

El trabajo por proyectos didácticos y los procesos de enseñanza y aprendizaje: estudio de caso en una secundaria técnica.

Erik Said Lara Corro.

Cita:

Erik Said Lara Corro (2013). *El trabajo por proyectos didácticos y los procesos de enseñanza y aprendizaje: estudio de caso en una secundaria técnica* (Tesis de Licenciatura). UNIVERSIDAD VERACRUZANA (UV).

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/erik.said/20>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pWY7/SQo>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**EL TRABAJO POR PROYECTOS DIDÁCTICOS Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE.**

ESTUDIO DE CASO EN UNA SECUNDARIA TÉCNICA

TESIS

**Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

Presenta

ERIK SAID LARA CORRO

Asesora

DRA. THEMIS ORTEGA SANTOS



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**EL TRABAJO POR PROYECTOS DIDÁCTICOS Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE.**

ESTUDIO DE CASO EN UNA SECUNDARIA TÉCNICA

TESIS

**Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

Presenta

ERIK SAID LARA CORRO

Asesora

DRA. THEMIS ORTEGA SANTOS

*A mis padres, Isis y Efrén,
mis primeros maestros.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
JUSTIFICACIÓN.....	21
CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema.....	25
1.1. Formulación del Problema	27
1.2. Preguntas de Investigación.....	28
1.3. Objetivos	29
CAPÍTULO 2. Marco contextual.....	31
2.1. Algunos organismos que regulan la educación en el mundo y en nuestro país...33	
2.1.1. UNESCO: La Educación Básica	33
2.1.1.2. Perspectiva UNESCO de la Educación Secundaria	34
2.1.2. Perspectiva de la OCDE	36
2.1.2.1. PISA, un referente internacional.....	38
2.1.3. La Secretaría de Educación Pública, regulador principal de la educación básica en nuestro país.....	39
2.1.3.1. ENLACE, un referente nacional.....	40
2.1.4. La Secretaría de Educación de Veracruz y la Educación Secundaria Técnica.....	41
2.1.4.1. La Dirección General de Educación Secundaria	42
2.1.4.2. Educación Tecnológica, base de la enseñanza Técnica	43
2.2. Plan de Estudios de la Educación Básica 2011	44
2.2.1. Puntos de continuidad y cambio respecto al Plan y los Programas de Estudio: propuestas didácticas para Español	44
2.2.2. Principios Pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011.....	46
2.2.3. Aprendizaje para la vida	48
2.3. Los Programas de Estudio 2011: Español	49
2.3.1. Noción de enseñanza y de aprendizaje según los Programas de Estudio de Español.....	49

2.3.2. El desarrollo de competencias en la asignatura de Español	50
2.3.3. Los ámbitos de las prácticas sociales de uso del lenguaje	51
2.3.4. Los propósitos de la enseñanza del Español	53
2.3.4.1. La organización de los aprendizajes en la asignatura de Español.....	54
2.4. La Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 128	56
2.4.1. Algunos datos contextuales	57
2.4.2. La institución, datos estadísticos.....	57
2.4.3. El grupo en estudio	58
2.4.4. El docente en estudio.....	59
2.4.5. El aula de referencia	61
CAPÍTULO 3. El estado de la cuestión	63
CAPÍTULO 4. Marco teórico	83
4.1. La teoría sociocultural de Vygotsky	85
4.1.1. El constructivismo como marco explicativo de la teoría sociocultural	85
4.1.2. La teoría sociocultural desde una perspectiva educativa	87
4.1.2.1. La zona de desarrollo próximo, una base para la enseñanza.....	91
4.2. Educación facultadora, una experiencia significativa para el estudiante	92
4.2.1. Aprendizaje situado o cognición situada	93
4.2.1.1. El aprendizaje autónomo	97
4.2.3. El aprendizaje colaborativo	100
4.2.4. El aprendizaje experiencial	101
4.3. El aprendizaje basado en proyectos.....	102
4.3.1. El trabajo mediante proyectos	104
4.3.2. ¿Qué son los Proyectos Didácticos?.....	107
4.4. El contexto desde una perspectiva sociocultural	107
4.5. El aprendizaje en la escuela secundaria	108
4.6. Enfoque de aprendizaje profundo y superficial.....	109
4.7. Ejes de la investigación	111
4.7.1. Perspectiva Institucional: <i>Estándares Curriculares de Español</i>	111

4.7.1.1. Procesos de lectura e interpretación de textos.....	112
4.7.1.2. Producción de textos escritos.....	112
4.7.1.3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.....	113
4.7.1.4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.....	114
4.7.1.5. Actitudes hacia el lenguaje.....	114
4.8. Dimensiones de la enseñanza.....	115
4.8.1. Rol del docente.....	115
4.8.2. Rol del estudiante.....	118
4.8.3. Noción de enseñanza.....	121
4.8.4. Noción de aprendizaje.....	122
4.8.5. Grupo escolar.....	123
4.8.6. Ambiente de trabajo y socio-emocional.....	123
4.9. Categoría de análisis y subcategorías.....	125
4.9.1. Acto de enseñanza del Español.....	125
4.9.1.1. Visión docente del objeto de estudio.....	126
4.9.1.2. Enfoque de la enseñanza.....	127
4.9.1.3. Intención didáctica de los docentes.....	127
4.9.1.4. Estrategias de enseñanza.....	128
4.9.1.5. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes.....	129
CAPÍTULO 5. Metodología.....	133
5.1. Enfoque de estudio.....	135
5.2. Marco Interpretativo.....	136
5.3. El estudio de caso.....	137
5.3.1. Estudio de caso único.....	138
5.4. Diseño de la investigación.....	138
5.4.1. Tabla de especificaciones de la estructura de la investigación.....	140
5.5. Población, tipos de muestreo y características de la muestra.....	143
5.5.1. Los sujetos en estudio.....	144

5.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información	144
5.6.1. La observación	145
5.6.1.1. El guion de observación.....	146
5.6.1.2. Notas de campo	147
5.6.1.3. Diario de campo	148
5.6.2. La entrevista.....	148
5.6.2.1. Guion de entrevista	149
5.6.3. Investigación documental.....	151
5.6.3.1. Revisión del Plan y los Programas de Estudio 2011.....	152
5.6.4. La encuesta.....	152
5.6.4.1. Escala de Opinión	153
5.7. Confiabilidad de la información.....	154
5.7.1. La triangulación como un modo de validación de la información	155
5.7.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	156
5.8. Procedimientos para el acopio de información	158
5.9. Procedimientos llevados a cabo para el análisis de la información	160
5.9.1. Procesamiento estadístico de la información (encuesta)	160
CAPÍTULO 6. Análisis, interpretación e integración del caso en estudio	161
6.1. Análisis e Interpretación del caso en estudio.....	163
6.1.1. Ejes de la Investigación.....	163
6.1.1.1. Perspectiva Institucional: <i>Estándares Curriculares de Español</i>	163
6.1.1.1.1. Procesos de lectura e interpretación de textos	164
6.1.1.1.2. Producción de textos escritos	164
6.1.1.1.3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.....	164
6.1.1.1.4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje	165
6.1.1.1.5. Actitudes hacia el lenguaje	165
6.1.1.2. Perspectiva y Práctica Docente	165
6.1.1.2.1. Análisis de resultados estadísticos	165

6.1.2. Dimensiones de la enseñanza.....	187
6.1.2.1. Rol del docente.....	187
6.1.2.2. Rol del estudiante.....	192
6.1.2.3. Noción de enseñanza.....	198
6.1.2.4. Noción de aprendizaje.....	203
6.1.2.5. Grupo escolar.....	205
6.1.2.6. Ambiente de trabajo y socio-emocional.....	206
6.1.3. Categoría y subcategorías de análisis.....	210
6.1.3.1. Acto de enseñanza del Español.....	210
6.1.3.1.1. Visión docente del objeto de estudio.....	210
6.1.3.1.2. Enfoque de la enseñanza.....	213
6.1.3.1.3. Intención didáctica.....	216
6.1.3.1.4. Estrategias de enseñanza.....	218
6.1.3.1.5. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes.....	222
6.1.3.1.2.1. Procesos de lectura e interpretación de textos.....	224
6.1.3.1.2.2. Producción de textos escritos.....	226
6.1.3.1.2.3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.....	228
6.1.3.1.2.4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.....	232
6.1.3.1.2.5. Actitudes hacia el lenguaje.....	233
6.2. Integración del caso en estudio.....	235
6.2.1. La importancia del conocimiento del Español.....	235
6.2.2. La enseñanza del Español. Una mirada desde la perspectiva del docente.....	237
6.2.3. Los propósitos del docente en la enseñanza del Español.....	238
6.2.4. El docente y su acto de enseñanza.....	238
6.2.5. La practicidad de los estudiantes en su aprendizaje.....	240
6.2.6. Algunos aspectos importantes a considerar.....	241
6.2.6.1. ¿Más de lo mismo?.....	241

6.2.6.2. Una capacitación más profunda.....	242
6.2.6.3. El Español como parte fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes	243
6.2.6.4. Trabajo por Proyectos Didácticos ¿entre lo ideal y lo real?	244
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	247
Conclusiones	249
Recomendaciones.....	255
BIBLIOGRAFÍA	257
Referencias Bibliográficas	259
Referencias Electrónicas.....	265
Software de Computación	266
ANEXOS	267

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparativo de las propuestas didácticas para la enseñanza del Español	45
Tabla 2. Prácticas sociales del lenguaje por ámbito.....	55
Tabla 3. Práctica social del lenguaje	56
Tabla 4. Número de personal	58
Tabla 5. Número de grupos.....	58
Tabla 6. Concepciones del aprendizaje en el marco de la teoría sociocultural de Vygotsky	98
Tabla 7. Enfoques de aprendizaje: comparativo	110
Tabla 8. Nociones de aprendizaje	124
Tabla 9. Visión del objeto de estudio.....	131
Tabla 10. Enfoques en términos de enseñanza	132

Tabla 11. Actividades que realizaron los estudiantes durante la clase	166
Tabla 12. Actores que participaron durante la clase	167
Tabla 13. Materiales y/o recursos que usaron los estudiantes al realizar un proyecto.....	170
Tabla 14. Materiales que les hubiese gustado utilizar a los estudiantes en la realización de sus proyectos	170
Tabla 15. Criterios para planear un proyecto	171
Tabla 16. Ventajas que encontraron los estudiantes al Trabajo por Proyectos Didácticos	175
Tabla 17. Desventajas que encontraron los estudiantes al Trabajo por Proyectos Didácticos.....	176
Tabla 18. Actividades que se realizaron en el grupo para cumplir las metas acordadas en el proyecto.....	177
Tabla 19. Actividades extra que realizaron los estudiantes en el desarrollo de un proyecto	180
Tabla 20. Conocimientos de asignaturas que sirvieron para la realización de un proyecto	182

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño del estudio	142
Figura 2. Distribución porcentual de respuestas respecto a las actividades que realizaron los estudiantes durante la clase	167
Figura 3. Frecuencia de la participación grupal	168
Figura 4. Lugar en que se ubicaron los estudiantes encuestados en el aula	169

Figura 5. Gusto por el lugar donde se ubicó el estudiante en el aula	169
Figura 6. Relación de las actividades con la vida diaria del estudiante	172
Figura 7. Distribución porcentual de respuestas respecto a los propósitos de la vida diaria de los estudiantes con las que se relacionaron los proyectos	172
Figura 8. Opinión de los estudiantes respecto al Trabajo por Proyectos Didácticos...	173
Figura 9. Estudiantes que consideraron útil lo que se planteó en un proyecto	173
Figura 10. Utilidad de los proyectos.....	174
Figura 11. Preferencia por el Trabajo por Proyectos Didácticos	174
Figura 12. Razones de la preferencia por el Trabajo por Proyectos Didácticos.....	175
Figura 13. Distribución porcentual de respuestas respecto a las ventajas que encontraron los estudiantes encuestados al Trabajo por Proyectos Didácticos	176
Figura 14. Distribución porcentual de respuestas respecto a las desventajas que encontraron los estudiantes encuestados al Trabajo por Proyectos Didácticos	177
Figura 15. Distribución porcentual de respuestas respecto a las actividades que se realizaron en el grupo para cumplir las metas acordadas en el proyecto	178
Figura 16. Propuesta estudiantil de algún proyecto	179
Figura 17. Razones para optar en la proposición de algún proyecto	179
Figura 18. Realización de actividades extra en el desarrollo del proyecto.....	180
Figura 19. Satisfacción por realizar actividades extra en el desarrollo del proyecto ...	181
Figura 20. Transversalidad entre las asignaturas	181
Figura 21. Distribución porcentual de las respuestas sobre los conocimientos de asignaturas que sirvieron para la realización de un proyecto	182
Figura 22. Ambiente de trabajo en el aula	183
Figura 23. Relación del estudiante con sus compañeros.....	184
Figura 24. Relación estudiante-docente.....	184

Figura 25. Perspectiva estudiantil respecto al espacio físico del aula.....	184
Figura 26. Frecuencia con la que el docente generó un ambiente de estímulo durante las clases.....	185
Figura 27. Justeza docente al evaluar los proyectos.....	185
Figura 28. Acuerdo estudiantil para calificar el proyecto	186
Figura 29. Juicio personal de los estudiantes sobre el propio proyecto	186
Figura 30. Actitud del estudiante ante la posibilidad de volver a trabajar por Proyectos Didácticos.....	187

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió a partir del interés inmediato por valorar la contribución del Trabajo por Proyectos Didácticos como una estrategia didáctica para lograr el aprendizaje de los estudiantes a partir del proceso de constitución de un proyecto en relación con su contexto, y así aportar los conocimientos necesarios a la realidad actual.

Para efectuar el presente estudio se planteó el problema de la investigación, se realizaron las preguntas y, para responderlas, se formularon el objetivo general y los objetivos específicos que formaron la parte sustancial y fueron guía de esta investigación. Todo esto comprende el capítulo 1.

En el capítulo 2, marco contextual, se exponen diversos elementos relacionados con el objeto de estudio tales como: los organismos que regulan la educación básica tanto en el ámbito internacional como nacional. Asimismo se señalan algunos aspectos primordiales del Plan y los Programas de Estudio 2011 de Español; de igual forma, se puntualizan los aspectos contextuales más importantes de la institución, del aula y los sujetos en estudio.

En el capítulo 3, el estado de la cuestión, se presenta un panorama de algunas investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y estatal. Se describen los puntos más importantes de éstas dada su similitud con este estudio en algunos aspectos teóricos y metodológicos.

El capítulo 4, marco teórico, es una parte fundamental de este estudio por ser el sustento teórico. En éste se describen y argumentan los conceptos básicos que dieron las pautas a seguir para tener un mejor conocimiento de la estrategia didáctica en estudio. Se examinan las posturas de diversos autores desde la perspectiva sociocultural para la comprensión del Trabajo por Proyectos Didácticos. De igual forma, se presentan los

conceptos referentes a los ejes de la investigación, las dimensiones de la enseñanza y, la categoría y las subcategorías de análisis que encaminaron este trabajo.

En el capítulo 5, metodología, se presenta el enfoque del estudio exponiéndose la fenomenografía como perspectiva de esta investigación, asimismo, se presentan las características de la población y la muestra, las técnicas usadas para la recopilación de información y el proceso llevado a cabo para la validación de los instrumentos, los procedimientos realizados en torno al análisis e interpretación e integración del caso en estudio. Todo esto se sustenta teóricamente y se argumenta el motivo de su elección para los efectos metodológicos.

El Capítulo 6; Análisis, interpretación e integración del caso en estudio, está compuesto por el análisis y la interpretación de la información que reúne datos cualitativos y cuantitativos. Este capítulo concluye con la integración del caso.

En el apartado de Conclusiones y recomendaciones, se exponen las afirmaciones y proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación con el problema estudiado.

Al final de este documento, se presentan las fuentes de información consultadas, asimismo se incluyen los anexos que están compuestos por los instrumentos, los documentos y los elementos que surgieron del trabajo de campo.

Los nombres de los sujetos en estudio fueron reemplazados por pseudónimos por motivos de confidencialidad.

Por último, se desea agradecer a los directivos, los docentes y los estudiantes de la escuela de referencia, así como a las investigadoras que fueron partícipes en la revisión y validación de los instrumentos, quienes formaron parte fundamental en el desarrollo y

constitución de esta investigación, demostrando en todo momento disponibilidad, interés, compromiso y profesionalismo.

JUSTIFICACIÓN

La Secretaría de Educación Pública a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) estableció en el Plan de Estudios (2006) y con vigencia en el Plan de Estudios (2011), periodo de referencia de esta investigación, la estrategia Trabajo por Proyectos Didácticos (TPD) ya que ésta “coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica” (SEP, Plan de Estudios, 2011, p. 9), pero no se puede soslayar que esta modalidad de trabajo se puede tornar complicada puesto que requiere perseverancia, dedicación y el mejor de los esfuerzos por parte de los actores implicados.

Proponer y desarrollar estrategias innovadoras que logren potenciar las capacidades de auto-aprendizaje en los estudiantes es justificable en todos los sentidos, pues el TPD contribuye a que éstos sean autodidactas, se involucren en procesos de investigación, desarrollen habilidades cognitivas cada vez más complejas y funden una conciencia sobre su contexto real.

Algunos autores como Galeana (2009), Lave y Wenger (2003), Baquero (2002), Wenger (2001) y Rogoff (1993) opinan que esta estrategia didáctica por tener una característica de interdisciplinariedad, ser holística y por promover una enseñanza y un aprendizaje que involucra a los individuos en su contexto social, impacta en el aprendizaje de los discentes; puesto que les permite aprender en la diversidad, estimular el crecimiento socio-emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con sujetos provenientes de diversos contextos, así como el inmiscuirse en su entorno inmediato.

En el marco de los proyectos didácticos, los estudiantes aprenden a desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje para la solución de problemas al estar en contacto con personas de diversas culturas y con opiniones distintas, trabajar en colaboración, evaluar el trabajo de sus pares, dar retroalimentaciones constructivas tanto para ellos mismos como para sus compañeros y proponer proyectos y/o soluciones de mejora ante las diversas vicisitudes que estén presentes en su entorno escolar y social.

En razón de lo anterior, se desea averiguar cómo el proceso de elaborar un proyecto permite y alienta a los estudiantes a proponer, experimentar, indagar y explotar en sus áreas de interés, aprender de sus errores, enfrentar y superar retos difíciles e inesperados dentro del marco de un currículo establecido.

Estas cualidades provocaron una curiosidad intelectual para la realización de esta investigación; asimismo una motivación personal y académica que justificó la realización de este estudio, y que surgió a partir de una estancia en la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 128. De lo que se observó cotidianamente, surgieron diversas interrogantes, inquietudes, así como la necesidad de profundizar en los procesos llevados a cabo con la mencionada estrategia, y si ésta contribuyó sustancialmente en el aprendizaje de los estudiantes.

Se enfatizó en la importancia de estudiar cómo operan las reformas educativas en la realidad escolar, ya que en lo prescrito en un currículum, se identifican y mencionan un conjunto de competencias para que los estudiantes puedan lograr una vida plena y productiva, con base en el dominio de los estándares orientados hacia el desarrollo de diversas competencias, pero que en la realidad educativa sucede u opera, particularmente, de otro modo.

Por ello, se pretendió ahondar en las diversas incidencias que acaecían en el contexto áulico e institucional. Se ha tenido la intención de contribuir con la descripción de esta experiencia pedagógica al conjunto de investigaciones acerca de la enseñanza en

Educación Secundaria y, en el orden práctico, aportar al docente participante información que retroalimente su quehacer y contribuya a beneficiarlo.

En el desarrollo de esta investigación se expone una valoración de lo que la estrategia didáctica en estudio ofrece al acto de enseñar y de aprender. Por ello, los resultados serán compartidos con el docente y la institución con la finalidad de contribuir al conocimiento del TPD desde la perspectiva aportada por esta investigación; asimismo acercar a los actores involucrados en el proceso formativo de los y las estudiantes a una posible mejora en sus prácticas educativas.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del problema

Capítulo 1. Planteamiento del problema

*La enseñanza debe ser por la acción.
La educación es la vida; la escuela es la sociedad.*
Dewey

En este capítulo se define la problemática en estudio; así como los elementos, los aspectos y las características que guiaron el proceso de la investigación.

1.1. Formulación del problema

Esta investigación se enfocó a estudiar cómo contribuyó el Trabajo por Proyectos Didácticos en el aprendizaje de un grupo escolar en la asignatura de Español en una escuela Secundaria Técnica. Para resolver la existencia de Programas de Estudio saturados, prácticas de enseñanza que en ocasiones priorizan la memorización sobre la participación activa de los estudiantes, así como la frecuencia y el carácter definitorio que se da en las evaluaciones. Por lo anterior, a partir de los preceptos establecidos por la Secretaría de Educación Pública a través la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se establecieron en el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Secundaria (2006)¹ los proyectos como estrategia didáctica con una propuesta didáctica sociocultural y donde el objeto de enseñanza son las prácticas sociales del uso del lenguaje. Con la implementación de la mencionada estrategia, se intenta responder a las demandas actuales de la sociedad y de los individuos, pero esto requiere que el docente asuma un rol centrado en el aprendizaje del estudiante.

Varias experiencias personales llevaron al planteamiento de esta problemática, pues durante mi estancia en la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 128 se observó que con esta modalidad de trabajo se intenta potenciar las habilidades de los estudiantes en

¹ Cabe mencionar que aunque se implementó la estrategia de Proyectos Didácticos en el Plan de Estudios 2006; en el Plan de Estudios 2011 se da continuidad a mencionada estrategia, pero con diversas modificaciones y mejoras. Ambos documentos fueron objeto de estudio para fines de esta investigación, pero el documento actual fue el medular para el desarrollo y sustento de esta investigación.

el sentido inmediato que éstos propongan, ideen y participen en soluciones de mejora en relación con su contexto próximo; de igual forma, se pretende que el discente comprenda y explique situaciones desde diversas áreas del conocimiento, el manejo y la búsqueda de información, entre otras cuestiones.

Ante el potencial planteado por los autores con esta estrategia didáctica y con la reforma establecida en el 2006 en el Plan y los Programas de Estudio, se desarrolló un interés por el estudio de ésta en el terreno práctico. Por tal motivo, fue necesario realizar esta investigación con la que se valoró la contribución de los Proyectos Didácticos en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Preguntas de investigación

General

- ¿Cómo contribuyó el Trabajo por Proyectos Didácticos al aprendizaje de los estudiantes?

Derivadas

En el caso en estudio:

- a) ¿Cómo se llevó a cabo el Trabajo por Proyectos Didácticos?
- b) ¿Qué estrategias de enseñanza desarrolló el docente con el Trabajo por Proyectos Didácticos?
- c) ¿Qué estrategias de aprendizaje desarrolló el estudiante con el Trabajo por Proyectos Didácticos?
- d) ¿Qué aprendizajes se promovieron con el Trabajo por Proyectos Didácticos?

- e) ¿Qué semejanzas y diferencias hubo entre los procesos previstos en el Plan y los Programas de Estudio 2011 y los procesos desarrollados en el acto de enseñanza?

1.3. Objetivos

General

- Valorar la contribución del Trabajo por Proyectos Didácticos al aprendizaje de los estudiantes.

Específicos

En el caso en estudio:

- a) Describir los procesos del Trabajo por Proyectos Didácticos.
- b) Describir las estrategias de enseñanza que desarrolló el docente mediante el Trabajo por Proyectos Didácticos.
- c) Describir las estrategias de aprendizaje que desarrollaron los estudiantes mediante el Trabajo por Proyectos Didácticos.
- d) Analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje efectuados en el Trabajo por Proyectos Didácticos.
- e) Comparar los procesos desarrollados en el acto de enseñanza con los establecidos en el Plan y los Programas de Estudio 2011.

CAPÍTULO 2

Marco contextual

Capítulo 2. Marco contextual

La educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado.

Vygotsky

En este capítulo se exponen los elementos contextuales que confluyen en torno al objeto de esta investigación. La exposición abarca desde los elementos periféricos hasta los inmediatos a dicho objeto de estudio.

2.1. Algunos organismos que regulan la educación en el mundo y en nuestro país

Muchos cambios se han observado en los últimos años en materia educativa tanto en el Plan y los Programas de Estudio como en la conformación a nivel estructural de la Educación Básica. Diversas reformas se han planteado con el fin de que el estudiante se desarrolle plenamente en los ámbitos personal, académico y social.

Diversos organismos regulan la educación en nuestro país: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹ y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el ámbito internacional; la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el contexto nacional; y la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), a nivel estatal.

2.1.1. UNESCO: La Educación Básica

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000, p. 38), en el Marco de acción de Dakar² para las Américas, define la Educación Básica de la siguiente manera:

¹ Por sus siglas en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

² Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Abril, 2000.

Por educación básica se entiende la satisfacción de las necesidades de aprendizaje para la vida, que incluyen conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que las personas desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen integralmente en el desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida, tomen decisiones con información suficiente, y continúen aprendiendo durante toda la vida.

En uno de sus apartados, el Marco de Acción Regional enfatiza en una educación para la vida; pues ésta debe proporcionar y potenciar las diversas competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación, la formación de valores cívicos y éticos, la sexualidad, la prevención de la drogadicción y el alcoholismo, la preservación y el cuidado del medio ambiente.

La inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares, transversales y/o disciplinares constituyen un desafío asociado a la nueva construcción curricular, *el trabajo en conjunto con la comunidad* y el rol del profesor en el marco del modelo por competencias. Se puede destacar que con esto los estudiantes refuercen sus conocimientos, habilidades y actitudes; enfatizando el trabajo en conjunto con la comunidad porque es uno de los fines en la Educación Secundaria.

2.1.1.2. Perspectiva UNESCO de la Educación Secundaria

En América Latina y el Caribe están en marcha diversas reformas en lo que concierne a temas educativos, y muchas de ellas están abordando o tomando como tema principal la Educación Secundaria, pero no se puede dejar pasar ciertas críticas como la de la UNESCO en su informe “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) donde se menciona que “la enseñanza secundaria parece cristalizar buena parte de las esperanzas y críticas que suscitan los sistemas formales” ya que los índices de fracaso escolar no han disminuido considerablemente en los últimos años.

En nuestro país, la Educación Básica está conformada por tres niveles: Preescolar, Primaria y Secundaria. El objeto de esta investigación está situado en la Educación Secundaria Técnica.

La Educación Secundaria es uno de los puntos primordiales para el desarrollo de los jóvenes, pues parte de su desarrollo humano se ve reflejado en la sociedad, pero existe un “desfase entre lo que la sociedad espera del proceso educacional y lo que en realidad se brinda” (Macedo y Katzkowicz, 2002, p. 15), ya que en la mayoría de los casos no hay una continuidad entre la Educación Primaria, la Secundaria y el Bachillerato.

Las distintas reformas que se han implementado en el Sistema Educativo Nacional buscan en sus metas, objetivos y fines, brindar una mejor labor y expectativas en este ámbito educativo, pues “muchas veces las familias y los jóvenes ven en la Educación Secundaria la vía de acceso a la promoción social y económica, pero a su vez se acusa a este tramo de ser inequitativo, preparar mal a los estudiantes tanto para estudios superiores como para la entrada al mercado laboral y mantenerse muy separado del mundo exterior” (p. 15). Caso contrario, se intenta que los estudiantes egresen con las competencias necesarias para la vida y afrontar todas estas vicisitudes.

Es notable que aún existen muchas deficiencias en los jóvenes y en los intereses de los docentes a este respecto, por lo que López y Tedesco mencionan que:

[...] la enseñanza secundaria está recibiendo y recibirá aún por algunos años más, estudiantes con serios déficits en el dominio de los códigos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo. También sabemos que los profesores se desempeñan sobre la base de representaciones, intereses corporativos y tradiciones profesionales que no se modificarán simplemente porque cambien los contenidos de los planes de estudio o sus condiciones de trabajo (citado en Macedo y Katzkowicz, 2002, p. 16).

En razón de lo anterior, estas cuestiones son atendidas en las nuevas reformas que se han implementado en el Plan y los Programas de Estudio (SEP, 2011) donde se espera que el docente desempeñe un papel como mediador de la enseñanza y el aprendizaje; y los estudiantes reconozcan y asuman su rol poniendo énfasis en sus habilidades intelectuales y lingüísticas, así como en todos los sentidos y ámbitos sociales. Por otra parte, no se puede soslayar que en el currículo de escuelas secundarias no se prepara al estudiante para afrontar las diversas vicisitudes que acontecen hoy en día en la sociedad y en su contexto próximo; pero con la característica situacional de la enseñanza y el aprendizaje que se han implementado es como se espera atender estos asuntos.

Se debe pensar que las políticas públicas que rigen el Sistema Educativo Nacional a veces están alejadas de los sucesos que imperan en la realidad educativa y social, por tal motivo, éstas deben redefinir el papel de la educación secundaria, así como “replantear las políticas educativas en su conjunto y evidenciar las fallas que han tenido las medidas impulsadas respecto de una concepción global del sentido de la educación en el desarrollo integral de los países (Ibarrola, 1997, p. 49).

2.1.2. Perspectiva de la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrolla una amplia gama de estadísticas e indicadores sobre educación para facilitar un panorama de la educación en nuestro país y de otros países. Desde esta perspectiva, este organismo menciona que el sistema educativo de nuestro país ha crecido a paso acelerado (OCDE, 2010).

De acuerdo con indicadores del Sistema Educativo Nacional (OCDE, 2010), en el ciclo escolar 2010-2011, se matricularon 29, 853,979 estudiantes, donde el 20.6% son de Secundaria (6, 137,546 alumnos), reduciéndose también el diferencial de desempeño de los estudiantes mexicanos con el del resto de países de la OCDE.

Desde la perspectiva de la OCDE (2010, p. 25):

México tiene que abordar problemas relacionados con la calidad del profesorado, así como el ausentismo, la impuntualidad y la falta de preparación pedagógica. Es necesario mejorar los programas de preparación de maestros, los procesos de asignación de personal a las escuelas y el enfoque general de la profesión de educador. Al mismo tiempo, hay que abordar las limitaciones que enfrentan los maestros: algunos se ven obligados a enseñar en una escuela por la mañana y en otra por la tarde, o tienen un segundo empleo en otro sector. Sin embargo, si estos cambios no vienen acompañados de un sistema de evaluación de la calidad docente bien diseñado e implementado, que oriente a cada educador sobre cómo mejorar sus resultados, los cambios tendrán poca probabilidad de generar un impacto visible en el desempeño estudiantil.

Si bien en el Plan de Estudios (SEP, 2011) se menciona que, desde el 2008, se intenta contrarrestar lo antes mencionado, esto a partir de la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita en el año mencionado entre el Gobierno Federal y los integrantes del SNTE. En ésta se estableció el compromiso de llevar a cabo un cambio curricular orientado al desarrollo de competencias y habilidades mediante una reforma a los enfoques, las asignaturas y los contenidos de la Educación Básica; asimismo se instituyó el compromiso de profesionalizar y evaluar a los docentes, así como a las autoridades educativas.

Es claro que nuestro sistema educativo se beneficiaría con una adecuada definición del Plan y los Programas de Estudio, así como de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados exigidos a los estudiantes en cada asignatura y grado escolar, con el objetivo de impulsar una cultura de mejora continua y a largo plazo.

2.1.2.1. PISA, un referente internacional

Según datos de la OCDE (2010), los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) muestran que un número excesivo de estudiantes no cuenta con las competencias y los conocimientos necesarios. Uno de cada dos alumnos de 15 años de edad no alcanzó el nivel de capacidades básicas de PISA (nivel 2), mientras que el promedio de la OCDE fue de 19.2%. Sólo 3% de los estudiantes mexicanos alcanzó los niveles más altos (5 y 6) que significa contar con la capacidad de identificar, explicar y aplicar conocimientos científicos de manera consistente en una variedad de situaciones complejas de la vida cotidiana. El porcentaje fue tres veces superior en el promedio de la OCDE.

En razón de lo anterior, PISA es un marco de referencia a nivel internacional en los Estándares Curriculares y en los aprendizajes esperados, puesto que “[...] permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento” (SEP, Plan de Estudios, 2011, p. 85).

Esta prueba se ha convertido en una legitimación de los estándares que son referente de la OCDE (SEP, Plan de Estudios, 2011, p. 85), pero que permite a la sociedad el mejoramiento en tres sentidos:

- La lectura como habilidad superior,
- El pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y
- El conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.

Con lo anterior, nos damos cuenta de la característica situacional que tienen algunos de los puntos que se establecen y que van de la mano con la finalidad de los Proyectos Didácticos.

En el PISA no se defiende que “todo el aprendizaje requerido para la vida adulta tenga lugar en la escuela o se haya desarrollado ya cuando se cumplen los 15 años de edad”, de igual forma, el uso de las competencias se considera como una “aptitud”, y ésta, en relación a la lectura, se define en términos del uso, la interpretación y la reflexión acerca del material escrito. Asimismo esta aptitud para la lectura con respecto al entorno social, se puede decir que la tendencia general es aceptable, ya que “hay muchas excepciones individuales: individuos socialmente aventajados que no se desempeñan bien y alumnos de entornos desaventajados que sí lo hacen” (OCDE, 2006, p. 168) y esto es algo que se vislumbra en el contexto educativo y social.

2.1.3. La Secretaría de Educación Pública, regulador principal de la educación básica en nuestro país.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de regular y gestionar la educación en nuestro país respecto a los contenidos, el Plan y los Programas de Estudio y la calendarización.

En razón de lo anterior, en el año 2009, la SEP en conjunto con el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) integraron un grupo de trabajo con la finalidad de diseñar una propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de Educación Básica en congruencia con el Plan y los Programas de Estudio, esto a largo plazo y en favor de un mejoramiento en las reformas que se han establecido.

Por otra parte, la SEP (2012) enfatiza la utilidad para orientar el trabajo de los docentes en el aula, quienes a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y el impacto en el logro educativo de los estudiantes permitirá realizar un autodiagnóstico que apoye y promueva las necesidades para la profesionalización docente.

2.1.3.1. ENLACE, un referente nacional

ENLACE es un programa diseñado y operado por la Secretaría de Educación Pública “cuyo propósito es contribuir al avance educativo de cada alumna y alumno, cada centro escolar y cada entidad federativa” (SEP, ENLACE, párr. 1).

Este programa representa la acción evaluativa del Sistema Educativo Nacional en virtud de dos razones fundamentales: la cantidad de pruebas diferentes que se aplican y la cobertura que tiene.

Respecto a las diversas pruebas que lo integran es oportuno decir que, para el ciclo escolar 2011-2012, se aplicaron las evaluaciones correspondientes a Español y Matemáticas en primaria y secundaria, así como a Ciencias Naturales en primaria y Ciencias I, II y III en secundaria.

De acuerdo con la SEP (ENLACE, 2011, párr. 1), el propósito de ENLACE es:

- Estimular la participación de los padres de familia así como de los jóvenes, en la tarea educativa.
- Proporcionar elementos para facilitar la planeación de la enseñanza en el aula.
- Atender requerimientos específicos de capacitación a docentes y directivos.
- Sustentar procesos efectivos y pertinentes de planeación educativa y políticas públicas.
- Atender criterios de transparencia y rendición de cuentas.

Respecto a lo anterior, varios de los propósitos están centrados en la participación social y diversos aspectos primordiales en el contexto escolar, así como puntos necesarios para un mejor desempeño tanto de docentes como de estudiantes.

La finalidad de ENLACE es la de reunir información para identificar los aprendizajes que los discentes han construido con el apoyo de los docentes, así como detectar aquellos que se les dificultan.

La información que se obtiene de esta prueba es aprovechada en tres niveles: el del aula, el del centro escolar y el de las áreas educativas.

Cabe mencionar que en 2012, esta prueba se aplicó a 116,251 escuelas de Educación Básica y a un total de 13, 507,167 alumnos en las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias (SEP, ENLACE, 2012).

2.1.4. La Secretaría de Educación de Veracruz y la Educación Secundaria Técnica

La Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) es el organismo rector y responsable de coordinar la política educativa en el estado de Veracruz, y organizar el Sistema Educativo Estatal en todos sus niveles y modalidades en los términos que establece la Constitución Política del Estado y las leyes aplicables; así como de desarrollar, supervisar y coordinar los programas educativos, científicos y deportivos, a fin de promover, fomentar y procurar el progreso y el bienestar de la población de la entidad (SEV, 2012, párr. 1). En los estatutos de la SEV se menciona que la Subdirección de Secundarias Técnicas norma y evalúa la Educación Secundaria Técnica en el Estado, proporcionando a las autoridades de las zonas escolares asistencia pedagógica, así como prestar los servicios educativos de este tipo en el estado de Veracruz con la finalidad de coadyuvar a la formación integral enfatizando la educación tecnológica básica, por esto menciona que:

La renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de una economía centrada en la producción a otra donde los servicios cobran preeminencia, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento, ha detonado en reformas de fondo en los sistemas educativos. Se trata de reformas que consideran diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanas y comparables entre sí en visiones, experiencias y saberes. (SEP, Plan de Estudios, 2011, p. 12).

