

Socializando saberes... construyendo aprendizajes: una metodología en el aula de clase

ISABEL JIMÉNEZ BECERRA*

Antecedentes

Implementar metodologías articuladoras en un escenario tradicional como la “escuela pública”, posibilita un reto pedagógico, centrado en demostrar al mismo contexto y a sus integrantes, que existen caminos más loables y significativos, por los que se puede trasegar para generar procesos de aprendizaje, y a su vez, que permiten el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias necesarias para asumir con éxito la vida social y académica.

Desde esta perspectiva se inicia el camino hacia la caracterización de la población estudiantil de la básica primaria del Colegio Policarpa Salavarrieta-República de Argentina (con 85 años de historia académica), donde se vivencia una experiencia directa con un grupo conformado por 32 niños y niñas entre los 8 y los 12 años, quienes en su mayoría habitan en la localidad de Santa Fe, donde existen zonas de alta problemática social como son entre otros los barrios Egipto, Los Laches, Santa Fe y Candelaria.

Además de las problemáticas propias de su contexto, existía otro componente que los hacía agresivos, y anárquicos, mostrándose desilusionados debido a la forma cómo se abordaban los “procesos de enseñanza” generados en el espacio escolar que se reducía a la transcripción del texto de estudio al cuaderno, la memorización de conocimientos desconocidos en su contexto (al no tener relación

* Licenciada en Básica Secundaria con énfasis en Ciencias Sociales. Posgrado en Pedagogía de Solución de Conflictos. Estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación. Docente básica primaria IED Policarpa Salavarrieta-República de Argentina.

con su vida diaria); y al aislamiento en la relación de pares que configuraba una situación que los niños y las niñas “debían” sumergirse en la transcripción, sin tener derecho a la pregunta, a la duda y muchos menos, al error.

Este tipo de prácticas pedagógicas atemporales, acríticas (McLaren, 2006) y de hecho poco interesantes para los niños, eran una de las tantas causas por las cuales mostraban resistencia, desinterés al proceso de aprendizaje o, simplemente, circunstancias que los hacían asumir, junto con sus padres, espacios como la calle y el trabajo informal, como una mejor opción de vida.

En este contexto, la enseñanza en la escuela, además de la transcripción, tenía como intención central el abordaje del currículo, cumpliendo con los contenidos dados allí, haciendo que los niños y las niñas evacuaran temas que debían ser demostrados desde la memorización para pasar al siguiente nivel. El proceso de evaluación se quedaba anclado en lo cognitivo; específicamente en la habilidad inferior de la mecanización y automatización. De este modo, analizar, deducir, abstraer, socializar, discutir, contrastar como camino para “comprender” y “aprender” eran dinámicas que hacían perder el tiempo al maestro, prevaleciendo a cambio el afán por responder al programa, a los lineamientos, a las pruebas de suficiencia, omitiendo las inquietudes, los intereses, las conjeturas y los saberes de los niños, resultando el libro y el cuaderno objetos que se convertían en el eje central del trabajo pedagógico.

Estas condiciones evidencian que la “enseñanza bancaria” (De Zubiría, 1994) que ha sido criticada por varios siglos, se perpetúa en los escenarios escolares del siglo XXI (Freire, 1970); sin tener en cuenta la motivación, el asombro por el saber, la investigación colectiva (Montessori, 1937), la experimentación, el aprendizaje significativo de conocimientos científicos y la relación de los saberes con el contexto real en que se desenvuelven los niños y las niñas, mutilando así todo intento de innovación.

Fue así como luego de observar y comprender el contexto humano y académico existente, se buscó generar una dinámica de trabajo que atrajera la atención de los niños y las niñas, quienes propusieron los temas que conocían o les inquietaban. Iniciaron con películas y libros afines con sus gustos e intereses, casi todos relacionados con los animales. Cabe señalar que la intención pedagógica de esta invitación era conocerlos, con sus saberes y experiencias, donde cada uno de ellos pudiera plantear un tema a partir de una vivencia que los había marcado e inquietado en algunos momentos. Justamente éste fue el pretexto que se usó para producir un cambio de dinámicas sociales y académicas que buscaban su reconocimiento, despertando el gusto por el conocimiento, cautivándolos en el contexto escolar, bajando los niveles de agresividad e

inasistencia, a través de un camino que los atraparé íntima y colectivamente alrededor del aprendizaje.

