

LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS COMO REFERENTE CURRICULAR – SOCIOFORMATIVO EN LOS PROCESOS DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

María Luisa Martínez González¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0932-818X>

E-mail: mlumarg@hotmail.com
Centro Educativo Agualasal
Colombia

Emilse del Pilar Salazar Jaimes²

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4007-6178>

E-mail: pilarsalazar43@hotmail.com
Secretaría de Educación Municipal del
Municipio San José de Cúcuta
Colombia

Recibido: 05/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 13/04/2026

RESUMEN

En el contexto educativo colombiano, la pedagogía por proyectos ha emergido como un enfoque transformador capaz de responder a los desafíos contemporáneos de la educación básica primaria. La importancia de la pedagogía por proyectos reside en su capacidad para articular el aprendizaje desde una visión contextualizada, con la formación integral de los estudiantes, promoviendo la resolución de problemas de su entorno y el desarrollo de competencias ciudadanas, de allí que, este enfoque no solo facilita la integración de saberes, sino que también fortalece la autonomía y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El propósito de este artículo estuvo en comprender la importancia de la pedagogía por proyectos como metodología curricular hacia la socioformación dentro de los procesos didácticos de la educación básica primaria colombiana. En la presentación de este referente, se destacan a partir de autores significativos, cada uno de los elementos teóricos y conceptuales asociados a las temáticas que refieren la contribución de la pedagogía por proyectos a los procesos formativos de la educación colombiana, donde se estableció un proceso de interpretación minucioso a través de la técnica de análisis de contenido, elaborando una configuración de aspectos asociados a la realidad abordada. Como hallazgos significativos se puede concebir que la educación básica primaria colombiana mantiene en sus experiencias pedagógicas algunos visos de la pedagogía hacia el cumplimiento de objetivos, lo cual retrae la formación por competencias que mantienen los elementos la pedagogía por proyectos como referente integrado a la socioformación como metodología curricular.

¹ Licenciada en Educación Preescolar y promoción de la Familia de la Universidad Santo Tomás de Aquino, Magíster en Innovaciones Educativas de la UPEL, labora actualmente en Centro Educativo Agualasal – Zona Rural de Posconflicto.

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en matemática de la Universidad de Pamplona, con Maestría en Innovaciones Educativas de la UPEL, labora actualmente a disposición de la Secretaría de Educación Municipal del Municipio San José de Cúcuta

Palabras clave: pedagogía por proyectos, enfoque curricular socioformativo, educación básica primaria colombiana.

PROJECT-BASED PEDAGOGY AS A CURRICULAR-SOCIO-FORMATIVE REFERENCE IN THE DIDACTIC PROCESSES OF BASIC PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

In the Colombian educational context, project-based pedagogy has emerged as a transformative approach capable of responding to the contemporary challenges of basic primary education. The importance of project-based pedagogy lies in its ability to articulate learning from a contextualized vision, with the integral training of students, promoting the resolution of real problems and the development of citizenship competencies, hence, this approach not only facilitates the integration of knowledge, but also strengthens the autonomy and active participation of students in the learning process. The purpose of this article was to understand the importance of project-based pedagogy as a curricular methodology towards socio-training within the didactic processes of Colombian basic primary education. In the presentation of this reference, each of the theoretical and conceptual elements associated with the topics that refer to the contribution of project-based pedagogy to the formative processes of Colombian education are highlighted, where a meticulous interpretation process was established through the technique of content analysis. elaborating a configuration of aspects associated with the reality addressed. As significant findings, it can be conceived that Colombian basic primary education maintains in its pedagogical experiences some aspects of pedagogy towards the fulfillment of objectives, which retracts the competency-based training that maintains the elements of project-based pedagogy as an integrated reference to socio-training as a curricular methodology.

Keywords: project-based pedagogy, socio-formative curricular approach, Colombian basic primary education.

