



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL
MARCO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

DANILO RESTREPO TOBÓN

LINA MARCELA MOGUEA QUIÑONES

MARICELA LONDOÑO GALEANO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN

HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA

MEDELLÍN

2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL
MARCO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

DANILO RESTREPO TOBÓN

LINA MARCELA MOGUEA QUIÑONES

MARICELA LONDOÑO GALEANO

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana**

Asesor: Manuel José Restrepo Triana

Magister en Educación

**UNIVERSIDAD
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA**

MEDELLÍN

2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Dedicatoria

*A quienes con sus pensamientos, palabras y acciones me llevaron a trazar un camino con
significados.*

Danilo Restrepo Tobón

*Al acontecer de la vida cotidiana que, en medio de tantos inviernos, vislumbró dentro de mí un
verano invencible.*

Lina Marcela Moguea Quiñones

A mis padres por su inocencia y su paciente espera.

Maricela Londoño Galeano

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia por ser fuente de conocimientos, saberes y experiencias que nos han formado humana y profesionalmente.

A la Facultad de Educación, nuestra casa, en donde debatimos, desaprendimos y construimos nuestra pasión de ser maestros.

A nuestro maestro y asesor Manuel José Restrepo Triana por ser inspiración de alguien que enseña con el corazón. Su esmero, experiencia y conocimiento siempre serán motivo de agradecimiento y gran admiración.

A nuestra familia por su presencia y apoyo desde otras circunstancias, fuera de la academia, que también hicieron posible este sueño.

A todos aquellos seres que estuvieron presentes con su palabra, su gesto, su compañía, su silencio, su aliento y su escucha.... A ellos y a todos, gracias infinitas.

1 8 0 3



Tabla de contenido

RESUMEN.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO 1: GENERALES DEL PROYECTO.....	12
1.1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA.....	12
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	15
1.3. OBJETIVOS.....	17
1.3.1. Objetivo general.....	17
1.3.2. Objetivos específicos.....	17
1.4. ANTECEDENTES.....	18
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	27
2.1. De cómo se comprende el Aprendizaje Basado en Proyectos.....	27
2.2. Qué se entiende por prácticas pedagógicas.....	34
2.3. Sobre la lectura y la escritura.....	37
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	42
3.1. ENFOQUE Y DISEÑO.....	42
3.2. CONTEXTO Y SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	47



3.3.1. Observación participante.....	47
3.3.2. Revisión documental.....	50
3.3.3. La Entrevista.....	52
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y RESULTADOS. EL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS ..	54
4.1. La experiencia del Aprendizaje Basado en Proyectos: tensiones, rupturas y aprendizajes	56
4.2. Las prácticas pedagógicas: desaprender para aprender y transformar el quehacer del maestro	83
4.3. La lectura y la escritura: eje transversal para el direccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje en el ABP.....	101
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	122
CONSIDERACIONES FINALES	125
RECOMENDACIONES.....	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS.....	134
Anexo A: Instrumento formato de observación	134
Anexo B: Instrumento guía de revisión documental del diario pedagógico	136
Anexo C: Instrumento guía de revisión documental de las producciones escritas por los estudiantes	137
Anexo D: Instrumento formato registro de entrevistas a estudiantes.....	138
Anexo E: Instrumento formato registro de entrevistas a profesores	139
Anexo F: Consentimiento informado para profesores	140
Anexo G: Consentimiento informado para estudiantes.....	141
Anexo H: Cronograma de la investigación	143



Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 Cuadro <i>Dinámica general de un proyecto. Tomado de: Niños que construyen su poder al leer y al escribir (Jolibert y Sraiki, 2009).</i>	33
Ilustración 2 <i>Interior I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño.</i>	45
Ilustración 3 <i>Resignificando otros sistemas simbólicos.</i>	60
Ilustración 4 <i>En el marco del taller: Dispositivos necesarios para orientar una enseñanza de la Lengua Castellana en el marco de una metodología de trabajo por proyectos</i>	62
Ilustración 5 <i>Construcción en equipo y juego de roles. Tomado de: Archivo fotográfico de la Práctica Pedagógica 2017, Medellín.</i>	69
Ilustración 6 <i>Diálogo de saberes. Tomado de: Archivo fotográfico de la Práctica Pedagógica 2017, Medellín.</i>	89
Ilustración 7 <i>Amigos de colores entre signos, símbolos y significados. Tomado de: Archivo fotográfico de la Práctica Pedagógica 2017, Medellín.</i>	93
Ilustración 8 <i>Trabajando el texto argumentativo sobre la música.</i>	110



Facultad de Educación

Resumen

La presente investigación denominada Prácticas pedagógicas y procesos de lectura y escritura en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos tuvo como propósito principal indagar cómo la adopción del modelo ABP incidió en la transformación tanto de la práctica pedagógica de los maestros de lenguaje y de las demás áreas, como en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado undécimo de la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño del municipio de Medellín.

La óptica de los investigadores se inscribió dentro del paradigma cualitativo con un enfoque metodológico en didáctica de la lengua, permitiendo que el maestro por medio de la observación y la experiencia propia en el aula de clase propiciara espacios de reflexión sobre su práctica. Para tal fin se partió del establecimiento de tres técnicas de recolección de información: la observación participante, la entrevista y la revisión documental, las cuales tuvieron como foco de análisis el Aprendizaje Basado en Proyectos, la práctica pedagógica, y la lectura y escritura, categorías centrales de la investigación.

Cada una de las categorías de investigación fueron nutridas por diversas autoridades consultadas tales como: Camps, Jolibert, Jurado, Rincón, Hernández, entre otros quienes nos brindaron elementos fundantes para comprender la relación entre el ABP, la práctica pedagógica y los procesos de lectura y escritura en el aula de clase.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, práctica pedagógica, lectura y escritura, didáctica de la lengua.



Facultad de Educación

Abstract

The present research called Pedagogical Practices and Reading and Writing Processes in the context of learning project based, had as a main purpose to investigate how the adoption of the ABP model influenced in the transformation of both the pedagogical practice of the language teachers and other areas, as in the reading and writing processes of the eleventh grade students of Pbro. Antonio José Bernal Londoño E. I. from Medellín city.

The researchers' perspective was inscribed within the qualitative paradigm, with a methodological approach in language didactics, allowing the teacher through observation and self-experience in the classroom to provide spaces for reflection about their practice. For this purpose, the establishment of three information gathering techniques: The participant observation, the interview and the documentary review, which had as focus of analysis the learning based on projects, the pedagogical practice, and the reading and writing, central categories of the research.

Each one of the strategies of investigation where enriched by a variety of authorities that were investigated such us Camps, Jolibert, Jurado, Rincon, Hernandez, and some others. They offered foundations that helped us to comprehend the relation between ABP, pedagogical practice, and writing and reading processes.

Key words: Project Based Learning, pedagogical practice, reading and writing, language didactics.



Facultad de Educación

Introducción

La presente investigación buscó poner en evidencia cómo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incidió en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de las distintas áreas del saber y en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado undécimo de la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño.

Dentro de esta propuesta, nos acuñamos en las ideas de Rincón (2012), desde las cuales, se concibe el ABP, como una metodología de enseñanza-aprendizaje que aboga por el aprendizaje significativo, la transversalidad de las áreas del conocimiento y el trabajo cooperativo, lo cual permite el desarrollo de competencias humanas, comunicativas, sociales, profesionales e investigativas que suponen lugares de socialización, análisis, indagación y discusión con el objetivo de generar conocimientos y pensamiento crítico.

Por su lado, la práctica pedagógica se entiende como el quehacer cotidiano del maestro en conjunto con sus estudiantes dentro del aula de clase y en ocasiones fuera de ella, donde el acontecer de la planeación, desarrollo y evaluación de lo que se enseña y se aprende, comprende diversas estrategias en aras de propiciar aprendizajes contextualizados: conexiones entre la escuela y la vida. Esta a su vez, es un tejido de saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos que en la praxis confluyen.

Por último, la lectura y escritura son comprendidas como procesos cognitivos, académicos y lingüísticos que potencian y son el medio para comunicar el conocimiento, pero también son un cúmulo de relaciones entre las vivencias sociales y culturales de los estudiantes. En esa medida,



Facultad de Educación

la lectura y la escritura son entendidas como prácticas socioculturales y académicas que en el marco del trabajo por proyectos contribuyen a la problematización, cuestionamiento y producción de conocimiento sobre sus contextos circundantes.

Para desarrollar la propuesta se partió de la determinación de una problemática la cual se describe en el capítulo uno llamado: Generalidades del proyecto, allí se ubican los objetivos, la pregunta de investigación, así como los antecedentes y la descripción de las categorías con las bases teóricas pertinentes. En la misma línea, en el capítulo dos denominado Marco teórico y conceptual se presenta un desarrollo de las categorías que direccionan la investigación.

Hacia el capítulo tres, denominado: Metodología, se presenta el enfoque de la investigación, la contextualización y sujetos de la investigación, seguidamente las técnicas e instrumentos de recolección de información que tuvieron lugar en esta apuesta investigativa: la observación participante, la entrevista y la revisión documental. En el capítulo cuatro se ubica la presentación de datos recolectados y análisis efectuados a la luz del ejercicio de la triangulación y finalmente, en el capítulo cinco se abordan las conclusiones, consideraciones finales y recomendaciones que surgen del ejercicio investigativo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Facultad de Educación

Capítulo 1: Generales del proyecto

“Leer y escribir... Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial -quizá la función esencial- de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función -y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar- es una tarea ineludible. Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”
(Lerner, 2001, p. 25)

1.1. Construcción del problema

Hoy más que nunca las prácticas educativas sobre la formación del lenguaje de los estudiantes se convierten en un punto de discusión fuerte en los contextos administrativo, académico, pedagógico y social, desde los que se busca dar respuesta al encargo entregado a la educación desde la reforma de la ley 115 de 1994, a partir de la cual se contempla una gran apuesta por la formación de lectores y escritores, y el fortalecimiento de las competencias comunicativas, como condición esencial para el desarrollo humano.

Pensar en una formación pertinente desde el área de lenguaje, ha llevado al Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, a expedir una serie de documentos de políticas públicas, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, y demás, que han sido emitidos con propósitos orientadores para la comprensión de los saberes específicos y los propósitos formativos, no sólo del área de Lengua Castellana en



Facultad de Educación

concreto, sino de todas y cada una de las áreas del saber que son objeto de estudio en los contextos escolares.

Los Lineamientos Curriculares hacen un llamado especial a integrar la Pedagogía por Proyectos como posibilidad de transformación de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, al considerar que “el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos” (MEN, 1998, p.21).

Aunque este llamado ha trascendido ya dos decenios desde su publicación, las formas de entender la lectura y la escritura, en la escuela, apenas han trascendido de los dictados, resúmenes o transcripciones del texto al cuaderno, que por muchos años fueron característicos de un enfoque prescriptivo de la educación colombiana, lo que ha llevado a que, en muchos análisis, los niveles de lectura y escritura se hayan quedado en un nivel literal, en un proceso básico de codificación, que todavía no logra trascender a otros estados de orden superior.

Pese a este panorama, desde la Secretaría de Educación de Medellín se ha hecho un llamado para que algunos establecimientos públicos, desde el respaldo de la propuesta STEAM+H -propuesta de trabajo por proyectos en la que se articulan Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes Matemáticas y Humanidades- generen cambios en sus currículos académicos, que den lugar a la implementación del trabajo por proyectos. Es así como durante el año 2017, la I.E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, adoptó la metodología del ABP, desde la cual se presuponen adecuaciones y transformaciones en las prácticas pedagógicas de los maestros que direccionan los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Facultad de Educación

Desde diversas fuentes literarias, el ABP aparece como posibilidad de reconfiguración del quehacer educativo, de la práctica pedagógica del maestro, el cual conlleva un sin número de cambios que de ser bien establecidos y reflexionados pueden trazar pautas para que la educación en contexto se renueve; esa transformación implica desnaturalizar, airear y reestructurar las formas de entender las prácticas pedagógicas y los procesos de lectura y escritura que han sido instauradas dentro del contexto escolar.

Pensar en la aplicación del ABP, no sólo abre las puertas a pensar en una reforma general sobre las maneras de hacer en la escuela, sino que lleva a replantear las maneras propias de abordar los saberes desde las áreas específicas que la habitan. En el caso concreto del área de Lengua Castellana, valdría la pena preguntarse acerca de ¿qué implica leer desde el ABP? ¿Cómo se lee desde esta metodología? ¿Cómo lograr prácticas de lectura y escritura articuladas en un trabajo conjunto por el mejoramiento de los contextos? ¿Cuáles formas de lectura y escritura deben asumirse para lograr un efectivo desarrollo de los proyectos? ¿Qué se lee y qué se escribe desde estos? ¿Cómo evaluar estos procesos de lectura y escritura? estos y otros interrogantes, surgen cuando se da lugar a la experimentación de este tipo de metodologías globales, en escenarios escolares en los que por muchos años han prevalecido las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, con el panorama descrito hasta ahora, el problema que surge de esta investigación responde a la necesidad de comprender como el ABP incide en las prácticas pedagógicas de los maestros y en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. El foco como tal se centra en las transformaciones de dichas prácticas desde el diálogo de saberes, la relación con el contexto y el aprendizaje significativo, por lo que se espera generar reflexiones



Facultad de Educación

que contribuyan a validar si la metodología llevada a cabo es pertinente en el contexto de la I. E.

Pbro. Antonio José Bernal Londoño de la ciudad de Medellín.

De esta apuesta, se esbozó como eje de direccionamiento, la siguiente pregunta: ¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Proyectos ha incidido en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros, y en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 11° de la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño de Medellín?

1.2. Justificación

Mediante la metodología de ABP adoptada en la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño se pretende desarrollar en los estudiantes competencias integrales que los lleve a asumir el proceso de aprendizaje de una manera autónoma, activa, consciente y crítica, lo cual requiere del reconocimiento por parte de los maestros de los ritmos y diversidades en el aprendizaje.

Esta estrategia metodológica parte de la preocupación de la institución educativa por generar un proceso de formación acorde a los retos actuales, en tanto que la educación debe volcar su mirada en relación con el campo social, dando prioridad a los intereses de los estudiantes y a las necesidades del contexto, y por lo tanto brindar al estudiante un carácter de autonomía y un papel activo ante su propio proceso de formación; lo cual repercute de forma directa en la manera en que los maestros han llevado a cabo su práctica pedagógica, por lo tanto requiere de esta mutación.



Facultad de Educación

De allí surge el interés de esta propuesta investigativa, de comprender cómo se comportan desde las pretensiones del ABP, el diálogo de saberes, la transformación de la labor del maestro, la posición del estudiante ante su aprendizaje, y la relación entre la academia y el contexto en el cual se encuentra la institución; lo que apunta directamente a comprender cómo el estudiante se apropia de los procesos de lectura y escritura, del saber que lo rodea; y así mismo, cómo el maestro genera una apropiación por su práctica pedagógica, por la transformación del aula, por su formación personal, por esas nuevas formas de hacer en la escuela.

Es esta la importancia de este ejercicio investigativo, la comprensión de esas otras posibilidades que emergen de la aplicación del ABP en los contextos escolares, en concreto en el escenario del colegio en cuestión; para a partir de allí generar reflexiones que contribuyan a validar si la metodología es pertinente en todos los contextos y bajo cuáles adecuaciones, y pensar en los dispositivos necesarios que dieron lugar a la transformación o no de la práctica pedagógica del maestro y de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Facultad de Educación

1.3. Objetivos

La idea de reflexión sobre esas formas de concebir las prácticas pedagógicas desde el ABP y sobre la relación de esta metodología con las prácticas de lectura y de escritura que se trabajan en el aula de clases, llevó a que se propusieran los siguientes objetivos:

1.3.1. Objetivo general

Comprender cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos puede incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros y en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 11° de la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño.

1.3.2. Objetivos específicos

- Analizar cómo el trabajo desde la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos incide en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros que orientan las distintas áreas del saber.
- Identificar cómo se han reconfigurado las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de grado once desde la apuesta formativa del Aprendizaje Basado en Proyectos.



Facultad de Educación

1.4. Antecedentes

La indagación por las prácticas pedagógicas y los procesos de lectura y de escritura mediados desde el trabajo por proyectos encauzó la búsqueda en otros trabajos que hubiesen abordado dicho asunto o bien se hayan acercado a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje desde otras formas de enseñar y de aprender. En esa medida se mencionan aquí una selección de estudios anteriores que permiten seguir nutriendo la investigación en el campo de los proyectos y la Didáctica de la Lengua.

El trayecto del trabajo por proyectos en Colombia ha trazado ya varios horizontes conceptuales y metodológicos que se registran desde la década del noventa cuando se promulga la transformación de las escuelas en el país, de ahí que se retomem discursos desde el campo de la psicología y la filosofía como el constructivismo y el pragmatismo para orientar el discurso pedagógico de la época con vigencia en la actualidad.

Existen documentos de ese espacio de tiempo emitidos por el MEN que comprenden la enseñanza y el aprendizaje organizada por proyectos. Dentro de estos, se pueden encontrar títulos como: Propuesta curricular piloto para el Grado Cero (1992), El proyecto pedagógico, facilitador de un aprendizaje significativo (1997), Baúl de Jaibaná (1997) y Lineamientos curriculares del área de lengua castellana (1998).

Hacia la primera década del siglo XXI, el enfoque de proyectos conecta el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), entonces aparece una nueva propuesta desde



Facultad de Educación

el MEN que se llamó Colombia Aprende la cual integró la pedagogía por proyectos con el aprendizaje colaborativo y como resultado de ello surgió La red de Proyectos Colaborativos (PC).

A su vez desde la Red Colombiana de Lenguaje, fundada aproximadamente en 1994, empezaron a surgir diversas investigaciones en función de los proyectos de aula dirigidos a la formación en lenguaje. Dentro de ellos, un poco más actual, se encuentra el trabajo de la profesora Rincón (2012) titulado: Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, en el cual la autora da cuenta de diversas reflexiones en torno a las lecturas que ha elaborado en el marco de una investigación participativa que realizó en una escuela pública de la ciudad de Cali y de sus construcciones investigativas dentro de la Red, allí retoma aspectos esenciales respecto a la puesta en marcha de la pedagogía por proyectos.

Para abordar la Pedagogía por Proyectos (PPP) la autora parte de la pregunta: ¿cuándo y por qué nace la propuesta de hacer proyectos de escuela? A partir de la cual enuncia los aportes que han nutrido la PPP desde distintas ciencias y que han servido como sustento de esta: desde la psicología la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la psicología cognitiva y el aprendizaje significativo; desde la pedagogía la integración curricular; y desde los estudios del lenguaje la pragmática, el análisis del discurso, la historia de las prácticas de lectura, escritura y la lingüística textual.

La profesora propone ampliar la visión de los textos en aras de la didáctica en concordancia con el trabajo por proyectos, lo cual tiene relación directa con la motivación a la lectura y a la escritura de textos. Retoma a Camps, Jolibert y Colomer para anotar las ventajas de los proyectos en el desarrollo del lenguaje, precisando en el incremento de habilidades



Facultad de Educación

comunicativas en los estudiantes y las posibilidades desde la didáctica de la lengua en el aula para llevar a cabo aprendizajes significativos.

Luego de un recorrido investigativo con varias preguntas orientadoras y valiéndose de su propia experiencia con la PPP, Rincón (2012) concluye con una hipótesis bastante sugestiva en la que propone que, lo que queda por demostrar en este campo es que “hacer proyectos en el aula puede posibilitar la transferencia de las competencias adquiridas durante la planificación, el desarrollo y la evaluación de los mismos, al mejoramiento de la comprensión de la lectura y de la producción escrita” (p. 85).

En ese sentido, los proyectos de aula y la enseñanza del aprendizaje del lenguaje escrito además de proporcionar las reflexiones, conceptualizaciones y bases teóricas de la pedagogía por proyectos reafirman los potenciales de la enseñanza de la lengua materna, como una de las grandes posibilidades para abordar los proyectos, la comprensión y la producción de textos escritos, y deja abierta la búsqueda de experiencias de maestros que corroboren la hipótesis antes enunciada.

Los aportes de la profesora Rincón (2012) a esta nueva experiencia investigativa en el campo de la PPP, en primera instancia partieron de la hipótesis planteada como conclusión de su apuesta, la cual deja la posibilidad de continuar indagando sobre la pertinencia del trabajo por proyectos en contextos escolares. En segunda instancia, el trabajo reseñado nutrió la comprensión teórica y práctica de la enseñanza del lenguaje en el marco del ABP, como se ha asumido bajo esta investigación.

Otro referente fundamental que aportó a la construcción de esta propuesta es Jolibert y Sraiki (2009), la primera autora fue una de las fundadoras de la Red Colombiana de Lenguaje, en



Facultad de Educación

esta ocasión con una de sus producciones la cual se nombró: Niños que construyen su poder de leer y escribir, este documento fue resultado de la investigación realizada en los barrios y suburbios de París, donde las profesoras identificaron una problemática en torno al reconocimiento de palabras y sus significantes, la comprensión lectora y la poca o nula producción textual.

Luego de identificar estas situaciones problema, las investigadoras generaron una proyección a partir de la enseñanza del lenguaje, la promoción de la lectura y la producción textual con base en el ABP, con el objetivo de generar y reformular una propuesta didáctica del proceso de enseñanza –aprendizaje integrado.

Los resultados de dicho proyecto de investigación no se limitaron al reconocimiento de carencias, sino que también desarrollaron todo un proceso de transformación didáctica, que constituyó el mayor aporte a este proceso investigativo, puesto que existe en él un reconocimiento por la necesidad de formar estudiantes lectores que comprendan lo que leen a partir del reconocimiento de sus contextos y que produzcan textos donde sus capacidades y habilidades de escritura se desarrollen de forma global y articulada. Esta obra recoge una de las formas de aplicar proyectos en contextos educativos por fases, convirtiéndose así en un referente para considerar las transformaciones que dentro de la práctica pedagógica se deben propiciar para desarrollar proyectos.

Un tercer antecedente, que se consideró relevante responde a la investigación de Ciro (2012), titulada: Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media, la cual buscó de forma contextualizada hacer viva esta metodología de aprendizaje, a través de un proyecto de la asignatura de física que tuviera en



Facultad de Educación

cuenta la realización de cohetería hidráulica; de esta manera, se consignaron dentro de la investigación las bases históricas y epistemológicas del ABP que resultan fundamentales para la comprensión de esta metodología.

En su apuesta, se retomaron los postulados de la pedagogía activa y constructivista teniendo como base los referentes teóricos de Dewey, Kilpatrick, Vygotsky, Bruner y Piaget, quienes a través de sus investigaciones en el campo educativo permitieron sentar las bases de la pedagogía por proyectos. La investigación, buscó establecer el reconocimiento por la integración de las áreas de enseñanza en la escuela, y la relación entre la teoría y la práctica a partir del reconocimiento de los problemas sociales que sobresalían en los contextos de los estudiantes.

Así pues, esta investigación permitió reconocer la necesidad de generar diálogos, discusiones y sinergias entre las distintas áreas que se enseñan en la escuela, para así lograr relaciones sólidas entre la teoría y la práctica desde una apuesta de transposición de los saberes. Este trabajo deja el espacio abierto para seguir analizando cómo la lectura y la escritura tienen lugar a la transformación dentro del ABP, cuando se parte de la premisa de que su enseñanza no es exclusiva del área de Lengua Castellana, sino que deben enseñarse desde las diferentes áreas del saber que implican otras formas de leer y escribir, en este caso científico, pero que de igual forma atienden a una necesidad comunicativa, entre otras.

En cuanto a la transformación de las prácticas pedagógicas se retoma un cuarto antecedente que corresponde a la propuesta de Restrepo y Uribe (2016) con el trabajo de investigación denominado: Secuencias didácticas: una apuesta por la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de Lengua Castellana, a partir de la cual se hace un



Facultad de Educación

acercamiento a las transformaciones que surgen en las prácticas pedagógicas de los maestros de lenguaje que optan por la configuración de secuencias didácticas.

En su desarrollo, los maestros plantean la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura que se generan desde la escuela, vislumbrar otras alternativas de configuraciones didácticas que, aunadas a los procesos sociales y culturales, apuesten por la formación de lectores y escritores desde una iniciativa consciente y consecuente de mediación escolar. Es este el caso de la secuencia didáctica, del trabajo por proyectos o de las unidades didácticas a partir de las cuales se asumen decisiones respecto a organización de los saberes, para lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades, competencias y procesos necesarios que les servirán para debatirse en la vida.

