

Potenciación del aprendizaje por medio del proyecto de aula con saberes transversales

Empowerment thought learning classroom project

Jenny Paola Quiroga Ramírez*

Fecha de recepción: 23/02/2012

Fecha de aceptación: 29/08/2012

Resumen

Este artículo es el resultado preliminar de la investigación realizada con estudiantes de grado quinto del Colegio Rural Pasquilla durante el 2011, en la cual se busca una estrategia didáctica con la cual se logre transversalizar los contenidos del plan de estudios por medio de actividades que permitan integrar los saberes teóricos con cotidianidades de los estudiantes desde un eje temático que se presente bimestralmente. Se plantea, entonces, esta propuesta que pretende mostrar cómo los docentes sin rotación de aula en básica primaria pueden fortalecer de forma eficaz los procesos creativos y las interrelaciones entre saberes para hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, proyecto de aula, temas transversales, portafolio.

Abstract

This article is the preliminary result of a study carried out with fifth grade students from “Colegio Rural Pasquilla” in 2011. The aim was to find a didactic strategy for dealing with cross-curricular contents of the syllabus by means of integrating activities for incorporating theoretical knowledge with daily experiences from students through a bimonthly topic focal point.

This proposal is outlined and hopes to show how teachers in charge of all subjects in elementary education could fortify creative processes and interrelations between knowledge efficiently for making the learning process more effective.

Keywords: Learning, classroom project, crosscutting issues, portfolio.

* Licenciada en Psicología y Pedagogía. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de grado sobre los procesos de los proyectos transversales en Bogotá. Docente Básica Primaria Colegio Rural Pasquilla IED. Correo electrónico: jepakira@yahoo.es

Introducción

Desde comienzos de la década de los noventa se fortalece la importancia de los temas transversales¹ como un elemento paralelo al currículo de tipo disciplinar adoptado en el Sistema Educativo Nacional. El referente de esta implementación fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que se desarrolló en España para esta época, país del cual no se puede negar la importancia en las innovaciones pedagógicas que han tenido lugar en toda América Latina.

Desde la Ley General de Educación (Ley 115/94) y los decretos derivados de esta se han generado una serie de modificaciones en la organización de colegios, universidades e instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano. Además, en esta ley se establecieron parámetros generales para la organización del sistema en todo el país. Se propuso un currículo disciplinar para la educación formal, especialmente la formación por asignaturas en básica (primaria y secundaria) como en media vocacional.

Temas que han sido objeto constante de discusión y evaluación, así como lo siguen siendo el currículo, la organización educativa, los proyectos, los temas transversales y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los cuales son parte del diario vivir escolar para directivos, docentes, estudiantes y, de forma indirecta, padres de familia.

Estos temas apuntaban a un aspecto más relevante que la vida académica y era “el ancestral debate sobre cuál es la cultura relevante que merece ser seleccionada y enseñada en los centros escolares” (Bolívar, 1996, p. 40).

Es así como el currículo se consolida como uno de los ejes fundamentales de las organizaciones educativas donde se fortalece de forma disciplinar, teniendo en cuenta la Ley 115 de 1994, todos los contenidos necesarios por grado, los cuales son legitimados socialmente. Adicionalmente, es allí donde tienen entrada los proyectos pedagógicos y los saberes que involucran un trabajo transversal entre las diferentes áreas del conocimiento. Estos proyectos surgen de necesidades que se han expresado y

superan los límites de las asignaturas, pero es desde allí donde se debe empezar a suplir.

Además, se cuenta con una serie de directrices que en teoría convierten los proyectos en autosostenibles después de generar la propuesta institucional; pero, en realidad se encuentra que estos no hacen parte de la dinámica curricular institucional sino que es un agregado extra a las funciones que el docente debe desempeñar.

Esto se evidencia en el desconocimiento amplio de las posibilidades que generan los proyectos pedagógicos para involucrar a toda la comunidad educativa en procesos de participación que permitan consolidar saberes contextualizados tanto para las actividades dentro del aula de clase como para todos los actores del sistema educativo.