Con base en lo anterior, es claro que una de las finalidades de la Educación Secundaria Técnica es la innovación científica y tecnológica en aras de un mejor desarrollo de la sociedad. Por otra parte, la DGES y cada una de las Escuelas Secundarias Técnicas oficiales proporcionan un servicio educativo de calidad que cumpla y satisfaga las necesidades y expectativas de la sociedad mediante la sistematización, evaluación e innovación de sus procesos implementados en el sistema de gestión de calidad; tendiendo siempre hacia la mejora continua con la participación, capacitación, actualización y compromiso permanente de todos los actores implicados (SEV, 2012, párr. 1).

2.1.4.1. La Dirección General de Educación Secundaria

La SEV (DGES, 2012) establece que las Escuelas Secundarias Técnicas sean regidas por la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y estén adscritas directamente a la Subsecretaría de Educación Básica.

Esta dependencia tiene el propósito de orientar la organización y el funcionamiento de las escuelas secundarias en todas las modalidades de secundarias públicas y privadas para dar cumplimiento en las acciones educativas que estén bajo su responsabilidad. De igual forma, se encarga de dar a conocer los lineamientos esenciales que debe observar

el personal de los planteles escolares, supervisiones de zona y jefaturas de sector de su jurisdicción (SEV, DGES, 2012, párr. 1).

Dependen de esta Dirección: la Subdirección de Secundaria General, la Subdirección de Educación Secundaria Técnica, la Subdirección de Telesecundaria y la Subdirección de Educación Secundaria Estatal.

2.1.4.2. Educación Tecnológica, base de la enseñanza Técnica

La Educación Tecnológica³ es uno de los elementos básicos en la Educación Secundaria Técnica, pues tiene como prioridad el desarrollo de las competencias de los educandos. A este respecto, la SEV menciona que:

La creación de una conciencia tecnológica; es decir, la comprensión y valoración de cómo en la vida diaria se presentan adelantos tecnológicos presentes en la vida cotidiana reconociendo el impacto de éstos y la exigencia de un uso racional de la tecnología.

El logro de un acercamiento al mundo del trabajo mediante la aplicación de los saberes - haceres que son comunes a todos los procesos de trabajo y los referidos a un ámbito tecnológico, particular los cuales les facilitarán su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo. Estos saberes-haceres se refieren tanto a las habilidades y técnicas para el uso de herramientas y materiales, como para el desarrollo de procesos que le permitan la solución de problemas en su vida cotidiana y la detección de problemas de su entorno y el planteamiento de las posibles soluciones de éstos, lo que les permitirá cobrar conciencia de su participación y de las transformaciones logradas [...] (SEV, 2012, párr. 3).

³ Planteado en el Acuerdo número 593 por el que se establecen los Programas de Estudio de la asignatura de Tecnología para la Educación Secundaria en las modalidades General, Técnica y Telesecundaria

Con esto es visible otra de las finalidades de las Secundarias Técnicas: el acercamiento de los discentes al entorno laboral pero con saberes-haceres que permitan un mejor desarrollo e innovación tecnológicos que permitan acciones en el entorno social de los estudiantes.

2.2. Plan de Estudios de la Educación Básica 2011

La investigación documental, para el sustento de esta investigación, llevó a estudiar uno de los documentos regentes y que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes: el Plan de Estudios 2011.

La reforma a este plan fue instituida en el acuerdo 384, que se estableció con el Plan y los Programas de Estudio para Educación Secundaria en 2006 y que prevalece con el plan constituido en 2011, consolidando este proceso y “aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, Plan de Estudios, 2011, p. 9).

En razón de lo anterior, se puede afirmar que la nueva orientación que se da a este plan es con la finalidad de que el estudiante, al egresar, tenga las competencias necesarias para cubrir las demandas de la sociedad actual.

2.2.1. Puntos de continuidad y cambio respecto al Plan y los Programas de Estudio: propuestas didácticas para Español

Con las diversas reformas que se han suscitado en los últimos años, se hace una comparativa entre los puntos de continuidad y cambio respecto al Plan y los Programas de Estudio que se han vislumbrado a lo largo de los años; con esto, podemos observar en la **Tabla 1**, las propuestas didácticas para la asignatura de Español desde 1952 al 2011.

Como se puede apreciar, la propuesta didáctica en torno a la enseñanza del Español es a partir de la teoría sociocultural de Vygotsky, puesto que esta se “manifiesta en el interés por la capacidad y la función mediadora del habla” (Daniels, 2003, p. 117).

Tabla 1. Comparativo de las propuestas didácticas para la enseñanza del Español

Teorías sobre el aprendizaje	Propuesta didáctica	Principios	Objeto de enseñanza	Unidad de estudio privilegiada	Periodo
Conductismo: asociacionistas	Tradicional	Lenguaje: sistema estable Sujeto: pasivo Aprendizaje: frecuencia y contingencia de la experiencia	Gramática tradicional	Oración > Fonema Fonema > Oración	1952 1957 1959
Conductismo: asociacionistas	Estructural	Lenguaje: sistema estable Sujeto: pasivo Aprendizaje: frecuencia y contingencia de la experiencia	Lingüística estructural Funciones del lenguaje	Oración > Fonema Fonema > Oración	1972 1974
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Comunicativa	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico) Sujeto: activo (adquisición-uso-conocimiento)	Gramática textual	Texto Situaciones comunicativas	1993 2000
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Sociocultural	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico) Sujeto: activo (adquisición-uso-conocimiento)	Prácticas sociales del uso del lenguaje	Texto Situaciones comunicativas Prácticas sociales del uso del lenguaje	2006 2011

Fuente: RIEB, 2012.

En razón de lo anterior, la característica principal de esta propuesta didáctica son las prácticas sociales del uso del lenguaje, enfatizando la característica situacional de la enseñanza y el aprendizaje, así como el papel activo del estudiante.

2.2.2. Principios Pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011

No se puede soslayar que todo documento regente tiene bases teóricas; con esto, los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios (SEP, 2011) son los siguientes:

- *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.* Con lo cual se requiere desarrollar las competencias de los educandos para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones. Se espera que estos aprendan acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento.
- *Planificar para potenciar el aprendizaje.* Con la finalidad de potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias; esto implica organizar actividades de aprendizaje representando desafíos intelectuales para los estudiantes para que enuncien opciones de solución.
- *Generar ambientes de aprendizaje.* Con esta perspectiva se asume que en los espacios se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje mediante la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.
- *Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.* El trabajo colaborativo alude a estudiantes y docentes. Orienta diversas acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias con la finalidad de construir aprendizajes en colectivo.
- *Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.* Estos proveerán a los estudiantes de las herramientas

necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

- *Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.* Una escuela debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente: Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula; Materiales audiovisuales, multimedia e Internet así como Materiales y recursos educativos informáticos.
- *Evaluar para aprender.* Con esto se permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación. Es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.
- *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.* Ofrecer una educación pertinente para valorar, proteger y desarrollar las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo; e inclusiva para reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evitar los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos los estudiantes.
- *Incorporar temas de relevancia social.* Que los estudiantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.* Con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establecer vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimitar el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.
- *Reorientar el liderazgo.* Para asegurar los propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas.
- *La tutoría y la asesoría académica a la escuela.* Como un acompañamiento cercano; concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que los actores educativos también aprenden.

Con lo anterior, es notorio que los principios contemplan la formación social y cultural del sujeto; asimismo se induce el desarrollo integral de los mismos, y que éstos funden una conciencia respecto a su entorno con el desarrollo de proyectos didácticos.

2.2.3. Aprendizaje para la vida

En el Plan de Estudios (SEP, 2011) se enfatiza en el aprendizaje para la vida, se definen las diversas competencias que deben regir en la realidad del estudiante, y que éstas se presenten a lo largo de su vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para ellos.

Las competencias en las que se enfatiza son:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

Con lo anterior, se puede observar la necesidad de que el estudiante potencie todas sus habilidades en diversos ámbitos; asimismo se acentúa en el perfil de egreso del estudiante la importancia de que posea las competencias con la finalidad de:

[...] resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la

ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (SEP, Plan de Estudios, 2011, p. 9).

La característica holista imperante en este plan de estudios es visible en un sentido amplio, ya que centra su atención en el discente, en el desarrollo humano de éste para que pueda desenvolverse en la sociedad, de un modo pleno y práctico, para que pueda afrontar las diversas vicisitudes que prevalecen en la actualidad.

2.3. Los Programas de Estudio 2011: Español

La asignatura de Español fue el referente para la realización de este estudio. El indagar las formas en que el aprendizaje colaborativo y situado se integran al Trabajo por Proyectos Didácticos y cómo se emplea esta estrategia didáctica en el proceso de enseñar y de aprender. En razón de esto, fue necesario realizar una revisión documental de los Programas de Estudio (SEP, 2011) de la asignatura de Español.

2.3.1. Noción de enseñanza y de aprendizaje según los Programas de Estudio de Español

Las propuestas curriculares impulsadas por la Secretaría de Educación Pública en los Programas de Estudio (SEP, 2011) tienen la finalidad de que los estudiantes participen en situaciones comunicativas con propósitos específicos e interlocutores concretos, acercar a los alumnos al conocimiento y el uso eficiente del lenguaje en las prácticas sociales.

A partir estas propuestas, en los Programas de Estudio (SEP, 2011, pp. 19-20) se tienen las siguientes concepciones respecto al aprendizaje y la enseñanza:

- Los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje.

- La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social, por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas ocurren en contextos de interacción social.
- El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es objeto de estudio e instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas.
- El centro de atención del proceso educativo es el aprendizaje del alumno.
- Se toma como unidad privilegiada para el análisis, la adquisición y el uso de la lengua (*oral y escrita*), lo que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua y analizar sus unidades menores (*fonema, letra, palabra y oración*), situación que facilita no sólo trabajar los contenidos relativos a la alfabetización inicial –enseñanza de la lectura y la escritura–, sino también el análisis y la descripción del lenguaje (*aspectos gramaticales y semánticos*).

Las concepciones, anteriormente planteadas, demuestran la importancia de que el estudiante potencie su habilidad lingüística, oral y escrita interviniendo en su contexto sociocultural.

2.3.2. El desarrollo de competencias en la asignatura de Español

En el proceso de realización de diversas actividades en la asignatura de Español, se espera que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, con el propósito de que éstos puedan comunicarse eficientemente. En razón de esto, es necesario el conocimiento del lenguaje (competencias lingüísticas) y la habilidad para emplearlo (competencias sociales para el uso del lenguaje).

De acuerdo con los Programas de Estudio (SEP, 2011), las competencias específicas para el desarrollo pleno del estudiante y el logro del perfil de egreso de la Educación Básica, es necesario:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Enfatizar en las prácticas sociales del lenguaje es un motivo primordial para el aprendizaje de la lengua; por esta razón, fueron seleccionadas con el motivo principal de recuperar la lengua (oral y escrita), cómo se desarrolla ésta en la cotidianidad, incrementar el conocimiento y el uso de la misma como mediador de las relaciones sociales y el enriquecimiento de los modos de aprender en la escuela.

Con esto se busca que los estudiantes, al involucrarse en diversas prácticas sociales del lenguaje, participen de manera eficaz en la vida escolar y, por supuesto, en la sociedad, pues el vínculo con el contexto social de comunicación es a lo que se le da un gran énfasis ya que implica una serie de propósitos mencionados anteriormente.

2.3.3. Los ámbitos de las prácticas sociales de uso del lenguaje

Uno de los aspectos resultado de las nuevas reformas llevadas a cabo en el Plan y los Programas de Estudio (SEP, 2011) fue el cambio a la delimitación de ámbitos que abarcan las prácticas sociales del lenguaje, puesto que resultan más cercanas a lo que ocurre en la vida cotidiana del estudiante; esto implica que diversos aspectos se aborden en los Proyectos Didácticos con una visión integral.

Con base en los planteamientos establecidos en los Programas de Estudio (SEP, 2011), las prácticas sociales del lenguaje se han agrupado en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social.

Ámbito de Estudio. Tiene el propósito de apoyar a los estudiantes en el desempeño de sus estudios, y así puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico.

Ámbito de Literatura. La finalidad es que las prácticas se organicen en torno a la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión.

Ámbito de Participación social. La participación civil, social y política se corresponde con tres modos de ejercer la ciudadanía; por eso, es necesario formar a los estudiantes como ciudadanos. Entre las finalidades de la Educación Básica está el constituir a los individuos como personas conscientes de su realidad, ser responsables y capaces de participar en la construcción de la sociedad. En este ámbito, el propósito de las prácticas sociales del lenguaje consiste en ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él.

En los Programas de Estudio (SEP, 2011), se menciona que la participación social también comprende el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación, por lo que la escuela no puede ignorar su impacto. La televisión, la radio, la Internet y el periódico forman parte del contexto histórico de los alumnos, y constituyen una vía crucial en la comprensión del mundo y la formación de identidades socioculturales.

2.3.4. Los propósitos de la enseñanza del Español

En los Programas de Estudio (SEP, 2011) se estipulan los propósitos de la enseñanza de Español, los cuales son indicadores para los docentes de los aprendizajes que deben lograr sus estudiantes y que son un referente para el perfil de egreso y estos son guiados por los Estándares Curriculares.

Con base en los Programas de Estudio (SEP, 2011, p. 14) se tiene como propósito que los discentes:

- Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.
- Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
- Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
- Analicen, comparen y valoren la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva, y tengan una opinión personal sobre los mensajes que éstos difunden.
- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan

los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.

- Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios.
- Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos.

Se debe tomar en cuenta que en estos propósitos el papel del docente es primordial para el logro de los mismos, porque la finalidad de este logro recae en que el estudiante cuente con las competencias comunicativas necesarias para desenvolverse en la sociedad y en sus prácticas sociales del lenguaje.

2.3.4.1. La organización de los aprendizajes en la asignatura de Español

El grupo en estudio es de Tercer Grado de Secundaria; por tal motivo, en la **Tabla 2** (véase p. 55) se muestran los bloques en los que se divide la asignatura de Español y los ámbitos de su planteamiento en este grado escolar.

De igual forma, se resalta el periodo en que se realizó el trabajo de campo: Bloque V (sombreado), donde la elaboración de un anuario de autobiografías y la redacción de artículos de opinión para su difusión eran los proyectos a realizar. Cabe mencionar que el docente sólo explicó algunos rasgos del proyecto de artículo de opinión y se centró en la realización de la autobiografía; este proyecto lo contextualizó pidiendo la realización de un vídeo autobiográfico como producto final.

Tabla 2. Prácticas sociales del lenguaje por ámbito

Bloque	Estudio	Literatura	Participación Social
I	Elaborar un ensayo sobre un tema de interés.	Estudiar las manifestaciones políticas en un movimiento literario.	Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas.
II	Participar en panel de discusión sobre un tema investigado previamente.	Elaborar y prolongar antologías de textos literarios.	Análisis de diversos formularios para su llenado.
III	Elabora informes sobre experimentos científicos.	Analizar obras literarias del Renacimiento para conocer las características de la época.	Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo.
IV	Elaborar mapas conceptuales para la lectura valorativa	Lectura dramatizada de una obra de teatro.	Elaborar una historieta para su difusión.
V		Elaborar un anuario que integre autobiografías.	Escribir artículos de opinión para su difusión.
Competencias que se favorecen con el desarrollo de los proyectos didácticos: ▪ Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. ▪ Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. ▪ Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. ▪ Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.			

Fuente: SEP. Programas de Estudio, 2011. Español.

En la **Tabla 3** (véase p.56) se expone el proyecto que realizaron los estudiantes, tal y como lo plantea la Secretaría de Educación Pública (Programas de Estudio, 2011, p. 92):

Cabe señalar que el proyecto estipulado en los Programas de Estudio fue adecuado por el docente, donde el producto final fue la entrega de un video en el que se mostrara la autobiografía del estudiante. Respecto a los aprendizajes esperados, fueron los mismos aunque se agregó el uso de herramientas tecnológicas para la realización del video.

Tabla 3. Práctica social del lenguaje
Elaborar un anuario que integre autobiografías

Tipo de texto: Descriptivo		
Competencias que se favorecen: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones y, Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.		
Aprendizajes Esperados	Temas de Reflexión	Producciones para el desarrollo del proyecto
▪ Sistematiza los pasajes más relevantes de su vida para elaborar una autobiografía. ▪ Identifica las repeticiones excesivas y las evita mediante la sustitución léxica y pronominal. ▪ Jerarquiza las acciones de la autobiografía en un orden cronológico.	Comprensión e interpretación: ▪ Tonos en la escritura (melodramático, irónico, heroico y nostálgico, entre otros). Propiedades y tipos de textos: ▪ Función y características de las autobiografías. ▪ Función de la trama en la progresión cronológica de la narración. Conocimiento del sistema de escritura y ortografía: ▪ Ortografía y puntuación convencionales. Aspectos sintácticos y semánticos: ▪ Expresiones que jerarquizan información. ▪ Tiempos verbales en pasado, presente y futuro. ▪ Palabras y frases que indican sucesión. ▪ Sustitución léxica y pronominal para evitar repeticiones excesivas. ▪ Uso de sinónimos, antónimos y polisemia.	▪ Análisis de autobiografías para recuperar elementos del modelo que puedan utilizarse al escribir. ▪ Discusión sobre el presente y su relación con sus expectativas. ▪ Planificación de su autobiografía que considere el pasado, presente y su proyecto de vida a futuro. ▪ Borrador de la autobiografía que cumpla con las características del texto. ▪ Organización del anuario. Producto final ▪ Anuario con las autobiografías y fotografías de los compañeros del grupo para cada alumno.

Fuente: SEP. Programas de Estudio, 2011. Español.

2.4. La Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 128

A partir de la realización del Servicio Social llevado a cabo en la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 128 y como se justificó anteriormente, se observaron diversas cuestiones que ya se mencionaron en el Capítulo I. Por este motivo, es importante destacar algunos aspectos de la institución en estudio.

2.4.1. Algunos datos contextuales

El estudio fue realizado a un grupo escolar de una institución de nivel básico perteneciente a la DGES del estado de Veracruz; específicamente, la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 128⁴ “Las Animas”, en la ciudad de Xalapa-Enríquez.

Se encuentra en la zona 05, del sector 03, con clave administrativa 30DST0128H y localizada en la calle Tepic S/N, esq. Tamazunchale, colonia Indeco-Ánimas. Esta institución fue fundada en 1991, siendo presidente de la república el Lic. Carlos Salinas de Gortari y gobernador del Estado, el Lic. Dante Delgado Rannauro.

La institución⁵ cuenta con un espacio de terreno de 9730 m² y una superficie construida de 2310.62 m². En cuanto a infraestructura, presenta quince aulas, cuatro talleres, dos baños, una biblioteca, una sala de cómputo, una dirección, una subdirección, un área de control escolar, un área administrativa, un aula de orientación educativa, una recepción, una enfermería, tres canchas deportivas, una cooperativa escolar y un espacio para eventos. Los espacios físicos de la ESTI No. 128 son los adecuados, con excepción de las aulas ya que la mayoría de ellas no dan cabida a los estudiantes por el abundante número existente en ciertos grupos. Los espacios escolares reciben el apropiado mantenimiento por el personal y se buscó la manera de que los estudiantes pudiesen circular con libertad y sin ningún peligro por estas áreas; así mismo, constantemente se da mantenimiento a todas estas zonas y se enfatiza en la seguridad de los alumnos.

2.4.2. La institución, datos estadísticos

Los actores que integran la ESTI No. 128 son abundantes. El personal directivo, administrativo, docente y de servicios se puede apreciar en la **Tabla 4** (página 58), y se

⁴ Se utilizará el término “ESTI No. 128” para las siguientes menciones.

⁵ Datos proporcionados por la dirección de la ESTI No. 128.

destaca que el número de personal es el indicado para atender las demandas y las necesidades de los estudiantes y la institución.

Tabla 4. Número de personal

	Personal directivo	Docentes	Personal administrativo	Personal de servicios
ESTI No. 128	6	75	13	8

Fuente: SEV. Plantilla del Personal. Fin de ciclo 2009-2012.

La población estudiantil es numerosa (véase **Tabla 5**), aproximadamente en cada grupo hay un promedio de 35 estudiantes: 630 en el turno matutino y 490 en el turno vespertino (cifras aproximadas), y relacionando estos datos con los de la tabla anterior, se puede constatar la proporción entre el número de personal y el de los grupos.

Tabla 5. Número de grupos

	Sector	Zona	Grupos			Grupos		
			Matutino			Vespertino		
			1°	2°	3°	1°	2°	3°
ESTI No. 128	03	05	6	6	6	5	5	4

Fuente: SEV. Plantilla del Personal. Fin de ciclo 2009-2012.

2.4.3. El grupo en estudio

El grupo en estudio es el Tercer Grado Grupo “A” del turno Matutino, este grupo es numeroso, cuenta con 41 estudiantes: 27 mujeres y 14 hombres. El grupo es cuantioso, y por tal motivo, se torna –en ocasiones- complicado el desarrollar y cumplir las actividades y objetivos propuestos en las planeaciones ya que los estudiantes son inquietos, pero a menudo se interesan por adquirir nuevos conocimientos. Algunos de ellos, por la etapa en la que están pasando -la adolescencia- se muestran inseguros y/o apáticos ante diversas situaciones.

Es importante resaltar que los estudiantes –a menudo- pierden fácilmente la concentración y por ende, les cuesta mucho trabajar, comprender y analizar conceptos claves en su formación. En cuanto al estado socioeconómico de los estudiantes, de acuerdo con datos proporcionados por los administrativos, son de clase media con acepciones de media-baja, media-media y media-alta, y esta característica se observa en sus actitudes para con los demás, ya que a veces se dan casos de violencia escolar y discriminación hacia los estudiantes de escasos recursos, entre otras cuestiones.

El ambiente de trabajo existente entre el personal es, en apariencia, similar al de otras instituciones educativas. También, se observa que los directivos, docentes y demás personal tienen un nivel económico medio, la edad del personal oscila entre los 35 años, existe compañerismo entre los mismos, y por este motivo se apoyan en la realización de tareas, eventos, entre otras actividades.

2.4.4. El docente en estudio

El docente en estudio tiene el siguiente perfil profesional: Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Veracruzana y Maestro en Docencia por la Universidad Pedagógica Veracruzana. El profesor comentó que en un principio no fue la educación algo que estuviese en su camino o en sus pensamientos; la docencia le llegó de manera fortuita porque lo invitaron a realizar esta labor y él la aceptó gustoso, pero con ciertas curiosidades:

Resulta que descubro habilidades en mi persona para hacerlo y, entonces, se da la oportunidad de que esta actividad sea permanente (DESTER, entrevista 3).

Debido a una propuesta sindical se inició en la labor de la docencia teniendo su base y una plaza, en sus términos:

[...] viene una disyuntiva en la vida personal de tomar decisiones, entonces, el aceptarlo implica una responsabilidad, no es el decir,... verlo como una cuestión económicamente... simplemente, porque también está esa parte, entonces, acepto, me ubico dentro de una escuela normal y el mundo es educación, educación, educación, pedagogía y todo lo que implica; yo me iba... me evoco a lo que implica al área de la comunicación, del uso de los medios, aplicación de los medios de comunicación en la enseñanza, pero el contexto es educación [...] (DESTER, entrevista 3).

El profesor tuvo presente que el mundo de la docencia implica gran responsabilidad, principalmente en la preparación académica, puesto que el lado humano de la educación es el trabajar con otras personas.

Respecto a lo anterior, el profesor comentó:

[...] la responsabilidad que lleva esta labor, pues me hizo prepararme y entonces, busco hacer una Maestría en Docencia, se dio la oportunidad y, entonces, de esa manera es que aparte, algo que al principio fue de manera fortuita, después fue una decisión el profesionalizarme fue una decisión personal, con gusto, ¿Qué fue lo que me hizo querer esta profesión? El trato humano, el trato con seres humanos, la relación afectiva que tiene... social, antropológica, pedagógica; experiencias que yo creo que ninguna otra profesión te da. Bueno, no te lo platiqué en la grabación, pero te contaba, hace una semana, los chicos de Secundaria, todas las manifestaciones de cariño que tuvieron para mi persona [...] la satisfacción afectiva que te deja, que solamente este trabajo y ningún otro te da. Esa es la razón (DESTER, entrevista 3).

El maestro estuvo consciente de la responsabilidad que implica el trabajo docente y eso se vio reflejado en las entrevistas realizadas, por el conocimiento que presentó respecto a los Programas de Estudio, el interés profesional fue notable en su labor cotidiana y eso

lo expresó, puesto que enfatizó en la preparación académica y tacto humano con el que debe contar un maestro para con los estudiantes.

2.4.5. El aula de referencia

El contexto a explicar, en el caso de los estudiantes, consiste en describir concretamente el escenario donde se desarrolló el estudio para plantear un imaginario de las condiciones en torno a los sujetos que se exponen en el Capítulo 5.

Los alumnos tenían un buen espacio áulico, pues era amplio esto les permitía que interactuaran entre ellos y que el desarrollo de las actividades se hiciera libremente sin tantas limitaciones. Durante las clases, la mayoría se ubicaba en la parte de en medio y de atrás. En varias ocasiones transitaban entre los espacios que había dentro del salón.

CAPÍTULO 3

El estado de la cuestión

Capítulo 3. El estado de la cuestión

*La educación es el desarrollo en el hombre de toda
la perfección de que su naturaleza es capaz.*
Kant

En este capítulo se mencionan algunas de las investigaciones que fueron consultadas y que fungieron como referentes para este documento, pues tienen estrecha relación con la problemática en estudio. Éstas se encontraron en las páginas del *Education Resources Information Center* (ERIC), la *International Journal of Inclusive Education*, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Revista Iberoamericana de Educación (RIE). De las analizadas, se encontró afinidad con los siguientes documentos:

En la investigación *Communities of Practice in the School Workplace* realizada en Holanda por Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis y Simons (2012); auspiciada por la Organización de Holanda para la Investigación Científica y el Programa Holandés para la Investigación Educativa; el primer objetivo de este estudio fue explorar en qué medida las comunidades de práctica se producen en el lugar de trabajo de la escuela. El segundo objetivo fue explorar la relación entre las comunidades de práctica y la diversidad en la composición de los equipos docentes.

Los datos cuantitativos y cualitativos se obtuvieron de siete equipos de maestros en una escuela de Educación Secundaria. Se usaron cuestionarios e instrumentos de observación para medir y analizar las actividades de colaboración de los equipos docentes y la diversidad en la composición.

Se concluyó que los datos sugieren que las comunidades de práctica en realidad ocurren en el trabajo escolar, pero en un grado moderado. Además que éstas están relacionadas con cuatro de los cinco atributos de diversidad que se investigaron.

Los autores sugieren que una comunidad es un contexto prometedor para incrustar colaboración en la cultura de la escuela. Sin embargo, la investigación empírica que se centra en las comunidades en el lugar de trabajo escolar parece en gran medida ausente.

En la investigación *What University Teachers Teach and How They Teach it*; Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden y Bejamin (2002) realizaron un estudio fenomenográfico basado en entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula a una población de 26 profesores universitarios de cuatro campos de conocimiento. El propósito de este estudio fue establecer las diferencias cualitativas en la intención de los docentes al constituir una asignatura o tema de estudio para sus alumnos y la existencia de inconsistencias entre las intenciones de estos profesores y su práctica docente.

Respecto a la constitución del objeto de estudio, estos investigadores establecieron cinco categorías que describen los rasgos de las intenciones docentes y las formas de incorporar a sus estudiantes en relación con el conocimiento de dicho objeto de estudio.

El objeto de estudio es la materia del tema, la asignatura como totalidad, la comprensión de la asignatura por parte del estudiante en relación con la disciplina como un todo, la comprensión de la asignatura por parte del estudiante en relación con la práctica profesional, y el desarrollo de habilidades analíticas de por vida.

En cuanto a los enfoques de enseñanza, las categorías identificadas en la investigación describen la variedad de enfoques en términos de las intenciones y las estrategias didácticas. Las estrategias van desde las centradas en el profesor hasta las centradas en el estudiante.

En el estudio de casos *Strategic Alertness and Expanded Awareness within Sophisticated Conceptions on Teaching* por Entwistle y Walker (2002), basado en narraciones de un académico universitario para conocer la evolución de sus concepciones de enseñanza; los investigadores establecieron que, a semejanza de la evolución en el aprendizaje

estudiantil universitario, el progreso en el docente implica una correspondencia entre el desarrollo conceptual y el personal.

En el caso estudiado, tal evolución ocurre desde la concepción de la enseñanza como “transmisión de información” pasando por “transmisión de información estructurada” – enfoques centrados en el maestro- hasta llegar a las concepciones de la enseñanza como “facilitación de la comprensión” –enfoques centrados en el estudiante-.

Los autores expresaron que en investigaciones recientes sobre la enseñanza en la educación superior se ha establecido lo que parece ser un entramado jerárquico de las concepciones de la enseñanza, pasando de las categorías centradas en el docente a las centradas en el estudiante, a esto le llamaron paralelismos con el desarrollo intelectual de los alumnos que surgieron a partir de un proceso de expansión de la conciencia en el personal académico en relación con el aprendizaje y la enseñanza, lo que lleva a la vigilancia estratégica a “momentos de enseñanza”, pues se producen en el aula.

Este estudio de caso se basó en las concepciones variables entre el profesor y el proceso de aprendizaje y de enseñanza; asimismo proporcionó una descripción más completa de lo que puede ser la base de la enseñanza de conceptos sofisticados y condujo a una discusión sobre cómo el cambio conceptual se puede promover en el personal académico.

El estudio *Examining the Multidimensionality of Approaches to Learning Through the Development of a Revised Version of the Learning Process Questionnaire*, realizado en Inglaterra; Kember, Biggs y Leung (2010) tuvieron como objetivo producir una versión revisada de dos factores del *Learning Process Questionnaire* (R-LPQ-2F), con escalas acerca de los enfoques profundo y superficial, medidas por un número razonablemente pequeño de elementos convenientes para el uso de los profesores en las escuelas secundarias para evaluar los enfoques de aprendizaje de sus alumnos.

El método usado estuvo compuesto por un conjunto de 41 ítems, con modificaciones de la versión original de la LPQ y de los elementos utilizados para elaborar la versión revisada del SPQ. Estos ítems fueron probados mediante procedimientos de fiabilidad y análisis factorial y otros fueron suprimidos bajo escalas que eran de una longitud adecuada y un análisis factorial confirmatorio indicaron un buen ajuste a la pretendida estructura de dos factores. La muestra estuvo constituida por 841 estudiantes de 20 escuelas secundarias de Hong Kong.

Concluyeron que los enfoques de aprendizaje tienen una dimensión jerárquica con motivos y elementos de estrategia. Cada motivo y elemento de la estrategia es en sí mismo multidimensional. Los resultados se utilizan para cuestionar el enfoque convencional para la verificación y la conformidad de los instrumentos que depositen una confianza única en pruebas de fiabilidad. El uso del análisis factorial confirmatorio es recomendado como procedimiento de rutina en el desarrollo y prueba de instrumentos.

Por otra parte, en el artículo *Disciplinary Cultures of Teaching and Learning as Socially Situated Practice: Rethinking the Space between Social Constructivism and Epistemological Essentialism from the South African Experience*; Mathieson (2012) enfatiza en la necesidad de ir más allá de enfoques genéricos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, o TLA (*Teaching, Learning and Assessment*); asimismo considera la importancia del contexto en la conformación de las prácticas TLA. Sin embargo, los esfuerzos para entablar con el contexto han centrado, principalmente, en epistemologías disciplinarias; y en particular las diferencias entre las disciplinas duras, suaves, puras y aplicadas.

En éste se argumenta qué disciplinas pueden considerarse no sólo en términos de diferencias epistemológicas, sino como prácticas socialmente situadas. La metodología se basó en entrevistas con 30 académicos a través de 4 combinaciones de grupos de trabajo disciplinario de una Universidad de Sudáfrica. Se propuso un marco para explorar las culturas del TLA para grupos de trabajo que se propuso, partiendo de la base de las comunidades de teoría práctica o COPT (*Communities of Practice Theory*) que van más allá de las cuentas funcionalistas de prácticas socialmente situadas en COPT, centrarse en cómo las culturas departamentales TLA median entre la acción individual y una serie de factores estructurales.

Al mirar las culturas TLA disciplinarias a través de este enfoque, se encontró que lo más importante entre las disciplinas basadas en la diferencia epistemológica tenían divergencias en las formas de los grupos de trabajo académico que mediaban entre las estructuras de conocimiento de la disciplina y los desafíos de una sociedad en transición con las expectativas de la competencia de los estudiantes, el conocimiento, el estado, la mercantilización y las demandas para la reconstrucción y el desarrollo. Fue así como el trabajo se llevó a cabo en respuesta a una serie de factores contextuales que fue más importante que las diferencias entre las disciplinas en la definición de las culturas del TLA.

En el estudio *Students' Learning and Perceptions of Teaching: School Effectiveness Reconsidered*; Ramsden (1988) investigó la eficacia de la escuela basada en los últimos avances británicos y australianos en la comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en un ambiente natural, a través de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y sus percepciones de la enseñanza. Los resultados se obtuvieron a partir de una encuesta de 745 estudiantes de las escuelas del gobierno, 380 estudiantes de escuelas católicas, y 365 estudiantes de escuelas independientes en 50 escuelas de Melbourne, Australia. La encuesta tuvo una tasa de respuesta del 90 por ciento.

Las correlaciones fueron extraídas de las puntuaciones basadas en instrumentos que se pusieron a prueba con los estudiantes en el “enfoque superficial” (*surface approach*) para el aprendizaje, que implica la memorización irreflexiva; y el “enfoque profundo” (*deep approach*) para el aprendizaje, que implica la interpretación de las relaciones entre las partes de la materia; también se anotaron cuáles eran las percepciones de los estudiantes respecto a la eficacia de la enseñanza.

El ANOVA (*Analysis of Variance*, según terminología inglesa) se utilizó para medir la asociación entre la percepción del estudiante en su estrategia de aprendizaje "superficial" o "profunda" y los logros formales según lo evaluado por los resultados de exámenes estandarizados de fin de año. Los resultados demostraron que los estudiantes que reportaron estrategias “profundas” para el aprendizaje percibido de la enseñanza en las escuelas a las que asisten, son mejores que aquellos estudiantes que reportaron estrategias "superficiales". Aunque los estudiantes "superficiales" obtuvieron calificaciones más bajas en el examen de fin de año que los estudiantes "profundos", la baja correlación entre el enfoque profundo y el logro formal no sugirió que el entorno escolar de aprendizaje era más conveniente o qué estrategias de aprendizaje habían aumentado el logro.

En la investigación *Towards Self-regulated Academic Writing: An Exploratory Study with Graduate Students in a Situated Learning Environment*; Castelló, Iñesta y Monereo (2009) realizaron un estudio exploratorio que pretendió conocer las dificultades y estrategias efectivas que 19 estudiantes de doctorado utilizan a la hora de regular el proceso de escritura de sus textos académicos. En este estudio se analizó el conocimiento que los estudiantes tienen sobre su proceso de composición, así como las emociones asociadas al mismo, sus concepciones sobre la escritura académica, las estrategias de revisión presentes en los diferentes borradores de los textos, y la calidad de la versión final de los mismos.

Los resultados revelaron que la regulación y la calidad de los textos están relacionadas con la capacidad de los escritores para relacionar sus preocupaciones con soluciones y estrategias explícitas. Los esfuerzos y el interés de los estudiantes para hacer su voz visible en sus textos, así como su conciencia sobre su propio proceso de escritura están relacionados con la calidad del texto y con algunos cambios específicos en los borradores, relacionados con la voz y la modalidad. Las variables afectivas y, especialmente, la ansiedad estuvieron siempre presentes en los informes de los estudiantes, pero no se hallaron relaciones significativas entre este sentimiento y la calidad del texto o el uso de estrategias específicas en la revisión del mismo.

Los resultados obtenidos permitieron confirmar que, de acuerdo con estudios recientes, los estudiantes que se muestran menos conscientes sobre su propio proceso de escritura se sienten más ansiosos durante el mismo. Además, muy pocos de estos estudiantes mostraron objetivos de escritura personales y explícitos, y se mostraron poco ágiles a la hora de incorporar nuevas estrategias a su proceso de revisión.

En la investigación *Trabajo por Proyectos: Aprendizaje con sentido*, Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio (2010) tuvieron como propósito indagar las formas en que las estrategias de aprendizaje colaborativo y situado se integran a la estrategia de Trabajo por Proyectos y se aplican en las aulas, de manera específica en la asignatura de Español. Este constituye el objeto de innovación del proyecto de IEBE¹. El objetivo general de la misma fue mejorar la adquisición de competencias para el aprendizaje autónomo a través del Trabajo por Proyectos, de manera particular en la asignatura de Español en el nivel de Secundaria. De esta forma, se pretendió que el alumno adquiriera los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para poder planificar, realizar y evaluar las actividades establecidas como parte de esta estrategia. Sustentan la misma con la consulta de autores como: Tejedor (2008), Siegel (2005), Ramírez (2009) Díaz-Barriga (2005) y De Fillipi (2001). Para este proyecto los autores consideraron cuatro contextos

¹ Modalidad investigativa propuesta por Tejedor (2008) que establece una conexión entre la investigación y la práctica educativa conocida como: *Innovación Educativa Basada en la Evidencia*.

en dos diferentes escuelas. En el Instituto Patria de Aguascalientes, Aguascalientes tomaron en consideración aplicar los instrumentos en dos grupos de 1º de Secundaria y uno de 3º de Secundaria. En el Instituto Anglo de Córdoba, Veracruz consideraron la aplicación en el grupo de 2º de Secundaria. Por el tipo de diseño de intervención se trató de una investigación mixta.