Frente a estas pretensiones, los autores consideraron que el trabajar por secuencias didácticas permite canalizar acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida, favorecer el desarrollo de estrategias de autocontrol de la lectura y la escritura y abrir las puertas de la clase a una nueva relación tiempo-saber.

La secuencia didáctica posibilita que el estudiante conozca con antelación la ruta de trabajo, y se evita en parte la yuxtaposición de actividades inconexas, mientras los estudiantes cuentan con un mayor margen de tiempo para resolver problemas, construir conocimientos y establecer relaciones entre diferentes situaciones reales y saberes para consolidar lo aprendido e implementarlo en las producciones escritas.

Con todo esto, los autores expresan que las configuraciones didácticas no son suficientes, para cumplir la pretensión de formar lectores y escritores, este asunto dependerá en gran medida de cómo el maestro comprende su enseñanza.



Facultad de Educación

Como producto de este trabajo, los autores concluyen cómo se evidenciaron varias transformaciones a nivel pedagógico, didáctico y curricular cuando los maestros se comprometen con su quehacer dentro del aula, lo cual repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje que adquieren los estudiantes, especialmente porque estos cobran un papel activo y que efectivamente las unidades mayores de configuración didáctica de los aprendizajes, posibilitan relacionar los contenidos con los intereses de los alumnos y sus contextos particulares.

Desde esta perspectiva, se logró evidenciar que las secuencias didácticas posibilitan la transformación de la práctica pedagógica del maestro, entra en consonancia con el compromiso de la presente investigación, en tanto que el Aprendizaje Basado en Proyectos, como configuración didáctica, apuesta por un cambio curricular que repercute a nivel general en la metodología de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas donde se trabaja por proyectos.

Finalmente, un quinto antecedente corresponde a la tesis de maestría: Pertinencia del modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, de las autoras Giraldo y Serna (2016). Esta investigación, de carácter etnográfico, partió de la vivencia y reflexión del modelo de Escuela Nueva desde la práctica educativa en un contexto rural, y presentó una mirada crítica de la enseñanza de la lectura y la escritura bajo este modelo. Los interrogantes que direccionaron este trabajo fueron: ¿cómo ha sido el impacto del modelo de Escuela Nueva en la comunidad municipal y su relación con los resultados de los estudiantes a nivel de pruebas locales y estatales? Y ¿Cuáles son las estrategias de trabajo aplicadas por los docentes en los procesos de enseñanza bajo el modelo de la Escuela Nueva en el Municipio de Marinilla?



Facultad de Educación

A partir de estas preguntas se identificaron diversas problemáticas alrededor de la aplicación del modelo de Escuela Nueva, arrojadas desde un diagnóstico realizado en el Microcentro Rural del Municipio de Marinilla, tales como: la actualidad del modelo en relación con las necesidades educativas actuales, el desconocimiento de los docentes frente al modelo y su aplicación, las condiciones físicas de los establecimientos educativos, la coherencia con la política Educativa Nacional en tanto que los estándares nacionales no corresponden con los procesos propuestos por el modelo, la incoherencia del sistema de evaluación y promoción nacional que no incluye lo que propone la teoría del modelo, la inexistente capacitación de docentes y la influencia del contexto rural para el modelo. En relación con los procesos formativos de lectura y escritura, las autoras lograron evidenciar la falta de investigación y control para evaluar la pertinencia del modelo de Escuela Nueva en las escuelas rurales.

Como bien lo plantea Rincón (2012) la historia de la Pedagogía por Proyectos encuentra sus cimientos en el Movimiento Pedagógico de Escuela Nueva o Educación Nueva, dos propuestas que se postulan a contracorriente de la educación tradicional. En esa medida, el trabajo reseñado es un antecedente potente para esta investigación, no sólo porque indaga por los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural, sino porque además ofrece un amplio marco conceptual sobre la noción de “modelo pedagógico”, hace un recuento de la historia de la educación en Colombia y comprende como eje transversal el modelo de Escuela Nueva, esencia del desarrollo del trabajo por proyectos en la escuela colombiana.

Con todos estos referentes enunciados, se delimitaron los propósitos de la presente investigación. Los antecedentes aquí descritos encausaron el camino a seguir en tanto que proporcionaron los fundamentos teóricos y prácticos que desde contextos escolares han apelado



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

por la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros y los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. Así pues, estas investigaciones guardaron una estrecha relación con las categorías propuestas pues es esta la raíz de la que hemos partido para configurar otras visiones en torno a: el Aprendizaje Basado en Proyectos, la práctica pedagógica y la lectura y la escritura.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Capítulo 2: Marco teórico y conceptual

“(…) propiciar situaciones en las que la oralidad, la lectura y la escritura sean procesos comunicativos y de reflexión auténticos, es el contexto válido para propiciar su aprendizaje y desarrollo. Este contexto lo hacen posible los proyectos, y es por eso que en ellos los procesos del lenguaje tienen que ver con construir las condiciones para la vida social y ciudadana, que incluye la vida académica”
(Rincón, 2012, p. 53)

Asumir el reto de indagar por las prácticas pedagógicas y los procesos de lectura y escritura en el marco del aprendizaje basado en proyectos, ha llevado al equipo investigador a una búsqueda incesante por comprender cada una de las categorías definidas como pilares centrales del presente trabajo, búsqueda que ha pasado por un primer encuentro con la definición de los conceptos, por la exploración de experiencias relacionadas a cada uno, por ejercicios de aplicación prácticos en las aulas de clase y por la misma crítica como posibilidad de sospecha respecto a la labor emprendida. Veamos algunos acercamientos conceptuales que ayudaron a precisar el sentido de cada categoría para el trabajo que nos convoca:

2.1. De cómo se comprende el Aprendizaje Basado en Proyectos

Hablar de proyectos en la actualidad se ha convertido en un lugar común dentro de los ambientes escolares, en ocasiones esta noción se usa indistintamente, por lo que es pertinente empezar por definir de qué se habla aquí cuando se hace referencia al trabajo por proyectos. Cabe decir también que no hay modelos de proyectos únicos y definiciones exclusivas, para este caso



Facultad de Educación

se podría anotar que “los proyectos son las estrategias a través de las cuales se busca solucionar un problema, producir una cosa o analizar un fenómeno en cuyo proceso se construyen los conocimientos, provenientes de las áreas, que demanda el desarrollo del proyecto” (Jurado, 2014, p. 23).

Ahora bien, en autoras como García (2012) y Rincón (2012) se pueden encontrar los fundamentos filosóficos y psicológicos del trabajo por proyectos en la escuela, estos tienen nacimiento en el Movimiento de Educación Nueva proveniente de Europa, materializado en la pedagogía activa donde registran autores como Decroly y Freinet. A su vez, en el Movimiento progresista y pragmatista estadounidense en donde sus exponentes fueron Kilpatrick y Dewey, nace principalmente lo que se conoce como Método de Proyecto (Project Method). Más adelante, se incorporan teorías constructivistas desde la perspectiva psicogenética de Piaget, la visión de Vygotsky de corte sociocultural y la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel.

Lo anterior antecede y es fundamental para los desarrollos que se han dado a nivel teórico en el trabajo por proyectos en cualquiera de sus denominaciones. En el plano pedagógico, del cual parte esta investigación, Jolibert y Sraiki (2009) lo han denominado pedagogía de proyectos, de ahí Rincón (2012) retoma estos planteamientos para dar sus aportes con una visión constructivista de la didáctica de la lengua que apela al aprendizaje significativo y al trabajo cooperativo. Así pues, lo que en adelante se entiende como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), parte de una perspectiva cognitiva y sociocultural en la cual el estudiante asume un papel protagónico y donde el maestro se cuestiona la educación tradicional y la mirada conductista de la enseñanza y del aprendizaje, y que además como lo han planteado Hernández y Ventura (1992) favorece la globalización del conocimiento:



Facultad de Educación

El planteamiento que inspira los proyectos de trabajo está vinculado a la perspectiva del conocimiento globalizado (...). Esta modalidad de articulación de los conocimientos escolares es una forma de organizar la actividad de enseñanza y aprendizaje, que implica considerar que dichos conocimientos no se ordenan para su comprensión de una forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares preestablecidas o de una homogenización del alumnado. (p. 47)

En ese sentido, la efectividad de esta metodología se encuentra anclada a los procesos curriculares de la institución educativa, la cual ha de comprender la necesidad del acercamiento a los contextos sociales de los estudiantes y de concebir el conocimiento integrado. Al respecto Jurado (2014) afirma que “una manera de romper con los currículos taxonómicos y cerrados es el enfoque por ciclos, que presupone precisamente identificar proyectos transversales para cada ciclo y (...) trabajar en equipo (p. 23).

En definitiva, uno de los objetivos del ABP es la integración y relación entre las asignaturas que se han establecido en los currículos institucionales, lo que nos es tarea fácil cuando prevalecen esquemas de enseñanza por asignaturas. Este es uno de los mayores desafíos a los que se ven enfrentados los maestros, puesto que supone una ruptura a paradigmas formativos que en ocasiones dificultan el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ende, este proceso requiere por parte de los maestros generar prácticas de trabajo cooperativo tanto con sus pares maestros como con los estudiantes, lo cual implica dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo interdisciplinario o transdisciplinar que deje de lado la fragmentación de las áreas del conocimiento.



Facultad de Educación

Se ha de decir entonces, que la época de los enfoques educativos en los que el maestro era considerado el único poseedor del saber y el estudiante fungía como receptor pasivo sentado en las sillas del aula, ha comenzado una serie de transformaciones con la llegada de las apuestas de la pedagogía activa, a partir de la cual se generan espacios compartidos donde ambos, maestros y estudiantes, participan, generan ideas, conocimientos y socializan aprendizajes. En ese sentido, el ABP parte del reconocimiento de los intereses de los estudiantes y de las necesidades y particularidades de su entorno, para que ellos mismos puedan encargarse de planear, implementar y evaluar diversos proyectos que busquen indagar por las situaciones cotidianas.

La metodología del ABP cobra sentido desde los escenarios sociales que atraviesa la cultura actualmente. Así pues, la educación trata de dar respuesta a situaciones de innovación, investigación, tecnología e información a partir del desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes desplegar sus habilidades, posicionarlos en un rol activo y autónomo y generar relaciones de diálogo entre ellos y apropiación por los problemas que se desarrollan a su alrededor.

Maestros y estudiantes elaboran proyectos a partir de las lecturas que hacen de su entorno, esto permite el desarrollo de un pensamiento crítico con base en un proceso de enseñanza y aprendizaje divertido, motivador y retador. Así mismo, requiere de un proceso asertivo, organizado y cíclico que permita el desarrollo de los proyectos en las instituciones educativas. Según Martíet al (2010) un proyecto “permite alcanzar uno o varios objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos” (p. 14). Por ende, la elaboración, ejecución y evaluación de los proyectos se convierte en un reto didáctico que está ligado al aprendizaje significativo, pues el estudiante aprende a partir de la experiencia que pasa



Facultad de Educación

por el cuerpo mientras avanza en la búsqueda de soluciones concretas para sus problemas e intereses reales.

El contexto en el que están inmersos los estudiantes se refleja en los procesos llevados a cabo en la escuela como escenario social, por tanto, sus intereses, preocupaciones, situaciones cotidianas, vivencias, carencias, etc., se pueden convertir en pretextos de indagación. Teniendo esto como punto de partida, el maestro desde el aula de clase tiene la función de generar estrategias que permitan a los estudiantes descubrir sus potencialidades e intereses investigativos, de tal manera que se avizoren posibles comprensiones y transformaciones de la realidad que los circunda, y que además se incremente su posibilidad de acceder a otros espacios de discusión, de investigación, de la academia, entre otros.

Desde esta perspectiva, el ABP conlleva a tener en cuenta la investigación como base de la enseñanza y el aprendizaje, gracias a la multiplicidad de opciones que ofrece para mantener la curiosidad y el interés en adquirir conocimientos de forma sistemática y autocrítica (Stenhouse, 1996), así mismo, permite promover los procesos de lectura y escritura que conllevan al desarrollo del pensamiento crítico donde los estudiantes se interrogan e indagan por aquello que los rodea. Lo más importante del trabajo por proyectos, en palabras de Rincón (2012), es posibilitar el entorno para que el estudiante interactúe, pregunte, genere ideas, admire, dude, debata, busque respuestas, etc.:

“(…) En los proyectos se debe generar un contexto que exija y permita a todos los participantes discutir con otros, decir mediante la búsqueda de consensos, realizar lo planeado, evaluarlo (...) Es decir, ser protagonistas. En general, podríamos afirmar que la



Facultad de Educación

base fundamental de la pedagogía por proyectos -y lo que la diferencia de otras- es la actividad cooperativa que debe atravesar tanto la toma de decisiones como la realización y evaluación de las mismas”. (p. 42)

Jolibert y Sraiki (2009) de acuerdo con las características que se desarrollan en el aula durante este proceso y a partir de las investigación que han adelantado, presentan seis fases esenciales para que un proyecto de investigación en la escuela se genere de forma tal que esté anclado al contexto de los estudiantes, por lo tanto este debe partir de sus intereses, involucrar de forma activa a todos los implicados y permitir el trazado de un horizonte de aprendizajes colectivos e individuales en la elaboración de proyectos:

Fase I

Definición y planificación del proyecto de acción
 Reparto de las tareas y de los roles

Fase II

Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir y para todos y cada uno

Fase III

Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes

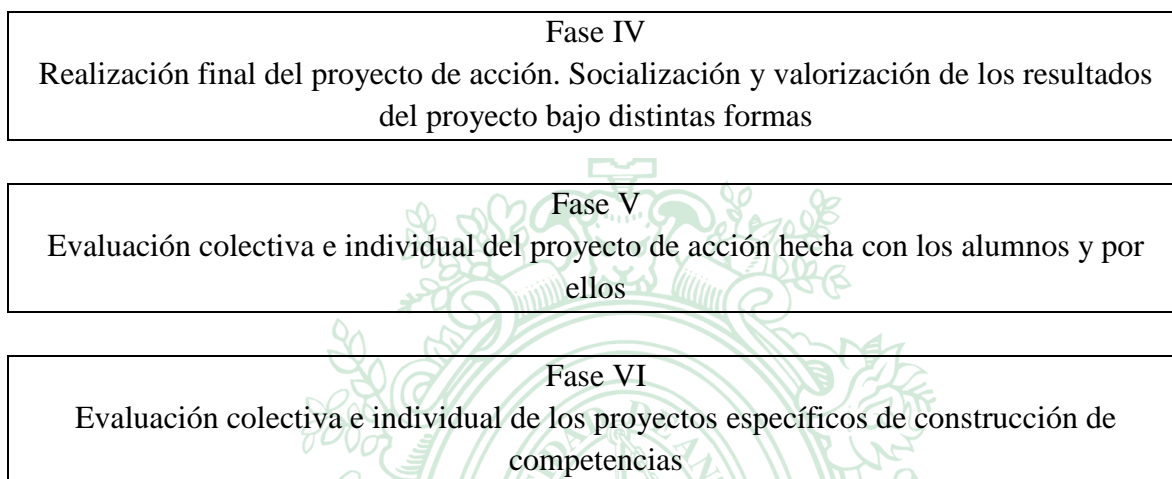
Facultad de Educación


Ilustración 1 Cuadro *Dinámica general de un proyecto*. Tomado de: *Niños que construyen su poder al leer y al escribir* (Jolibert y Sraiki, 2009).

Frente a este panorama, queda claro que la elaboración de un proyecto requiere tiempo y organización, si bien es un proceso de constante construcción, esto no implica que no haya que partir de unos propósitos de acciones y de aprendizajes claros, de un qué, cuándo, cómo, dónde y quiénes, que en su desarrollo se puedan ver transformados.

En consonancia con lo expuesto, en esta investigación se asume el Aprendizaje Basado en Proyectos como una estrategia de organización de los conocimientos escolares a partir de la elaboración de proyectos que indaguen por problemáticas de orden social, científico o tecnológico, donde todas las áreas aporten para su consolidación, fortaleciendo cada uno de los requerimientos de los proyectos y los procesos de lectura y escritura desde las prácticas de aula, dentro de las cuales se concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de construcción cooperativa donde el maestro guía y el estudiante dirige.



Facultad de Educación

2.2. Qué se entiende por prácticas pedagógicas

Se ha dicho hasta ahora que el ABP supone un cambio tanto en el rol de los estudiantes como de los maestros, quienes se ven en la necesidad de transformar sus maneras de hacer en el aula de clases, como lo afirma Galeano (s.f) los maestros deben tener dos premisas claras, en primer lugar: la incertidumbre, y en segundo lugar: el riesgo, además de estar abiertos a lo nuevo, pues el trabajo por proyectos “es una estrategia ideal para la integración de contenidos lo cual permite la adquisición del aprendizaje significativo (Glasserman et al, 2010, p. 9), donde el profesor aprende con sus alumnos, reconociendo de esta manera su ser inacabado.

En ese sentido, la importancia de la pregunta por el ser maestro o maestra hoy sea algo innegable en la reconfiguración del enseñar y del aprender, donde tienen lugar diversas formas de hacer, por lo que es pertinente enunciarlo en plural; dentro de las acciones referidas a lo educativo se encuentran las prácticas pedagógicas, estrechamente relacionadas con elementos como la planeación, la aplicación y la evaluación, pero que no se agota allí, tiene que ver también con la relación entre teoría y práctica, y la reflexión sobre el quehacer educativo dentro del contexto escolar, entendido este último, como un escenario favorable para comprender las implicaciones pedagógicas, didácticas, disciplinares, éticas, políticas e institucionales que trae consigo el trabajo por proyectos.

En la actualidad, la mirada del proceso educativo ha pasado por transformaciones que permiten establecer las prácticas pedagógicas en palabras de Baracaldo (2007), como el quehacer fundamental de los maestros en la relación que se establece en el aula de clases con los



Facultad de Educación

estudiantes y con toda la comunidad educativa dentro del contexto social y cultural al que pertenece la institución, así mismo, a través de la relación que se genera con los procesos académicos, los saberes y las inquietudes que posibilitan la reflexión y transformación de los maestros dentro de un acontecimiento investigativo."

De ahí que, ser maestros no se defina solo en la apropiación de un cúmulo de corrientes pedagógicas, enfoques didácticos y teorías acerca de conocimientos disciplinares, es fundamental que los maestros se acerquen, vivencien, interpreten y cuestionen el espacio escolar, con sus discursos, actores, contextos, tiempos y espacios reales. Las prácticas pedagógicas entonces, no se limitan a la experimentación o aplicación de métodos porque se estaría reduciendo al mero hacer, sino que implica una reflexión sobre ese hacer, al concebírsele como reflexión, tiene en cuenta la cotidianidad de los maestros dentro y fuera del aula y las complejas relaciones que se establecen entre maestros, estudiantes, conocimientos y contextos, que es lo que le da sentido al trabajo orientado por proyectos.

Por medio de la autoformación, la retroalimentación, la apertura y la reflexión crítica, se puede emprender el camino hacia la transformación de la escuela; llevando a cabo procesos rigurosos de registro de experiencias, así como de análisis y posterior conceptualización de lo observado y registrado, se propicia el conocimiento de lo que en la escuela ocurre. Así mismo, los maestros se apropian de lo que deben enseñar y de lo que los estudiantes deben aprender desde el ABP.

En ese sentido, la reflexión es entendida no como un ejercicio meramente anecdótico que casi siempre desencadenará en los desencantos y las carencias del sistema educativo, sino como lo menciona Zeichner (1993) tiene que ver con el reconocimiento del maestro como profesional



Facultad de Educación

que puede desempeñar un papel activo en cuanto a los propósitos y finalidades de su labor, producir conocimiento respecto a la enseñanza y el aprendizaje, ya que también los profesores tienen teorías sobre estas:

El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas (...) de los profesores. Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia. (p.3)

Es decir, que las prácticas pedagógicas son parte fundamental para hablar de transformación, donde los maestros como sujetos que reflexionan y cuestionan su quehacer, posibilitan el desarrollo de una práctica educativa en constante renovación que se refleja en acciones de compromiso con la comunidad educativa y con la sociedad en general.

De acuerdo con todo lo dicho, se comprende la categoría de prácticas pedagógicas, que compete a los maestros investigadores como sujetos que interpelan su propia práctica, como la posibilidad de tejer una estrecha relación entre teoría y práctica, haciéndolos saberes indivisibles, que de hacerse efectivos le apostarían al desarrollo de una acción reflexiva que propicie una intervención verdaderamente transformadora y coherente dentro del espacio escolar, que implique responsabilidad y compromiso con los estudiantes, la educación y la sociedad.



Facultad de Educación

2.3. Sobre la lectura y la escritura

La lectura y la escritura son prácticas que traen consigo una serie de acontecimientos históricos que han trastocado diversos ámbitos a nivel social, cultural, ideológico, político, económico y académico. Anteriormente, leer y escribir eran dos privilegios que solo algunos podían tener, quizá porque desde entonces se avizoraba el poder que traen consigo para la constitución de cosmovisiones en los seres humanos y como garantes del acceso a todos esos entornos enunciados anteriormente.

Entender la lectura y la escritura como una de las tantas manifestaciones del lenguaje, por medio del cual se configura, conserva y transmite el legado humano, además de un conjunto de reglas que condicionan la interacción comunicativa, atravesada a su vez, por imaginarios, ideologías, sentimientos, valores, vivencias, etc. permite posicionarla como la materialización de todo lo antes dicho y en el mismo sentido, parafraseando a Cárdenas (2004), como una capacidad connatural al hombre a partir de la cual logra categorizar y conceptualizar lo que lo rodea desde sus particularidades.

En la institución escuela, la lectura y la escritura han pasado por varios procesos a causa de las necesidades de cada época, y se creería que cada una de las formas que adopta la enseñanza del lenguaje responde a aquellos beneficios en pro de mejoras y de la llamada calidad educativa de la que tanto se hace eco en los últimos tiempos. En esa medida, volcar la mirada sobre la realidad del espacio escolar permite evidenciar que la lectura y la escritura se han



Facultad de Educación

convertido en un desafío para la enseñanza de la Lengua Castellana y de todas las áreas, toda vez que no es asunto de una sola área del saber.

Desde las metodologías tradicionales que operan en la escuela, los procesos de lectura y escritura, tienen un enfoque creciente, en cuanto al nivel de complejidad que se debe abordar, lo cual está ligado a una progresión de los grados de estudio, sin embargo, la adopción del ABP que propende porque el conocimiento sea transversal, demanda un nuevo sentido de las formas como se debe leer y escribir, con el fin de que se logre una visión global de los contextos, de sus necesidades y de las posibles propuestas de transformación.

Pensarse estas prácticas de una forma renovada, desde la posibilidad del aprendizaje orientado a proyectos implica una desacomodación de los conceptos aprendidos hasta el momento sobre la lectura y la escritura. Ideas como la mecanicidad y el desciframiento de meras grafías para lograr la decodificación, o la repetición de planas o lectura de textos desarticulados y poco cercanas al contexto e intereses de los estudiantes, deben renovarse para dar lugar a la apropiación de prácticas vivas de la lectoescritura que garanticen el acceso a una “comunidad de lectores y escritores”.

Limitarse a formar en la lectura y la escritura como competencias básicas, sin desconocer su importancia, es perderse de un mundo de inagotables opciones que dan lugar al fomento de pensamientos diversos tanto como sujetos hay en la institución educativa. De lo que se trata es de entender la lectura y la escritura como un ejercicio si bien académico y cognoscitivo, también como prácticas vitales, sociales y culturales, a partir de las cuales se puedan afianzar los pensamientos basados en el discernimiento y en la creación del criterio propio. Al respecto Pérez (2004) aclara:



Facultad de Educación

Si bien el dominio de las competencias básicas es una prioridad de nuestros países (...) eso podríamos verlo como una primera alfabetización: estar en condiciones de comprender lo que se lee, estar en condiciones de usar la escritura. Esa es una condición fundamental, que de hecho amerita un trabajo sostenido, pero el dominio de las competencias básicas no puede confundirse con la tarea de formar lectores y usuarios de la escritura, que participan efectivamente en prácticas culturales, que ejercen la ciudadanía y están en condiciones de participar de una democracia. (p. 80)

Vale la pena en este sentido, retomar las palabras de Lerner (2001) cuando expresa que “lo necesario es hacer de la escuela un ámbito en donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p. 26), hay en esta concepción una apertura al pensamiento crítico, inquieto y renovado, en contraposición de las prácticas de lectura y escritura como procesos estáticos, que se limitan a la transcripción de las ideas preconcebidas del mundo y de las formas de conocimiento en general.