Dichas estrategias sólo pretendieron dar vida a la metodología articuladora del Proyecto Integrado de Aula de Clase, planteado por John Dewey¹ (2002) puesto en marcha en Bogotá, por colegios comprometidos con la innovación pedagógica, y que han explorado y demostrado sus bondades sociales y cognitivas. Entre ellos, el Colegio Unidad Pedagógica (Carrasquilla Negret, 1999), el Colegio Juan Ramón Jiménez (noviembre de 1994) y el Gimnasio Moderno de Bogotá (Nieto Caballero, 1966).

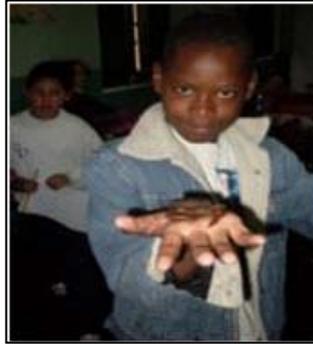
La recepción de todo tipo de insumos: libros, revistas, álbumes, juguetes y videos, permitió abrir espacios de diálogo, donde se pudieron explorar intereses, saberes y sueños. Todo ello, basado en preguntas o en afirmaciones que expresaban los estudiantes como: “Profe: ¿usted ha visto un caimán de verdad, verdad?”, o “yo sí conozco el mar y sus animales, pues yo vivía allá, son muy bonitos, yo los podía coger”.

Estos diálogos y las preguntas que se suscitaron en torno a ellos fueron los que permitieron abordar algunas lecturas al respecto y escribir sobre ello, pero eran experiencias aisladas que reflejaban el deseo de los niños (por su pensamiento concreto) (Carretero, 1983) en poder ver, sentir y mirar aquello narrado: a los animales. Allí ya se pudo entrever el camino posible para potencializar el desarrollo de procesos de investigación incipientes aunque en principio no se lograba llegar al consenso sobre el interés colectivo. Evidencia de ello fue observar cómo cada estudiante mostraba intereses dispersos que no permitían el consenso, basado en las posturas individuales y algo egoístas, que forma la metodología tradicional cuando se educa a los niños en procesos aislados.

Inquietos por encontrar aquel reto colectivo, irrumpió en el salón la visita de un nuevo integrante quien fue el detonante que los centró y los unió en un único interés: la llegada del amigo “cangrejo”. Un estudiante lo trajo al aula y lo liberó para que se apropiara de ella. Éste caminaba, se detenía y movía sus pinzas, haciendo todo un ritual de integración. Todos querían observarlo, pero nadie quería tocarlo.

1 Definida por el filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano John Dewey, que en 1916 sostiene que el “pensamiento reflexivo” (otro nombre del pensamiento crítico): “Es la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoyan y de las conclusiones hacia las que tiende”. Llevado a la práctica este ejercicio favorece la toma de decisiones y la resolución de problemas de los individuos que integran la sociedad en un contexto real. La experimentación de nuevas pautas de relaciones interpersonales y de conductas institucionales promueven estos valores. En 1910 John Dewey demostró que utilizando experiencias concretas, el alumno daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas.

Fotos 1. 2 y 3. Contacto con un cangrejo



El dueño del animal, (un niño afrocolombiano, que ha tenido contacto con estas especies por el contexto de donde venía desplazado), lo tomó en sus manos, socializando al grupo la manera como debían cogerlo, cómo podíamos identificar si era macho o hembra y en qué espacio podía habitar. Allí los niños preguntaron sobre sus colores, tamaños, forma de caminar, siendo estas preguntas las que generaron la primera discusión de saberes, que permitió filtrar preguntas e hipótesis que podían llevar a los niños a saberes científicos y formales como su clasificación zoológica, ecosistema, anatomía, etcétera.

Los integrantes del grupo, que antes no se escuchaban y que se agredían verbalmente, para ser reconocidos y validados, inician por primera vez un diálogo ordenado, en el que existe un líder (Arley), que narra, organiza y asigna labores en pro de llegar a acuerdos colectivos centrados en buscar para el animal, por ejemplo, un hábitat como ya lo habían sugerido. Se buscó el cajón de un escritorio para ubicarlo, acudiendo a los vecinos para obtener de ellos “arena” y, durante esta movilización, se suscitaban otras preguntas: “¿Qué come?”, “¿necesita agua?”, “¿dónde lo vamos a dejar cuando nos vayamos a las casas?”, enriqueciendo el camino para el consenso y la profundización del tema.

