

**Aportes desde la experiencia de un proyecto integrador con enfoque socio-formativo en una Universidad Pública**

*Contributions from the experience of an integrative project with a socio-training approach in a Public University*

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0290>

**María Elena Dávila Díaz<sup>1\*</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-2555-8276>  
[mdavilad@unfv.edu.com](mailto:mdavilad@unfv.edu.com)

**María Nela Olarte Ortiz**

<https://orcid.org/0000-0002-5354-0444>  
[molarte@unfv.edu.com](mailto:molarte@unfv.edu.com)

**Hortencia Zamudio Misari**

<https://orcid.org/0000-0003-1761-3463>  
[hzmudio@unfv.edu.com](mailto:hzmudio@unfv.edu.com)

**Recibido:** 18/06/2024

**Aceptado:** 12/08/2024

**RESUMEN**

El estudio tuvo como propósito partir de las vivencias de estudiantes participantes en un proyecto educativo que integró dos asignaturas y que fue desarrollado bajo el enfoque socio-formativo, en la Facultad de Educación de una universidad pública con el objetivo de sistematizar sus experiencias y aportes a partir de la evaluación de las diferentes fases del proyecto integrador generado para promover cambios sustanciales en los procesos formativos en la educación superior. Es una investigación de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo, con un diseño de estudio de caso. La información se obtuvo mediante dos grupos focales y la aplicación de la rúbrica socio-formativa propuesta por su autor. Los resultados comunican la importancia de una óptima planificación del proyecto y de una guía que oriente su desarrollo durante todo el proceso. Consideran muy importante el asesoramiento y retroalimentación permanente para alcanzar el propósito final. La evaluación ratificó que un proyecto integrador bien planificado posibilita la formación de competencias genéricas y específicas, además, promueve la aplicación de los aprendizajes en la resolución de problemas del contexto y en la construcción del proyecto ético de vida. Asimismo, es necesario que existan condiciones institucionales que apoyen la implementación de esta estrategia pedagógica como respuesta a las actuales exigencias formativas de la Educación Superior.

**Palabras Clave:** Proyecto educativo; educación superior; pedagogía socio-formativa; evaluación.

1. Universidad Nacional Federico Villareal (UNFV)- Perú

\* Autor de correspondencia: [mdavilad@unfv.edu.com](mailto:mdavilad@unfv.edu.com)

## ABSTRACT

The purpose of the study was to start from the experiences of students participating in an educational project that integrated two subjects and that was developed under the socio-formative approach, in the Faculty of Education of a public university with the aim of systematizing their experiences and contributions from the evaluation of the different phases of the integrative project generated to promote substantial changes in the training processes in higher education. It is a qualitative approach, descriptive and interpretative research, with a case study design. The information was obtained through two focus groups and the application of the socio-formative rubric proposed by its author. The results communicate the importance of optimal project planning and a guide to guide its development throughout the process. They consider permanent advice and feedback to be very important to achieve the final purpose. The evaluation ratified that a well-planned integrative project enables the formation of generic and specific competencies, in addition, it promotes the application of learning in the resolution of problems in the context and in the construction of the ethical life project. Likewise, it is necessary that there are institutional conditions that support the implementation of this pedagogical strategy as a response to the current training demands of Higher Education.

**Keywords:** Educational project; higher education; socio-formative pedagogy; evaluation.

## INTRODUCCIÓN

La formación por competencias es una de las exigencias que la educación tiene como demanda en las últimas décadas. Existen lineamientos orientadores que se brindan desde los organismos internacionales y nacionales que exigen a la Educación básica y Superior cambiar sus estrategias y transformar la educación. García Fraile (2015) lo relaciona con repensar la educación, lo cual implica que los estudiantes comprendan que lo que se va aprendiendo está en relación con las circunstancias de la vida y que desde su formación pueden dar aportes para resolver los problemas existentes en el entorno social.

Esto debería ser llevado a la práctica considerando la organización del plan de estudios y el tratamiento curricular ya existente en la institución. Fragoso (2016) afirma que la organización de los saberes puede desarrollarse de manera modular o considerando las asignaturas ya existentes, pero buscando integrarlas y con finalidades muy claras. Además, afirma que deben orientarse muy bien al desarrollo de la integralidad del ser humano.