Por lo anterior, es necesario abrir espacios de diálogo de saber que reestructuren el currículo y los contenidos legitimados para una comunidad. Una primera oportunidad para este fin se encuentra en los proyectos pedagógicos, en los cuales la participación, la propuesta y las alternativas que se pueden generar superan las barreras de la información, estableciendo oportunidades de construcción desde la etapa documental, que permita apropiarse saberes transversales dentro y fuera del colegio.

La transversalización del saber como forma de organización curricular

Como parte de este análisis es interesante indagar sobre la incidencia de estos proyectos (transversales o llamados pedagógicos) en el currículo, porque, como parte de la vida académica y social de las instituciones se pueden plantear como ejes de saberes del plan de estudios.

Esto supone que ante la “incertidumbre que existe actualmente en la sociedad, acerca de qué futuro deseamos, hacia qué modelo de sociedad avanzamos y cuál es nuestra capacidad efectiva de participar en la definición de ese futuro” (Tedesco, 1996, p. 14). El saber de los estudiantes debe ser funcional en lo práctico y en lo lógico para interpretar las situaciones complejas de la realidad.

Por lo anterior se hace necesario plantearse como gran interrogante si ¿implementar los saberes curriculares en torno a un tema central por medio de dinámica grupal va a otorgar mejores aprendizajes

¹ “Son contenidos que pueden actuar como ejes organizadores de los contenidos disciplinares o bien impregnar las áreas curriculares con aspectos valiosos de la vida social” (Álvarez et ál., 2000).

y a mejorar el trabajo colectivo en los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria?

Por ello, se plantea como objetivo fundamental del docente generar prácticas pedagógicas dentro del aula de clase que favorezcan y potencien el aprendizaje de los contenidos curriculares propuestos, para este caso el grado quinto por medio de un tema central y trabajo en equipo bimestral.

Punto de partida: el currículo

El currículo según Walter: “es muchas cosas para mucha gente” (1982, p. 45). Atendiendo a esta afirmación es necesario preguntarse cómo durante los últimos años este término ha sido objeto de un amplio debate y, en consecuencia, han surgido tantas definiciones según el número de autores que lo han estudiado.

Además del concepto que podría tomar el currículo como unidad, vale la pena resaltar que está influenciado por las teorías curriculares que lo fundamentan, la visión de educación que cada una tiene y, finalmente, la función que pretende realizarse en las instituciones educativas.

Teorías curriculares: el dispositivo² curricular se presenta de una forma amplia y compleja, rodeado de diversas teorías que buscan conceptualizarlo y caracterizarlo. Desde este punto sería interesante ver si el currículo es un campo del saber o un dispositivo dentro del campo educativo. Una interpretación desde Deleuze podría llevar a pensar que las teorías curriculares son curvas de saber del dispositivo curricular las cuales buscan sostener los mismos intereses con una diferente línea de acción (Pulido, 2009).

Estas problematizaciones que se plantean en diferentes académicos buscan la ubicación del currículo como un elemento que actúa en el ámbito educativo y no como un término aislado de este, lo que plantea la necesidad de pensar cómo se interpreta y cómo se fundamenta cada una de las concepciones e impactos de las teorías curriculares en la educación.

El currículo y lo transversal

Las relaciones que tiene el currículo con la transversalidad se manifiesta desde la perspectiva de diferentes autores, proponiéndose como un elemento

que acompaña a las asignaturas pero no hace parte de estas y así se desarrolla en la vida de aula.

Rivas (2006, p. 34) realizó un estudio en Venezuela con el fin de conocer cómo se desarrollan los proyectos pedagógicos, refiriéndose exactamente al currículo manifiesta: “Se determinó que los docentes, en su gran mayoría, continúan trabajando con contenidos curriculares separados de los contenidos contextualizados en el eje temático identificado en el proyecto y de los indicadores de los ejes transversales”.

Las investigaciones al respecto se han planteado en varios casos la importancia de unificar estas figuras paralelas (currículo por asignaturas y proyectos transversales) en un currículo transversal no fragmentado por disciplinas y asignaturas. Arteaga (2005, p. 65) propone al respecto:

Pero mucho más allá de las diferencias, quienes siguen apoyando la distribución disciplinar de los contenidos de forma parcelada deberían considerar la importancia de la integración a través de la perspectiva de la transversalidad transdisciplinar. Enfoque que no rompe con las disciplinas sino que las trasciende, en el sentido que el estudiante puede encontrar el conocimiento, mediante su apreciación de la realidad, y dirigirse hacia un área en particular al internalizar los procesos que se vivencian. Lo importante es dotar de significado cada lección de vida.