Desde esta perspectiva, ha de resaltarse el papel de los maestros como gestores de sus prácticas pedagógicas y como encargados, en gran medida, de encauzar la visión de la lectura y la escritura; la comprensión que estos tengan de ellas es un punto de origen importante que conlleva a que exista una transformación en estas prácticas. Es decir, que en la medida en que los maestros flexibilizan, instauran, modifican o ratifican las concepciones que tienen con respecto a estas, podrán guiar a sus estudiantes en el ejercicio de lectura y escritura de proyectos dentro del ABP.



Facultad de Educación

Necesariamente, debe existir una reflexión por parte de los maestros, acerca de las formas en las que se están pensando sus prácticas en el aula de clase, estableciendo criterios claros que den cuenta de su mutación al asumir la lectura y la escritura como procesos de variados usos, para así asumir un compromiso constante de apropiación y reinención de la enseñanza del lenguaje.

Se entienden la lectura y la escritura como prácticas que alimentan, nutren y favorecen el establecimiento de relaciones entre las representaciones que tienen los sujetos del mundo y los textos que leen dentro de la metodología orientada a proyectos, lo que conlleva a que el individuo establezca criterios, argumentos y posiciones con respecto a la información que le proporcionan los medios y a la forma en que lo evidencian por medio de su producción escrita.

La escritura académica implica rigurosidad y dedicación además de una apropiación de contenidos que den cuenta de las lecturas realizadas y para ello, es necesario que el estudiante indague, consulte y seleccione la información que le ayudará a nutrir no solo su ejercicio de escritura sino también sus discursos. La escritura está ligada a un debido proceso que conlleva planear, escribir y revisar lo que se escribe a la hora de construir textos.

En últimas, el desarrollo consciente de los procesos de la lectura y la escritura como actividad intelectual, se evidencia no solo en un adecuado proceso comunicativo manifestado en acciones tales como la expresión clara de las ideas tanto orales como escritas, sino que dan cabida a acciones más complejas como es el análisis y la argumentación que propician el desarrollo del pensamiento propio.

En concordancia, en el ABP los estudiantes conforman grupos de trabajo cooperativo con base en sus intereses para analizar y planear estrategias investigativas en aras del aprendizaje



Facultad de Educación

significativo. Simultáneamente se favorece el acercamiento a la realidad en un ambiente académico, convirtiendo el proceso y la experiencia en un medio que estimula la discusión y el análisis de situaciones, permitiendo el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y compromiso con el entorno.

Tal y como lo plantea Rincón (2012) en el trabajo por proyectos se generan en los estudiantes necesidades comunicativas específicas, puesto que surge la necesidad y la urgencia de leer y escribir: leer textos bibliográficos, leer el discurso del otro, informarse de los acontecimientos con respecto al proyecto, solicitar apoyo, escribir una entrevista, escribir los análisis de las categorías, escribir la socialización de la investigación, etc. por lo tanto, “para lograr el propósito que motiva la lectura o la escritura de un texto, es necesario seguir una serie de estrategias o acciones intencionadas que permitan finalmente comprender lo que se lee o producir un texto coherente y cohesionado” (p. 57).

Por ende, uno de los principales requerimientos de las prácticas pedagógicas de todos los maestros, debe estar fundamentado en formar estudiantes lectores y escritores que comprendan lo que leen y lo que escriben, que produzcan textos de forma autónoma y relacionados con sus contextos, con criterios críticos que permitan una lectura y una apuesta de apropiación de sus realidades (Jolibert, 2009).

Dado todo lo anterior, entender las prácticas de lectura y escritura enmarcadas en el ABP, requiere ir más allá de la categoría de competencias básicas; en este sentido, en el marco de esta investigación, se comprenden los procesos de lectura y escritura como aquellos en los que es posible establecer una articulación entre las acciones sociales y culturales del sujeto con las acciones escolares y de carácter académico.

Capítulo 3: Metodología

“La educación no debe consistir tanto en llenarnos de certezas como en orientar y alimentar nuestras búsquedas”
(Ospina, 2012)

3.1. Enfoque y Diseño

Esta investigación que apuesta por la comprensión de las prácticas pedagógicas y los procesos de lectura y escritura en el marco del ABP, está ubicada dentro de un paradigma cualitativo, toda vez que este posibilita la comprensión de una realidad educativa en la que emergen situaciones sociales, culturales, emocionales relacionadas con los sujetos y donde las prácticas pedagógicas ejercidas por los maestros evidencian fenómenos que se encuentran en constante mutación, este paradigma permitió indagar a profundidad por la praxis educativa en aras de formular hipótesis que conllevan a la comprensión de los distintos fenómenos que se generaron en el contexto escolar.

El paradigma como tal, entra en correspondencia con la apuesta de transformación curricular asumida desde la institución educativa, la cual pretende un trabajo conjunto con los otros, además de la búsqueda por interpretar las múltiples verdades que encontramos dentro de la investigación social y en el quehacer educativo. Asumir el reto de trabajar con una metodología distinta, en este caso el ABP requiere que todos los frentes que están implicados en el cambio



Facultad de Educación

asuman una actitud dialogante, que cualifique nuevas posibilidades del quehacer escolar, con el fin de consolidar, examinar e identificar sus beneficios o viceversa.

De otro lado, pensar en la práctica pedagógica de los maestros y en los procesos de la lectura y la escritura alrededor del ABP condujo al grupo de maestros investigadores a optar por un modelo de investigación en el campo de la didáctica de la lengua, entendido, en términos de Camps (1993), como el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la lengua, un campo que abre paso a pensarse el espacio de la práctica del maestro como universo de construcción de conocimientos. En ese sentido, el punto de partida y de llegada de la investigación en didáctica tendrá que referirse a aquellos espacios donde se enseña y se aprende la lengua.

La investigación didáctica en este caso se identifica como una metodología que tiene sus raíces en concepciones pedagógicas generales, su origen y desarrollo yace en investigaciones y observaciones de tipo pedagógico. Al estar inscrita a su vez dentro del campo de las ciencias de la educación, se fundamenta en aquellos saberes, observaciones y experiencias del maestro y de los estudiantes dentro del espacio escolar. De esta manera las situaciones del aula son susceptibles de convertirse en conocimiento que pasa, en primera instancia, por la reflexión. En consonancia, Díaz (1998) anota:

El enfoque interpretativo busca describir los procesos de la interacción educativa en el aula, con la finalidad de aportar elementos para la construcción social de los sentidos de lo acontecido. En cada situación humano-social se construyen sentidos y es importante para



Facultad de Educación

este modelo de indagación aportar elementos para describir las interpretaciones que los sujetos realizan de aquello en lo que son actores: la interacción didáctica. Su método de trabajo se basa en la investigación cualitativa. (p. 2)

Dado lo anterior, la investigación en didáctica de la lengua permite a los maestros no solo tener un acercamiento con el campo propio de la práctica pedagógica, sino que además le brinda la oportunidad de focalizar sus acciones en la comprensión y análisis de la información observada en el aula de clase por medio del contacto directo con los sujetos investigados.

Epistemológicamente el maestro investigador asume un rol de captador de información que pueda ser de utilidad a la hora de formular hipótesis de forma exigente, crítica y reflexiva, según esto, el maestro dentro del aula es el encargado de encauzar sus prácticas educativas, es decir, la planeación de estrategias, la aplicación de las mismas, así como la evaluación deben estar guiadas por un objetivo que culmine en transformación educativa.

Con respecto a lo anterior, Prats (2002) afirma que “cada investigación que se realice en didáctica de las ciencias sociales debe tener un triple objeto: obtener conclusiones sobre los objetivos propuestos, contribuir a la reflexión teórica general y crear estilos y estrategias metodológicas” (p.87).

En este sentido, esas estrategias metodológicas que se desprenden de la práctica del maestro, contribuyen con el crecimiento a nivel general del campo de investigación en didáctica, brindando oportunidades de articular la teoría y la práctica educativa de una manera autónoma y diversa alimentando no solo el ámbito educativo sino también al maestro, él, como sujeto que a

Facultad de Educación

medida que enseña, observa, reflexiona, critica, planea y aplica se está autoformando, traduciendo esto en que sus prácticas sean cada vez más fructíferas y aportantes.

3.2.Contexto y sujetos de la Investigación



Ilustración 2 Interior I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño.

Tomado de: Arquitectura Social I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño (Rendon, 2012)

1 8 0 3

El contexto de esta investigación, lo constituye el escenario de la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, la cual se encuentra ubicada en el barrio Toscana del municipio de Medellín. La Institución integra a las comunidades pertenecientes a la zona nororiental y noroccidental de la



Facultad de Educación

ciudad, cuenta con Media Técnica en convenio con el Sena, proyectos liderados por el Inder, Pre-Icfes, Explora, entre otras actividades que dan cuenta de una articulación entre el plantel educativo y otros espacios de ciudad.

La Institución alberga estudiantes pertenecientes en su mayoría a los estratos 1, 2 y 3, que provienen de los barrios Castilla, Toscana, Popular 1, Popular 2, Santo Domingo Savio, Andalucía, Tricentenario, Aranjuez, Santa Rita, Zamora, y a su vez limita con el Municipio de Bello, por ende, hay un gran número de estudiantes de este municipio.

En el año 2017 la Institución Educativa adoptó la metodología del trabajo por proyectos, desde la propuesta direccionada por STEAM + H liderada por la Alcaldía de Medellín, bajo la nominación Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Para ello, desde las directrices institucionales se propuso la agrupación de las áreas en tres nodos del conocimiento: el Nodo comunicativo que reunió las asignaturas de Lengua Castellana, Inglés y Educación Física, el Nodo técnico científico que unió a las asignaturas de Media Técnica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química, y el Nodo social que agrupó las asignaturas de Filosofía, Sociales, Ciencias Políticas, Ética, Religión y Artística.

Los sujetos de esta investigación fueron los estudiantes de los grados 11°B, 11°C y 11°E, grupos focales para la práctica pedagógica en convenio con la Universidad de Antioquia, conformados por adolescentes cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años y de los cuales 11°B y 11°C están inscritos en la modalidad de Media Técnica y el grupo 11°E en la modalidad Media Académica.

De cada grupo se seleccionaron cinco estudiantes, para un total de quince informantes, elegidos como muestra para el ejercicio investigativo. De otro lado, también hacen parte de la



Facultad de Educación

muestra, los maestros a cargo de las distintas áreas en el grado 11°, dentro de los cuales están los maestros responsables del área de Lengua Castellana, para un total de nueve maestros, asumidos como informantes directos dentro del proceso.

3.3. Técnicas e instrumentos de la investigación

Dentro de la ruta metodológica, el grupo de maestros investigadores hizo selección de tres técnicas que hicieron parte de un conjunto de experiencias de práctica pedagógica que ayudaron a encaminar las reflexiones con miras a la investigación: la observación, la revisión documental y la entrevista. Estas técnicas permitieron la recolección de una serie de evidencias que se convierten en el fundamento del presente trabajo. Veamos cómo fue asumida cada una:

3.3.1. Observación participante

Según Palencia (2013), la observación participante asumida como técnica de investigación, es decir desde un sentido de indagación científica, “(...) remite a la atención o focalización intencional de un segmento de la realidad que se investiga, en un intento por captar sus componentes, y características” (p.149). Es así como este proceso permitió centrar la mirada de forma consciente en procesos intencionados y claros.



Facultad de Educación

Desde esta perspectiva, se entendió en esta investigación la observación participante como un proceso intencionado que implicó el acercamiento e interacción con los estudiantes, además de percibir de forma detallada y consciente las distintas situaciones que se presentaron en la práctica pedagógica y los procesos de la enseñanza de la lectura y la escritura, mediados por el ABP.

En este proceso, el diario pedagógico se convirtió en el instrumento de registro de las observaciones de clase, en tanto que, permitió consignar los acontecimientos, reflexiones y observaciones que los maestros investigadores identificaron en el aula de clase a partir de las tensiones, sentires, aprendizajes y desaprendizajes que se tejieron, en torno a las tres categorías de investigación priorizadas, como lo enuncia Martínez (2007), este instrumento “permite sistematizar nuestras prácticas investigativas, además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 77).

Para llevar a cabo el registro de las observaciones, bajo el formato del diario pedagógico, se dio lugar al anexo A, que constó de un encabezado con el nombre de este, así mismo se encuentra allí el nombre del maestro investigador, la fecha, la hora y el número de observación. Se contó con un espacio para las categorías de análisis: Aprendizaje Basado en Proyectos, práctica pedagógica y lectura y escritura. Debajo de cada una de ellas se abrió el espacio para las respectivas descripciones; al final se encuentra el espacio de comportamiento de las categorías donde el maestro investigador consignó los hallazgos respecto a las mismas.



Facultad de Educación

El procedimiento que se llevó a cabo para procesar y analizar los datos obtenidos fue el siguiente:

1. Se observó un número de dieciocho clases, por parte de los tres maestros investigadores, es decir, cada uno hizo observación de seis clases.
2. En el formato de diario pedagógico, se consignaron las reflexiones de cada una de las observaciones con base en las situaciones que se generaron en el aula.
3. Los datos obtenidos se sistematizaron, respondiendo a las tres categorías de la investigación: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), práctica pedagógica (PP) y lectura y escritura (LE).
4. Los datos recolectados se llevaron a una matriz de análisis, a partir de la cual se realizó una lectura transversal de las tres categorías y una revisión comparada con los datos obtenidos en los demás instrumentos de investigación.
5. Dentro de la matriz de análisis se codificó la información respecto al número de observación en relación con cada una de las categorías, por ejemplo: O1-ABP, O1-PP y O1-LE. La primera convención (O) hace referencia a la observación, el numeral (1) hace referencia el número de observación y las convenciones (ABP-PP-LE) hacen referencia a las categorías de investigación.
6. Finalmente se analizaron las observaciones llevadas a cabo por los maestros investigadores para responder a los objetivos de la investigación.

3.3.2. Revisión documental

Para Galeano (2014) “la revisión documental y el análisis de archivos se convierten en técnicas fundamentales del trabajo, más no exclusivas, que pueden combinarse con la entrevista, el cuestionario, la observación, entre otras. De la información que se adquiere a partir de los documentos, se elabora un dato para confrontar y triangular” (p. 115). de acuerdo con la autora, la técnica presentada permitió al grupo de maestros investigadores hacer un análisis del diario pedagógico del maestro de Lengua Castellana y las producciones escritas por los estudiantes.

En esta misma línea, la revisión documental como técnica de recopilación de datos, posibilitó en esta investigación explorar la manera como se comportan las categorías de análisis en el diario pedagógico y los textos escritos por los estudiantes, es decir, en la información suministrada en este proceso por los agentes investigados, las fuentes primarias.

Los documentos recolectados fueron testimonios escritos que proporcionaron elementos de análisis respecto a los procesos del Aprendizaje Basado en Proyectos, la práctica pedagógica y la lectura y escritura que se efectuaron durante el año escolar. De los tres maestros en formación se tomaron sus respectivos diarios pedagógicos elaborados durante el año escolar (Ver Anexo B). Y así mismo de los grupos 11°B, 11°C y 11°E se eligieron doce textos en total, cuatro por cada grupo, los cuales hicieron parte de las evidencias para el respectivo análisis basado en el instrumento de investigación (Ver Anexo C).

Los instrumentos que se emplearon en esta técnica constaron de un encabezado con el respectivo nombre de la técnica a la cual pertenece, el nombre del maestro investigador, el código



Facultad de Educación

y el tipo de texto a revisar: diario pedagógico o producciones escritas por los estudiantes. Así mismo, contiene las categorías de análisis: Aprendizaje Basado en Proyectos, práctica pedagógica, lectura y escritura, seguido de las preguntas que orientaron la revisión.

Con los datos obtenidos en la revisión documental se realizó el siguiente procedimiento:

1. A partir de la lectura de los diarios pedagógicos elaborados por los maestros en formación se diligenció el respectivo instrumento el cual se codificó de la siguiente manera: DP-D01, la primera convención (DP) correspondió al texto revisado: Diario Pedagógico y la segunda (D01-D02-D03) hizo referencia al docente (a) al que pertenece dicho diario.
2. Con base en la revisión de las producciones escritas por los estudiantes se diligenció el instrumento dispuesto para ello, el cual se codificó de la siguiente manera: TB-E1, la primera convención (TB) correspondió al texto revisado: Texto Base y la segunda (E1) hizo referencia al número de estudiantes, esto con el fin de distinguir los sujetos de la investigación.
3. Se revisaron de forma detallada los diarios pedagógicos y las producciones escritas por los estudiantes para analizar el comportamiento de las categorías Aprendizaje Basado en Proyectos, la práctica pedagógica del maestro y los procesos de lectura y escritura, de acuerdo con la descripción de las mismas.
4. Los datos recolectados se llevaron a una matriz de análisis, a partir de la cual se realizó una lectura transversal de las tres categorías y se contrastaron los datos con los aportes de los otros instrumentos, para finalmente redactar el análisis dentro de esta apuesta investigativa.



Facultad de Educación

3.3.3. La Entrevista

Para Cerda (1991) “la entrevista es una conversación que tiene un propósito definido, y este propósito se da en función del tema que se investiga. En general se plantea como un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta respuesta, de emisor receptor, hasta alcanzar los objetivos que se propongan los investigadores” (p. 259). En ese sentido, en esta investigación la técnica de la entrevista fue entendida como una conversación entre entrevistado (estudiantes y maestros) y entrevistador (maestros investigadores), con el fin de que generar una interacción verbal y recíproca mediada por interrogantes intencionados que atendieron a los intereses de los investigadores.

Para su realización, se seleccionó un grupo de estudiantes y un grupo de maestros con el propósito de poner en evidencia las categorías de la investigación. Para ello contó con dos puntos de vista fundamentales en este proceso, el punto de vista de los maestros y el punto de vista de los estudiantes. De los grupos 11°C, 11°E y 11°B se eligieron quince estudiantes en total, cinco estudiantes por cada grupo, y de forma individual se llevó a cabo la entrevista por parte del maestro investigador, la misma estrategia se aplicó con los maestros responsables de las distintas áreas en el grado once.

Los instrumentos (Ver anexos D y E) de esta técnica constan de un encabezado con el nombre de esta, la fecha en la cual se realizó la entrevista y su respectivo código. Así mismo se diseñaron cuatro preguntas para cada caso (maestro o estudiante) que direccionaron la conversación.

Facultad de Educación

El procedimiento que se llevó a cabo para la recopilación y análisis de la información

comprende:

1. Se realizó una entrevista con cada uno de los estudiantes seleccionados, mediada por las preguntas que se encuentran en el instrumento (Ver anexo D). Cada entrevista se codificó de la siguiente forma: E1-GC, E1-GE, E1-GB, la primera convención (E1) correspondió al número de estudiante, la segunda (GC, GE O GB) hizo referencia al grupo al que pertenece el estudiante, esto con el fin de organizar la información.
2. Así mismo se realizó una entrevista con cada uno de los maestros responsables de las áreas del grado once. Las preguntas empleadas se encuentran en el instrumento (Ver anexo E). Cada entrevista se codificó de la siguiente forma: M1-A, La primera convención (M1) correspondió al número de maestro entrevistado y la segunda (A) correspondió con la asignatura de la cual estaba a cargo, cabe anotar que dicha convención varió de acuerdo con cada asignatura. Esto con el fin de proteger las identidades de los sujetos de la investigación.
3. Para obtener una información fidedigna, se grabaron los audios de las entrevistas, teniendo en cuenta el consentimiento informado de cada participante para una posterior transcripción (Ver anexo E y anexo F).
4. Las respuestas dadas por los participantes fueron transcritas de manera textual, lo cual permitió una interpretación imparcial de la información recolectada.
5. Los datos recolectados se llevaron a una matriz de análisis, a partir de la cual se elaboró lectura de las tres categorías y posteriormente el análisis de estas.



Facultad de Educación

Capítulo 4: Análisis y resultados. El cumplimiento de los objetivos

“El concepto de travesía como metáfora, para hablar de la experiencia investigativa en la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, pone de manifiesto que este viaje ha transitado por los paisajes de la tensión, el olvido a los encuentros cotidianos y el asombro por los lugares a donde nos llevan nuestras preguntas, las de ellos, las de otros; esos otros que nos obligan a pensar la experiencia escolar en función de la investigación formativa, como una nueva manera de mirarnos, encontrarnos, distanciarnos, para volver a encontrar”
(Álvarez, 2017, p. 2)

Este compromiso por comprender cómo el ABP puede incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros, que orientan las distintas áreas del saber y en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado once de la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, llevó al equipo investigador a priorizar tres elementos fundantes que serían pieza clave para responder al objetivo general: el Aprendizaje Basado en Proyectos, la práctica pedagógica y la lectura y la escritura.

Para poder indagar acerca de estos tópicos se tuvieron en cuenta tres herramientas de investigación: la primera, la observación, permitió el registro de las clases de Lengua Castellana a través del diario pedagógico del maestro, instrumento donde se pueden leer las experiencias, reflexiones y aprendizajes que emergieron dentro del proceso de práctica pedagógica en relación con la didáctica de la lengua bajo la metodología del trabajo por proyectos.

La segunda, la revisión documental, permitió recopilar y analizar la práctica pedagógica de los maestros de Lengua Castellana y las prácticas de lectura y escritura que se desarrollaron en la Institución en correspondencia con el ABP. Además de comparar cómo las herramientas dadas



Facultad de Educación

por los maestros repercutieron en las producciones escritas por los estudiantes como evidencia de la construcción de proyectos.

Y la tercera, la entrevista, donde se lograron recoger las percepciones de los maestros de las distintas áreas del saber y de los estudiantes del grado once a partir de preguntas direccionadas por las categorías de la investigación. Maestros y estudiantes expresaron sus tensiones y argumentaron sus posturas frente a los desaciertos del ABP y de los logros que se evidenciaron durante el proceso de enseñanza - aprendizaje bajo la metodología de proyectos.

Es la revisión del recorrido que se llamó práctica pedagógica, lo que posibilitó establecer análisis, conclusiones y reflexiones en torno al quehacer de los maestros, específicamente del maestro de lenguaje en torno a: la pertinencia del ABP en el contexto de la institución educativa, lo que pasó con las prácticas pedagógicas, la didáctica de la lectura y la escritura y las formas de lectura y escritura que se dieron en y para la construcción de proyectos.

La determinación de adoptar esta metodología que orienta el aprendizaje y la enseñanza hacia la construcción de proyectos pensados desde los procesos de lectura y escritura generó otras dinámicas institucionales, posibilitó que se tejieran otras relaciones no solo entre maestros, o entre los maestros y los estudiantes, sino de ambos: maestros y estudiantes con el conocimiento y con los demás saberes que circulan en la escuela.

A continuación, se presenta el análisis, respecto a cada una de las categorías asumidas en este proceso:

4.1. La experiencia del Aprendizaje Basado en Proyectos: tensiones, rupturas y aprendizajes

¿Cómo llega el ABP a la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño? El trabajo por proyectos llegó al plantel educativo a través de STEM+H, el cual es un enfoque diseñado para las escuelas, y que agrupa la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería, las Matemáticas y las Humanidades, con el fin de promover competencias investigativas en los estudiantes que garanticen la posibilidad de acceso a la educación superior y al campo laboral.

Dicha propuesta sienta sus bases en una educación empresarial, donde los estudiantes proyectan mejores desempeños ante la exigencia tecnológica y científica del siglo XXI y para una sociedad del progreso y de la innovación. Por directriz de la Alcaldía de Medellín en conjunto con el MEN llega STEM+H a algunas instituciones educativas de carácter público de la ciudad.

Entre los métodos pedagógicos que operan en la escuela y la perspectiva crítica de la enseñanza y el aprendizaje para el contexto de hoy, se interpone una frontera que limita la reflexión y transformación del quehacer maestro desde los escenarios educativos ¿cuál es el papel que cumple el maestro dentro del sistema educativo actual? Y ¿En qué lugar se sitúa la escuela respecto a las propuestas de formación de un pensamiento crítico, que se debería aplicar? Son preguntas que nos llevan a reflexiones más profundas para descubrir otras maneras de entender la escuela en y desde la contemporaneidad.

