

LUNA LA VACA Y LOS DINOSAURIOS.

Ross Mira Hernández Velásquez, Luz Estella Buitrago Gómez

Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, I.E.D.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



GOBIERNO DE LA CIUDAD



PÁGINA LEGAL

Samuel Moreno Rojas
Alcalde Mayor de Bogotá

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Olmedo Vargas Hernández
Director General

Luz Stella Olaya Rico
Subdirectora Académica
Jorge Alirio Ortega Cerón
Subdirector Administrativo, financiero y de control interno
Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Profesional Especializado Subdirección Académica
Supervisora del Proyecto
Andrea Bustamante Ramírez
Profesional Subdirección Académica
Giovanna Castiblanco Alvarez
Juliana Cubides Martínez
Darcy Milena Barrios Martínez
Zulma Patricia Zuluaga
Investigadoras Principales – Asesoría en la sistematización de las 18 experiencias pedagógicas

Coordinación editorial y audiovisual
Ramiro Leguizamo Serna, Edilson Silva Liévano
Editorial Sumasaberes Limitada

Ilustración
Daniela del Pilar Albarracín Moreno, Lina Marcela Otálora Serna, Pedro Steven Villabón Lozano

Corrección de estilo
Eduard Arriaga, Yamilet Angulo Noguera, Carlos Hernando Rico Sánchez,
Edith Johana Barrero Santiago

Diseño gráfico y montaje
Jhon E. Florez Rivera, Elkin Hernández Mendoza

Título
Luna la vaca y los dinosaurios.

Autor
Luz Estella Buitrago Gómez
Ross Mira Hernández Velásquez

ISBN
978-958-8066-76-9
Avenida El Dorado No. 66 - 63
Tels. (57 1) 324 1000 (57 1) 324 1000 Ext. 9012 / 9006
www.idep.edu.co
Bogotá D.C.
IDEP- 2010



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



GOBIERNO DE LA CIUDAD

PROLOGO

La presente experiencia, escrita por dos maestras de una institución educativa de la ciudad de Bogotá, da cuenta de los alcances que puede tener un proceso de enseñanza no sólo en los estudiantes sino también en los docentes que los desarrollan.

Tres profesoras del Distrito deciden aventurarse en un proceso de investigación que parte de inquietudes que a lo largo de su ejercicio profesional las han cuestionado. Han descubierto que los ejercicios memorísticos y las actividades desarticuladas y descontextualizadas no tienen un efecto positivo en sus niños y descubren en los Proyectos de Aula la respuesta a los problemas de enseñanza que han identificado, como lo son: el desinterés de los niños, la desarticulación de los contenidos y la poca apropiación de los mismos. No obstante, tras su implementación identifican el problema fundamental que las lleva a cuestionarse sobre la mejor manera de articular los contenidos curriculares en el marco de los proyectos de aula, sin que su tratamiento sea superficial.

Así es como deciden incorporar al Proyecto de Aula una secuencia didáctica que oriente el trabajo de los contenidos, sin perder de vista los intereses de los niños, pues es a partir de la construcción conjunta que se alcanzan apren-

dizajes significativos, rompiendo las barreras autoritarias y propiciando espacios para la pregunta, para las hipótesis y para el tratamiento de los supuestos que los niños tienen sobre el mundo.

En el contexto descrito anteriormente nace la experiencia que se presenta en este libro: “Luna la vaca y los dinosaurios”, la cual, además de describir una secuencia didáctica particular, expone las inquietudes propias de muchos docentes del primer ciclo y la manera como Rossmira y Luz Estela les han dado respuesta y la han implementado en sus propias aulas.

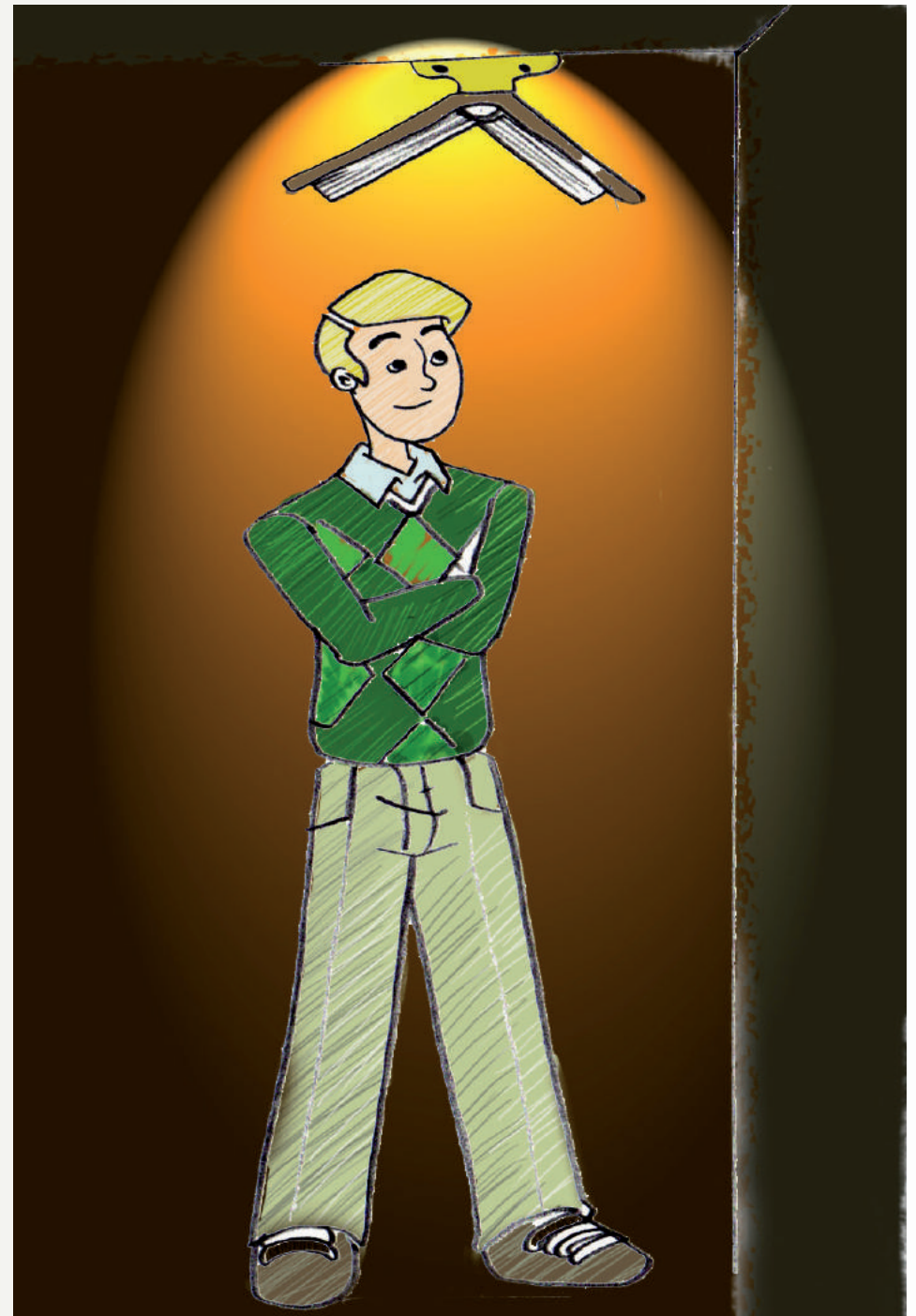
Esperamos que este ejercicio de escritura que ellas desarrollan, le brinde elementos al lector para la reflexión sobre la propia práctica.

Milena Barrios Martínez y Harvey López



DEDICATORIAS

A nuestros estudiantes y padres de Transición 01 y 02 del año 2009, por el nivel de compromiso, colaboración y participación en los proyectos “Luna la vaca y los Dinosaurios”, pues gracias a ellos fue posible encontrar dentro de la permanente y continua reflexión crítica de cada una de las docentes investigadoras, acciones que pueden trascender dentro de la construcción y búsqueda constante de nuevos caminos para reconstruir y mejorar nuestro ejercicio como enseñantes y el de otros compañeros docentes.



ÍNDICE

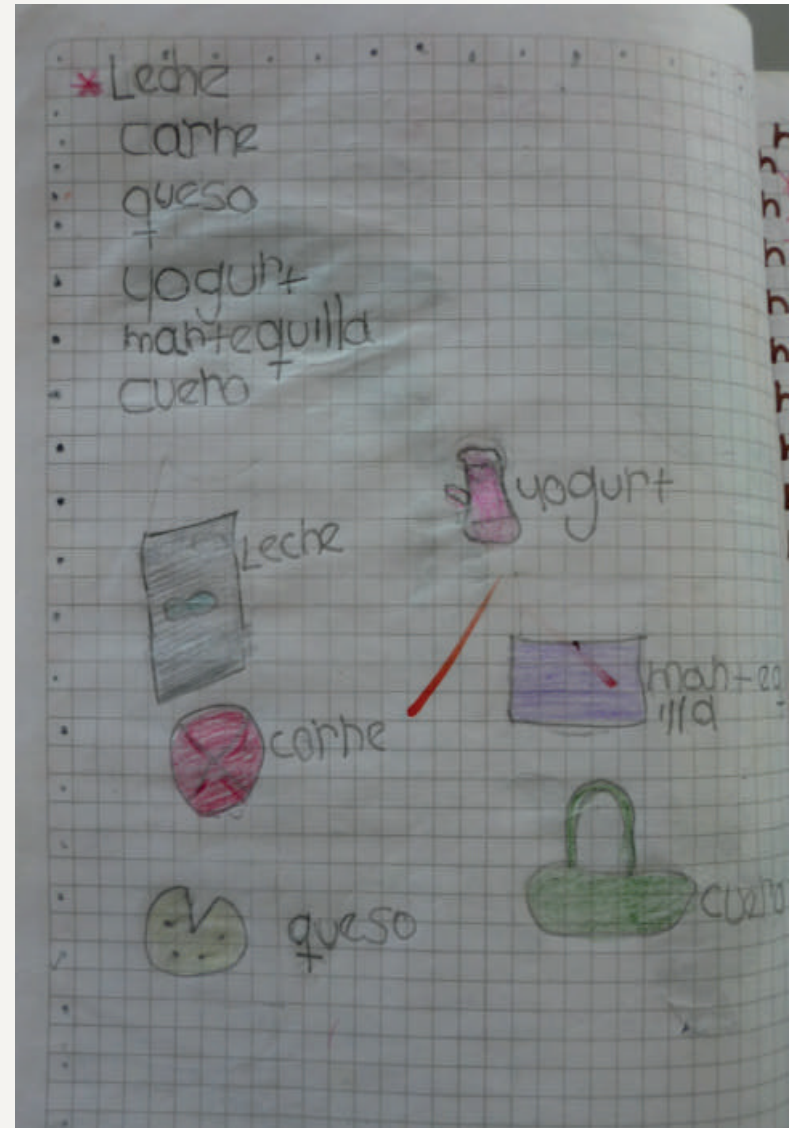
PRESENTACIÓN	8
INTRODUCCIÓN	9
APRENDER A ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA APRENDER	10
CONCLUSIONES	29
BIBLIOGRAFÍA	30





PRESENTACIÓN

Las relaciones entre contenidos de enseñanza y docente vistas desde las decisiones a tomar frente al currículo y las construcciones metodológicas para su desarrollo en el aula se caracterizan por presentar ciertos desequilibrios originados tanto en el nivel de profundidad con el cual se abordan los contenidos del proyecto de aula y los contenidos curriculares dispuestos para cada nivel, como en las características de un contenido particular abordadas en la enseñanza, situación que muy probablemente incidirá en la calidad de los ambientes de aprendizaje construidos y vividos en el proyecto de aula. Partiendo de que los currículos deben ser susceptibles a la redefinición y transformación constante que se logra en el acercamiento teórico sobre el enseñar y en la valoración de las decisiones y acciones del docente destinadas a poner en circulación un saber y unos modos de aprenderlo, sostenemos que la presencia de un contenido curricular tendrá más peso en el aprendizaje, cuando en función de la integración, se aborda como objeto de estudio a través del diseño y ejecución de una secuencia didáctica.



INTRODUCCIÓN

El presente texto se ocupa de describir la experiencia desarrollada en uno de los nuevos megacolegios del distrito capital en el año 2009 en el grado preescolar de la jornada mañana, que surgió como una apuesta como docentes en formación a nivel de maestría para investigar y proponer opciones a algunas problemáticas encontradas durante la implementación de los proyectos de aula. En el texto exponemos la experiencia vivida por las integrantes del equipo iniciando desde nuestros recorridos profesionales individuales, pasando por el encuentro y conformación del equipo en torno a las preocupaciones didácticas que nos convocaron. Luego narramos el desarrollo de la propuesta en las aulas de clase describiendo de manera específica cómo se involucran dos diseños de enseñanza distintos para alcanzar los objetivos que nos planteamos respecto a los contenidos de enseñanza; señalamos a continuación el marco investigativo en el que la experiencia se ubica describiendo además algunos ejes teóricos pilares del trabajo. Para finalizar planteamos una reflexión sobre la experiencia misma a la luz del problema de investigación identificando los aportes de la experiencia en los distintos ámbitos relacionados con ésta

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Ubicamos el problema de investigación que dio origen a esta experiencia en el manejo de los contenidos curriculares dentro de un proyecto de aula, describiendo éste desde la presencia desbalanceada de contenidos a tratar en el proyecto de aula y de aquellos establecidos en el currículo de preescolar, que condicionan el tratamiento adecuado de los mismos en las situaciones de enseñanza diseñadas dentro de los proyectos.