Gracias a la llegada de este amigo, se logró evidenciar que se podría hablar como grupo, empezar su reconocimiento, hacer acuerdos y unirlos en una aventura grupal que había sido esperada y que ahora estaba centrada en proteger al nuevo

integrante y averiguar sobre él: en consecuencia, se abre el horizonte para explorar sobre esta especie, su contexto, ecosistema, anatomía y la posibilidad de escribir, dibujar, leer sobre él, reconocer sus forma, permitiendo que los niños vayan aproximándose a procesos mentales superiores como el análisis, la comprensión, la abstracción, la argumentación, la opinión, la investigación, la discusión y la relación de los saberes, posibilitando así el camino hacia un aprendizaje realmente “significativo”. ¡El nuevo integrante fue el pretexto que necesitó el grupo para generar un tema de trabajo común: los animales”! Así fue como se dio la vivencia de un consenso inmediato, apareciendo el tema de interés colectivo que actualmente es conocido por los niños como: “Zoología y Plantas”. Observemos su evolución.

Metodología articuladora

Es importante brindar algunos aspectos generales sobre la metodología por proyectos, centrados en el trabajo sobre los intereses de los niños, con la intención de generar de este “tema pretexto”, los vínculos directos con las áreas del aprendizaje, logrando así la significación del conocimiento.

Sin duda, el proyecto:

Se vincula con la pedagogía activa, la enseñanza cooperativa, los grupos flexibles, la incorporación de roles, la formación para la autonomía, la interacción docente-estudiante, en pro de la generación de conocimiento y todos aquellos caminos que nos permiten entender y resolver los problemas inherentes a la diversidad social, cultural y psicológica que debe afrontar la educación (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Dewey afirma que:

Los maestros realizan una tarea extremadamente difícil, que es reincorporar los temas de estudio en la experiencia. Los temas de estudio, al igual que todos los conocimientos humanos, son el producto de los esfuerzos del hombre por resolver los problemas que su experiencia le plantea; pero antes de constituir ese conjunto formal de conocimientos, han sido extraídos de las situaciones en que se fundaba su elaboración (Dewey, 1976).

Reafirmado así el valor de la experiencia y los saberes previos de los niños y las niñas como combustible metodológico.

A continuación se observa cómo se desarrollaron los cuatro momentos cumbres del proyecto en el contexto del Colegio Policarpa Salavarrieta-República de Argentina: exploración, consenso, profundización y materialización, y cómo

a través de ellos, se les permitió a los niños un acercamiento a los conocimientos científicos y al desarrollo del pensamiento crítico, producto de sus dinámicas. A renglón seguido se observan algunas de las experiencias:

Nuestro amigo cangrejo: un pretexto hacia el surgimiento del Proyecto Zoología y Plantas

Una vez se ha encontrado el pretexto para generar interés colectivo, el “cangrejo” encaminó a los niños y las niñas a preguntarse sobre esta especie y a comentar sobre aquellos saberes que tenían en torno al mismo.

Fue así como se llevaron a cabo discusiones colectivas centradas en revisar aspectos como sus características, los ecosistemas en los que puede habitar, sus tipos y clasificación, observando que con esta búsqueda fueron apareciendo temas importantes para abordar el ecosistema y la cadena alimenticia. De igual modo, al querer clasificar a esta especie, se encontró que pertenecía al grupo de los “crustáceos”, y que por consiguiente tenía otros “parientes”: el camarón y la langosta de mar.

Poco a poco, se fue ampliando el grupo de animales, tanto por su hábitat como por su parentesco zoológico. Al observar el encuentro de tantos animales, se volvió a revisar su clasificación, encontrando dos caminos para organizarla: por su “clasificación zoológica” y por sus “estructuras internas: unicelulares y pluricelulares”. Luego de escribir y dibujar cómo se imaginaban esta clasificación, se buscaron los conceptos científicos a través de la biblioteca de consulta: Internet.