La metodología STEM+H retoma la propuesta del trabajo por proyectos a partir de la cual se presentan diversos planteamientos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, sociológicos y

Facultad de Educación

psicológicos que dan un nuevo sentido a la enseñanza y aprendizaje desde el contexto escolar, así

García (2012) propone:

Para el contexto de la escuela, la propuesta pedagógica plantea grosso modo la construcción de planes conjuntos entre maestros y estudiantes en los que se “negocia” la temática o el problema a abordar en el aula de clase. El diseño de actividades, los tiempos, los lugares, los participantes, la evaluación, los temas que serán incorporados y, en general, todo lo concerniente al proyecto aparece como objeto de concertación y de responsabilidad de los participantes del proyecto. (p. 68)

Dentro de esta estrategia de enseñanza-aprendizaje en el aula, se hacen indispensables elementos tales como: los intereses de los estudiantes, la elaboración de proyectos de investigación, la lectura y la escritura, el trabajo cooperativo, la transversalidad de las áreas del conocimiento, entre otros. Además, se busca crear diálogos entre las comunidades y las escuelas, es decir, aprendizaje contextual y participativo por medio de la investigación y la generación de preguntas problemas, al respecto, Rincón (2012) expresa que:

Hacer proyectos en la vida escolar se sustentaría (...) en la articulación de esfuerzos -cada uno aportando desde sus posibilidades, pero todos participando- en la necesidad de asumir retos y responsabilidades -cada vez más complejos- y en general en la vivencia de procesos educativos significativos para que al mismo tiempo que se aprendan nuevos conceptos se propicie una forma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para



Facultad de Educación

enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica en cuanto exige ambientes de trabajo cooperativo, solidario, tolerante, en los que permanentemente se practique la democracia, la valoración de la diferencia y la responsabilidad. Al partir de problemas concretos, el proceso de investigar es el hilo conductor efectivo por encima de transmitir contenidos disciplinarios. (p. 22)

¿De qué forma se llevó a cabo el ABP en la Institución? En la aplicación de la entrevista, cuando se les pide a los estudiantes dar cuenta de aquellos elementos que motivaron la indagación del tópico central de sus proyectos, un buen número de estudiantes aluden a que ese tópico tomado para la investigación, realmente no nació de sus intereses, sino que fue más una motivación académica enunciada por los maestros en el contexto del aula de clase, idea que contrasta con el registro de observación O7-ABP, y que da cuenta de lo consignado en el diario pedagógico de los maestros, en la que quedó descrito que los profesores al iniciar el año escolar, realizaron un diagnóstico donde se identificaron intereses y necesidades de los estudiantes y por votación se determinó el macrotema para direccionar los proyectos del grado once: signos, símbolos y significados en el lenguaje actual.

Al momento de evidenciar este mismo asunto en la revisión documental los estudiantes afirman que la elección de la pregunta respondió a un interés particular, o al menos denotaba intereses sociales y contextuales que les posibilitaron la indagación por temáticas con las que, en su mayoría, se encontraron identificados, pero el tema general de orientación, respondió más a una iniciativa de los maestros del grado, así se lee en el registro de entrevista del informante



Facultad de Educación

E12-GB: “los profes dijeron un macrotema y los estudiantes eligieron un subtema dependiendo del gusto de cada uno”.

Si el proceso de elección de la temática a trabajar en los proyectos se realizó por votación ¿dónde quedaron los intereses particulares de los estudiantes que tenían otras preferencias? ¿Lograrían los estudiantes articular sus ideas iniciales con el tema seleccionado para su proyecto? En el registro de observaciones de clase se puede leer la inconformidad de los estudiantes frente al tema de investigación, bien sea porque les pareció abstracto o poco interesante en un primer momento:

Los estudiantes se mostraron inconformes ante el tema que fue elegido, cuestionan el por qué debe ser un mismo tema para todos y el hecho de trabajar en grupo durante todo el año. Reclaman las lecciones de clase a las que están acostumbrados, sobre todo cuando se ven expuestos a tener que generar interrogantes para investigar. (O8-ABP)

Para contrarrestar la desidia de algunos estudiantes frente al ABP, los docentes de Lengua Castellana ajustaron sus planeaciones de clases, desde la intención de acercar a los estudiantes a los signos, símbolos y significados que el contexto contempla. De esta manera, en la observación O8-ABP se puede leer que entre docentes y estudiantes se logró hacer lectura de este tema semiótico en el mundo real, para que a los estudiantes les resultara un tema más atractivo y aprehensible para sus investigaciones.

Esta iniciativa, generó que se establecieran y concretaran algunos de los subtemas que en adelante los estudiantes organizados en equipos debían investigar. Algunos de ellos se pueden observar en el instrumento de observación O14-ABP, tales como: redes sociales, barras bravas, el parlache, los tatuajes, los letreros de los baños, la música, los regionalismos, la contaminación del medio ambiente, los embarazos en adolescentes, la violencia, entre otros.



*Ilustración 3 Resignificando otros sistemas simbólicos.
Tomado de: Archivo fotográfico de la Práctica Pedagógica 2017, Medellín.*

Es importante recalcar la idea según la cual, dentro del ABP, el tema de investigación debe partir de los intereses de los estudiantes, lo cual favorece el quehacer del docente en el aula de clase, en tanto que puede proponer o afianzar las temáticas para los proyectos contando con un aliado estratégico como lo es la motivación del estudiantado. De otro lado resulta importante expresar, que es un deber de los maestros orientar la elección del tema a investigar, tal como lo expone Lacueva (1998):



Facultad de Educación

Los estudiantes requieren un ambiente y ayuda para poder iniciar y consolidar el trabajo por proyectos: la escuela está llamada a ampliar las vivencias (...) y a presentar a los niños nuevos retos, impulsándolos a que empiecen a hacerse más preguntas y a que tengan de esta manera material de donde plantearse proyectos. (p. 25)

En ese sentido, uno de los elementos recurrentes que aparecen en los textos de los estudiantes es la presencia de unos intereses particulares, que bien pudieron ser llevados a cabo o ser plasmados en el papel, a través de la formulación de una pregunta. Es cierto que en el grado once se concretó un tema específico desde el direccionamiento de los maestros: los signos, símbolos y significados en el lenguaje actual, pero también es cierto que los estudiantes pudieron elaborar una pregunta de profundización de acuerdo con aquel asunto en particular que en relación con este macrotema deseaban indagar. En el 40% de los textos que conforman la muestra se pueden encontrar expresiones como: “mi interés investigativo está puesto en la música y su influencia, específicamente en el reciente género que ha surgido y al cual denominamos Trap” (TB-E5).

Freire (1986) atribuye que “el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar” (p.57), dentro del ABP se vuelve sobre este elemento tan esencial en la práctica, pero que tanto cuesta resignificar cuando al estudiante se le ha educado para escuchar y al profesor para hablar.

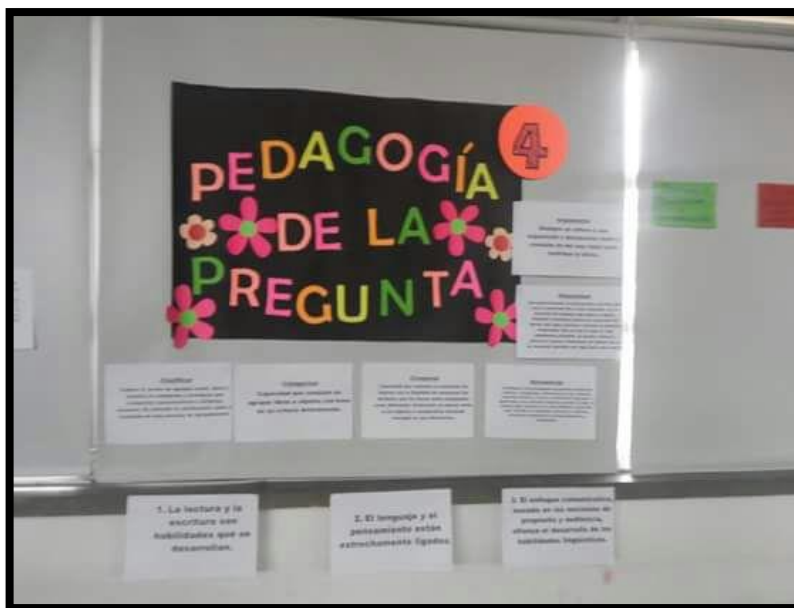


Ilustración 4 En el marco del taller: Dispositivos necesarios para orientar una enseñanza de la Lengua Castellana en el marco de una metodología de trabajo por proyectos Tomado de: Archivo fotográfico de la Práctica Pedagógica 2017, Medellín.

Al aplicar la técnica de la observación según el registro O6-ABP, queda registrado en el diario pedagógico de los maestros la finalidad de algunas de las clases, para que los estudiantes aprendiesen a formular las preguntas de investigación propias del tema elegido, no obstante, en la publicación del artículo final de investigación, solicitado a los estudiantes, como requisito de aprobación de las diferentes áreas, este elemento de la pregunta queda desdibujado por varias razones: por la inadecuada formulación de la misma, por la imprecisión de los elementos que la conforman, o porque sencillamente la pregunta desaparece en la presentación de este texto final y no hay huellas o evidencias que sugieran que ese artículo es producto de una pregunta de investigación.



Facultad de Educación

Lo anterior puede interpretarse desde dos miradas: la primera como que la misma estructura del artículo solicitado dejó abierta la posibilidad de que el estudiante no retomara la pregunta de investigación; la segunda, asumir el trabajo de escritura como evidencia de la poca efectividad de la misma apuesta investigativa, ya que en muchos de los textos revisados se aprecia más una consulta en la que se trata de definir el objeto de investigación, pero que no da cuenta de una propuesta que generó conocimiento o que se acercó a una indagación sobre los problemas contextuales que se debían atender, tal y como se evidencia en la siguiente cita:

Facebook es una red social creada por Mark Zuckerberg en el 2004 mientras estudiaba en la universidad de Harvard. Su objetivo era diseñar un espacio en el que los alumnos de dicha universidad pudieran intercambiar una comunicación fluida y compartir contenido de forma sencilla a través de internet., también se creó como una versión en línea de los facebook de las universidades americanas. Los facebook son publicaciones que se hacen en las universidades americanas al comienzo de cada año, que contiene las fotografías y nombres de cada uno de sus estudiantes. (TB-E6)

Este es un ejemplo de un apartado del análisis, retomado de uno de los artículos finales entregados, lo que deja ver más una conceptualización, extraída de una fuente primaria como lo es internet. Se podría decir que esto es consecuencia de que no en todos los estudiantes la pregunta fuese asumida como una necesidad importante para el desarrollo de un proyecto, quizá nunca comprendieron la necesidad de preguntarse sobre este tema en cuestión, sino que trataron



Facultad de Educación

de dar respuesta a una imposición externa, quizá de parte de los maestros del grado once, quienes sugirieron la selección del macrotema.

Si bien la pregunta como orientadora de todo un proceso investigativo se transforma y sugiere unos cambios que son incontrolables y que ocurren en cualquier ámbito de investigación, valdría la pena analizar ¿qué pasa con el comportamiento de la pregunta, cuando hacia comienzos del año se encontraba direccionada hacia la exhibición de la vida íntima en las redes sociales, pero después de haber pasado varios meses de trabajo y profundización en ella, termina indagando por las entidades mentales de los sujetos? ¿Es válido reconocer este asunto, como resultado de la indagación que surge en un mismo equipo de trabajo en el lapso de siete u ocho meses de estudio? ¿Qué tanta claridad logra un equipo de investigación conformado por adolescentes del grado once, dar respuesta a un tema en cuestión, cuando en el momento de recoger los acercamientos finales a un ejercicio investigativo, se lee que los estudiantes no tienen claridad sobre lo que están trabajando? O se encuentra que no saben ¿cuál fue el sentido de este trabajo solicitado?

En el registro de observación, se encuentra que hacia el mes de octubre los estudiantes aún no tienen claridad sobre el objeto que van a investigar: “uno de los mayores problemas, durante la clase, cuando los estudiantes se encuentran trabajando en la elaboración del artículo final, es que los estudiantes día tras día están volviendo a definir el asunto de investigación, siempre están discutiendo ¿Qué es lo que van a investigar? ¿Qué es lo que les interesa de ese tema? ¿Qué de las barras bravas o de las redes sociales o de los embarazos juveniles o de las entidades mentales?” (O12-ABP).



Facultad de Educación

Una de las angustias presentadas al hacer la valoración del proceso, es que los estudiantes llegaron a finales de año, sin tener claridad sobre su propuesta de investigación. No sólo se perdieron en el proceso al desvirtuar la pregunta inicial, sino que además no desarrollaron la segunda pregunta sugerida por los maestros, a partir de la cual se suponía, recogerían los intereses finales. En definitiva, se evidenció que al finalizar el año no había precisión respecto a la pregunta de investigación.

Aquí valdría la pena cuestionar, si la necesidad contextual, real del estudiante, debe ser o no el motor que jalone toda investigación desde el campo educativo, ¿por qué los estudiantes se perdieron en la pregunta si ésta realmente respondía a un asunto importante de indagación? ¿Nacieron las preguntas de una necesidad contextual que condensó los intereses de los estudiantes y los motivó a la búsqueda de soluciones desde todas las diversas áreas del saber? Y si el estudiante no tiene al finalizar el año escolar, claridad acerca de qué fue lo que investigó, también valdría la pena preguntar ¿qué motivó al estudiante a escribir este tipo de artículos, en los que se da cuenta de todo un proceso de investigación? Y más aún ¿Qué papel jugaron los maestros del grado once en el direccionamiento de las preguntas de investigación de los estudiantes?

Pese a este panorama, es preciso presentar aquí algunos de los interrogantes que aparecen en el 50% de los textos revisados en los cuales se pueden ratificar algunos aspectos concernientes a la redacción de las preguntas y a su vez, mostrar algunos de los temas que fueron objeto de las investigaciones bajo el ABP:



Facultad de Educación

¿Somos los jóvenes de la I. E. Antonio José Bernal Londoño, conscientes de los contextos sociales que se reflejan o reflejamos a través de gestos propinados por las redes o por nosotros mismos, en cada imagen publicada en la red social Instagram? (TB-E3)

¿Cuál es la representación social que quieren proyectar los jóvenes en la red social Facebook en la I E Antonio José Bernal Londoño en la actualidad? (TB-E4)

¿Cuáles son las influencias del Facebook en la toma de decisiones de los adolescentes del grado 7° de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño? (TB-E6)

¿Qué situaciones son las que presentan los adolescentes para convertir creaciones de redes sociales en base para su toma de decisiones? (TB-E8)

En lo que respecta a estas preguntas, es importante mencionar que algunas, como en el caso del enunciado uno, se presenta de manera cerrada, lo que no daría lugar a la indagación acerca del eje central de la misma. Es una pregunta que se responde con un sí o un no somos conscientes. Las demás preguntas, la dos, tres y cuatro, abren espacio para la discusión y permitirían vislumbrar un abordaje más riguroso por parte de los estudiantes.

En general, el ejercicio de preguntar y preguntarse generó tensión en los estudiantes, aún hasta en los últimos días de encuentro académico, máxime cuando estaba en juego el proceso de evaluación final. Esto quedó evidenciado en el registro de observación O12-LE cuándo algunos estudiantes se acercan a los profesores a hacer preguntas sobre la evaluación del artículo de los



Facultad de Educación

proyectos: ¿Es necesario escribir sobre la pregunta de investigación? ¿Quién hará la revisión de los textos? ¿Cuánto vale esa nota? ¿Esa nota es para todas las materias?

Algunos estudiantes incluso mencionaban cosas como: “ay yo veo eso tan complejo parece”, “yo voy a perder eso”, “no, profe yo no entiendo esa vuelta”, “profe es que yo escribo una hoja y ya no sé qué más escribir”, pareciera ser que el “ganar” o el “perder” una nota que es para todas las áreas, finalizando el año escolar a puertas de graduarse, no sólo representó una gran tensión para los estudiantes de grado once, sino que irrumpió el sentido del trabajo por procesos propio del ABP.

Es evidente que de los doce textos que se seleccionaron para la investigación ninguno responde a profundidad con una apuesta investigativa y de construcción de proyectos, ni siquiera los que surgen de la modalidad de Media Técnica evidencian mayor rigurosidad y sistematicidad en torno a la concepción de un proceso investigativo, acuñado en el ABP. Cabe cuestionar aquí ¿Qué tanta incidencia tuvieron las áreas técnicas que soportan también la apuesta formativa de STEM+H en la cual nace el trabajo por proyectos en la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, en las construcciones, en el desarrollo y avance investigativo de los estudiantes? ¿Qué pasó con aquellas otras modalidades no técnicas que se quedaron cortas en este proyecto? ¿Qué tanta fuerza se le estuvo dando desde las áreas técnicas o se dejaron de lado para privilegiar las áreas humanas?

Dentro del trabajo por proyectos hay una apuesta por un entregable final, que quede como evidencia o producto de lo que se proyectó, en lo que respecta a la institución, se elaboró una revista digital la cual tuvo por nombre *Proyectar-se*. En ella se publicó una selección de los artículos finales elaborados por los estudiantes. Uno de los interrogantes que surge respecto a los



Facultad de Educación

requisitos para la escritura de los artículos finales responde a indagar ¿cuál fue el interés final de la publicación de los artículos? La pregunta tiene validez en tanto que durante todo el proceso se promovió la idea del trabajo colaborativo, como dispositivo indispensable para el trabajo por proyectos, pero al final se demandó un trabajo de escritura individual por parte de los estudiantes.

¿Por qué hacer la exigencia de un trabajo de escritura individual por parte de los estudiantes, cuando todo el proceso de trabajo en el proyecto había sido pensado desde un colectivo de estudiantes? Estos asuntos, que resultan incoherentes en el marco del ABP, dieron lugar para que los estudiantes levantaran su voz de protesta y cuestionaran ¿en qué quedó el trabajo de los grupos y sus respectivos nodos? ¿Hasta dónde el ABP demanda un trabajo de grupo o de trabajo cooperativo, para finalmente revertir todo un proceso evaluativo en un artículo final, que no da cuenta de las dinámicas vividas en los grupos? ¿De qué otra manera, se hubiese podido generar un entregable de cierre del proceso, que diera cuenta del desarrollo de la ruta investigativa realizada por los estudiantes de grado once?

Si bien la necesidad de un estudiante no necesariamente es la del otro, como quedó demostrado en la conformación de los equipos de trabajo, la dinámica del ABP llevó a los estudiantes a realizar unos acuerdos básicos que mínimamente les permitieran avanzar en la elección del tema para los proyectos y avanzar en el diseño de una propuesta investigativa desde las diferentes áreas. Sin embargo, la idea del trabajo por proyectos, desde el trabajo cooperativo, se desvirtuó cuando se estableció como requisito final para la aprobación del grado, el entregable de tareas de manera individual. Asunto para el cual se dedicó un solo día a la semana dentro de la jornada académica. En la observación quedó registrado cómo se llevó a cabo dicha metodología:

Facultad de Educación

Se acuerda dedicar un día a los proyectos. Durante este día se elaborarán talleres, conferencias y asesorías. Las asesorías se organizaron por nodos, lo cual causó que los grupos inicialmente organizados para la elaboración de los proyectos se disolvieran, quedando así completamente mezclados, ya que los grupos se habían pensado de acuerdo con las temáticas de los proyectos. El día de proyecto cada grupo se dividía para encontrarse con el nodo al cual pertenecía. De esta manera desapareció del aula la posibilidad de una construcción cooperativa entre los estudiantes y por tanto desapareció la base de sustento del ABP. (O9-ABP)

Otro aspecto a resaltar en este proceso es que durante las observaciones se evidencia que a los estudiantes se les dificultó el trabajo en grupo y la idea de asumir roles, “aunque los estudiantes se han asignado roles, no tienen la capacidad de mantenerlos en el tiempo y de responsabilizarse de sus compromisos” (O6-ABP). Se podría indicar que no necesariamente los grupos determinaron una buena apuesta de investigación en el aula, sin embargo, esto no justifica la decisión final de pedir la escritura de artículos de manera individual.





Facultad de Educación

Ilustración 5 Construcción en equipo y juego de roles. Tomado de: Archivo fotográfico de la Práctica Pedagógica 2017, Medellín.

Uno de los asuntos a valorar en este caso, entra en correspondencia con la respuesta de un estudiante, en la entrevista: “he investigado más por mi propia cuenta lo que nos mandan a investigar, he leído documentos que tienen que ver con lo que estamos investigando nosotros, el año pasado en cambio, era lo que los profesores nos ponían” (E11-GB). Aunque el enunciado da lugar a validar el asunto de la indagación y del protagonismo que logra el estudiante, en sí mismo da cuenta de una contradicción respecto a la idea del trabajo por proyectos, en el que se habla de una construcción colectiva, y no por tareas o asesorías individuales.

Es curioso que, en las entrevistas aplicadas a los maestros, se halle poca alusión al trabajo cooperativo, a cómo se hizo efectivo dentro del proceso de clase, en tanto que en las respuestas de los estudiantes se halla alusión permanente a este. Respecto a este asunto, uno de los

estudiantes entrevistados en lo que concierne a las dinámicas desarrolladas entre algunos estudiantes, expresa:

Para nutrir el proyecto yo solo he investigado con un compañero y hay otros compañeros que trabajan en grupos, además trabajamos por roles, por ejemplo, mi compañero no es



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

hábil con la escritura y tampoco con la lectura entonces yo le digo que yo voy a ser la líder y él me apoya con el proceso de investigación. (E14-GB)

Facultad de Educación

Un asunto que vale la pena rescatar, respecto a la influencia del ABP en los maestros, responde al caso de uno de los informantes que en sus respuestas evidencia una comprensión de lo que implicaba trabajar desde la apuesta de los proyectos cuando aduce: “comprendí que para poder hacer un trabajo por proyectos tenía que hacer equipo, construir una red con los demás maestros, con las demás áreas de conocimiento” (M9-M).

Lo más significativo en el aporte de este informante, maestro del área de matemáticas, es que cuando se cuestiona a los estudiantes por los aportes desde cada una de las áreas y acerca de cómo se transformó la enseñanza en el aula, los estudiantes afirman:

Sobre todo en matemáticas ha sido algo muy innovador porque en la matemática la mayoría de los estudiantes no se adaptan muy fácil, incluso no aprenden; este año ha pasado algo muy, muy gratificante porque el profesor de matemáticas todo, todo lo que está en el entorno lo asocia con la matemática, entonces una puerta la convierte en un rectángulo (...), en un montón de fórmulas e incluso aprendemos a despejar nosotros

mismos para encontrar la solución e igual es como una metáfora con la realidad, también porque en algún momento de nuestra vida se nos van a presentar dificultades y mediante lo que hemos aprendido en la institución es que las vamos a tener que resolver, empezar a tomar decisiones, y muchas cosas.(E1-GC)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

¿Qué pasó con las demás áreas? ¿Qué avances se lograron en el aula los días que no eran para trabajar en los proyectos? Dentro de la metodología del ABP, el ideal es que desde cada


Facultad de Educación

área se haga un aporte significativo a la búsqueda de soluciones para resolver la pregunta trazada y por ende dar lugar a la solución de un problema definido. En el registro de observación se puede leer cómo hubo esa apropiación, desde el discurso emitido por uno de los docentes desde comienzos del año escolar: “en el marco del Aprendizaje Orientado a Proyectos se busca entonces, que cada área ofrezca herramientas, desde sus contenidos, aportes para la elaboración de los proyectos y que nutra los mismos” (O9-ABP).

Este quizá debió ser el ideal de comprensión por parte de todos los maestros, sin embargo, en el ejercicio práctico dentro de la Institución, luego de la selección del tema a investigar, cada docente asumió el desarrollo de sus clases y de sus planeaciones con lo que iba surgiendo en el día a día dentro del aula. Lo anterior desembocó tensiones y discordancias en las relaciones entre maestros y de estos con los estudiantes, ya que mientras unos trabajaban en la formulación de las preguntas de investigación, otros trabajaban desde el desarrollo del tema elegido y otros continuaron los contenidos de cada área desde las mallas curriculares que en años anteriores habían sido elaboradas, es decir, el ideal del trabajo transversal de las áreas del conocimiento que propone el ABP no se llevó a buen término.