En la investigación se consideró pertinente realizar entrevistas como un medio para obtener información de parte de las docentes con respecto a las estrategias planteadas, para así correlacionarla con lo que observaron y con la valoración de los alumnos; logrando así una triangulación de la información. Desarrollaron una bitácora de observación, este instrumento permitió darles a conocer lo que realmente sucedía en el aula en cuanto a la relevancia de un adecuado diseño instruccional para la realización del Trabajo por Proyectos, así como el uso de las estrategias de trabajo colaborativo y de aprendizaje situado.

En el caso particular de esta investigación, consideraron que el cuestionario era el instrumento idóneo para obtener la información de los alumnos en cuanto al trabajo realizado en el proyecto y su propia valoración del proceso de aprendizaje que se había tenido. El cuestionario se diseñó con preguntas cerradas que, posteriormente, se correlacionaron con los documentos, la entrevista realizada a las docentes y las observaciones.

Las autoras concluyeron que el Trabajo por Proyectos facilitó el desarrollo y mejora de diversas competencias en los estudiantes. Entre las competencias que se mejoraron se notó un avance significativo en la habilidad para la producción de textos y la elaboración de productos; en este caso, campañas de comunicación, así como la capacidad para transferir los conocimientos teóricos a situaciones y contextos reales. Es menester reconocer que algunas de las competencias no se adquirieron plenamente, por lo que se requerirá de mayor práctica. Tales son los casos de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la reflexión y la autoevaluación; así como la tolerancia y el diálogo,

actitudes fundamentales para el aprendizaje colaborativo en el marco de la estrategia en estudio.

Por otra parte, en la investigación *Análisis del uso de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje, en estudiantes de noveno año de Educación Básica*, realizada en Argentina; Massone y González (2010) tuvieron como objetivos evaluar el uso de estrategias cognitivas facilitadoras del aprendizaje escolar por parte de estudiantes de noveno año y determinar cuáles que usan con mayor frecuencia y aquellas de menor uso. Éstas sustentan dicha investigación con autores como: Monereo (1997), Thomas y Rohwen (1986) y Rocés, González y Núñez (1999).

Como parte de la metodología, trabajaron con una muestra accidental de 327 estudiantes de noveno grado, administraron las Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) con una modalidad de aplicación colectiva. Tratándose de una escala Likert, obtuvieron los siguientes resultados: en la población estudiada, las estrategias más beneficiadas en cuanto a frecuencia de uso son las de recuperación de información, con un puntaje promedio de 44.79 puntos sobre un puntaje máximo de 72 puntos. La estrategia más deficitaria es la de codificación de la información con un puntaje promedio de 100.64 sobre un máximo de 184 puntos. Mencionaron que este puntaje reflejaría, en los alumnos estudiados, las dificultades para traducir de un código a otro código y por tratarse de un proceso cognitivo que se sitúa en la base de los niveles de procesamiento y, se aproxima a la comprensión, y al significado; éstas consideraron que todo el procesamiento cognitivo posterior podría verse afectado.

Las autoras, desde un punto de vista general, manifiestan el poco uso de todas las estrategias de aprendizaje, pues ninguna es usada “a menudo” por la población, los estudiantes observados no hacen uso habitual de estrategias de adquisición, codificación, recuperación ni apoyo cuestión que actuaría en perjuicio del aprendizaje.

Resaltan la escasa capacidad de los estudiantes para interpretar y transferir la información, cuestión que se traduciría en el elevado índice de fracaso escolar. También muestran como un indicador de la tendencia de los estudiantes a privilegiar aprendizajes superficiales, escasamente significativos y que no requieren pensamiento autónomo en detrimento de procesos de selección, organización, y elaboración de información.

En la ponencia *Aprendizajes basado en Proyectos Sociales y el Sistema Modular de Enseñanza-Aprendizaje*, Rodríguez (2010) plantea una propuesta de aprendizaje basado en problemas sociales en la enseñanza superior. Sustentando dicha teoría con autores como: Driver (1986), Gil (1986), Mondragón (1998) y Hernández (1991). Ésta menciona que, como técnica didáctica, el modelo no es nuevo; no obstante, la autora pretende difundir sus cualidades al comparar los beneficios que otorga en comparación con el sistema tradicional. Particularmente, busca resaltar su compatibilidad con el Proyecto de Enseñanza-Aprendizaje del Sistema Modular, su reconocimiento como una estrategia que favorece el aprendizaje significativo, la necesaria vinculación entre las competencias y saberes de las diferentes disciplinas, la obligada participación de los estudiantes que – al involucrarse- participan en la construcción de sus aprendizajes, y sus efectos benéficos para el ámbito social en el cual están sumergidos.

La autora se propone enfatizar el aprendizaje basado en problemas sociales como modelo didáctico. En el documento se identifican las características del enfoque constructivista de enseñanza y de aprendizaje, y plantea su aplicación a través del método de proyectos sociales.

Considera que la propuesta es interesante porque contribuye a resolver la aparente disyuntiva a la que se enfrenta el sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. La evaluación académica de los estudiantes por parte de organismos acreditadores o por otras instituciones de Educación Superior, así como el avance de las ciencias sociales parece orientar las actividades académicas hacia el sistema tradicional de enseñanza y aprendizaje, favoreciéndose sólo el trabajo disciplinar

y la formación cognoscente de los estudiantes. No obstante, da como un hecho la relevancia de reconocer los rasgos que definen la misión de dicha Universidad; entre las metas se hallan la producción de conocimientos útiles a la sociedad y la formación integral de profesionales socialmente responsables.

Concluye que, como partícipes del sistema modular de enseñanza y aprendizaje de la UAMX, se debe reconocer las fortalezas que se han construido hasta la fecha, y también generar las estrategias que permitan superar los retos que ahora se presentan. Entre ellos, destaca la supuesta disyuntiva entre las aparentes exigencias externas que conducen a orientar el trabajo académico hacia el esquema tradicional (es decir, la enseñanza disciplinar y la preocupación por formar profesionistas altamente calificados en los aspectos cognoscentes propios de su área de conocimiento); y por otro lado, la misión e identidad como Institución de Educación Superior Pública. Reconoce que entre las prioridades se hallan la investigación y creación de conocimientos útiles a la sociedad, y la formación de profesionales integrales, con amplias herramientas conceptuales y procedimentales, pero también con un claro sentido de compromiso y responsabilidad social.

Como propuesta, la autora sugiere utilizar el método de proyectos sociales en la investigación modular. Deduce que es una estrategia que favorece el aprendizaje significativo, promueve la formación integral de los estudiantes, fomenta la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, pues genera efectos benéficos en la transformación de las comunidades hacia las que se dirige el proyecto social.

En el artículo *La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor*, De Vargas (2006) obedeció al interés por los enfoques socioculturales del aprendizaje y porque, como docente, se encuentra inmiscuida en aspectos subjetivos que se ponen en juego en la actividad áulica: comunicación, motivación, relaciones interpersonales, teorías implícitas de los docentes, entre otras; permitiéndole reflexionar sobre imágenes y prácticas de la formación

docente, comprender mejor a los alumnos y mejorar las propuestas estando la autora plenamente de acuerdo con Rosa (2004) en que “el profesor, antes de programar su planteo de la actividad y presentar las tareas, debería tener una teoría de la tarea, una teoría del alumno y una teoría de la interacción entre el alumno y la tarea”.

Concluye que la teoría de la actividad constituye un emergente y convincente instrumento para dar tratamiento integral al estudio de las prácticas educativas, incluyendo en éstas tanto los problemas derivados de los fines mismos, como las condiciones en que se configuran las prácticas para la consecución de tales fines.

La autora menciona que esta unidad de análisis parte del concepto de sistema de actividad o de la comprensión de la actividad humana como culturalmente mediatizada, y se aplica a la situación de enseñanza y de aprendizaje que se plantea como finalidad la incorporación del sujeto a la cultura a través de la mediación de agentes con mayor pericia, desde un modelo de aprendizaje situado donde se propone que la cognición es específica de la situación en que se aprende, que deriva del vínculo de la acción con el contexto en que acontece, en cuanto el conocimiento está distribuido en la comunidad. Para finalizar, expone que la principal implicación metodológica de la asunción de este modelo es la necesidad de incrementar la relación y la similitud entre las actividades de aprendizaje escolar con acciones y situaciones cotidianas.

En la investigación *El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): Repercusiones y valoraciones de los estudiantes*; González y García (2007) tuvieron como objetivos valorar el trabajo cooperativo como un instrumento eficaz que permite adquirir conocimiento a los estudiantes a partir de su interrelación con otros seres humanos y el medio, comparar el grado de desarrollo de habilidades socio-profesionales en los estudiantes a través del aprendizaje tradicional y el aprendizaje cooperativo, y conocer la opinión de los estudiantes que han experimentado el desarrollo de los contenidos de una asignatura a través de una metodología cooperativa.

En dicho estudio participaron 39 de los 72 estudiantes matriculados en el primer curso de la titulación de 2º ciclo de Psicopedagogía de la Universidad de Cantabria. Por tanto, los alumnos seleccionados para complementar el cuestionario fueron los que asistieron a la última sesión del grupo-clase habitual. El 87% de la muestra estaba compuesto por mujeres y el 13% por hombres con edades comprendidas todos ellos entre 21 y 55 años.

Los resultados de la misma se obtuvieron a partir del diseño y aplicación de un cuestionario para valorar el Aprendizaje Cooperativo como Metodología de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad, con un total de 25 ítems de respuesta cerrada y 3 de respuesta abierta. A partir de los resultados, optaron por intentar responder a partir de la información que obtuvieron en el análisis de los datos, las hipótesis que formularon inicialmente en el planteamiento del trabajo. Se refieren exclusivamente a los estudiantes del primer curso de la titulación de 2º ciclo de Psicopedagogía de la Universidad de Cantabria, pudiendo extrapolarse únicamente a otros colectivos semejantes a la muestra utilizada en el estudio.

Las autoras concluyeron que los alumnos del curso “Diagnóstico en Educación” de la titulación de Psicopedagogía perciben que su rendimiento mejora con la práctica del aprendizaje cooperativo, pese a que no desestiman totalmente las posibilidades del aprendizaje tradicional en la consecución de determinadas habilidades como: síntesis, autonomía y planificación. Se podría interpretar que las relaciones interpersonales establecidas entre los estudiantes resultan más estables, profundas y comprometidas en el aprendizaje cooperativo que en el aprendizaje tradicional. Asimismo las relaciones entre el profesorado y los estudiantes son más cercanas, estimulantes y enriquecedoras para ambos. La carga de trabajo que manifiestan tener estos alumnos durante el desarrollo de técnicas cooperativas es mayor que la reconocida durante el desarrollo de tareas más tradicionales.

En la investigación *Estrategias Docentes en Propuestas Didácticas para EGB*; Del Valle y Curotto (2005) plantearon una línea de acción dirigida a docentes de Primer y Segundo Ciclo de la Escuela General Básica (EGB) y se desarrolló en todos los Departamentos Provinciales con tres equipos de capacitadores. Uno de ellos se integró con docentes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca. La capacitación la propusieron como un aporte a las prácticas pedagógicas y al mejoramiento de los procesos áulicos. Es a partir de allí que se desarrollaron distintos cursos en este sentido, uno de los cuales es el que les permitió disponer de la información con que se contaba para desarrollar el trabajo; el curso en cuestión estuvo orientado al análisis y reflexión de estrategias didácticas para la enseñanza de distintos temas de matemáticas.

La labor para los docentes capacitandos fue el desarrollo de un plan de clase bajo la consigna de realizar una propuesta didáctica que permitiese desarrollar una clase sobre los números fraccionarios. Los criterios a considerar fueron los siguientes: debían proponer y organizar una serie de situaciones con las que pudiesen advertir los distintos momentos de la clase, los problemas debían pensarse como medios o recursos para el aprendizaje, así como estar presentes a lo largo y a través de toda la secuencia de aprendizaje, debían permitir al alumno poner en juego sus conocimientos previos y obligarlo a cuestionarlos y modificarlos, a construir y validar otros nuevos.

En el material seleccionado para el análisis debían estar representados los dos primeros ciclos de EGB y sus autores debían ser docentes que se desempeñaran en contextos diferentes. Las categorías de análisis consideradas en la planificación de los docentes permiten rescatar las concepciones que los mismos tienen respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en el aula, a partir de sus propias propuestas. Entre los trabajos, se seleccionaron cuatro unidades de análisis partiendo de la base de que son los más representativos de la muestra considerada. Las autoras tomaron la definición de unidad de análisis que utiliza Zabala (1995) como el conjunto ordenado de

actividades estructuradas y articuladas para el logro de los objetivos en relación con el mismo objeto de estudio.

Concluyeron que, a partir del análisis de las propuestas elaboradas por los docentes, es indudable que en todos los casos éstos aborden el desarrollo de la planificación de las tareas de enseñanza con actitud de compromiso y de responsabilidad. Puede visualizarse que ese momento de la labor del docente ocupa para él un lugar principal.

Sin embargo, los esquemas de trabajo que se presentan, se muestran estructurados y responden sin duda alguna a concepciones que se tienen acerca de cómo debe desarrollarse la situación de enseñanza. En las propuestas se revela que los docentes recurren frecuentemente a preguntas que conducen inevitablemente a una sola y única respuesta.

En ese sentido, puede observarse que las decisiones que se toman parecen pretender a un alumno seguro que pueda dar con claridad la respuesta adecuada, y en el caso de no conseguir esto, es el docente el que expresa la respuesta correcta.

En la ponencia *Teorías implícitas y estrategias de enseñanza de docentes universitarios. Estudio de casos*; Ortega (2011) resume su investigación realizada en la Universidad Veracruzana, cuya finalidad fue contribuir al conocimiento de la relación entre teorías implícitas y estrategias de enseñanza, y con ello a la comprensión de la docencia en el ámbito universitario.

En el desarrollo del texto se describen las teorías implícitas y las estrategias de enseñanza de seis profesores, asimismo se analizan las relaciones entre ambos elementos. También se describen las teorías implícitas de los colegas de academia de los docentes, estableciendo coincidencias y diferencias entre ellas.

La autora concluyó que las teorías implícitas forman un tejido conceptual cuya trama forma parte de la historia personal, social y cultural de los docentes; que el conocimiento de éstas es indispensable para la comprensión de la docencia.

Existe discrepancia entre las teorías implícitas de enseñanza de cada profesor, así como entre las teorías y las estrategias de enseñanza de los seis docentes estudiados. La reforma académica actúa como referente para algunos profesores en cuanto a su discurso acerca de la enseñanza, pero escasamente se ha incorporado a la práctica docente.

Otra aportación de la investigación fue la definición de la categoría de análisis “identificación docente” con las corrientes pedagógicas en sustitución de la categoría “orientación pedagógica” empleada en otras investigaciones sobre el tema.

Por último, en el artículo *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*; Díaz-Barriga (2003) describe los principios del paradigma de la cognición situada vinculada al enfoque sociocultural vygotskyano donde se afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura. Se destaca la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada. Se ejemplifican algunos enfoques instruccionales que varían en su relevancia cultural y en el tipo de actividad social que propician. Se presenta un conjunto de estrategias para el aprendizaje significativo basadas en una enseñanza situada y experiencial (solución de problemas auténticos, aprendizaje en el servicio, análisis de casos, proyectos, simulaciones situadas, entre otros), y se concluye en términos de su potencialidad para promover el facultamiento.

La autora consuma el artículo haciendo énfasis por vincular lo expuesto con la noción de facultamiento o empoderamiento (*empowering*). Desde esta perspectiva, considera qué estrategias planteadas serán más efectivas, significativas y motivantes para los alumnos si los facultan para participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar

y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes. En particular, insiste en la posibilidad de una experiencia y actuación consciente en su comunidad orientada a una mayor comprensión y mejora.

La autora reflexiona en torno a los conceptos básicos de una educación cuyo propósito es el facultamiento de los alumnos con aras a una participación en asuntos relevantes de la vida cotidiana en su comunidad.

De la consulta de estos trabajos se recuperaron diversos elementos teóricos y metodológicos que se incorporaron en esta investigación y que se mencionan en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 4

Marco teórico

Capítulo 4. Marco teórico

Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

Freire

En este capítulo se expone cada uno de los conceptos que dieron sustento al desarrollo de esta investigación, partiendo de la teoría sociocultural de Vygotsky hasta llegar a la comprensión del Trabajo por Proyectos Didácticos como estrategia didáctica, y conocer su desarrollo y aplicación en el contexto histórico, social, psicológico y educativo en el que se sustenta.

Posteriormente, se describen las dimensiones de la enseñanza, así como las categorías y subcategorías de análisis partiendo de algunas concepciones de diversos autores.

4.1. La teoría sociocultural de Vygotsky

4.1.1. El constructivismo como marco explicativo de la teoría sociocultural

Para poder comprender la teoría sociocultural primero se tiene que entender la raíz de ésta. El constructivismo es un paradigma que tiene la finalidad de explicar y de comprender la actividad de enseñar y de aprender, pero sobre todo la finalidad de fundamentar y de justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de índole general o relativa a contextos escolares específicos. Además se ha convertido en una parte formal de la práctica entre docentes y profesionales de la educación (Coll, 2001).

Para el constructivismo, el conocimiento es una construcción subjetiva donde la realidad es una entidad que forma parte del individuo y es una construcción del ser humano (Cubero, 2005; Carretero, 1993); pero, ¿qué entendemos por realidad en el marco del constructivismo? La realidad es un asunto de interacción, algo que se crea mediante la acción de la persona y su mundo (Saunders, 1993).

Tolchinsky (2002, p. 39) menciona que, partiendo de una concepción constructivista del conocimiento, este se basa a menudo en otro conocimiento, pues significa profundizarlos y reorganizarlos; por lo que sostiene que:

El proceso se puede iniciar cuando evidenciamos una contradicción en la resolución de un problema. Se nos crea entonces un conflicto que rompe el equilibrio existente y nos mueve a trabajar para recuperar otro nuevo y más avanzado. Pero cuando vuelva a hacerse evidente que los esquemas previos, en parte o en su totalidad, no nos sirven para resolver un problema, el equilibrio volverá a romperse.

A fin de que se pueda dar este proceso, la actividad que se desarrolla ha de ser evolutivamente adecuada para estimular el pensamiento y no demasiado difícil, para evitar el fracaso. No obstante, aunque se cumplan estas condiciones, un conflicto no siempre produce cambios de una manera automática.

Por el contrario, en otras situaciones, dichos cambios se producen en función de la eficacia y el éxito. Nuestro sistema cognitivo no sólo se moviliza para solucionar conflictos o resolver situaciones, sino también para entender mejor, para hallar soluciones más adecuadas, aunque las anteriores nos hayan servido, y para buscar formas más abstractas y mejor organizadas de conseguir un objetivo.

Por su parte, Cubero (2005) indica que la realidad gira en torno al conocimiento y por supuesto al propio individuo, y éste representa una relación directa con el mundo que experimenta, las *formas exitosas* con la que se relacionan lo físico y lo abstracto (Glaserfeld, 1995).

Es importante resaltar que el constructivismo se puede comprender como una redefinición de lo que se concibe con la mente, la realidad y el conocimiento. Todo lo que construimos de y en nuestro entorno no puede falsearse en función de su relación con otra cosa o situación (Cubero, 2005).

El constructivismo se desarrolla en distintas e interesantes direcciones (Cubero, 2005); en el ámbito educativo se rescatan los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento del estudiante, así como los aspectos afectivos. El individuo no es un producto del ambiente ni un resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre ambos factores (Carretero, 1993, p. 21).

Para Vygotsky (1986), la construcción del conocimiento se realiza en la cotidianidad del individuo en interacción con su medio social y cultural. Partiendo de esta premisa, se toma en cuenta la contribución de Vygotsky a este respecto, pues concibe a la persona como un ser eminentemente social.

La clave para entender la relación entre los ámbitos social y cultural se encuentra en el empleo de los instrumentos de mediación, el uso que en nuestra vida social hacemos de las herramientas culturales y los sistemas comunicativos -como el lenguaje-, esto transforma nuestro pensamiento y nuestras acciones, de este modo la naturaleza social se introduce en y conforma las acciones individuales (Wertsch y Penuel, citados en Cubero, 2005, p. 25).

Como ya se ha visto, la relación entre el individuo y lo social es reconocida y estudiada en el constructivismo, pues los contenidos que aprendemos diariamente han sido aprendidos de nuestra interacción con el medio próximo.

4.1.2. La teoría sociocultural desde una perspectiva educativa

Como ya se mencionó anteriormente, la teoría sociocultural tiene como base el constructivismo, ya que éste centra su atención en la persona y en sus experiencias previas.

Desde una perspectiva educativa, la teoría sociocultural es un paradigma en el cual se considera que el estudiante construye conocimientos a partir de lo que ya conoce (conocimientos previos) y en relación con su contexto. Al respecto, Glasersfeld (1995, p. 10) menciona que:

Los conocimientos no se pueden transmitir [...], *por el contrario el estudiante los aprende, los construye* y después se mantienen mientras sean viables para el alumno. Esto significa que, articulados a otros recursos (afectivo, sociales, contextuales, etc.), estos conocimientos viables permiten a su autor ser competente en una serie de situaciones. Estas situaciones deben entonces ser significantes para el alumno, pero además ser pertinentes en lo que respecta a las prácticas socialmente establecidas.

Este paradigma, desarrollado por Lev Semyonovich Vygotsky a partir de la década de 1920, considera al individuo como el resultado del proceso histórico, social y cultural donde el lenguaje y el pensamiento desempeñan un papel esencial, destacando las contribuciones de la cultura, la interacción social y la dimensión histórica del desarrollo mental. Según Wertsch (1991), el objetivo de la teoría sociocultural es explicar cómo se ubica la acción humana en los ámbitos social, cultural, histórico e institucional. A este respecto, Vygotsky sostiene que:

En el desarrollo cultural del *estudiante*, cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y después en el nivel individual; primero entre personas (nivel interpsicológico) y después dentro del *estudiante* (nivel intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos (Vygotsky, 1986 p. 57).

Vygotsky (1986) supone que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el contexto, con esto se rechazan los enfoques que reducen el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. El autor no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente. Wertsch (1991) sostiene que hay que entender el comportamiento del estudiante y esto requiere, por tanto, analizar su propio desarrollo, sus orígenes y las transformaciones genéticas del mismo.

En este sentido, los estudiantes se adaptan a las diversas situaciones que les rodean, las hacen suyas, se *apropian*¹ de éstas. El individuo es un agente activo desde esta perspectiva. De acuerdo con Daniels (2003), la teoría de Vygotsky manifiesta un interés en el desarrollo sociocultural con un sentido más amplio en el que se considera que la capacidad de aprender es un atributo fundamental del ser humano.

Como menciona Rogoff (1993), el conocimiento adquirido por medio del aprendizaje es inseparable del contexto, desde el que surge y en el que se utiliza; es decir, que el aprendizaje entra en contacto con los instrumentos socioculturalmente definidos, los cuales exigen destrezas que habrá de adquirir el sujeto.

La autora toma en cuenta la *participación guiada*, pues busca crear situaciones de interacción a través de diversos actores y tomando en cuenta la situación cultural del contexto donde éstos se desenvuelven. En otras palabras, esta teoría manifiesta contenidos que responden a las necesidades y los intereses de los estudiantes y su contexto.

¹ Vygotsky utilizó el término *apropiación* para referirse a una reconstrucción que hacen los individuos de las herramientas psicológicas en su desarrollo histórico. El autor interpretó esta adquisición como un resultado de la apropiación por parte del sujeto de los productos de la cultura humana en contacto con otras personas.

Baquero (2002, p. 68) hace una interpretación de Wertsch sobre el comportamiento humano antes mencionado y sostiene que:

La acción humana, aún la más solitaria o íntima como la de pensar reflexivamente, es inexplicable sin su origen y agenciamiento social, sin su utilización de las herramientas semióticas de las que se apropian los sujetos en su desarrollo, desarrollo que, leído desde el nivel de análisis del sujeto, consiste en buena medida en tal apropiación de herramientas y prácticas.

Los actores que constituyen un contexto son y deben ser partícipes en el mismo, puesto que pueden estar operando múltiples representaciones de un acontecimiento o aspectos de él o, como menciona Engeström (citado en Baquero, 2002, p. 68) “experiencias de transmisión”. Ciertas herramientas (modelos teóricos, estrategias, etc.) pueden ser ofrecidas por sus integrantes y utilizadas (con diversos grados de dominio o apropiación) por el sujeto implicado en la actividad. Todos los individuos participantes realizan aportes de la cultura mediatizada y cotidiana, están impregnados de componentes fundamentales tales como el ambiente, la familia y la democracia.

Esencialmente, Vygotsky estudió diversos aspectos psicológicos de la enseñanza y del aprendizaje. En este contexto, desarrolló un concepto primordial, el de la *zona de desarrollo próximo*, que es, en sus propias palabras:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero capaz [...] (Vygotsky, 1986, pp. 133-134).

4.1.2.1. La zona de desarrollo próximo, una base para la enseñanza

Desde una perspectiva pedagógica sobre la enseñanza, la zona de desarrollo próximo de Vygotsky relaciona una perspectiva psicológica general sobre el desarrollo del estudiante (Hedegaard, 2003).

Según Vygotsky (1988), el desarrollo humano se caracteriza por la capacidad de adquirir herramientas psíquicas; sin embargo, el desarrollo de una persona se configura y concreta a través del desarrollo social e histórico.

De acuerdo con Hedegaard (2003, p. 407):

En una sociedad determinada, los procedimientos estándar para resolver los problemas sociales se pueden ver como habilidades desarrolladas culturalmente, que cada generación adquiere y desarrolla. El conocimiento es accesible a través de diferentes medios, por ejemplo el lenguaje y las imágenes, y es resultado de los procedimientos desarrollados cultural y socialmente para resolver problemas sociales.

En razón de lo anterior, el desarrollo de problemas como un acto de enseñanza es algo fundamental para que los estudiantes implementen sus habilidades en su entorno social, el conocimiento que interioriza un individuo se adquiere a través de la actividad exploratoria.

Con lo anterior nos podemos preguntar, ¿cómo es que un estudiante interioriza contenidos a partir de una actividad? Un alumno pone en marcha un sistema interactivo, una estructura de apoyo creada por un mediador (docente) y por las herramientas culturales apropiadas para una situación, que permite al individuo ir más allá de sus competencias actuales (Cole, 1984). A este respecto, Vygotsky piensa que la participación de los individuos en actividades culturales, en las que comparten con otros

más capaces los conocimientos e instrumentos desarrollados por su cultura, les permiten interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y actuar, y esto no incluye sólo a personas, sino artefactos tales como libros, vídeos y recursos didácticos, entre otros (John-Steiner y Mahn, 1996).

Por último, Hedegaard (2003) menciona que trabajar con la zona de desarrollo próximo en la enseñanza, implica que el docente es consciente de las etapas evolutivas de los estudiantes y puede planificar cambios cualitativos en su práctica con un objetivo determinado. Aunque en la diversidad y singularidad de cada estudiante, es evidente que todos comparten características comunes al pertenecer a una cultura. Los alumnos de una clase cuentan con conocimientos y habilidades que pueden tener en común con otros, pero no se debe dejar a un lado que la forma de aprender de cada uno es distinta, por esto, la enseñanza se debe basar en el desarrollo de los discentes por medio de experiencias que les sean significativas.

4.2. Educación facultadora, una experiencia significativa para el estudiante

De acuerdo con Díaz-Barriga (2003), en una educación facultadora, las experiencias serán significativas en la medida que éstas empoderen a los estudiantes para participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica e investigar y actuar con responsabilidad. Ésta tiene como principios educativos el discurso dialógico y cooperativo que son centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje; el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la toma de conciencia por parte de los estudiantes.

Claus y Ogden (citados en Díaz-Barriga, 2003) mencionan que los principios educativos que permiten el facultamiento incluyen un aprendizaje situado, un aprendizaje autónomo y centrado en experiencias significativas y motivadoras, el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Asimismo involucra la participación en procesos en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y

negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje donde el papel del docente es como postulador de problemas.

4.2.1. Aprendizaje situado o cognición situada

La teoría de la pedagogía social considera el aprendizaje como una actividad social situada en un contexto que la dota de inteligibilidad; desde esta perspectiva se entiende el aprendizaje como el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad. Aprender implica participar en la construcción social de significados. Este aprendizaje en el seno de comunidades se produce, según Lave y Wenger (2003), mediante un proceso de "participación periférica legítima".

Las perspectivas situacionales proponen una reformulación del aprendizaje donde la práctica no se considere independiente, y el significado no se conciba separado de las prácticas y los contextos en los que se negocia:

Si el contexto es considerado como un mundo social constituido en relación con personas actuando, contexto y actividad aparecen inescapablemente flexibles y cambiantes. La conclusión es que el aprendizaje es ubicuo en la actividad en curso, la actividad situada siempre implica cambios en el conocimiento y en la acción, centrales en lo que significa el aprendizaje: la participación en la vida diaria puede ser considerada como un proceso de cambio de la comprensión en la práctica o, lo que es lo mismo, aprendizaje (Lave y Wenger, 2003, p. 133).

El aprendizaje implica participación en una comunidad, dejando de ser considerado como la adquisición de conocimiento por individuos para ser reconocido como un proceso de participación social en el que la naturaleza de la situación impacta significativamente:

El aprendizaje considerado como actividad situada tiene como característica distintiva y fundamental un proceso al que llamamos participación periférica legítima. Con esto queremos destacar el hecho de que los principiantes participan inevitablemente en comunidades de profesiones y que el dominio del conocimiento y de la práctica les exige que participen cada vez más plenamente en las prácticas socioculturales de una comunidad. La expresión “participación periférica legítima” proporciona una manera de hablar de las actividades, las identidades, los artefactos y las comunidades de conocimiento y de práctica. Se refiere al proceso por el que los principiantes pasan a formar parte de una comunidad de práctica sociocultural, se activan las intenciones de aprender de una persona y se configura el significado del aprendizaje. Este proceso social incluye – y, en realidad, subsume- el aprendizaje de capacidades avanzadas (Lave y Wenger, 2003, p. 29).

Por su parte, De Vargas (2003, p. 3) menciona que el aprendizaje es concebido como un proceso de construcción social del conocimiento y como cambio conceptual mediante un proceso de intersubjetividad, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica donde el estudiante, en el proceso de construcción de sus conocimientos, propone acciones e *ideas* para su medio e interviene en el mismo de manera que su contexto sea favorecido.

Lave y Wenger (2003) llaman a esas ideas procesos de participación periférica legítima, puesto que el *nuevo participante*, que se mueve de la periferia de la comunidad hacia el centro, llegará a ser más activo y a estar más comprometido con la cultura y, por ello, asumirá una nueva identidad. El aprendizaje es el resultado de formar parte de comunidades. Desarrollan el concepto *comunidad de práctica* para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales.

El énfasis que tienen ambos autores respecto al aprendizaje es que lo identifican como una producción en colaboración que tiene lugar como parte de una gama de actividades y de prácticas que constituyen la base de su afirmación de que la participación periférica legítima se refiere a una manera de ser en el mundo social, no a una manera de llegar a conocer y, de este modo, denota el proceso de pasar de principiante a experto (Daniels, 2003). Por su parte, Lave y Wenger (2003, p. 85) consideran que el lenguaje desempeña un papel esencial porque forma parte de la práctica y es de donde aprenden los sujetos.

Estos principios de participación periférica legítima fueron considerados por Díaz-Barriga (2006) en el marco de la educación formal en sus investigaciones y desde el punto de vista de la cognición situada. La autora considera que es muy importante que el alumno participe en *comunidades de práctica auténtica*, en las que pueda darse la colaboración, la pertenencia y la posibilidad de aprendizaje continuos. Por lo tanto, los esfuerzos del *diseño instruccional* “deben enfocarse en la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia” (Díaz-Barriga, 2006, p. 22).

La teoría del aprendizaje social, el significado y las identidades son construidos en las interacciones, mientras que la construcción de estos significados e identidades son influenciados por el contexto en el que se inscriben. A este respecto, De Vargas (2003, p. 3) sostiene que:

Coherentemente con una visión vygotskyana del aprendizaje, que implica la comprensión e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados o agentes educativos influyentes, mediante prácticas pedagógicas deliberadas, a través de mecanismos de mediación y ayuda, ajustados a las necesidades del alumno y del contexto.

Esta apropiación es la percepción que tienen los estudiantes o aprendices sobre su entorno y en la aplicabilidad de *acciones* siempre que propicien el desarrollo pleno de los estudiantes, y por ende, a la sociedad que está involucrada en el contexto con la ayuda de herramientas que les sean útiles como un componente de transformación de su medio.

Partiendo de que el conocimiento es situado, Díaz-Barriga (2005) menciona que esta característica indica que, en principio, el conocimiento se genera y habitualmente es recreado por los individuos en determinada situación (social, cultural, geográfica, ambiental, personal y motivacional), por lo que resulta mayormente aplicable a situaciones que son análogas a las habituales y, menormente, transferibles a situaciones distintas a ellas.

Desde esta perspectiva, es fundamental que cualquier agente pedagógico, en la toma de decisiones curriculares o didácticas (definición de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, formas de evaluación y mecanismos motivacionales, entre otras), considere sistemáticamente las situaciones en las que el individuo ha recreado o deberá recrear el conocimiento a adquirir en los escenarios escolares.

Para Díaz-Barriga (2005) dicha consideración puede conducir a un diagnóstico más adecuado de lo que el estudiante realmente sabe, al valorar sus conocimientos, sus aptitudes y sus disposiciones confrontándole con circunstancias familiares que le permitan manifestar su verdadero potencial o que lo incitan a comportarse con naturalidad. Esa consideración también posibilita que el alumno logre una mayor comprensión de los contenidos curriculares al vincularlos explícitamente con sus saberes personales; además, implica que se sienta mayormente motivado en relación con lo que aprende al estar en condiciones de hacer un uso funcional del conocimiento adquirido.

El hecho de que el docente considere seriamente las situaciones en las que el estudiante ha recreado o deberá recrear el conocimiento escolar, propicia que éste sintonice de manera sensible con los problemas de su entorno comunitario al conectar expresamente las enseñanzas magisteriales con las situaciones que preocupan al grupo cultural en que se desenvuelve el individuo (Díaz-Barriga, 2005).

Por su parte Daniels (2003) enfatiza que los modelos de la acción situada destacan cómo surge la actividad a partir de una situación, donde el objeto de estudio son las prácticas situadas y la unidad básica de análisis es la actividad de las personas que actúan en contextos, prestándose atención al desarrollo y a los cambios de las actividades en los contextos. El énfasis tiende a recaer más en eventos particulares que en pautas de cambios duraderos o de carácter más general.

A lo largo de los años han existido diversos paradigmas en torno al aprendizaje, en razón de esto y para comprender los diversos enfoques que se tienen a partir de la teoría sociocultural de Vygotsky, se presenta un resumen de las concepciones del aprendizaje (véase **Tabla 6**, p. 98) a partir de la cognición situada tomando como referencia a Baquero (2002).

4.2.1.1. El aprendizaje autónomo

Antes de ahondar en el aprendizaje autónomo, primero se debe tener presente cómo es entendida la autonomía en este estudio. De acuerdo con Monereo y Barberá (citados en Manrique, 2004): es aquella posibilidad que tiene el discente de aprender a aprender y de construir sus propios aprendizajes con herramientas didácticas que favorezcan el mismo con el uso consciente de su proceso de cognición; es decir, la metacognición entendida a su vez como aquel conocimiento procedimental que tiene el sujeto sobre sus propios procesos mentales, o en otras palabras, su forma de aprender. Todo esto es con el propósito de que el estudiante obtenga aprendizajes significativos a través del autodidactismo.

Tabla 6. Concepciones del aprendizaje en el marco de la teoría sociocultural de Vygotsky

El aprendizaje desde la perspectiva de la cognición situada
▪ Involucra tanto los procesos mentales como corporales: está centrado en la acción. ▪ El aprendizaje, como el conocimiento, se produce en el seno de un funcionamiento intersubjetivo: está distribuido entre sujetos. ▪ El aprendizaje, parte de una dotación genética irreplicable, como también lo son las experiencias vividas y los recursos que han generado para resolverlas ▪ El contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto: sujeto y situación son una unidad. ▪ Es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones. ▪ El conocimiento es mutable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa. ▪ El aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. ▪ Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible. ▪ El aprendizaje es un componente natural de las actividades culturales y sus productos.

Es importante señalar que, para que el aprendizaje sea significativo, se debe enfatizar en la importancia de que el estudiante posea diversos conocimientos previos para la elaboración de nuevos significados, asimismo la actitud del alumno o la disposición para aprender, es otro factor primordial para el aprendizaje (Cubero, 2005).

Ahora bien, la esencia de la autonomía es que el sujeto pueda tomar sus propias decisiones considerando aspectos personales, sociales y culturales, pues la toma de decisiones involucra aspectos de acción y de reacción.

El aprendizaje autónomo es entendido como aquella facultad que le permite al educando tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a un determinado objetivo y un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo y Castelló, 1997), por tanto, un individuo autónomo es aquel “cuyo sistema de

autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (Bornas, citado en Manrique, 2004, p. 3).