Figura 1. Momentos del proyecto integrado zoología y plantas

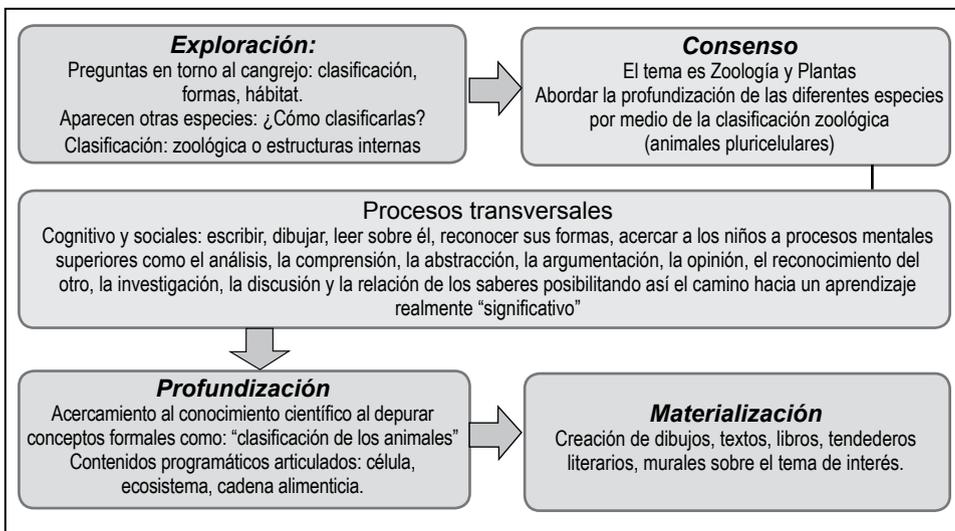


Foto 4. Momento de exploración



Esta etapa fue conocida por los niños como de exploración, siendo en consecuencia sus ideas, preguntas e hipótesis las que señalaron el derrotero de búsqueda que fue acercando a los saberes científicos, pasando así a la segunda etapa del proyecto: la profundización.

Foto 5. Momento de consenso



Es importante aclarar que parte del consenso y de la profundización estuvieron enfocadas en revisar el concepto de “animales pluricelulares” y de “ecosistema”, siendo la base para que los niños y las niñas plantearan otros animales que pertenecían a esta clasificación, posibilitando así el acceso, no sólo a los cangrejos y sus tipos, sino a otro tipo de especies que hacían parte de su interés. En una puesta en común cada integrante planteó su animal preferido y así se dio inicio a la profundización del proyecto.

Se puede observar ahora el desarrollo metodológico de estos cuatro procesos:

Figura 2. Desarrollo de los procesos

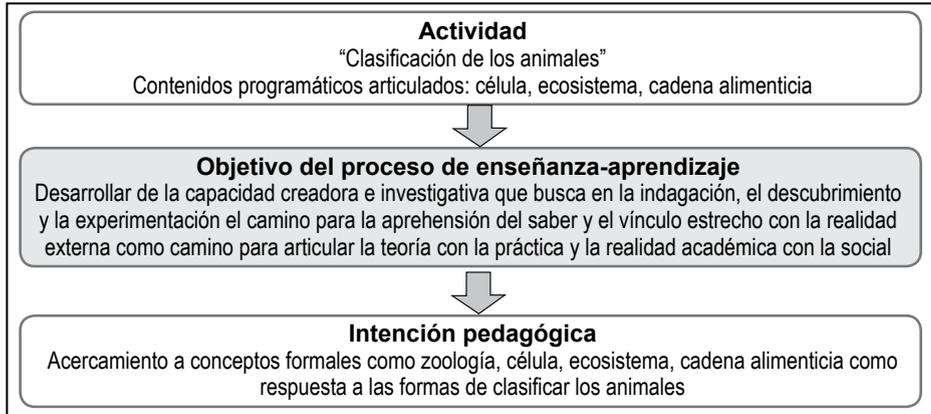
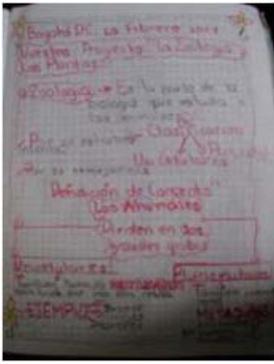