Le apostamos entonces al diseño de clase basado en Secuencias Didácticas para favorecer un tratamiento riguroso del contenido específico de la escritura en preescolar dentro del desarrollo de un proyecto de aula, de manera que fuera posible ver la incidencia de tal diseño en el objeto de estudio de la experiencia: el principio de integración curricular en los proyectos de aula.

PRINCIPALES CONCEPTOS:

Proyecto de aula: el proyecto de aula se entiende como una apuesta didáctica, fundamentada en una perspectiva de enseñanza y aprendizaje que busca modificar las formas actuales de acceder al conocimiento, en un proceso de construcción permanente. Esta apuesta pretende que el estudiante aprenda no sólo el conocimiento teórico, sino a vivir dentro de una comunidad, resolviendo las dificultades que se le presenten a diario, a través de espacios de participación democrática y reflexiva, definiendo nuevas formas de relación entre los sujetos y entre éstos con el conocimiento y la cultura.

Los “proyectos de aula”, definidos por Gloria Rincón (2007, p.49) como “[...] la modalidad de proyectos que se acuerdan, planifican, ejecutan y evalúan entre el maestro y los estudiantes. Se originan pues a partir del interés manifiesto de estudiantes y maestros por aprender sobre un determinado tema o problema, por obtener un determinado propósito o por resolver una situación determinada.”

Secuencia Didáctica: La secuencia entendida como “[...] una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje”. Pérez, A. (2005, p. 52) es una propuesta del equipo GREALI (Grupo de Investigación adscrito al Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona) sobre la organización de la enseñanza basada en proyectos para avanzar en el análisis del proceso de composición textual, como del proceso de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabaja.

Contenidos: Como señala Sacristán (1999, p. 173) “[...] los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ella, para lo que es preciso estimular conocimientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimiento [...]”.



APRENDER A ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA APRENDER

1. Un encuentro

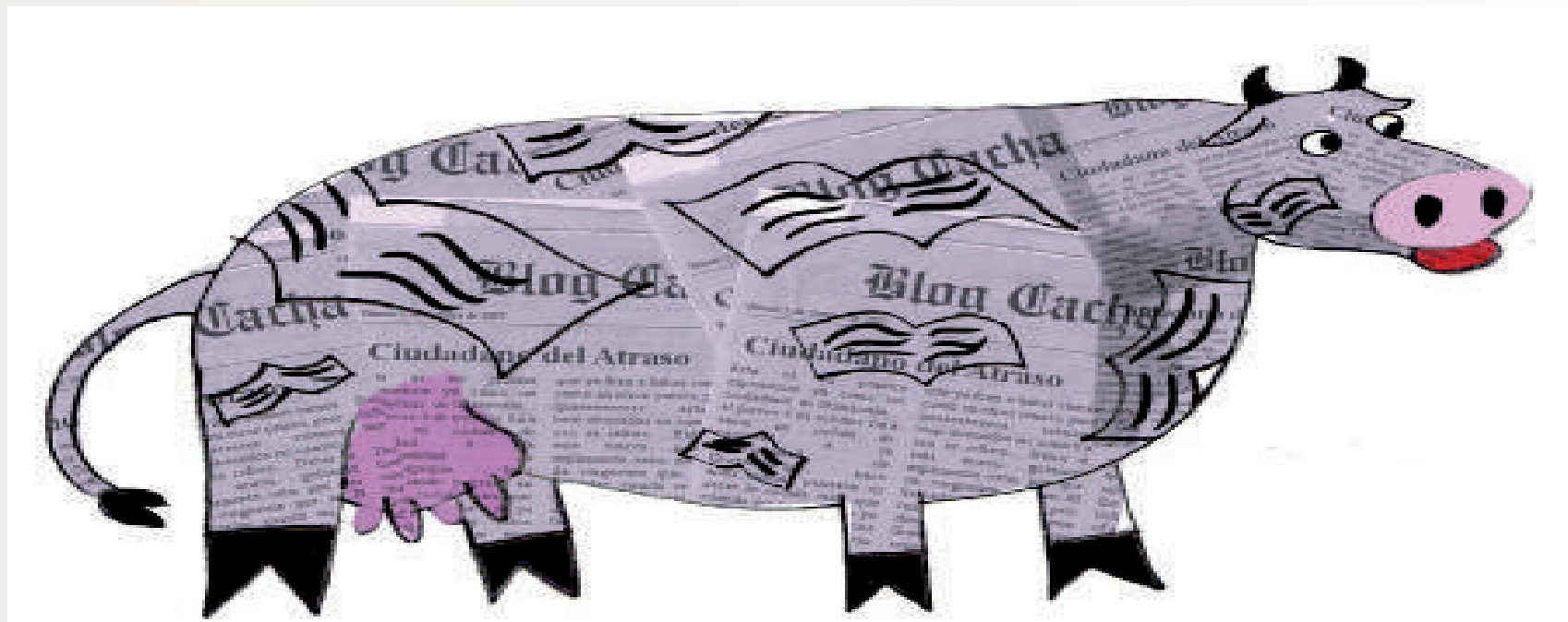
En esta experiencia participamos Luz Estella Buitrago, Ross Mira Hernández y Lilian Verónica Torres, quienes nos hemos dedicado a la enseñanza en los primeros niveles de la educación básica. En el año 2008 nos encontramos en el espacio académico de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, allí llegamos con el propósito de indagar sobre las prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura que desarrollábamos en nuestros colegios, fundamentalmente, aquellas asociadas con los proyectos de aula.

A lo largo de este proceso de formación se fue configurando la experiencia titulada: “la secuencia didáctica en los proyectos de aula, un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza”. A este lugar llega Luz Estella, quien recuerda de su niñez el deseo que tenía de ser doctora o profesora, constantemente venía a su mente el recuerdo del tablero verde, la tiza de colores, las innumerables planas a colocar en los cuadernos, las calificaciones con esfero rojo, las planillas de notas, el cantar, reír, jugar, recitar poesías, poder tocar la campana metálica de mesa, y el cariño hacia

su maestra, una confidente que escuchaba y orientaba a sus estudiantes, convirtiéndose en el ejemplo a seguir por lo que era a nivel personal y profesional.

En su decisión de ser maestra tuvo que ver Ema Bautista, la docente de transición de su hija, quien la impulsó a continuar estudiando a nivel profesional y quién abrió el espacio de su aula con la propuesta de trabajo e intervención a través de proyectos de aula. Tanto en sus estudios de pregrado como en su ejercicio profesional en jardines y en colegios distritales, los proyectos de aula siempre han estado presentes; fue allí que surgieron sus inquietudes, interrogantes y preocupaciones, hasta el punto que se hicieron indispensables la interlocución y compañía de otros, con quienes compartir sus aciertos o desaciertos a la hora de enseñar y aprender con sus estudiantes.

También llega a este encuentro Ross Mira, para quién sus propios maestros, tanto aquellos que dejaron sinsabores como quienes incentivaron su deseo de aprender, le ayudaron a consolidar el significado de ser maestro: el sentido de responsabilidad social, la reflexión sobre la enseñanza, el aprendizaje real del estudiante y la preocupación por el saber. Asumió con cariño y constancia la experiencia de formación profesional como maestra, aún cuando representó



un reto para el cual no estaba preparada; estuvo de igual manera en contacto con la propuesta de proyectos de aula, primero en la universidad y luego en su ejercicio profesional en la educación preescolar en distintos colegios estatales, el último de ellos el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, donde conoció a Luz Estella y decidió emprender con ella los estudios de postgrado.

Finalmente, se une al grupo de trabajo Lilian Verónica, docente de básica primaria, para quien el sonido de una campana, los niños inquietos, alegres, descomplicados, sencillos, sinceros, llenos de cuestionamientos, ideas propias y deseos de aprender, se constituyeron en la razón principal de su elección profesional. A mediados del año 99 ingresa a la Universidad Javeriana a la Licenciatura en Básica Primaria, trabajando al mismo tiempo como docente de secundaria y luego de primaria con el grado primero.

Asumir la enseñanza en este curso fue un gran reto para ella, entre otras cosas, por la gran responsabilidad que enseñar a escribir y a leer conlleva; esta experiencia causó un remesón en su experiencia docente. En el 2004 terminó la Licenciatura y en el 2005 ingresó como docente con la Secretaría

de Educación del Distrito Capital, en básica primaria. En la actualidad cuenta con diez años de experiencia como docente, y cada día surgen en ella nuevos cuestionamientos e ideas sobre cómo ser una buena maestra y dar a los estudiantes lo necesario para su aprendizaje.

Consolidado nuestro equipo, nos encontrábamos ahora frente a la pregunta de ¿qué investigar? Acudieron a nuestro diálogo inquietudes que habían estado guardadas en el cajón de la experiencia personal, tales como: ¿cuándo se debe enseñar a leer y a escribir, en preescolar o primaria?, ¿eran nuestras concepciones sobre la lectura y la escritura lo que hacía que algunos estudiantes no avanzaran en sus procesos de aprendizaje?, ¿cómo se entendían los procesos lector y escritor de los estudiantes si dentro de los proyectos de aula se usaba la cartilla, las planas, la copia y la combinación de sílabas?, ¿enseñar a leer y a escribir se remite a pensar en actividades atractivas para cautivar la atención del estudiante?, ¿de qué manera traducíamos en acciones de enseñanza y aprendizaje los postulados constructivistas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, ó y si los niños debían aprobar transición ya escribiendo?, si nuestra apuesta didáctica se ubica desde los proyectos de

aula, ¿qué actividades, sobre lectura y escritura, eran propicias para promover actividades coherentes desde esta propuesta?

Desde estas inquietudes era evidente la necesidad de asumir la investigación desde los proyectos de aula, lo cual era pertinente con el proceso de articulación que la SED impulsaba en los colegios distritales, teniendo en cuenta el lugar que ocupaban las propuestas del grado de preescolar, y de cómo estas podían continuarse desarrollando en los niveles de primero y segundo de primaria.

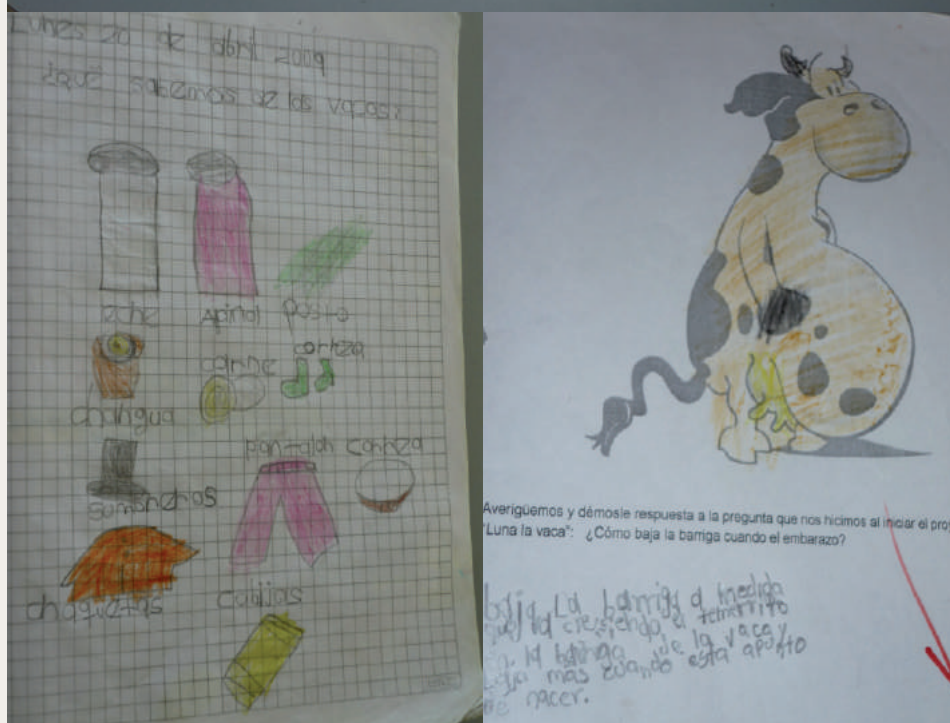
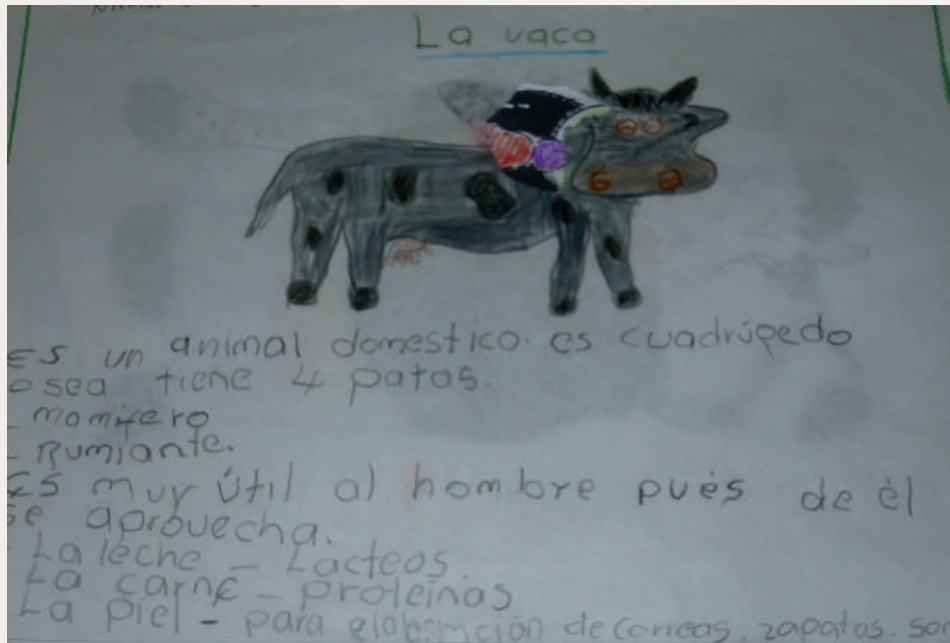
En nuestro caso, la propuesta de los proyectos de aula, generó interés a casi todas las docentes del primer ciclo de nuestra institución. Fue, entonces, necesario transformar el diseño de las clases y como tal el método utilizado en el proyecto para la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otros. A partir de esto surgen interrogantes tales como: ¿Cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir? ¿Combinamos los métodos de enseñanza, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje? Todas estas preguntas surgen de proyectos realizados anteriormente, un ejemplo de ello, en nuestro colegio, es el proyecto de los bichos del jardín, del cual vale la pena rescatar el interés de los niños por buscarlos, tocarlos, ordenarlos y verlos.