En Latinoamérica, Tobón (2010) indica que una de las principales estrategias para lograr que los estudiantes desarrollen competencias es la implementación de proyectos integradores, también llamados socioformativos o interdisciplinarios, los cuales posibilitan el desarrollo de la creatividad e innovación para poner en práctica los grandes desafíos que implica operacionalizar los saberes de asignaturas integradas hacia aprendizajes que permitan potencializar en la acción de los estudiantes las capacidades y competencias que deberá evidenciar en su vida

profesional, además de insertar en la formación de los estudiantes el desarrollo de los cuatro pilares de la Educación propuestos por Delors (1996) y que se actualizan en los retos que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) con la intencionalidad de construir un nuevo pacto social para la educación. La pregunta que acompaña permanentemente al docente es cómo lograr que el estudiante aprenda para aplicar sus conocimientos en un mercado de trabajo que avanza imprevisiblemente (García et al., 2018).

En este marco es importante interrogarnos con respecto a la implementación de proyectos integradores que propicien una transformación curricular y beneficien los aprendizajes de los estudiantes como señalan Martínez -Iñiguez et al. (2021), quienes en un estudio de análisis documental sobre el modelo socioformativo, concluyen que este cambia totalmente los enfoques tradicionales de formación y propicia que mediante los proyectos formativos se brinden aportes importantes para la sostenibilidad y respuesta a los problemas sociales.

Por ello, la presente investigación aborda bajo el enfoque cualitativo los principales aportes generados desde las vivencias de los participantes en un proyecto integrado con enfoque en la socioformación, y que justamente Tobón (2022) propone que debe ser diseñado y evaluado a partir de la revisión de una rúbrica socioformativa que elaboró en forma conjunta con su equipo de trabajo.

El objetivo general estuvo enfocado en sistematizar los aportes generados desde la experiencia de un proyecto integrador con enfoque en la socioformación para promover su adecuada implementación en la universidad pública. Los resultados permiten sistematizar los aportes para cada fase del proyecto integrador, es decir para su diseño, implementación y evaluación. Consideran que la planificación del proyecto es fundamental para que cada fase se desarrolle de forma óptima y una guía que oriente a los estudiantes durante el proceso es esencial, así como el continuo asesoramiento hasta su finalización.

## MARCO TEÓRICO

El proyecto como estrategia metodológica es una propuesta que parte de experiencias basadas en planteamientos didácticos que se desarrollaron hace más de un siglo y los primeros aportes sobre el método de proyectos fueron sustentados por Kilpatrick (1918). A pesar de ello, sus aportes han sido muy poco utilizados en la acción pedagógica en la educación superior. En el contexto europeo la Universidad de Deusto, España (2007) desarrolló un enfoque que permitió mostrar cómo es posible promover la aplicación del proyecto integrador, dado que fortalece la interacción docente-estudiante.

En las conclusiones de esta experiencia en el aspecto académico se indica que: el estudiante aprende a aprender, aplica conocimientos para la resolución de problemas, desarrolla actividades de investigación y tiene una visión interdisciplinaria. Estos proyectos constituyen experiencias vivenciales que permiten desarrollar las competencias específicas y genéricas como el compromiso ético, el liderazgo, el trabajo en equipo y la capacidad de comunicación oral y escrita. (García-Olalla, Poblete, 2007 s/n.).

En el presente siglo, en Latinoamérica, Tobón (2010) integra el proyecto como un elemento fundamental para formar competencias en los estudiantes bajo un enfoque socioformativo que propone proyectos formativos que incorporan el concepto de proyecto ético de vida, como el aspecto esencial que posibilita la formación de un ciudadano responsable y comprometido consigo mismo y con la sociedad, por lo que además otro componente fundamental de su propuesta es de que estos proyectos deben partir de problemas del contexto y que los estudiantes contribuyen con su solución mientras aprenden, además deben favorecer la interdisciplinariedad.

En resumen, esta estrategia metodológica busca desarrollar una nueva cultura de trabajo al interior y exterior del aula. En este marco, Rodríguez-Borges et al., (2020) dirigieron un estudio con el objetivo de obtener un diagnóstico sobre el desarrollo de capacidades de aprendizaje colaborativo y la percepción de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje durante el desarrollo de un proyecto integrador en la Universidad Técnica de Manabí (UTM) en Ecuador, la percepción de los estudiantes brindó resultados positivos sobre ambos aspectos.