1 8 0 3

Cuando se les interroga a los estudiantes por la manera como se relacionaron o articularon las áreas del saber en torno a la elaboración de proyectos, solo un 20% de los estudiantes consultados afirma que se presentó una articulación de las áreas, aludiendo a la posibilidad que tuvieron para aportar al trabajo de investigación trazado, mas no queda clara la contribución de


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 cada una de ellas, de hecho en las entrevistas los estudiantes hacen eco sólo del aporte de algunas áreas y las demás quedan excluidas:

Facultad de Educación

Pues en mí proyecto se obtuvo un aporte más que todo de informática, español y como sociales, porque el tema era sobre la sociedad y ya. ¡Pues! yo siento que los profesores que nos asesoraron fueron un gran apoyo para desarrollar nuestro proyecto y las cosas que hicimos. Por ejemplo, en la metodología por proyecto, no casi siempre era que en todas las clases hiciéramos algo del proyecto, sino que los días específicos hacíamos lo del proyecto y ya con los asesores, porque por ejemplo en matemáticas nos ayudaron en las encuestas y eso, pero en ciencias o en inglés ya si nos dieron clase normal. (E8-GE)

Pues todas las materias iban juntamente con el proyecto, bueno, a excepción de algunas que se centraban no tanto en el proyecto sino en la parte académica. Pues en física se veía física y no el proyecto como tal, en química, también, igual química. En inglés sí como formular el resumen que había que redactar en inglés y por ejemplo en artística sí fue algo muy representativo, en Lengua Castellana también. De todas, todas, no. Pero la gran mayoría, lengua castellana que fue donde se trabajó más el proyecto. (E10-GE)

No todas han hecho esa implementación porque no es por demeritar mucho, pero hay algunos profesores que no están como muy enfocados en lo que estamos este año, pero creo siempre como al inicio de algo tan nuevo que está en este colegio suele suceder porque unos profesores se informan de unas cosas y otros de otras, entonces eso hace que



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

de pronto se generen algunas discordias, pero en general en gran mayoría hay profesores que están bien informados de esto y que nos ayudan mucho con el proyecto. Solo algunas

Facultad de Educación
materias aportaron a mi proyecto. (E13-GB)

¿Qué tipo de transformación debe darse a nivel curricular para garantizar un efectivo desarrollo de un trabajo por proyectos? Una tendencia recurrente que se evidencia en las respuestas de los estudiantes, dentro de las entrevistas, tiene que ver con la incapacidad de articulación o correlación con otras áreas del saber, evento que también pareciera hacerse presente en las entrevistas de los profesores. En muchas de las respuestas enunciadas, los estudiantes expresan asuntos como:

(...) Tengo un trabajo que es en base a la tecnología, entonces cómo voy a meterle algo de Ciencias Naturales cuando simplemente necesito algo fijo que es tecnológico, entonces la implementación de todas las materias no creo que sería factible para este proyecto. (E13-GB)

La idea principal era que el cuestionamiento que tuviéramos abarcara la mayor cantidad de materias posibles, aunque no es totalmente fácil lograr esto. (E9-GE)

En mí proyecto yo solo he implementado el área de Lengua Castellana y Ciencias Sociales que tiene que ver mucho con los regionalismos y las culturas porque mi proyecto trata de los dialectos. (E14-GB)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

No hay una articulación entre mi proyecto y otras materias; lo que es química entre mi proyecto que tiene que ver acerca de la sobrepoblación y no puedo meter algo de

Facultad de Educación

química a no ser que sean contaminantes, pero nos han dicho que no se puede incluir.

(E15-GB)

Todas estas respuestas de los estudiantes permiten retomar aquí, a Castro (2012) cuando expone que por muchos años los lenguajes arbóreos que ordenan el conocimiento binariamente nos han llevado a pensar que son irreconciliables las Ciencias Humanas y Exactas. Pese a esta visión tan negativa y separatista surgieron en esta investigación, algunos puntos de vista que se convierten en ejes claves para profundizar en la importancia de un trabajo por proyectos. Uno de estos aportes parte, por ejemplo, de la idea de que desde el área de Matemáticas se lograron enseñar algunos procesos lógicos que orientan las prácticas de lectura y escritura y cómo esa propuesta que es retomada por el maestro de Matemáticas puede afianzarse por el maestro de cualquiera de las otras áreas del saber.

En el registro de las entrevistas, cuando se interroga por las prácticas de aula respecto a la lectura y la escritura bajo la metodología de proyectos, un maestro expresa que:

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Parte de las acciones propuestas desde el área tienen que ver con lecturas y narrativas de textos, imágenes o representaciones gráficas, no exclusivamente geométricas, algebraicas, icónicas propias de la disciplina. A partir de los encuentros en el aula, y en ocasiones fuera de ella, existe una amplia invitación de aproximación a la lectura y a la escritura a

Existen dos aspectos que son transversales en este asunto, el conocimiento que debe tener el maestro acerca del trabajo por proyectos y el conocimiento sobre las prácticas de lectura y escritura, ya que independientemente de los nodos que se formen, maestros y estudiantes van a tener que revertir el proceso de investigación a través de la construcción de un proyecto, para el que mínimamente se requiere conocer su estructura y los dispositivos básicos necesarios.

Maestros y estudiantes, deberán tener conocimiento acerca de la formulación de unos objetivos, del esbozo de una pregunta, de las posibles técnicas de indagación, de las formas necesarias para procesar los datos, de la redacción de conclusiones, entre otros asuntos. Para lograr todo esto, el primer llamado es a dinamizar los procesos de lectura y escritura, y fortalecer las bases del trabajo en equipo.

Respecto al tema de la lectura y la escritura, esenciales dentro del ABP, cabe decir que, ni los estudiantes, ni los maestros fueron capaces de trascender la idea de que los procesos de lectura y escritura son propios del área de Lengua Castellana, error que se ha perpetuado por muchos años en la escuela colombiana, cuando realmente los procesos de lectura y escritura son transversales a todas las áreas del saber. Valdría la pena cuestionar aquí ¿Qué procesos de lectura

y escritura se direccionan desde las demás áreas aparte de Lengua Castellana? ¿Se lee de la misma manera un texto literario, que un texto filosófico, un problema matemático o un paper de ciencias? ¿Cómo podrían aportar las áreas a la consolidación de lectores y escritores desde los umbrales del ABP?




**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

El trabajo por proyectos apela por unos cambios profundos que necesariamente deben darse en la práctica pedagógica, pero en lo que concierne al contexto de la institución, pareciera ser que se apostó por una metodología del ABP sin haberse considerado otros asuntos más de fondo. Asuntos como la reestructuración de mallas académicas, de tal manera que se diera lugar a la revisión de unas preguntas generadoras, y a la organización de contenidos que fueran transversales a diferentes áreas del saber, asuntos como la necesidad de formar a los maestros en la metodología del ABP, en los procesos evaluativos y el nuevo papel que debe asumir el maestro como orientador de aprendizajes, o asuntos relacionados con los mismos procesos de lectura y escritura como ejes transversales del trabajo por proyectos.

En el registro de entrevista a los maestros, el 66% de los profesores afirmaron que no hubo una adecuación de las mallas curriculares al trabajo por proyectos y que en el camino se hizo necesario hacer algunas adecuaciones, pero que sólo hasta finalizar el año escolar se empezó a trabajar en la reestructuración de estas. Además, el 20 % de los profesores reconoció que dichos cambios se deben efectuar para poder llevar a cabo procesos bien intencionados, hacer énfasis en los procesos de lectura y escritura, que hasta el momento no se han tenido en cuenta en los diseños curriculares dentro la Institución.

Los maestros sustentan en sus repuestas la idea de un trabajo por proyectos, pero con unas mallas estructuradas por contenidos ¿qué sucedió con aquellos maestros que a sabiendas de que

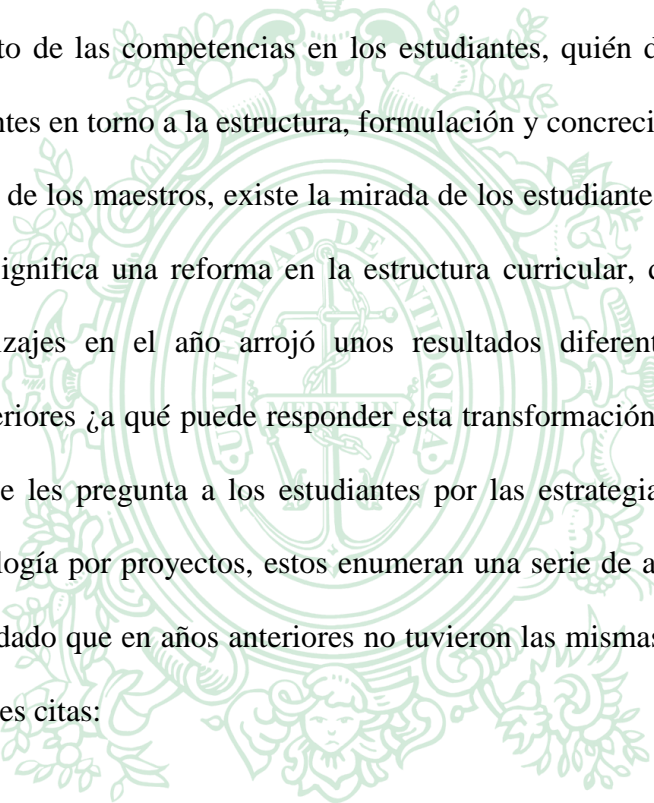
se adoptó una metodología distinta, siguieron anclados al desarrollo de los contenidos de su área? ¿Deberían desaparecer los contenidos? El 22% de los profesores menciona que el proceso de adopción de la metodología del ABP se realizó abruptamente, lo cual no dio espacio para pensar en planear y ejecutar las adecuaciones necesarias de las mallas curriculares, o definir por ejemplo


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 como entrarían a jugar los porcentajes de evaluación regulados por el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), o en qué quedaría la evaluación de fin de período que se había acordado desde muchos años atrás.

El desafío de la enseñanza desde esta metodología sigue siendo reflexionar el para qué y el cómo se llevan al aula de clase los contenidos considerados propios de cada área, cómo afianzar el fortalecimiento de las competencias en los estudiantes, quién debe encargarse de la formación de los estudiantes en torno a la estructura, formulación y concreción de los proyectos.

Pese a esta visión de los maestros, existe la mirada de los estudiantes que sin comprender de manera técnica qué significa una reforma en la estructura curricular, dan cuenta de que la vivencia de los aprendizajes en el año arrojó unos resultados diferentes a lo que venían vivenciando en años anteriores ¿a qué puede responder esta transformación? En la aplicación de las entrevistas, cuando se les pregunta a los estudiantes por las estrategias propuestas por los maestros bajo la metodología por proyectos, estos enumeran una serie de actividades novedosas desde su punto de vista, dado que en años anteriores no tuvieron las mismas experiencias. Así se puede leer en las siguientes citas:

(...) En los foros que se han hecho en la Institución en donde todos los estudiantes de manera virtual empezamos a digitar a dar nuestro punto de vista con respecto algún tema,


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 1 8 0 3
 sin miedo a ser tachados por otra persona. Igual también se han visto muchas ferias en las que son los mismos estudiantes quienes exponen, alguna temática de algo que les gusta, que les atrajo y que es algo nuevo para la institución y para los profesores e incluso para los mismos estudiantes. (E1-GC)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En años anteriores uno buscaba de acuerdo con lo que uno medianamente entendía en

Facultad de Educación

cambio ya le dicen a uno como que ¡ey! no, no busque lo que usted meramente entienda, sino que intente entender más allá y cosas así. Una vez nos hicieron varias conferencias con ciertos expertos sobre como minar información sobre conceptos sociales de nuestros proyectos, pues del entorno en que vivimos porque no solamente son problemas lo que ocurre afuera sino también lo que ocurre aquí adentro. (E3-GC)

La verdad a principio de año todos estábamos muy asustados con esto de los proyectos porque nos planteaban como que teníamos que hacer antecedentes, marcos teóricos, y todas esas cosas que nosotros como que nunca habíamos ido a fondo de todo eso y todos estábamos como que va a ser de eso, pero después de pasado ya el tiempo empezamos como a ver que este era un método que nos ayudaba a nosotros también porque muchas veces nos conformábamos con leer cualquier cosa y solo ponerla en un escrito, pero ya con esto de tener que investigar sobre el marco teórico, las normas APA y todas estas cosas que incluye un texto nos llevó como mucho a intensificar todo esto. (E13-GB)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Uno de los aspectos que emergen de esta propuesta, responde a interrogantes tales como:

¿En qué fue efectivo el ABP y en qué se quedó corto? ¿Qué relación de esta apuesta investigativa tuvo asidero en el contexto real de donde se originó la pregunta? ¿Qué estudiante visitó el lugar

de la pregunta? ¿Qué tanto reconocimiento tuvo el estudiante en su comunidad? ¿Qué herramientas le brindó al estudiante para iniciar un proceso de transformación de su contexto?

Facultad de Educación

Desde las evidencias recolectas, se observa como el trabajo por proyectos representó una formación incipiente en investigación para los estudiantes, a partir de la cual se da una nueva mirada a los procesos de lectura, como herramienta para conseguir información y de escritura, como herramienta para la construcción de los proyectos. Sin embargo, el proceso de revisión documental deja ver imprecisiones en asuntos como la construcción del problema, la pregunta, los objetivos, el marco teórico, etc. Los artículos elaborados como entregable final del ABP evidencian que su desarrollo se quedó en la primera fase, que Jolibert y Sariki (2009) nombran: definición y planeación del proyecto, lo que no dio lugar a otras experiencias para los estudiantes, y a otras lecturas.

Durante este proceso los estudiantes tuvieron la oportunidad de relacionarse con una serie de experiencias desencadenantes, las cuales consisten según Lacueva (1998), en “(...) diálogos con expertos, las conversaciones sobre objetos o seres vivos llevados por los estudiantes al aula, el trabajo con textos libres, las lecturas libres, la observación de videos” (p. 21). Con el fin de generar inquietudes e interrogantes en los estudiantes para su práctica de indagación.

En el registro de entrevistas a estudiantes, algunos informantes dan cuenta de aspectos en los que el proceso se quedó corto, sobre todo en lo que se refiere a la relación con el factor humano:

(...) Solo se han enfocado los proyectos en la lectura y la escritura, pues no hemos hecho trabajos de investigación o así, todo lo que hemos hecho durante este proyecto, durante este tiempo de proyecto, ha sido leer y ya, redactar, escribir, dar opiniones. La verdad, yo



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

soy más de práctica, a mí me hubiera gustado, por ejemplo, mi proyecto con los adolescentes, me hubiera gustado hacer la investigación con ellos, hablar, preguntarles,

Facultad de Educación

pues saber sobre lo que queríamos saber en el proyecto. (E8-GE)

(...) La lectura y la escritura sí fueron muy fundamentales para puntualizar el artículo, pero a la hora de investigar no siempre es irse directamente a una fuente de internet o de un libro, sino que también hay que salir a buscar la información en otras partes, como hacer encuestas a las personas. Un poco sí, pero la verdad yo también esperaba un poco más de interacción con la comunidad para tener mucha más información. (E9-GE)

Otro asunto digno de resaltarse en este proceso es el papel activo que cumplieron los estudiantes en calidad de líderes que estuvieron de frente a la construcción de su proyecto. En esta metodología, el maestro cede algo de protagonismo a los estudiantes, en tanto que el maestro es asumido como orientador del proceso. Esto no significa que el maestro deba delegar toda responsabilidad formativa en los estudiantes, sino antes hacer equipo con él, en la búsqueda de las alternativas de solución. Al respecto Lacueva (1998) expresa que:

(...) El educador debe prepararse cada vez más para actuar en la clase de investigación, no sólo desde el punto de vista pedagógico sino también en el dominio de los temas

1 8 0 3

científicos y tecnológicos. No se trata, desde luego, de que deba saberlo todo para cada proyecto (...) Pero sí es importante que las profesoras y los profesores acrecienten año



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

con año su dominio de los temas de la ciencia y la tecnología, gracias a las lecturas, cursos, seminarios y otras fuentes de formación (p. 27).

Facultad de Educación

En el registro de observación quedó evidenciado el momento en el que un estudiante se acerca a la profesora de Lengua Castellana y le manifiesta: “profe es que yo cómo voy a construir un problema si acá no nos ha enseñado cómo hacerlo, si quiere que le diga profe yo he hecho lo que he podido, pero yo siento que no es por ahí” (O11-ABP).

Al respecto en la aplicación de las entrevistas a maestros, cuando se les interroga por las estrategias de autoformación y capacitación a las que han tenido que recurrir para asesorar a los estudiantes en este proceso de construcción de proyectos, el 66 % de los profesores afirma que recurrió a procesos de autoformación para orientar el trabajo por proyectos, el 30 % hace referencia a sus estudios de pregrado y posgrado como experiencia única de investigación que ha ayudado a direccionar la apuesta de trabajo por proyectos y el 20 % de los profesores alude al maestro como un lugar de pregunta constante dentro de su práctica, es el mismo porcentaje que menciona una construcción de conocimiento con los estudiantes, es decir, que ha sido un proceso de aprendizaje tanto para maestros como para estudiantes.

En la aplicación de las entrevistas se evidencia cómo muchos de los maestros terminaron haciendo críticas fuertes contra el mismo sistema educativo, contra la propuesta educativa y contra sus mismos compañeros, en un afán de encontrar responsables, quién dio más o quién apostó menos en esta estrategia de proyectos. Valdría la pena preguntarse ¿de qué depende la

asertividad de una práctica pedagógica que se enmarca en un trabajo por proyectos? ¿Cuáles son los retos que deben asumir los maestros y maestras que orientan este tipo de trabajos?



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Asumir el reto de transformar la educación aparea grandes cuestionamientos y es lógico que en medio de la incertidumbre y de la pregunta por el qué enseñar y cómo hacerlo, dentro de

Facultad de Educación

una apuesta que pretende que las áreas ofrezcan herramientas transversales para la elaboración de proyectos de indagación, se generen controversias que den lugar a nuevas posibilidades de hacer, de pensar, de reorientar las prácticas pedagógicas.

Uno de los maestros en el registro de la entrevista, expresa a manera de conclusión sobre el proceso vivenciado desde la metodología de proyectos:

Algunos pocos meses fundamentan su nacimiento y como todo buen nacer aparea asombros, tropiezos, metamorfosis, malestares y otros males mayores o menores. Existen algunos tiempos y espacios para planear. No obstante, en la institución hay presentes algunos pocos compañeros con conocimiento, experiencia y fuerza para direccionar (...) Habría que revisar en comunidad, esperar los resultados y el correspondiente análisis de la aplicación. (M1-M)

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

4.2. Las prácticas pedagógicas: desaprender para aprender y transformar el quehacer del maestro



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Respecto a la categoría práctica pedagógica, ya se había expresado antes la comprensión de esta, como ese quehacer cotidiano y reflexionado, que le da al maestro el reconocimiento de su

Facultad de Educación

tarea formativa en el espacio escolar. En este proceso, se da lugar a la resignificación de las relaciones que emergen entre el estudiante, el saber y él mismo como guía del acto educativo. Es desde la práctica que el maestro reconoce las principales tensiones y aciertos que guían el proceso de enseñanza - aprendizaje, formación, praxis y reflexión, y se reconoce a sí mismo como sujeto de saberes y como sujeto investigador. Desde la formación fortalece su conocimiento específico, desde la praxis potencia un conocimiento didáctico y desde la reflexión en el aula confronta y redefine el conocimiento pedagógico.

En este sentido, la reflexión que ejerce el maestro sobre su propia práctica permite poner a prueba las teorías, los proyectos educativos y los procesos de formación de acuerdo a los contextos en que se encuentra inmersa la Institución Educativa, de tal manera que se alcance una configuración de los saberes que conlleven al diálogo entre la escuela y los contextos sociales a los que esta pertenece.

Estos procesos de transformación entre la escuela y el contexto parten de aquello que en la intimidad del aula piensa el maestro con los estudiantes, de lo que se trata es que lo que se genera dentro del aula se refleje en la sociedad, en tanto que lo que ocurre en el contexto social, a la vez redireccione las prácticas escolares. Es por esto, que el maestro se piensa la planeación, la aplicación y la evaluación, de tal manera que se conecten con las realidades de los estudiantes, a partir de una lectura previa de los contextos sociales.

1 8 0 3

En principio, es preciso exponer que esta propuesta, al igual que otras como el trabajo por secuencias didácticas, unidades didácticas, guiones conjeturales, etc. que se inscriben en el plano



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de unidades globales o mayores de planeación, trasciende e irrumpe en las dinámicas y en los procesos ya establecidos en cada comunidad, generando así nuevas discusiones, reflexiones y

Facultad de Educación

cuestionamientos en torno a la forma en que los maestros deben enseñar y los estudiantes deben aprender. A partir de aquí se obliga a repensar las configuraciones de enseñanza, las formas de evaluación, la articulación entre saberes y en últimas el cumplimiento de la misión formativa de la institución.

Es preciso entonces, dentro de este análisis, el detenernos un poco para indagar acerca de cómo la práctica pedagógica se vio transformada desde la apuesta por la aplicación del ABP, que supone no sólo cambios respecto a las herramientas, infraestructura, gestión, administración a partir de las cuáles se direcciona el quehacer del maestro, sino también de la manera de pensar, obrar y de relacionarse con el contexto, con sus actores y con los ideales de transformación social. Con esta pretensión, podríamos pensar que el ABP, logró un asidero en el contexto de la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, como respuesta a la necesidad de generar lazos entre el aprendizaje de los estudiantes y el contexto real que los enmarca.

Pese a este supuesto, uno de los asuntos más evidentes con la aplicación de la propuesta, responde a la manera como se implementó esta metodología en el espacio escolar, ya que desde las voces de los maestros se comprende que fue un hecho abrupto y sorpresivo, que irrumpió con las dinámicas académicas que desde muchos años atrás los maestros venían tejiendo; hecho que no permitió una capacitación previa de los maestros sobre el sentido de trabajo de la metodología ABP. Así reflexionan algunos maestros en las entrevistas brindadas para esta investigación:

1 8 0 3

(...) No se tuvo tiempo, porque simplemente surgió primero la idea desde las directivas, la idea simplemente se nos compartió y empezamos a trabajarla. (M3-DG)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

(...) No quiero quedarme con la sensación de sonar agudo y crítico, en la medida en que

Facultad de Educación

yo fui uno de los que apostó porque la metodología se implementara, lo que creo es que el afán nos cubrió. (M6-F)

(...) Empezamos a trabajar en la metodología y fue asumida de una manera abrupta, llegamos como en enero y ya nos habíamos montado pues como en la propuesta de aprendizaje basada en proyectos y tuvimos que empezar a aprender nosotros para poder empezar a enseñarles a los estudiantes. (M7-Q)

Respecto a este mismo asunto, para los estudiantes de grado once resultó sorpresivo empezar el año escolar con la propuesta de proyectos, máxime cuando se encontraban en la etapa final de su escolarización:

Para mi debería ser eso principalmente, desde el inicio, pues desde que uno empieza a estudiar, porque es que (...) el hecho de que nos metan así cosas nuevas, por así decirlo, debería implementarse mínimamente desde secundaria, porque ya uno va a tener más ideas y va a comprender mejor las cosas. (E7-GE)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Aunque en la institución en cuestión se impulsó el cambio de la metodología de enseñanza, dejando atrás el modelo que operaba en el espacio escolar, y tratando de adoptar



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

nuevos aires a través del ABP, el 63% de maestros, aunque están de acuerdo en que se han logrado avances, presentan inconformidades con la administración, puesto que los cambios no

Facultad de Educación

han sido evidentes dentro del marco de lo curricular, para posibilitar el diálogo entre las diversas asignaturas e incluso lograr una relación con los demás proyectos institucionales. En muchos casos, se siguieron demandando procesos evaluativos propios de las metodologías que operaban anteriormente:

(...) En cualquier momento aparecían las exigencias institucionales de que hubiese una prueba de periodo, de que a cierta altura del mismo ya existiera un 35%, de que tuviesen que hacerse pruebas individuales de orden memorístico y esas cosas contradicen el presupuesto original del trabajo por proyectos, entonces en ese sentido, (...) los cambios han sido muy significativos, pero creo que hay otros que no se dieron y eso obstaculizó a que la metodología fuera de pronto un poquito más idónea (...).(M6-F)

Si bien, los cambios curriculares eran determinantes para poder avanzar en la nueva propuesta adoptada, los maestros no dejan de reconocer que el trabajo realizado hasta ahora les abrió las puertas a cuestionarse sobre lo que estaban haciendo, a movilizarse acerca de su labor de maestros, a buscar esas otras formas de hacer realidad la enseñanza. El problema es que, al no contar con un proceso de formación previa, tuvieron que partir de supuestos de conocimiento que

1 8 0 3

los llevó a confundirse frente a la manera de comprender el proceso de trabajo con el ABP. Esto se refleja en la entrevista realizada a uno de los docentes:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Los cambios han sido totales, lo que creo es que, ante ellos, muchos maestros hemos dado

Facultad de Educación

la espalda (...) en la gestión de aula nos ha costado, ¿por qué? Porque al equivocarnos con entender los nodos solo como agrupaciones de áreas y asignaturas y no como pretextos para que las áreas allí vinculadas atravesasen nuestros actuares con problemáticas comunes, eso hizo que muchos de nosotros termináramos en muchos de los tiempos de los periodos perdiendo de vista el proyecto e insistiendo en trabajar con contenidos y una de las cosas que teníamos que haber hecho bien para poder trabajar la metodología era acabar de aniquilar los temas y los contenidos como lo hacen los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia; a nivel de la micro-clase, los trabajos en grupo y las evaluaciones quisimos en muchas ocasiones trabajar bajo la amplitud y la flexibilidad de la metodología del aprendizaje orientado a proyectos.(M6-F)

La visión de cambio respecto a lo que se venía haciendo y lo que ahora se apreciaba en las dinámicas institucionales, se hizo evidente también para los estudiantes. En los datos de la entrevista, los estudiantes expresan cómo se reconfiguró la práctica pedagógica del maestro bajo el ABP:

(...) Para nosotros empezar el proyecto, iniciar todo esto, tuvimos que pasar por la lectura y por el escribir, nosotros comenzamos investigando y ellos lo han implementado de esta

1 8 0 3

forma que nos han dado este paso para ser más autónomos y empezar a escribir con más libertad y a leer de forma más crítica y lógica para buscar lo que necesitamos en cada



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

proyecto. (...) de cierto modo nos trataban de dar era un guía para enseñarnos, no daban tanto como una clase rigurosa sino como una base para que pudiéramos caminar en base a

Facultad de Educación

lo de los proyectos y podernos tener como esa estabilidad para lograr investigar bien. (E2-GC)


Es común, en los instrumentos de observación aplicados, encontrar descripciones que dan pie para identificar las rupturas que se presentaron al iniciar el año escolar, entre la forma anterior de trabajo y la metodología del ABP, cuando se vieron en la obligación de plantear un diagnóstico que permitió develar los intereses de los estudiantes y de esta manera hacer la selección del tema sobre el cual se generarían los proyectos.