Figura 3. Dinámica metodológica del Proyecto Zoología y Plantas

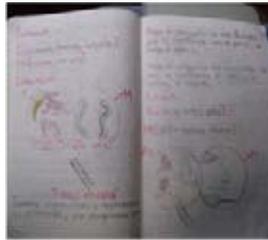
Momento de exploración	
	
<p>1. Los niños plantearon los diferentes tipos de animales que querían conocer, y luego de agruparlos, se hizo la clasificación con base en sus saberes previos.</p>	<p>3. Para comprender la clasificación por estructura se profundizó en el concepto de célula, partes, tipos, qué animales están en los grupos de los unicelulares, cuáles en los pluricelulares. se desarrollaron esquemas y dibujos para materializar los conceptos formales.</p>
<p>2. Se generaron preguntas que permitieron la exploración sobre esta clasificación, realizando el abordaje formal del saber y analizando los diversos caminos a seguir: por estructuras internas (unicelulares-pluricelulares) y por su clasificación zoológica (tipos y ecosistemas correspondientes). Aparecieron conceptos a indagar como: célula, ecosistema, cadena alimenticia.</p>	<p>4. Abordaje de la clasificación de los animales pluricelulares por reino (tipos), orden (familias), especie (animales semejantes) y por hábitat (contextos donde habitan), profundizando y conceptualizando sobre estos saberes científicos.</p>

Momento del consenso



Se llegó al consenso en torno a cuál de estas dos clasificaciones era las más agradables para continuar profundizando en el proyecto, siendo el hábitat la de mayor gusto colectivo.

Momento de la profundización



En este derrotero, apareció otro conocimiento importante relacionado con las ciencias sociales: los contextos geográficos, donde están dichos hábitat. Fue así como se formalizaron conceptos como mapas, tipos de mapas, inclusión geográfica, continentes, geografía física y la ubicación de los animales más significativos para ellos, ubicando los mismos en dichos contextos. Se leyó, escribió, dibujó y se materializó un planisferio, elaborado por los niños con la clasificación de los continentes y la ubicación de los animales planteados y elaborados por ellos, en esta representación geográfica.

Alternó a ello, se usó la clasificación de los animales por continentes como pretexto para ver teoría de conjuntos, desarrollando conjuntos de animales salvajes, domésticos, terrestres, acuáticos, graficando los mínimos en el diagrama de Veen y aplicando operaciones como la unión y la intersección.

Salidas de campo a diferentes escenarios pedagógicos, como las bibliotecas y museo, permitió contrastar algunos saberes y generó nuevas preguntas e inventivas en torno a ¿cómo se deberían materializar?

Momento de la materialización



Los niños proponen materializar la experiencia de esta búsqueda en murales: uno con las características de clima templado y el otro en el contexto polar, cuyo argumento central es que: "Todos los animales de interés de los integrantes del grupo debían quedar allí".

Desarrollo del pensamiento científico y crítico

Esta experiencia permitió el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, que se evidenció cuando los niños buscaron argumentos para que sus propuestas en torno a sus saberes o caminos de búsqueda fueran tenidas en cuenta en las decisiones colectivas. Todo este camino de profundización, que acerca a los niños a la adquisición de los saberes formales, potencializa sin duda las competencias para la cualificación del pensamiento científico por medio de las siguientes vivencias:

Foto 6. Partir de los saberes previos



- Partir de los saberes de los niños y generar experiencias que les permitan acercarse a conocimientos formales.
- Desarrollar habilidades como la observación, experimentación, indagación y el análisis de los diferentes elementos encontrados es el derrotero que les permite corroborar o afianzar conocimientos científicos existentes y que, por el proceso metodológico, son significativos en la medida en que se comprende su razón o aplicabilidad. Esto desarrolla su pensamiento científico.

Foto 7. Desarrollo del pensamiento crítico



- Potencializar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, al indagar los diferentes saberes y corroborar las verdades de los mismos por sus propias búsquedas.
- Desarrollar capacidades de argumentación, al usar la oralidad como herramienta de discusión y expresión de sus saberes lo que permite inquietar a otros, defender posturas, plantear de manera oral y escrita sus abstracciones y aportar a los saberes colectivos.
- Posibilitar el trabajo cooperativo, al generar búsquedas colectivas que permiten concretar retos comunes. Esto suscita el reconocimiento del otro, de sus saberes, fortalezas, formas y ritmos de trabajo, etcétera.