Asimismo, Suárez-Monzón (2018) desarrolló una investigación descriptiva, exploratoria con el fin de conocer las perspectivas sobre el trabajo interdisciplinario en los proyectos integradores, realizó un estudio cualitativo con el método hermenéutico-dialéctico e instrumentos como análisis documental y entrevistas que les permitió recoger aportes valiosos para el diseño de recursos didácticos para proyectos integradores con enfoque interdisciplinar lo que coincide con Camones (2018) quien en su tesis de carácter diagnóstico propositiva presenta un modelo de proyecto integrador que inserta el tema de interculturalidad en la formación de los docentes de la región Ancash para que forme parte de la gestión institucional. Igualmente, López-Rodríguez (2012) luego de la aplicación de su proyecto integrador bajo el modelo socioformativo, enfatizó que para optimizar su implementación es necesario una fase previa orientada a su contextualización para recién después iniciar el proceso de diseño y/o planificación.

Posteriormente Rivera et al., (2017), asumen la responsabilidad de reflexionar sobre la forma de cómo se implementan los proyectos formativos como herramientas pedagógicas por parte de los docentes en las Universidades con programas en ciencias agropecuarias en diversos países de Latinoamérica y concluyen que la estrategia ha pasado a ser parte de la cultura del docente a ser una experiencia de éxito porque posibilita el crecimiento profesional de los estudiantes.

Tal como lo afirma Martínez De la Paz (2021) en la Universidad Autónoma de Guerrero en México, quien respondiendo ante las exigencias actuales en la formación de los catedráticos identificó que el proyecto integrador favorece el trabajo colegiado de los docentes que se enriquece cuando los participantes tienen la habilidad de expresarse y conversar entre ellos, escucharse unos a otros y tomar decisiones en beneficio de los estudiantes, que son el centro de la formación.

## METODOLOGÍA

El diseño investigativo es un estudio de caso, para lo cual se ha considerado un proyecto integrador desarrollado en la Facultad de Educación de una universidad pública. El estudio de caso favorece interpretar la complejidad de un escenario (Stake, 1999). Es de nivel básico y de tipo descriptivo e interpretativo porque se centra en la exploración e indagación de los aportes de los actores involucrados (Díaz, 2011).

El énfasis metodológico está en la dimensión cualitativa a partir de la información brindada por los estudiantes y los resultados de la aplicación de una rúbrica. El estudio se desarrolla en la Facultad de Educación de una universidad pública peruana entre marzo y noviembre 2023 en el Programa de estudios de Educación Inicial. La muestra está conformada por 20 estudiantes de cuarto ciclo matriculadas en las dos asignaturas que conforman el proyecto integrador.

Se usó la técnica del grupo focal que según Abarca et al., (2013) permite generar un clima comunicativo de un modo similar al que tenemos con nuestra familia con el fin de lograr una participación espontánea y real (Flick, 2012). Como instrumento se elaboró una guía de grupo focal con las preguntas orientadoras de acuerdo con las categorías, subcategorías e indicadores señalados en la tabla 1.

**Tabla 1.**  
Operacionalización

Objetivo General	Categoría o concepto central	Subcategorías	Indicadores
Sistematizar los aportes generados desde la experiencia de un proyecto integrador con enfoque en la socioformación para promover su adecuada implementación en la universidad pública.	<b>Proyecto integrador</b>	Diseño del proyecto integrador	Presentación del PI Relación con el modelo socioformativo: Proyecto ético de vida Resolución de problemas
		Implementación PI	Organización del Proyecto integrador: Recursos tecnológicos del proyecto integrador Uso de estrategias del PI Uso del aula virtual
			Tipo de interacciones docente-estudiante. Tipo de interacciones estudiante-estudiante

	Uso de estrategias y herramientas de evaluación virtual
	Logros de aprendizaje
Evaluación del proyecto integrador	Uso de la rúbrica socioformativa.

Se organizaron dos grupos focales y cada participante tuvo un código con el fin de ubicarla manteniendo su confidencialidad.

**Tabla 2**  
*Distribución de participantes en los grupos focales*

Grupo focal 1 (A)	Participantes de los equipos de trabajo 1 y 2	Grupo Focal 2 (B)	Participantes de los equipos de trabajo 3 y 4
	E1A, E2A, E3A, E4A		E1B, E2B, E3B, E4B

El segundo instrumento fue la rúbrica de evaluación de proyectos socio-formativos (Tobón, 2022). Este instrumento tiene como propósito ayudar a planear o mejorar un proyecto tomando en cuenta los referentes del enfoque socioformativo. La rúbrica valora nueve indicadores: diagnóstico educativo comunitario; articulación con el currículo; problema del contexto, producto central, actividades pertinentes y participativas; interdisciplinariedad; organización de los alumnos; evaluación formativa y recursos.