La investigación realizada por Miñana (2000) identifica la situación de la organización del sistema educativo para el país, teniendo en cuenta cómo en el currículo las áreas siguen respondiendo a disciplinas seleccionadas como importantes en la vida global.

En el marco legal colombiano, por ejemplo, no se habla de disciplinas sino de “áreas”, tratando de distanciarse de las disciplinas y de superar la fragmentación, aunque en realidad no se logre romper la determinación impuesta por las disciplinas, configurándose al final las áreas en torno a unas disciplinas dominantes (sociales: historia y geografía; naturales: biología, física y química; “estética”, en la renovación curricular, sólo desarrolló los programas de plástica y música). (Miñana, 2000, p. 56)

Lo anterior plantea una seria contradicción en la coexistencia de dos formas de organizar el aprendizaje, contenidas en el mismo currículo. Por un lado, se procura atender a las asignaturas y los saberes socialmente relevantes que contienen las disciplinas y, por otra parte, porque a aquellos problemas complejos de la sociedad que necesita interrelación

2 Entendido como lo presenta Gilles Deleuze

entre ellas son descuidados o atendidos de forma superficial.

Currículo y proyectos transversales: ¿una unión posible?

El concepto de trabajo por proyectos en el campo pedagógico no está delimitado por una concepción única, al contrario, existe gran variedad de aportes teóricos que brindan elementos para constituir una interpretación de esta estrategia de aprendizaje.

Como punto de partida se entiende que los proyectos atienden a necesidades propias del ambiente y buscan convertirse en estrategias para afrontar las diferentes problemáticas que surgen en los contextos cercanos.

Además, es posible definirlos de forma integral como “un conjunto de actividades que combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de apoyar, complementar y ampliar los programas y el currículo de una clase o de un curso” (Cerda, 2001, p. 32).

Con este aporte se denota el carácter pedagógico al incluirse dentro del currículo con el fin de complementarlo en su desarrollo y tomando en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso educativo, tanto humanos como tecnológicos y la finalidad de aprendizaje.

Retomando a Hernández y Ventura (1998, p. 76) indican que “el planteamiento que inspira los proyectos está vinculado a la perspectiva de conocimiento globalizado y relacional. Esta modalidad de articulación de los conocimientos escolares es una forma de organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje”. Aspecto tenido en cuenta por Torres, en su libro *Globalización e interdisciplinaridad: el currículo integrado* (1994, p. 42), cuando lo define como “Una forma de integración curricular que se preocupa por la característica de interesante que debe acompañar la realización del trabajo en aulas”.

Es visible el carácter que tiene el proyecto como estrategia complementaria al quehacer curricular para motivar el aprendizaje, teniendo en cuenta los intereses del estudiante y los aportes que pueda presentar para que sea mucho más llamativo su vivir en el aula.

De esta forma y con los elementos planteados, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2000) considera el método de proyectos

como una forma en la que “los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase”.

Además, el trabajo por proyectos permite identificar aquellos temas que son interesantes o hacen parte de una necesidad dentro del contexto en el que se encuentra ubicada la institución educativa, con el fin de estimular el aprendizaje y la enseñanza guiada por parte del docente,³ sin separarse de los contenidos programados propios de la organización curricular.

Complementando lo anterior, Gómez Isaza (s. f.) reconoce que la conceptualización frente al tema es variada pero:

Se le puede definir de una manera general como una actividad realizada en un medio sociocultural con un fin específico. Ejemplo, el propósito fundamental de un proyecto es el de reducir el vacío que existe entre las actividades escolares y las de la vida corriente.

Desde este concepto se empieza a comprender la visión de proyecto como una forma de articular todas las actividades desarrolladas en la vida de los estudiantes y la cotidianidad expresada fuera de las aulas en la que estos se ven inmersos, no necesariamente bajo intereses explícitos, sino incluyendo también surgen de las necesidades expresadas por los docentes y la sociedad en general.