Introducción

El sistema educativo colombiano se encuentra inmerso en una encrucijada pedagógica cuya resolución resulta determinante para el cumplimiento de los fines constitucionales de la educación. Esta encrucijada se manifiesta en la tensión dialéctica entre dos paradigmas curriculares y didácticos que representan visiones fundamentalmente distintas del conocimiento, del aprendizaje y de la función social de la escuela: la pedagogía por proyectos y la pedagogía por objetivos.

Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 y, de manera más explícita, la Ley 115 de 1994, el Estado colombiano definió la educación como un derecho fundamental orientado a la formación integral de la persona, el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, y el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica (Congreso de la República de Colombia, 1994). La ley otorgó a las instituciones educativas una autonomía sin precedentes para construir sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), flexibilizar el currículo y superar la noción de objetivos instruccionales por la de logros y, posteriormente, competencias. Este andamiaje es coherente con pedagogías activas y constructivistas, donde la pedagogía por proyectos emerge como modelo paradigmático.

No obstante, la realidad de las escuelas primarias en gran medida, dibuja un panorama distinto, debido a que, la organización del tiempo escolar en bloques disciplinares, la estructuración de planes de estudio por asignaturas, la dependencia del libro de texto y la magistralidad, como ejes del proceso y la primacía de una evaluación sumativa, revelan la persistencia de un modelo pedagógico de corte técnico e

instrumental (Gimeno, 2016; p. 46). Este modelo, aunque formalmente superado en la normativa, sobrevive en la cultura escolar, impulsado por la inercia de la formación docente tradicional, las exigencias administrativas y la presión que ejercen las pruebas estandarizadas nacionales sobre las comunidades educativas.

Esta tensión genera consecuencias problemáticas, la fragmentación del conocimiento, que dificulta en los niños la comprensión de la complejidad del mundo real; la desmotivación y pasividad del estudiante, la desprofesionalización del docente, relegado a un papel de técnico ejecutor; y, en última instancia, el incumplimiento de los fines mismos de la educación que trascienden la mera acumulación de datos (Rodríguez Céspedes, 2002; p. 52). En por esto que, la realidad de la educación colombiana es distintiva y presenta diversos matices que decantan en dos caminos, el de la vinculación reinante de la pedagogía por objetivos y la necesidad de consolidar la pedagogía por proyectos en el desarrollo de los procesos formativos de la básica primaria.

Desarrollo

Proposición

En la práctica, muchos docentes, presionados por las pruebas estandarizadas, han tendido a interpretar los estándares como una nueva versión de los objetivos programáticos, fragmentando las competencias en indicadores de desempeño enseñados de manera descontextualizada. Es en este contexto que, la socioformación cobra significancia, entre enfoque, desarrollado principalmente por Tobón y otros académicos latinoamericanos, busca formar los individuos con un sólido proyecto ético

de vida, capaces de emprender, trabajar colaborativamente y gestionar el conocimiento para resolver los problemas de su contexto.

La socioformación, es un enfoque educativo que se orienta a la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en una conjugación de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales y la gestión y producción del conocimiento. (Tobón, 2013, p. 23). Es por ello, la socioformación critica tanto el enciclopedismo de la escuela tradicional como el pragmatismo individualista de ciertos enfoques por competencias, su foco está en la articulación del proyecto de vida personal con la mejora de la comunidad y la sociedad, organizando el aprendizaje en torno a la resolución de problemas del contexto, reales y significativos. Por ello, esta investigación conduce al análisis exhaustivo de la pedagogía por proyectos con una visión socioformativa, en contraste con la realidad recurrente en la adecuación y ejecución pedagógico – curricular en la educación colombiana.

