promueva el liderazgo, el sentido de comunidad con ideales donde se puedan solucionar los conflictos desde el dialogo y sean valorados formativamente en pos de acercar los vínculos entre la comunidad educativa.

Por su parte Patiño (2011) afirma que “la convivencia escolar se convierte en una herramienta poderosa para fortalecer las capacidades del estudiante”, es decir, se plantea como una opción donde este es capaz de adquirir bases y poner en práctica sus principios para enfrentar su vida personal, social y familiar. Así lo ratifica Freire “la educación debe brindar herramientas para la vida”. De ahí que las instituciones educativas, según Sánchez (2006), desarrollen estrategias y proyectos liderados a fomentar las competencias ciudadanas articuladas en el currículo para que se ejecute con mayor intensidad y que, de este modo, se pueda garantizar un mayor tiempo a la asignación de propuestas que aludan a procesos de formación del ser humano, como lo es en la convivencia.

De igual forma, Maturana (2011) plantea que la convivencia escolar no debe limitarse a un intento de hacerlo de manera artificial, sino a una manera espontánea y permanente, con la que los docentes sean capaces de tomarse muy propio el proceso de educar, es decir, que no se limiten a cumplir un plan de estudios según lo estipule el currículo, sino que se debe ir más allá y ser gestores de un proceso de convivencia que empiece desde el mismo, desde su práctica, su ejemplo, su vivir y que, de cierta manera, motive a sus educandos a seguir sus pasos y a ser constructores de espacios para la convivencia pacífica.

FIGURA 5.
SESIÓN DE JUEGO DEL PROYECTO ABP DE CONVIVENCIA



Fuente: elaboración propia

El proceso ejecutado partió desde la identificación de la problemática a tratar “convivencia escolar” y el contexto en la que se llevaría a cabo (población rural sede de san Ignacio, y la población urbana de las I.E. Orlando Velásquez Arenas y la corporación las Cometas). Posteriormente, se realizó una caracterización institucional y una descripción de la población, y se implementaron una serie de actividades que permitieron evidenciar y modificar comportamientos de los educandos. Tras esta etapa, se realizó un seguimiento que permitió encontrar causas, consecuencias y posibles acciones para mediar la problemática expuesta. Finalmente, se realizaron los ajustes pertinentes y se evaluaron en torno a los resultados obtenidos con la implementación del proyecto, y se llegó a unas conclusiones claras y verídicas en torno a las manifestaciones de convivencia escolar halladas en las sedes educativas.

El proceso liderado durante las 10 sesiones obtuvo un alto grado de aceptación por la comunidad educativa, pues se evidenció que, a partir de las actividades propuestas, los estudiantes son más reflexivos respecto a las situaciones que enfrentan en el aula escolar y los alrededores del plantel. Asimismo, son más conscientes de la repercusiones que tienen sus reacciones frente a los procesos de convivencia. Por ello, contemplan el respetar, acatar y promover el cumplimiento de las normas como los ejes encargados de dirigir una prácticas basadas en la armonía y buenas relaciones. De este modo, se promueve el diálogo como mecanismo acertado a la solución de conflictos, y lideran el análisis, la comprensión y la proposición en torno a vivencias en su cotidianidad y aceptan las diferencias como características que nos hacen únicos y acreedores a los mismos derechos y deberes.

FIGURA 6.
PROYECCIÓN CINEMATOGRÁFICA DURANTE EL PROYECTO DE CONVIVENCIA



Fuente: elaboración propia

Tras llevar a cabo las sesiones, se evidenció que es necesario la vinculación de padres de familia a estos procesos de formación, puesto que, si bien en la escuela tienen un resultado, el impacto en el hogar también puede mejorar las relaciones en el núcleo escolar y familiar. Por este motivo, debe darse una articulación para que en ningún momento causen controversia o lleven al educando a una confrontación de los que viven en sus casas y en la escuela.

La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje se toma como la herramienta primordial a la hora de identificar, analizar y reflexionar frente a las diferentes situaciones que se viven en el aula de clase desde lo académico y lo comportamental, lo que permite al docente en ejercicio plantear y replantear estrategias es pos de la consecución de lograr en los educandos procesos de formación íntegros y duraderos, acordes con las exigencias del contexto en los cuales se encuentran inmersos. La evaluación, más que una práctica rutinaria de calificación cuantitativa, se realizó como el elemento que permitió a los docentes ir más allá de lo que arrojan los números y sentarse en las necesidades de la población a intervenir.