Ilustración 6 *Diálogo de saberes*. Tomado de: *Archivo fotográfico de la Práctica Pedagógica 2017, Medellín*.

1 8 0 3

El ABP no sólo causó incertidumbre en los docentes, sino también en los estudiantes quienes de manera imprevista se vieron casi que, obligados a votar por un tema sugerido para sus



proyectos, sin haber sido preparados previamente frente a la idea de elección y planeación de un proyecto investigativo. Así se reconoce por parte del maestro en el registro de revisión **Facultad de Educación** documental al inicio del año escolar:

Los estudiantes de los onces se encuentran bastante inquietos ante la temática para sus proyectos, algunos inconformes, para otros ha sido muy difícil entender en qué consiste la metodología del trabajo por proyectos y reclaman las lecciones de lenguaje a las que están acostumbrados. (DP-D02)

Dentro del proceso de la práctica pedagógica, se evidencia cómo esa lectura previa, diagnóstica dentro del aula, permitió no sólo al maestro, tener claridad sobre las necesidades y fortalezas del contexto, sino que, además, dio lugar al reconocimiento de capacidades y situaciones concretas de los estudiantes. Asunto, que resulta relevante en el marco del ABP. Así se lee en algunas de las observaciones de clase registradas:

En los primeros encuentros se logran reconocer algunos aspectos sociales como los grupos de amigos y de trabajo, los que más conversan, la forma de solucionar problemas, la forma de expresarse sus ideas, también memorizar sus nombres y establecer una relación de cercanía. (O9-PP)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

El maestro realiza el diagnóstico de clase, observa situaciones culturales y sociales tales como gustos literarios, académicos, formas de conversar, relaciones entre los estudiantes,

Facultad de Educación

situación social de los estudiantes, niveles de lectura. (O1-PP)

En esta perspectiva, en las entrevistas aplicadas, tal y como se evidencia en el informante M2-CS, se da cuenta de cómo los diagnósticos de clase dan lugar a repensar la planeación, la relación con el estudiante y la integración de saberes entre las áreas, cuando el 100% de los maestros entrevistados, expresan que las actividades diagnósticas permitieron generar procesos en torno al reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, de sus intereses, de la relación con el contexto y del diálogo de saberes previos, acontecimiento que en años anteriores no se hizo tan latente como ahora.

¿Cómo se realizaron las actividades de planeación, aplicación y evaluación desde el ABP?

En el marco de renovación de la práctica, el maestro genera diversas estrategias que no sólo ayuden a la motivación de los estudiantes, sino que le aporte a la consolidación de sus propuestas investigativas. En este sentido, volver sobre la generación de preguntas relacionadas con las necesidades del contexto, hacer trabajo cooperativo, profundizar en lecturas que lleven al debate, etc., permite que todos los estudiantes se involucren de forma activa en el proceso de aprendizaje, y así mismo el maestro se muestre abierto a las diversas posibilidades que le brinda el encuentro de clase. Así se lee en el registro de observación:

La planeación de la clase surge a partir de las necesidades de los estudiantes, que no habían logrado identificar de forma adecuada la estructura de un artículo de investigación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Por ende, se hace inversión del proceso pedagógico, en primer lugar, se inicia con el proceso de escritura, y luego se procede a identificar las falencias en las que se incurre.

Facultad de Educación

(06-PP)

Algunas actividades han funcionado a la perfección y otras no tanto, sin embargo, se ha tratado de intentar otras formas para hacer que las clases sean productivas académicamente y para el desarrollo de los proyectos. (O8-PP)

En el caso del área de lenguaje se puede leer en la aplicación de la observación O14-PP que los maestros dentro de su planeación incluyeron el abordaje del tema semiótico, el cual fue mediado por distintas herramientas para la clase como las imágenes, los objetos, la música, los textos audiovisuales y literarios, distintos formatos con los que estudiantes y maestros interactuaron dentro del aula de clase. Así mismo, el instrumento O8-PP deja ver que, dentro del desarrollo de las clases, se abrieron espacios para la microclase o minilección, momento en el que los maestros de lenguaje brindaron a los estudiantes herramientas teóricas respecto al macrotema de los proyectos, dentro de los autores trabajados se hizo mención de Saussure, Eco y Peirce.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD



Ilustración 7 *Amigos de colores entre signos, símbolos y significados. Tomado de: Archivo fotográfico de la Práctica Pedagógica 2017, Medellín.*

Jurado (2014) explica que “no se trata pues de contenidos para enseñar sino de contenidos/conceptos que se aprenden en el transcurso de un proyecto, cuyo desarrollo puede incluso desembocar en la producción de un bien útil” (p. 23), para nutrir el proceso investigativo y comunicativo de los estudiantes, algunos de los contenidos que fueron surgiendo en el transcurso del año escolar dentro del área de lenguaje, fueron las tipologías textuales y los niveles de lectura. Además de cómo formular preguntas de investigación y el seguimiento a los procesos de lectura y escritura del artículo final de los proyectos, tal como se evidencia en el instrumento de observación O18-PP, para este último se intenta desarrollar la propuesta de María Teresa Serafini de preescritura, escritura y postescritura, aunque el tiempo fue poco para llevarlo al ritmo que dichos procesos requieren.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Un asunto importante, que deriva otras reflexiones en torno a la transformación de la práctica pedagógica, entra en correspondencia con la necesidad de generar lazos entre los

Facultad de Educación

contenidos propios del área y el desarrollo temático sugerido desde la construcción de los proyectos. En el registro de revisión documental se narra un requerimiento que hace un estudiante a la maestra, cuando este se encuentra completamente desorientado en relación con el proyecto que está elaborando, en ese momento quedan abiertas posibilidades para la planeación de clase e interrogantes acerca de la práctica, la maestra expresa:

Este asunto me permitió revisar los planes de clases anteriores y pensar en la posibilidad de aprovechar este corto tiempo que falta en temáticas para que las clases tengan que ver directamente con la construcción de proyectos, el interrogante que me queda es cómo orientar la clase de lenguaje hacía la construcción de proyectos cuando los estudiantes están en niveles tan bajos de lectura y escritura. (DP-D02)

La maestra encuentra una tensión entre emprender procesos de lectura y escritura para mejorar dichas prácticas en los estudiantes y la construcción de proyectos, donde la exigencia institucional es que los estudiantes produzcan textos de corte académico e investigativo en el desarrollo de los proyectos, pero también existe la demanda por las pruebas de estado ICFES y Supérate con el saber, a lo que se le suma el proceso de admisión a las universidades. Valdría la pena preguntarse ¿realmente fue efectiva esta apuesta de trabajo por proyectos para la institución en términos de resultados de las pruebas de estado y del acceso a la universidad?



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Respecto a la evaluación formativa, tal como se comprende dentro del ABP, quedan a la deriva ciertos asuntos metodológicos de la apuesta del trabajo dentro de las clases, como expresó

Facultad de Educación

uno de los maestros en una cita anterior, la institución continuó con la exigencia de pruebas de periodo, publicación de notas y estrategias de apoyo, en tanto que los profesores trataban de ser coherentes con lo que estaban trabajando.

Como se evidencia en el instrumento de observación O9-PP, las evaluaciones se planificaban de acuerdo con lo que se venía haciendo: escritura de textos que dieran cuenta del proyecto que los estudiantes estaban realizando. Para definir las notas durante el desarrollo de las actividades de clase, se proponían ejercicios evaluativos que incluyeran la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Así se presenta en el instrumento de observación O8-PP, al final del periodo el maestro tenía cómo sustentar el desempeño de los estudiantes, mientras que el avance en la construcción de los proyectos era mínimo o iba tomándose su tiempo, solo hasta verse la finalización del periodo encima, se programaban exposiciones del proyecto en el auditorio.

En general, y según lo expresado por los maestros y los estudiantes, la evaluación no fue asumida desde un principio como proceso, no se tenía la claridad al respecto, para lo cual se debió haber hecho sistemático el registro de la experiencia del ABP, para que de esta manera prevaleciera lo cualitativo ante lo cuantitativo, sin desconocer la relación que existe entre ambas.

Aquí cabe cuestionar ¿qué y cómo se orienta la evaluación cuando se trabaja por proyectos? Al respecto Hernández y Ventura (1992) expresan que: “las tres frases de la práctica docente comprendidas por planificación, acción y evaluación deben entenderse como un sistema de interrelaciones y complementariedades. En esa medida para llevar a cabo una evaluación

significativa, se hace necesario identificar los problemas o estructuras de conocimiento que subyacen en cada proyecto” (p. 72), en esa medida la evaluación no solo tiene que ver con los

Facultad de Educación
estudiantes, el contraste con las intenciones de la práctica de los maestros en el ABP es fundamental.

En el instrumento de revisión documental, se aprecia la preocupación de los maestros de Lengua Castellana por generar un proceso de enseñanza efectivo y significativo, cuando se piensa un elemento propio de la didáctica, como lo es el asunto de la evaluación. Se aprecia en la cita, como una maestra busca hacer una orientación oportuna del proceso desde las asesorías a los trabajos realizados por los estudiantes. Veamos:

A pesar de que los estudiantes están desubicados y con pocos recursos para argumentar, la mayoría del grupo se muestra interesado y haciendo el trabajo que le corresponde, de esta manera la maestra atiende a quien la necesita para alguna orientación, son tantas las preguntas y tantos los estudiantes que siente que no da abasto para darles una orientación asertiva a todos y a cada uno, ya que se encuentran trabajando temas distintos y para esta ocasión se le está apostando a la producción de textos individuales (...).(DP-D02)

Aunque en la anterior cita se lee el esfuerzo de la maestra por generar un proceso de enseñanza – aprendizaje significativo, y se reconoce la necesidad de proponer diversas formas de evaluación entre los estudiantes para hacerlos partícipes de este proceso, es evidente que esta situación se hace compleja en la medida en que el grupo es demasiado numeroso, lo cual

entorpece los esfuerzos de la maestra y la metodología que se ha implementado, valdría la pena cuestionar ¿qué tan efectivo es el proceso de gestión de aula bajo el trabajo por proyectos?

Facultad de Educación

Es el maestro, el primer llamado a revisar cómo están sus saberes disciplinares y sus saberes de apropiación didáctica, es decir, el cómo enseña y el cómo estos aprendizajes son significativos para los estudiantes, así mismo, esto se hace efectivo cuando el maestro logra entablar relaciones exitosas con los estudiantes, los conoce a ellos, identifica sus habilidades y competencias, lo que conduce a realizar un proceso de evaluación significativo y formativo.

Sin embargo, uno de los aspectos que llama la atención en este proceso, es que las transformaciones desde la planeación y ejecución de las clases, sugeridas por el maestro, no se convierten en condición única para hacer efectivo el acto formativo desde la metodología ABP, si bien es crucial, dar importancia al ambiente de aprendizaje, a la gestión de aula y a las relaciones entre el maestro y el estudiante, no se puede dejar de lado la lectura concreta de las necesidades del entorno, lo cual determinaría el valor real del ABP. Este factor resulta relevante en el momento de medir el impacto de los proyectos. De allí depende además el nivel de motivación de los estudiantes en el proceso, así se evidencia en el instrumento de observación: “es preocupante para el maestro el poco interés que muestran algunos estudiantes ante la formulación del proyecto de investigación, no hay indagación ni búsqueda de material bibliográfico” (O4-PP).

En la entrevista E8-GE, se evidencia que los estudiantes al ser interrogados por las formas de prácticas de aula que han implementado los maestros, reconocen que no han sabido aprovechar las distintas orientaciones e intenciones de los maestros para el trabajo en los proyectos. No obstante, también dan cuenta de lo enriquecedor que resultó para ellos este

proceso, por distintos asuntos: el énfasis en las prácticas de lectura y escritura, la búsqueda de información, el protagonismo que tuvieron como estudiantes, el favorecimiento de sus desempeños en el ámbito universitario, etc. Así lo expresan algunos estudiantes:

(...) Para nosotros que estamos camino a la universidad nos beneficia porque ya nos hace como no tan cerrados solamente a las cosas que vemos en la escuela, sino que nos enseña a buscar, a saber, dónde buscar en sí la información buena o mala, cómo ser un buen lector, un buen escritor (...).(E3-GC)

Esto nos ayuda para cuando tengamos que escribir, hacerlo mejor. Por medio de las exposiciones que nos han enseñado, mejorado la escritura, la forma en la que hablamos y la forma de expresarnos. Yo antes era muy mala escribiendo, (...) ahora he mejorado un poquito gracias a las exposiciones y talleres. Para el artículo que llevamos haciendo en la institución necesité recordar esas exposiciones que nos habían explicado. (E5-GC)

Yo pienso que esto nos ha ayudado mucho a mejorar entorno a la escritura ya que este ha sido un fundamento que muchos a veces no teníamos y que a muchos nos daba pereza hacer y que gracias a estos proyectos nos hemos visto en la necesidad de aprender a hacerlo con la ayuda de los maestros. (E13-GB)

Ha sido una metodología de verdad muy práctica porque todos los estudiantes nos hemos sentido, digámoslo, un poco más encaminados con la metodología y hemos aprendido



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

nuevas cosas, por ejemplo, la implementación del juego con lo del aprendizaje, incluso las actividades o las enseñanzas que nos dan los maestros en clase las están adaptando como

Facultad de Educación

a lo social, al entorno. (E1-GC)

Es válido reafirmar que el maestro es un actor educativo llamado a hacer constantemente una reflexión pedagógica, que opera como oportunidad de transformación o renovación diaria de su quehacer práctico, esto es lo que en términos de Larrosa (2006) se convierte en la experiencia del maestro como sujeto de apertura a los acontecimientos dentro y fuera del aula. Esta mirada inicial de transformación remite a considerar cómo la labor del maestro es la primera situación que se debe transformar, puesto que en torno a ella se reflejan las demás relaciones del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Indudablemente en el proceso de práctica pedagógica ocurrieron cambios. En los datos recolectados para esta investigación se puede encontrar que la mayor tendencia tanto de maestros como de estudiantes fue hacer mención a lo que se vivía antes dentro del aula y lo que se vivió durante el año de la adopción del ABP. Es importante reconocer que uno de los aciertos del trabajo por proyectos fue observar a maestros llenos de incertidumbres frente al direccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje, ese proceso de desacomodo, de desaprender, de reconocer que “el maestro no se las sabe todas” y que la formación es un proceso inacabado:

(...) Los cambios en la práctica han sido sustancialmente significativos. Indiscutiblemente diferentes y a su manera han permitido otras lógicas operativas y racionales para el proceso. Puesto que han obligado la emergencia de otras prácticas de trabajo (entre



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

estudiantes y educadores), de evaluación (visibilizando otras habilidades, categorías y competencias) y la de intentar colocar en diálogo a estudiantes, educadores y saberes.

Facultad de Educación

Aunque falta mayor compromiso y obligación de algunos docentes y directivos. En general, profundizar en un mayor conocimiento y comprensión del ABP, sistematizar rigurosamente cada experiencia, adelantar y gestionar mayor claridad en la aplicación de la pedagogía ABP y las diferentes disciplinas que intervienen en la ejecución de un proyecto en particular. (M9-M)

(...) Nos faltaran cosas muy grandes por corregir e insistiría en que la más importante es la de-construcción de las necesidades que han hecho que los maestros se ahorquen con sus cordones umbilicales, hay que abandonar ese lugar de estadía que nos ha dado la experiencia, ese lugar de tranquilidad y de confort que nos ha dado la experiencia y someternos al riesgo que significa una nueva metodología. (M6-F)

En consecuencia, uno de los asuntos a tratar y redireccionar dentro del ámbito de la práctica pedagógica, responde al hecho que los maestros colombianos históricamente han relegado su labor reflexiva y sistematización de experiencias pedagógicas a los investigadores universitarios, como si fuesen estos los únicos capacitados para dar a conocer la transformación de diferentes teorías que han sido sometidas a prueba en el contexto del aula. El maestro no puede limitarse únicamente a la transmisión del conocimiento con sus estudiantes y relegar la transformación teórica a los investigadores que son externos al contexto escolar, sino que debe



asumirse a sí mismo como sujeto reflexivo inmerso en la realidad del aula, con posibilidades de transformación de los contextos, a partir de la transformación de su quehacer.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Respecto al objetivo específico número uno de esta investigación en donde se pretendió identificar cómo se han transformado las prácticas pedagógicas de los maestros desde la metodología del APB, ha de decirse entonces, que aunque se lograron transformaciones en este ámbito, éstas, en algunas circunstancias no trascendieron en concordancia con el trabajo por proyectos, puesto que algunos procesos didácticos como el diálogo de saberes entre las distintas áreas del conocimiento, el trabajo cooperativo y el currículo no tuvo la suficiente relación con las necesidades del contexto y los intereses de los estudiantes. Este asunto de transformación de las prácticas pedagógicas, valdría la pena retomarse con el avanzar del tiempo y del proceso en el espacio escolar. Quizá un solo año de análisis, el primer año de aplicación de la propuesta, no sea suficiente para dar cuenta de las bondades que emerjan.

4.3. La lectura y la escritura: eje transversal para el direccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje en el ABP

Respecto a la categoría de la lectura y la escritura, se ha de decir que responden generalmente a necesidades de comunicación externa y favorecen el conocimiento holístico del mundo de un individuo. La versatilidad que traen consigo estas prácticas conlleva a que sean usadas indistintamente, y comprendidas de múltiples formas, por eso en el marco de este trabajo se han asumido como prácticas vitales que responden a unas necesidades sociales y culturales de



los individuos, y que en lo que respecta al quehacer en la escuela, están ancladas a procesos académicos que el maestro promueve desde el aula de clases.

Facultad de Educación

Entender las prácticas de lectura y escritura como procesos sociales y culturales, implica virar la mirada hacia otras formas de comprensión de la realidad. Estas obligan a que haya una visión global, a que se reconozca al otro como perteneciente a un contexto y a comprender las necesidades cercanas a cada individuo. Es desde esta mirada que se reconoce la historicidad de las prácticas de lectura y escritura, pasando por el cambio de una sociedad específica, hasta llegar a una etnografía social, que permita el reconocimiento de la esencia humana.

Se entiende que la lectura y la escritura son prácticas fundamentales para el ser humano y que son usadas en todos los ámbitos de la vida, pero que, tienen una articulación directa con el ámbito académico, ya que es en la escuela donde se encauzan estos procesos, además de recibir bases que contribuyen con el afianzamiento de los mismos, bases que deben partir desde las diferentes áreas de enseñanza en la escuela, puesto que cada una aborda una forma de leer y escribir sus contenidos de manera especial, es así, como Carlino (2013) hablando de la resignificación del concepto “alfabetización académica” y cómo este concepto describe la forma de inclusión de los estudiantes en el mundo de la escritura y la lectura, expresa que:

Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo.

(p. 370)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Se reafirma entonces, que es tarea de todas las áreas del conocimiento incluir a los estudiantes desde su saber específico en la lectura y escritura, además tarea del profesor contribuir con la

Facultad de Educación

adecuada participación de los estudiantes con las mismas. Es apropiado decir que la responsabilidad del fomento y fortalecimiento de estas prácticas no es solo del área de Lengua Castellana, sino una tarea transversal en la que deben comprometerse todas las áreas del saber en conjunto con los estudiantes. De este modo se construye el conocimiento de la lectura y la escritura de forma articulada, transversal, contextualizada o globalizada como se entiende desde el trabajo por proyectos. Así lo comprende el maestro de lenguaje en su entrevista:

De los estudiantes (...) y de cualquier ser humano, una necesidad es expresarse y comprender, expresar lo que piensa, lo que siente, lo que sabe y comprender lo que le llega del mundo, entonces frente a eso creo que las prácticas que hemos utilizado en el aula han apuntado a eso a que ellos se expresen de forma coherente en el pensamiento, en lo que saben en lo que han empezado a indagar (...) la lectura va de la mano con la escritura y es seleccionar información que yo creo que los estudiantes de once pero también cualquier persona debe aprender a hacerlo sobre todo en esta era digital, saber seleccionar la información, identificar qué información es confiable, cuál no y nutrir el pensamiento para después plasmarlo en un papel o en un texto. (M4-LC)

No es vano considerar que las transformaciones de los procesos de enseñanza - aprendizaje surgen de unas necesidades que para el caso de la institución radicó en la decisión de adoptar una nueva metodología, que trajo consigo nuevas formas de leer y de escribir la realidad



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

y que, por ende, están ligadas con nuevas formas de asumir la enseñanza de la lengua. Si se comprende que el ABP surge como una posibilidad liberadora del hacer en la escuela, también la

Facultad de Educación

lectura y la escritura deberían asumirse con este fin, para lograr la correspondencia con las necesidades de los estudiantes y de los contextos en los que estos se desarrollan.

En lo que respecta a los cambios que, desde el ABP, debieron articularse con las prácticas de lectura y escritura, en tanto procesos que favorecen la construcción de significados con propósitos específicos, se observa una carencia, que imposibilitó un mayor avance en los procesos de producción de los estudiantes. Como se esbozó en un anterior apartado, las prácticas de lectura y escritura siguieron relegadas a los encuentros en las clases de Lengua Castellana, con un limitante mayor, el deber ser de orientar la estructura académica correspondiente a la formulación de una propuesta investigativa.