Argumentos

Desde la perspectiva socioformativa, la pedagogía de proyectos se convierte en una dimensión ético-social, y, de acuerdo con su funcionalidad consiste en formar ciudadanos preparados para la contribución al desarrollo de un bienestar colectivo. Barbosa y Moura (2016) dicen así: “El aprendizaje por proyectos se convierte en un proceso que permite darle significado al curriculum, al articular los intereses de los estudiantes con las demandas sociales y culturales de lo que les rodea” (p. 32). Vista de este modo, incorporar acciones que dejen atrás fragmentos y proponga programas con

la realidad circundante que impere en cada uno de los aspectos que forma el sistema educativo colombiano resulta lo apropiado.

En este aspecto Bixio (2013) afirma así: “El trabajo por proyectos implica no solo una estrategia pedagógica, sino un enfoque de desarrollo de competencias de vida para la participación democrática” (p. 53). En este sentido, el enfoque socioformativo se plantea como un referente curricular articulo no solo a la simple transmisión de conocimientos, permitiendo moldear la orientación didáctica hacia la formación de personas críticas, creativas y comprometidas con la transformación de su entorno. En el amparo de estas teorías del Curriculum, en el ámbito colombiano se ha orientado hacia la integración de las dimensiones cognitiva, afectivo y social, la pedagogía por proyectos se encuentra con el desafío después de construir una escuela que conecte contextual y en tono con su entorno.

Además, Llorent (2019) manifiesta que: “...la integración de aprendizaje mediante proyectos de curriculum permite contextualizar los aspectos de la realidad y favorecer la transferencia de conocimientos a partir de situaciones vivenciales” (p. 56). Estos aprendizajes colaborativos, preparan a los niños para afrontar las complejidades de la sociedad, incluyendo problemáticas hacia la inclusión y el reconocimiento de la interculturalidad y los valores ciudadanos. La relevancia social de los proyectos escolares se satisface cada vez más cuando, lejos de centrarse en la investigación y la innovación, se condicionan a las necesidades y potencialidades del entorno local, permitiendo a los niños investigar y proponer soluciones coherentes con los nuevos escenarios.

Es destacar que la relación entre socioformación y los proyectos recaen en que, los problemas aparecen en las comunidades, una idea expresada por Gimeno (2016): "El currículo basado en proyectos solo es posible cuando puede vincular el conocimiento escolar con los intereses y preocupaciones de los estudiantes y la vida cotidiana de sus familias" (p. 75). Desde esta perspectiva sobre el currículo, se puede argumentar que la alta visibilidad y variedad de experiencias reflejadas en el multiculturalismo del territorio colombiano, marcado por diversas contraposiciones culturales y sociales, exigen que los modelos pedagógicos se transmitan más allá de la instrucción tradicional para responder a las realidades de sus alumnos de manera adecuada y transformadora.

Según Gimeno (2016): "El currículo no puede ser ajeno a los problemas del medio ambiente; debe ser sensible a las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes" (p. 53). Lo que refleja la flexibilidad y la necesidad de abordar estos enfoques de manera más flexible y contextualizada, es decir, el enfoque basado en proyectos, al situar los intereses, necesidades y contextos de los estudiantes en el centro de las actividades educativas, permite a los alumnos abordar problemas locales y globales, permitiendo que la diversidad deje de ser un problema y comience a impulsar la innovación y a construir conocimiento colectivo desde un lugar de mayor significado hacia la socialización.

De acuerdo a Hernández y Guarate (2017): "Trabajar por proyectos acerca la cultura escolar con la vida cotidiana, facilitando el desarrollo de competencias para resolver problemas reales y la práctica se convierte en ciudadanía" (77). En cambio, cuando la escuela está situada en comunidades multiculturales y socialmente

desiguales, el cambio cultural impera por completo en aquel mismo lugar que se ven reflejadas realidades asociadas a los contextos de vulnerabilidad y dificultades diversas. En clase, la diversidad, que no puede interpretarse solamente como un indicativo demográfico, hace posible que los proyectos elaborados se amolden a las particulares circunstancias, intereses y expectativas de los estudiantes, en especial de aquellos provenientes de zonas marginadas, sumado a esto, la práctica profesional que acarrea la pedagogía de proyectos, exige también un cambio en la manera de entender la dinámica del trabajo como maestros.