A continuación se hace mención a algunas estrategias que se requieren para el logro de un aprendizaje autónomo planteadas por Manrique (2004) y que contextualizan a este estudio:

- *Desarrollo de estrategias afectivo-motivacionales*; orientadas a que el estudiante sea consciente de su capacidad y estilos de aprender, desarrolle auto-confianza en sus capacidades y habilidades, las potencie, logre una motivación intrínseca hacia la tarea o actividad de aprendizaje que debe realizar y sepa superar dificultades.
- *Desarrollo de estrategias de auto-planificación*; las cuales tienen como propósito lograr la formulación de un plan de estudio realista y efectivo. Este plan permite al estudiante conocer aspectos relacionados con la tarea y las condiciones en que debe ser realizada.
- *Desarrollo de estrategias de autorregulación*; conducen a la aplicación de estrategias seleccionadas para el estudio y el aprendizaje, revisión continua de sus avances, dificultades y éxitos en la tarea según la meta de aprendizaje; incluye la generación de alternativas de solución y previsión de consecuencias, la toma de decisión oportuna de acciones a realizar o condiciones que cambiar para lograr su propósito.
- *Desarrollo de estrategias de auto-evaluación*; se orientan a la evaluación del estudiante, de la tarea o actividades realizadas y de las estrategias utilizadas. El estudiante compara información que va obteniendo y valora la efectividad de la planificación realizada y de la actuación en curso.

4.2.3. El aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo (Johnson, D. W.; Johnson; y Holubec, 1998, p. 1) y que se desarrolla a través de un proceso gradual en el que se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia.

Desde la perspectiva institucional, la Secretaría de Educación Pública, en el Plan de Estudios (2011, p. 28) menciona que “el trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo”, en razón de esto, es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

El aprendizaje colaborativo se adquiere a través del empleo de métodos de trabajo grupal caracterizados por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento. Éste apunta a compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, a construir consenso con los demás.

En un proceso de aprendizaje colaborativo, los actores se comprometen a aprender en conjunto. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración.

4.2.4. El aprendizaje experiencial

Dewey (1997) menciona que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia. Entonces, una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende con énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democrático y humanitario. Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad.

En esta investigación se rescata la reflexión que Díaz-Barriga (2003, p. 8) realiza en torno a McKeachie tomando como sustento la teoría de John Dewey en la que menciona:

[...] bajo el rubro de “aprendizaje experiencial” aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas.

Es importante destacar la parte del discurso realizado por Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 23) en la que enfatizan las estrategias centradas en el aprendizaje experiencial y situado, destacando que “es preciso aclarar que por estrategia de enseñanza o

estrategia docente entendemos los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 56), las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad. En ese marco, los autores mencionan las siguientes:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (*case method*).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (*service learning*).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC).

4.3. El aprendizaje basado en proyectos

Para Scardamalia y Bereiter (citado en Daniels, 2003), la principal función de la educación debería ser la construcción de conocimientos colectivos mediante el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, destacando la distinción entre los contenidos del conocimiento que reside en la propia persona y el conocimiento como recurso o como producto obtenido del contexto social.

El aprendizaje basado en proyectos tipifica gran parte de lo que se ha llamado enseñanza *progresista o activa*, dentro de la cual el aprendizaje empírico no siempre se conecta con el poder de conceptos científicos “culturalmente potentes” (Daniels, 2003).

Por su parte, Galeana (2006) entiende el aprendizaje basado en proyectos como un enfoque en el que hay que solucionar un problema con base en un plan; a este respecto, precisa que la idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción donde los estudiantes identifican el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito y resultados esperados, entre otros aspectos, y no la solución de problemas o la realización de actividades.

El aprendizaje basado en proyectos gira en torno al planteamiento de problemas reales, donde el estudiante cuenta con una gran cantidad de proyectos para escoger y/o proponer, así como la naturaleza de éstos y su nivel de contenido. Los alumnos se motivan intrínseca y extrínsecamente en la medida que dan forma a sus proyectos para que estén acordes con sus propios intereses y habilidades, puesto que un estudiante motivado se encuentra en una disposición favorable para comprender nuevos contenidos (Cubero, 2005). El discente tiene que dedicar tiempo y esfuerzo adicional para definir el proyecto específico que llevará a cabo y el docente es un guía en el proceso de construcción de los proyectos.

No se puede soslayar que la disposición del estudiante por aprender es algo fundamental en este enfoque, pues el interés personal en el aprendizaje orienta y mantiene la actividad del alumno (Cubero, 2005).

Una de las dificultades que pueden aparecer en la ejecución de este enfoque es que suele tomar más tiempo para abordar los bloques que el previsto en los Programas de Estudio, pero hay que considerar que, en un aprendizaje basado en proyectos, se requiere una adecuada planificación por parte del docente y una preparación de los alumnos en términos de conocer y utilizar modelos de trabajo e investigación.

Este tipo de educación aporta las habilidades necesarias al estudiante para desenvolverse en la vida diaria, tanto en la vinculación con otros individuos como con su entorno, favoreciendo el desarrollo del alumno y de su contexto.

4.3.1. El trabajo mediante proyectos

El trabajo por proyectos intenta unificar los intereses de los alumnos con la acción en el mundo; al respecto, Kilpatrick (1951) destaca *el acto deliberado e ilusionado* dando un claro ejemplo de continuidad de la *educación y la vida*, del saber y el hacer, donde los individuos son personas que están y deberían estar activamente comprometidas en el intento de comprender mejor y estar dotados de mayores competencias el mundo en que viven.

Trabajar con base en proyectos consiste en plantear actividades articuladas entre sí, así como los materiales necesarios para llevarlas a cabo. Es una manera de organizar los temas y los contenidos para que el estudiante logre un aprendizaje significativo, partiendo de una situación conflictiva derivada de la propia realidad de los alumnos o de su contexto. El trabajo por proyectos permite mantener el interés del discente, puesto que radica precisamente en su experiencia y esto otorga la motivación necesaria para su desarrollo (SEP, Programas de Estudio, 2011).

El trabajo por proyectos se concibe como una estrategia en la que todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también desde lo que necesitan aprender, ya que con esta modalidad de trabajo los estudiantes son acercados a la realidad y permitiéndoles investigar, proponer y discutir lo que les interesa trabajar así como probar e intercambiar nuevas ideas, claro está que sus intereses son encaminados por el docente, porque “puede integrar los contenidos de manera articulada y dar sentido al aprendizaje; favorecer el intercambio entre iguales y brindar la oportunidad a sus alumnos de encarar ciertas responsabilidades en su realización” (Álvarez, Herrejón, Morelos, y Rubio, 2010, p. 3).

Un proyecto es estimulante para los estudiantes al provocar (el docente) situaciones y acciones a seguir, mismas que en el acto de enseñar y de aprender diversos temas o contenidos se van desarrollando o apuntalando al logro de los aprendizajes esperados.

De igual forma, esta estrategia didáctica:

Permite el logro de propósitos educativos por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta, así como a la elaboración de una producción tangible o intangible [...] se propone que el alumno aprenda al tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca (SEP, Programas de Estudio, 2011, p. 26).

El aporte de Díaz-Barriga (2003, p. 9) permite afirmar que el Trabajo por Proyectos facilita la integración del conocimiento y su aplicación a situaciones de la realidad. Dicha integración se da a partir de la asignación de una tarea con objetivos específicos o enseñanza planificada (conocimiento explícito), y su relación con un tópico o problema real, o bien cuestionamientos derivados de la interpretación de la experiencia (conocimiento tácito).

La autora reflexiona en torno al trabajo mediante proyectos y señala que es innegable indagar sus comienzos en el trabajo de Kilpatrick, por esto menciona que:

Desde la visión que en este momento nos interesa, rescataríamos la concepción de Wassermann (1994, p. 160) que lo caracteriza como una asignación a un estudiante o a un grupo pequeño de una tarea formal sobre un tópico relacionado con un área de estudio: “los proyectos incluyen actividades que pueden requerir que los estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea”.

Por su parte, Posner (1998, p. 186) puntualiza que el enfoque de proyectos puede abarcar el currículo y la enseñanza de manera conjunta, pero lo importante es que esté organizado alrededor de actividades desde una perspectiva experiencial, donde el alumno aprende a través de la experiencia personal, activa y directa con el fin de iluminar, reforzar y asimilar el aprendizaje cognitivo.

Como rasgos centrales, Posner plantea las siguientes características en el Trabajo por Proyectos:

- Tipos de conocimiento para preparar a los alumnos: conocimiento social, conocimiento propio (actitudes) y habilidades cada vez más complejas. Por consiguiente, implica un enfoque desarrollista, de currículo en espiral.
- Énfasis en asuntos del mundo real de interés práctico para los estudiantes.
- Se focaliza en preparar a los alumnos para la ciudadanía.
- Particularmente exitoso en poblaciones de alto riesgo (baja motivación, abandono escolar).

4.3.2. ¿Qué son los Proyectos Didácticos?

De acuerdo con los Programas de Estudio de la Secretaría de Educación Pública (2011), los proyectos didácticos son actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas.

Los proyectos didácticos son una propuesta de enseñanza que permite el logro de los Estándares Curriculares establecidos en conjunción con la realización de actividades permanentes. En esta modalidad de trabajo los alumnos se acercan a la realidad trabajando con problemas que les interesan. De este modo, permite a los alumnos investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás y probar nuevas ideas.

4.4. El contexto desde una perspectiva sociocultural

Para los fines de esta investigación, el contexto es entendido como aquel espacio social y cultural –no sólo hablando en términos físicos- en el que el individuo interactúa e interviene. Los estudiantes obtienen aprendizajes al entrar en contacto con el medio, permitiéndoles fundar una conciencia de éste y establecer acciones de mejora.

Kilpatrick (1951) afirma que la “verdadera unidad de estudio” es el organismo en interacción activa con su entorno. Por su parte, Díaz-Barriga (2003, p. 2) señala que “la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje [...] escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales”.

No se puede soslayar que, desde la teoría sociocultural de Vygotsky, se concibe al individuo como un ente social en interacción continua con su contexto. La enseñanza se

desarrolla en instituciones sociales especializadas para cumplir esta función, en la que el aprendizaje de los estudiantes tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo y condicionan el proceso de aprendizaje (Pérez, citado en Gimeno y Pérez, 1998, pp. 81-82).

Por su parte, Kilpatrick (1951) sostiene que, al fomentar una visión interactiva del universo según la cual el *ser* y el *entorno* son las dos caras de una misma moneda interrelacionadas y mutuamente influyentes, se permite a las personas actuar e interactuar en ese mundo, cambiándonos a nosotros mismos y al mundo en general.

El estudio del contexto es primordial, puesto que es un elemento imprescindible en el aprendizaje. El contexto es, desde el postulado de la cognición situada, lo que se percibe, se aprende y se piensa; son las bases para las acciones que se relacionan de manera estrecha con los objetos de estudio (Ortega, 2007, p. 40).

4.5. El aprendizaje en la escuela secundaria

Para la comprensión de las formas de aprender del estudiante es importante contextualizar el ámbito en el cual está centrada esta investigación: la escuela secundaria.

Las formas de aprender de los estudiantes son diversas, pues parten de la singularidad del mismo, pero cabe resaltar que, aunque cada estudiante es distinto, existen aspectos que pueden compartir en común (Hedegaard, 2003).

De acuerdo con Langford (1990) y los Programas de Estudio (SEP, 2011), en la mayor parte de las áreas del currículo de la escuela secundaria existen nuevos y elevados conceptos que deben ser desarrollados, pues los aprendizajes esperados en los estándares curriculares son una guía a nivel internacional y éstos deben ir a la par con otros países.

Uno de los principales problemas que afronta el docente de secundaria es que la mayor parte de los estudiantes no desarrollan espontáneamente los aprendizajes esperados y que además resulta difícil enseñar por tratarse de conceptos con cierta complejidad, porque la concepción del pensamiento adolescente que adoptan los trabajos más recientes en investigación sugieren que hay menos diferencias fundamentales en lo que concierne a reglas y estrategias de aprendizaje o entre la adolescencia y la infancia (Langford, 1990).

Karplus (citado en Langford, 1990) señala que el ciclo de actividades de aprendizaje que debe desarrollar un educador de este ámbito debe consistir en tres fases:

- A. Exploración
- B. Introducción
- C. Aplicación

La fase de *exploración* es entendida como la parte en que el estudiante indaga aquello que se le esté enseñando, partiendo de sus conocimientos previos; la fase de *introducción* es la parte en la que el docente hace uso de diversas estrategias de enseñanza para facilitar lo previsto; la fase de *aplicación* es donde el alumno aplica el conocimiento obtenido, en este caso, lo implementa en su contexto escolar o social.

4.6. Enfoque de aprendizaje profundo y superficial

En las investigaciones fenomenográficas de Marton y Saljö (1976) surgieron diversos puntos que los llevaron a una notable consistencia en la identificación de dos tipos de enfoques de aprendizaje: *profundo* y *superficial*. Estos dos enfoques definían la forma en que los estudiantes abordaban las situaciones de aprendizaje.

Un enfoque *profundo* supone la intención de comprender, y el intento de relacionar la información entrante con la experiencia y los conocimientos previos a fin de extraer

significados personales. La motivación intrínseca está relacionada con el enfoque profundo.

Por otra parte, en un enfoque *superficial*, la intención del estudiante consiste en satisfacer los requisitos de la tarea, lo que conduce a memorizar únicamente lo que se cree que exige el maestro. El miedo al fracaso se relaciona con este enfoque.

El enfoque de aprendizaje del estudiante (véase **Tabla 7**) se ve influenciado por la percepción que tiene de la tarea y su marco, el interés o la motivación intrínseca facilitan un enfoque profundo, contrastando con la ansiedad o el miedo al fracaso que conducen a un enfoque superficial. Cabe resaltar que las estrategias que emplean los docentes en el acto de enseñanza también promueven el aprendizaje profundo o el aprendizaje superficial.

Tabla 7. Enfoques de aprendizaje: comparativo
(Entwistle, 1998)

Enfoque Profundo	Enfoque Superficial
▪ Interés en la tarea académica y obtención de satisfacción por su realización.	▪ Considera la tarea como una imposición necesaria para el logro de otro objetivo.
▪ Busca el significado inherente a la tarea.	▪ Confía en la memorización, intentando reproducir los aspectos superficiales de la tarea.
▪ Personaliza la tarea, extrayendo significado para la propia experiencia y para la vida diaria.	▪ Evita significados personales u otros que la tarea pueda tener.
▪ Integra las partes de la tarea en un conjunto, buscando las relaciones entre él y el conocimiento previo.	▪ Considera las partes de la tarea como discretas y no relacionadas unas con otras o con otras tareas.
▪ Intenta construir hipótesis acerca de la tarea, formula hipótesis.	▪ Se preocupa por el tiempo de realización de la tarea.

4.7. Ejes de la investigación

Esta investigación se ha estructurado en torno a dos ejes que son referentes para las dimensiones de la enseñanza, la categoría de análisis y sus respectivas subcategorías:

- **Perspectiva Institucional.** Este eje tiene una función referencial. Está constituido por los *Estándares Curriculares de Español*² prescritos por la Secretaría de Educación Pública establecidos en el Plan y los Programas de Estudio (2011).
- **Perspectiva y Práctica Docente.** Está integrado por la categoría *Acto de enseñanza del Español* y abarca las subcategorías: visión docente del objeto de estudio, enfoque de la enseñanza, intención didáctica, estrategias de enseñanza, y estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

4.7.1. Perspectiva Institucional: *Estándares Curriculares de Español*

La Secretaría de Educación Pública establece que uno de los propósitos de los Programas de Estudio (2011) es la consecución de los Estándares Curriculares (Primaria y Secundaria), pues sintetizan los aprendizajes esperados que se organizan por bloques de estudio y constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales.

Los Estándares Curriculares se utilizan como descriptores de logro deseables y definen lo que los estudiantes demostrarán (aprendizajes esperados) al concluir un periodo escolar, en este caso, la educación secundaria. En el caso de la asignatura de Español, ésta favorece el desarrollo de competencias que le permitirán al alumno alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica y usar con eficacia el lenguaje en sus prácticas sociales (SEP, Plan y Programas de Estudio, 2011).

² En esta investigación se empleará el término establecido por la Secretaría de Educación Pública en el Plan y los Programas de Estudio (2011) de la asignatura de Español.

4.7.1.1. Procesos de lectura e interpretación de textos

En este componente, el estudiante:

- Emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.
- Selecciona de manera adecuada las fuentes de consulta de acuerdo con sus propósitos y temas de interés.
- Analiza críticamente la información que se difunde por medio de la prensa escrita, comparando y contrastando las formas en que una misma noticia se presenta en diferentes medios de comunicación.
- Reconoce la importancia de releer un texto para interpretar su contenido.
- Identificar la estructura y los rasgos estilísticos de poemas, novelas, obras de teatro y autobiografías.
- Analiza los mensajes publicitarios para exponer de forma crítica los efectos en los consumidores.
- Utiliza la información de artículos de opinión para ampliar sus conocimientos y formarse un punto de vista propio.
- Emplea adecuadamente las formas comunes de puntuación: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación, apóstrofo, guion y tilde.

4.7.1.2. Producción de textos escritos

A partir de este estándar, el estudiante:

- Produce textos para expresarse.
- Produce textos en los que analiza información.
- Escribe textos originales de diversos tipos y formatos.
- Produce textos adecuados y coherentes con el tipo de información que desea difundir.

- Produce un texto con lógica y cohesión.
- Emplea signos de puntuación de acuerdo con la intención que desea expresar.
- Comprende la importancia de la corrección de textos para hacerlos claros a los lectores y mantener el propósito comunicativo.
- Usa oraciones subordinadas, compuestas y coordinadas al producir textos que lo requieran.
- Corregir textos empleando manuales de redacción y ortografía para resolver dudas.
- Emplear los tiempos y modos verbales de manera coherente.
- Usar en la escritura los recursos lingüísticos para expresar temporalidad, causalidad y simultaneidad.

4.7.1.3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos

Con este elemento, el discente:

- Expresa y defiende opiniones e ideas de una manera razonada, empleando el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos.
- Utiliza una amplia variedad de modalidades del habla, como las conversaciones informales y discursos formales.
- Expone de manera clara y lógica un tema y utiliza un lenguaje adecuado a sus interlocutores.
- Utiliza diversos recursos discursivos para elaborar una exposición con una intención determinada.
- Analiza las estrategias discursivas para seleccionar y aplicar las propias al participar en discusiones, análisis o debates.
- Respeta diversos puntos de vista y recupera las aportaciones de otros para enriquecer su conocimiento.

4.7.1.4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje

El alumno:

- Emplea la puntuación y la ortografía de acuerdo con las normas establecidas.
- Identifica fallas ortográficas y gramaticales en textos para corregirlos.
- Comprende el contenido de diversos documentos legales y administrativos para emplearlo en situaciones específicas.
- Utiliza adecuadamente nexos y adverbios en textos orales y escritos.
- Emplea las fuentes textuales adecuadas para obtener información de distintas disciplinas.
- Utiliza adecuadamente los tiempos verbales al producir un texto.

4.7.1.5. Actitudes hacia el lenguaje

En este componente, el estudiante:

- Identifica y comparte el gusto por algunos temas, autores y géneros literarios.
- Desarrolla disposición por leer, escribir, hablar o escuchar.
- Desarrolla una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito.
- Emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos.
- Discute sobre una variedad de temas de manera atenta y respeta los puntos de vista de otros.
- Valora la autoría propia y desarrolla autoconfianza como autor u orador.
- Emplea el potencial del lenguaje para la resolución de conflictos.
- Reconoce y valora las ventajas y desventajas de hablar más de un idioma para comunicarse con otros, interactuar con los textos y acceder a información.
- Reconoce y valora la existencia de otras lenguas que se hablan en México.

- Trabaja colaborativamente, escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo.
- Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar.

4.8. Dimensiones de la enseñanza

En este apartado se exponen las dimensiones de la enseñanza³ seleccionadas para esta investigación y tienen la finalidad de atravesar analíticamente las subcategorías en relación con los Estándares Curriculares establecidos por la Secretaría de Educación Pública. Las dimensiones son: rol del docente, rol del estudiante, noción de enseñanza, noción de aprendizaje, grupo escolar y ambiente de trabajo y socio-emocional.

4.8.1. Rol del docente

El rol del docente es el papel que desempeña el sujeto en el proceso de enseñanza. No se restringe a crear “condiciones y facilidades” sino que orienta y guía explícitamente la actividad desplegada por los aprendices. Por su parte, Díaz-Barriga menciona que “es postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza” (Díaz-Barriga, 2003, pp. 2-3).

De acuerdo con Pérez (citado en Gimeno y Pérez, 1998, pp. 76-77), la función del docente está en facilitar la participación de todos y cada uno de en el foro de intercambios simbólicos en que debe convertirse el aula, en ofrecer instrumentos culturales de mayor potencialidad explicativa que enriquezcan el debate y en provocar la reflexión sobre los mismos intercambios y sus consecuencias para el conocimiento y para la acción; en otras palabras, el docente es guía en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes,

³ Ortega (2009) propuso diez dimensiones de la enseñanza universitaria, pero para efectos de esta investigación se tomaron en cuenta seis.

poniendo a la luz todos los recursos necesarios para que los estudiantes tengan los motivos para realizar el conjunto de acciones que les promueva. Por su parte la Secretaría de Educación Pública en el Plan de Estudios (2011, p. 31) menciona que:

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los Programas de Estudio.

Para ser más puntual, conozcamos lo que mencionan los Programas de Estudios (SEP, 2011, p. 12) respecto al rol docente:

La acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

A partir de las definiciones anteriores, nos damos cuenta que el rol principal del docente, aparte de crear condiciones y facilidades, es el de impulsar la autonomía e iniciativa del estudiante, es un moderador y mediador de los procesos de aprendizaje y, por supuesto, es un participante más. Para esto, el profesor debe conocer los intereses propios del estudiante, sus necesidades y también los estímulos contextuales donde éste se desempeña cotidianamente. Es importante el papel que se ejerce al considerarse como guías en el desarrollo del proyecto, lo cual permite centrar la atención en aspectos como:

- Situaciones que se presenten en el grupo.
- Proponer situaciones de aprendizaje que resulten significativas para cada alumno, mismas que respeten la individualidad y que brinden la posibilidad de partir de aprendizajes previos así como experiencias personales, generando a su vez nuevos aprendizajes.
- Evaluar el desarrollo del proyecto, tomando en cuenta el interés de los alumnos durante su desarrollo así como los aprendizajes esperados. Esto puede ser a través de las rúbricas y portafolios de evaluación.

Aparte de que el docente es visto como un postulador de problemas (Díaz-Barriga, 2003), su quehacer es una actividad compleja y decisiva que no se limita al de ser un organizador de actividades y situaciones de aprendizaje, le corresponde favorecer la actividad mental de sus alumnos, orientarla y guiarla hacia los saberes y formas culturales seleccionados como contenidos de aprendizaje, engarzando los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados (Ortega, 2009, p. 116).

En el marco del Trabajo por Proyectos Didácticos, el papel que tiene el docente es el de ser un orientador y un guía, pues desempeña una actividad de acompañamiento con los discentes; es el encargado de propiciar en el estudiante ese interés por aprender y potenciar sus habilidades cognitivas y lingüísticas en sus prácticas sociales. De este modo, en el proceso de construcción de un proyecto, el quehacer del profesor radica en entender las interpretaciones de los alumnos, mismas que han de servir como puntos de partida en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje (SEP, Programas de Estudio, 2011).

4.8.2. Rol del estudiante

El rol del estudiante es el papel que desempeña el sujeto en el proceso de aprendizaje. El alumno, en la conjunción de acciones para la mejora de su medio, tiene un papel activo; son sujetos que investigan, interactúan, intervienen y aprenden en su contexto.

Ortega (2009, p. 116) menciona que, desde la perspectiva constructivista, el alumno es concebido como un ente responsable y constructor de su propio aprendizaje al interactuar con el objeto de estudio por lo que su motivación es intrínseca al proceso de enseñanza, donde su actuar incluye acciones orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje.

Contextualizando lo anterior, en los proyectos didácticos, el papel del estudiante es proponer e intercambiar ideas, investigar y solucionar problemas, y hacer conciencia de su entorno. A este respecto, Díaz-Barriga señala que:

El papel fundamental de los aprendices es integrarse gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. Un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el *contexto pertinente*. (Díaz-Barriga, 2003, pp. 2-3).

Díaz-Barriga considera al estudiante como un integrante de una comunidad de práctica, donde éste es partícipe y, en conjunción con los demás individuos, construye sus conocimientos a partir de cierto medio y en aras de un mejoramiento del mismo.

En el Plan de Estudios (SEP, 2011, p. 26) se enfatiza que el estudiante es el centro de atención y cómo sus aprendizajes interactúan con el contexto:

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida. [...] En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

En razón de lo anterior, el medio es donde los estudiantes articulan sus aprendizajes y los aplican. Asimismo en el Plan de Estudios (2011, p. 36) se plantea que “los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística”.

Es importante señalar que promover el trabajo partiendo de los conocimientos previos de los alumnos a través de Proyectos Didácticos es buscar, por tanto, un aprendizaje significativo entendido como dar un sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos, creando vínculos con los existentes o experiencias previas (Entwistle, 1998). En razón de esto, y con base en los Programas de Estudio (SEP, 2011), al trabajar con Proyectos Didácticos se busca que los estudiantes:

- Participen con entusiasmo en actividades grupales e individuales.
- Despierten su interés por comprobar la veracidad de sus saberes previos.
- Discutan y argumenten sus puntos de vista, delimitados por las diversas actividades desarrolladas en el proyecto.
- Valoren sus posibilidades de pensar y hacer.

- Reconozcan un problema y elaboren distintas posibilidades de resolverlo.
- Al trabajar inmersos en una diversidad, acepten las diferencias individuales así como respetar los distintos puntos de vista de los demás.
- Se hagan preguntas sobre la realidad que los rodea.

Scardamalia y Bereiter (citados en Daniels, 2003, p. 148) mencionan el tipo de educación que podría preparar mejor a los estudiantes para la vida en una sociedad de conocimiento. Ésta debe fomentar las siguientes competencias:

- Flexibilidad
- Creatividad
- Capacidad para la resolución de problemas
- Alfabetización tecnológica
- Técnicas para la búsqueda de información
- Disposición para aprender durante toda la vida

En la inteligencia de lo anterior, nos damos cuenta de que el fomento de estas características es algo que en la estrategia didáctica de Trabajo por Proyectos se promueve. Me atrevo a agregar tres aspectos a las consideradas anteriormente:

- Autoconocimiento (desarrollo humano)
- Inteligencia emocional
- Fomento de las prácticas sociales del lenguaje
- Trabajo en colaboración

El autoconocimiento personal que debe tener un estudiante es parte de su desarrollo integral y de una educación holista; pero, ¿cómo resolverá un estudiante problemas o tendrá disposición para aprender si no tiene un desarrollo humano a la par de las vicisitudes que se le suscitan? La posible respuesta está en el fomento de las prácticas

sociales, pues es uno de los planteamientos que surgen a partir de la teoría de Vygotsky y que los Estándares Curriculares promueven, así como el trabajo colaborativo, ya que la vida en una sociedad de conocimiento también conlleva trabajar con otros.

Por último, cabe resaltar que la noción que tienen Scardamalia y Bereiter (citados en Daniels, 2003, pp. 148-149) de los estudiantes es como participantes de una *empresa colectiva* junto con los docentes y quizás otras personas, es a lo que estos llaman *construcción de conocimiento en colaboración*.

4.8.3. Noción de enseñanza

La noción de la enseñanza, desde la perspectiva de Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden, y Benjamin, (2002), es la participación social en la construcción del conocimiento, estableciendo la importancia de la interacción de diversos factores sociales internos y externos al aula.

Ortega (2009) menciona que el docente genera una concepción acerca de la asignatura y de la disciplina, su noción del conocimiento se expresa en enunciados sobre la asignatura, el plan de estudios, el aprendizaje, la evaluación del aprendizaje, el método didáctico y el clima de trabajo.

En los Programas de Estudio (SEP, 2011, p. 20) de Español se menciona que en el proceso de enseñanza, el docente promueve un acercamiento del estudiante a su realidad en la que vive y a su contexto; fomentando a su vez las prácticas sociales del lenguaje; y que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos. En los Proyectos Didácticos, el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

4.8.4. Noción de aprendizaje

La noción de aprendizaje del docente es la concepción que éste tiene acerca de cómo los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Esta noción da sustento a su propia actividad profesional (Ortega, 2009); partiendo de una perspectiva sociocultural, en el acto de aprender se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, puesto que existe una relación entre el sujeto y el mundo.

En el Trabajo por Proyectos Didácticos, el aprendizaje es visto como una actividad inherente al estudiante, prevista en el Plan y los Programas de Estudio (SEP, 2011) y donde el docente conduce al estudiante para lograrlo a partir de diversas estrategias que emplea el docente en el acto de enseñanza.

De acuerdo con los Programas de Estudio (SEP, 2011, p. 23), el proceso de aprendizaje está aunado al concepto de competencia, porque no sólo implica la acumulación de conocimientos, sino su puesta en práctica; es decir, su movilización; asimismo el aprendizaje también es visto como un fomento de las prácticas sociales del lenguaje, ya que se busca que el estudiante, al involucrarse en diversas prácticas sociales, participe de manera eficaz en la vida escolar y, por supuesto, en la sociedad.

La manera de enseñar de cada profesor dependerá de la conjunción de diversos factores: su personalidad y estilo cognitivo (Entwistle, 1998); sus conocimientos acerca de: la asignatura, los fundamentos pedagógicos, el currículo, el contexto escolar, los estudiantes y la metodología específica de la asignatura (Shulman, 1987); en suma lo que Connelly y Cladinin (1985) denominan el estilo personal de enseñar.

Para comprender el aprendizaje desde una perspectiva cronológica, en la **Tabla 8** (véase p. 124) se muestran las nociones de aprendizaje de los autores más importantes para este estudio.

4.8.5. Grupo escolar

El grupo escolar es el conjunto de individuos que integran el espacio áulico en un contexto de enseñanza. Desde la perspectiva de Ortega (2009), se debe tomar en cuenta el papel que el docente confiere al colectivo estudiantil en el proceso de aprendizaje así como la noción que tiene el profesor del grupo.

La noción que tenga el docente de grupo escolar tiene varias aseveraciones. Bany y Johnson (citados en Ortega, 2009) mencionan que el grupo puede ser concebido como la “*suma de sus estudiantes*” o puede ser reconocido como una entidad con una fisonomía o sintalidad.

Por otra parte, Souto, Del Cueto y Fernández (citados en Ortega, 2009) señalan que el docente puede considerar que el grupo puede adoptar ciertas características de acuerdo con la dinámica derivada de su interacción con diversos sucesos que ocurran en el contexto áulico.

Los grupos escolares, al igual que los individuos, tienen un desarrollo relacionado con su historia colectiva.

4.8.6. Ambiente de trabajo y socio-emocional

De acuerdo con Ortega (2009), el ambiente de trabajo y socio-emocional es el conjunto de relaciones entre el docente y los estudiantes en torno a las actividades que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza.

El ambiente de aprendizaje constituye la construcción de situaciones de aprendizaje en el aula, en la escuela y en el entorno, pues el hecho educativo no sólo tiene lugar en el salón de clases, sino fuera de él para promover la oportunidad de formación en otros escenarios presenciales y virtuales (SEP, Programas de Estudio, 2011).

Tabla 8. Nociones de aprendizaje

Autor	El aprendizaje:
Vygotsky (1986; 1988)	Alude a los procesos mediante los cuáles las personas incorporamos nuevos conocimientos, valores y habilidades, son propios de la cultura e incluye relaciones entre individuos. Es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas y humanas.
Rogoff (1993)	Es inseparable de un contexto sociocultural y el aprendiz participa activamente en éste en compañía con otros. El conocimiento adquirido por medio del aprendizaje es inseparable del contexto.
Entwistle (1998)	Tiene un contenido cognitivo y emocional donde los docentes influyen en el aprendizaje de los estudiantes tanto mediante las relaciones que establecen como por la información que ofrecen. El aula es un ambiente de aprendizaje.
Lave y Wenger (2003)	Es la participación en la vida diaria que puede ser considerada como un proceso de cambio de la comprensión en la práctica. Es ubicuo en la actividad en curso.
De Vargas (2003)	Es un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual mediante un proceso de intersubjetividad, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica.

El ambiente de trabajo o de aprendizaje que se desarrolle en el espacio áulico constituye un escenario construido para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje. En los Programas de Estudio (SEP, 2011, p. 107) se menciona que el docente:

Es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y significativas para los alumnos, lo cual fomenta la autonomía para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como el trabajo colaborativo [...] le corresponde propiciar la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre sus estudiantes, a fin de promover el respeto, la tolerancia, el aprecio por la pluralidad y la diversidad; asimismo el ejercicio de los derechos y las libertades.

Es necesario enfatizar que la convivencia escolar constituye un factor primordial en el desarrollo del ambiente de trabajo y las relaciones interpersonales entre los estudiantes; es por esto que “los valores, las formas de organización, la manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado y otros aspectos configuran en cada escuela un modo especial de convivir que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar” (SEP, Programas de Estudio, 2011, p. 108).

Los Programas de Estudio (SEP, 2011, p. 26) señalan que el Trabajo por Proyectos Didácticos permite que los estudiantes se acerquen a la realidad social, haciendo uso de su lenguaje y esto propicia que se enfrenten a “situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos y el manejo de los elementos indispensables para comunicarse en cualquier ámbito social”.

4.9. Categoría de análisis y subcategorías

Para los efectos de esta investigación, se exponen los conceptos y los argumentos que dan sustento a la categoría y las subcategorías de análisis seleccionados por considerarse fundamentales para la comprensión de la práctica pedagógica.

Las subcategorías se emplean para el análisis del acto de enseñanza en cada uno de los Estándares Curriculares establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

4.9.1. Acto de enseñanza del Español

El acto de enseñanza, en términos de Jackson (citado en Ortega, 2009), es la realización de la enseñanza que culmina en la fase interactiva de tal proceso, donde las actuaciones del profesor y los estudiantes tienen concreción en las estrategias de enseñanza.

Con base en lo anterior, Ortega (2009, p. 120) precisa que:

[...] el acto de enseñanza ocurre en diversos espacios académicos dentro de los que el aula ocupa un lugar predominante.

Por su parte, Martin y colaboradores (2002), y Prosser, Trigwell y Taylor (1994) construyeron una clasificación de los enfoques y las estrategias de enseñanza a partir de sus trabajos de investigación. Los investigadores consideran que el acto de enseñanza está constituido por dos elementos vinculados entre sí: los enfoques de enseñanza (*How*) y el objeto de estudio (*What*).

Para los efectos de esta investigación, se define la Perspectiva y Práctica Docente como la interpretación que el profesor hace del currículo prescrito por la institución, imprimiendo a su enseñanza su visión y experiencia, o lo que Clandinin y Connelly (citados en Ortega, 2009) denominan un vínculo vivencial con el currículo.

4.9.1.1. Visión docente del objeto de estudio⁴

Martin y colaboradores (2002), como resultado de sus investigaciones, establecieron diferencias cualitativas en la intención de los docentes al constituir una asignatura o tema de estudio para los estudiantes y la existencia de inconsistencias entre las intenciones de los maestros y su práctica docente.

A este respecto, los investigadores identificaron cinco categorías con las intenciones del docente y su forma de vincularlas en relación con el conocimiento. En la **Tabla 9** (véase p. 131), se muestran las categorías establecidas en la constitución de la visión del docente del objeto de estudio.

⁴ En esta investigación se emplea el término *visión docente del objeto de estudio* empleado por Ortega (2009) quien considera que en el acto de enseñanza el objeto de estudio es definido por cada profesor.

4.9.1.2. Enfoque de la enseñanza

El enfoque de enseñanza es el modo en que el profesor orienta las actividades docentes y discentes para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Martin y colaboradores (2002), y Prosser y colaboradores (1994) definen dos características del enfoque de la enseñanza: las estrategias de enseñanza y la intención didáctica. Ambas son descritas en este estudio desde la perspectiva de estos investigadores y algunos autores.

4.9.1.3. Intención didáctica de los docentes

De acuerdo con Martin y colaboradores (2002), la intención didáctica del docente abarca diversas posibilidades que van desde la transmisión de información a los estudiantes hasta el cambio de las concepciones de éstos y su comprensión de la asignatura; y las estrategias de enseñanza pueden ser de dos tipos: las centradas en el maestro y las centradas en el alumno. En la **Tabla 10** (véase p. 132) se presenta lo antes mencionado respecto a las estrategias e intención didáctica del docente, y los aspectos que caracterizan a ambas.

Por su parte, Ortega (2009, p. 124) menciona que:

La intencionalidad didáctica está constituida por los propósitos del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene concreción en los objetivos o propósitos de enseñanza que guían la planificación didáctica, así como en los propósitos que dan lugar a las acciones docentes emergentes. La intencionalidad docente generalmente tiene como punto de partida los objetivos que establecen el plan de estudios y el programa de la asignatura. Sin embargo, en ocasiones los profesores transforman reduciendo, enriqueciendo o replanteando sustancialmente tales objetivos.

Este sistema referencial personal, por tanto, tiene participación en la intencionalidad docente. La condición emergente de muchas acciones didácticas no está exenta de intencionalidad. Las estrategias didácticas que resuelven las situaciones emergentes provienen del acervo experiencial del docente (Ortega, 2009).