Para concluir es pertinente citar a Posada (2002, p. 26) quien retoma los principales elementos de los aportes teóricos dados anteriormente y construye una definición con la cual se va a comprender en adelante el concepto: “Se busca con esta estrategia pedagógica estudiar la realidad desde enfoques interdisciplinarios, globalizados que enriquezcan el pensamiento y el conocimiento de las realidades sociales, humanas y naturales complejas”.

La didáctica transversal, una herramienta para el aprendizaje

El análisis del aprendizaje de los niños dentro del aula es un asunto complejo que requiere la revisión de resultados parciales y finales atendiendo a la formación formativa y sumativa. Por lo anterior, se utiliza un modelo de investigación de corte mixto

3 Elemento fundamental planteado por Dewey (s. f.) al referirse al trabajo por proyectos como elemento de su metodología de enseñanza.

con el fin de lograr determinar el aprendizaje desde pruebas estandarizadas alrededor del tema rural y sus implicaciones cognitivas dentro del desarrollo integral y, por otra parte, analizar el discurso del niño frente a lo construido en clase.

Desde el paradigma cualitativo se enmarca desde dos enfoques. Por una parte, se encuentra el estudio de caso en educación y, por otra, el análisis de contenido. Se ha de reconocer dos realidades en las que se establece el caso a estudiar.

La primera se denominaría objetiva que hace referencia directa a la institución y el marco legal de funcionamiento que interviene directamente sobre ella. La segunda se vería representada en como interpretan los sujetos todos los elementos que están interviniendo en ella, en si como se percibe la realidad. (Bonilla, 1997, p. 34)

Es así como para este estudio no se toma el caso como una muestra para el análisis del estudio sino que se comprenderá como elemento fundamental para percibir la realidad en el grupo poblacional.

En palabras de Skate (1995, p. 93) se podría definir como “La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto”.

Por otra parte y desde el paradigma cuantitativo se realiza desde las estadísticas de resultados finales manifestados en los boletines bimestrales, con el fin de determinar y comparar los promedios finales por asignatura y por estudiante frente al periodo anterior.

Además, los resultados consolidados de pruebas finales bimestrales y otras estandarizadas que se desarrollan durante el periodo para determinar qué estrategias pedagógicas han tenido mayor incidencia en los resultados finales y cuáles no han sido las más óptimas.

Instrumentos de recolección y validación de la información

Para el desarrollo de la investigación se plantearon los siguientes instrumentos de recolección de información, con el fin de realizar un comparativo final tipo pre y postest.

Diagnóstico de inicio de año: se realizó durante la primera semana escolar con el fin de determinar

las falencias y fortalezas generales del grupo frente a saberes básicos para el inicio del año escolar, este es el punto de partida para generar interrogantes docentes sobre cómo potenciar el proceso cognitivo para una mejor apropiación del aprendizaje.

Consolidado de notas final 1 bimestre: se realiza durante el primer periodo un trabajo individual por parte de los estudiantes y este arroja un resultado evidenciado en los boletines bimestrales. Con esto se conoce la dinámica general del grupo y las dificultades que presentan en ciertas asignaturas del plan de estudios son la base para el comparativo después de la intervención.

Portafolio: se establece un tema central de estudio para el bimestre en torno al cual girarán las temáticas curriculares de la mayoría de áreas. En este espacio se consolidaran todas las investigaciones, descripciones, dibujos y demás actividades relacionadas con la temática bimestral con el fin de establecer una articulación entre todas las actividades de las asignaturas.

Trabajo en grupos heterogéneos: dentro del salón se organizarán grupos heterogéneos, en los que se ubicarán a los estudiantes que demuestran mayor facilidad para asimilar los procesos de aprendizaje, líderes y estudiantes con dificultades durante el bimestre, con el fin de consolidar un trabajo en equipo y colaborativo constante.

Resultados preliminares

Durante el 2011 con los estudiantes del grado 501 se llevó a cabo el proyecto de portafolio. Esta herramienta didáctica consistía en elegir un tema central durante el bimestre y alrededor de este realizar tareas y diferentes actividades.