Como señalan Barbosa y Moura (2016): "...el docente, que de transmisor de conocimientos pasa a ser mediador, organizador y facilitador en colaboración" (p. 43). Así, si se hace referencia a las realidades que se describen en el proyecto educativo institucional, de donde emergen las visiones diagnósticas del contexto, y por ello, el estatus de agente de enseñanza concentrado en la adjudicación de clases y tareas, se reconceptualiza en la búsqueda de metodologías activas de atención, que constituyan las prácticas educativas emancipatorias que sostengan las mejoras en los procesos de formación a partir de las necesidades e intereses del entorno inmediato.

Es por ello que, la pedagogía por proyectos vista desde el currículo oficial colombiano, propone una alternativa para la integración curricular, el abordaje interdisciplinar de problemáticas complejas y la contextualización de los saberes. Desde la articulación de áreas y competencias a partir de proyectos que tienen sentido, esta metodología propone y permite una educación básica primaria más pertinente, inclusiva y orientada al desarrollo de capacidades para la vida y la transformación social, tal cual

lo plantean Barbosa y Moura (2016): "...el estudio por proyectos se constituye en una estrategia inclusiva para la construcción de saberes situados y la formación de sujetos críticos y solidarios con su contexto" (p. 53). Por tanto, las dimensiones integradoras de esta propuesta pedagógica y curricular precisan si y hasta cuando mantienen continuidad las políticas educativas en torno a la actualización socioformativa en la educación colombiana.

En La sinergia entre la pedagogía por proyectos y el enfoque socioformativo es estructural y no únicamente provisoria, por ello, un análisis comparativo de sus características revela una profunda conexión en cinco dimensiones que conforman el engranaje que deben tener los planes, programas y proyectos asociados al currículo socioformativo. La primera dimensión se asocia a la centralidad del problema del contexto, en tanto que, la socioformación parte de un problema real, y así, la pedagogía por proyectos, en su fase de "propósito" (Kilpatrick, 1918; p. 325), parte de un interés o una dificultad genuina que moviliza al estudiante a la acción.

En conjunto, otra dimensión reiterativa conecta con el trabajo colaborativo, porque ambos enfoques son inherentemente sociales, porque, el proyecto se realiza en un "ambiente social" (Kilpatrick, 1918; p. 327), y, la socioformación enfatiza el trabajo colaborativo como eje para la construcción de conocimiento y la acción colectiva. Esto decanta en una tercera dimensión, que subyace en la integración de saberes, acá, la pedagogía por proyectos rompe con la fragmentación curricular, es decir, para realizar un proyecto, por ejemplo, "crear una campaña para reducir el desperdicio de agua en la escuela", los estudiantes movilizan conocimientos de ciencias naturales, matemáticas,

lenguaje, artes y competencias ciudadanas, consolidándose un proceso denominado "transversalidad" (Tobón, 2013; p. 11).

Una cuarta dimensión se relaciona con el desarrollo de competencias en la acción, ya que, las competencias no se enseñan teóricamente, sino que se desarrollan y evidencian en la práctica desde varios componentes (conceptual, procedimental y actitudinal) (Torres, 2015; p. 23). Al planificar, ejecutar y evaluar un proyecto, los estudiantes desarrollan pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y creatividad, no como tareas, sino como acciones integrales que están concertadas en las visiones del contexto.

Con respecto a la quinta dimensión, se consolida desde la postura de Morín (1999) relacionada con el proyecto ético de vida, donde la socioformación enfatiza una educación en valores y la construcción de un proyecto de vida con sentido social, y al anclarse a la pedagogía por proyectos, permite que los estudiantes elijan temas que les interesen y orienten sus esfuerzos hacia la mejora de su entorno, lo que contribuye a formar ciudadanos comprometidos y con un propósito colectivo. Una experiencia pedagógica colombiana documentada refleja esta visión integradora, Santillana, 2018 dice que: "El trabajo por proyectos se entiende como un proceso en el que las interacciones son mediadas por un problema o un centro de interés, que promueve la conjetura, la indagación y la construcción colectiva de conocimiento" (p. 4). A diferencia de los currículos agregados que fraccionan el conocimiento, la pedagogía por proyectos promueve un currículo integrado donde diversos contenidos se presentan en una relación abierta, permitiendo a los estudiantes confrontar las complejidades de manera holística.