4.9.1.4. Estrategias de enseñanza

Ortega (2011) menciona que las estrategias de enseñanza son procedimientos heurísticos empleados por el docente para lograr objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Existen dos pares de estrategias de enseñanza contrarias entre sí: en el primero se encuentran las estrategias nucleares y las complementarias; mientras que en el segundo se exponen las estrategias planificadas -previamente a la clase- y las emergentes. La autora señala que, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, las estrategias se caracterizan por ser siempre conscientes e intencionales, y están dirigidas a un objetivo de aprendizaje.

Las estrategias son procesos ejecutivos que son dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea y que controlan y regulan el uso de las habilidades en las tareas o problemas de aprendizaje (Giné y Cajide, citados en Ortega, 2009).

Las estrategias que empleen los docentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje deben tener la característica de flexibilidad y de susceptibilidad al cambio, puesto que, como menciona Ortega (2009, p. 125), se da por:

[...] la adecuación de sus alcances, por formar parte de la planificación a corto, mediano y largo plazos, por basarse en una racionalidad de tiempo, de recursos y de esfuerzo, por complementarse con otras estrategias y por su articulación curricular.

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 147) exponen los aspectos esenciales para la selección de la estrategia adecuada:

- Características generales de los aprendices.
- Tipos de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular.
- Intencionalidad o metas deseables y las actividades discentes necesarias para conseguirlas.
- Vigilancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Determinación del contexto intersubjetivo creado con los alumnos.

Debe subrayarse lo que Cajide; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez; Díaz-Barriga y Hernández (citados en Ortega, 2011) consideran respecto a que el rango de cobertura de las estrategias es sumamente amplio, pueden abarcar la totalidad de un curso, de una clase o estar dirigidas a cuestiones o problemas puntuales.

4.9.1.5. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes

El conocimiento de las estrategias que emplean los estudiantes en el proceso de aprendizaje es primordial para los fines de este estudio.

La concepción de Cajide; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez; Díaz-Barriga y Hernández (citados en Ortega, 2011) respecto a las estrategias es que son un conjunto de procedimientos heurísticos. Se toma en cuenta que los estudiantes -en un momento u otro- se apoyan en un conjunto de pasos, operaciones o habilidades que el alumno emplea de manera consciente, controlada e intencional como herramientas para potenciar sus aprendizajes y que este sea significativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Este conjunto de actividades “son ejecutadas no por el agente instruccional sino por un *estudiante* cualquiera que éste sea [...] siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre un contenido de aprendizaje” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 240).

El estudiante, en la construcción de sus aprendizajes, toma diversas decisiones y/o criterios en torno a lo mencionado. En el marco del Trabajo por Proyectos Didácticos, el estudiante es el responsable del logro de sus aprendizajes, ya sea de modo individual o en colaboración con sus iguales; decide cómo proceder ante la construcción de los mismos y qué es lo que desea aprender y dónde (contexto) quiere llevarlos a cabo o implementarlos. El desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte del estudiante permite avanzar en el camino de un aprendizaje autónomo y superando las limitaciones que pueda presentar la acción docente y el sistema escolar.

Tabla 9. Visión del objeto de estudio
(Martin y colaboradores, 2002)

Objeto de estudio	Variación estructural	
El objeto de estudio es la materia del tema, que es considerada en el mundo externo al aprendiz. El centro de atención es la parte del currículo encomendado al docente, quien presenta el tema a sus estudiantes.	Multiestructural y no problemática del objeto de estudio.	El conocimiento forma parte del mundo externo al individuo.
El objeto de estudio es la asignatura como totalidad, considerada en el mundo externo al aprendiz. El maestro describe lo que se enseña en el contexto de la materia. Su papel consiste en presentar el tema y establecer vínculos entre éste y otras partes de la asignatura.		
El objeto de estudio es la comprensión de la asignatura por parte de los estudiantes en relación con la disciplina como un todo. El maestro introduce un cuerpo de conocimientos así como diversas formas en las que éste ha sido desarrollado, explorado y aplicado.	Constitución compleja y relacional del objeto de estudio.	El conocimiento se constituye en el individuo.
El objeto de estudio es la comprensión de la asignatura por parte de los aprendices en relación con la práctica profesional. El maestro compromete al estudiante con los elementos de la práctica profesional.		
El objeto de estudio es el desarrollo de habilidades analíticas de por vida, mediante el estudio de la asignatura por parte del alumno. El docente desarrolla una práctica de pensamiento crítico, de investigación y reflexión.		

Tabla 10. Enfoques en términos de enseñanza
(Martin y colaboradores, 2002)

Estrategias de enseñanza		Intención didáctica
Centradas en el docente	El docente presenta el material de aprendizaje, creyendo que existe un cuerpo de conocimiento y que si función es exponerlo a los estudiantes.	Transmisión de información a los estudiantes
	El docente cubre el material a ser aprendido; es consciente de los parámetros del contenido en estudio y busca asegurar que se cubra todo el material designado en el currículo.	
	El docente clarifica el material a ser aprendido, buscando clarificar y explicar el material previsto en el programa de estudios.	
Centradas en el estudiante	El docente compromete a los estudiantes con el conocimiento disciplinar con la intención de ayudarles a desarrollar su comprensión conceptual.	Desarrollo conceptual
	El docente compromete a los estudiantes con el conocimiento de la disciplina con la intención de ayudarles en el desarrollo de concepciones es en términos de mayor elaboración o extensión.	
	El docente compromete a los estudiantes en el cambio de su comprensión de la disciplina y de su práctica profesional.	Cambio Conceptual

CAPÍTULO 5

Metodología

Capítulo 5. Metodología

*El experimentador que no sabe lo que está buscando
no comprenderá lo que encuentra.*
Bernard

En este capítulo se describe el proceso metodológico llevado a cabo en la investigación: el tipo de enfoque; el marco interpretativo; el diseño de la investigación; la población, los tipos de muestreo y las características de los mismos; las técnicas y los instrumentos de recolección de datos; el análisis e interpretación de la información; la fase piloto, la validez y la confiabilidad de los instrumentos; y el proceso llevado a cabo para el acopio de información. Éstos se detallan y sustentan con base en la consulta de diversos autores y con argumentos propios.

5.1. Enfoque de estudio

Para llevar a cabo esta investigación se realizó un estudio de caso mixto, pues se emplean tanto el enfoque cualitativo¹ como el cuantitativo. El primero porque “busca la subjetividad y, explicar y comprender, las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2009, p. 41) teniendo como característica principal la interpretación (Erickson, citado en Álvarez-Gayou, 2009) y en razón de esto, se procuró analizar y profundizar en la información obtenida de las observaciones teniendo un acercamiento con los sujetos y con los procesos llevados a cabo en el contexto áulico, así como comprender el pensamiento del docente a través de una serie de entrevistas que se le realizaron con la finalidad de lograr identificar diferencias cualitativas en las concepciones del profesor. Se recurrió al enfoque cuantitativo porque se buscó medir y cuantificar la información obtenida, ofreciendo “la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente [...], y generar un punto de vista”

¹ Este estudio tiene énfasis en el enfoque cualitativo con base en la tipología de Tashakkori y Teddlie (citados en Ortega, 2009, p. 222).

(Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p. 21) por medio de una encuesta realizada a través de una escala de opinión que se aplicó a los alumnos con el propósito de analizar la perspectiva que tienen respecto a la estrategia didáctica en estudio.

5.2. Marco Interpretativo

Esta investigación es fenomenográfica y tiene un carácter descriptivo-interpretativo, pues se destaca la importancia del contexto como elemento fundamental en el acto de la enseñanza y el aprendizaje, y se centra en el estudio de las experiencias de otros, fundamentándose en la noción del sujeto como constructor de realidades y de sus comprensiones en torno a las múltiples dimensiones del mundo que habita (Marton, 1981; Ortega, 2007).

Para Marton (1981), el objetivo de la fenomenografía es la comprensión de los fenómenos a partir del punto de vista de quien los vive, destacando las diferentes valoraciones posibles sobre una realidad específica. A este respecto Ortega (2007, p. 41) destaca:

La fenomenografía está enfocada en las formas de experimentar diversos fenómenos, de visualizarlos, saber acerca de ellos y en las habilidades para relacionarlos [...] su propósito es la diferenciación y la arquitectura de esta diversidad de términos de los aspectos que definen los fenómenos.

En la fenomenografía, el pensamiento se describe en términos de lo que se percibe y se piensa. La investigación nunca está separada del objeto de percepción ni del contenido del pensamiento (Marton, 1995, p. 168).

El estudio se enfocó en la comprensión de los fenómenos sucedidos en el contexto áulico, la experiencia del docente y del estudiante, y la *arquitectura* de las clases (Ortega, 2009) que permitieron el conocimiento de los procesos llevados a cabo por el profesor y el grupo

escolar de referencia respecto al acto de enseñanza y de aprendizaje. La estrategia didáctica en estudio puesta en práctica se compara con lo que establece la institución en el Plan y los Programas de Estudio.

5.3. El estudio de caso

La estrategia metodológica empleada para la realización de esta investigación fue el estudio de caso, que se caracteriza por surgir de “la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes implicando un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Stake, 1999; Rodríguez, Gil, y García, 1996).

Un estudio de caso, de acuerdo con Merriam (citado en Rodríguez, Gil, y García, 1999), debe ser:

- *Particularista*, ya que se centra en una situación, suceso, programa o un fenómeno concreto.
- *Descriptivo*, porque ofrece una gama de descripciones del fenómeno en estudio.
- *Heurístico*, puesto que esclarece la comprensión sobre el fenómeno.
- *Inductivo*, pues parte de las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis que surgen de un examen de la información obtenida en el contexto estudiado.

Todas estas características ofrecen una gama de posibilidades al investigador, puesto que brindan un panorama muy amplio siguiendo estos puntos, los cuales fueron primordiales en tanto esclarecieron el trabajo de campo para la obtención de información con los sujetos en estudio.

5.3.1. Estudio de caso único

De acuerdo con Yin (citado en Rodríguez, Gil, y García, 1999), los estudios de caso único:

Son aquellos que centran su análisis en un único caso y su utilización se justifica por varias razones, en primer lugar, podemos fundamentar su uso en la medida en que [...] permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Desde esta perspectiva, el estudio de caso único puede tener una importante contribución al conocimiento y para la construcción teórica (p. 89).

Con base en lo que mencionan Rodríguez, Gil, y García (1999), este estudio de caso se constituyó por cuatro unidades de análisis que fueron: el punto de vista docente, la perspectiva estudiantil y las observaciones realizadas en el aula; asimismo los Estándares Curriculares de Español establecidos por la Secretaría de Educación Pública formaron parte de este caso en tanto fungieron como referentes normativos. La investigación tuvo un carácter instrumental (Stake, 1999).

5.4. Diseño de la investigación

Para los fines de este estudio se cuenta con dos ejes de la investigación: *Perspectiva Institucional*, el cual tiene una función referencial y está constituido por los Estándares Curriculares de Español prescritos por la Secretaría de Educación Pública en el Plan y los Programas de Estudio (2011); y la *Perspectiva y Práctica Docente* que está integrada por la categoría *Acto de enseñanza del Español* y abarca las subcategorías: visión docente del objeto de estudio, enfoque de la enseñanza, intención didáctica, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

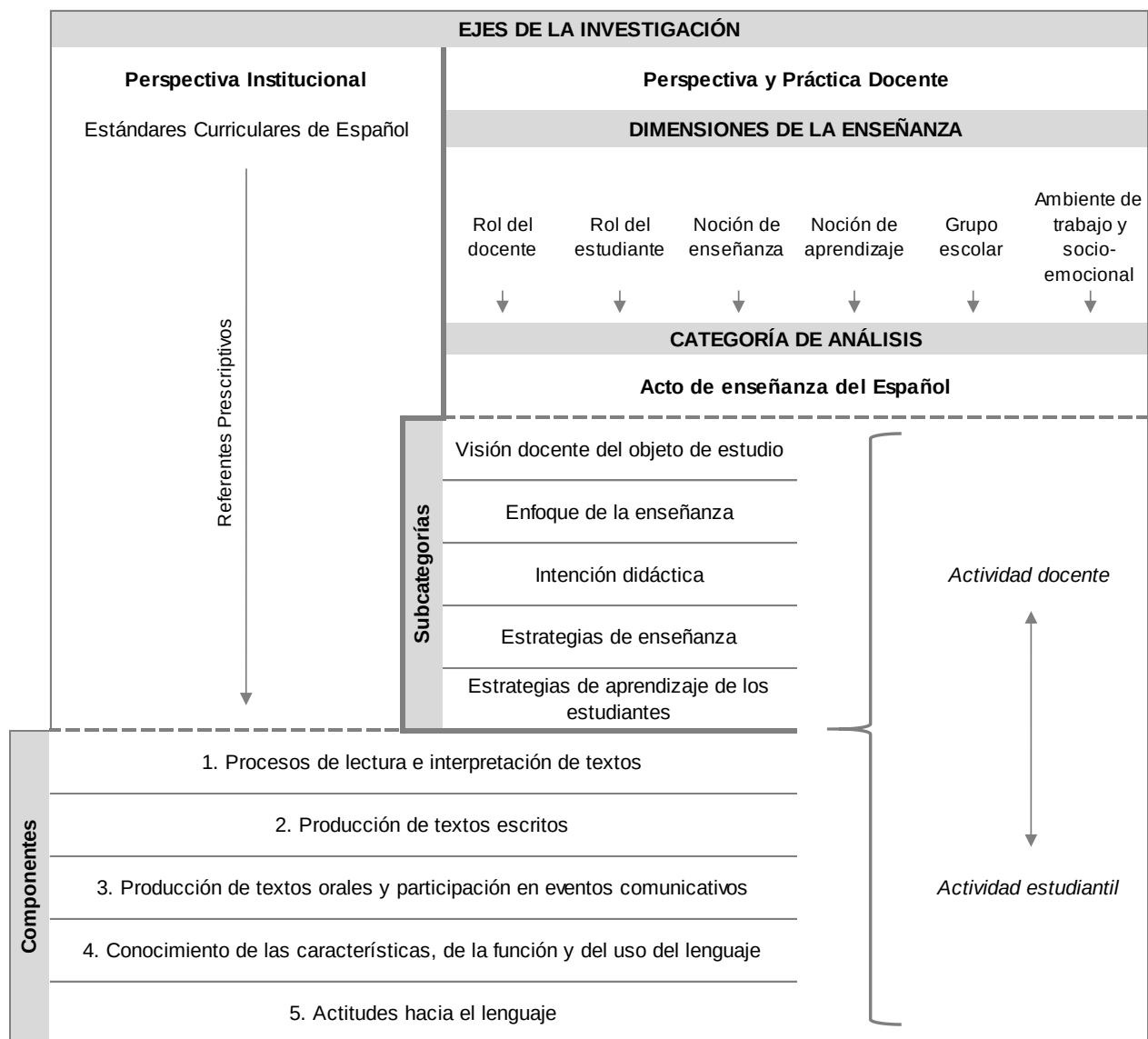
Las dimensiones de la enseñanza son: rol del docente, rol del estudiante, noción de enseñanza, noción de aprendizaje, grupo escolar y ambiente de trabajo y socio-

emocional. Estas están previstas de manera que tienen un carácter transversal como se expone en la tabla de especificaciones de la estructura de la investigación (véase p. 138).

Las cuatro unidades de análisis que constituyeron el caso en estudio fueron: el punto de vista docente, la perspectiva estudiantil y las observaciones realizadas en el aula. Los Estándares Curriculares de Español establecidos por la Secretaría de Educación Pública formaron parte del caso en tanto fungieron como referentes normativos.

Estas unidades de análisis son abordadas desde las dimensiones de análisis y las subcategorías, elementos en los que se integran los datos cuantitativos y la información cualitativa. En las tablas y las figuras se consideran dos universos (**N**): el total de encuestados y el total de respuestas según las características de la información proveniente de la encuesta. Esta información se amplía en los anexos del documento.

5.4.1. Tabla de especificaciones de la estructura de la investigación



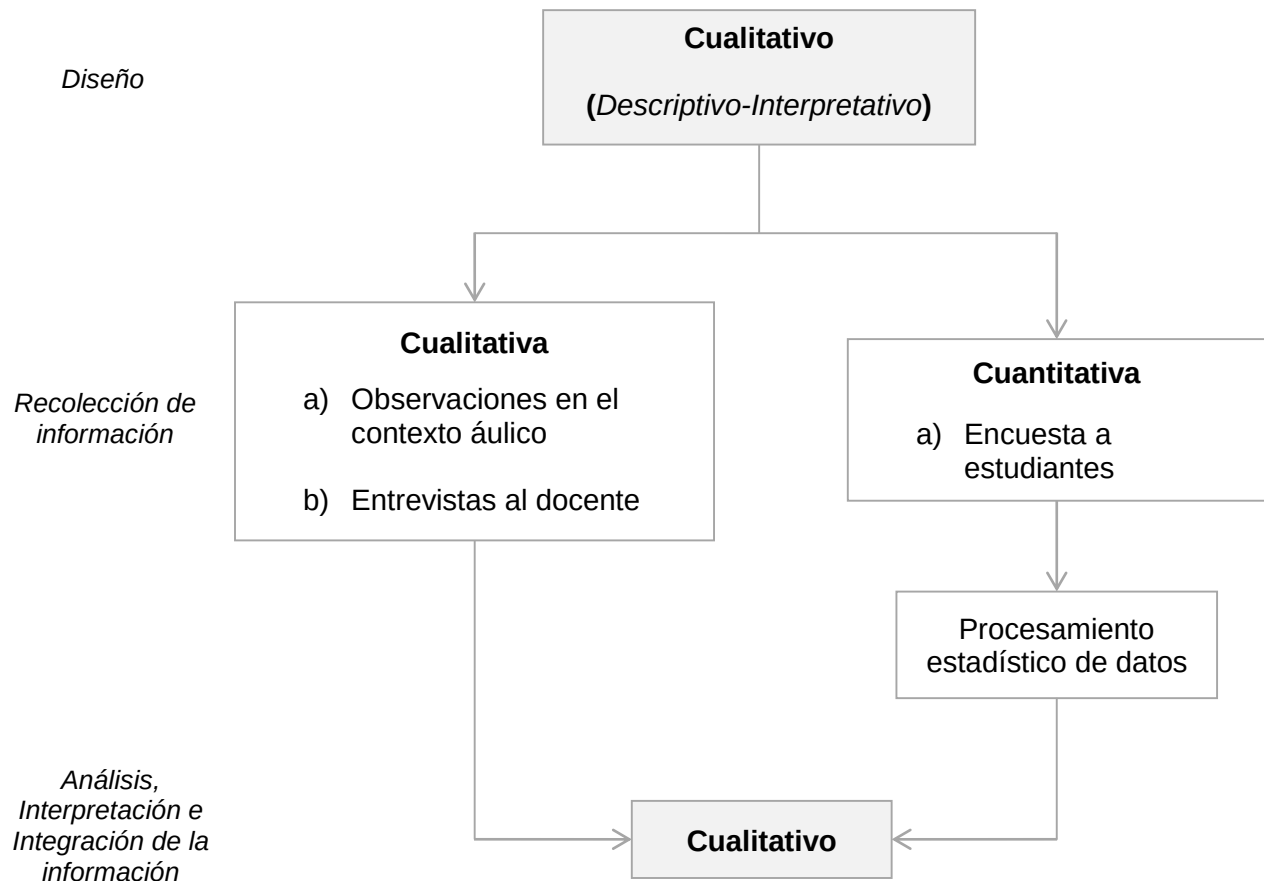
En la investigación no se pretendió manipular variables, más bien se tuvo contacto directo con los sujetos y se procuró valorar la contribución de la estrategia didáctica en el aprendizaje; por lo que el carácter de este estudio es de tipo *descriptivo-interpretativo*.

Hernández-Sampieri y colaboradores (2006, pp. 102-103) señalan que los estudios descriptivos “son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”, pues “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.

Este estudio tuvo un carácter interpretativo, porque se analizaron e interpretaron los datos obtenidos en las observaciones en el aula, las entrevistas realizadas al docente y las opiniones recabadas en la encuesta a los estudiantes con apoyo del marco teórico para el sustento de los resultados.

En razón de lo anterior, en la **Figura 1** (véase p. 140) se muestra la descripción del diseño de esta investigación tomando como base el esquema planteado por Ortega (2009), pero contextualizado a este estudio.

Figura 1. Diseño del estudio
(Ortega, 2009)



5.5. Población, tipos de muestreo y características de la muestra

En este estudio, el caso fue seleccionado siguiendo “un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquel de forma óptima” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 45).

Para los fines de esta investigación, la población seleccionada estuvo constituida por el Docente de Español de Tercer Grado a quien se denomina: DESTER, y el grupo escolar de referencia de la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 128.

Los tipos de muestreo considerados para los fines de este estudio fueron: *intencional teórico* (enfoque cualitativo) y *probabilístico* (enfoque cuantitativo).

En el marco cualitativo, el criterio muestral fue *intencional teórico*, pues en el proceso de acopio de datos, los sujetos de la muestra son elegidos de forma deliberada de acuerdo con las características de la investigación y donde el investigador recoge, codifica y analiza datos con la finalidad de desarrollar una teoría emergente (Selltiz citado en Ruíz, 1999; Glaser y Strauss, 1967); esto consistió en que GESTER reunió el criterio de pertenecer al ciclo escolar 2009-2012, y esta particularidad fue primordial para realizar las observaciones, puesto que los estudiantes estaban familiarizados con la estrategia en estudio reuniendo la característica de *informantes-clave* ya que, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), son miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del objeto a estudiar.

Para la elección del docente se tomaron como criterios que éste impartiera la asignatura de Español en razón de que en ésta la modalidad de trabajo es por Proyectos Didácticos, y que fuese profesor de tercer grado.

Por otra parte, en el enfoque cuantitativo, el muestreo fue *probabilístico* (Hernández-Sampieri y colaboradores, 2006, p. 243); por este motivo, la muestra fue del 25%² del grupo de referencia representado por 12 estudiantes, de los cuales 5 eran mujeres y 7 eran hombres, en un rango de edad entre 14 y 15 años a los que se aplicó la encuesta con un instrumento previamente validado.

5.5.1. Los sujetos en estudio

Como ya se ha mencionado en el Capítulo 2, el caso se integró con la participación de un docente de Español Tercer Grado y su grupo escolar.

El docente de 35 años, de sexo masculino, con un año y medio de antigüedad desempeñada en la escuela de referencia. Su perfil profesional: Licenciado en Ciencias de la Comunicación y Maestro en Docencia. Según su expresión durante las entrevistas, disfruta ser docente y desea continuar su preparación en el campo educativo.

El grupo, como ya se ha mencionado, está integrado por 27 mujeres y 14 hombres con un promedio de edad de 14.5 años. Es un grupo muy activo, juguetón, un tanto disperso, alegre, cariñoso, colaborativo y dispuesto a realizar las actividades didácticas. Demostró empatía hacia el profesor.

5.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas y los instrumentos³ empleados para el acopio de datos durante el periodo de trabajo de campo fueron: la observación (*guión de observación, diario y notas de campo*), la entrevista (*guión de entrevista*) y la investigación documental acerca del Plan y los Programas de Estudio 2011, así como la encuesta (*escala de opinión*).

² Hernández-Sampieri y colaboradores (2006) recomiendan una muestra del 25% de la población.

³ Todos los instrumentos empleados en este estudio fueron diseñados por el autor de esta investigación.

5.6.1. La observación

La técnica de la observación “consiste en contemplar el transcurso del momento, situación o contexto sin alterarlo, de esta manera se obtienen datos sistemáticos, profundos y completos de la realidad que se observa” (Ruíz, 1999, p. 125), a través de la cual se tendrá un mejor conocimiento de los sujetos en estudio pues “la observación busca el realismo y reconstrucción del significado, ya que la información indirecta de la entrevista o de los documentos son limitados para entender en buena medida el fenómeno que interesa observar” (Valles, 1997, p. 144).

De esta manera, la observación se llevó a cabo con una *participación moderada*, pues “[...] esta opción táctica tiene varias ventajas. Facilita el acceso del investigador al significado que dan los actores a su actividad, pues este rol permite pedir aclaraciones [...] dan pistas a los anfitriones sobre la dirección de la investigación” (Schatzman y Strauss, citados en Valles, 1997, pp. 156-157) y en razón de esto, se pudo estar en contacto –de cierta manera- con los estudiantes, puesto que se pueden aclarar dudas a los mismos sobre lo que se está realizando.

La técnica de la observación fue primordial en el trabajo de campo, ya que se pretendió observar a los sujetos en situaciones reales, cómo se desenvuelven entre ellos, las relaciones entre el profesor y el estudiante o el grupo, observar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que desarrollan los actores en el proceso de construcción de los proyectos didácticos, la intención didáctica del profesor, entre otras cuestiones; esto permitió “que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema” (Stake, 1999, p. 61) y así constatar lo que dice en docente con lo que hace en situaciones reales con sus discentes.

5.6.1.1. El gui3n de observaci3n

Las observaciones fueron conducidas por un gui3n de observaci3n estructurado a partir de las categorías y subcategorías de análisis, y con fundamentos te3ricos y documentales. Este fue previamente validado por un experto antes de ser usado en el trabajo de campo; el gui3n permiti3 observar conductas, movimientos, acciones, comunicaci3n verbal y no verbal, relaciones que los sujetos expresaron ya sea en entre iguales o con el docente y diversos procesos llevados a cabo en el aula.

Este instrumento tuvo el prop3sito de contribuir en la obtenci3n de informaci3n de vital importancia en raz3n de dar profundidad a varios aspectos de la estrategia en estudio. Se alcanz3 el fin de observar a los alumnos en su contexto áulico con la intenci3n de visualizar el desempeño y las actitudes mostradas por éstos ante las actividades que desarroll3 el docente, así como la realizaci3n de las actividades discentes.

La *Guía para Observaci3n del Grupo Escolar de Espaol (OGE-2012)* tuvo las siguientes características y estructura:

- La guía estuvo constituida por 57 aspectos a observar con base en la categoría y las subcategorías de análisis. Estuvieron divididos en seis ámbitos: De las estrategias de enseanza, De los enfoques de enseanza, De los estudiantes, Del contenido/desarrollo del proyecto, Del ambiente de trabajo y De la evaluaci3n.
- *De las estrategias de enseanza*, con este aspecto se intent3 observar las estrategias planificadas o emergentes de las cuales hizo uso el docente en estudio.
- En el apartado *De los enfoques de enseanza* se pretendió observar si las estrategias de enseanza estaban enfocadas al docente o al estudiante, así como su intenci3n didáctica.
- Con el ámbito *De los estudiantes* se observaron las estrategias de aprendizaje que emplearon los alumnos en estudio.

- *Del contenido/desarrollo del proyecto*, con este apartado se procuró observar si el docente se guió con lo establecido en el Plan y los Programas de Estudio, así como la logística empleada en la construcción del proyecto.
- En el ámbito *Del clima de trabajo* se intentó observar el tipo de ambiente de aprendizaje que propició el docente, así como las relaciones e interacciones entre las dicotomías docente-estudiante(s), docente-grupo y estudiante-estudiante(s).
- Con el apartado *De las evaluaciones* se pretendió observar los diversos criterios y formas de evaluación que empleó el docente.
- En el guión de observación se anotaron todo tipo de aspectos y sucesos ocurridos durante el periodo de trabajo de campo.
- Con el apoyo de este instrumento se recabaron datos del grupo, el docente, la hora de inicio y término de las observaciones y las fechas en que se llevaron a cabo.

5.6.1.2. Notas de campo

La característica principal de las notas de campo es que concentran todo tipo de apuntes, de lo que el observador ve y oye, pero sin pararse a anotar en detalle todo lo que observa (Spradley, citado en Valles, 1997, p. 170).

La característica que tuvieron estas notas de campo es que se registró, como expresa Spradley (citado en Valles, 1997), el lado personal del trabajo de campo. Este *registro introspectivo* se consideró útil para no dejar pasar los diversos acontecimientos que sucedieron en el contexto áulico y entre los actores involucrados.

Las notas de campo fueron paralelas a la guía de observación y contribuyeron a la organización de la información en el diario de campo.

5.6.1.3. Diario de campo

El diario de campo fungió como un registro cronológico del trabajo de campo (Jorgensen, citado en Valles, 1997, p. 170) donde los acontecimientos, las situaciones, las acciones, los comentarios, las participaciones, las frases, entre otras cuestiones sucedidas en el aula dieron lugar a una gama de posibilidades en el desarrollo de esta investigación, y a partir de esto se obtuvo información empírica sobre los eventos que acontecieron en el contexto.

De acuerdo con Escudero (1997), entre los propósitos más relevantes de un diario de campo se encuentran:

- Sistematizar la experiencia.
- Generar una visión objetiva de nuestra realidad.
- Examinar las propias suposiciones y creencias de forma periódica.
- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.

El diario de campo se empleó de tal modo que, a partir de las notas de campo, se hizo un registro de todo lo que aconteció durante el trabajo de campo para su posterior análisis y complemento de la guía de observación.

5.6.2. La entrevista

La entrevista es una de las técnicas de recolección de información con la que se puede tener mayor profundidad en la investigación, pues es una conversación que tiene una estructura y un propósito (Álvarez-Gayou, 2009), porque existe un acercamiento y una interacción con los sujetos en estudio; asimismo ésta permite recabar todo tipo de información necesaria acerca de un tema en específico.

Por lo anterior, Kvale (citado en Álvarez-Gayou, 2009, p. 109) menciona que:

El propósito de la entrevista es [...] obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos.

En esta investigación se realizó una entrevista de carácter *semiestructurado* (Marton, 1995; Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden y Benjamin, 2002), ya que es una técnica de recolección de información abierta en cuanto al cambio de la secuencia de temas y la forma de las preguntas de acuerdo con la situación de los entrevistados (Álvarez-Gayou, 2009; Valles, 2007). Se modificaron según transcurrió el estudio desarrollándose en un ambiente de flexibilidad.

Cabe resaltar que esta técnica ha sido empleada con éxito en estudios fenomenográficos similares a esta investigación (Martin y colaboradores, 2002; Marton, 1995; Ortega, 2009).

5.6.2.1. Guión de entrevista

La entrevista se realizó a partir de un guión previamente elaborado, estructurado y validado por un experto, tuvo la característica de la flexibilidad que es una cualidad de la *entrevista semiestructurada*, pues se pudo alterar el orden, la forma de preguntar, así como el número de preguntas a realizar y los momentos oportunos previstos por el docente en estudio.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2009, p. 112):

Un guión de entrevista indica los temas y su secuencia. El diseño específico de la investigación indicará si esta guía se tiene que seguir puntual o no durante la entrevista. Cada pregunta debe de ser relevante, tanto desde la dimensión temática como desde la

dimensión dinámica. La dimensión temática se refiere a que la pregunta va en relación con el tema de la investigación y la dimensión dinámica, a la relación interpersonal durante la entrevista.

En razón de lo anterior, la entrevista se dividió en tres momentos siendo el último realizado en dos sesiones, porque el maestro no disponía de mucho tiempo y las charlas se llevaron a cabo cuando éste lo indicaba. Con esto, la guía se pudo ir modificando siguiendo los intereses dinámicos de la entrevista y de acuerdo con los tiempos previstos por el entrevistado, pero se mantuvo dentro de los objetivos de la investigación por la cual fue preparada.

Algo que se resalta de las características de los guiones y con lo cual se debe tener especial cuidado es que el entrevistado debe percibir la entrevista como una conversación, sin que se dé cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas, o los objetivos del entrevistador (Caplow, citado en Valles, 1997, p. 179).

La *Guía de Entrevista a Docente de Español (EDE-2012)*, tuvo los siguientes rasgos y estructura:

- Este instrumento se constituyó por 41 tópicos con base en la categoría y las subcategorías de análisis. Estuvieron divididos por cuatro aspectos: De los Programas de Estudio, Del Trabajo por Proyectos Didácticos, De los estudiantes y el grupo, y De la evaluación.
- El apartado *De los Programas de Estudio*, se pretendió que el docente expresara su visión del objeto de estudio.
- En el ámbito, *Del Trabajo por Proyectos Didácticos*, se intentó que el profesor mencionara los aspectos, los criterios, las acciones, las propuestas, la planeación, la organización (formas de trabajo), las actividades y los procedimientos que usó e implementó en la construcción del proyecto, con esto se tuvo una comprensión

de su pensar respecto a su acto de enseñanza; asimismo la satisfacción por su quehacer, entre otras cuestiones de índole formativa.

- *De los estudiantes y el grupo*, con este aspecto se trató de que el docente expresara su noción del grupo y los estudiantes, aspectos formativos, de valores y ética que promovió en el estudiante.
- En el apartado *De la evaluación* se pretendió que el docente indicara los criterios y las estrategias de evaluación que empleó en el proceso de evaluativo y con qué fines usó éstas.
- Este instrumento se caracterizó por ser flexible, puesto que el orden de las preguntas no era una regla. La guía se dividió en tres momentos atendiendo los tiempos que el profesor disponía, ya sea antes del inicio de las clases o después del término de éstas.

5.6.3. Investigación documental

La investigación documental fue clave en el desarrollo de esta investigación y fue necesaria para efectos de una comparación entre el acto de enseñanza del docente con los Estándares Curriculares de Español. De acuerdo con Stake (1999):

La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas. Se deben prever cuidadosamente las preguntas de la investigación, y establecer un sistema para que las cosas se desarrollen según lo previsto (p. 66).

En razón de esto, la revisión de dos documentos oficiales establecidos por la Secretaría de Educación Pública: el Plan y los Programas de Estudio (2011), fue esencial en el desarrollo de esta investigación con la finalidad de tener una visión clara y precisa de la estrategia didáctica en estudio.

La investigación documental recalca la equiparación de material escrito y, más concretamente, los de carácter oficial; asimismo se presta atención a documentos netamente cualitativos y es una herramienta clave en el desarrollo de investigaciones cualitativas (Valles, 1997).

5.6.3.1. Revisión del Plan y los Programas de Estudio 2011

Para los fines de esta investigación, la revisión del Plan de Estudios 2011 y de los Programas de Estudio 2011 de la asignatura de Español, fueron piezas medulares para el desarrollo y sustento de este estudio, pues en estos documentos se establecen los lineamientos oficiales respecto a los Proyectos Didácticos, los propósitos de la asignatura, los fines de la educación, los Estándares Curriculares de Español, las actividades permanentes, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que pueden desarrollar tanto el docente y el discente así como los roles de ambos, los aprendizajes esperados, los aspectos evaluativos que el maestro debe tomar en cuenta y el perfil de egreso con el que debe contar el alumno.

Todos estos aspectos fueron fundamentales para la comprensión de los procesos que se llevan a cabo en el marco de la estrategia didáctica en estudio.

5.6.4. La encuesta

La encuesta es una técnica que permite obtener una gran cantidad de información valiosa sobre lo que se desea saber así como las diversas opiniones por parte de los sujetos en estudio. La encuesta es “capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p. 120). En otras palabras, ésta fue esencial para conocer la opinión de los estudiantes acerca de los procesos llevados a cabo con la estrategia didáctica en estudio.

5.6.4.1. Escala de Opinión

De acuerdo con Murillo (2011), a diferencia de las escalas de actitudes cuyas afirmaciones pueden reflejar actitudes positivas o negativas, o un estado que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinados estímulos; la opinión refleja el raciocinio del sujeto en estudio, por esto, el autor menciona que:

La opinión [...] es una postura más estática, representa una posición mental consciente y manifiesta sobre algo o alguien. No implica disposición a la acción. En las opiniones el componente cognitivo prima sobre el afectivo; en las actitudes la situación es inversa (Murillo, 2011, p. 9).

En razón de la existencia de diversas escalas, una escala de opinión fue viable para la realización de la encuesta con la finalidad de obtener información de los estudiantes respecto a diversos ámbitos en torno a la estrategia en estudio. Cabe resaltar que los ítems partieron de la variable *Trabajo por Proyectos Didácticos* con el propósito de obtener los elementos para justipreciar el proceso que se lleva a cabo con la estrategia didáctica antes mencionada.

La escala *Encuesta a Estudiantes del Grupo Escolar de Español (EGE-2012)* estuvo estructurada de la siguiente manera:

- Este instrumento estuvo compuesto por 34 tópicos con base en la categoría y las subcategorías de análisis. 14 de éstos se caracterizaron por contar con posibles respuestas y el estudiante podía elegir varias opciones de acuerdo con su criterio y seleccionar la frecuencia de las mismas, 6 fueron dicotómicas y condicionaban a otras (sí o no), y 14 estaban discriminadas tomando en cuenta el criterio de que se aplicó a estudiantes de secundaria. Las preguntas estuvieron divididas en

cuatro apartados: De las clases, De los contenidos del proyecto, Del ambiente en la clase y De las evaluaciones.