Cada uno es valorado con cinco niveles de actuación, desde el nivel muy bajo hasta el nivel muy alto (Estratégico). Los niveles se estructuran por descriptores elaborados siguiendo la taxonomía socioformativa y van desde lo más rutinario, hasta lo más flexible, creativo y social. (Crespo-Cabuto et al., 2021; Romo-Sabugal et al., 2021; Tobón, 2022). Esta rúbrica permite evaluar todo el proceso del proyecto socioformativo.

Para procesar la información se utilizó el examen de datos cualitativos, lo cual implicó primeramente la categorización de la información recibida y posteriormente su interpretación en vinculación con los referentes teóricos de los indicadores de la tabla 1. Posteriormente, para la obtención de los datos sobre la evaluación del proyecto integrador aplicando la rúbrica socio-formativa, Tobón (2022) se tomó en cuenta la evaluación realizada por los participantes tanto para el diseño como para la implementación. Para los resultados se ha respetado textualmente lo indicado en la rúbrica por su autor.

Finalmente se consideró la triangulación entre los datos obtenidos en los diferentes procedimientos descritos, con el fin de analizar los logros formativos en las estudiantes en relación con los aspectos del enfoque de socio-formación y los resultados de la rúbrica, con el fin de sistematizarlos e interpretar los aportes a los objetivos del estudio.

## RESULTADOS

Se presentan los resultados del estudio en base a la triangulación de la información del grupo focal, la rúbrica del proyecto socio-formativo y la socialización de los resultados a estudiantes y docentes. Los aportes para el primer objetivo sobre la fase de diseño del proyecto integrador consideran dos aspectos fundamentales: la planificación en directa relación con el modelo socio-formativo y la presentación que debe ser clara y precisa, debido a que existieron opiniones divergentes de las estudiantes con respecto al inicio del proyecto.

Para algunas, en las primeras semanas fue difícil entender cómo se podría trabajar dos asignaturas en forma conjunta ; sin embargo, posteriormente lo comprendieron y no tuvieron mayores dificultades: "la verdad es que son, eran dos cursos que recién llevamos que no habíamos llevado, si bien es cierto en su momento y cuando lo unificó, como que para mí fue un poquito chocante porque dije ¿unificar dos cursos y de repente tienen diferentes ramas o no, no le encontramos un vínculo? pero conforme íbamos avanzando íbamos desarrollando los cursos, pues notábamos que sí" (E1B), "al comienzo fue un poquito enredado... pero con el tiempo se pudo resolver" (E3A). Otras estudiantes manifiestan que no tuvieron dificultad en ningún momento "considero que estuvo muy a favor el hecho de poder juntar de fusionarlos porque en sí ambos iban como que, por el mismo propósito, pero con distintas estrategias" (E2B)

Estas afirmaciones conllevan a tomar en cuenta la necesidad de hacer una presentación muy bien detallada del proyecto una guía orientadora sobre su desarrollo. Es necesario también que durante el diseño el docente tenga muy bien planificado el proyecto con respecto a los componentes del modelo socio-formativo referidos al desarrollo del proyecto ético de vida y a la resolución de problemas, para que así los estudiantes comprendan e interioricen la intencionalidad del proyecto socio-formativo.

Una estudiante expresa "el sólo hecho de estar encaminado a nuestra formación como futuras educadoras indica que nos orienta hacia nuestro proyecto ético de vida" (E1A). Asimismo, expresaron que proyectar su actividad en beneficio de otros, también lo desarrolla "la actividad de concientización hacia otras personas va a repercutir en su vida y eso también tiene que ver con nuestro proyecto ético de vida" (E2B).

Con respecto al diseño del proyecto y su contribución con la resolución de problemas, consideran que el diseño del proyecto integrador favoreció que detecten problemas de la realidad y busquen cómo contribuir a mejorar la situación encontrada en la comunidad mediante alguna estrategia seleccionada por el equipo "el objetivo de nuestro proyecto, fue que con productos económicos se puedan llevar la lonchera a los niños"(E3B).