Para abordar el tema en el aula de manera integrada al currículo, decidimos iniciar observando ¿qué tipo de relaciones se establecen entre contenidos y el currículo como tal?, esperando que todos los contenidos fueran tratados y aprendidos, pues según otras compañeras, esto era siempre posible según la habilidad de la maestra para lograrlo. A raíz de esto, cuando intentábamos integrar el saber matemático, inventábamos situaciones poco reales u observables en el contexto del proyecto, con el fin de abordar los problemas de la asignatura como tal, por ejemplo: “mamá cochinilla salió a pasear y se encontró con su amiga: la babosa, quién le regaló cuatro dulces, luego su bebe cochinilla se comió uno. ¿Cuántos dulces le quedaron? Por otro lado, para aprender sobre la escritura se utilizan situaciones similares, por ejemplo: vamos a escribir el nombre de los animales que vimos, luego vamos a escribir cosas con los nombres de estos animales, para reflexionar al final sobre estas decisiones.



En esta medida, nos preocupaba el hecho de que estuviéramos forzando la presencia de todos los contenidos en el proyecto, pues si bien no queríamos caer en el otro extremo de hacer muchas actividades divertidas asumiendo que en ellas se “veían” de manera natural los contenidos, sin embargo, terminábamos relacionando éstos al tema del mismo; si bien podíamos concretar para el proyecto los posibles temas y subtemas con su correspondiente cronograma, acciones a ejecutar, situaciones significativas, responsables, lugares y momentos; la flexibilidad que caracteriza al proyecto, hacía que el abordaje profundo y concienzudo de los contenidos no fuera el esperado, ya que al obtener mayor representatividad, algunos aspectos que pueden originarse a partir de una actividad para el estudiante o incluso la urgencia del maestro de valorar el aprendizaje de los contenidos del currículo para cada periodo correspondiente.

Así, encontrábamos que las acciones propuestas en el proyecto dependían del criterio con el que como maestras escogíamos, organizábamos y desplegábamos los contenidos en la clase; que las razones por las cuales un contenido se enseña en el aula dentro del proyecto, no nacen sólo de la decisión colectiva sino de la necesidad que tenemos como docentes de promover aprendizajes sustentados en los saberes de la cultura. En todo caso, la importancia y el tipo de tratamiento que se daba a unos u otros contenidos dependía de los



propósitos de la maestra y se reflejaba en el aula de clase

Por lo anterior, debíamos pensar en las estrategias necesarias para que desde el proyecto se abordara la enseñanza de contenidos necesarios para cada nivel, teniendo en cuenta la integración de los intereses de los estudiantes con las dimensiones del conocimiento y las maneras asertivas de abordarlos de manera rigurosa; de igual interés era pensar el lugar dado a las sugerencias de los estudiantes, así como a la presencia de los contenidos en la organización de las fases del proyecto de aula. Por esta razón, fijamos la atención en el principio integrador y su incidencia al planear y realizar las experiencias de enseñanza durante el proyecto.

En este punto reconocíamos que la pregunta por la integración en el proyecto de aula no había sido contestada satisfactoriamente en nuestras experiencias anteriores, por lo cual, debía ser contestada desde otro lugar, el de la investigación. Era necesario entonces, diseñar una intervención en el aula que permitiera observar y describir el fenómeno didáctico que nos preocupaba, por lo tanto, decidimos realizar un proyecto de aula y a partir de allí, observar el tratamiento de un contenido curricular particular partiendo de la necesidad de rigurosidad y profundidad en su manejo en clase. Para esto, establecimos algunos criterios para nuestra acción en el aula, tales como: seleccionar los contenidos atendiendo a la pertinencia curricular, grupal y personal, definiendo un claro propósito de enseñanza y aprendizaje; abordar uno de éstos contenidos de manera sistemática en el aula (que sería la escritura), estructurar y ejecutar las acciones necesarias para desarrollarlo en clase de manera que fuera consecuente con los principios anteriores.

Encontramos en la secuencia didáctica un dispositivo para estructurar las situaciones de clase, que, al ser observado, nos permitía describir el tratamiento preciso y riguroso de un contenido abordado desde una mirada integradora en el proyecto. La secuencia entendida como “[...] una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez, 2005, p. 52) nos permitiría “[...] construir situaciones didácticas para integrar la enseñanza y el aprendizaje de procedimientos lingüísticos y discursivos ligados a los géneros, usos, quehaceres del lector o productor de texto con contenidos conceptuales” (Rincón, 2006).

Nació así, desde una preocupación práctica una inquietud conceptual que sería el inicio de transformaciones metodológicas y didácticas en nuestras aulas, transformaciones que repercutirían en los desarrollos y avances de los niños.

2. Nuestra experiencia en las aulas

Para iniciar la intervención en el aula, fue necesario decidir sobre la selección del grupo que iba ser objeto de observación (uno de nuestros grupos de estudiantes, los tres o el de una maestra interesada en participar), el tipo de participación de cada una en la investigación y los instrumentos que nos permitirían recoger la información de la experiencia; de esta manera y luego de decidir optamos por desarrollar, observar y analizar la experiencia en dos de nuestras aulas, con niños de la misma edad y nivel, siendo nosotras mismas observadoras, participantes e investigadoras; los instrumentos de registro fueron el planeador de clase, el diario de campo y las videograbaciones de las clases.

A continuación presentamos la experiencia vivida en los dos proyectos, su consecución y desarrollo, aclarando que su diseño y realización atiende a los principios y fases que debe tener esta modalidad de proyectos, de acuerdo con la propuesta de Jolibert (Rincón, 2007): la planificación, la ejecución, la socialización y la evaluación. Los proyectos de aula realizados se denominan, en el grupo A “los dinosaurios” y en el grupo B “Luna la vaca”.

La fase de planificación se inicia con una exploración de intereses de los estudiantes y una colectivización de los mismos de forma que el grupo defina sobre ¿qué quiere aprender?; para planificar el proyecto recurrimos inicialmente a la pregunta sobre las acciones que tendríamos que realizar entre todos para dar respuesta a nuestras preguntas e inquietudes. En el proyecto de Luna la vaca, la exploración se hace con varias propuestas de trabajo en el aula de clase tales como: la creación de ambientes estructurados,

desarrollo dialógico y vivencia de situaciones significativas para encontrar preferencias en torno a juegos, alimentos y actividades, entre otros. Dado que el resultado de tales experiencias dejó en evidencia la complejidad y diversidad de intereses que existían en el aula, la docente asumió una posición más puntual para encauzar un posible tema, o situación problema, que llamara la atención de los estudiantes y que le permita alcanzar sus objetivos, proyecciones e intencionalidades.

Se parte de una observación del entorno cercano al colegio, donde se pide que dibujen en el cuaderno los animales que más les llaman la atención, y que voten por uno de ellos. El animal elegido fue la vaca. A partir de allí, la docente pide a los estudiantes plantear cuáles son sus inquietudes sobre este personaje. Los interrogantes y frases que aparecen son el punto de partida para realizar la planificación del proyecto. (Ver link 1)

En el proyecto de los dinosaurios, se inicia con un periodo de exploración y detección de los intereses de los estudiantes, mediante la observación de sus expresiones, reacciones y respuestas a distintas propuestas hechas por la maestra (observación de los diálogos de los estudiantes, rincones de juego y exploración con distintos materiales: libros, juguetes, disfraces, entre otros), o a situaciones del contexto (recorridos por el barrio, observación de películas, etc). Posteriormente, se propuso a los estudiantes escoger de un listado las temáticas o situaciones de mayor interés para el grupo, de forma que éste decidiera por cuál se inclinaba. Del listado propuesto en forma icónica apareció un tema no previsto que fue incluido dado el interés expresado por los estudiantes en la clase. El tema resultó ser el de los dinosaurios. Una vez votado el tema, la docente les propuso a sus estudiantes definir





¿qué querían saber sobre los dinosaurios? así como las acciones o cosas que harían para lograr responder a dichas preguntas. Para definirlo recurrió a la opinión y sugerencias de los padres de familia. (Ver link 1)

Definidas las temáticas e interrogantes de interés del grupo, las cuales serán observadas a continuación, pasamos a la inclusión de nuestras expectativas como maestras sobre el mismo. En esta toma de decisiones colectivas, nuestro papel como docentes fue definitivo, ya que si bien se quiere dar respuesta a los interrogantes propuestos por el estudiante, convergen en la planificación aquellos interrogantes que el docente por iniciativa propia, ya sea por intuición o por formación profesional considera necesarios incluir al estructurar un proyecto alrededor de una temática o situación problema. Este hecho es observable en el siguiente apartado que construyen las docentes investigadoras como resultados de la fase de exploración de intereses de cada proyecto.

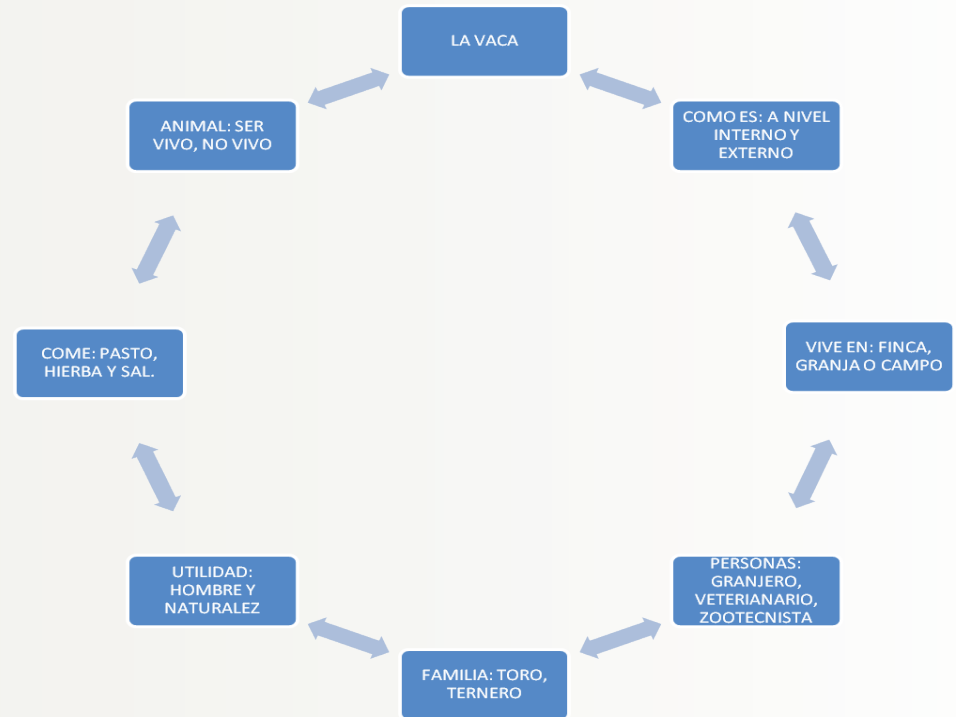
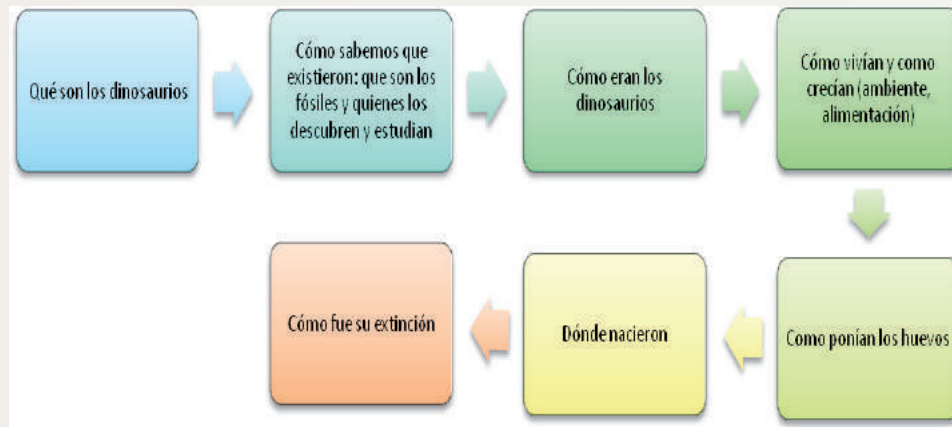
Proyecto A Los dinosaurios