- En el apartado *De las clases* se procuró que los encuestados expresaran sus opiniones respecto a las actividades y algunos aspectos que realizan en torno a las sesiones.
- En el ámbito *De los contenidos del proyecto* se pretendió que los encuestados dieran su opinión en torno a los procesos que llevan a cabo en la construcción de su proyecto didáctico, así como sus perspectivas, juicios y criterios respecto a la estrategia didáctica.
- *Del ambiente en la clase*, este apartado tuvo la finalidad de que el estudiante expresara su juicio respecto a las relaciones docente-estudiante(s), estudiante-estudiante(s) y docente-grupo; el ambiente que propició el profesor y su opinión sobre el contexto áulico.
- El apartado *De las evaluaciones* tuvo el propósito de que el estudiante expresara su juicio personal respecto a su labor, diera su opinión respecto a los criterios que tomó en cuenta el docente para evaluar y la justeza del profesor al calificar, así como la actitud del estudiante para volver a trabajar con esta estrategia didáctica.
- En el primer apartado del instrumento se tomaron en cuenta datos de los estudiantes tales como edad y sexo.
- Al final del instrumento se incluye un apartado en el que el estudiante podía realizar observaciones u opiniones respecto a la encuesta.
- Cabe mencionar que en el ítem 34 se usó la redacción de una de las preguntas del instrumento diseñado por Enríquez y Romero (2012).
- El tiempo promedio en que los estudiantes contestaron esta escala fue de 18 minutos.

5.7. Confiabilidad de la información

Se ha hecho énfasis en que este estudio es de corte cualitativo-cuantitativo, por tal motivo el método de triangulación de los datos, la validez y la confiabilidad de los instrumentos,

y la prueba piloto fueron estrategias que se emplearon para la obtención fidedigna de información durante el trabajo de campo.

5.7.1. La triangulación como un modo de validación de la información

En este estudio se utilizó el método de la triangulación, puesto que es “una manera de mejorar los resultados que un investigador obtiene tras aplicar una técnica concreta para su trabajo” (Berg, citado en Ruíz, 1999, p. 110) y ésta “nos obliga una y otra vez a la revisión” (Stake, 1999, p. 99).

Berg se apoya en dos funciones principales: el *enriquecimiento* (validez interna) que es todo aquel procedimiento que se sigue para la recogida de datos para su posterior interpretación y evolución; y el *aumento de la confiabilidad* (validez externa) que es donde otro investigador interviene en la corroboración de los datos, pues “la triangulación es más que una simple combinación de técnicas y métodos, es un mecanismo de control de calidad” (Ruíz, 1999, pp. 109-110).

En esta investigación, la validez interna tuvo la función requerida en el trabajo de campo, puesto que todos los instrumentos tuvieron la finalidad de obtener los datos más enriquecedores para los fines de este estudio.

La validez externa fue primordial, ya que dos investigadoras del Instituto de Investigaciones en Educación fungieron en la ratificación de la información.

De acuerdo con Denzin (citado en Valles, 1997), existen diferentes modalidades de triangulación: triangulación de datos, triangulación del investigador, triangulación teórica, triangulación metodológica y triangulación disciplinar.

Para los fines de esta investigación se realizó una *triangulación metodológica*, ya que se recurrió a la aplicación de diferentes técnicas (cualitativas y cuantitativa) en la misma

investigación y en diferentes momentos temporales sobre un mismo objeto de estudio (Valles, 1997). Esta modalidad consistió en utilizar una variedad de fuentes de datos y de técnicas como la observación, la entrevista y la investigación documental, así como la encuesta.

5.7.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos

En esta investigación se utilizaron cuatro estrategias para verificar la calidad y confiabilidad de los instrumentos propuestas por Murillo (2011): *la validación de caso único, la validación de expertos y el estudio piloto de los instrumentos*; y el procedimiento *Alpha de Cronbach* para efectos de la confiabilidad de la encuesta.

A continuación se describen cada uno de los procedimientos de validación y confiabilidad de los instrumentos que se llevaron a cabo en este estudio:

1. La *validación de caso único* consiste en una aplicación especial del instrumento a una persona “de confianza” que tenga las mismas características de los destinatarios de la encuesta. Esta estrategia se empleó para EGE-2012 y se llevó a cabo con una estudiante de Tercer Grado con un buen historial académico. La alumna contestó el instrumento en un tiempo de 15:08 minutos, al final realizó observaciones y comentarios del mismo que fueron cruciales para una mayor confiabilidad y efectividad de la escala. Sus observaciones fueron tomadas en cuenta para mejorar los ítems.
2. La *validación de experto* consiste en la revisión crítica que realizan una o más personas con experiencia en construcción de ítems y en la temática sobre el estudio. Este modo de validación se usó para OGE-2012, EDE-2012 y EGE-2012 donde dos investigadoras expertas -cuya línea de investigación seguía la misma de este estudio- efectuaron el análisis de los instrumentos para después entregar

un informe en el que realizaron algunos comentarios respecto a éstos, dando el visto bueno para la aplicación de los mismos.

3. La *aplicación piloto* es la estrategia con la que se aplican los instrumentos a una muestra piloto y en condiciones lo más parecidas a la final con el propósito de analizar las respuestas para optimizar el instrumento. Esta prueba se realizó a un grupo y a su docente, los cuáles reunían las características de los sujetos en estudio, con los que se verificó la calidad de OGE-2012, EDE-2012 y EGE-2012.
 - La observación al grupo piloto se llevó a cabo en una clase que duró 50 minutos; esto permitió realizar algunas modificaciones estructurales de la guía.
 - La entrevista se efectuó con una docente piloto con la que se grabó la charla. Cabe señalar que las respuestas de la profesora fueron un tanto escuetas por lo que el tiempo de la charla duró 38 minutos y en un sólo momento. La docente no proporcionó observaciones sólo dio el visto bueno del instrumento. A partir de esta prueba se realizaron modificaciones en cuanto a estructura para mejorar la eficacia del instrumento.
 - La encuesta se realizó a una muestra piloto del Tercer Grado Grupo G de la ESTI No. 128 que constó de 10 estudiantes elegidos al azar (5 hombres y 5 mujeres). El tiempo de duración de la encuesta fue de 17:47 minutos. Esto permitió realizar correcciones de redacción, formato y estructura del instrumento a partir de observaciones de algunos encuestados.
4. El procedimiento Alpha de Cronbach tiene la particularidad de determinar los coeficientes más comunes y se orienta hacia la consistencia interna de una prueba (Massuh, 2008). Fue usado para verificar la confiabilidad de EGE-2012 mediante el método de la varianza de los ítems. A partir de los resultados obtenidos de la encuesta piloto, se realizó el vaciado de la información y se procesó estadísticamente con el software IBM SPSS Statistics (20) obteniendo así la

varianza de cada uno de los ítems así como la sumatoria de las mismas. El resultado obtenido fue de 0.9075 de confiabilidad⁴.

5.8. Procedimientos para el acopio de información

En procedimiento llevado a cabo para la recolección de información se llevó a cabo en tres etapas las cuales se describen a continuación:

Primera etapa: Presentación

1. Se realizó una visita al Director de la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 128 para la autorización de la investigación en dicha institución, se le comentaron los fines de la misma y el procedimiento que se llevaría a cabo con el caso en estudio.
2. Obtenida la autorización, se procedió a charlar con el docente propuesto, cuyo criterio de selección fue ser profesor de la asignatura de Español y de Tercer Grado. Al maestro se le comentaron las finalidades del estudio.
3. Posteriormente, el docente presentó a este investigador con el grupo asignado, cuyo criterio de selección era que fuesen estudiantes de Tercer Grado. Se comentaron al grupo los propósitos de la investigación; los estudiantes mostraron disposición para participar en el estudio.

Segunda etapa: Observaciones y Entrevistas

4. Las observaciones se llevaron a cabo del 17 de mayo al 14 de julio de 2012. Se realizaron un total de 10 sesiones. En la primera observación se comentó a los estudiantes la finalidad de la misma y el grado de participación (moderada) del investigador. El observador se situó en la parte de atrás del salón para así tener

⁴ De acuerdo con Massuh (2008) 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total.

un mayor panorama de lo que sucedía en el contexto áulico. Se tomó como apoyo OGE-2012, el diario y las notas de campo donde se escribieron a detalle lo ocurrido en el aula, así como las acciones tanto del docente como de los estudiantes. Al término del trabajo de observación, se agradeció al grupo el haber colaborado en el estudio.

5. Las entrevistas se dividieron en tres momentos: los días 18 de mayo, 1 y 26 de julio de 2012. Éstas se llevaron a cabo ya fuera minutos antes de que el docente iniciara una clase o después de finalizar su sesión. El docente mostró compromiso, disposición y apertura; sus respuestas fueron abundantes permitiendo tener gran cantidad de información para efectos de este estudio. Cada una de las entrevistas se grabaron para su transcripción fiel y así poder analizar los datos con mayor profundidad.

Tercera etapa: *Encuesta*

6. La aplicación de EGE-2012 se llevó a cabo el día 21 de junio de 2012, el docente eligió a 16 colegiales de su lista de asistencia de los cuales sólo 12 fueron partícipes (elegidos al azar). La muestra fue heterogénea para que no hubiese sesgo en la información. El tiempo de duración fue de 20:48 minutos. Los estudiantes mostraron compromiso, participación y seriedad al contestar la escala. Sólo dos alumnos tuvieron dudas respecto a un ítem y uno de éstos preguntó si era obligatorio el realizar observaciones o comentarios al respecto.

Cabe mencionar que la revisión documental del Plan y los Programas de Estudio de Español se llevó a cabo en todo momento, ya que fue primordial constatar datos para los fines de este estudio.

5.9. Procedimientos llevados a cabo para el análisis de la información

En este apartado se describe el procedimiento llevado a cabo para el análisis y la interpretación, así como el procesamiento estadístico de la información recabada durante el trabajo de campo.

En relación con lo anterior, se define en palabras de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 103) el análisis de información: “(es) un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”.

La información recabada se analizó e interpretó partiendo de los ejes de la investigación y las dimensiones de la enseñanza, y con base en la categoría y las subcategorías de análisis; relacionando, en todo momento, la teoría que sustenta esta investigación con la práctica (trabajo de campo) y con argumentos propios, además reforzando el análisis con cuadros comparativos entre lo prescrito por la institución y los datos obtenidos.

5.9.1. Procesamiento estadístico de la información (encuesta)

Para el procesamiento estadístico de los datos obtenidos en la encuesta, se hizo uso del software estadístico IBM SPSS Statistics (20) con el que una vez que se aplicó la escala EGE-2012, se procedió a hacer el vaciado de la información obtenida en la opinión de cada uno de los encuestados.

Con el software se obtuvieron las frecuencias y porcentajes, así como las medias y medianas de los datos recabados. Una vez hecho esto, se procedió a que el programa realizara las figuras y las tablas que fueron exportadas a *Microsoft Excel* con el que se depuró información que no tenía relevancia para el análisis.

CAPÍTULO 6

Análisis, interpretación e integración del caso en estudio

Capítulo 6. Análisis, interpretación e integración del caso en estudio

Pero nada de lo que da la civilización es el fruto natural de un árbol endémico.

Todo es resultado de un esfuerzo.

Ortega y Gasset

En este capítulo se presentan el análisis y la interpretación de los resultados que se obtuvieron a través de la investigación realizada con los sujetos en estudio. En primer término, se muestra el análisis de los resultados estadísticos de la Encuesta a Estudiantes de Grupo Escolar de Español (EGE-2012) y, posteriormente, se exponen el análisis y la interpretación de la información obtenida en las entrevistas al docente y las observaciones en el aula, integrando en la interpretación, la opinión estudiantil.

Finalmente se presenta la integración del caso estructurada con base en la categoría y las subcategorías de análisis y teniendo como referente el eje de la perspectiva institucional.

6.1. Análisis e interpretación del caso en estudio

6.1.1. Ejes de la investigación

En este apartado se resumen los Estándares Curriculares que constituyen el eje Perspectiva Institucional y, posteriormente, se realiza el análisis del eje Perspectiva y Práctica Docente con las dimensiones de la enseñanza, así como la categoría y las subcategorías.

6.1.1.1. Perspectiva institucional: Estándares Curriculares de Español

La Secretaría de Educación Pública, en torno a los lineamientos determinados en el Plan y los Programas de Estudio (2011), estableció los Estándares Curriculares de la asignatura de Español. Éstos integran una serie de elementos que permiten a los

estudiantes usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los Programas de Estudio (SEP, 2011).

A continuación se exponen en forma condensada los estándares establecidos por la institución pública con sus respectivas descripciones, mismos que ya fueron expuestos en el Capítulo 4.

6.1.1.1.1. Procesos de lectura e interpretación de textos

En este componente, el estudiante emplea, selecciona, analiza, reconoce e identifica diversos tipos de textos en numerosos géneros y ciertas fuentes de información, entre otras, con el fin de ampliar sus conocimientos y formar puntos de vista respecto éstos. Asimismo hace uso adecuado de las diversas formas de puntuación.

6.1.1.1.2. Producción de textos escritos

El estudiante produce diversos textos a partir de lo que ha analizado o con un fin expresivo, estos cuentan con características propias del estudiante. El texto debe reunir los requisitos primordiales para la calidad del mismo empleando los elementos semánticos y sintácticos correctos.

6.1.1.1.3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos

El discente expresa y defiende opiniones, utiliza diversas modalidades de lenguaje, expone clara y lógicamente utilizando recursos y estrategias discursivas y respeta diversos puntos de vista, recuperando las aportaciones de sus compañeros para enriquecer su conocimiento.

6.1.1.1.4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje

El alumno emplea las variadas reglas establecidas en función del uso del lenguaje, identifica fallas ortográficas y gramaticales en los textos, y comprende el contenido de los mismos, emplea fuentes adecuadas y utiliza apropiadamente los tiempos verbales en la elaboración de textos.

6.1.1.1.5. Actitudes hacia el lenguaje

El estudiante identifica y comparte temas, desarrolla ciertas actitudes y habilidades lingüísticas en la resolución de problemas, valora su propia escritura y la diversidad de las mismas, trabaja colaborativamente y desarrolla una noción positiva de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente, así como por leer, escribir, hablar y escuchar.

6.1.1.2. Perspectiva y Práctica Docente

Este eje está constituido por la categoría *Acto de Enseñanza del Español* y las subcategorías: *visión docente del objeto de estudio, enfoque de la enseñanza, intención didáctica, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de los estudiantes*, que serán analizadas posteriormente.

El análisis de este eje inicia con las opiniones de los estudiantes por lo que se expone en primer término el análisis de los resultados estadísticos obtenidos de la escala EGE-2012.

6.1.1.2.1. Análisis de resultados estadísticos

De los resultados obtenidos en la aplicación de la Encuesta a Estudiantes del Grupo de Español (EGE-2012), se pueden hacer las siguientes aseveraciones.

Las respuestas de los estudiantes encuestados expresaron su punto de vista respecto a las clases, al proceso de construcción de un proyecto, al ambiente que se desarrolló en éstas y las evaluaciones.

Es importante mencionar que los datos estadísticos que se exponen a continuación tienen como universo (**N**) ya sea el total de la población estudiantil encuestada (12 alumnos), o bien el total de las posibles respuestas a los ítems (cuyo número es variable), según se trate de mostrar la proporción de alumnos que opinó de cierta forma o la distribución porcentual en el conjunto de las respuestas.

En cada caso se indica tanto en el encabezado como en nota al pie de cada tabla o figura.

En cuanto a las actividades que se realizan en clase, los resultados se exponen en la **Tabla 11**.

Tabla 11. Actividades que realizaron los estudiantes durante la clase

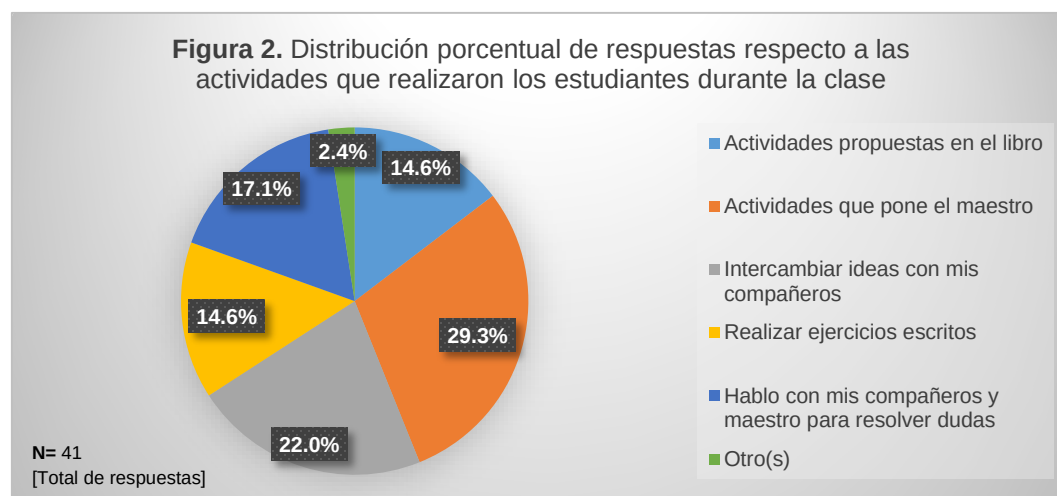
Respuestas	Porcentaje de encuestados
Actividades propuestas en el libro	50.0%
Actividades que pone el maestro	100.0%
Intercambiar ideas con mis compañeros	75.0%
Realizar ejercicios escritos	50.0%
Hablo con mis compañeros y maestro para resolver dudas	58.3%
Otro(s): <i>Dinámicas y juegos interactivos</i>	8.3%

Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

Como se observa en la tabla anterior, 100% de los encuestados, que representa el 29.3% del total de las posibles respuestas dadas (véase *la Figura 2, p. 167*), coincidieron en que casi siempre las actividades que realizaron son las que ponía el maestro. Por otra parte, hubo coincidencia en que a veces realizaron actividades propuestas en el libro y/o

ejercicios escritos, esto en un 50%, correspondientemente; representando –cada una- el 14.6% del total de las respuestas.



Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

Por otra parte, la variedad de los actores que son partícipes durante la clase, según la opinión de los encuestados, se observa en la **Tabla 12**.

Tabla 12. Actores que participaron durante la clase

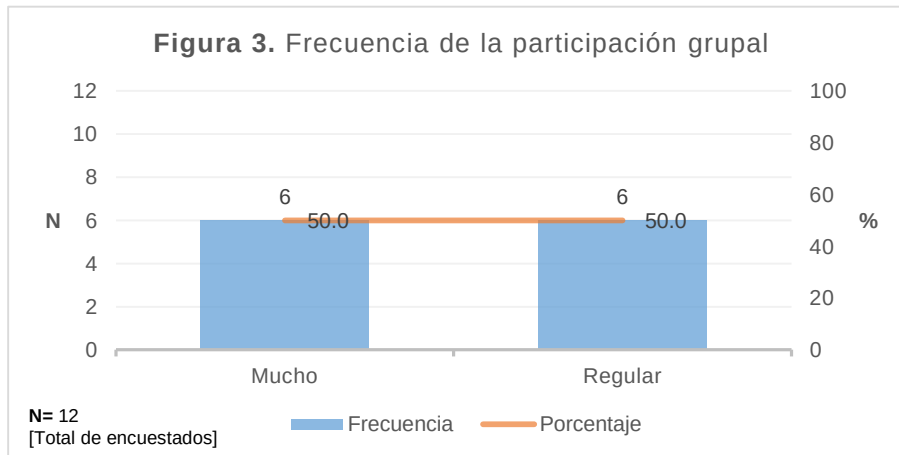
Respuestas	Porcentaje de encuestados
El maestro y todo el grupo	75.0%
El maestro y algunos estudiantes	83.3%
El maestro, algún(os) invitado(s) y el grupo	8.3%
El maestro y algún(os) invitado(s)	16.7%

Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

Como se puede observar, los alumnos dijeron que los actores que más participan durante la sesión son el maestro y algunos estudiantes y/o todo el grupo, con 83.3% y 75.0%, respectivamente.

De igual forma, la **Figura 3** hace referencia a la frecuencia de participación del grupo durante la clase según las respuestas de los encuestados.

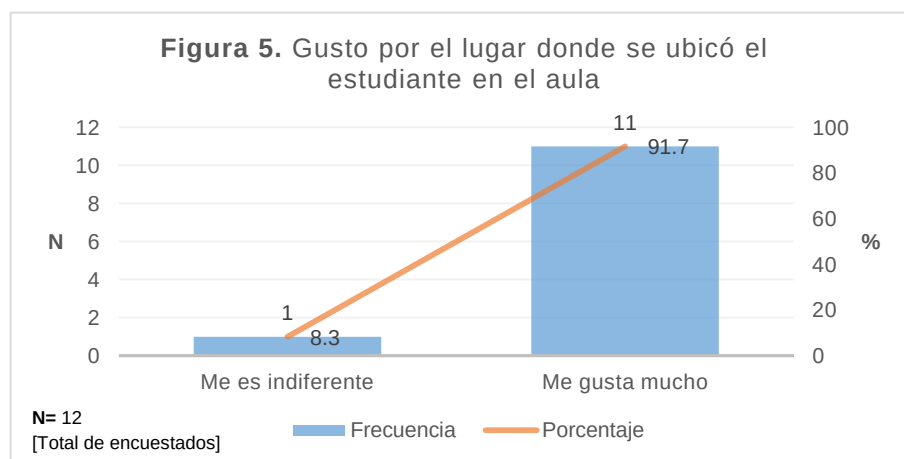
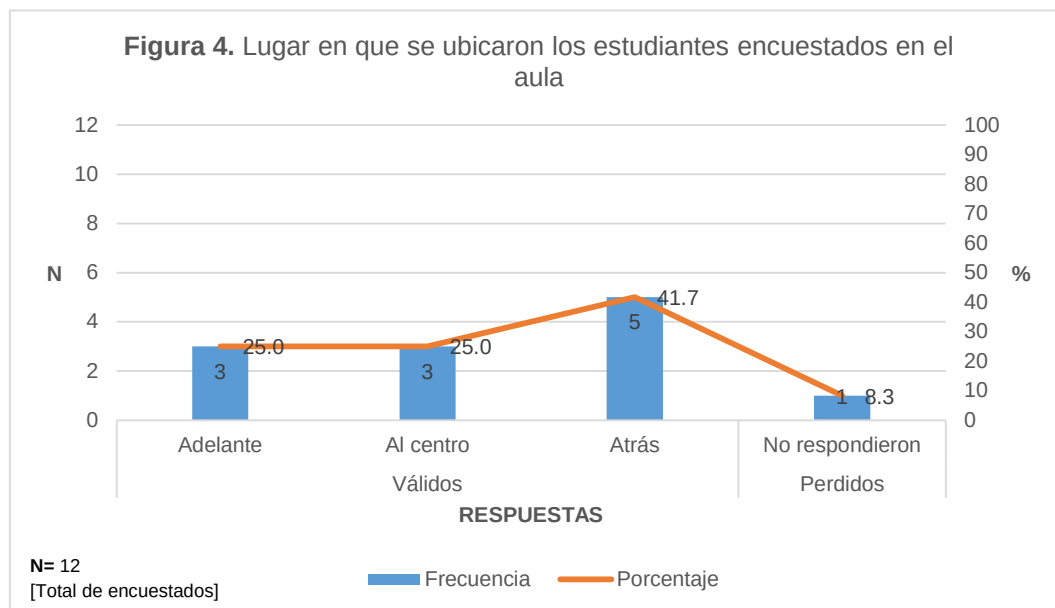


Con base en lo anterior, 6 estudiantes encuestados afirmaron que la frecuencia de su participación casi siempre es mucha y 6 coincidieron en que casi siempre es regular, esto representó el 50%, respectivamente, de los encuestados.

De acuerdo con Herrera (2009), para establecer una adecuada comunicación y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dentro del aula es importante que el docente, además de su saber pedagógico, establezca una adecuada distribución de los espacios al interior del aula, puesto que permite que el estudiante aprenda a utilizar y percibir tanto el espacio físico como su intimidad personal, para saber cómo y con quién lo utiliza; por tal motivo, se incluyeron los ítems 4 y 5 (*ver el Anexo 1, p. 270*) relativos a este tema.

En las **Figuras 4 y 5** (véase p. 169) se exponen las opiniones de los encuestados respecto al lugar en que se sientan y a su satisfacción por el mismo.

Como se observa, 41.7% de los estudiantes dijeron preferir casi siempre sentarse atrás; en cambio, 25% prefieren –a veces- sentarse adelante y 25% casi siempre prefieren al centro; 91.7% expresó que le gusta mucho el lugar en que se sientan.



Respecto al contenido de los Proyectos Didácticos, se incluyeron los ítems del 6 al 25 (véase el **Anexo 1**, p. 271-275). El desarrollo de un proyecto necesita la previsión de los recursos que los alumnos y el profesor requerirán [...], así como del tiempo (planificación) que necesitarán para su ejecución (SEP, Programas de Estudio, 2011, pp. 130-131).

En la **Tabla 13**, se puede apreciar el conjunto de materiales y/o recursos que se utilizaron en la realización del mismo.

Tabla 13. Materiales y/o recursos que usaron los estudiantes al realizar un proyecto

Respuestas	Porcentaje de encuestados
Lápices, cartulinas, papel bond, hojas blancas, etc.	83.3%
Diapositivas, computadora y proyector	100.0%
Libros y diccionarios	8.3%
Revistas y periódicos	16.7%
Audios y vídeos	33.3%

Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

La totalidad de los encuestados emplean las diapositivas, la computadora y el proyector para realizar un proyecto, quedando con los porcentajes más bajos los documentos de papel.

En la **Tabla 14** se expone la preferencia de los estudiantes por los materiales mencionados en la pregunta anterior y la distribución de las respuestas, respectivamente.

Tabla 14. Materiales que les hubiese gustado utilizar a los estudiantes en la realización de sus proyectos

Respuestas	Porcentaje de encuestados
Lápices, cartulinas, papel bond, hojas blancas, etc.	66.7%
Diapositivas, computadora y proyector	91.7%
Libros y diccionarios	25.0%
Revistas y periódicos	33.3%
Audios y vídeos	50.0%

Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

Los encuestados prefirieron, en su mayoría, las diapositivas, la computadora y el proyector quedando con el porcentaje más bajo los documentos de papel. No hubo un cambio significativo respecto a lo expresado anteriormente en la **Tabla 13**.

El proceso de construcción de un proyecto es complejo, pues implica la concurrencia de la creatividad individual, la participación de todos de modo colaborativo, de la experiencia docente y discente, y el vincular los productos con la escuela y la comunidad. Por ello, la planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente, ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias (SEP, Programas de Estudio, 2011, p. 104). En la **Tabla 15**, se exponen los criterios seguidos para planear un proyecto según la opinión de los encuestados, 91.7% de los estudiantes coincidieron en que es como lo dice el docente, el 75% dijo que de acuerdo con sus ideas.

Tabla 15. Criterios para planear un proyecto

Respuestas	Porcentaje de los encuestados
Como lo dice el(la) maestro(a)	91.7%
De acuerdo con mis ideas	75.0%
Según el criterio del grupo	8.3%
Como lo menciona el libro	8.3%

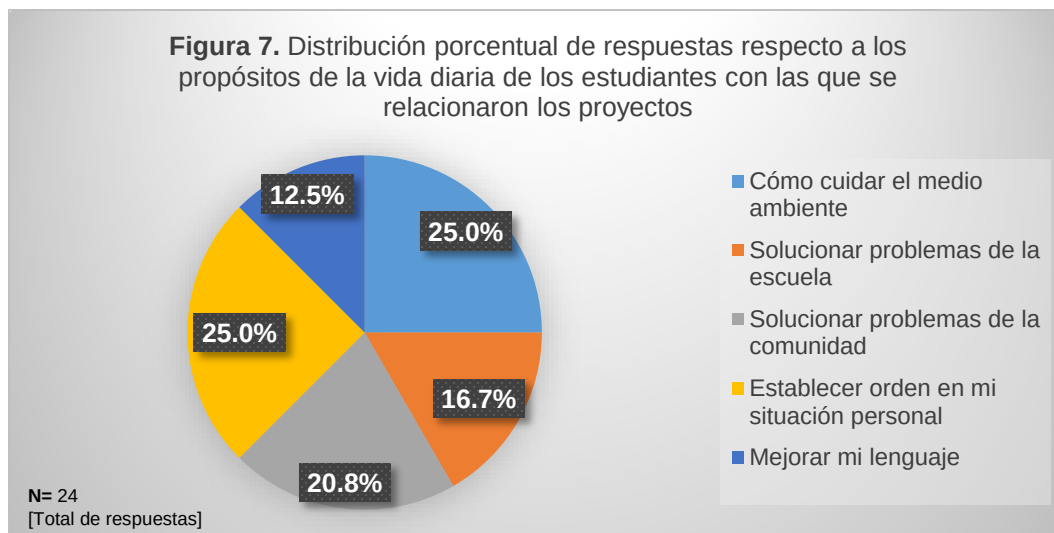
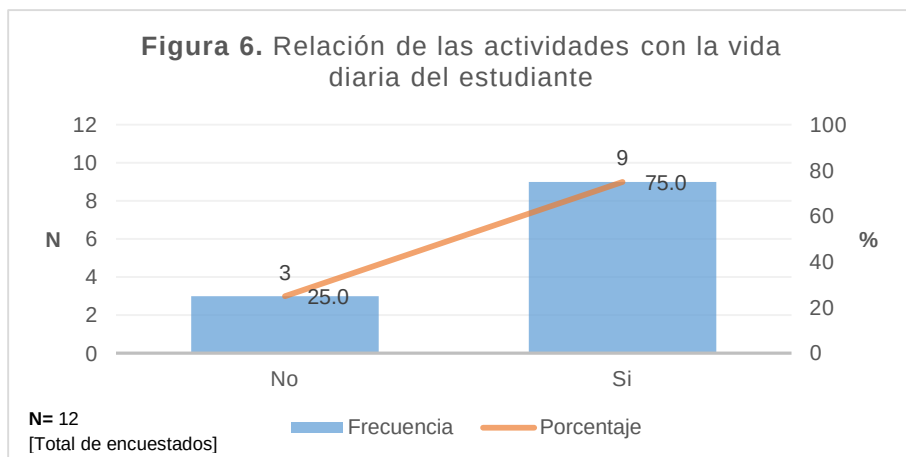
Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

En el vínculo de la vida real del estudiante al aula y contrariamente se puede entender a las escuelas como lugares donde se inicia a éstos en la participación en prácticas socioculturales (Wardekker, citado en Daniels, 2003, p. 166); por este motivo, los ítems 9 y 10 (véase el **Anexo 1**, p. 272) iban dirigidos a explorar este aspecto.

En la **Figura 6** (véase p. 172) se observa que 75% de los encuestados consideró que las actividades de los proyectos sí se relacionan con su vida diaria, y en la **Figura 7** (véase p. 172) destacan el cuidado del medio ambiente y el establecimiento de orden en la

situación personal del estudiante. No obstante, tratándose de la asignatura de Español, cabe mencionar que la opción *mejorar el lenguaje* tiene la proporción más baja.

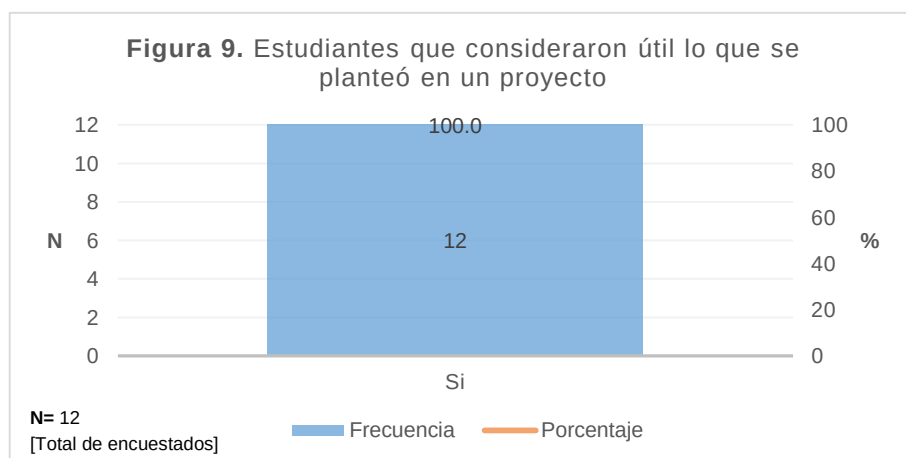


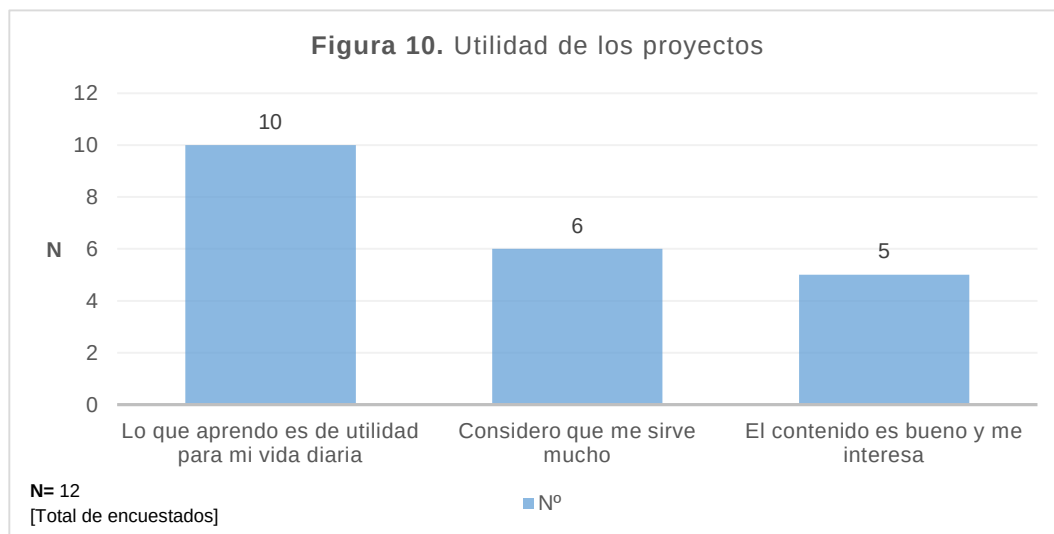
Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

En la **Figura 8** (véase p. 173) se expone la opinión de los encuestados acerca del Trabajo por Proyectos Didácticos. Coincidiendo la totalidad de ellos en que es una buena forma de trabajo.



Sobre este mismo tema se consideró necesario explorar la opinión estudiantil sobre la utilidad de los proyectos, la cual se expone en la **Figura 9**, y en la **Figura 10** (véase p. 174). En la primera se observa que la totalidad de ellos estuvo de acuerdo que lo que se plantea en los proyectos es de utilidad, y en la segunda se expone la razón para dicha afirmación enfatizando en que lo que aprenden es de utilidad para su cotidianidad.

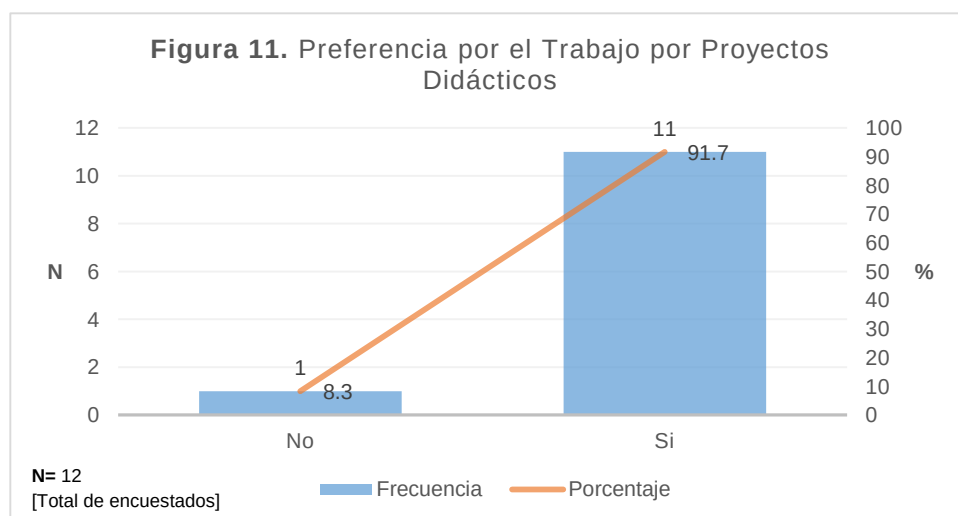


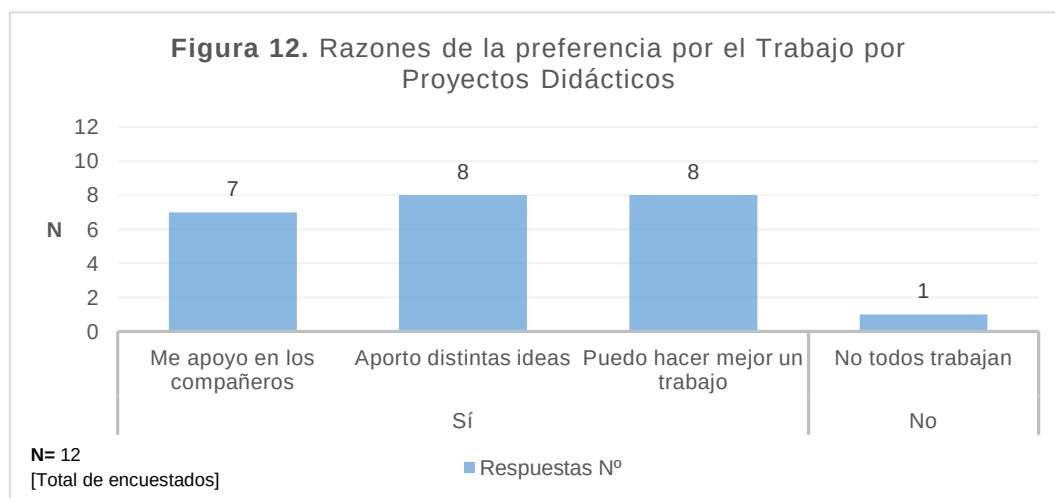


Nota: En este ítem las opciones no son excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

La preferencia por esta estrategia didáctica también se exploró en esta investigación mediante los ítems 14, 15, 16 y 17 (véase el **Anexo 1**, p. 273).