También señalaron que permitió colaborar en diferentes lugares para que las personas puedan tener alguna información sobre cómo poder solucionar problemas relacionados con lo que ellas iban investigando y aprendiendo a lo largo del proyecto "era en lugares donde personas, pues no sepan, que no tengan información, que de una u otra manera están desinformadas y de esa manera buscar la solución de cómo llegar a ellas.

En qué momento, lugar y qué tipo de materiales llevarlos para que ellas puedan entender, comprender y que ellas tomen conciencia de cómo se soluciona ciertos problemitas"(E2B). En síntesis, las estudiantes expresaron que el proyecto integrador las ayudó a resolver problemas y también ellas ayudaron a otros para que puedan encontrar alguna forma de solución ante sus necesidades.

Con respecto a la evaluación de la fase de diseño del proyecto, el indicador señala como aspecto fundamental que el diagnóstico del entorno social refleje los problemas de la sociedad que puedan ser seleccionados para el proyecto. Se observa que el proyecto se encuentra en el *nivel medio autónomo* y no ha llegado al nivel más alto. Para responder al segundo objetivo referido a la fase de implementación del proyecto integrador se consideraron varios rubros como organización, estrategias, recursos tecnológicos, interacciones entre los participantes y proceso evaluativo.

La organización en grupos de trabajo les permitió desarrollar un trabajo colaborativo para su aprendizaje y el desarrollo de competencias. Expresaron que las estrategias utilizadas se desarrollaron bajo las características del modelo socioformativo y semana a semana se implementaron actividades que permitieron la retroalimentación en cada uno de los equipos de trabajo "lo hicimos bajo el perfil también de la Universidad ¿no? bajo el modelo socio formativo humanista y lo primero que nosotros hicimos individualmente, cada una como grupo, es buscar eso, resolver un problema o una necesidad de atender algo que urge cierta población en este caso, pues semana a semana hemos estado avanzando" (E1B).

Consideran que las diferentes estrategias les permitieron contar con herramientas para desarrollar la última parte del proyecto integrador de la mejor manera posible "estas estrategias nos funcionaron para poder llegar tanto a las madres de familia, como a las madres gestantes y a los padres de familia. En los diferentes distritos que se realizó, entonces, fueron una herramienta muy importante. fueron necesarias y también fueron importantes y nos ayudaron ¿no?, ya que, por ejemplo, hicimos lo que son los dípticos para poder plasmar ahí información específica y también con un lenguaje que puedan entender" (E2B).

Expresan también que las estrategias que conllevaron a la elaboración de productos fueron de su interés y agrado "al momento de desarrollar el curso fue bonito y fue gratificante, los productos que quedaron en ambos cursos" (E1B). Para las estudiantes el aula virtual fue valiosa para avanzar sus trabajos y organizar todo lo que tuvieron que realizar y presentar a lo largo del proyecto "bueno a mi grupo, por ejemplo, nos ayudó bastante porque vivimos super lejos, Mary en Chorrillos otra en Villa María, en San Juan de Lurigancho, Puente Piedra. Entonces como que no nos podíamos juntar en la casa de alguna. Todo lo que hacíamos o planeamos para el trabajo lo hacíamos por TEAMS"(E2B).

Llegaron a desarrollar habilidades que pusieron en práctica progresivamente, "en un inicio, incluso teníamos tantas ideas que no sabíamos cuál de ellas elegir, porque todas tenían una idea distinta" (E1B); manifiestan que lograron "la colaboración en equipo, el poder ser empática, respetar las ideas de todas nuestras compañeras"(E2B); "respetar las opiniones diferentes porque cada una tiene su propia realidad" (E4B).



Otras señalaron que les ha permitido aprender a convivir, reconocer los valores de sus compañeras "nos ayudó a conocernos y valorar nuestra forma de trabajar"(E2A). Expresan que las interacciones permanentes con su docente fueron oportunas y les generó confianza, porque pudieron equivocarse sin temor, sabiendo que iban a ser orientadas en un clima de respeto mutuo, "por ejemplo, en mi grupo, recuerdo que la profesora nos decía que teníamos que presentar nuestras ... infografías informativas, nuestras fichas y nos ayudó a corregir incluso errores ortográficos, algo que, pues nos puede parecer muy simple, pero en realidad, para ese tipo de proyectos es muy necesario (E2B); "fue una guía y sobre todo nos inspiró esa confianza de poder equivocarnos no? Si bien es cierto, recién comenzábamos a hacer un proyecto y en este campo pues equivocarnos en el hecho de que teníamos confianza de avanzar, avanzar, hacer, desarrollar lo que nos dejaba cada semana, que era acumulativo para ir avanzando el proyecto poco a poco, pues nos equivocamos con ganas o con gusto en el aspecto de que, nos sabía corregir, sabía cómo llegar a nosotras con ese tino" (E1B).