Para poder comparar el impacto de la herramienta del portafolio⁴ en el proceso de aprendizaje de los niños, se tomó como aspecto inicial los resultados por asignaturas con pérdidas durante el primer bimestre académico (tabla 1). El grupo general estaba conformado por treinta estudiantes y al finalizar se encuentran los datos correspondientes al desempeño del curso (figura 1).

⁴ La estrategia que se consideró relevante para este curso, que incluía trabajos artísticos, escritos y demás experiencias alrededor del tema elegido de forma bimestral. Era una carpeta de experiencias y además un diario de campo del progreso individual y grupal como parte del pilotaje de la experiencia propuesta.

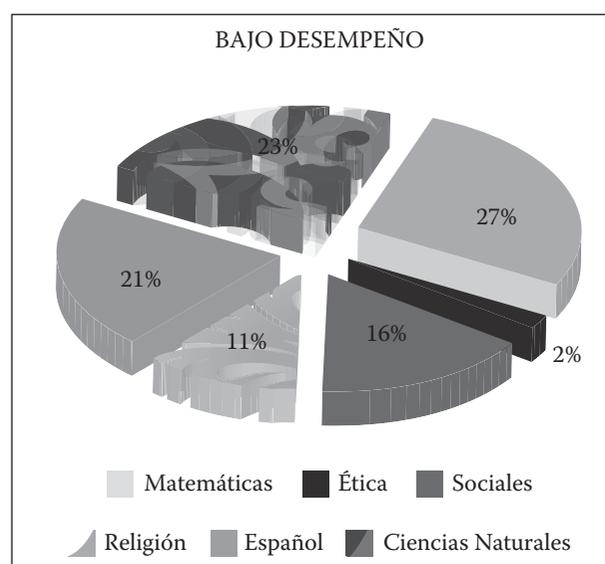
Tabla 1. Relación estudiantes y asignaturas perdidas durante el 1 bimestre. Año 2011

Asignatura	Estudiantes con bajo desempeño	Porcentaje frente al curso
Matemáticas	12	40%
Ética	1	3,3%
Sociales	7	23,3%
Religión	5	16,7%
Español	9	30%
Ciencias Naturales	10	33,3%

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente se encuentra que a la fecha (abril 2011), diez estudiantes presentan perdidas tres o más asignaturas lo cual según el Sistema Institucional de Evaluación, es causal de pérdida de año si persistía la dificultad en el quinto informe. Asimismo, cinco estudiantes presentan dificultad en dos o una asignatura. Las asignaturas con mayores porcentajes de pérdida son las cuatro básicas: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales como evidencia el siguiente gráfico:

Figura 1. Porcentaje de significación de pérdida por asignatura



Con lo anterior se inició el uso de esta herramienta en el segundo periodo académico, abril de 2011. El tema elegido fue funciones de los seres vivos; en este bimestre aparte de trabajar temáticas

relacionadas directamente con las ciencias naturales, también se elaboraron escritos personales sobre cómo el ser humano trascendía de lo físico y tenía una amplia implicación moral y ética que se desconocía en muchos casos y tomaban parte del adecuado desarrollo del ser humano en una sociedad. Los problemas de matemáticas buscaban comprender cómo el ser humano poseía medidas cuantificables en su complejidad física, en la alimentación y demás que requerían análisis lógicos y uso de las cuatro operaciones básicas, los mapas de Colombia aprendían a contextualizar comportamientos, características y costumbres de las personas que habitan determinados territorios. Estos son solo ejemplos de cómo a partir de un tema se logró abordar temas específicos de cada asignatura y articularlos, lo cual demostró mayor capacidad de aprendizaje y consecuencias lógicas de los niños, tomando conocimientos de diversas fuentes. En este caso, lo importante era evidenciar cómo los seres vivos son integrales y se abordan desde el conocimiento de diversas áreas.

Para poder ejemplificar un poco, se presenta a continuación un aparte de la planeación bimestral desarrollada (ver tabla 2).