PREGUNTAS DE LOS NIÑOS	PREGUNTAS DE LA DOCENTE	ACCIONES PARA RESPONDER. ESTUDIANTES Y PADRES
¿Cómo viven y crecen los dinosaurios? ¿Cómo fue el ataque de los dinosaurios? ¿Cómo ponen los huevos? ¿Dónde nacieron? ¿Cuánto se demoran los huevos de dinosaurio en romperse? ¿Cómo tiran fuego? ¿Cómo se extinguieron?	¿Qué son los dinosaurios? ¿Cómo sabemos que existieron? ¿Cómo es el proceso de fosilización? ¿Quiénes los descubrieron? ¿Cómo era el lugar donde vivían? ¿Qué otros seres vivos vivían en su época?	Consultar en Internet y escribir a dinosaurios.com Ver documentales Ver películas, ir al cine Visitar el zoológico Invitar a un arqueólogo Ir a la biblioteca de dinosaurios Visitar y ver fotos en Maloka Leer cuentos de dinosaurios

Proyecto B Luna La vaca

PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO	
Sobre la intencionalidad del proyecto (docente) -¿Qué les gustaría saber? -¿Qué saben? -¿Qué se yo? -¿Qué recursos necesito? -¿Qué considero que deben saber?	
INTERROGANTES QUE SURGIERON DEL GRUPO DE ESTUDIANTES	INTERROGANTES PLANTEADOS POR LA DOCENTE
-¿Cómo las matan para ir a la carnicería? -¿Cómo le sale la leche? -¿Cómo come pasto? -¿Las manchas? -¿Cómo baja la barriga cuando el embarazo? -¿Cómo baja la barriga cuando come? -¿Los toros tienen el bebé?	Sobre el tema: -¿Dónde vive y con quién? -¿Tiene familia?, -¿Come solo pasto, o qué come? -¿Cómo se reproduce? ¿De qué manera le es útil al hombre? ¿Cómo es a nivel interno y externo?

Para finalizar esta primera fase, procedimos a estructurar una ruta conceptual que nos permitiera tener claro el desarrollo temático del proyecto y organizar a su alrededor tanto aquellos contenidos propios (que aunque no se estipulen o correspondan al currículo de preescolar, pueden y deben ser tratados en el mismo), como los contenidos curriculares posibles de integrarse. A continuación se evidencian las rutas construidas.



Consideramos la definición de esta ruta como una estrategia de inicio del tratamiento riguroso del contenido, que trata de atender a la profundidad necesaria desde la complejidad disciplinar de cada temática prevista, desde los intereses iniciales y desde lo que el docente en su formación personal y profesional considera pertinente abordar con el grupo. Otras decisiones importantes a tomar tuvieron que ver con las acciones que el grupo acuerda para contestar o abordar las temáticas de interés definidas y la búsqueda de encuentros de las mismas con los contenidos curriculares, que propiciamos como maestras en el proyecto. Lo anterior, como se expresa en la ruta que da paso a la segunda fase del proyecto y que se evidencia a continuación en el proyecto A.

A continuación, se observa en el siguiente esquema las posibles relaciones a establecer con contenidos curriculares durante el desarrollo de la experiencia, introduciéndolos a través de la planeación de las acciones a desarrollar en el proyecto de aula.

Proyecto A

Contenidos proyecto	Dimensión cognitiva	Dimensión comunicativa	Dimensión estética	Dimensión corporal	Dimensión ética.
<p>Qué eran los dinosaurios como sabemos que existen: que son los fósiles y quienes los descubren y estudian cómo eran los dinosaurios como vivían y como crecían (ambiente, alimentación) como ponían los huevos donde nacieron cuanto se demoran los huevos de dinosaurio en romperse como tiran fuego como murieron</p>	<p>Secuencia de eventos, momentos de la vida de un dino Seriación de dinos por tamaño. Características de los seres vivos, Recursos naturales no renovables: agua, tierra, sol, Recursos naturales renovables: árboles Cuantificadores, representación simbólica de la cantidad Comparación de tamaño. El tamaño de una persona, organización por tamaño de cada uno. Leer cuadros comparativos del libro "Dinosaurios del jurásico"</p>	<p>Producción y comprensión textos: Lista, descripciones, narraciones Secuencia didáctica producción de texto explicativo</p>	<p>Uso de técnicas decorativas o manuales: pintura y modelado, recortado elaboración títeres sombras chinescas Montaje de títeres sombras chinescas</p>	<p>Representación de la historia y el comportamiento de los dinos: Dramatización Ataque de dinosaurios carnívoros, nacimiento de un dinosaurio, extinción de los dinosaurios, defensa del territorio de los dinosaurios.</p>	<p>Convivencia respetuosa, valoración de los avances individuales, Apoyo mutuo y solidaridad Conocimiento y uso de normas en otros espacios distintos al colegio. Cuidado de los materiales y útiles con los que trabaja.</p>

Proyecto B

DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO
<p>COGNITIVA: Relaciones entre los seres de la naturaleza, caracterización de acuerdo a su habitar, partes de la vaca a nivel interno y externo, su reproducción, su utilidad, especialistas en su tratamiento, experimentos con sus productos, entre otros.....</p>
<p>COMUNICATIVA: Hacer descripciones, narraciones, construir historietas, leer fábulas, aprender coplas, dichos o refranes, leer e interpretar leyendas o mitos, construir historias fantásticas.....a nivel oral y escrito.</p>
<p>CORPORAL: Con desplazamientos imitar situaciones vividas en el campo, granja o finca, proponer diferentes juegos, rondas, concursos que impliquen a nivel motriz fino y grueso. Partes del cuerpo</p>
<p>ESTETICA: Manejo de diferentes materiales (arcilla, plastilina casera), texturas y dimensiones para realizar dibujos, títeres, máscaras, reproducción de siluetas y modelos, esgrafiados, collage, pequeñas maquetas, instrumentos o herramientas,</p> <p>Canciones y disfrazarse</p>
<p>ETICA: Manejo de valores, normas, reglas al trabajar con los compañeros, trabajos en relación con el entorno inmediato barrio, colegio, casa, familia, localidad, ciudad, país...</p>

La siguiente fase de cada proyecto de aula: la ejecución, se centra en desarrollar las acciones definidas y acordadas por el grupo, pero no se queda allí, toma cuerpo gracias a las acciones de enseñanza que como maestras diseñamos tanto para resolver cada inquietud planteada en la fase de planificación, como para traer al contexto creado en el proyecto los contenidos curriculares que consideramos pertinentes. De igual manera, el diseño de acciones se puede observar en el siguiente cuadro:

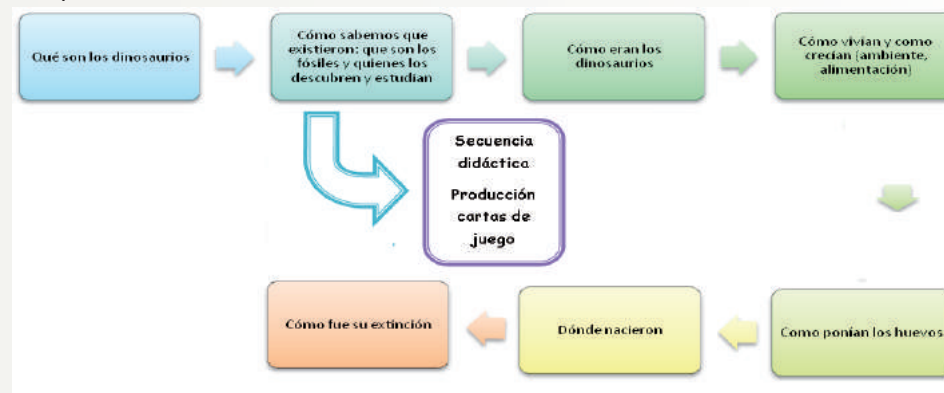
ACCIONES PROPUESTAS POR NIÑOS Y PADRES	PROPUESTAS POR LA DOCENTE. (se incluyen las de los estudiantes)
Lectura de textos	1. Lectura texto informativo: ¿Qué eran los dinosaurios? ¿Qué quedó de los dinosaurios? Representación gráfica que señala el estado actual de un dinosaurio. Actividad escribe o dibuja
Búsqueda en Internet	Si ahora vamos a buscar a un dinosaurio ¿Qué encontramos? 2. Diálogo, necesidad de un recuerdo sobre lo aprendido: Así como los dinosaurios dejaron sus huellas y huesos, nosotros podemos dejar una huella de lo aprendido. Que incluya todas las preguntas: su nacimiento, forma de vivir, extinción, etc. Esta huella sirve para que otro se entere de lo que estamos aprendiendo y puedan aprender también. ¿Cuál podría ser esta huella? Escuchar propuestas.
Escribir Dinosaurios.com.co	3. Lectura de la palabra dinosaurios, familia de palabras que inicia con di: disco, día, diente, diplococus. Diana, Dilan. ¿Cómo se escribe para buscarlo en Internet? Uso de mayúsculas y minúsculas en la palabra Dinosaurio.
Visitar al zoológico	4. Comparación con las letras del nombre y la palabra dinosaurio. Presentación a los niños de los carteles con cada frase, para poderla escribir y usarla en la consulta. Búsqueda en Internet de información sobre los huevos de dinosaurios, alimentación de dinosaurios, huesos de dinosaurios, huellas de dinosaurios.
leer cuentos de dinosaurios	Muerte de dinosaurios 5. Escogencia de uno de los dinosaurios que están impresos en una hoja, para cada estudiante. La hoja tiene el dibujo así como el nombre del dinosaurio dibujado. Comparación con las letras del nombre, escritura de tarea en el cuaderno referida a buscar en casa información sobre ese dinosaurio en especial. Como era su cuerpo, que comía. ¿Vida de dinosaurio?
ver fotos en maloka	6. Modelación del dinosaurio escogido de acuerdo con las características físicas descritas. Uso de arcilla.
visitar un museo con huesos de dinosaurio	7. Búsqueda en el libro de los dinosaurios «Los dinosaurios» Tu pequeña enciclopedia VOX. Lectura del texto que habla sobre los dinos. Recortado y elaboración del titero sombra. Presentación el dino hablando en primera persona sobre como es, que come, donde vive, etc.
ver películas, ir a cine	8. Diálogo y lectura de textos informativos (enciclopedias) sobre la extinción de los dinosaurios. Organización de la historia de la extinción de los dinosaurios, usando dibujos explicativos. 9. Visita a biblioteca El Tintal. Consulta y lectura de textos sobre los dinosaurios. 10. Comparación de la medida de algunos dinosaurios, patrón de medida tamaño de un humano. Usar graficas del libro «Dinosaurios del Jurásico» Ordenar por tamaños. 11. Iniciar materialización mediante libro del proyecto. Lectura de las preguntas, comparando cuáles ya podemos contestar con claridad. Iniciar con la primera hoja del desarrollo del libro. Colocación de la primera pregunta. Representaciones graficas de la respuesta. 12. Visita a Maloka, película y taller pequeños exploradores. Representación de lo hecho en el recorrido. 13. Exposición sobre la visita realizada a Maloka para los otros estudiantes 14. Aplicación de guía evaluativa

Las descripciones de los diseños de las clases se pueden observar en los registros escritos de los planeadores de la clase y los diarios de campo. (ver Link 2)

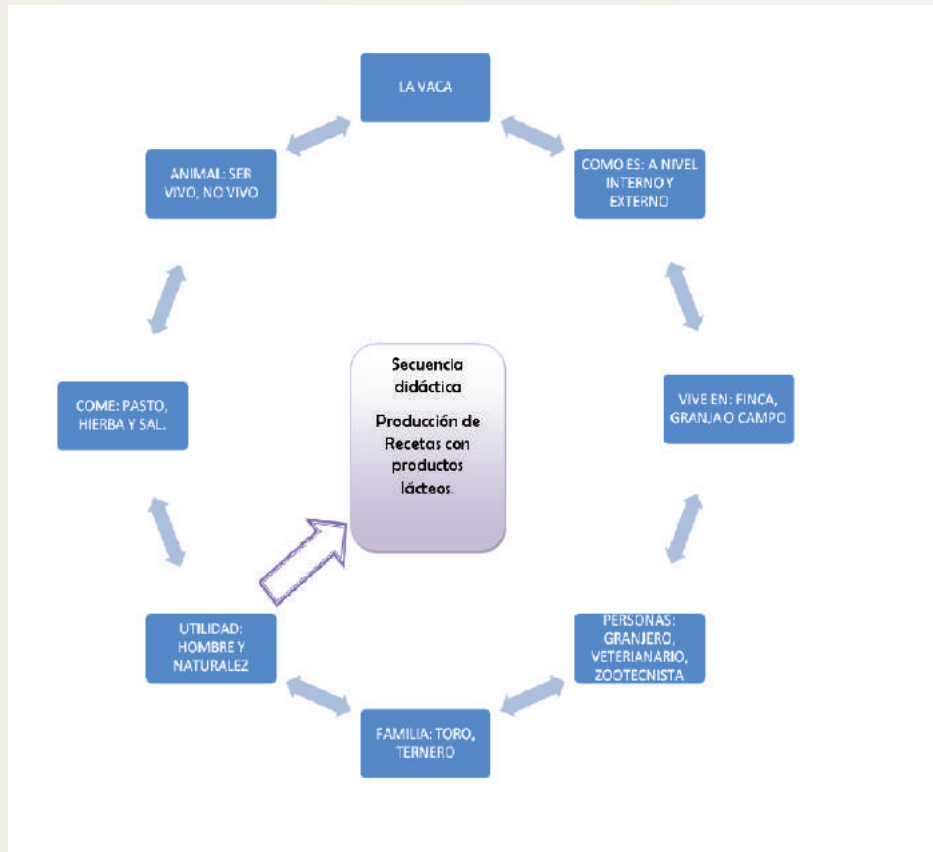
Dentro de esta fase de ejecución se desarrollan las secuencias didácticas de cada proyecto. Su presencia responde a nuestra intención explícita de abordar de manera rigurosa el contenido de la escritura y poder observar lo que ocurre allí desde el punto de vista de las decisiones tomadas por el maestro.