Este es un valioso aporte a tener en cuenta porque enmarca el perfil que esperan los estudiantes con respecto a un docente que propone como estrategia el proyecto integrador. Los resultados de la evaluación, en el indicador de la selección del problema del contexto, se ubica en el nivel muy alto, dado que las estudiantes tuvieron una gran preocupación por seleccionar adecuadamente el contexto y la problemática existente, sin embargo, es importante mencionar que uno de los grupos no llegó a este nivel en la implementación, pero han manifestado que se les dio el seguimiento y las orientaciones necesarias para desarrollarlo pero tuvieron limitaciones debido a factores que influyeron a nivel grupal.

Al evaluar el indicador del producto central del proyecto, se llegó a un nivel muy alto (estratégico) dado que durante todo el proyecto se hizo un acompañamiento que les permitió dar a conocer sus saberes y reconocer sus aciertos y errores, lo cual propició mejorarlo en forma permanente hasta lograr la optimización de su producto final. Acerca del indicador sobre las actividades realizadas, se alcanzó el nivel medio alto (autónomo) porque la rúbrica define explícitamente desde la motivación, aplicación y posterior metacognición a lo largo de cada una de las etapas. No se alcanza el nivel muy alto, porque, hay un aspecto sobre inclusión que no fue considerado en el proceso.

Sobre el indicador de interdisciplinariedad se ubica en el nivel muy alto, porque la integración de los saberes entre los dos cursos permitió fácilmente la interrelación de los aprendizajes y poder llevar a cabo las actividades a lo largo del curso y el producto final. Con respecto a la forma de organización de las estudiantes, se determina el nivel muy alto, porque las estudiantes consideran que la formación de equipos de trabajo en gran parte de las actividades les permitió desarrollar el trabajo colaborativo.

Respecto a la aplicación de la evaluación formativa, de acuerdo a la rúbrica el proyecto se ubica en el nivel muy alto, lo cual se consolida en las expresiones de las estudiantes que manifiestan que recibieron retroalimentación continua para el desarrollo de las actividades del proyecto, lo cual les permitió ir mejorando sus trabajos y su portafolio.

Como indicador final un aspecto fundamental son los recursos, que en este caso principalmente fue la plataforma virtual TEAMS, tanto para las reuniones sincrónicas con todo el grupo como con los equipos de trabajo, en los cuales cada equipo diseñó sus propios recursos y los mostró como producto de su construcción de aprendizajes y preparación para ser utilizados como producto final con la comunidad seleccionada. En base a ello, se determina el logro sobre este aspecto en un nivel muy alto.

Con relación al tercer objetivo sobre evaluación del proyecto se consideran los aportes de las voces de los participantes y el apoyo técnico de la rúbrica socioformativa como instrumento de evaluación que ha permitido la socialización de los resultados con estudiantes y docentes. En base a lo señalado se sistematizan las fortalezas y debilidades. Como fortaleza señalan que el asesoramiento, les permitió avanzar progresivamente hacia el producto final y fue muy valioso para ellas, así como la retroalimentación que fueron recibiendo, lo cual las impulsó a perseverar en el trabajo "fuimos primero con la investigación, expusimos para empaparnos un poco del tema.

Después fuimos viendo lo que es. los materiales que vamos a utilizar, el lugar donde íbamos a acudir y si era correcto este lugar, ¿no? Entonces a mí, sinceramente, las estrategias que se utilizó para poder realizar el proyecto integrador fueron buenas, sí, porque fuimos, como le digo, paso a paso, no fue todo este conocer, no nos dieron de frente la tarea y sin una guía, ¿no? fue pasito a pasito y sí, con un asesoramiento" (E2B). También señalaron como algo positivo su actitud: "Otra de las fortalezas con que contábamos son las ganas, con los recursos que pusimos cada una en el aspecto de preparar nuestros materiales, nuestros afiches, la disposición que tuvo cada una de llegar a cierto lugar que no quedó cercana para ninguna"(E1B).