Si bien la reestructuración de las mallas debió hacerse desde esta mirada, no hubo lugar a ello en el encuentro con los demás profesores, lo que generó que algunos maestros, como se evidencia en la siguiente cita, estuviesen siempre en un estado de tensión respecto a lo que debían o no enseñar:

(...) La metodología se ensayó este año sin tener requisitos previos resueltos, en la medida en que arrancó siendo una iniciativa proveniente de una decisión de orden directivo que un número significativo de los educadores asumimos se hizo a espaldas de una modificación curricular que permitiera que determinado tipo de acciones necesarias no estuvieran casi consideradas como accidentales o por lo menos estuvieron supeditados a la intención de los maestros, desde esa perspectiva pues, la forma en que en particular



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

yo asumí la necesidad de implementar la metodología a través de las practicas lecto-escriturales de mis estudiantes es que todo el tiempo estuve interesado en que lo que

Facultad de Educación

hicieran los estudiantes fueran aproximarse a textos que ellos mismos convinieran necesarios para su proyecto pero los leyeran de acuerdo con formas de extracción de las ideas principales y formas de organización de lo leído.(M6-F)

Los datos obtenidos arrojan que los maestros, no fueron convocados para la actualización y ajustes de las mallas curriculares en correspondencia con la apuesta institucional, específicamente de la lectura y la escritura, o al menos para tener ese encuentro de diálogo frente al que enseñar o cómo enseñarlo. Por el contrario, las modificaciones se fueron llevando a cabo desde el compromiso personal de cada docente. De acuerdo con Rincón (2012) “(...) dada la potencia de esta propuesta pedagógica, ella debe ser concebida como marco de la organización curricular de todo un curso y ojalá de toda la institución escolar.” (p. 27)

En concordancia con lo anterior, desde la reforma curricular se debió trazar una propuesta renovada y transversal que contuviese el cómo se abordarían las prácticas de lectura y escritura desde el ABP en todas las áreas del saber ¿a quién le correspondería la formación en procesos investigativos? ¿Quién abordaría la formulación de la propuesta de investigación? ¿Desde qué áreas se apoyaría la profundización teórica y conceptual? ¿Qué pasaría con la formación específica de los saberes humanísticos o propios de las ciencias exactas? Todas estas reflexiones debieron abordarse en el marco de implementación del ABP, dando lugar a definir los fundamentos que cada maestro tendría en cuenta para el desarrollo de su práctica en el aula y el direccionamiento de los proyectos de los estudiantes. De modo similar, era necesario integrar

dichos ejes transversales al campo del ser, el hacer y el saber, todo lo anterior con el fin de orientar la práctica en concordancia con el desarrollo integral que contempla esta metodología.

Facultad de Educación

Se hace evidente que la ausencia de modificaciones a nivel curricular llevó a que los maestros de la institución estuvieran reflexionando constantemente sobre la forma de abordar los diferentes procesos que del ABP se desprendían, puesto que debían responder tanto por los contenidos de las mallas curriculares que traía la institución como por la forma en que decidieron llevar el ABP al aula de clase. En el registro de revisión documental del diario pedagógico, el maestro de Lengua Castellana escribe:

“A veces siento que no tengo las suficientes bases para iniciar un proceso de enseñanza - aprendizaje desde esta metodología. No sé si enseñar los saberes propios del área de lenguaje o dedicarme solamente a enseñar cosas como la formulación de una pregunta, la descripción de un problema, la redacción de unos objetivos”. (DP-D01)

Es evidente que el maestro todavía no asume el área y la construcción de proyectos como procesos que se puedan desarrollar de forma articulada, cabe cuestionar si ¿este mismo pensamiento lo siguieron los demás maestros? Y ¿cómo se transformó esta forma de concebir el desarrollo de los proyectos?

Si bien las mallas curriculares, no son el único dispositivo básico para dar lugar a la implementación del ABP, de ellas dependía en parte la orientación de los maestros desde su hacer en el aula. En fin, estas no fueron reformadas desde la convocatoria de los maestros, pero no podemos afirmar que las prácticas de aula como tal no brindaron herramientas que atendieran las

necesidades de los estudiantes con respecto a las prácticas de la lectura y de la escritura, al contrario, los datos recolectados arrojan que el 55% de los maestros elaboraron estrategias para

Facultad de Educación

fomentar estos procesos dentro del aula. Al respecto uno de los informantes aduce que:

(...) Existe una amplia invitación de aproximación a la lectura y a la escritura a partir de cuentos, fragmentos de texto o aforismos expuestos por autores de la literatura universal. Se intencionan diálogos, a veces debates, siempre buscando un horizonte amplio para la expresión abierta, la reflexión sutil y el encuentro desde la palabra hablada y argumentada con sustento en lo leído (...). (M9-M)

Se hace apropiado afirmar que fue desde las prácticas de aula como cada maestro fue artífice de su profesión para modificar su didáctica en cada área de la enseñanza con el fin de promover y generar un modo distinto de leer y de escribir. Por medio de talleres, exposiciones, debates, conversatorios, la escritura de artículos o la elaboración de mapas conceptuales, entre otras herramientas se logró generar el acceso y la exploración de una alfabetización académica, así como el desaprender y aprender nuevamente conforme a las herramientas dadas por los maestros.

En la misma línea y atendiendo a una de las premisas propias del ABP como es el desarrollo de proyectos de investigación, se hizo obligatorio que los maestros brindaran a los estudiantes elementos propios de cómo se hace una investigación, ellos a la par con los estudiantes y con sus saberes previos, estudiaron, aprendieron y enseñaron acerca de la


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 metodología de investigación, las formas de hacer una pregunta, la búsqueda de antecedentes, el desarrollo del problema, entre otros.

Facultad de Educación

La mayor parte de este trabajo se llevó a cabo en los días destinados para los proyectos, donde los maestros asesoraban el proceso de indagación y escritura de los distintos grupos de investigación, ya se había anotado anteriormente que en los demás días se desarrollaron los contenidos propios de cada área del saber.

Pero ¿cómo se direccionó la enseñanza de la lectura y la escritura desde el área de lenguaje en consonancia con el ABP? ¿Qué se leyó y qué tipo de textos se escribieron? La aplicación del ABP, tal y como se evidencia en el instrumento de observación O17-LE, llevó a los maestros de Lengua Castellana en específico, a adecuar el abordaje de temáticas propias del área, tales como el reconocimiento de las tipologías textuales, el desarrollo de los niveles de lectura, asuntos referentes a la redacción y la composición escrita. A su vez, fue preciso retomar algunos temas propios del área que posiblemente habían sido abordados en grados anteriores, pero que, en el proceso de formulación de proyectos, se hizo necesario afianzar, así pues, en el instrumento de observación O10-LE se presenta que esto dio lugar a actividades de acentuación, puntuación, vocabulario, conectores, ejercicios de comprensión lectora y apropiación de las categorías gramaticales, conceptualización de palabras, etc.

De esta manera para abordar la lectura, en función de la comprensión, de los niveles de lectura y la comprensión de la semiótica, los maestros de lengua emplearon artículos científicos, artículos de opinión, cuentos, poemas, series, cortometrajes, vídeos. Dentro del desarrollo de las

clases se dio lugar a la lectura en voz alta y a los aportes literarios por parte de los estudiantes. Así quedó registrado en diferentes observaciones de clase:



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

El maestro realiza actividades de comprensión lectora: el estudiante lleva un texto literario o poema de su interés, lo lee y lo presenta al inicio de la clase, luego el maestro hace preguntas tales como ¿Cuáles eran los personajes? ¿Cuál era el tema? ¿Cuál era el espacio? ¿Qué relación existe entre ese texto y el contexto actual? ¿Qué otros textos se relacionan con este tema? (O3-LE)

Maestra y estudiantes llevan a cabo ejercicios para identificar signos, símbolos y significados a través de la literatura. La maestra promueve en el aula procesos de lectura y escritura con cuentos cortos, poesía y cortometrajes. (O8-LE)

Profesora y estudiantes realizan la lectura del cuento Besacalles de Andrés Caicedo, mientras la profesora lee en voz alta, los estudiantes siguen la lectura juiciosamente cada uno en su copia. La profesora aprovecha el momento de lectura en voz alta para explicarles las conexiones entre lo que se lee y su comprensión. (O11-LE)

La profesora realiza un cineforo con la película “El secreto de sus ojos”, para el desarrollo del cineforo los estudiantes deben llenar una ficha de lectura. (O12-LE).

La maestra propone leer el texto “La educación” de William Ospina. (O16-LE)

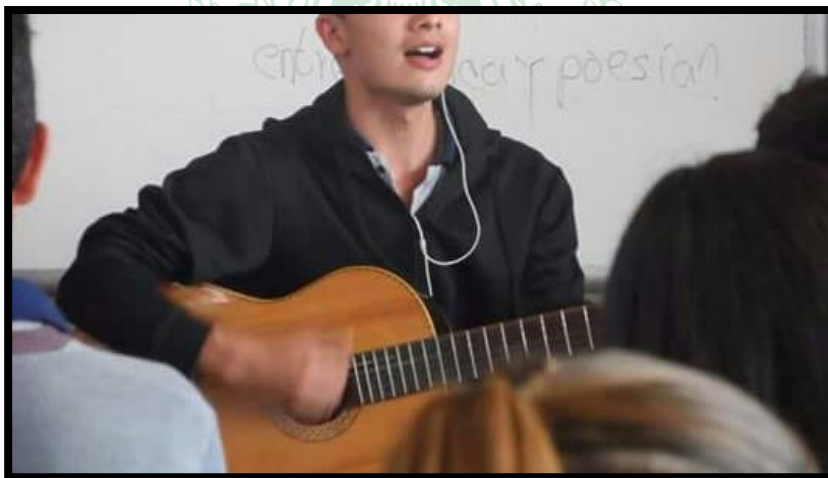


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

En correspondencia, para abordar la escritura, los estudiantes elaboraron textos argumentativos escritos y orales a partir de temas controversiales como los géneros musicales o

Facultad de Educación

los memes, para ello los maestros ofrecieron herramientas como las figuras literarias, la estructura de los textos, el discurso, la intención comunicativa, entre otros. En las observaciones de clase se puede leer:



*Ilustración 8 Trabajando el texto argumentativo sobre la música.
Tomado de: Archivo fotográfico de la Práctica Pedagógica 2017, Medellín.*

Se busca que los estudiantes logren identificar este tipo de textos y además logren producir textos argumentativos, como será el texto final, que se espera realicen del proyecto que están llevando a cabo. (O9-LE)

La profesora emplea la música como pretexto para elaborar un ejercicio de escritura.

(O10-LE)

1 8 0 3

De otro lado, en el 50% de las observaciones, quedó registrada la lectura de diarios de clase como herramienta de recordación, el empalme de una clase tras otra se realizó a través de la escritura de diarios por parte de los estudiantes, en los cuales para cada sesión un estudiante narra lo trabajado en la clase anterior, a este proceso de escritura se le asignó una casilla en la planilla de notas, la cual se determinó según una rúbrica diseñada por las maestras de Lengua Castellana de los grados once, décimo y noveno. En uno de los registros de observación se refleja la resistencia de los estudiantes frente a este ejercicio de escritura del diario de clase:

Los estudiantes manifiestan respecto al diario: ‘profe es que eso para qué’. Los pocos estudiantes que realizan el diario lo leen al inicio de la clase desde sus artefactos tecnológicos: portátil, celular o tablet. Luego de leer el diario en clase los estudiantes deben subirlo a una carpeta en Dropbox. Los estudiantes se quejan en la clase por el proceso de subir el diario al Dropbox, ellos manifiestan no saber manejar la plataforma. La profesora les explica una y otra vez a los estudiantes el procedimiento para subir los diarios de clase a dicha plataforma y la importancia de llevar un registro de lo que se hace durante las clases. (O9-LE)

En la misma línea, tal y como se evidencia en la observación de clase O9-LE, en la institución se venía desarrollando el proyecto “Nos Leemos”, direccionado desde el área de

lenguaje, este se llevó a cabo a la par del ABP. Un día a la semana se destinaba una hora de lectura para este proyecto, independientemente si correspondía la hora con la clase de lengua o

Facultad de Educación

no, los profesores de las distintas áreas debían hacerse cargo del seguimiento de esta. Para dicha actividad también se tenía una casilla en la planilla de notas de Lengua Castellana. En la observación de clase O1-LE, se presenta que la metodología bajo la que se efectuó este proyecto consistió en lo siguiente: los estudiantes escogieron un libro de la biblioteca institucional, de una selección de literatura que hicieron las maestras de lenguaje, durante la hora destinada a este proyecto, cada estudiante se dedicaba a avanzar en la lectura del libro y antes de finalizar este espacio, exponían un elemento del libro que les hubiese llamado la atención en relación con un tópico, un personaje o la relación título-contenido. Quedan entonces cuestionamientos respecto a ¿cómo se articula el proyecto institucional Nos Leemos con el ABP? y ¿Qué implicaciones tiene la escritura de diarios de clase dentro de un trabajo por proyectos?

Al momento de construir el artículo final de los proyectos que equivaldría al 20% del periodo de todas las áreas, fue el área de Lengua Castellana quien cobró mayor protagonismo, puesto que fueron los maestros de lenguaje quienes orientaron y acompañaron este proceso de escritura. En la observación de clase O11-LE se presenta, que los estudiantes tuvieron cuatro semanas para desarrollar un artículo que recogiera lo trabajado durante el año en el proyecto, bajo esta directriz estudiantes y maestros emprendieron un ejercicio que resultó significativo desde la apuesta del desarrollo de clases, pese a que no se refleje en el resultado final, queda evidencia en los datos recolectados que fue el único proceso que permitió vislumbrar un verdadero trabajo mancomunado entre estudiantes y docentes.



Para este momento, el aula de lenguaje para el grado once fue la biblioteca, debido a dinámicas administrativas la institución no contaba con un bibliotecario y aunque pasado los días

Facultad de Educación

llegó quien ocupase el puesto, se determina que, a puertas de finalizar el año escolar, las clases de Lengua Castellana se continuarían desarrollando allí. Fue oportuna la distribución del espacio, siempre iluminado, amplio y con cuatro mesas grandes alrededor de las cuales se ubicaban los estudiantes, quedaban organizados por equipos, además con la disposición de la literatura necesaria y los medios tecnológicos propicios para un trabajo colaborativo.

Esta organización del espacio y el hecho de habitar un espacio tan concurrido como la biblioteca, posibilitó que los estudiantes interactuaran con los compañeros del mismo grupo y de otros, con los maestros, bibliotecario, secretaria, padres de familia, entre otros, para resolver interrogantes que iban surgiendo respecto a la producción escrita que los encaminaba individualmente.

Para la producción de los artículos se desarrolló un momento de preescritura, así se presenta en la observación de clase O11-LE, donde los estudiantes generaron ideas a través de racimos asociativos, gráficos, mapas conceptuales, lluvia de ideas, acopio de ideas, entre otros. Esta actividad, necesariamente llevó a los estudiantes a volver sobre el objeto de investigación, sobre la pregunta y sobre la construcción del problema, donde quedó en evidencia que los estudiantes no tenían claridad frente a estos asuntos. Es manifiesto, en la revisión documental del diario pedagógico algunos de estos asuntos, cuando la maestra deja por escrito esta experiencia:

Durante esta semana, estamos en el proceso de preescritura de los textos (...) como antes habíamos realizado flujo de escritura, aproveché para digitar cuatro textos, tal cual me



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

fueron entregados y proyectárselos para hacerles algunos comentarios sobre la escritura y sobre el proyecto como tal, ya que uno de los mayores problemas ha sido el hecho de que

Facultad de Educación

los estudiantes piensen el qué, qué es lo que van a investigar de ese tema que les interesa

(...) noto que algunos estudiantes se encuentran supremamente desubicados ante lo que se encuentran investigando, se supone que, durante todo el año. Por las ideas que van anotando en el racimo, se puede identificar que les ha faltado leer, indagar y conocer más el tema que se encuentran elaborando, entonces prefieren simplemente copiarle el trabajo al compañero o compañera que hacer el ejercicio de pensar por sí mismos. Al finalizar la semana, observo a algunos estudiantes ya muy ubicados en las ideas respecto al proyecto que están realizando, lo complejo es que además del qué, aún no saben cuál es la pregunta ni cómo se problematiza. Se puede observar de qué forma la lectura y la escritura reclaman procesos, procesos conscientes y dentro del aula de clase, para así tener un seguimiento de los avances de los estudiantes en la construcción de los proyectos. (DP-D02)

La fase de escritura llevó a los estudiantes a las distintas fuentes de información consultadas, este momento dejó ver que muchos estudiantes se encubrieron dentro de los grupos de trabajo y por este motivo, al momento de dar cuenta de las lecturas realizadas, estos no tenían conocimiento de autores o fuentes que evidenciaran un ejercicio de indagación. En el 40% de clases observadas, los mismos estudiantes reconocían que se encontraban desorientados y sin bases para desarrollar el texto, lo extraño es que en última instancia estos mismos estudiantes cumplieron con la entrega del artículo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Es curioso que en el momento de postescritura, cuando se realiza un ejercicio de coevaluación de los artículos por grupos de trabajo, los estudiantes logran identificar las falencias

Facultad de Educación

en los escritos de sus compañeros, así se evidencia en el registro de observación O10-LE, quienes los han llevado en formato impreso al salón de clase. Y En el registro de observación también se describe cómo los estudiantes dan cuenta de una apropiación discursiva, a partir de los aprendizajes, respecto a la construcción de este tipo de textos que se han trabajado durante las clases:

Para el ejercicio de coevaluación de los artículos, los estudiantes conversan en los distintos grupos sobre cada uno de los requerimientos de la rúbrica. Durante la actividad, los estudiantes preguntan a la profesora sobre la forma en que citó su compañero (a), sobre la pertinencia del resumen, sobre el desarrollo de las ideas o palabras mal escritas, etc. Y al momento de realizar la socialización del ejercicio de coevaluación, los estudiantes expresan cosas como: ‘El resumen parece una introducción y está muy largo para ser un resumen, no tiene conclusiones, de un texto se salta al otro, el título no es muy llamativo, no borró las instrucciones de la plantilla, la portada está mal construida y no separa los párrafos, no tiene normas APA, repite mucho unas palabras, no cita y no hace las referencias como lo indican las Normas APA, no se identifica el interrogante del proyecto, no termina las ideas, el texto no presenta buen uso de los puntos, comas y tildes, le falta más argumento, dar más conocimiento que el qué quiere saber sobre el tema, no contiene marco teórico’.(O12-LE)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

La cita anterior permite deducir que en la escritura de un artículo de investigación en el cual se incluyera el cuerpo del proyecto macro y que contara con características propias de un

Facultad de Educación

artículo argumentativo, si bien pudiese asociarse con las posibilidades de dar cuenta de una lectura y una escritura académica que nace en el seno de una investigación, la escritura del mismo no fue bien valorada por los estudiantes, no logró un eco positivo, en tanto que desvirtuó la idea de la construcción colectiva de saberes, y se erigió como obligación para la aprobación de las diferentes áreas del saber.

Lo que queda en evidencia hasta ahora, es la falta de articulación de los procesos desarrollados por los maestros en torno a los procesos de lectura y escritura orientados al interior del aula, y los formatos administrativos que buscaban dar cuenta de los procesos trabajados. Esto dio lugar, a que los estudiantes, en su afán por entregar un artículo que validara la aprobación del 20% en todas las áreas del saber aquí representadas, dejaran de lado los avances logrados en los procesos de clase.

Esto se evidencia en asuntos como el respeto a los derechos de autor, ya que en la mayoría de los artículos revisados se aprecia más un ejercicio de copie y pegue de internet que no permite visualizar una interiorización del desarrollo temático desde la producción propia que hicieron los estudiantes, lo que deja ver que se generó una angustia por sustentar desde otras voces el desarrollo de un tema, que los había convocado durante todo un año. Así, por ejemplo, en los artículos TB-E1 y TB-E10 se encuentran párrafos completos tomados de internet que desvirtúan los esfuerzos de los maestros por fortalecer los procesos de escritura.

En la aplicación de la revisión documental, se observa cómo en los mismos artículos finales sugeridos, algunos estudiantes apenas lograron el planteamiento de la problemática

elegida, pero sus argumentos se quedan cortos al momento de demostrar su desarrollo y apropiación, estos no logran avanzar en la argumentación de las ideas, por lo que al leer los

Facultad de Educación
artículos no se vislumbra la composición de un artículo de opinión que dé cuenta de un abordaje crítico y argumentativo del objeto de investigación.

Es claro que la apuesta institucional se queda a medias en la formación para la escritura de este tipo de textos, dentro del marco del ABP, así por ejemplo en las conclusiones presentadas desde el artículo TB-E3, se observa que no hay una apuesta por la presentación de los hallazgos que giraron en torno a la indagación y a las relaciones establecidas entre el proceso investigativo y las conexiones con la realidad y con la misma profundización teórica lograda. Este artículo, como muchos otros, se queda solo en el aporte que este trabajo le brindó de forma subjetiva, redunda en las visiones personales para demostrar lo alcanzado dentro del contexto investigado.


Un asunto a destacar, es que en la revisión documental se encuentra que el 100% de los artículos escritos evidencian una serie de indagaciones, de lecturas y consultas realizadas por los estudiantes para fortalecer sus argumentos. Esta idea es respaldada desde el empleo de diversas citas textuales, tal como aparece en el siguiente apartado, extraído del instrumento de revisión documental:

El movimiento Trap en Latinoamérica tuvo una baja popularidad desde sus inicios en la década Del 2000. Sin embargo, no fue hasta finales del 2015 que el Trap tomó popularidad en los países hispanos gracias a la nueva generación de artistas urbanos de Puerto Rico, Colombia y República Dominicana, Además, esto impactó en artistas con carreras más amplias, entre los que se destacan Daddy Yankee, Arcángel, NickyJam, J

Aun así, hay que decir en este aspecto, que si bien estas citas aparecen dentro del texto y tienen que ver con el tema que se está desarrollando en el artículo y en el proyecto, en el manejo discursivo no se evidencia una apropiación de los referentes bibliográficos que las sustentan, de hecho las fuentes de las que fueron tomados responden a plataformas de comentaristas o columnas de opinión de referentes poco o nada confiables, por lo que se vislumbra, más que un pensamiento de lectura selectiva, una actividad de consulta desprevenida sobre el tema a tratar.

De igual manera es claro cómo los estudiantes desde sus análisis parten de las lecturas que hacen de los diferentes contextos en los que están inmersos, es decir, han elegido temas que involucran situaciones que generan coyunturas a nivel social en la actualidad, estableciendo relaciones entre el entorno y sus intereses de investigación, así pues, hacen uso de diferentes sistemas simbólicos para desarrollar sus escritos, así por ejemplo, aprendieron a hacer lecturas de imágenes, de videos, películas, contextos, así como de otras ramificaciones que estudian el lenguaje como la semántica y la semiótica.

En general las producciones escritas, evidenciadas en el artículo trabajado, demuestran en gran medida poca apropiación por la estructura del trabajo por proyectos: pregunta, objetivos, problema, introducción, marco teórico, antecedentes, análisis, conclusiones y material bibliográfico; así mismo, hay poca producción discursiva. Al final se logra crear un texto que


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 muy bien hubiese podido responder a una actividad de indagación propuesta durante el año, y no a un producto que recogiera toda la experiencia de un proceso experimental llevado a cabo.

Facultad de Educación

En cuanto a las demás áreas, un asunto crítico que queda plasmado en las entrevistas realizadas a los maestros responde al hecho de que el 55% de los maestros afirman haber brindado herramientas y métodos para el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura desde su aula de clase. En este sentido habría que preguntarse entonces, ¿qué ocurrió con el 45% de los maestros restantes? ¿Cuáles fueron las prácticas de aula que implementaron estos maestros, y que no estuvieron permeadas por procesos de lectura y de escritura? ¿Continuaron estos maestros con la enseñanza de los saberes específicos propios de su área, sin tener en cuenta las apuestas investigativas de los estudiantes?

Al virar la mirada hacia las entrevistas realizadas a los estudiantes, el 66% de los entrevistados coinciden en afirmar que las prácticas de lectura y escritura tuvieron una modificación con la implementación del ABP en la institución, puesto que los llevó a indagar mucho más sobre las lecturas que realizaban para el proyecto de cada uno.