En consecuencia, las visiones socioformativas del currículo, en el caso específico, la pedagogía por proyectos, mantiene una diferencia entre ambos paradigmas, que no es solo metodológica sino epistemológica. En contraste con la pedagogía por objetivos, que se basa en una epistemología positivista y reduccionista que concibe el conocimiento como un objeto externo, divisible en partes transmisibles y acumulables. Según McCormick y James (1997): “El resultado es un currículo agregado: un mosaico de asignaturas y temas aislados” (p. 58). La pedagogía por proyectos, en cambio, opera con lo que puede denominarse objetivos heurísticos, es decir, propósitos de indagación abiertos que no predeterminan el resultado final, así, esta diferencia se ilustra con un ejemplo concreto expuesto por Dewey (1916):

Un objetivo programático sería: "El estudiante identificará las partes de la planta". Un objetivo heurístico de un proyecto sería: "¿Por qué algunas plantas de nuestro jardín crecen más que otras y qué podemos hacer para ayudarlas?". La segunda formulación invita a la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y la búsqueda de información, integrando saberes de biología, química del suelo, matemáticas y ética del cuidado ambiental. Esta es una forma epistemológicamente más rica de construir conocimiento (p. 91).

Esta representación define el enfoque socioformativo frente al academicismo descontextualizado. En un país como Colombia, con sus profundas desigualdades, sus desafíos ambientales y su anhelo de construir una paz duradera, una educación centrada en la transmisión de contenidos académicos descontextualizados resulta socialmente irrelevante, de allí, la articulación de la pedagogía por proyectos con el enfoque socioformativo adquiere aquí toda su potencia. Tobón (2013) lo plantea con claridad:

La educación tradicional y gran parte del enfoque de competencias se han centrado en que los estudiantes aprendan y apliquen conocimientos en situaciones simuladas. La socioformación, en cambio, busca que los estudiantes desarrollen sus competencias resolviendo problemas reales del contexto, con un impacto social. Esto implica un cambio de paradigma: el fin de la educación no es solo que el estudiante sepa, sino que sea un ciudadano emprendedor con un proyecto ético de vida sólido, que contribuye a construir una mejor sociedad. (p. 45)

Al trabajar en proyectos con impacto social, los estudiantes no solo aprenden contenidos disciplinares de forma más significativa, sino que desarrollan competencias ciudadanas, socioemocionales y éticas fundamentales: aprenden a observar su realidad con ojos críticos, a sentir empatía, a trabajar en equipo para buscar soluciones y a ejercer su ciudadanía activa desde la infancia.

Hallazgos

En cuanto al abordaje teórico y conceptual fundamentado en el enfoque socioformativo por competencias como referente curricular-pedagógico asociado a la planificación didáctica en la educación colombiana, se puede considerar que emergen una serie de barreras para la transformación, que conlleva a una discusión de las contradicciones del sistema. Si los aspectos normativos colombianos son propicios, para la pedagogía por proyectos desde 1994, con la Ley General de Educación, es conveniente preguntarse ¿Por qué persiste la pedagogía por objetivos en algunos procesos de la educación básica primaria colombiana?