Entre las debilidades expresan situaciones que vivieron como grupo ante la necesidad de tomar acuerdos "al momento de planificar hemos tenido pues varias caídas para llegar recién al producto"(E1B). Expresan dificultades por razones personales de cada una como trabajo, estudios paralelos etc. "el aspecto de comunicación porque hay una compañera que estudiaba otra carrera, otra compañera que no venía trabajando en turno mañana, sino en turno tarde, entonces como que no podíamos tener todo el mismo horario y eso era como una debilidad para el proyecto"(E3B).

Consideran que debían demostrar habilidades que no tenían y eran debilidades que poco a poco fueron lográndolas a través de las diferentes experiencias propuestas "se requerían habilidades de oratoria, saber dirigirse al público.....poco a poco se logró y es una fortaleza que se logró a través del proyecto integrador"(E3A). Otra debilidad que llama la atención es que, a pesar de haberse fusionado los cursos en un horario correlativo, les pareció corto por el interés que demostraron.

## DISCUSIÓN

Las expresiones de las estudiantes sobre los aprendizajes interdisciplinarios desarrollados durante el proyecto coincide con lo señalado por Fragoso (2016) quien afirma que curricularmente la interdisciplina implica tomar decisiones para la organización de los saberes durante la enseñanza lo cual favorece que los estudiantes logren aprendizajes integrados de las diferentes disciplinas que luego son aplicados según las necesidades que aparecen en la vida, lo que coincide con la necesidad de aplicar los conocimientos como dicen García, et al. (2018) , en un mundo laboral que se vuelve cada vez más exigente y que exige transformaciones curriculares en el proceso educativo.

La valoración de subproductos sigue la perspectiva de evaluación integral como indican Rodríguez-Borges et al. (2020). Estas evidencias han sido fundamentales para ir desarrollando sus habilidades en base a la retroalimentación recibida. Sobre la etapa de implementación, la organización en grupos permitió atender necesidades de cada equipo, lo cual concuerda con la idea de proyectos integradores como estrategia propicia para el desarrollo de competencias, (Tobón, 2010, 2022).

Igualmente, el uso de recursos tecnológicos, como la plataforma TEAMS, permitió la retroalimentación constante en el trabajo en equipo. Esta percepción se vincula con la visión de Rodríguez-Borges et al. (2020), quienes subrayan la importancia del trabajo colaborativo en los proyectos integradores, a lo que también se suma la valoración de la interdisciplinariedad como destaca Suárez-Monzón (2018) y el progresivo desarrollo de habilidades interpersonales para el trabajo colaborativo, resaltado por Rodríguez-Borges et al. (2020), quienes evidencian que este aspecto es fundamental, coincidiendo entre todos, con la visión de Martínez De la Paz (2021), quien remarca cómo el proyecto integrador también favorece el trabajo colegiado de los docentes y reafirma cómo la interacción positiva entre estudiantes y los espacios de reflexión, son importantes durante la retroalimentación y la valoración de sus productos.

Así como López-Rodríguez (2012), enfatiza la necesidad de una fase previa de contextualización y una evaluación final para alcanzar los propósitos del proyecto, con este estudio estos aspectos se ratifican, pero además se resalta la importancia de una evaluación integral de las acciones que se desarrollan durante todo el proceso pedagógico.

## CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación evidencian que proyectos integradores con enfoque en la socio-formación no solo fortalecen las habilidades colaborativas y el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de competencias genérica, específicas e interdisciplinarias. El diseño de un proyecto integrador debe considerar estrategias didácticas que fomenten una conexión coherente entre el proyecto integrador y los componentes de la socio-formación. Se requieren recursos que brinden claridad sobre el propósito del proyecto para lo cual es esencial una guía con lineamientos que acompañen el proceso.

La implementación del proyecto integrador debe considerar durante las sesiones, espacios reflexivos que faciliten identificar cómo el proyecto contribuye al desarrollo ético personal. Deben proponerse estrategias que favorezcan la interiorización de diversos saberes interdisciplinarios, que parten de su vinculación con los problemas del entorno y promueven propuestas de intervención para contribuir con la resolución de problemas.