La selección de los textos para nutrir sus escritos fue realizada de forma autónoma por los estudiantes, se trabajó en la importancia de generar argumentos propios y no tomados de internet, la enseñanza desde una perspectiva memorística pasó a un segundo plano, en tanto que se fortaleció el desarrollo de las ideas propias. Al respecto los estudiantes afirman:

La metodología ha sido muy eficaz porque pues mediante esta metodología aprendemos de otra manera, logramos captar las cosas desde otro punto de vista. Por ejemplo en años anteriores, el mismo docente elegía que vas a leer, pero ahora nosotros mismos tenemos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

que elegir un texto que nos guste y del que queramos sacar alguna una cosa diferente, proyectar algo nuevo, enseñar algo diferente a los mismos compañeros y a los mismos

Facultad de Educación

profesores y tenemos que ir aprendiéndolo también porque en el futuro digámoslo si queremos ser gente emprendedora vamos a construir un negocio y necesitamos digamos de criterio propio, necesitamos algo diferente, algo nuevo.(E1-GC)

La elaboración de artículos y la realización de estrategias como el mapa conceptual, o el diseño del racimo asociativo, le ayuda mucho a uno para ver la capacidad que uno tiene en la escritura y en la fomentación de ideas.(E6-GE)

Pues este año, yo he visto y me encanta, esa, motivación de los jóvenes para leer, porque antes no se veía, por ejemplo, tantos jóvenes en la biblioteca leyendo o jóvenes por ahí, buscando en internet, sí como interesados por leer. (E10-GE)

Dentro de este recorrido, es claro que lograr una alfabetización académica en torno a los procesos de lectura y escritura no fue tarea fácil. Lograr que los estudiantes fueran conscientes de sus procesos y que comprendieran la importancia de estos en sus vidas además de cómo se consolidan los procesos comunicativos y que es con ellos y desde ellos que se crean los discursos necesarios para atender las necesidades sociales, es un asunto que se debe seguir trabajándose desde la escuela. Para ello, es importante considerar, como lo plantea Hernández (2002) que los proyectos de trabajo no son una receta didáctica con una serie de pasos inamovibles que se ciñen al “planteamiento del tema, preguntas sobre lo que saben los alumnos y lo que quieren saber,



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

hacer el índice, traer diferentes fuentes de información y copiar lo referido a los puntos del índice” (p.79), puesto que, es una perspectiva que limita las posibilidades políticas, educativas,

Facultad de Educación

curriculares, multiculturales y de conocimiento existentes en el trabajo por proyectos.

Respecto al objetivo específico número dos de esta investigación en donde se pretendió identificar cómo se han transformado las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes desde la apuesta formativa del ABP, ha de decirse que dicha transformación se dio superficialmente: si bien dentro de las reconfiguraciones que se dieron desde de la práctica llevaron a los maestros a comprender, finalmente, la importancia de crear estrategias distintas para generar procesos de lectura y escritura acordes con los intereses y necesidades de los alumnos y que respondieran a la exigencia de escribir textos de corte académico, en esencia, las prácticas de lectura y escritura no trascendieron un nivel literal pues, a pesar de que los estudiantes reconocen su importancia esto no se materializó en los ejercicios de escritura que se vivenciaron, además la lectura y la escritura no fueron asumidas como procesos sino como un resultado para ser evaluado.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Capítulo 5: Conclusiones, consideraciones finales y recomendaciones

Facultad de Educación

“(…) Experimentar el pensamiento, interrogando los textos, las fuentes, las evidencias, a modo de aventura apasionante que tiene lugar dentro y fuera de la escuela, pero que no termina jamás. En este sentido invito a reflexionar si muchos de los proyectos que se presentan como tales suponen para los docentes y los alumnos un ejercicio apasionante de su pensamiento”

(Hernández, 2002, p. 80)

Luego de este recorrido e intento por comprender la transformación de las prácticas pedagógicas y de los procesos de lectura y escritura en el marco de la ABP, interrogante que movilizó a los maestros investigadores dentro de su práctica profesional y que direccionó la aplicación de los instrumentos de investigación y el posterior análisis, de eso que aconteció en la escuela; es conveniente referir las conclusiones respecto a las categorías abordadas, las consideraciones finales de la investigación y recomendaciones finales, todo lo anterior en torno a los aciertos y desaciertos, las reflexiones, los retos y los posibles mares por los cuales continuar navegando.

Comencemos por decir que este proceso de investigación permitió reflexionar varios aspectos en relación con el ABP y la enseñanza del lenguaje; el trabajo por proyectos no pretende instaurarse como una receta para elaborar proyectos de investigación dentro de las aulas, si bien en este contexto se privilegió la lectura y escritura de textos académicos que dieron cuenta de un lenguaje expositivo y argumentativo, este presenta una gama de posibilidades desde la didáctica de la lengua para dar cuenta de procesos investigativos desde distintos formatos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

La lectura y la escritura ocuparon un papel fundamental en todo este asunto del trabajo por proyectos, resulta ser este el aporte desde la didáctica de la lengua a la pedagogía por

Facultad de Educación

proyectos, esta experiencia lo continúa demostrando. Dentro del aula se generaron procesos comunicativos diversos, siendo el informe escrito final de los proyectos lo que más resonancia tuvo, sin embargo, habría que reevaluar la idea de la escritura académica, elemento que también debe ser leído en contexto.

La estrategia de proyectos elaborados desde el aula permitió que se pusieran en evidencia asuntos como los intereses contextuales de la escuela y particulares de los estudiantes, lo cual se presentó como posibilidad para reestablecer antiguos debates en torno a la relación entre escuela-vida. En este ejercicio experimental para la institución, surgió como preocupación inicial de los maestros, la búsqueda por diversas formas a través de las cuales fuese posible orientar la construcción de proyectos. Los maestros ofrecieron a los estudiantes la oportunidad de compartir su experiencia de aprendizaje, de forma que se enriqueció su propia formación, aprendiendo de forma social y en ocasiones colaborativa.

A pesar de todo elemento crítico presente, se observó cómo el contexto, los intereses de los estudiantes y las necesidades educativas observadas por los maestros entraron en tensión, hasta tal punto de delimitar diversas rutas a seguir, por lo que se cayó en uno de los peligros que supone el ABP como lo es el activismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien ser maestro, desde los contextos de la pedagogía activa, no significa llegar a dignificarse como un ser supremo, quien todo lo puede y lo sabe, sino por el contrario permite reconocerse como un sujeto de cultivación, ha de decirse que el maestro desde su práctica pedagógica tiene el poder de crear y de ampliar la visión del mundo de otros quienes a través de

ejercicios prácticos pueden afianzar o cuestionar sus propios pensamientos en aras de construir saber.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Desde la mirada de los investigadores, este asunto de construir saber se vio nublado por varias razones: Primero, no es claro el dimensionamiento de los conocimientos obtenidos por los estudiantes, de hecho, al interior de las áreas se perdieron algunas profundidades que ya estaban logradas desde las metodologías previas a esta apuesta del ABP. Segundo, las reformas curriculares se dieron a la par de la aplicación de la propuesta, lo que llevó a un aprendizaje sobre la marcha, y generó que se cometieran muchos errores sobre las formas de evaluación y de articulación de los saberes. Tercero, las evidencias del proceso no fueron consistentes en términos del impacto logrado en los contextos de aplicación de los proyectos, los propósitos por parte de la institución para apropiarse dicha estrategia como opción didáctica no son concretos, queda la sensación de haberse generado un retroceso respecto a otros procesos investigativos liderados por la institución.

Aunque se sugiera que STEAM+H se ha implementado en las escuelas públicas en aras de la calidad educativa, en muchas ocasiones la historia se repite, puesto que los objetivos planteados se pueden asumir en dos vías: para promover la transformación de la escuela y establecer vínculos con los contextos reales de los estudiantes o como un mero instrumento que conduce a mejorar la competencia laboral, de ahí que el “aprender haciendo” se deba poner en cuestión respecto a los propósitos de quien enseña y de quien aprenda. En esa medida, los proyectos pueden estar reconociendo la importancia de renovar la educación o simplemente reduciéndola al servicio de un sistema económico que no privilegia el factor humanístico; sea lo

primero o sea lo segundo, es la escuela desde sus posibilidades de autonomía quien determina al servicio de quién está.

Facultad de Educación

Resulta presuntuoso establecer que dentro de este proceso los estudiantes asumieron una práctica investigativa en conjunto con los maestros. Sin embargo, dentro de las reducidas indagaciones que se efectuaron, los estudiantes se mostraron entusiasmados y motivados, al finalizar el año estos solo tenían aspectos positivos que resaltar, como el hecho de que nunca habían tenido tanto acercamiento a la lectura y a la escritura desde sus contextos, no se les había valorado como interlocutores válidos, pero en esta ocasión su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje fue activo.

En últimas, este proceso develó que asumir la pedagogía por proyectos en la escuela no se limita a los asuntos técnicos como efectuar cambios en el currículo, adecuación de los espacios, gestión administrativa, entre otros. También implica una labor humanística de construir con los otros el saber y resignificar la escuela como un escenario de apertura a la vida real.

Consideraciones finales

El empeño por comprender el direccionamiento de las prácticas pedagógicas y las prácticas de lectura y escritura en el marco del ABP representó un reto para los maestros investigadores, quienes llegaron a asumir un proceso de práctica pedagógica con configuraciones didácticas ya establecidas, en los que se partía de otros horizontes investigativos. Este interés entonces de indagar acerca del ABP, surgió desde el contexto escolar y desde la necesidad de

indagar un poco sobre el imaginario que sitúa a la escuela como laboratorio, donde cualquier fenómeno se puede ensayar sin cuestionarlo, considerarlo y aceptarlo.


Facultad de Educación

Al centrar la mirada en los instrumentos empleados para la investigación, al inicio de este recorrido se pueden observar maestros desorientados, angustiados, temerosos y otros convencidos de que el ABP representaría la anhelada transformación. Por su parte los estudiantes igualmente confundidos e inquietos ante lo que se les presentaba no dimensionaban lo que implicaba elaborar proyectos. Sin embargo, para ser positivos estas emociones no cambiaron, una vez llevada la estrategia a la práctica, no hubo capacitaciones y teorías que calmaran la marea, lo que sí hubo fue un mar de incertidumbres respecto al cual todavía hace eco la voz de una maestra que complacida expresaba “¡qué bueno! ¡Qué bueno que estemos así!”.

Pasado un año y medio de pensar en la aplicación del ABP, se puede comprender el sentido de aquella expresión en tanto que, gracias a lo anterior se logran evidenciar los cambios que aparejó el trabajo por proyectos el cual irrumpió en las verdades sobre el cómo enseñar y el cómo aprender, no para imponerse como otra verdad más, sino para dejar al descubierto que, sin lugar a dudas, la educación colombiana requiere de otras formas, de otras lecturas y de otras escrituras y un buen punto de partida es la desacomodación.

Muchos asuntos se quedan por fuera dadas las limitaciones del tiempo a sabiendas que a esta investigación la atravesó un periodo de paro en el magisterio y que el estudio de la forma de enseñar y aprender bajo el ABP requiere etapas mucho más amplias, donde tenga lugar no sólo el momento de la adopción, también la evaluación y la posible adecuación.

De otro lado, vale la pena anotar el juego de las subjetividades respecto al análisis presentado; así lo interpretaron tres maestros investigadores que desarrollaban su práctica


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 profesional, por lo tanto, los lugares de enunciación, eventualmente, varían. Se espera hacer la devolución de este informe a la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, ya que en él se encuentran varias voces de maestros y estudiantes que hicieron posible esta investigación y que probablemente se estén haciendo las mismas preguntas.

Finalmente, se debe considerar que este informe no comprende una visión definitiva, única, final, del Aprendizaje Basado en Proyectos, antes bien, debe considerarse como una mirada que desde las prácticas pedagógicas se hace sobre la lectura y la escritura, y la transformación del quehacer del maestro cuando se piensan otras formas de hacer en la escuela. Ocupará a próximas investigaciones retomar los interrogantes y el indagar a profundidad cada una de las rutas que deja abiertas el presente informe.

Recomendaciones

El camino del ABP en el contexto de la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño, no se agota con la resolución de los objetivos aquí presentados y las aproximaciones interpretativas en estas páginas escritas, la invitación que convoca a todos los maestros, estudiantes, padres de familia y directivas del colegio, es a seguir construyendo el campo de investigación en didáctica, que el lugar del qué, el cómo y sobre toda el para qué los habite.

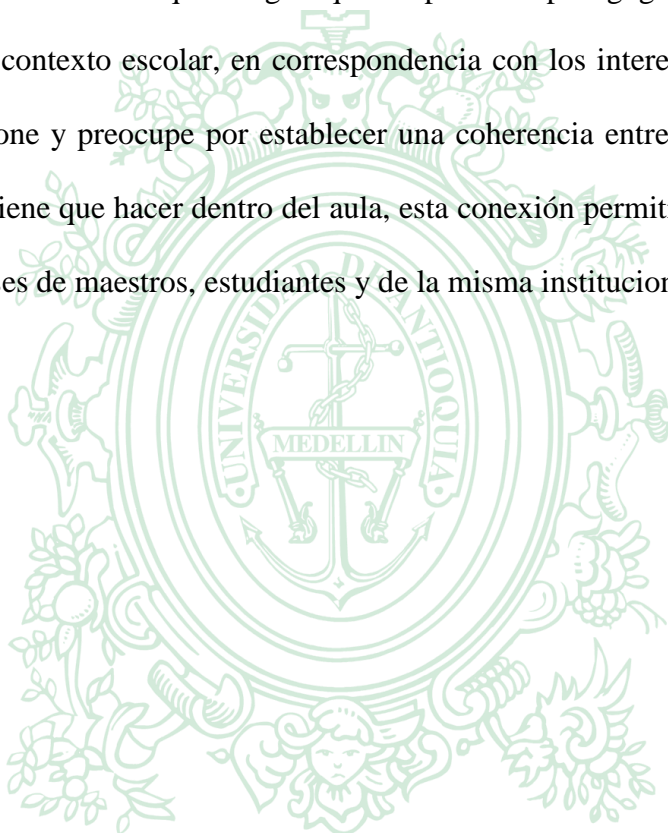
Es tarea de los maestros asumir la investigación sobre sus propias prácticas, pues son estas las que dan lugar a diversas posibilidades de indagación. La sistematización de las experiencias es lo que posibilita la transformación de la escuela y del modo como se opera al interior de las aulas. Mucho se ha teorizado sobre lo que el maestro debe o no enseñar y cómo lo



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

debe hacer desde afuera, pero es poco lo que se ha dicho desde el interior del aula, desde las vivencias reales.

Se hace necesario un maestro que resignifique las prácticas pedagógicas y las prácticas de lectura y escritura en el contexto escolar, en correspondencia con los intereses de la comunidad educativa, que se cuestione y preocupe por establecer una coherencia entre lo que se quiere, lo que se debe y lo que se tiene que hacer dentro del aula, esta conexión permitirá poner en cuestión la primacía de los intereses de maestros, estudiantes y de la misma institucionalidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Referencias bibliográficas

Álvarez, P. (Septiembre de 2017). Travesía de investigación... puntos de encuentro y tensión. *El Bernal*. p. 2.

Baracaldo, M. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf, 11

Brito, A., Cano, F., Finocchio, A y Gaspar, M. (2010). *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Editores.

Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, (62-63), 209-217.

Cárdenas, A. (2017). Lengua, pedagogía y lenguaje. *Revista Folios*, (20), 61-75.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381.

Castro, S. (2012). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (35), 45-52.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Ciro, C. (2012). *Facultad de Educación. Aprendizaje Basado en Proyectos (A. B. Pr) como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.

Díaz, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles Educativos, (80), 1-23.

[Fotografías de Danilo Restrepo]. (I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño. 2017). Archivos fotográficos de la Práctica Pedagógica. Medellín, Colombia.

[Fotografías de Lina Moguea]. (I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño. 2017). Archivos fotográficos de la Práctica Pedagógica. Medellín, Colombia.

[Fotografía de Daniel Rendón]. (I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño. 2012). Archivos fotográficos de Arquitectura Social I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño. Medellín, Colombia.

Recuperado de: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1532857&page=4>

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Aurora


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
 Galeana, L. (s.f). Aprendizaje basado en proyectos. Revista Digital *Universidad de Colima*.
 Recuperado: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
Facultad de Educación

García, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 685-707.

Galeano, M. (2014). *Estrategias de investigación social y cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Giraldo, D. y Serna, V. (2016). *Pertinencia del modelo escuela nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Glasserman, L., Reséndiz, M., y Riquelme, J. (2010). Aprendizaje orientado a proyectos como apoyo para la integración de asignaturas en la formación profesional. *Apertura*. 2 (2), 5-17.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de pedagogía*, (30), 78-82.

Jurado, F. (2014). El ajuste al sistema educativo colombiano. *Ruta maestra*, 7, 19-23.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, (18), 43-51.

Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Revista Lectura y Vida*, 6 (4), 1-9.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores. Institución Universitaria Los Libertadores*, 73-80.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lengua Castellana: Lineamientos Curriculares*.

Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. 1 8 0 3


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanías*. Bogotá, Colombia: Editor Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Derechos Básico de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editor Ministerio de Educación Nacional.

Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa: cuatro ensayos sobre la educación y un elogio a la lectura*. Barcelona, España: Editorial Mondadori.

Palencia, M. (2013). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (1), 87-89.

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje*, (32). 71-88.

Restrepo, M. y Uribe, P. (2016). *Secuencias didácticas: una apuesta por la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de Lengua Castellana*. (Tesis de maestría). Universidad San Buenaventura. Medellín, Colombia.

Rincón. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza, selección de textos*. (Rudduck, J. y Hopkins, D.). Madrid España: Editorial Morata.

Torres, J. (2016). *La pedagogía por proyectos como estrategia para la investigación en la educación inicial*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexos

Anexo A: Instrumento formato de observación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

Objetivo: Identificar cómo actúan las categorías: Aprendizaje Basado en Proyectos, práctica pedagógica y lectura y escritura en la enseñanza y



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

aprendizaje del área de Lengua Castellana.

Formato de observación

Facultad de Educación

Investigador (a):		
Fecha:	Hora inicial:	Hora final:
Observación N.º:		
Categorías		
1. Aprendizaje Basado en Proyectos 1.1 Currículo 1.2 Evidencias 1.3 Trabajo cooperativo 1.4 Gestión de aula y roles 1.5 Evaluación Formativa		
2. Práctica pedagógica 2.1 Planeación, aplicación y evaluación 2.2 Relación entre teoría y práctica 2.3 Reflexión pedagógica 2.4 Herramientas y recursos para la clase 2.5 Relación maestro-estudiante		
3. Lectura y Escritura 3.1 Construcción de significados 3.2 Diálogo entre texto, lector y contexto 3.3 Niveles de lectura: literal, inferencial y crítico/intertextual 3.4 Discurso (comunicación de ideas y argumentación) 3.5 Visión sobre el mundo		
Comportamiento de las categorías		
<div style="text-align: center; font-size: 2em; opacity: 0.5;">1 8 0 3</div>		





**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación





Anexo B: Instrumento guía de revisión documental del diario pedagógico

 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803 Facultad de Educación	<p>Objetivo: Establecer las transformaciones de la práctica pedagógica en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos.</p>
<p>Guía de revisión documental del diario pedagógico del maestro de lengua castellana</p>	
<p>Maestro investigador</p>	
<p>Código</p>	


 <p>Tipo de texto revisado</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p>
<p>Facultad de Educación Categorías de Análisis</p>	
<p>Práctica pedagógica (Planeación, aplicación y evaluación - Relación entre teoría y práctica - Reflexión pedagógica - Herramientas y recursos para la clase - Relación maestro-estudiante)</p>	
<p>1. ¿Qué reflexiones en torno al oficio de ser maestro se pueden evidenciar en la escritura del diario pedagógico?</p>	
<p>2. ¿De qué forma se manifiestan, en el diario pedagógico, las tensiones y rupturas que se generan en la práctica pedagógica del maestro cuando se le apuesta a una metodología de enseñanza-aprendizaje distinta?</p>	

Anexo C: Instrumento guía de revisión documental de las producciones escritas por los estudiantes

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación</p>	<p>Objetivo: Establecer las transformaciones de los procesos de lectura y escritura en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos.</p>
<p>Guía de revisión documental de las producciones escritas por los estudiantes</p>	
<p>Maestro investigador</p>	
<p>Código</p>	

 Tipo de texto revisado	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación Categorías de Análisis	
Aprendizaje Basado en Proyectos (Currículo - Evidencias - Trabajo cooperativo - Gestión de aula y roles - Evaluación Formativa)	
1. ¿Qué evidencias de un proceso investigativo, se perciben en las producciones escritas por los estudiantes, como respuesta a un Aprendizaje Basado en Proyectos?	
Lectura y Escritura (Construcción de significados - Diálogo entre texto, lector y contexto - Niveles de lectura: literal, inferencial y crítico - Discurso (Comunicación de ideas y argumentación) - Visión sobre el mundo)	
2. ¿Qué evidencias de las lecturas realizadas por los estudiantes en su proceso investigativo, están presentes en los textos escritos?	
3. ¿De qué manera los trabajos escritos por los estudiantes dan cuenta de la apropiación de los elementos propios del proceso de escritura? (redacción, coherencia, cohesión, argumentación).	

Anexo D: Instrumento formato registro de entrevistas a estudiantes

 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Facultad de Educación	Objetivo: Conocer el sentir del estudiante en torno a lo vivido en las prácticas de aula en función de la lectura y la escritura, desde una apuesta del Aprendizaje Basado en Proyectos.		
Formato registro entrevista a estudiantes			
Fecha		Código	




UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Preguntas

1. ¿De qué Facultad de Educación aula que han implementado los maestros, para la enseñanza de la lectura y la escritura durante este año, responden a las necesidades que tienen ustedes los estudiantes y benefician sus aprendizajes?
2. ¿Qué cambios presentan las estrategias de lectura y escritura que han experimentado en años anteriores comparadas con las estrategias que han implementado los maestros durante el presente año?
3. Bajo la metodología por proyectos ¿cuáles actividades han propuesto los maestros para mejorar los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura?
4. ¿Considera que se ha presentado una articulación entre sus proyectos de investigación y las distintas áreas académicas?

Anexo E: Instrumento formato registro de entrevistas a profesores

	Objetivo: Conocer el sentir del maestro en torno a lo vivido en las prácticas de aula, desde una apuesta del Aprendizaje Basado en Proyectos.		
	Formato registro entrevista a profesores		
Fecha		Código	




UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Preguntas

1. ¿De qué manera las prácticas de aula que ha implementado para la enseñanza de la lectura y la escritura responden a las necesidades de los estudiantes y benefician sus aprendizajes, bajo una pedagogía orientada a proyectos?
2. ¿Cree que los planes institucionales (mallas curriculares, planeaciones, proyectos transversales, etc.) se corresponden con la configuración de un trabajo orientado a proyectos para una enseñanza y aprendizaje efectivos de la lectura y la escritura?
3. ¿A qué estrategias de autoformación y capacitación ha tenido que recurrir para asesorar a los estudiantes en este proceso de construcción de proyectos?
4. ¿Qué cambios ha sufrido la práctica pedagógica (gestión de aula, microclase, trabajo de grupo, evaluación, etc.) desde la apuesta del Aprendizaje Basado en Proyectos?

Anexo F: Consentimiento informado para profesores

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>1803</p> <p>Consentimiento Informado</p>	
Fecha	
<p>Yo, _____ identificado(a) con el documento de identidad número _____ de _____ acudiente del estudiante _____ identificado(a) con el documento de identidad número _____ de _____ por voluntad propia doy mi consentimiento para realizar el registro</p>	



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

fotográfico y la grabación a que hubiere lugar, respecto a la participación en la entrevista realizada por los maestros investigadores de la Universidad de Antioquia para realizar el Proyecto de Investigación titulado *Prácticas pedagógicas y procesos de lectura y escritura en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos*.

La información recolectada en dicha entrevista será usada únicamente con fines relacionados a la investigación, y la identidad del participante será protegida bajo la ley 1581 de 2012.

Manifiesto que recibí una explicación clara y completa de dicho proceso y del propósito de esta entrevista.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Firma del participante: _____

Firma del acudiente: _____

Anexo G: Consentimiento informado para estudiantes



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1888
Facultad de Educación

Consentimiento Informado

Fecha

Yo, _____ identificado(a) con el documento de identidad número _____ de _____ por voluntad propia doy mi consentimiento para realizar el registro fotográfico y la grabación a que hubiere lugar, respecto a la participación en la entrevista realizada por los maestros investigadores de la Universidad de Antioquia para realizar el Proyecto de Investigación titulado *Prácticas pedagógicas y procesos de lectura y escritura en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos*.

La información recolectada en dicha entrevista será usada únicamente con fines relacionados a la



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

investigación, y la identidad del participante será protegida bajo la ley 1581 de 2012.

Manifiesto que recibí una explicación clara y completa de dicho proceso y del propósito de esta entrevista. **Facultad de Educación**

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Firma del participante: _____



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Anexo H: Cronograma de la investigación

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES																	
Actividades	Tiempo																
	2017											2018					
	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
1. Lectura del contexto de la investigación: I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño																	
2. Planteamiento de la propuesta de investigación																	
3. Elaboración de la pregunta de investigación																	
4. Estado de la cuestión																	
5. Diseño de configuración didáctica para primer ciclo																	
6. Elaboración del marco teórico																	
7. Primera socialización de la propuesta con pares académicos																	
8. Socialización de la propuesta en la I. E. Pbro. Antonio José Bernal Londoño																	
9. Diseño de configuración didáctica para segundo ciclo																	