Desde la evaluación cuantitativa fue posible evidenciar la manera en la que en el proyecto de intervención se obtienen unos resultados numéricos a partir de la recolección y el análisis de datos, que permitieron analizar la incidencia de la realización de las actividades en pro del mejoramiento en la convivencia escolar de las tres instituciones nombradas. Todo esto, con el firme propósito de probar las hipótesis que fueron planteadas en su inicio y corroborar con cifras la exactitud en una serie de patrones, tales como el comportamiento de los estudiantes en el aula de clase. Una de las principales características a resaltar fue la objetividad a la hora de la formulación de las preguntas y su validación frente a las respuestas asignadas por los encuestados.

Cabe anotar que, aunque son contextos muy diferentes y con variedad de problemáticas, se observó cómo la población escolar intervenida mejoró notablemente sus actitudes en torno al proceso de convivencia escolar. Igualmente, se logró ejecutar acciones positivas para reducir los índices de agresividad y forjar mejores relaciones interpersonales con todos los miembros de la comunidad educativa.

Conclusiones

Mediante la propuesta sociopedagógica del ABP, es importante que los docentes tengan la oportunidad de reflexionar y reevaluar el ejercicio pedagógico, con el fin de identificar nuevas experiencias metodológicas y una mejor organización de las estrategias didácticas, para así trascender con una mayor intencionalidad en las diversas problemáticas de la comunidad educativa y con una mejor dinámica sociocultural en los diferentes contextos en los que se desenvuelve los actores implicados. Por tal motivo, la tarea del docente no es solo orientar el proceso de aprendizaje desde las áreas del conocimiento, sino también desarrollar las competencias laborales y ciudadanas en los educandos, para hacer mayor énfasis en la educación para la convivencia y el desarrollo en las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica).

La convivencia requiere fundamentalmente una educación inclusiva que permita la aceptación, respeto y valoración de las diferencias en determinado contexto. En este orden de ideas, la escuela debe valorar la diversidad como principal componente que enriquece el desarrollo personal y social de sus estudiantes.

Una forma de contribuir a la buena convivencia, la participación y el mejoramiento de los procesos de socialización, es precisamente analizar el currículo y ajustarlo a las necesidades sociales, culturales e individuales para comprender y dar respuestas a las diferencias entre los actores involucrados en la comunidad educativa.

El ABP contribuye a mejorar el currículo de las instituciones involucradas a través del proyecto de intervención "la convivencia escolar, un puente de las buenas relaciones". Sin embargo, algunos docentes hacen caso omiso a las nuevas tendencias educativas y continúan todavía con prácticas tradicionalistas.

La labor del docente, sin duda, está marcada por múltiples situaciones socioculturales al interior del aula de clase. Por esta razón, los maestros están llamados a ser investigadores para comprender las diferentes problemáticas que aquejan a nuestras comunidades. La misión de contribuir en la educación de las nuevas generaciones no se debe limitar solo al ejercicio pedagógico dentro del aula de clase, sino que es importante analizar el contexto social y familiar para comprender e interpretar todo el proceso de socialización e interacción de los estudiantes en la escuela y, a su vez,

generar mecanismos de participación escolar que mejoren los procesos de transformación democrática y de convivencia.

La labor de ser docentes implica un grado de conciencia y de reflexión continua para abordar los cambios culturales al interior de las escuelas y para comprender a qué se deben los conflictos y comportamientos inadecuados en las aulas de clase u otros espacios de interacción. Por ejemplo, es útil para comprender la falta de atención, dispersión, matoneo, vocabulario inapropiado o soez, intolerancia en algunas situaciones, entre otras. Por lo tanto, este ejercicio de práctica interdisciplinaria y pedagógica sentó las bases para encaminar la práctica de enseñanza en otras direcciones que contribuyan a aportar y transformar la educación para un mundo en permanente cambio.

Referencias

- Aguirre, E. (2000). *Socialización y prácticas de crianza*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Bocanegra, E. (2007). Prácticas de crianza entre la colonia y la independencia de Colombia: los discursos que las anuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1) 14-23.
- Gaskins, I., y Thorne, E. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Maldonado, H. (2008). *Convivencia escolar*. En el Curso Educar 3.1 ofrecido en convenio por UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, (pp. 1-6). Recuperado de http://convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/Publicaciones_otros_autores/Maldonado.%202008.%20La%20convivencia%20escolar.pdf
- Tenorio, C. (2000). *Documentos de investigación sobre pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá: Exe editores.
- Vigostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zapata, B. (1985). *Historia del niño*. Medellín: Artes gráficas Júpiter.