Cada secuencia se inicia a partir de situaciones pertinentes al proyecto de aula, diseñadas por cada docente teniendo en cuenta las características del objeto a enseñar en la secuencia, su posibilidad de integración al proyecto, las características de los estudiantes, y las expectativas en términos de los aprendizajes esperados para el nivel. Las secuencias se insertan como situaciones en las que se resuelve una de las preguntas del proyecto y se ubican dentro de un lugar específico en la ruta conceptual planeada para cada uno. Lo anterior es visible en la siguiente gráfica. En ella observamos el momento del encuentro de la secuencia con las preguntas del proyecto y/o la ruta conceptual para abordarlo.

Proyecto A



Proyecto B



En un apartado posterior nos referiremos a las situaciones y condiciones específicas en que éstas se llevaron a cabo. Después de la producción escritural de la carta de juego de dinosaurio y la receta continuamos el proyecto con los contenidos planeados en la ruta. En el caso de los dinosaurios, tratamos los temas relacionados con las preguntas por ¿cómo eran los dinosaurios?, ¿cómo vivían?, ¿dónde nacieron?, contenidos que fueron tratados en relación con otros contenidos cercanos al currículo, tales como clasificación de animales según su forma de nacimiento, según sus características físicas y comportamiento (animales que vivían o iniciaban su aparición durante el cenozoico), características del hábitat en la era de los dinos (la pangea,

sus características y cambios), entre otros. En el caso de Luna la vaca, se dio continuidad al ciclo de vida de la vaca, otros animales mamíferos, personas que se encargaban de su cuidado y crianza, su hábitat y sus características físicas, así como a contenidos del currículo tales como: seres vivos e inertes, clasificación de los animales, oficios y profesiones, entre otros, aclarando que tales contenidos curriculares son abordados de la forma en que lo veníamos haciendo antes de desarrollar la experiencia.

Los instrumentos usados para representar los aprendizajes y nuevos saberes construidos durante esta etapa, fueron dos producciones en las que los estudiantes plasman a través de dibujos o escrituras sus comprensiones sobre las temáticas tratadas. En el proyecto de Luna, los estudiantes y de la mano de la maestra van plasmando en un mural sus producciones gráficas a medida que se van produciendo en clase; en el proyecto de los dinosaurios, al finalizar el tratamiento de las preguntas, los estudiantes elaboran un libro de preguntas y respuestas encontradas durante el proceso. Las producciones de los estudiantes tanto en el libro como en el mural se enriquecieron a partir de las consultas, lecturas, visitas, charlas y demás acciones mediante las que se aprendió durante los proyectos. De esta forma se da la culminación del proyecto. (Ver link 3)

Al finalizar la etapa de ejecución del proyecto, pasamos a la socialización del mismo; nuestros niños realizaron la exposición de cada proyecto frente a sus compañeros de nivel. En esta jornada, los estudiantes de cada proyecto presentaron dramatizaciones del lechero y su oficio, de los productos de la vaca y las recetas elaboradas; dramatización de la historia de los dinosaurios y una exposición a través de una presentación de power point sobre los el trabajo realizado y lo aprendido sobre estos animales. (Ver apéndice 3)

Finalmente, la fase de evaluación se desarrolló durante distintos momentos del proyecto de aula, tales como: la ejecución de éstos, su culminación y socialización. Recibimos las observaciones tanto de otros estudiantes (el día de la socialización) como de los padres de familia y las compañeras del nivel.

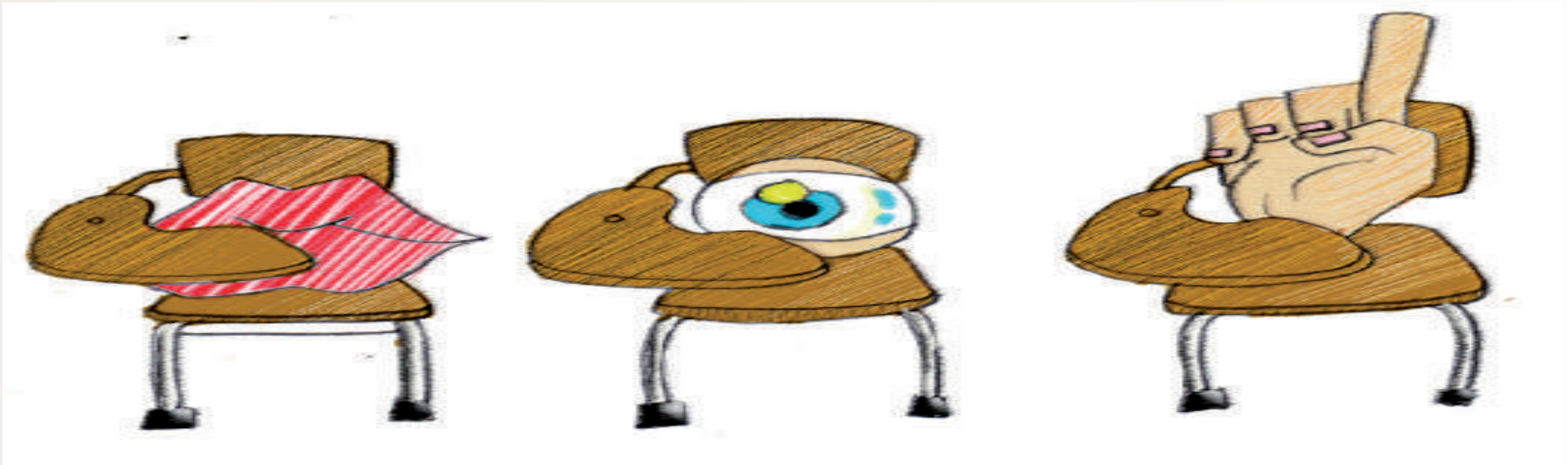
El proyecto de investigación

Es necesario señalar que simultáneo a este trabajo de aula adelantábamos el proyecto de investigación dentro del espacio de la maestría; trabajo que iniciamos identificando una problemática de carácter didáctico y que continuamos desde la apuesta de trabajo de secuencias dentro del proyecto, que se consolidaría como la etapa de intervención en el aula descrita en este texto, paso seguido y obligado realizamos la etapa de análisis de los datos recolectados para finalizar con la producción de los resultados y proyecciones.

Comenzábamos como maestras una nueva ruta para abordar los problemas didácticos a los que nos enfrentamos día a día todos los maestros. Ahora íbamos y veníamos desde nuestras experiencias reales en la práctica, a los escenarios teóricos que trataban el tema y poco a poco fuimos definiendo el marco de nuestro problema: el desafío didáctico que nos planteaba la presencia de contenidos a tratar en el proyecto de aula surgidos en la detección de intereses de los estudiantes y su encuentro con los contenidos curriculares que se dan paso en el aula gracias tanto a las situaciones que el maestro diseña como a su intervención en ellas.

Durante la primera etapa, logramos describir cómo la creación de espacios de enseñanza para la integración en nuestras aulas se caracterizaba por la variación de los lugares que otorgábamos a tales contenidos durante el desarrollo del proyecto; denominamos estos cambios con el término desbalances, partiendo de que la integración debía favorecer un equilibrio entre unos y otros contenidos y por tanto, disminuir el riesgo que representaba un tratamiento inadecuado, poco riguroso y asistemático de los mismos para la calidad de la enseñanza y los aprendizajes esperados.

Estos desbalances eran la causa de la poca rigurosidad y sistematicidad en el tratamiento que damos como docentes a los contenidos de enseñanza, en nuestra pretensión de adaptar el proyecto a los objetivos propios de cada disciplina, a las expectativas del ámbito social e institucional y a las expectativas de los estudiantes. Encontramos que su incidencia se visibilizaba así: el desbalance que denominamos pragmatista, tiende a dar mayor peso a los intereses y las acciones motivadoras de los estudiantes, descuidando los contenidos de la enseñanza. El desbalance que llamamos de yuxtaposición se caracteriza por el efecto contrario, prioriza y da cabida a todos los contenidos de la enseñanza forzando su presencia en el proyecto, y por último tenemos el desbalance de concepciones intuitivas, en el que los lugares que ocupan saberes e intereses de los estudiantes y contenidos de enseñanza, varían en



consideración a criterios poco claros para el maestro o a prácticas ausentes de reflexión.

La problemática del proyecto estaba identificada y se centraba en el papel del maestro para lograr superar los desbalances descritos. Consideramos necesario buscar formas distintas a las que veníamos desarrollando en las situaciones de clase para mejorar el tratamiento del contenido; por esto adoptamos la realización de secuencias didácticas para abordar un contenido particular y en él observar qué cambiaba en nuestros encuentros con los contenidos de enseñanza. La puesta en escena de esta elección constituyó la etapa de intervención.

Posteriormente la recolección de datos durante la experiencia fue necesaria para luego continuar con la etapa de análisis. Esta nueva etapa requirió de la construcción de unas categorías de análisis para comprender y leer lo ocurrido durante el proyecto; además, requerimos de un método de análisis que en nuestro caso fue el de la triangulación: Realizamos dos estilos de triangulación: la de instrumentos utilizados (planeador de clase, diario de campo y videograbación de cada clase) y triangulación de sujetos, realizada por cada una de nosotras. Finalmente procedimos a valorar la experiencia tanto investigativa como del aula en términos de los resultados obtenidos y de las proyecciones de la misma.

3. Una mirada específica a la experiencia: la secuencia didáctica en cada proyecto de aula

Habiendo explicado ya la relación de esta experiencia con nuestro ejercicio investigativo en el curso de los estudios de maestría, pasaremos a describir las secuencias didácticas diseñadas e implementadas en cada proyecto para producir textos. Como ya habíamos señalado, cada una de ellas surgió en la fase de ejecución del proyecto y cada una de ellas responde a necesidades del mismo. En cada proyecto propusimos una situación que favoreciera la inserción de la secuencia didáctica, previendo con anterioridad su enfoque en la escritura:

En el proyecto Luna	En el proyecto dinosaurios
<p>Esta situación fue la llegada de una carta gigante anónima dirigida a los niños y niñas del aula. Por medio de esta carta gigante se planteó la necesidad de la escritura como forma de contestar a la solicitud expresa en la que se pedía probar las delicias que se pueden preparar a partir de los productos de la vaca. Luego de enunciar cuáles eran esas delicias, el grupo contestó a la pregunta de la profesora sobre <i>¿y cómo hacemos para saber cómo se hacen tales delicias?</i>, ante lo cual los niños y niñas mencionaron cartitas o tarjetas que hacen referencia a las recetas que algunos alimentos traen en su interior.</p>	<p>Es en la ruta de acciones, específicamente en la de lectura de textos periodísticos sobre hallazgo de huevos y huellas fósiles de dinosaurios, donde se inserta la secuencia didáctica desde un criterio de pertinencia al proyecto. La clase fue planeada por la docente con la finalidad de dar respuesta a la pregunta planteada sobre <i>¿cómo sabemos que existieron los dinos?</i> Luego de realizar la lectura de imagen y texto con los estudiantes, plantea la siguiente pregunta: <i>¿Si los dinosaurios nos dejaron huellas, cómo podemos nosotros dejar una huella sobre lo que aprendemos de ellos?</i> Los estudiantes frente a esta pregunta responden que ellos pueden hacer fichas o cartas como las del juego de cartas coleccionable de Dino Rey, en las que pondrán los nombres de los dinos, sus huesos, su comida. Así es como en el grupo decidimos que elaboraríamos cartas de juego sobre dinosaurios. Con el texto a producir por el grupo, inicié el diseño de la secuencia didáctica que permite, además de crear una situación de producción textual basada en un texto de tipo descriptivo, profundizar en torno a la pregunta del proyecto: <i>cómo eran los dinos y cómo vivían.</i></p>

Iniciamos por definir las características de la escritura como contenido a enseñar, por lo tanto, para el diseño de cada secuencia didáctica establecimos los rasgos de este contenido, que esperábamos fueran objeto de conocimiento para nuestros niños y niñas Estos son: características de la situación social de enunciación (conformada por el rol del escritor y del destinatario, el propósito del texto y su contenido), características de la estructura global del texto o silueta (las cuales atienden al tipo de información a consignar, organización de esta información, distribución en el espacio de la hoja y forma de presentación) y características del sistema convencional de la escritura

(hipótesis de los estudiantes en la escritura de palabras y frases necesarias para expresar el contenido previsto). Buscamos además que la secuencia para la producción textual partiera de propósitos claros de enseñanza, de aprendizajes y respondiera a un propósito social.