*Procesos transversales: formación ética,
para el trabajo y la participación*

Foto 8. Construcción de aprendizajes colectivos



El trabajo por proyectos (Garza, 1995) permite desarrollar aprendizaje transversales (Gagné, 1979), que fortalecen a los niños en su relación de pares y en la manera cómo vivencian la ética normativa (el por qué y para qué de la norma y su papel en ella). Es por ello, que en el contexto donde se aplica la propuesta (localidad Santa Fe), los niños y las niñas lograron bajar sus niveles de agresividad, dando lugar a experiencias de tolerancia, respeto, reconocimientos y aceptación de otros y el gusto por el trabajo colectivo.

De esta manera, se dio un espacio en el que tienen cabida la alegría, la libertad, la cooperación con quienes requieren del apoyo de los pares, el respeto a los ritmos de trabajo y a las formas como cada uno aborda el desarrollo de las diferentes actividades. A su vez, experimentaron prácticas sociales como escuchar en silencio, a la palabra, a la aceptación en torno a las ideas de los otros, favoreciendo de esta forma la comprensión de conceptos democráticos como el respeto a la diferencia y la divergencia. El resultado fue que los niños y las niñas sean reconocidos y convalidados, no sólo por lo que son, sino por los saberes que pueden argumentar para aportar de este modo en la “construcción de aprendizajes colectivos”.

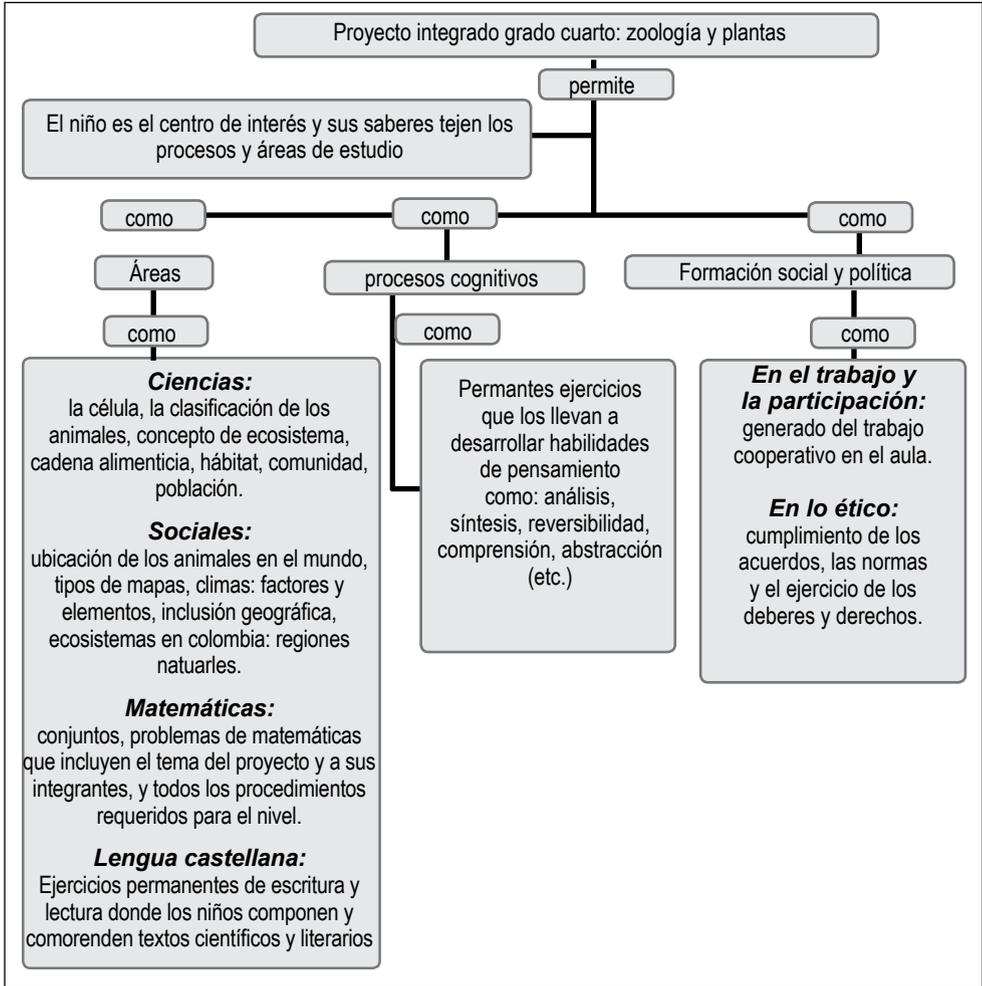
Según los elementos teóricos apoyados en los postulados de Dewey (1972), los proyectos, además de suscitar la articulación de los diferentes contenidos y observar la aplicación de los saberes en los contextos cercanos, generan bondades y fortalezas en la formación social y política, centrada en las siguientes características (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011):