Para el tercer y cuarto bimestre se optó por profundizar sobre la historia individual y social de los estudiantes; se buscó reconocer al ser humano como ser histórico desde diferentes perspectivas. Cuando se realizaban actividades en el cuaderno y se fortalecían con actividades en el portafolio los estudiantes evidenciaron mayor apropiación en saberes propios de cada asignatura y lograron transversalizar saberes en diferentes materias para mejorar la comprensión.

Para este caso, el portafolio se denominó Nuestra Historia. Se trabajó la historia de sus religiones, las prácticas religiosas que vivenciaban y conocían de varios lugares; la historia de las migraciones familiares por efectos del desplazamiento forzado y variables económicas; problemas matemáticos alrededor de porcentajes y medidas censales tomando en cuenta ocupaciones de padres de familia, proyecciones profesionales, intereses y conocimientos de la localidad; creaciones literarias como poesías y metáforas sobre el lugar en donde vivían, la historia barrial y las generalidades que hay de la localidad donde se ubica el colegio y sus barrios, etcétera.

Al finalizar el año, se obtiene la tabla 3 que registra pérdida de año escolar y causal, lo cual lleva a identificar que la estrategia fue útil en el 87,7% de los

Tabla 2. Planeación transversal 2 bimestre. Grado 501. Año 2011

Colegio Rural Pasquilla IED

Sembrando Hábitos...Cosechando Futuro

Planeación II Periodo - 2011

Desarrollo de la Estructura Curricular

Docente: Jenny Paola Quiroga Ramírez **Sede:** A **Jornada:** T

Proyecto Transversal: Funciones de los seres vivos

TEMA GENERAL	EJEMPLO DE CONTENIDOS A DESARROLLAR	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
El ser vivo	Nutrición Circulación Excreción La fábula El mito	Taller diagnóstico Clase teórica Trabajo manual con material reciclable Dibujos de los temas desarrollados Actividades en el portafolio bimestral	Al inicio de periodo se observa gran confusión de términos por parte de los estudiantes. El trabajo vivencial mejora las relaciones interpersonales entre los pares asignados por grupo. Se inicia proceso literario en el ambiente rural.
El hombre como ser vivo	Proyecto de vida Uso de habilidades matemáticas en operaciones básicas El Estado colombiano Organización política y administrativa Órganos de control del estado Distribución geográfica de la población	Clase teórica Ejercicios en clase de cada tema. Evaluaciones escritas Dibujos y creación de actividades. Actividades en el portafolio bimestral. Mapas de diferente tipo. Investigaciones en clase y en casa. Guías	Se empieza a denotar mayor facilidad para aplicar el aprendizaje en diferentes contextos. Existe mayor reconocimiento de habilidades individuales. El portafolio es usado como instrumento de investigación y pregunta. Se inicia un desarrollo curricular diferente a propósito de dudas de temas a desarrollar en otros grados.
Interacción del hombre con otros seres vivos	La constitución y las minorías étnicas Normas de comportamiento vial La relación de pareja La separación de la pareja Creación de estructuras para alimentar animales de la granja	Ejercicios en clase de cada tema. Dibujos y creación de actividades. Trabajo manual con material reciclable. Cuadros comparativos. Dibujos de los temas desarrollados. Actividades en el portafolio bimestral. Investigaciones en clase y en casa. Evaluación bimestral.	Capacidad de analizar los contenidos de diferentes áreas del conocimiento de forma rápida. Se encuentra mayor claridad conceptual y su aplicación en el contexto social individual y rural. Los estudiantes aprecian las salidas a ambientes rurales para potenciar su conocimiento y los ejercicios en clase se realizan con mayor rapidez y buena ejecución (salida observación animales, cultivos, recursos hídricos, etc.).

estudiantes del salón, los cuales fueron promovidos a básica secundaria sin dificultades académicas notorias. En los otros casos, se evidencia que están fuera del manejo del docente sin el apoyo necesario en casa.

Tabla 3. Pérdida de año escolar. Grado 501. 2011

PÉRDIDA	RAZÓN
Deserción escolar	1
Fallas	1
Problemas de aprendizaje	1
Bajo rendimiento	1

Lo anterior, da un alto porcentaje de utilidad de la estrategia para que los estudiantes puedan hacer uso de su conocimiento de forma transversal, lo que evita el fraccionamiento que realiza un currículo por asignaturas. Además, permite que el estudiante en básica primaria realice análisis de la vida rural y urbana con elementos empíricos y los asocie a los contenidos teóricos que ofrece la organización curricular en el momento.