La respuesta requiere examinar la interacción de factores culturales, institucionales y políticos. Como hallazgo se puede considerar la inercia de la cultura escolar tradicional, donde, las escuelas poseen una gramática profunda resistente al

cambio (Tyack y Cuban, 2001; p. 53), esto puede describirse en situaciones como la organización del tiempo en bloques de 40 a 45 minutos por asignatura, la distribución espacial en columnas de pupitres y la evaluación basada en notas numéricas, que son prácticas centenarias intrínsecamente coherentes con la pedagogía por objetivos. Por tanto, el trabajo por proyectos requiere flexibilidad en los horarios, espacios de trabajo colaborativo y una concepción no lineal del tiempo de aprendizaje, lo cual implica reestructurar la escuela y genera resistencias en gerentes educativos, docentes y familias.

Otro hallazgo significativo resalta que, la formación docente, a pesar de las reformas, muchos programas de las universidades que egresan profesionales de la educación, siguen preparando maestros bajo una lógica disciplinar y transmisiva, por ello, los futuros docentes rara vez experimentan en su propia formación lo que significa aprender a través de proyectos integrados, y cuando llegan al aula tienden a reproducir el modelo con el que fueron enseñados. Esto se puede distinguir en la presión de la evaluación estandarizada, representado a través del Sistema Nacional de Evaluación, con las Pruebas Saber, como instrumento más visible, ejerce una influencia desproporcionada sobre las prácticas curriculares.

Aunque estas pruebas han evolucionado para evaluar competencias, su formato de selección múltiple y su enfoque en resultados cuantificables generan un efecto de “Enseñando para el examen” (Au, 2007; p. 260). Se produce así una contradicción sistémica, el MEN promueve la autonomía y los proyectos, pero implementa un sistema de evaluación que incentiva el regreso a una lógica de objetivos y contenidos

fragmentados, lo que conduce a la implementación superficial de la pedagogía por proyectos. En muchas instituciones educativas, lo que se denomina "proyecto de aula" no es más que una serie de actividades temáticas o lineamientos sin propósito de indagación genuino, sin planificación estudiantil ni integración real de saberes, esta trivialización de la metodología lleva a que se la considere una pérdida de tiempo, reforzando la preferencia por el modelo tradicional.

Propuestas

Es imperante que la educación básica primaria colombiana, fundamentada en las orientaciones del Estado a partir de sus políticas educativas, considere el flagelo de la adecuación curricular como un factor de reconocimiento y transformación en las propuestas actuales. Por ello, debe fundamentarse una visión emergente para reconceptualizar el currículo como territorio de indagación, lo cual debe proponer abandonar la concepción del currículo como plan de estudios lineal y prescriptivo, allí, las instituciones, deben reestructurar sus planes de estudio en torno a proyectos formativos integradores que funcionen como eje articulador del trabajo pedagógico durante períodos extendidos, y así, los Estándares y los DBA deben funcionar como referentes orientadores, no como el currículo en sí (MEN, 2006).

Además de ello, es imperativo transformar el aula en un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo, donde, la didáctica transmisiva es incompatible con la pedagogía por proyectos, y por ello, se requiere un rol docente centrado en el diseño de experiencias de aprendizaje al fomentar la indagación mediante preguntas interesantes, promover la investigación, estimular la producción recursos propios y comunicables, facilitar el trabajo

colaborativo e integrar el juego, el arte y el desarrollo de competencias comunicativas como herramientas para la exploración y la creatividad.

Un aspecto de vital importancia está condicionado a recalibrar la formación docente, en el cual se actualicen y reestructuren los programas de formación de maestros, para que los futuros docentes aprendan e interactúen a través de la metodología de proyectos, y así, la formación continua pueda basarse en la creación de comunidades de aprendizaje y redes de maestros que investiguen su práctica, compartan experiencias y produzcan saber pedagógico, superando el modelo de capacitaciones esporádicas y descontextualizadas.

Es muy importante que se conciba el construir un sistema de evaluación formativo y coherente, donde se aproveche la autonomía que otorga el Decreto 1290 de 2009, y las instituciones tengan la libertad de diseñar Sistemas Institucionales de Evaluación coherentes con el enfoque de proyectos y la socioformación, es decir, formativos y de proceso, cualitativos y holísticos, basados en evidencias diversas (portafolios, bitácoras, rúbricas socioformativas, autoevaluación y coevaluación), que valoren el desarrollo integral del estudiante y no solo la acumulación de conocimientos.