- Estímulo y desarrollo del trabajo grupal, colectivo y cooperativo.
- Interacción y comunión pedagógicas entre docente y estudiante.
- Autonomía e independencia del estudiante durante el proceso de construcción de conocimientos.

Se puede concluir entonces que a partir de esta metodología, las rutinas del aula han desaparecido, el reconocimiento de sus pares surge, el proceso de aprendizaje se convierte en una experiencia grata que hace que los niños no falten a la escuela y se rescata la libertad de expresión como camino para desarrollar su proceso de argumentación, para estructurar sus ideas tanto de forma oral como escrita.

En el siguiente mapa conceptual se muestran los procesos articulados:

Figura 4. Mapa conceptual del proyecto.



Fuente: esquema que muestra la trazabilidad de los procesos. Elaboración propia.

A pesar de las características del contexto árido que en algunos casos puede darse en escenarios de la escuela pública, es evidente que si se articulan procesos de innovación, centrados en creer y potencializar los saberes de los niños y las niñas. En este sentido, se pueden generar en ellos, entre otros logros, aprendizajes significativos, gusto por las dinámicas de trabajo y la posibilidad de demostrar que tienen grandes potencialidades para acercarse a un conocimiento científico, riguroso y agradable para cada uno de los integrantes. Del mismo modo, respecto al par académico (el maestro colega), la experiencia renueva sus paradigmas de la enseñanza tradicional, los cautiva y los lleva a preguntarse y a explorar otras formas de enseñanza-aprendizaje, en las que ellos pueden disfrutar de este proceso.

El mural y la colectividad

La materialización, en este caso, los “murales”, no sólo posibilitaron la vivencia de experiencias socioafectivas que los fortaleció en su autoestima y autonomía, sino que, además, hizo que fuera desapareciendo en forma progresiva el “individualismo” gracias al permanente trabajo cooperativo que se requirió para tal fin.

Foto 9. Trabajo colectivo



Dinámicas de trabajo como la posibilidad de contrastarse sin temor y aprender así de sus pares, socializar y discutir los diferentes caminos a través de los cuales, se puede concretar un saber o aportar al reto colectivo del mural (con sus ideas y sugerencias) hacen que elementos como la “calificación de resultados”, no sea el eje movilizador de los niños, sino más bien que el trabajo sea un acto de “gusto” y no de “presión”.

Foto 10. Responsabilidad colectiva



Es así como el “mural” es una de las tantas evidencias en torno a cómo se logran estas dinámicas, es el caso del ambiente de “grupo” (Makarenko, 1977) y de “unión” que evita acciones como marcar los trabajos o deteriorar el producto, que se asume como propiedad del colectivo asumiendo roles de veedor y generando en ellos improntas personales y colectivas.

Otro elemento importante que se analizó en la práctica de la materialización fue la lucha contra los referentes (Freinet, 1972), puesto que los niños buscan copiar formatos preestablecidos, dejando de lado su capacidad de “crear”. Algunos de ellos entran en angustia cuando (al no tener un referente específico para calcar, copiar o transcribir), se sienten bloqueados y entran en crisis. Sin embargo en este proceso se logró generar en ellos niveles de confianza en sus saberes, puesto que a partir del error o del desconocimiento para trabajar, se propició la producción de expresiones gráficas y escritas originales, en las que ellos lograron acercarse al concepto formal. Si se permite la vivencia permanente de este tipo de experiencia, basadas en la sensación de éxito, lograrán mayores niveles de seguridad, autoestima y confianza en los saberes que poseen.

A pesar de ello, al elaborar el ecosistema de un contexto polar los niños copiaron referentes para construir los animales y el paisaje que lo acompañan, argumentando que éste es un espacio “al que no han ido”.