En la **Figura 11** destaca la opinión favorable a esta forma de trabajo (con 91.7%) y respecto a la razón para esta preferencia, las respuestas que destacan son la aportación de distintas ideas y la posibilidad de realizar un mejor trabajo (véase la **Figura 12**, p. 175).





Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

En la **Tabla 16** y la **Figura 13** se exponen las ventajas que los estudiantes encuentran en esta estrategia didáctica, y la distribución porcentual del total de respuestas obtenidas (36), respectivamente.

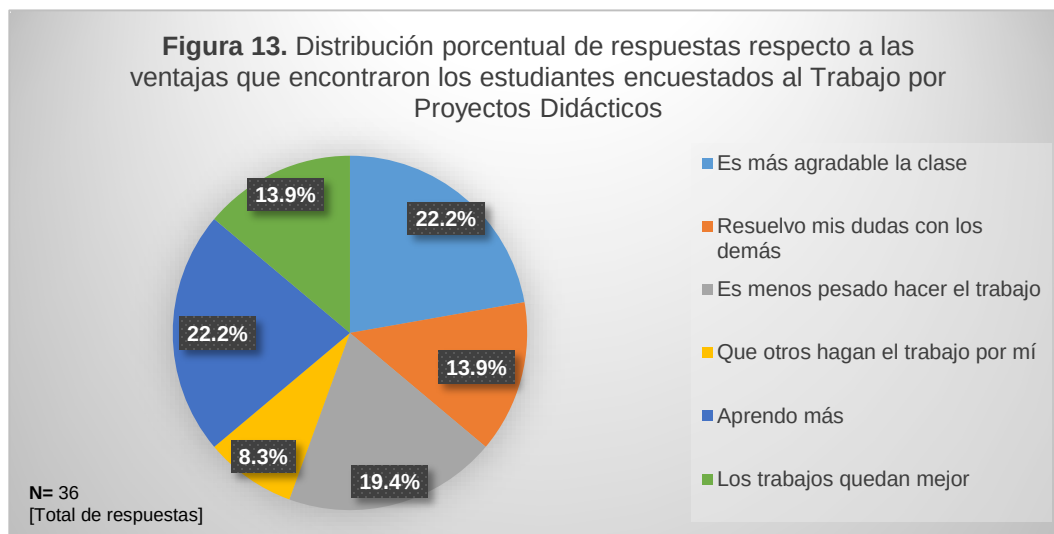
Tabla 16. Ventajas que encontraron los estudiantes al Trabajo por Proyectos Didácticos

Respuestas	Porcentaje de encuestados
Es más agradable la clase	66.7%
Resuelvo mis dudas con los demás	41.7%
Es menos pesado hacer el trabajo	58.3%
Que otros hagan el trabajo por mí	25.0%
Aprendo más	66.7%
Los trabajos quedan mejor	41.7%

Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

La mayoría de los estudiantes encuestados consideró que la clase es más agradable y que aprenden más, cada una de ellas representa 22.2% del total de las respuestas (véase la **Figura 13**, p. 176).



Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

En la **Tabla 17** se muestran las desventajas que los encuestados consideran hay en el Trabajo por Proyectos Didácticos, y en la **Figura 14** (véase p. 177), se detalla la distribución porcentual de sus respuestas.

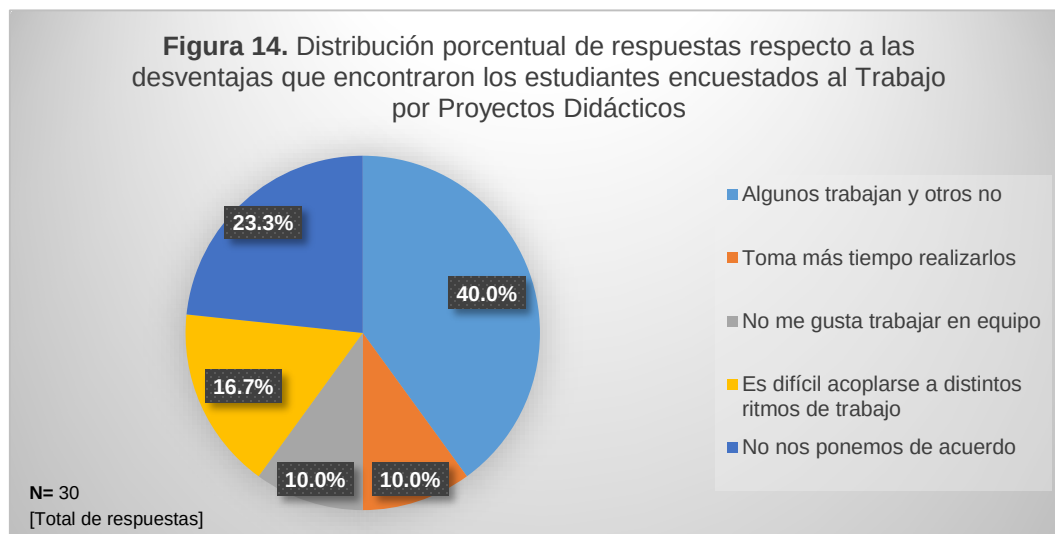
Tabla 17. Desventajas que encontraron los estudiantes al Trabajo por Proyectos Didácticos

Respuestas	Porcentaje de encuestados
Algunos trabajan y otros no	100.0%
Toma más tiempo realizarlos	25.0%
No me gusta trabajar en equipo	25.0%
Es difícil acoplarse a distintos ritmos de trabajo	41.7%
No nos ponemos de acuerdo	58.3%

Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

La totalidad de los encuestados coincidió en que una de las desventajas de esta estrategia didáctica es que algunos trabajan y otros no, representando 40% del total de las respuestas.



Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

En los proyectos didácticos es fundamental el cumplimiento de las metas. El ítem 18 estuvo dirigido a explorar qué actividades se realizan para cumplir con tales metas (véase el **Anexo 1**, p. 274). En la **Tabla 18**, y la **Figura 15** (véase p. 178) se expone esta información.

Tabla 18. Actividades que se realizaron en el grupo para cumplir las metas acordadas en el proyecto

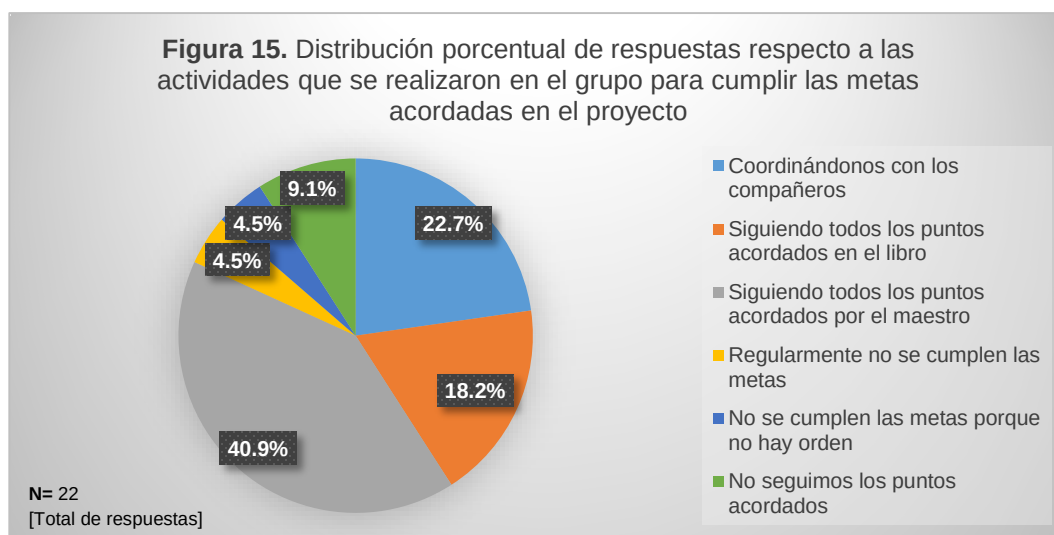
Respuestas	Porcentaje de encuestados
Coordinándonos con los compañeros	41.7%
Siguiendo todos los puntos acordados en el libro	33.3%
Siguiendo todos los puntos acordados por el maestro	75.0%
Regularmente no se cumplen las metas	8.3%
No se cumplen las metas porque no hay orden	8.3%
No seguimos los puntos acordados	16.7%

Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

Destaca en este conjunto de respuestas la figura docente como intérprete y mediador entre el currículum prescrito y el trabajo grupal, 75% de los encuestados así lo expresó, y también se reconoce la importancia de la coordinación entre los estudiantes (41.7%).

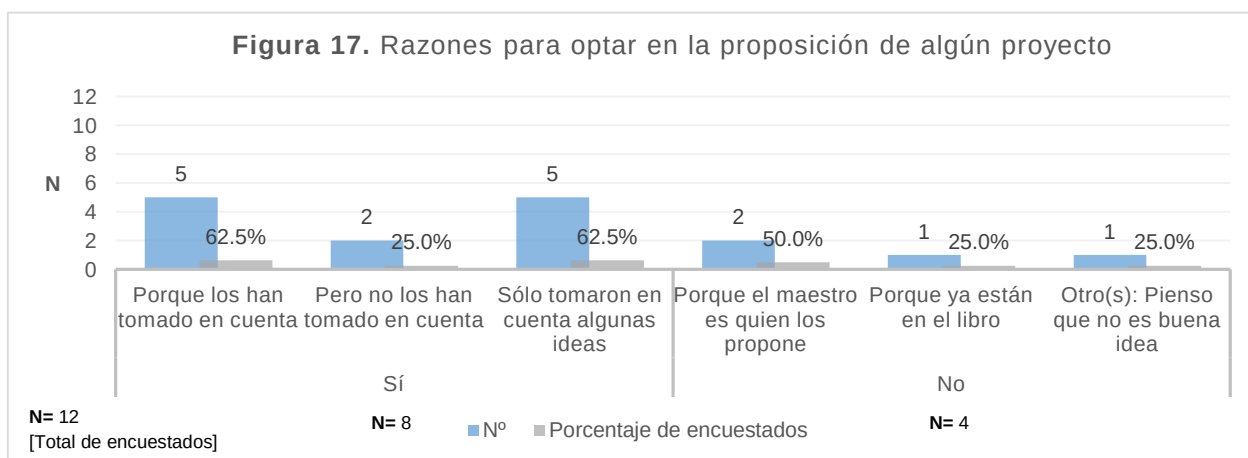
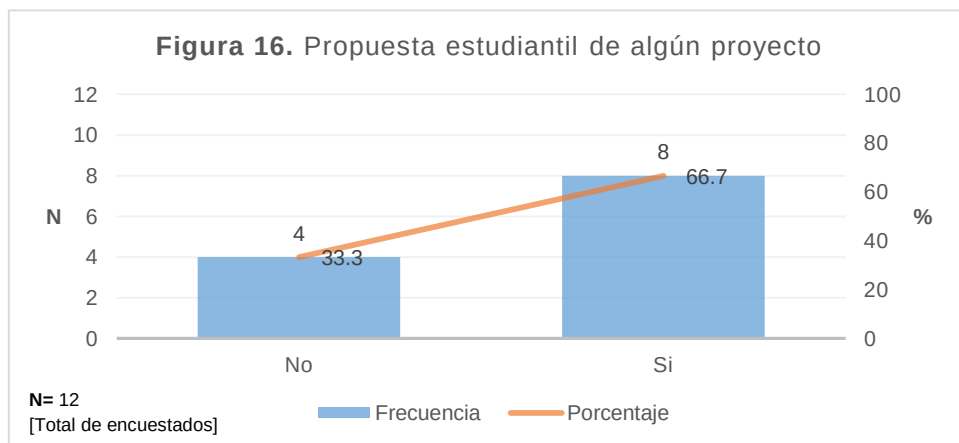
La distribución porcentual en el conjunto de las respuestas (N=22) se muestra en la **Figura 15**, en la que destaca, como ya se mencionó, la participación docente que representa 40.9% del total de las contestaciones.



Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

A diferencia de otras formas del Trabajo por Proyectos, donde los alumnos pueden proponer la temática o las actividades a realizar, en los Programas de Estudio (SEP, 2011) ya están establecidos los proyectos didácticos [...], pero hay un margen muy importante en esta propuesta que permite que los alumnos y el docente participen en la definición de algunos aspectos del proyecto (SEP, Programas de Estudio, 2011, p. 146). En razón de esto, se indagó este aspecto mediante los ítems 19 y 20 (véase **Anexo 1**, p. 274).

En la **Figura 16** (véase p. 179) se muestra que 66.7% de los encuestados dicen que sí han propuesto algún proyecto, y en la **Figura 17** (véase p. 179) se exponen las razones -afirmativas o negativas- por las cuales optaron en la proposición del mismo, respectivamente.



Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

De los estudiantes cuya respuesta fue afirmativa, hubo coincidencia, pues 62.5% de éstos mencionaron que sí han propuesto proyectos porque los han tomado en cuenta y 62.5% dijeron que sí, pero sólo tomaron en cuenta algunas ideas.

Por otra parte, los encuestados cuya respuesta fue negativa, 50% de éstos dijeron que no han propuesto proyectos porque el maestro es quien los propone, aunque no se puede perder de vista que 25% dijo que piensa que no es buena idea.

Respecto a la realización de actividades extra en el desarrollo de los Proyectos Didácticos, las opiniones de los estudiantes encuestados se muestran en la **Figura 18** y **Tabla 19**.

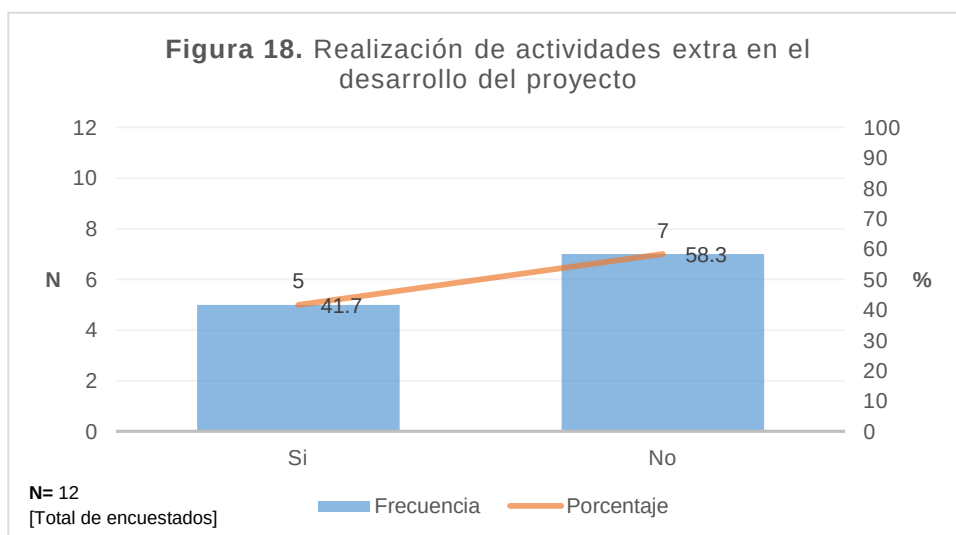


Tabla 19. Actividades extra que realizaron los estudiantes en el desarrollo de un proyecto

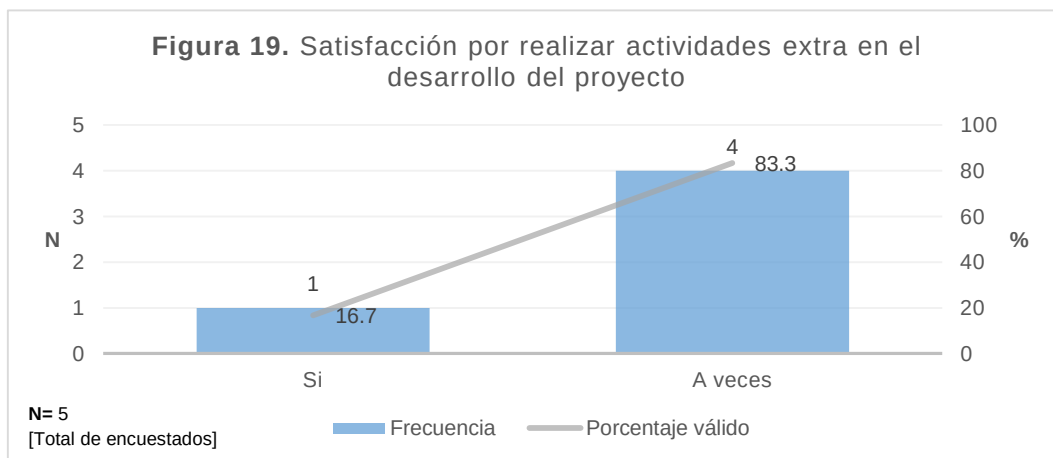
Respuestas	Porcentaje de encuestados
Investigar sobre palabras que no comprendí	20.0%
Buscar información relacionada con el Proyecto	100.0%
Buscar sobre problemas relacionados con mi comunidad	20.0%

Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

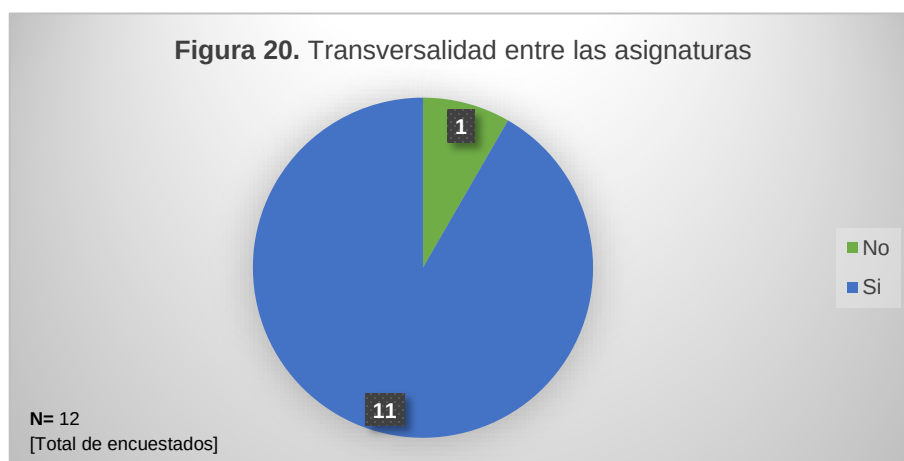
Como se observa, la diferencia entre las respuestas es sólo de 16.6%; 7 estudiantes coincidieron que no realizaban actividades extra y 5 dijeron que sí realizaban estas actividades, predominando entre ellos la búsqueda de información.

Por consiguiente, se pidió a los estudiantes respondieran si les gustaba realizar actividades extra en el desarrollo de un proyecto. Las respuestas se exponen en la **Figura 19** (véase p. 180).



De los estudiantes que realizan actividades extra, 83.3% opinaron que a veces les gustaba hacer este tipo de actividades durante los proyectos.

El juicio estudiantil sobre la transversalidad interdisciplinaria entre las asignaturas cursadas y en curso, es importante para la reflexión del estudiante sobre su aprendizaje, esto se expone en la **Figura 20**, donde 11 estudiantes expresaron que sí le han servido los conocimientos de otras asignaturas para la realización de sus proyectos didácticos.



En la **Tabla 20** y la **Figura 21** se exponen la respuestas de los estudiantes cuya respuesta fue afirmativa, respecto a qué asignaturas les han proporcionado u obtenido esos conocimientos.

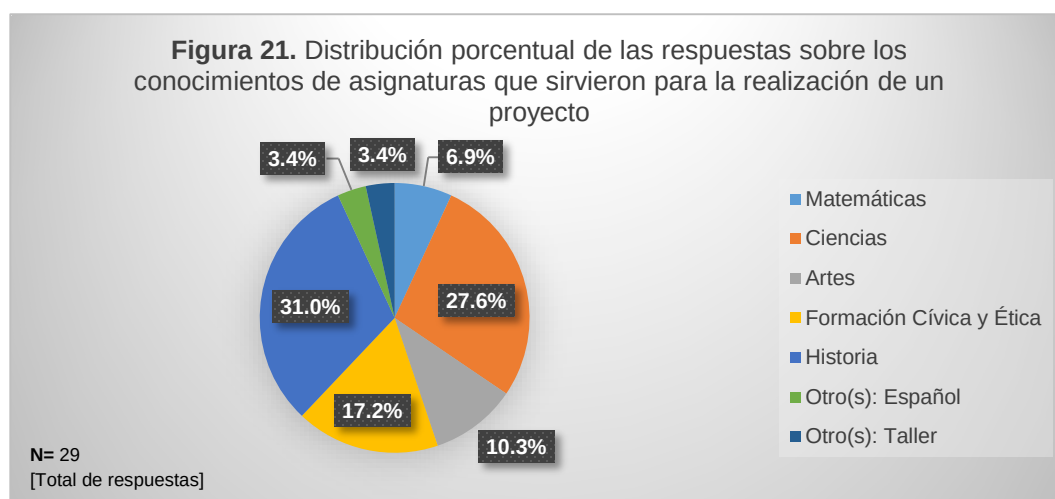
Tabla 20. Conocimientos de asignaturas que sirvieron para la realización de un proyecto

Asignaturas	Porcentaje de encuestados
Matemáticas	18.2%
Ciencias	72.7%
Artes	27.3%
Formación Cívica y Ética	45.5%
Historia	81.8%
Otro(s): Español	9.1%
Otro(s): Taller	9.1%

Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

N= 12

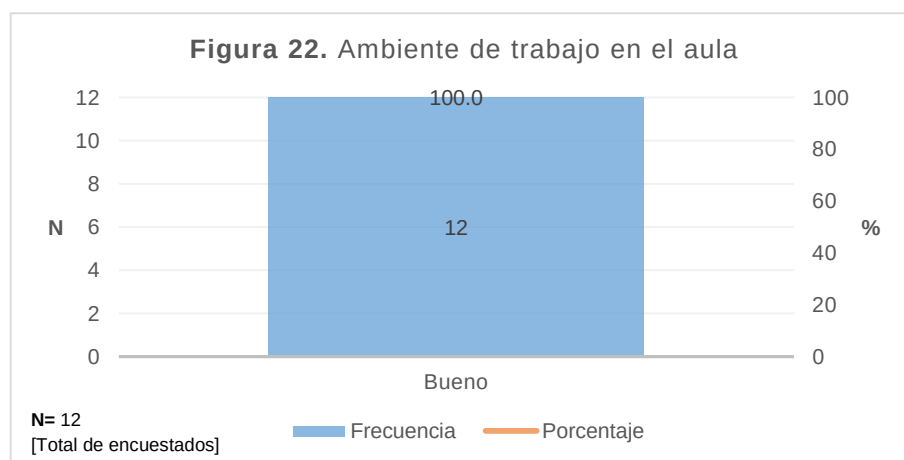
81.8% de los encuestados (representa 31% de las respuestas) opinaron que Historia y 72.7% de éstos (representando 27.6%) dijeron que Ciencias, son las asignaturas de las cuales, los conocimientos que han adquirido en éstas, los han aplicado en la realización de sus proyectos.



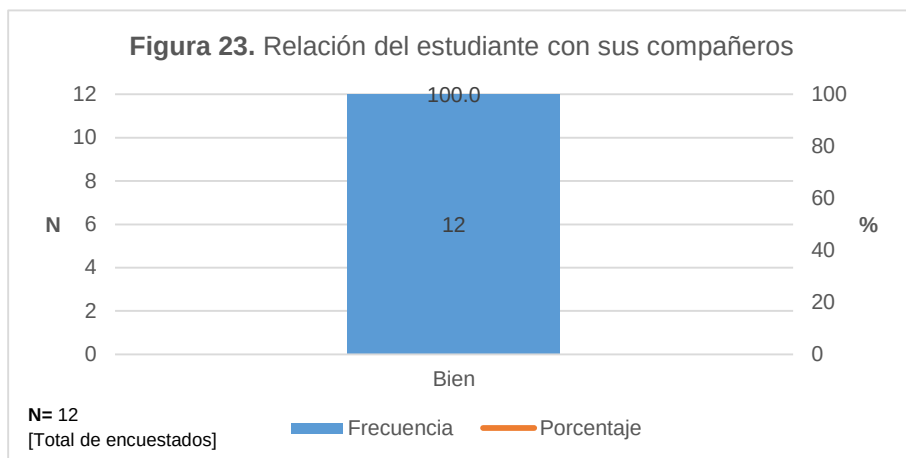
Nota: En este ítem las opciones no eran excluyentes, por lo que los encuestados podían seleccionar varias.

El docente tiene un papel primordial en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante y generando situaciones motivantes y significativas para los alumnos, lo cual fomenta la autonomía para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como el trabajo colaborativo (SEP, Programas de Estudio, 2011, p. 106); en razón de esto, se examinaron algunos de estos aspectos en los ítems 26 al 30 (véase el **Anexo 1**, p. 275).

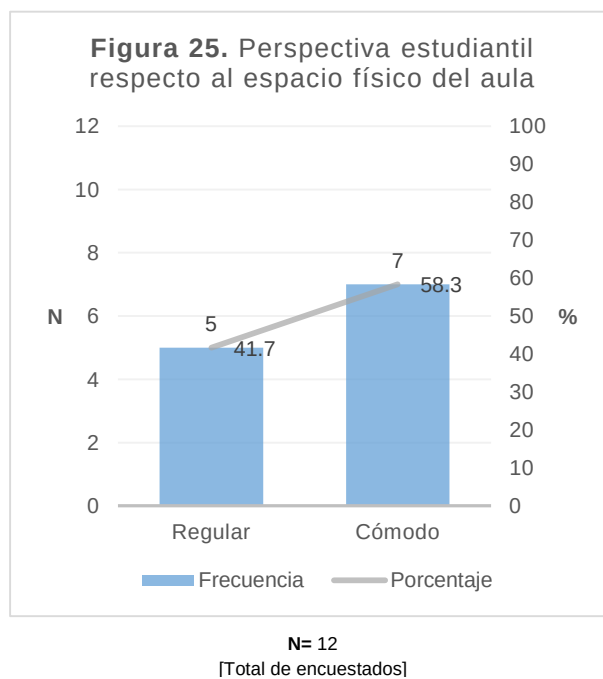
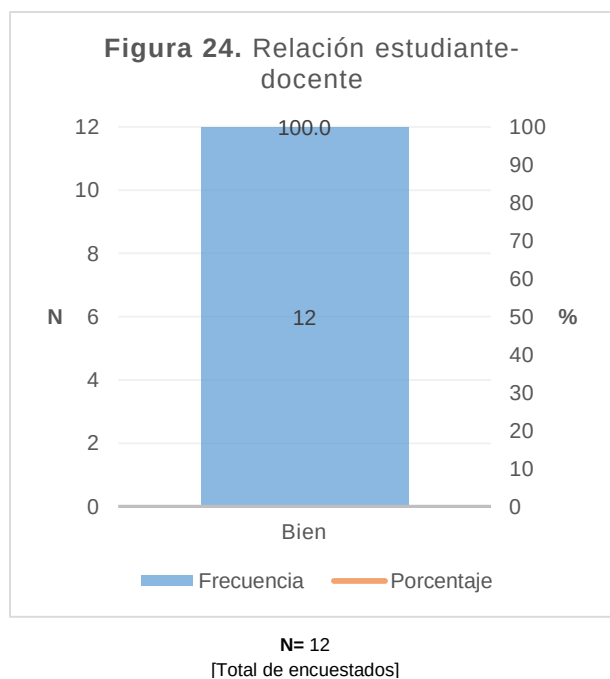
En la **Figura 22** se expone la respuesta de los estudiantes respecto al ambiente de trabajo en el aula, donde la totalidad del grupo de encuestados consideró que éste es bueno.



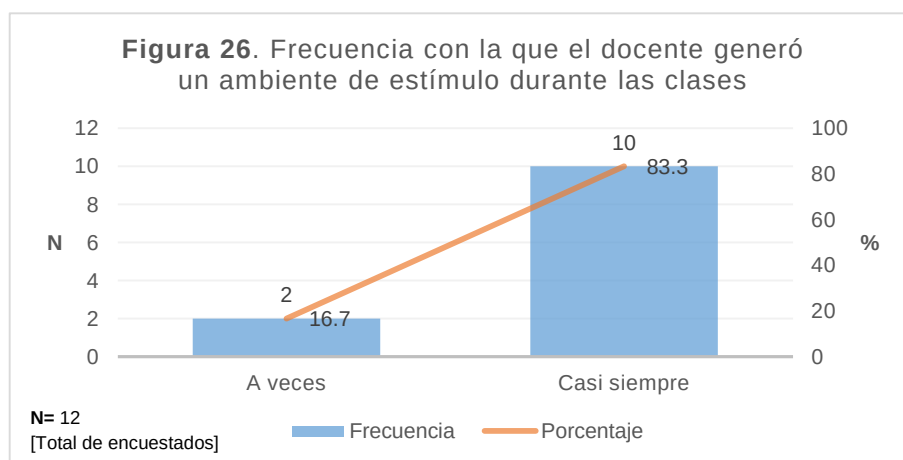
En los Programas de Estudio (SEP, 2011) se menciona que la convivencia escolar está asociada con las relaciones interpersonales existente entre los miembros de la comunidad educativa, generando cierto clima escolar, por tal motivo, en la **Figura 23** (véase p. 184) se observa que la totalidad del grupo encuestado expresó que se lleva bien con sus compañeros.



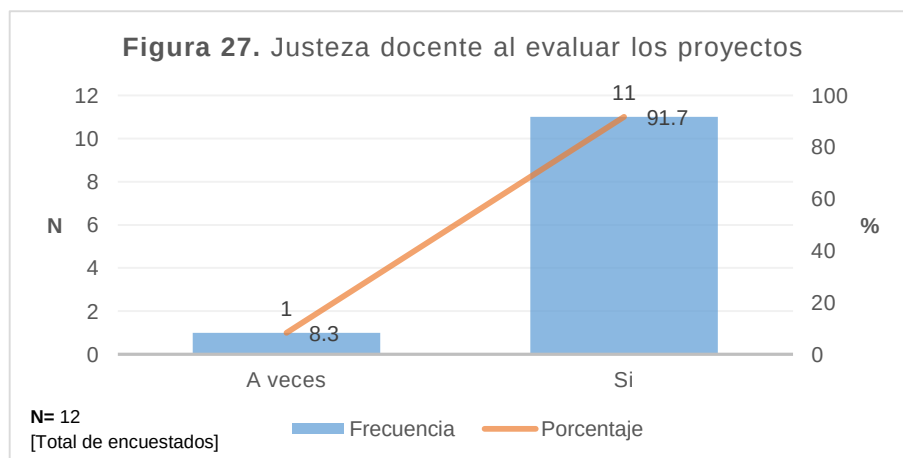
En la **Figura 24** todos los estudiantes encuestados coincidieron en que se llevan bien con su maestro, y en la **Figura 25** se muestra que 58.3% de los encuestados consideraron que el espacio físico del aula es cómodo.



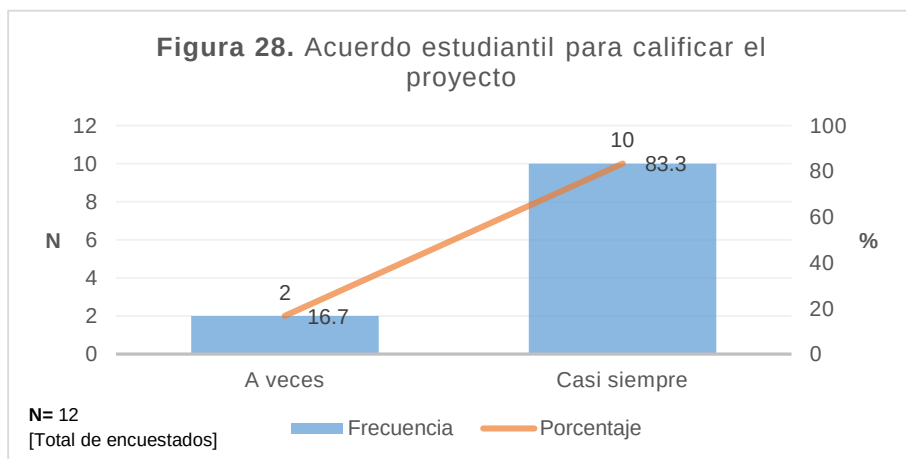
Los estudiantes encuestados expresaron si su docente favorecía un ambiente de estímulo durante las sesiones, para tal efecto, en la **Figura 26** se expone que 83.3% de ellos piensa que el docente mantiene y favorece un entorno estimulante en las clases.



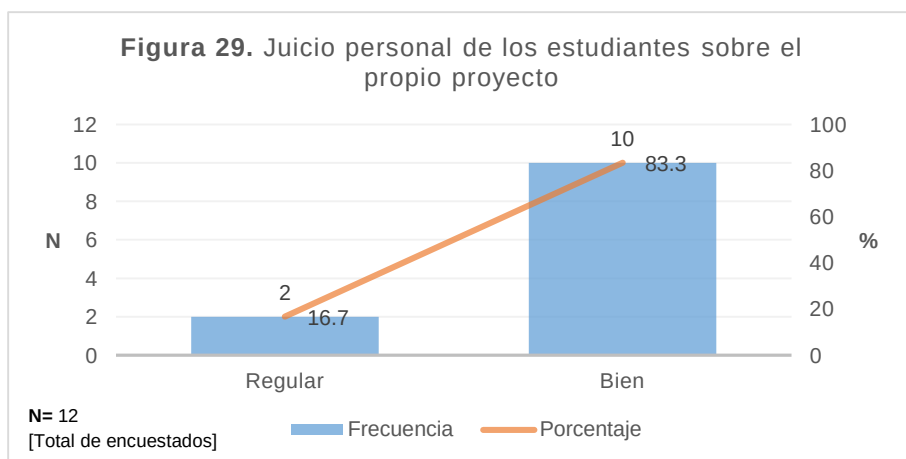
El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos y por tanto, es quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los estudiantes logren sus aprendizajes; también es responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e incluso de la evaluación de los aprendizajes (SEP, Programas de Estudio, 2011, p. 113), por tanto, en los ítems 31 al 34 se inquirió esto (véase el **Anexo 1**, p. 275).



En la **Figura 27** (véase p. 185), se muestra que 91.7% de los encuestados opinó que el docente es justo al calificar sus proyectos, y en la **Figura 28**, 83.3% de ellos coincidieron en que están de acuerdo con las actividades que les pide el maestro para calificar los mismos.

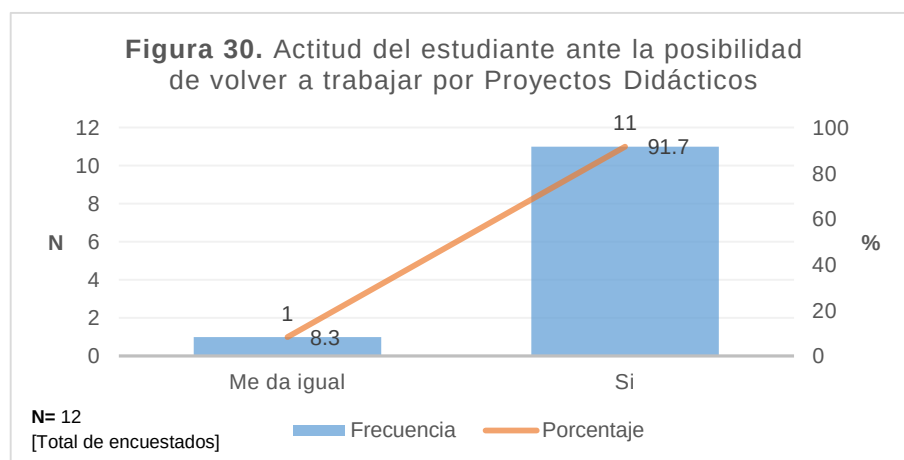


Los estudiantes también expresaron su punto de vista respecto a cómo consideran ellos que les quedó el último proyecto realizado¹, por su parte, 83.3% de los encuestados dijeron que les quedó bien su proyecto (véase la **Figura 29**).



¹ El último proyecto que se realizó fue la elaboración de la autobiografía. Éste se efectuó en el bloque 5.

Por último, se le preguntó al grupo encuestado si les gustaría volver a trabajar mediante esta estrategia didáctica en alguna otra asignatura, por lo que, en la **Figura 30**, se expone que 91.7% opinó que sí volvería a trabajar por Proyectos Didácticos.



A continuación se exponen el análisis y la interpretación de la información obtenida en las entrevistas y en las observaciones, integrando la opinión estudiantil.

6.1.2. Dimensiones de la enseñanza

Como se mencionó anteriormente en este estudio, se han estructurado seis dimensiones de la enseñanza: rol del docente, rol del estudiante, noción de enseñanza, noción de aprendizaje, grupo escolar y ambiente de trabajo y socio-emocional.