Conclusiones

La presente investigación ha evidenciado la disonancia que recorre el contexto pedagógico de la educación básica primaria en Colombia, donde existe una difusa tensión entre un marco normativo progresista, que postula una formación integral y un plan curricular flexible a través de la autonomía escolar, y unas prácticas hegemónicas todavía arraigadas a la lógica técnica, fragmentaria y prescriptiva de la

pedagogía por objetivos. Desde la comprensión de los teóricos y visiones conceptuales interpretadas, que, esta divergencia no representa solo una reserva metodológica, sino el indicio genuino de un carácter ideológico entre dos paradigmas antagónicos respecto al fin y los medios de la educación.

Por un lado, una pedagogía por objetivos conductista y eficientista, que despoja la educación a un simple protocolo de enseñar para que el otro aprenda, conducido a la eficiencia del producto y no del proceso, es decir, a la formación mecánica hacia el cumplimiento de metas, que despoja el papel de intelectual del maestro y el protagonismo del alumno. Por otro, la pedagogía por proyectos, heredera del pragmatismo de Dewey y la escuela nueva, se erige como una propuesta filosófica y metodológica concebida del aprendizaje como un proceso activo, social y significativo, ya que en donde se aprende a “usar” y no “acumular” conocimiento, a “aprender a pensar” y no a “saber a cerca de”.

Con base en esto, se requiere una transformación radical del currículo, la didáctica, la formación docente y la evaluación. Es imperativo transitar de planes de estudio fragmentados a mallas curriculares integradas en torno a proyectos; de aulas transmisivas a ambientes de aprendizaje colaborativos y de indagación; de una formación docente técnica a una que prepare maestros-investigadores; y de una evaluación sumativa y sancionadora a una evaluación formativa, cualitativa y centrada en el proceso.

En última instancia, la elección entre un paradigma de objetivos y uno de proyectos es una elección sobre el tipo de ser humano y de sociedad que se desea

construir. El modelo de objetivos, en su afán de control y eficiencia, forma individuos dóciles y reproductores. El modelo de proyectos socioformativos, en su apuesta por la autonomía, la indagación y el compromiso social, tiene el potencial de formar ciudadanos libres, reflexivos y agentes de cambio. El desafío para Colombia es alinear de una vez por todas sus prácticas pedagógicas con sus más altos ideales educativos, y hacer de la pedagogía por proyectos el corazón palpitante de una escuela primaria que sea, verdaderamente, un espacio para la construcción de la vida, la democracia y el conocimiento.

Referencias

- Au, W. (2007). *Pruebas de alto riesgo y control curricular: una meta síntesis cualitativa*. *Investigador Educativo*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Barbosa, E. y Moura, D. (2016). *Proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. España: narcea.
- Bixio, C. (2013). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Argentina: Homo Sapiens.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política*.

- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Introducción a la filosofía de la educación. (Versión traducida)*. EEUU: The Macmillan Company.
- Gimeno, J. (2016). *Educación por competencias*. España: Morata.
- Hernández, C. y Guarate, C. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. España: Narcea.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *El método del proyecto. Record en la Escuela de Profesores*, 19(4), 319–335.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, *Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Llorent, V. (2019). *Planificación e innovación en Educación Primaria*. España: Pirámide.
- McCormick, R. y James, M. (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. España: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. MEN.
- Rodríguez Céspedes, A. (2002). *El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*. En H. Suárez (Ed.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: entre mitos y realidades* (pp. 15–60). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santillana. (2018). *Pedagogía por proyectos*. Santillana Plus Colombia. <https://santillanaplus.com.co/CONFERENCIA-SANTILLANA-PEDAGOGIA-POR-PROYECTOS.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). Colombia: ECOE Ediciones.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.