Conclusiones

Cambiar el paradigma de la enseñanza-aprendizaje requiere comprender que no sólo se deben generar metodologías articuladoras que permitan acercarse a los contenidos programáticos, sino que desde los saberes e intereses de los niños también existen interesantes y eficaces posibilidades de hacerlo.

Figura 5. Muestra de un informe



También se debe comprender que el Trabajo por proyectos debe particularizar y describir las características de cada integrantes (fortalezas, debilidades y procesos a cualificar), siendo necesario la “evaluación por procesos” (Cabrera, 2001) sistema en el que se deben reflejar (de manera sistemática), los avances y alcances en torno al aprendizaje de los niños y las niñas en cuatro ámbitos de acción básicos: socioafectivo, cognitivo (los procesos lógico-matemático y de lenguaje), su actitud frente al trabajo y sus niveles de participación.

Esta sistematización también muestra cómo se logró estimular y desarrollar, en cada integrante, habilidades de pensamiento superior (Bloom, 2006) como el análisis, la abstracción, la síntesis, la reversibilidad, la comprensión, surgidos de la observación y la reflexión permanente de los conocimientos a los que se enfrentaron. Es importante anotar que si un niño logra comprender lo que lee, comunica su pensamiento de manera hilada y coherente en lo que escribe y habla; y que además de resolver los diferentes problemas a los que se enfrenta aplicando el pensamiento lógico, tiene las habilidades ganadas para enfrentarse a la comprensión y significación de cualquier saber, desarrollando así un verdadero pensamiento científico.

Es así como dicha evaluación no es cuantitativa, sino que requirió de un proceso de descripción particular que se da en los diferentes informes que se generan con el fin de dar cuenta de estos avances. Por tal razón, la evaluación del trabajo en el aula de clase se basó en la elaboración bimestral de un informe general, en el que se reconstruyó la historia del proyecto, explicando los acuerdos, los saberes que se abordaron y los procesos que impactaron, además de los informes individuales, en los que se mostró cómo cada uno de los integrantes de desarrollaron en los diversos aspectos descritos. Acompañan a los mismos, el aparte de la retroalimentación, que resultó ser el pretexto para que padres e hijos leyeran los informes, discutieran las causas y consecuencias del proceso; además de generar los compromisos comunes que surgieron de cada familia, con el fin de superar debilidades o mejorar en aspectos de convivencia .

Lo anterior permitió un nivel de tranquilidad y satisfacción en los integrantes de la práctica por proyectos, puesto que gracias a la evaluación descriptiva, cada uno de ellos logró reconocerse e identificarse como un ser único, valioso y lleno de capacidades que puede potencializar. Procesos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación se hacen presentes en el aula de clase, siendo un camino sano para entablar relaciones de diálogo al interior de los hogares que requieren de manera urgente este tipo de dinámicas.

Referencias bibliográficas

Liceo Juan Ramón Jiménez Jiménez. (1984). *Historia para todos*. Bogotá: Liceo Juan Ramón Jiménez.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Proceso de reorganización curricular por ciclos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Bloom, B. (2006). *A new version of the cognitive taxonomy, Leslie Owen Wilson*. EduTEKA.
- Cabrera, F. A. (enero de 2001). *Revista Pedagógica Española: estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Recuperado el 3 de agosto de 2011, de http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina_revision_curricular/Documentos/modulodeevaluacion.pdf
- Carrasquilla Negret, J. (1999). *Proyecto Lúdico-Pedagógico*. Bogotá.
- Carretero, M. (1983). *Piaget y la educación: psicología genética y aprendizaje escolar*. Madrid: Siglo XXI.
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual: los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Dewey, J. (1972). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1976). *The child and the curriculum. Middle Works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2002). *Educación y democracia*. Bogotá: Paidós.
- Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales II: el aprendizaje del dibujo*. Barcelona: Laia, Fontanella.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gagné, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. Mexico: Nueva Editorial Interamericana.
- Garza, M. T. (1995). *Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Makarenko, A. S. (1977). *La colectividad y la educación de la persona*. Moscú: Progreso.
- McLaren, P. (2006). Pedagogía crítica. En *Corrientes pedagógicas*. Manizales: Cinde.

Montessori, M. (1937). *El método de la pedagogía científica*. Barcelona: Araluce.

Nieto Caballero, A. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Antares, Tercer Mundo.