Todo esto desarrollado en un marco de permanente retroalimentación. La rúbrica de evaluación del proyecto integrado es una herramienta de gran valor para los docentes. Es valioso su uso desde la planificación, porque permite tener claridad sobre los aspectos a tomar en cuenta desde antes de diseñar el proyecto, por lo que se reafirma que es un recurso de gran valor pedagógico.

## REFERENCIAS

- Abarca R, A, Alpízar R, F, Sibaja Q, G, y Rojas B, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. Universidad de San José. Disponible en: <https://vinv.ucr.ac.cr/es/publicaciones/tecnicas-cualitativas-de-investigacio>
- Camones, M. (2018). Modelo de proyecto integrador para la formación profesional de educación inicial y primaria intercultural bilingüe, I.S.E.P "Ignacio Amadeo Ramos" de Yungay, Huaraz - Región Ancash 2017 [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/10533>
- CIFE (2018). Formato para la planeación de un proyecto formativo. Centro Universitario CIFE ([www.cife.edu.mx](http://www.cife.edu.mx)).
- Crespo-Cabuto et al., 2021; Romo-Sabugal et al., 2021; Tobón, 2022. Rúbrica socioformativa. Plataforma CIFE. Estudios Pedagógicos, 47(1), 339-353. doi:10.4067/S0718-07052021000100339
- Delors, J. (1996) La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)
- Díaz, L (2011). *Indagación*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fragoso, F (2016) *Proyectos integradores interdisciplinarios centrados en el desarrollo de capacidades y valores*. Boletín virtual- EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 5 Volumen 2.
- García Olalla, A y Poblete Ruiz, M (2007) *Una experiencia de aprendizaje cooperativo entre profesorado en el desarrollo de un proyecto de innovación docente*, Páginas personales de la Universidad de Deusto, 2007. Disponible en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/Comunicacion.JAC.07.ht>
- López-Rodríguez, N. (2012). *El proyecto Integrador: Estrategia didáctica para la formación de competencias desde la perspectiva del enfoque socioformativo*, 1ª edición, México, Gafra. Editores. Disponible en: [http://www.cinefop.com/home/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8&Itemid=108](http://www.cinefop.com/home/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=108) recuperado el 18 de abril del 2019

- Martínez De la Paz, Miguel Ángel. (2021). Los proyectos integradores en la práctica docente colegiada de los catedráticos de las escuelas preparatorias de Iguala, Guerrero, de acuerdo con el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe4), 00003. Epub 20 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2749>
- Martínez-Lñíguez, J., Tobón, S. y Soto-Curiel, J (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 14. 1 pp.53-66 (2021)
- Rivero, M., Murillo, G., Ferrer Sánchez, Y. (2017). Proyecto integrador: herramienta metodológica en la educación superior. *Revista Didasc@lia: D&E. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdEG-Granma, CUBA*. Vol. VIII. Año 2017. Número 1, Enero-Marzo
- Rodríguez-Borges, Ciaddy G., Bowen-Quiroz, Carlos A., Pérez-Rodríguez, Jesús A., & Rodríguez-Gámez, María. (2020). Evaluación de las capacidades de aprendizaje colaborativo adquiridas mediante el proyecto integrador de saberes. *Formación universitaria*, 13(6), 239-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600239>
- Stake, R. (1999). Investigación con Estudio de Casos. Madrid, España: Morata.
- Suárez Monzón, Noemí, Martínez Hernández, Alina, & Lara Paredes, Diego Gudberto. (2018). Interdisciplinarity and integrating projects: a challenge for ecuadorian university. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 54-78 <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.700>
- Tobón, S. (2010) "Conferencia: El modelo de competencias en las prácticas docentes: Hacia escenarios significativos de vida" *Revista Suma por la Educación*, vol. 1, pp. 1-3. Disponible en: [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20para%20la%20convivencia\\_Tobon.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20para%20la%20convivencia_Tobon.pdf)
- Tobón, S. (2010) *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, 4ª edición, Publicaciones Ecoe Bogotá. Disponible en: <https://es.slideshare.net/mic401/libro-formacionintegralycompetencias-tobn-4ta-ed-40456182> recuperado el 9 de abril del 2019
- Tobón, S. (2022). Proyectos socioformativos. Vinculación de la educación con la comunidad. CIFE. [www.cife.edu.mx](http://www.cife.edu.mx)
- UNESCO (2022) "Re imaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación" Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/unesco-un-nuevo-contrato-social-para-la-educacion>