Conclusiones preliminares del estudio

Al observar la potencialidad que tiene el portafolio como objeto transversalizador del conocimiento y como estrategia didáctica para el aprendizaje de los niños y niñas de ciclo dos, se puede concluir aspectos que sirvan de directriz para continuar su implementación.

El primer elemento significativo para desarrollar esta propuesta es la importancia y necesidad de elegir con anterioridad los temas de las asignaturas que serán parte de la transversalización curricular, y articularlos bajo una temática central que permita su desarrollo constante. Es parte del proceso de innovación docente que además permitirá hacer un mayor énfasis en contenidos que se consideren relevantes para fortalecer en el grupo.

Vale la pena resaltar la importancia y necesidad que el maestro maneje un diagnóstico inicial del grupo con el que inicia y las características individuales de cada uno de los integrantes para que el portafolio sea una actividad desarrollada de forma anual donde se pueda hacer una prueba de salida para identificar el impacto de la herramienta.

Frente a lo anterior y tomando en cuenta la importancia del bilingüismo en Bogotá, en especial para los estudiantes de educación pública, se

propone para el siguiente año potencializar de forma evidente y constante el uso de la herramienta “portafolio” con el manejo del idioma inglés desde inicio de año, sin dejar la propuesta del Picture Dictionary;⁵ pero, adicionalmente, reforzar vocabulario con actividades propias del aula de clase aprovechando el manejo de la lengua escrita en los estudiantes de ciclo 2.

Por ello, la proyección está enfocada en llamar la atención de los estudiantes de ciclo 2 a la segunda lengua, en un primer momento con el reforzo de vocabulario básico en todas las asignaturas, usando el portafolio como herramienta compilatoria de los avances individuales para, posteriormente, usar otros espacios académicos para fortalecer expresiones creativas y artísticas con los aprendizajes gramaticales que se esperan brindar en el desarrollo de la asignatura.

Referencias

- Álvarez Martín, N. et ál. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum*. Madrid: Editorial Grao.
- Arteaga Quintero, M. (2005). Modelo tridimensional de transversalidad. *Investigación y postgrado*, 20 (2), 241-274.
- Bolívar, A. (1996). Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de educación*, 23-63.
- Bonilla E, R. P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá D.C: Norma.
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula*. Bogotá: Magisterio.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Instituto Tecnológico de Monterrey. (2000). itesm. Recuperado el 12 de enero de 2010, de <http://cursosis.sistema.itesm.mx>
- Gómez, R. E. (s.f.). *Uruguayeduca*. Recuperado el 15 de enero del 2010, de Metodo de proyectos para la construcción del conocimiento: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CMETODO%20PROYECTOS.pdf>

5 Herramienta didáctica usada por el docente Jim Soto, titular de la asignatura de inglés, en el cual por medio de un cuadernillo de dibujos el niño representa y ejerce la escritura del vocabulario de la segunda lengua según el desarrollo lecto escritos de cada grado y los preconceptos del idioma que poseen los estudiantes.

- Hernández, F. y Ventura, M. (1998). *La organización del curriculum y proyectos de trabajo*. Barcelona: Ice Grao.
- Miñana, C. (2000). *Interdisciplinarietà y currículum*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Posada, J. J. (s.f.). *Propuesta de programa del curso una metodología de proyectos*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, O. (14 de marzo del 2009). El currículum como dispositivo escolar. Ponencia. Presentada en el Seminario de maestría Gestión, currículum y modelos pedagógicos. Bogotá D.C.
- Rivas, P. J. (2006). Los proyectos pedagógicos de aula. Entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco. *Educere*, 10 (035).
- Skate, R. (1995). *The Art of Case Study*. Londres: Sage.
- Tedesco, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de educación*, 7-21.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Walker, D. (1982) *Curriculum Theory Is Many Things to Many People. Theory into Practice*. N. 21 pp. 62-65