Luego de tener claridad sobre nuestros propósitos, propusimos al estudiante el desarrollo de acciones que le posibilitaran construir nuevos conocimientos sobre el escribir. Las acciones propuestas surgen de un acercamiento del docente a su concepción de aprendizaje de un contenido particular y se ubican en distintas fases de ejecución, como se muestra a continuación.

En el proyecto Luna	En el proyecto dinosaurios
<p>Propósitos de la producción escrita de una receta</p> <p>Propósito de enseñanza: Manejo de la estructura y diseño gráfico de la receta (estructura global del texto expositivo instructivo).</p> <p>Propósito de aprendizaje: que los estudiantes utilicen el recetario para preparar alimentos con los derivados de la leche junto con sus madres, quienes recibirán este recetario como regalo.</p> <p>Propósito discursivo: Elaborar un recetario para entregarlo como regalo navideño a la mamá. En resumen, la situación se enmarca en una práctica social real, ya que tiene un destinatario y un propósito real.</p>	<p>Propósitos de la producción escrita de una carta de juego</p> <p>Propósitos de enseñanza: Aprovechar la producción de un texto de uso cotidiano (las cartas de juego), para enseñar la escritura como un proceso de planeación, producción y revisión. Propósitos discursivos: Elaborar cartas de juego de dinosaurio para tener un instrumento lúdico que permita divertirse y conocer algunas características de los dinosaurios.</p> <p>Propósitos de aprendizaje: Vivenciar un proceso de producción escrita que le permita al estudiante conocer, tanto las características de la situación de enunciación, como las características formales de un texto; atendiendo de una u otra forma, a sus características globales (silueta, etiquetas y algunos elementos de sistematización lingüística).</p>

RECETA	JUEGO DE CARTAS
<p>Fases de la secuencia didáctica de las recetas Texto expositivo informativo</p> <p>Receta: Chocolisto en leche</p> <p>A. Escritos iniciales y confrontación con el de sus compañeros. Cada estudiante define, de acuerdo con su propia visión y saber sobre el texto, cuál puede ser su contenido y estructura, planteando en grupo las coincidencias, diferencias y faltantes del texto; ello quedará registrado en una cartelera y/o cuaderno.</p> <p>B. Contacto con recetas para determinar sus características y estructuras. Los padres de familia colaboran con las recetas que encontramos en las cajas o etiquetas de la natilla, maicena, chocolate, café, etc., fáciles de adquirir en su entorno y en continuo contacto con los niños y niñas. A partir de ellas se buscará establecer la estructura del texto, registrándolo en un cartel. (Ver apéndice G)</p> <p>C. Comparación de la estructura de la receta y de la carta. La docente propone relacionar las características estructurales de la carta y de la receta en una tabla (pliego de papel), buscando mostrar que son textos diferentes por su finalidad y/o uso. (Ver apéndice H)</p>	<p>Fases de la secuencia didáctica para las cartas de juego de dinosaurio. Texto descriptivo</p> <p>A. Producción escrita inicial que atiende a las consideraciones que los estudiantes tienen sobre la información y la organización pertinente. Selección de materiales para la elaboración de la carta.</p> <p>B. Exploración y búsqueda de información respecto a un dinosaurio particular. Tipo de información: nombre, alimentación, tamaño, características físicas.</p> <p>C. Construcción de las características formales del texto: carta de juego de dinosaurio, a partir de la observación de textos similares. Acuerdos sobre la silueta del texto y la diagramación (disposición de la imagen y el contenido del texto) para la presentación de la información: uso de íconos y palabras para comprender el texto escrito, acuerdo en el tipo de íconos para presentar la información por ejemplo: un plato con alimento y la palabra: alimento; patas, cabeza y cola, unida a la palabra forma; un instrumento de medida unido a la palabra tamaño, etc.</p>

<p>D. Segundo escrito. Cada estudiante elabora el segundo escrito con la receta del Chocolista en leche, teniendo en cuenta la estructura acordada. Esto se hace bajo la orientación de la docente de manera colectiva e individual.(Ver apéndice I)</p>	<p>D. Segunda producción escrita: primer borrador que atiende a las características de la silueta acordada.</p>
<p>E. Preparar la receta en el aula. La docente pide la colaboración de los padres con el fin de obtener los ingredientes y preparar el chocolista. Se lleva a cabo una grabación audiovisual.</p>	<p>E. Lectura por parte de otros estudiantes de un nivel escolar mayor. Conversatorio sobre las características de la carta, esto con el fin de encontrar aspectos para revisar y mejorar. Segundo borrador, en el que se usa un formato de texto que incluya los íconos acordados.</p>
<p>F. Producción final. Los estudiantes, en compañía de la docente, revisan las dos producciones: los registros que se elaboraron de los pasos de la secuencia para realizar el texto final, a nivel individual.</p>	<p>F. Conversatorio con los estudiantes de un nivel mayor de escolaridad y valoración de la producción.</p>
<p>G. Valoración. Ésta la realiza el niño o la niña, junto con la docente (verbal y con las producciones escritas) y el destinatario quien, por medio de un escrito, deberá expresarnos su opinión acerca de la receta.</p>	<p>G. Producción final individual.</p>

El despliegue del contenido en el aula se logra a través de las acciones del maestro durante la clase, en el siguiente registro de clase es posible observar la comparación que realiza la maestra y los estudiantes de las características de cada texto. La diferencia la plantea la docente en uno de los rasgos de cada texto: su finalidad y uso, enfatizando en la identificación de algunos componentes que no están presentes en el otro texto (carta):

Pr: (07:24) ¿Para que nos sirve una receta?
 Es: para el chocolista... para los ingredientes ...
 Pr: ¿Para que nos sirve una receta? ¿Solamente para preparar chocolista?
 Es: para el jugo
 Pr: para preparar otros alimentos y (07:35)¿para qué nos sirve la carta?
 Es: para el regalo a la mamá
 Pr: para escribirle a alguien algo ¿cierto? Porque yo le puedo escribir a mi abuelita que vive lejos le puedo escribir a mi hermano a mi primo pero no tienen lo... la carta tiene ciudad y fecha (07:50) ¿la receta tiene ciudad y fecha?
 Es: noo ¿Que tiene la receta primero que tiene primero la receta

Tania!

Tania: primero la receta tiene ...

Pr: miramos acá Santiago ¿que lleva primero?

Es: el título

Pr: y ¿la carta qué tiene de primeras?

Es: la fecha

Pr: la fecha muy bien y ¿la carta lleva ingredientes?

Es: siiii ¿Si? ¿La carta lleva ingredientes, lleva utensilios lleva preparación

Pr: no mira la carta no lleva preparación ¿que lleva preparación?

Es: la receta

Pr: la receta es la que lleva todo Pr: listo trabajemos el cuadrito en el cuaderno tienen toda la hojita para trabajarlo

La presencia de otros contenidos en las clases de la secuencia didáctica se justifican en tanto representan saberes que permiten en al estudiante actuar parta obtener el objetivo esperado con la producción escrita, por esta razón la preparación, tema en el que enfatiza la maestra se hace presente en el aula y por ello es necesario organizar las acciones de forma secuencial lineal para obtener el producto esperado. La maestra lo hace a través de iconos que permitan la comprensión del contenido. Esta acción aparece dentro de la producción de la receta del chocolista como necesaria para escribirla.

Pr: como hago que hago primero ya tenemos el chocolista tenemos la leche, tenemos la jarrita o el vaso de la licuadora tenemos los vasos y la cuchara (la profesora va mostrando lo que acaba de pegar en ingredientes y utensilio) pero ¿qué hago primero?

Es: echarle la leche Es: la leche

Pr: la leche pero que hago con la leche

Es: echarla a la licuadora

Pr: la echo a la licuadora o en el vaso (toma un cartón con el dibujo de la acción que esta describiendo y la coloca arriba del tablero) entonces primero coloco en el vaso en la licuadora la leche listo ya después de que echo o coloca la leche en el vaso ¿que hago? Es: le echa...

Pr. Las cucharadas del chocolista si señor (busca y coloca el siguiente cartón) agrego a la leche el chocolista y luego

Es: lo revuelve

Pr: será que necesito revolverlo

Es: si

Es: no licuadolo

Pr: lo licuo lo tapo le coloco la tapita y ahí si llevo el vaso a la base de la licuadora ese es el motor que la hace trabajar y empiezo a licuar ahí ya quedó listo y ¿después?

Es: tomarlo Es: servirlo en el vaso...Pr: ah servirlo mírelo acá está después lo sirvo (coloca el siguiente cartón) ahí estoy sacando de la jarra con la preparación y se la paso a los niños de la profesora Estela ¿listo? entonces si acá ya tengo los ingredientes que son las bolsas del chocolisto y las bolsita de leche la jarra toda la licuadora los vasos la cucharita con la que vamos a sacar el chocolisto para agregarle a la leche ¿cierto? entonces voy a pasar eso que hice allá (refiriéndose a los cartones con la reparación) lo voy a pasar acá (mostrando la parte de preparación de la cartelera) entonces primero mire acá echándole la leche al vaso eso fue lo primero luego ¿que dijimos que tocaba hacer?

Es: echar las cucharadas del chocolisto Pr: acá yo lo hice pequeñito eso es lo número dos es lo segundo que hago ¿luego qué? (va pegando recortes de dibujos iguales a los del cartel en la parte de preparación en la cartelera con el formato)

Es: luego licuamos

Pr: luego tapo le pongo la tapa y lo licuo

Es: la tres

Pr: esa es la tres eso es fácil y ¿luego?

Es: lo reparto Es: lo sirvo

Pr: lo sirvo si señor mire acá lo sirvo y listo y ojala mañana este haciendo harto calor a cada niño a cada uno de ustedes le voy a dar esta hojita? La receta mañana cada uno con la receta me va a ayudar a preparar el chocolisto

Es importante señalar que la presencia del contenido referido a la secuencia de acciones para describir la preparación no es la misma que la presencia del contenido referido al contenido de la receta. A continuación se muestra la intervención de la docente refiriéndose a la necesidad de organización de los elementos o partes de la receta.

Pr: y que para escribir la receta escribimos este formato ¿Que debemos escribir en la parte de arriba?

Es: el título

Pr: el título o sea de que vamos a preparar la receta

Pr: el título que título le vamos a poner a la receta y ¿luego qué?

Es: ehh preparación

Pr: nooo antes qué antes de la preparación miren a ver el formato que hicimos

Pr: de la receta pero qué de la receta A ver me dijeron ustedes que la receta tenía números letras que se decían como se prepara los ingredientes los utensilios y que también tenía dibujos ¿dibujos de que?

Es: de cucharas Pr: y de los ingredientes de la leche y que tienen unas partes y acá va el título y el nombre de la receta ¿y acá que irá? Y en la parte de acá que irá

Pr: Los ingredientes y acá

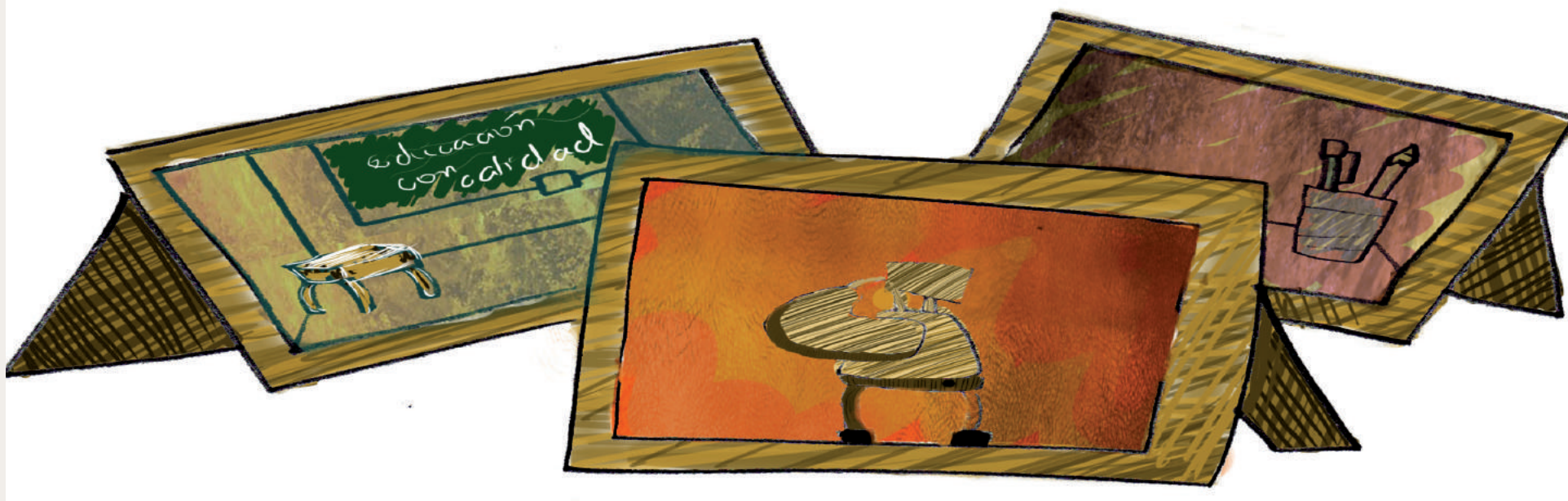
Pr: Acá los ingredientes y acá que irá Pr: Estos son los utensilios y acá acá que va Erika Es: preparación

Pr: la preparación muy bien

Las intervenciones anteriores son producto de un acercamiento distinto al contenido de enseñanza por parte del maestro, que no sólo tiene que ver con pensar la estructura de acciones necesarias para enseñarlo en la clase, implica la pregunta por lo que como maestros entendemos de ese contenido, ¿qué consideramos que el estudiante debe aprender del mismo? y ¿qué debe suceder en la clase para que esto sea posible?. La integración de contenidos del currículo se visibiliza en la pertinencia de los mismos para las búsquedas del proyecto, desde allí su presencia en el aula se ve justificada.

4. Aportes del ámbito teórico a la experiencia





La experiencia antes presentada estuvo marcada por la consulta y revisión teórica constantes no sólo acerca del significado y características de los proyectos, sino además del manejo de los contenidos correspondiente al principio de integración. La aclaración de lo que significa un proyecto de aula como tipo de proyecto dentro de una propuesta más amplia denominada pedagogía por proyectos que ha estado presente en la escuela como una opción hacia la recuperación del vínculo escuela y contexto social, nos permitió entender que el proyecto de aula es la materialización de este tipo de pedagogía que permite la construcción de aprendizajes significativos a partir de las necesidades, inquietudes y contextos del estudiante, con el fin de superar prácticas tradicionales de transmisión de conocimiento. Al respecto Gloria Rincón afirma: (2007) “la pedagogía por proyectos es una propuesta para el desarrollo de currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes, tanto los que se están abordando en el momento, como con los ya trabajados, para otorgar significado y valor a las actividades, para ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo puentes entre los conceptos estudiados, así como también volviendo a tomar y formular de manera distinta lo que se dice sobre lo que se estudia, es decir, acudiendo a nuevos tipos de texto” (p. 28).

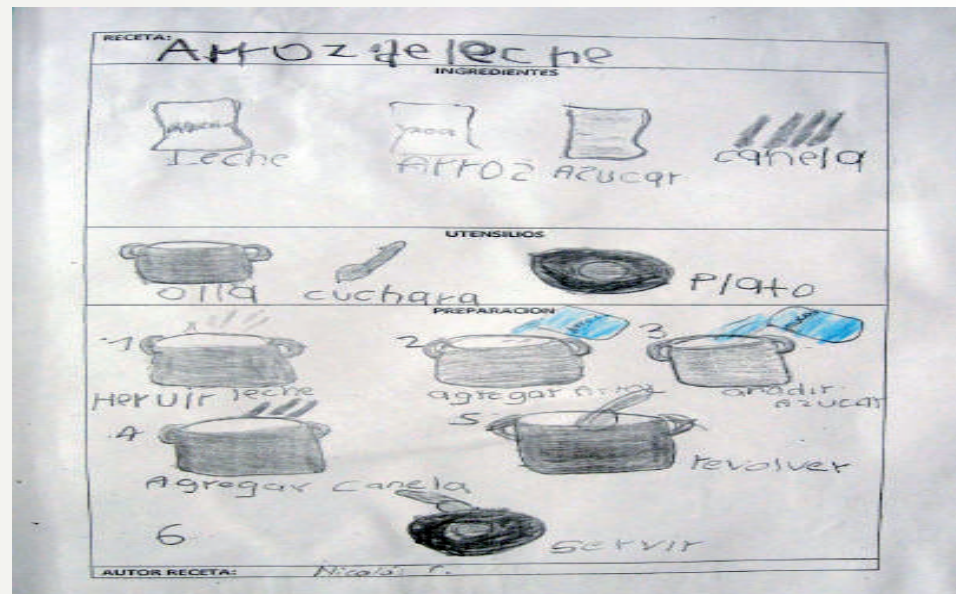
De igual manera fue necesaria la conceptualización tanto de contenidos a enseñar como del contenido en particular a tratar. Nos acercamos a autores como Sacristán (1999, p. 173) quien señala que “[...] los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ella, para lo que es preciso estimular conocimientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimiento [...]”. Definimos de igual manera la actividad del escribir, considerándolo como una práctica sociocultural en la cual se comprende y produce significado y sentido en contextos particulares, lo que cambia las expectativas que se tienen respecto a la enseñanza de la escritura. Así, el escribir y el leer como práctica social en la escuela, le permite al estudiante tener herramientas con las cuales puede participar activamente en la cultura; participación de la cual, en muchas ocasiones, los estudiantes son separados cuando ingresan al ámbito escolar.

Al observarnos encontramos..... un nuevo horizonte de aciertos, desaciertos y nuevos interrogantes.

El observar la propia práctica dentro de la cotidianidad del aula se convierte en el camino fiable para leer, describir, analizar y descubrir de que manera aquellos desbalances que se constituyeron en el eslabón de búsqueda, están presentes y pasan desapercibidos en cada propuesta de trabajo que se lleva a los estudiantes, porque en el deseo de cumplir a cabalidad con los principios de un proyecto de aula, con las exigencias institucionales y legales que rigen nuestro accionar dentro de las instituciones educativas hacen que fácilmente se prioricen unos intereses por encima de otros, que se dé protagonismo a aquellas acciones que muestran materializaciones bonitas, llamativas y atractivas para quien esta fuera del trabajo, como un espectador más, o que salgan a flote recorridos metodológicos que los docentes hemos construido y consolidado a lo largo de la experiencia, como muros inmodificables, es por ello que la organización y preparación tanto de un proyecto de aula como de una secuencia didáctica exigen del docente conocimiento disciplinar sobre los objetos de estudio y un diseño didáctico claro, puntual y coherente de rutas o acciones a seguir, con la certeza de abordar un contenido específico de manera rigurosa, otorgando el lugar correspondiente tanto a los intereses del estudiante como a los contenidos de enseñanza en la integración curricular, principio fundamental de los proyectos de aula, logrando así cualificar la enseñanza y los aprendizajes construidos en compañía de los estudiantes.

Debemos reconocer que al desarrollar la ruta de acciones planeada en la secuencia didáctica se corre el riesgo de llegar a priorizar el contenido específico de la secuencia y la ruta de acciones, por encima de los nuevos intereses e intervenciones de los estudiantes, ya que el docente debe desarrollar lo previsto y no perder el objetivo de enseñanza dentro de la planeación de un proyecto de aula y de una secuencia, por tanto, la interrelación entre el docente y los contenidos de enseñanza ideal o esperada solo se daría cuando el docente tome las preguntas orientadoras o temas eje para construir alrededor de estas secuencias didácticas que intenten unificar o colectivizar el propósito de enseñanza y aprendizaje que se pretende alcanzar con el grupo de estudiantes. Estos momentos donde se desarrolla una ruta estructurada de acciones deben estar íntimamente articulados con los objetivos planteados inicialmente en el proyecto de aula, evitando así obviar los (intereses de los estudiantes) y otros (contenidos curriculares) para ser igualmente atendidos.

La oportunidad ofrecida por la secuencia didáctica para abordar distintos contenidos (los del proyecto y los del currículo) en el proyecto de aula, debe ser considerada en términos de los límites que pone el diseño de planes de estudio institucionales, ya que si se constituyen sobre una amplia gama de contenidos, no todos ellos serán abordados con la misma profundidad generando distintos niveles de integración y la presencia de los desbalances planteados (entre los contenidos del currículo y aquellos que desde el interés colectivo se constituyen en contenidos del proyecto de aula).



Por otra parte, después de la intervención realizada en las dos aulas de clase encontramos que para los estudiantes significó algo más que Luna la vaca y los Dinosaurios, pues la gran mayoría de los niños y niñas continúan en la institución y es muy grato recibir de ellos día a día sus ideas, pensamientos y preguntas de lo sucedido con aquella construcción de saberes que se llevo a cabo el año inmediatamente anterior alrededor de los dos proyectos, cuando al llegar en las mañanas al colegio, durante el descanso o en el comedor nos asedian con preguntas como "¿profe y que pasó con Luna? ¿Dónde está Luna?" o los padres de familia "¿Podría prestarme el libro de los dinosaurios es que el niño ya sabe leer?". Además la trascendencia de ellos contagió a nuestras compañeras pues dentro de la socialización que se hizo de cada

proyecto, evidenciaron en cada uno de los grupos aspectos que difícilmente se pueden ver cuando se continua trabajando de manera tradicional, tal es el impacto que en la actualidad los dos jardines y los cuatro cursos de transición de la jornada mañana, estamos trabajando un proyecto de aula unificado llamado “Nuestra Huerta Escolar”, pero ¿por qué un solo proyecto?, pues es tal el temor, reto y desconocimiento al iniciar un proyecto de aula que quisimos aprender y proponer juntas, para compartir nuestra experiencia, encontrar nuevos dispositivos didácticos y seguir en la búsqueda constante y permanente de aquella ruta, acción o situación que optimice el tratamiento, manejo y relación de los contenidos que debe seleccionar, organizar y desplegar el docente en clase cuando trabaja con proyectos de aula.

El sin sabor que nos dejan las preguntas de los niños y niñas, responde en gran medida a las concepciones de las compañeras de los grados posteriores, a su formación profesional, personal, a la lectura que hacen de ¿cómo enseñar?, ¿qué enseñar? y ¿por qué?; lo cual en la actualidad se convierte en un reto y dificultad a la vez, que no solo de nosotras sino de la institución demandaría un trabajo de capacitación, reflexión y crítica constructiva en espacios de tiempo, de interacción docente donde se retroalimenten estas nuevas lecturas del aula, para poder reconstruirlas y hacerlas viables desde



la realidad que vive la institución educativa dentro del contexto social particular, pues el factor tiempo, espacio, comunicación y posibilidades de intervención determinan o no la superación de las rupturas presentes en los actuales ciclos de educación, con objetivos mancomunados en una sola mirada, que parta de jardín a grado once, espacios difíciles de acordar con las directivas del momento, para evitar así, perder el camino recorrido con los estudiantes y el choque con los padres de familia que mantienen el concepto de enseñanza y aprendizaje de siglos atrás, con el ideal de planas, tareas por montón, cuadernos y carpetas inmanejables hasta por ellos mismos.

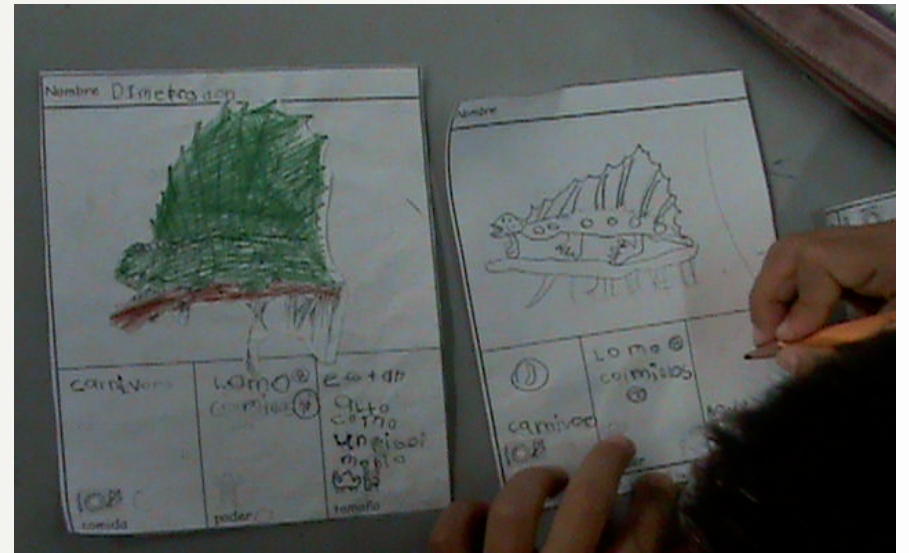
Aunque la experiencia nos haya brindado una mirada más crítica y elementos de juicio que demandan constantemente el ser más observadores, cuidadosos y prudentes, siempre será un reto el camino que decidamos tomar, pues están en nuestras manos tanto los objetivos de la enseñanza como los del aprendizaje, por tanto debemos exigirnos el continuar explorando y descubriendo nuevos senderos que posibiliten dar un lugar a cada contenido de enseñanza, a través de acciones estructuradas que posibiliten abordar los contenidos desde lo teórico y lo procedimental.

Esta experiencia pone sobre el tapete el nivel de compromiso personal y profesional de los docentes, pues el conocimiento disciplinar sobre un objeto de estudio y el diseño didáctico de rutas o acciones a seguir dentro de un proyecto de aula, inciden en la elección que se hace de los contenidos a integrar de manera profunda para superar los desbalances (pragmatista, de yuxtaposición y de concepciones intuitivas) que dieron soporte al inicio de la investigación; en parte responde a los innumerables cuestionamientos y reflexiones que surgen en la cotidianidad del aula, pues nos es posible afirmar que las secuencias didácticas dentro de los proyectos de aula permiten al docente tener la certeza de abordar un contenido específico de manera rigurosa, otorgando el lugar correspondiente tanto a los intereses del estudiante como a los contenidos de enseñanza en la integración curricular, principio fundamental de los proyectos de aula, de manera tal se daría respuesta a la necesidad de cualificar la enseñanza y los aprendizajes construidos con los estudiantes.

Para los estudiantes significó algo más que Luna la vaca y los Dinosaurios, pues la gran mayoría de los niños y niñas continúan en la institución y es muy grato recibir de ellos día a día sus ideas, pensamientos y preguntas de lo sucedido con aquella construcción de saberes que se llevó a cabo el año inmediatamente anterior alrededor de los dos proyectos, además la trascendencia de ellos contagió a nuestras compañeras pues dentro de la socialización que se hizo de cada proyecto, evidenciaron en cada uno de los grupos aspectos que difícilmente se pueden ver cuando se continua trabajando de manera tradicional, tal es el impacto que en la actualidad los dos jardines y los cuatro cursos de transición de la jornada mañana, estamos trabajando un proyecto de aula unificado llamado “Nuestra Huerta Escolar”, pero ¿por qué un solo proyecto?, pues es tal el temor, reto y desconocimiento al iniciar un proyecto de aula que quisimos aprender y proponer juntas, para compartir nuestra experiencia, encontrar nuevos dispositivos didácticos y seguir en la búsqueda constante y permanente de aquella ruta, acción o situación que optimice el tratamiento, manejo y relación de los contenidos que debe seleccionar, organizar y desplegar el docente en clase cuando trabaja con proyectos de aula.

Aunque la experiencia nos haya brindado una mirada más crítica y elementos de juicio que demandan constantemente el ser más observadores, cuidadosos y prudentes, siempre será un reto el camino que decidamos tomar, pues están en nuestras manos tanto los objetivos de la enseñanza como los del aprendizaje, por tanto debemos exigirnos el continuar explorando y descubriendo nuevos senderos que posibiliten dar un lugar a cada contenido de enseñanza, a través de acciones estructuradas que posibiliten abordar los contenidos desde lo teórico y lo procedimental.

Sin embargo es innegable que las orientaciones legales como son los lineamientos curriculares, el PEI de la institución, el modelo pedagógico del colegio, el perfil de estudiante y los criterios de evaluación y promoción, deben redefinirse o revisarse periódicamente pues se necesitan espacios de interacción docente donde se retroalimenten estas nuevas lecturas del aula, para poder reconstruirlas y hacerlas viables desde la realidad que vive la institución educativa dentro del contexto social particular, pues el factor tiempo, espacio, comunicación y posibilidades de intervención determinan o no la superación de las rupturas presentes en los actuales ciclos de educación, con objetivos mancomunados en una sola mirada, que parta de jardín a grado once.



CONCLUSIONES

El observar la propia práctica dentro de la cotidianidad del aula permitió descubrir y encontrar aspectos que considerábamos ajenos, poco visibles en nuestras propuestas de trabajo que hasta el momento llevábamos a nuestros estudiantes y que en el afán por cumplir a cabalidad con los principios de los proyectos de aula, con las exigencias institucionales y legales que rigen nuestro accionar dentro de las instituciones educativas direccionaban el oficio de enseñar a otros lugares convirtiendo tales prácticas en formas permanentes y confiables de enseñanza y de acercamiento a la construcción de conocimiento.

La experiencia realizada de organización y preparación tanto de un proyecto de aula como de una secuencia didáctica nos permitió replantear nuestro ejercicio de enseñanza resituando nuestras prioridades. Éstas se enfocaron en 1) la actitud investigativa del maestro para comprender y mejorar su acción educativa en el aula, en nuestro caso entender y atender la praxis de un currículo integrado, 2) el acercamiento al contenido de enseñanza desde el conocimiento disciplinar sobre los objetos de estudio en el grupo de estudiantes y 3) la decisión de realizar un diseño didáctico claro, puntual y coherente de rutas o acciones a seguir, con la certeza de abordar un contenido específico de manera rigurosa, otorgando el lugar correspondiente tanto a los intereses del estudiante como a los contenidos de enseñanza en la integración curricular, principio fundamental de los proyectos de aula, logrando así cualificar la enseñanza y los aprendizajes construidos en compañía de los estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. París: Nathan.
- Adam, J. M. (1993). La description. PUF, coll. «Que sais-je?», n.º 2783.
- Alvarado, M. & Vernón, S. (2004) “Leer y escribir con otros y para otros” en Pellicer, A. y Vernón, S. (comps.), Aprender y enseñar la lengua escrita en el Aula, México, SM, pp. 255-276
- Avila, Alicia. (2001) El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. Educación matemática. 13.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Camilloni, A. (2004) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Corrientes didácticas contemporáneas. 100-115. Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Camps, A (1993) “Didáctica de la lengua la emergencia de un campo científico específico”, en Infancia y aprendizaje, vol. 62/63.
- Camps, A. (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización La alfabetización, Teoría y práctica. Siglo XXI.
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. España: Grao
- Camps, A. (2004) Objeto, modalidades y ámbitos de investigación en didáctica de la lengua. Revista Universidad del Valle. N° 32
- Cassany, D. (1999), Construir la escritura, Barcelona: Paidós.
- Chevallard, Yves (1998) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. 3ª Edición. Buenos Aires Argentina: Aique.
- Grajales, Tevni (2005) tipos de investigación <http://tgrajales.net/investipos.pdf>
- Hernández, R. (2006). Metodología de la investigación. México; Bogotá Mac Graw Hill/ Interamericana.
- Jolibert, J. (1995) Formar niños productores de texto. Chile: Dolmen
- Kilpatrick, W. (1918) The Project Method.
- Lerner, D. (1995) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. “Las prácticas de la enseñanza en la agenda de la didáctica. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1996): “El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda”, en Corrientes didácticas contemporáneas, cap. 4, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin E. (2005) Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu
- Mauss, M. (1971) Ensayos sobre los dones. En: Sociología y antropología. Barcelona: Tecnos.
- Pérez, M. (2005) Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. (p. 47-65) Cali Colombia: Icfes- Univalle.
- Rincón, G. (2006, noviembre), ¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua? [videoconferencia], Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Sonora-México.
- Rincón, G. (2007) Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Santiago de Cali Colombia: Poemia.
- Rincón, G. (1995) Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos, s. d. [Conferencia]
- Rincón, G. y Pérez, M. (2007), Leer y escribir al iniciar la escolaridad. Colombia: Ed. Poemia.
- Rincón, G., Pérez, M. & Duarte, P. (13 de mayo de 2004) Universidad del Valle Proceso de construcción de ECAES. Marco de Fundamentación conceptual y especificaciones del examen. Santiago de Cali.
- Rivas, p. (2004) Los proyectos pedagógicos de aula. Planificación socializada o fraude escolar. Educere Investigación arbitrada. 25, 205-215
- Rodríguez, M. & Pinilla, R (2000). La pedagogía de proyectos: fundamentos y perspectivas. Especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos. P.F.P.D, programa de formación de docentes. Santa fe de Bogotá.
- Sacristán, J. & Pérez, A. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. España: Alfaomega y Morata.
- Sandín, M. P. (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España

Starico, M. (1996). Los proyectos en el aula Hacia un aprendizaje significativo en la EGB. Buenos Aires Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

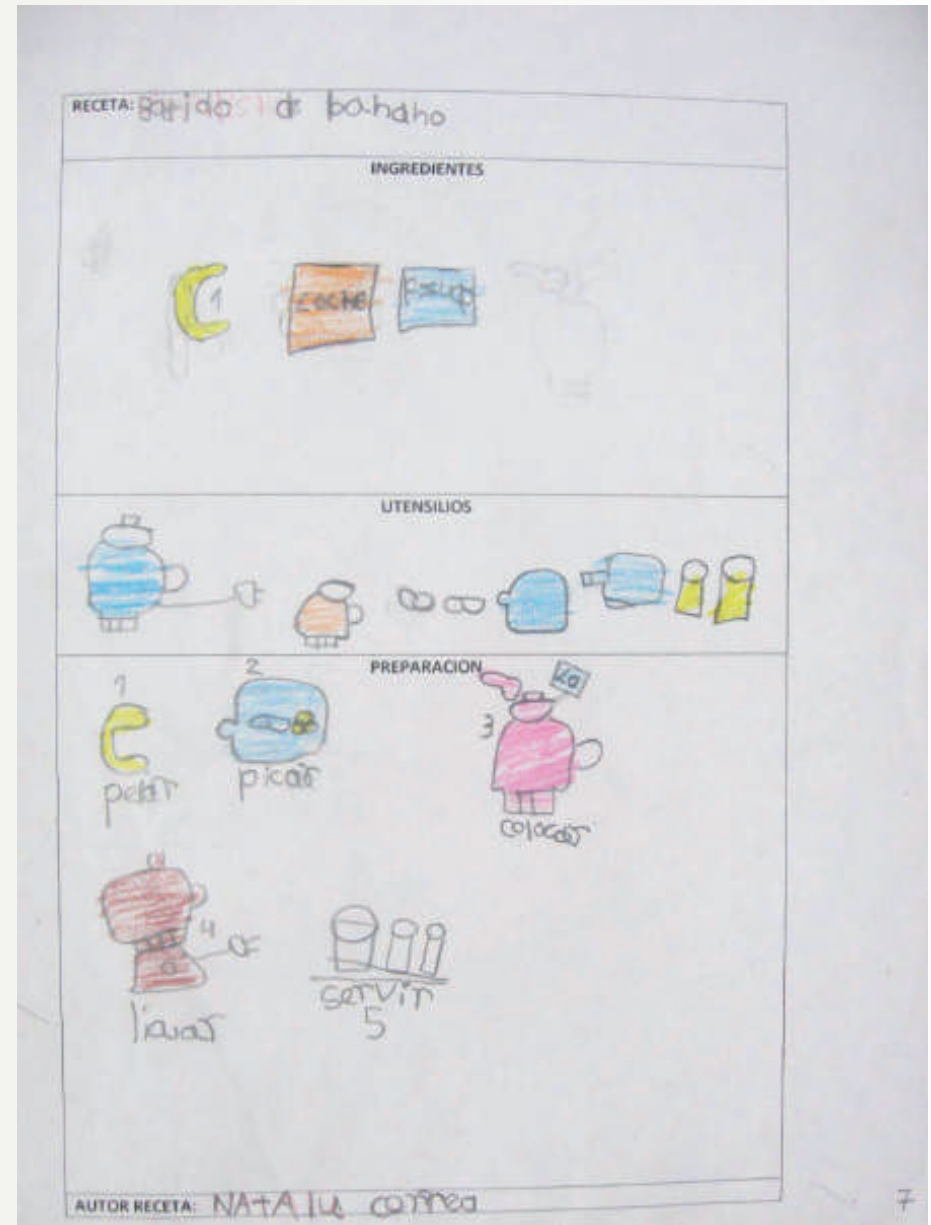
Starico, Mabel (1999) Los proyectos en el aula Hacia un aprendizaje significativo en la EGB. Buenos Aires Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Suarez, M. (2002) Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias. Vol.1 N°1 en <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>.

Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, Harvard Educational Review, 57. 1-22.

Vásquez & Acero (1996) El diario de campo. Medio de investigación del docente. Actualidad Educativa, Vol 3 N°13, 12-19.

Woods, P. & Martyn, H. (1993) Géneros, cultura y etnia en la escuela. Buenos Aires: Paidós.



AUTORAS

Luz Estella Buitrago Gómez

Nació el 28 de noviembre de 1968, en Bogotá, Colombia. Realizó sus estudios primarios y secundarios en el Centro Comercial de Educación Media Colegio Margarita Bosco con las Hermanas Salesianas (1976-1986). Estudió Licenciatura en Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional (1996-1999). En el curso de docentes del año 2005 superó satisfactoriamente las etapas y tomó posesión el 19 de enero del año 2007, ubicándose en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa donde actualmente se desempeña como docente de transición en la jornada mañana. En esta institución educativa financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo en convenio con la Secretaría de Educación Distrital se apoya su ingreso al programa de postgrado a nivel de maestría que culminó en la Pontificia Universidad Javeriana, el 12 de marzo del presente año. Para obtener el título de Magistra en Educación desarrolló la investigación titulada *La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*.



Ross Mira Hernández Velásquez

Nació el 9 de octubre de 1978 en el municipio de Bituima Cundinamarca donde se graduó como bachiller académico en el Colegio Departamental José María Vergara y Vergara. En 1996 se radicó en Bogotá para estudiar Licenciatura en Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional graduándose en el año 2000. Trabajó como maestra de educación preescolar y primaria en Mosquera y Zipacón Cundinamarca (2001-2006). Se vincula como docente de planta en Bogotá en el año 2007 ubicándose en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa para desempeñarse como maestra en preescolar de la jornada mañana. Gracias al Convenio de la Secretaría de Educación Distrital con el Banco Interamericano de Desarrollo ingresa al programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana graduándose en el año 2010 con la investigación titulada *La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*.