Esta estructura permite analizar en forma transversal cada dimensión atravesando la categoría acto de enseñanza en relación con los Estándares Curriculares establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

6.1.2.1. Rol del docente

A partir de lo expresado por el profesor, las observaciones realizadas y la opinión de los estudiantes, el rol del docente gira en torno a un compromiso con su labor y a una noción

real de lo que el estudiante vive en su contexto. El maestro, aparte de ser un profesional de la educación, es una persona, un modelo a seguir, un individuo que trata con otros sujetos, resaltando la característica humanista que tiene este quehacer, lo que el docente describe en estos términos:

[...] hay que recordar que también los maestros somos humanos, no somos máquinas ni somos perfectos, somos seres humanos y eso es una parte importante [...] (DESTER, entrevista 3).

[...] Uno como maestro es un modelo a seguir, un ejemplo, un facilitador de conocimientos [...] (DESTER, entrevista 3).

[...] El trato humano, el trato con seres humanos, la relación afectiva que tiene: social, antropológica, pedagógica; experiencias que yo creo que ninguna otra profesión te da. (DESTER, entrevista 3).

Como puede observarse, el profesor coincide con lo que mencionan los Programas de Estudio (SEP, 2011) en los que el papel del docente es considerado como un promotor del aprendizaje y del uso del lenguaje escrito, un facilitador y guía.

De acuerdo con Lave y Wenger (2003), la participación de los individuos refiere a una manera de ser en el mundo social, de situarse en el contexto. DESTER considera que una de sus labores primordiales es entender al estudiante y situarlo como el actor principal en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por ello menciona que su labor es:

[...] situar al alumno en el contexto en el que se encuentra, entenderlo primero uno como maestro [...] (DESTER, entrevista 3).

Por su parte, 29.3% de los estudiantes opinaron en la encuesta que las actividades que realizaban en torno a los proyectos se relacionaron con su vida diaria y enfatizaron la contribución de esta estrategia en el establecimiento de orden en su situación personal, tal y como lo plantea la Secretaría de Educación Pública en los Programas de Estudio (2011) donde se enfatiza el desarrollo personal y para la convivencia de los estudiantes.

Con esto nos damos cuenta de que el docente, antes de contextualizar los proyectos, desea entender al estudiante como persona, de dónde viene y hasta algunos aspectos de su vida, ya que la finalidad es que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela (SEP, Programas de Estudio, 2011). Al respecto, DESTER comentó:

[...] lo primero que tienes que saber es qué tipo de conocimientos son los que van a enfrentar [...] tienes que saber qué habilidades son las que ellos deben poner a prueba de acuerdo al objetivo del proyecto, entonces, ese es el primer planteamiento que se hace [...]
(DESTER, entrevista 3).

Los Programas de Estudio (SEP, 2011) mencionan que con esta estrategia las actividades planificadas involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas. Al respecto el maestro afirmó:

[...] El trabajo docente en cuanto a lo que es los objetivos de aprendizaje y la elaboración de la planeación; o sea, el trabajar por proyectos es, de alguna manera, una manera esquemática de trabajar y esto se facilita [...] (DESTER, entrevista 2).

El profesor consideró que en su quehacer también existe cierta libertad de cátedra respecto a los criterios que toman en cuenta para el desarrollo de acciones en torno al proceso de realización de los proyectos, pero en el marco de lo establecido en los Programas de Estudio (SEP, 2011):

[...] la libertad de cátedra del maestro que siempre debemos tenerla, a pesar de que debemos cumplir estos parámetros de competencias, de proyectos, ya establecidos, me parece que uno si debe de seguir teniendo ese margen de libertad porque quien está adentro palpando los hechos, el único es el docente, o sea, adentro del aula [...] todo está en la planeación, y de acuerdo a tu realidad [...] (DESTER, entrevista 3).

El docente en diversas ocasiones tomó decisiones respecto a situaciones que no tenía previstas en su planeación (según su opinión). Respecto a los proyectos, la mayoría de las decisiones las tomaba él, puesto que los alumnos no se prestaban a tomar decisiones en torno al proceso de realización del Proyecto Didáctico.

Desde la opinión de los estudiantes en la encuesta se constató lo anterior, ya que 91.7% de ellos expresó que la planificación de un proyecto es casi siempre a partir de los criterios del docente.

Por otra parte, el docente expresó la necesidad de que exista una mejor capacitación del personal académico, puesto que la estrategia basada en Proyectos Didácticos es novedosa y muchos maestros aún no se han familiarizado con esta modalidad de trabajo:

[...] me parece que debe haber un curso con mayor capacitación y mucho más profunda para este campo, esa es mi opinión (DESTER, entrevista 1).

A este respecto, Imbernón (1994) y Vonk (1995) señalan que el desarrollo profesional del profesorado incluye la formación inicial y permanente como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función del docente, suponiendo una actitud de constante aprendizaje y comprende procesos de mejoramiento de las competencias de cada docente en particular, pero también de los que trabajan en el centro escolar.

El rol del docente, desde la perspectiva del profesor, es el de guía, y en varios sentidos, se observó que DESTER centraba su atención en el estudiante como actor principal en el aula y como constructor de sus aprendizajes. En las observaciones fue notable que el maestro pedía a los estudiantes que intentaran, en la medida de lo posible, pensar en torno a lo que se les preguntara, los conducía a obtener sus propias respuestas. Hubo, además, diversas formas de participación estudiantil durante todo el periodo de observación, por ejemplo, lectura en voz alta, exposición de videos, elaboración de reportajes y emisión de opiniones, entre otras.

En términos de Entwistle (1998), el docente en estudio desempeñaba un rol mediador ya que apoyaba al estudiante a percibir significado y pertinencia en el conocimiento presentado, así como, a proponer una variedad de tareas de aprendizaje.

Para el logro de lo anterior, el maestro relacionó los criterios y decisiones que se toman en cuenta a partir del talento de cada persona respecto a su quehacer como docente:

[...] invocas al talento personal, de cómo tú puedes sentir a la persona y hacer adecuaciones, ser flexibles; proponer sobre todo [...] (DESTER, entrevista 3).

Un docente debe ser, en palabras del profesor, una persona ante un grupo de personas, que esté consciente de la realidad de sus estudiantes, de dónde vienen, el contexto en que éstos se desenvuelven. Postic, Souto, Del Cueto y Fernández (citados en Ortega, 2009) mencionan que la relación docente y alumno tiene diversas facetas cuya expansión o construcción adopta formas singulares asociadas con los estilos personales de

vinculación, con el contexto escolar y social de los participantes, con las representaciones que cada uno de los agentes tiene de su rol y del rol del otro, con el concepto y las expectativas que se tengan del grupo escolar y con situaciones coyunturales.

6.1.2.2. Rol del estudiante

De acuerdo con lo expresado por el docente y lo observado en el salón de clase, el estudiante es visto como el actor principal en todos los procesos ocurridos en el aula, y donde el profesor tiene que fomentar las prácticas sociales del lenguaje y potenciar las habilidades lingüísticas de los discentes, fomentando un desarrollo integral. Al respecto, el maestro expresó:

[...] la capacidad y la inteligencia lingüística, entonces, aplica y tiene que ver con el desarrollo de su inteligencia interpersonal [del estudiante], de cómo se desarrollan con los demás; intrapersonal para que sean analíticos de su crecimiento, sobre todo en este proceso del desarrollo del adolescente, donde están adquiriendo su personalidad la que van a tener de aquí al resto de su vida, todas las materias son formativas y todas tienen que ver con esa integración, pero me parece que la materia de Español por desarrollar la vía lingüística me parece que tiene que ver más con el análisis de estas dos inteligencias (DESTER, entrevista 1).

En relación a lo mencionado en los Programas de Estudio (SEP, 2011), el docente promovió las relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social.

El profesor percibe a los estudiantes como personas talentosas e íntegras, pero que deben ser conducidas por un agente externo. A este respecto dijo:

[...] creo en los talentos, creo en las inteligencias desarrolladas. Gente que cumple, gente que trabaja y gente que tiene habilidad lingüística [...] (DESTER, entrevista 1).

[...] tienes que enseñar el saber hacer, el saber ser y el saber convivir con los demás, encaminarlos [...] (DESTER, entrevista 1).

[...] la formación de la personalidad, la semilla de la personalidad de los estudiantes y el amor al estudio ese es el objetivo [...] (DESTER, entrevista 1).

El maestro coincide con lo mencionado por la Secretaría de Educación Pública en el Plan de Estudios (2011) donde los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser. Además, ofrecer a los estudiantes las herramientas para aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a comprender y aprender a navegar en la información (Delors, 1996).

Cabe mencionar que también es necesario aceptar que la incidencia de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje está totalmente mediada por la actividad mental del alumno (Ortega, 2009); en razón de esto, es notable que el docente ve en sus estudiantes una disposición por aprender, pero reconoce que no es una labor fácil por tratarse de adolescentes.

A partir de la opinión del profesor y lo observado en clase, debe mencionarse la existencia de diversas vicisitudes que no facilitan este quehacer:

[...] llegan chicos con conocimientos básicos no aprendidos [...] nos llegan sin saber leer y escribir, esa es la verdad (DESTER, entrevista 1).

Cada estudiante tiene razones muy distintas para proseguir su educación, que pueden comprenderse en términos de motivos divergentes (Entwistle, 1998), por lo que el docente encaminaba a los estudiantes por mejorar y potenciar sus aprendizajes; esto se observó cuando el maestro expresó en una clase la importancia que tenía el hecho de leer bien y saber qué es lo que se lee. Un estudiante le dijo que no sabía qué significaban algunas palabras del cuento que se leyó ante el grupo, y el docente le contestó que cuando eso sucediera era importante lo comentaran y expresó al chico que le pasara el diccionario para que buscaran la palabra que desconocía. A menudo, el maestro dio ejemplos sobre situaciones vivenciales durante su adolescencia, con la finalidad de que el estudiante se animara en ciertos aspectos de su vida e hiciera buen uso del lenguaje. He aquí un ejemplo:

Chavos, cuando yo estaba en la secundaria había una chava que me gustaba, muchas ocasiones intenté hablarle, pero me daba pena. Un día, un maestro me dijo que para llegarle a una chava primero hay que saber hablarle, entonces me armé de valor y un día le hablé, estaba temblando [risas], pero me acordé de lo que me dijo el maestro y le comencé a hablar bonito, así muy amable, y le invité un refresco ya que estábamos en receso. La invité a salir; pero, ¿qué creen? No sucedió nada ya que pues a la chava se cambió de escuela [una alumna dice: ¡ay, qué feo!], pero ¿se dan cuenta de la importancia que tiene el saber hablar, el expresarse?... porque a las mujeres les gusta que les hablen bonito y no como a veces hacen algunos de ustedes que les dicen “oye, wey”, “qué pedos”, “no mames”; o sea, esos no son los modos correctos (DESTER, observación 3).

El profesor en estudio ve en el estudiante una persona que siempre debe estar en constante aprendizaje:

Ellos también deben ser estudiantes o aprendices toda la vida (DESTER, entrevista 3).

DESTER concibe el rol del estudiante en el contexto áulico como algo primordial y enfático, la organización entre ellos también es de importancia en un sentido de mejora en el proceso de aprendizaje de los mismos, ya que, como señala Entwistle (1998), en el aula es imposible pensar en aptitudes únicas o métodos de instrucción (tratamientos) estrechamente definidos; se debe considerar simultáneamente una gama de diferencias individuales y de entornos ambientales para tratar de comprender la eficacia de distintos procedimientos en el aula. Bajo este esquema, el profesor impulsó el desarrollo de las competencias, el trabajo colaborativo, la responsabilidad personal y el respeto de la singularidad del estudiante. Sobre este particular el maestro sostuvo:

La responsabilidad personal tiene que ver mucho. Aquí es donde yo rescato el conductismo, o sea, yo creo en el constructivismo, creo en el enfoque constructivista, pero creo que el conductismo es muy importante, es una parte importante de la educación, no podemos hacerlo a un lado, no podemos ignorarlo, entonces, lamentablemente aquí si seguimos a la cuestión de “tú en la lista tienes un -vamos a decirle así- un aparato de poder en tus registros” o sea, con el cuidado de la palabra, pero sí lo tienes, es una medida de control; entonces, el saber que van a reprobado, el saber que no les vas a recibir la tarea fuera de tiempo, el saber que vas a ejercer o vas a meter un reporte que va a terminar afectándole, un citatorio... el saber que puede haber incentivos como minutos libres o en la entrega va saliendo... el saber que... los pones como ejemplo en tu discurso; hay incentivos ocultos, y tú empiezas a platicar “jóvenes...” y en el discurso mencionas tres nombres de manera positiva... son incentivos todo lo que te mencioné son conductistas, si

te pones... te vas a dar cuenta, pero creo que si son necesarios para fomentar la responsabilidad personal (DESTER, entrevista 3).

Es notable que el docente promovía la responsabilidad en el alumno, era permisivo en la entrega de las actividades, pero en todo momento impulsó a los estudiantes para que fuesen responsables en la entrega oportuna de los productos.

En los Proyectos Didácticos, el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales que se adecuan a las características de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, Programas de Estudio, 2011), por lo que se observó en diversas ocasiones el trabajo individual, en binas y en pequeños grupos, y esto lo confirmaron los estudiantes en la encuesta al opinar que los actores que más participaron durante la clase fueron el maestro y algunos estudiantes y/o todo el grupo.

Cabe mencionar que la totalidad de los encuestados expresaron que una de las desventajas que hay al trabajar por proyectos, es que con esta estrategia didáctica algunos no trabajan o no hay acuerdos al realizar las actividades (58.3%), esto hace referencia al trabajo colaborativo que, a partir de estas respuestas, es notable que los estudiantes expresaron ciertas desventajas del trabajo colaborativo, y esto fue notable en las observaciones puesto que en ocasiones algún estudiante le expresaba a otro “que se pusiera a trabajar” o mostraban descontento con el modo de trabajo de sus compañeros.

Este vínculo con el grupo escolar también está enmarcado en la visión docente de la enseñanza, si el profesor se vincula con cada individuo o bien si se reconocen ambas condiciones y éste se relaciona con el colectivo y con cada persona; si el referente para la clase es un estudiante promedio; si el maestro espera o estimula comportamientos similares entre sus alumnos; si propicia el trabajo en colaboración; si desarrolla una didáctica grupal (Postic y Souto, citados en Ortega, 2009).

A este respecto, el docente en estudio sostuvo:

Tienen que aprender a trabajar y sacar un buen producto con los compañeros que no son con los que más se llevan, pero también tienen que aprender a hacerse responsables de manera individual del trabajo, porque si juntas así por equipos sucede que Fernanda no trae las cosas, pero a Citlally le interesa su calificación, y como ella sabía que Fernanda no lo iba a traer, ella trae lo suyo y lo de ella, valiéndole que le está haciendo el trabajo, pero si Citlally se atiene a Fernanda, les va a afectar, entonces, está el alumno que también... es una habilidad, una competencia desarrollada en ella porque ya está sabiendo trabajar en equipo y de manera colaborativa, pero es una habilidad que no está siendo desarrollada en otra [...] (DESTER, entrevista 3).

Por lo anterior, para que el trabajo colaborativo sea funcional debe ser inclusivo, entendiendo esto desde la diversidad, lo que implica orientar las acciones para que en la convivencia los estudiantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir en colectivo (SEP, Programas de Estudio, 2011). El docente tiene una visión del trabajo en clase que expone en los siguientes términos:

Sabemos que una de las competencias o de los pilares de la educación es la convivencia con los demás, entonces, el trabajo en equipos es importante, sobre todo el trabajo cooperativo. No es nada más ponerlos por equipos por ponerlos, por organizarte de manera técnica o de manera logística, es para fomentar el trabajo colaborativo, o sea, es para desarrollar una competencia que realmente sea esta parte del trabajo colaborativo, entonces, hay una parte individual que es importante, que también tiene que ver con la responsabilidad en el saber ser, sobre todo en el saber ser, en el saber convivir con los demás, por ello el trabajo por equipo es importante, es importante hacerlos al azar y no que ellos escojan con quién quieren trabajar; es que depende lo que tú quieras, o sea, los

puedes dejar que ellos los organicen para observarlos en su comportamiento y al siguiente trabajo cambiarlos totalmente, en la realización. Tienen que aprender a trabajar y sacar un buen producto con los compañeros que no son con los que más se llevan, pero también tienen que aprender a hacerse responsables de manera individual del trabajo (DESTER, entrevista 3).

El trabajo colaborativo brinda posibilidades en varios planos: en la formación en valores, en la formación académica, en el uso eficiente del tiempo de la clase y en el respeto a la organización escolar (SEP, Programas de Estudio, 2011).

6.1.2.3. Noción de enseñanza

De acuerdo con lo observado en las clases y lo planteado por el profesor, en el aula se percibió un énfasis en el aprendizaje de los estudiantes en torno al proceso de constitución de los proyectos didácticos desde una perspectiva de la cognición situada (Lave y Wenger, 2003) y la actividad social del individuo (Vygotsky, 1988), o lo que postula el Plan de Estudios (SEP, 2011) con las prácticas sociales del lenguaje.

El enfoque de enseñanza de DESTER es acercar al estudiante a la realidad en la que vive y a su contexto, enfatizando la importancia de la buena utilización de lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales, argumentando, razonando y analizando (SEP, Programas de Estudio, 2011); asimismo expresó que una de las finalidades de su labor era que el estudiante forme su personalidad en un sentido más cercano a la realidad:

El estudio es el camino, es su alternativa de vida o su mejor alternativa de vida, sea cual sea su decisión porque recordamos e insisto, es la etapa en la que forman su personalidad [...] hay que coquetearles de que esto les guste, se les haga divertido, lúdico y se les haga realmente su única opción, ese es un objetivo [...] (DESTER, entrevista 1).

Esta posición del profesor, forma parte de su estilo personal de enseñar (Connelly y Cladinin, 1985).

En diversas actividades en torno al proyecto y en las actividades permanentes que se realizaron, el docente casi siempre ponía ejemplos contextuales, comenzando por una charla sobre alguna situación *ad hoc* al tema; en las actividades de lectura, le expresaba al grupo que éstas les resultarían interesantes porque a menudo los textos que llevaba, los personajes tenían aspectos relacionados con los estudiantes y a menudo el protagonista era de la edad de ellos, eran ejemplos cercanos a la realidad discente y los alumnos se mostraron atentos a lo que el maestro les decía, eran partícipes, generaba situaciones motivantes y significativas; el profesor impulsaba esto enfatizando que un error encamina a un aprendizaje; así como la importancia de dar confianza al alumno:

Pones ejemplos cotidianos para que participen, pones ejemplos contextuales de ellos y entonces ellos empiezan “como una vez mi mamá... o como una vez lo vi en la tele” y ellos empiezan... eso es muy importante, el aprendizaje significativo, este... “yo una vez vi a un señor” o “como la maestra fulana nos dijo” o “en la película que vi”, pero tú mismo los vas guiando para que desemboquen en esa parte y cuando tomas en cuenta las participaciones, es importante dar respuesta positiva a sus participaciones aunque no estén correctas sus respuestas, tú le haces la observación de que no es correcta, pero le pones atención, le brindas una mirada, le brindas una sonrisa, repites algo de lo que dijo y el joven se siente tomado en cuenta y, finalmente, le dices que no estuvo bien, o sea, que no se acercó, pero “gracias por decir”. Lo orientas, tomas la participación del que está atinado, pero el que te dijo y que no estuvo bien, finalmente, tú haces un reforzamiento positivo, se llama, para que al siguiente día no tenga miedo ni pena en volver a levantar la mano y atreverse a decir algo, y en esa ocasión, muy probablemente, ya no va a estar equivocado. Le das mucha confianza, eso es muy importante, darles la confianza de levantar la mano y ese proceso es difícil [...] (DESTER, entrevista 3).

Con lo anterior nos damos cuenta que profesor tiene claro lo que postulan los Programas de Estudio (SEP, 2011) respecto al rol del docente donde brinda experiencias desafiantes, en donde los alumnos se sientan motivados por indagar, buscar sus propias respuestas, experimentar, aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares.

El profesor hacía uso de algunos recursos y materiales didácticos que utilizaba como apoyo en su proceso de enseñanza, orientados a la construcción del proyecto, aunque a veces existían ciertas limitaciones de éstos ya que las tareas de aprendizaje que selecciona el maestro en ocasiones están limitadas por las características de la escuela: los materiales y recursos disponibles y la organización del currículum (Entwistle, 1998). Los materiales y recursos empleados fueron, según el 100% de los estudiantes encuestados, las diapositivas, la computadora y el proyector para la realización del proyecto, y a su vez los documentos de papel.

En diversas ocasiones el docente iniciaba la clase comentando anécdotas de su vida, contando chistes o bromeando en torno a alguna situación, pero principalmente, les comentaba acerca de ciertos problemas que él había tenido cuando tenía la edad de ellos, pero en todo momento les recordaba que esos problemas tenían solución y él les decía como había subsanado ciertas vicisitudes. Se mostraba como un ejemplo para sus estudiantes.

Yo utilizo o trato de utilizar mucho el sentido del humor, y cuando alguien oye risas, los que están hablando se callan y ponen atención por quererse enterar de qué se ríen y la curiosidad es importante; aplicas mucho la psicología inversa también, eso es muy importante, la de estar hablando, quedarte callado y ellos solitos te van interrumpiendo [...] (DESTER, entrevista 3).

Con base en las observaciones realizadas en las clases y lo que establece Leith (1974), el estilo de enseñanza del profesor es informal y utiliza el humorismo como estrategia para mantener la atención del grupo.

El profesor enfatiza uno de los puntos más trascendentales en el proceso de enseñanza, por lo que indica:

La evaluación me parece uno de los puntos más importantes y más delicados en el proceso de enseñanza [...] (DESTER, entrevista 1).

Durante el periodo de observación, el maestro en estudio registraba continuamente el desempeño de los estudiantes, a partir de sus participaciones en clase.

La evaluación formativa permite al docente tomar decisiones muy importantes durante el desarrollo del proyecto, ya que con esto podrá identificar si es necesario dar más apoyo a algunos alumnos para que resuelvan algún problema o si el grupo requiere información específica sobre algún tema en particular (SEP, Programas de Estudio, 2011) el docente a menudo impulsó el cuestionamiento de las cosas, el debate, la indagación y percepción de los contenidos, y la observación. 91.7% de los estudiantes, desde su perspectiva, consideraron que el docente es justo al evaluar.

El docente tenía un papel de coordinador del proceso de enseñanza, conduciendo las sesiones. Orientó los proyectos, los contextualizó, dictó, explicó, planificó, ejemplificó con situaciones *ad hoc* a los estudiantes, seleccionó diversos ejemplos relacionados con los proyectos, condujo las participaciones y propiciaba el debate en la clase, narró anécdotas personales, contó chistes, realizó bromas en torno a diversas situaciones que se suscitaban siempre manteniendo presentes las metas por lograr. A este respecto, existe una coincidencia entre la opinión expresada por los alumnos en la encuesta y lo observado en el aula.

El docente tiene una visión situacional (Lave y Wenger, 2003) de su acto de enseñanza, pues orientó el proyecto realizado a la vida de los estudiantes, puso ejemplos cotidianos y en torno al contexto de los mismos; proyectó una película para que los alumnos se familiarizaran con la realización de su trabajo. A este respecto comentó:

Aunque seas maestro de Español tienes que enseñar a aprender a desarrollar todos los saberes...nos dice ahora en este enfoque desde que se maneja por competencias, no nada más es enseñar a leer y a escribir, tienes que enseñarles los cuatro pilares en la educación [...] tienes que enseñar el saber hacer, el saber ser y el saber convivir con los demás [...] (DESTER, entrevista 1).

A partir de los enfoques de enseñanza observados por Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden y Benjamin (2002), y lo que se observó durante la clase, el docente consideró que el conocimiento es construible (*componente referencial*), y relacionó la asignatura con otras y con la vida cotidiana y personal del estudiante (*componente estructural*); pero cabe mencionar que el tipo de ámbito escolar en que se encuentra, hizo que ésto se dificultara –en cierta medida- y tuviese tendencia al nivel referencial, donde el conocimiento se da por sentado, y a nivel estructural se centra en los temas de la asignatura y con los de otras materias.

El docente impulsó a los estudiantes a que interpretaran y comprendieran su realidad de otro modo. Para éste, el estudiante es quien construye su propio aprendizaje, por lo que sostuvo:

[...] tú le vas a pedir trabajos que ellos puedan realizar y están en su vida cotidiana [...] el trabajo es una manera de adaptarse a su contexto y que el aprendizaje sea significativo, o sea, que ellos utilicen algo que van aplicar para la vida cotidiana (DESTER, entrevista 3).

6.1.2.4. Noción de aprendizaje

El docente entiende el aprendizaje desde dos perspectivas: el primero lo ve como abstraer sentido de la realidad, donde el aprendizaje incluye relacionar partes de la materia entre sí y relacionar la asignatura con la realidad; por otra parte, lo concibe como una interpretación y entendimiento de la realidad pero de otra manera, o sea, reinterpretar el mundo (Säljö, 1979), pero partiendo de la realidad misma de cada individuo; entendido como una alternativa de vida, donde el profesor tiene una labor de encaminamiento o acompañamiento de los discentes. A este respecto mencionó:

[...] el aprendizaje de acuerdo a la realidad de cada uno, yo creo que es la principal estrategia [...] (DESTER, entrevista 3).

Con esto nos damos cuenta de que el docente tiene cierta tendencia a una visión relativista del conocimiento (Ekqvist, 1995), concibe el proceso de aprender como algo que se hace para concebir el contexto real y para que los estudiantes se desenvuelvan plenamente en éste, y los alumnos están conscientes de ello, pues opinaron que lo que aprenden es de utilidad para su cotidianidad, destacando los aspectos personales e interiores del individuo.

El profesor enfatizó que en el logro del perfil de egreso (SEP, Programas de Estudio, 2011) se espera que las prácticas sociales del lenguaje sean un vehículo de aprendizaje de la lengua, por esto el docente sostuvo:

[...] el perfil de ingreso, el aprendizaje esperado [...] (DESTER, entrevista 1).

Las finalidades de las prácticas están enfocadas a la vida social del discente, es por esto que se enfatiza en la definición de los ámbitos de estudio (SEP, Programas de Estudio, 2011). Es notable que el docente tiene conocimiento de ello, aunque no dejó explícito esto en sus comentarios, pero es visible en su quehacer. Relacionó cada ámbito con la

correspondencia entre el estudiante y los textos, puesto que adquieren un matiz particular y la característica transversal de las asignaturas, esto se afirma desde el juicio estudiantil expresado en la encuesta a la pregunta de cómo se relaciona el Español con otras asignaturas ya que la mayoría coincidió en esto. A este respecto el profesor señaló:

[...] el Español se relaciona con todas (las materias) porque es el registro escrito de todo aprendizaje (DESTER, entrevista 1).

[...] OK, Transversalidad. Todas las materias ya vienen relacionadas y no lo hace el docente, bueno, a veces nos decimos héroes, porque si tenemos méritos en el ejercerlo, pero esa propuesta ya viene en el currículo, o sea, ya viene desde que viene el mapa curricular, ya viene la materia; cuál es el perfil de ingreso, el aprendizaje esperado, el perfil de egreso y cómo se relaciona con las demás materias, o sea, cuando viene por proyectos, cada proyecto viene cómo se relaciona con lo demás [...] (DESTER, entrevista 1).

A menudo, el docente hacía notar a los alumnos la importancia del buen uso del lenguaje, la escritura y las expresiones. Con las actividades permanentes promovía en los estudiantes la lectura, el conocimiento y el buen uso de los conceptos en la realidad del estudiante y como una práctica diaria:

Si no sabes de gramática y sintaxis no vas a poder aprender, hay maneras empíricas de hacerlo, pero así no está en el programa (DESTER, entrevista 1).

El proceso de construcción de los proyectos, estaba aunado a los tiempos y necesidades del estudiante, con la finalidad de lograr un aprendizaje para la vida (Programas de Estudio, 2011), a lo que el profesor expresó:

[...] en un proyecto que ellos tengan que presentar de acuerdo a sus tiempos, a sus necesidades [...] (DESTER, entrevista 3).

Por su parte, 10 de los estudiantes encuestados, opinaron que los aprendizajes obtenidos son de utilidad para su cotidianidad.

6.1.2.5. Grupo escolar

Desde la perspectiva del docente, el grupo es una entidad que resulta de la conjunción de personalidades de sus estudiantes en interacción, generando una identidad colectiva (Bany y Johnson, 1970). En opinión del maestro, el grupo trabajaba en colaboración, era un equipo.

El grupo en estudio, era unido, aunque se visualizaban ciertos grupos pequeños de amistades. Era visible que el aula estaba dividida en un sentido de género, ya que en cierta medida, los chicos se sentaban en una mitad del salón y las chicas en la otra. En la opinión de los estudiantes 41.7% de los encuestados opinaron que preferían sentarse en la parte de atrás por simple gusto (91.7%).

A menudo el grupo era inquieto, echaban relajo, realizaban bromas, hablaban en voz alta, se pasaban notas o tenían su teléfono celular o su reproductor de música a la mano. Cuando el docente ponía alguna actividad, sin que les diera una instrucción específica, trabajaban en pequeños grupos, individualmente o el grupo en su totalidad.

Por lo anterior, el maestro consideró tener un buen grupo, comprometido y responsable:

[...] yo tengo un grupo que calificaría de bueno con tendencia hacia excelente [...] hay otros grupos que tienen otras características, pero ¿por qué lo calificaría así? Porque de los seis grupos, de los terceros, es el grupo que más trabaja, o sea, el record de cumplimento que

es la parte a la que yo le doy más importancia [...] el estar aquí, el estar puntual y el hacer la actividad [...] gente que cumple, gente que trabaja y gente que tiene habilidad lingüística (DESTER, entrevista 3).

El docente a menudo se dirigía a todos ellos, aunque en ocasiones, centraba su atención en los estudiantes que estaban sentados adelante, pero esto ocurría casi siempre al inicio o al término de las sesiones. Por otra parte, cabe mencionar que al tratarse de chicos en la etapa de la adolescencia, se observaron –cotidianamente- bromas entre ellos, el echar relajo, que algún(os) chico(s) no quería(n) realizar las actividades o cierto grado de irresponsabilidad en la entrega de las actividades.

El profesor se mostró en diversas ocasiones permisivo, pero en un sentido estratégico y didáctico. Realizó una analogía de su grupo expresando que es como un autobús que va a toda prisa, y que si uno se le pone enfrente lo empuja o lo arrastra, perdiéndose todas las finalidades y no se logra el objetivo de la clase, es por esto que él prefiere encaminar al estudiante “subirse al autobús y conducirlo” por un mejor camino, pero con cierto ritmo:

[...] el permitir que se llevaran, sobre todo el identificar que trabajaran, yo creo que el querer detener o contener sus impulsos, sus juegos, sus risas es imposible. Tendría que meterles un régimen militar que vaya en contra de su naturaleza [...] (DESTER, entrevista 3).

6.1.2.6. Ambiente de trabajo y socio-emocional

El ambiente de trabajo percibido en el aula era bueno, puesto que el docente propiciaba un entorno estimulante y agradable en todo momento, y desde la perspectiva de los estudiantes, éstos lo manifestaron; de igual forma, expresaron que el ambiente de trabajo en el aula, la relación entre sus compañeros y con su docente, era buena.

Por lo anterior, el profesor mencionó:

[...] hay que ser permisibles hasta cierto punto, sin rebasar los límites del respeto. Si se sienta allá y de repente se quiere sentar en otro lugar, pero te está trabajando, yo creo que hay que ser... ahí es criterio. ¿Para qué obligarlo en estar en aquel lugar si de este lado está trabajando? Cosas por el estilo. Si ya terminó el trabajo, ya te lo entregó y tiene diez, hay diez minutos de clase y de repente en vez de ir a molestar al otro estudiante, o en vez de ir a aventar papelitos, o en vez de estar... saca un libro y se pone a leer. O de verdad, yo lo digo y estoy en un gran error nacional como para que me den “pamba”, pero si por ahí trae su aparato celular, su audífono y diez minutos quiere escuchar dos... cuánto tiempo, cuántas canciones le va alcanzar cinco minutos o diez, una o dos canciones, pues yo creo que dejarlo y es incentivo para los demás, o sea, de repente que lo volteen a ver y tú regañaste a todos por el audífono, y de repente ven que tú le diste permiso. Y vienen los reclamos, bueno, “es que él ya terminó y ya me entregó, ¿ya terminaste?” Entonces, de repente hay un incentivo ahí también psicológico para el trabajo. Pero eso es criterio personal, es control de grupo... criterio personal. Es obvio que los aparatos electrónicos no están permitidos para evitar problemas, pero bueno, si ya lo tienen aquí y ya están... yo sí he trabajado de esa manera. Finalmente, dándole prioridad al trabajo [...] (DESTER, entrevista 3).

El docente no irrumpía en la naturaleza adolescente del estudiante, por eso permitía la convivencia en el aula:

[...] en la mayoría de los casos el ambiente de trabajo; el permitir que se llevaran [...] (DESTER, entrevista 3).

Con frecuencia, el profesor charlaba con los estudiantes y el grupo de modo personal, permitía que lo tutearan, y él se dirigía a ellos de un modo en el que se propiciaba el respeto mutuo:

[...] algo que les llama mucho la atención (a los estudiantes) es que les hables de “usted” en Secundaria, eso es muy bonito y ellos lo ven, lo entienden. Al chico le hablas de usted: “Señorita, usted”; “Joven, usted”. Yo he visto que hay buena respuesta en ese sentido. No es por entrar en cursilerías, es una manera agradable de mostrarles respeto, valores. No es obligatorio hablarles así [...] (DESTER, entrevista 3).

Uno de los roles más importantes del profesor es el de motivar al alumno a aprender (Entwistle, 1988). La relación afectiva entre el grupo y el docente era notable, existían los abrazos, la motivación por parte del maestro a los estudiantes, favorecía la participación, y a que el estudiante rompiera esos prejuicios o miedos por hablar ante el grupo. En la entrevista el docente afirmó:

Cuando tú preguntas algo, yo estoy seguro que más de la mitad sabe o tiene algo que decirte, pero el ambiente tiene mucho que ver y “¿alguien tiene una duda?” Nadie dice nada, y estoy seguro que más de la mitad la tiene o tiene un comentario, tiene algo de decir, poder levantar la mano y te dicen “¿me da permiso de ir al baño?” o algo así, pero siempre hay alguien que tiene que decirte... hay que dar mucha confianza (DESTER, entrevista 3).

El docente expresó que para un buen desempeño de la labor docente y un buen ambiente de aprendizaje era importante el contexto físico, a lo que él expresó:

El salón que me tocó es –físicamente- muy agradable; hay salones de este edificio, atrás de éste y están muy reducidos y allá [señala] al fondo, les falta ventilación y les falta oxigenación, pero éste está, tú lo puedes ver bastante ventilado con bastante espacio y

equipado, o sea, con ventilador, “cañón”, televisión -todo funciona-, libreros, el espacio físico. Esto [señala escritorio] está en buenas condiciones, o sea, no estoy diciendo que sea, pero la silla, el escritorio la verdad es que la cuestión física, al menos hablando específicamente de esta escuela, es muy apropiada para hacer mi trabajo [...] (DESTER, entrevista 3).

Por su parte, 58.3% los estudiantes expresaron en la encuesta que el aula era cómoda y esto se observó, ya que los alumnos se notaban a gusto con su espacio áulico.

Para favorecer el respeto entre los estudiantes, el docente es una figura a seguir, debe mostrar una imagen congruente con la realidad que propicie todo lo anterior, promover el respeto, la tolerancia, el aprecio por la pluralidad y la diversidad; el ejercicio de los derechos y las libertades (SEP, Programas de Estudio, 2011). En relación con el vínculo profesor-alumno, DESTER sostuvo:

[...] hay que ganarse la credibilidad. La congruencia te da credibilidad y es la mejor manera de este tipo de valores [...] (DESTER, entrevista 3).

[...] yo voy a ser ordenado en los honores a la bandera, voy a llevar a cabo esta actividad, voy a dar los buenos días, voy a dar las buenas tardes, voy a ser muy respetuoso con mis compañeros maestros y con los mismos alumnos. A ellos los voy a tratar con respeto (DESTER, entrevista 3).

El profesor en estudio se caracterizó por promover los valores, las formas de organización, las maneras racionales de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, entre otros aspectos. Estas características docentes coinciden con lo previsto en los Programas de Estudio (SEP, 2011), para influir en la calidad de los aprendizajes y en la formación de los estudiantes.

6.1.3. Categoría y subcategorías de análisis

Para los efectos de esta investigación se tiene la categoría *Acto de enseñanza del Español* y las subcategorías: *visión docente del objeto de estudio, enfoque de la enseñanza, intención didáctica, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de los estudiantes*.

6.1.3.1. Acto de enseñanza del Español

Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden y Benjamin (2002) y Prosser, Trigwell y Taylor (1994), desde una perspectiva fenomenográfica para abordar las estrategias de enseñanza, consideran que el acto de enseñanza está constituido por dos elementos vinculados entre sí: los enfoques de enseñanza (*How*) y el objeto de estudio (*What*).

6.1.3.1.1. Visión docente del objeto de estudio

La visión que el docente tiene del objeto de estudio es: el Español es una vía para la adquisición del conocimiento y el buen uso de la lengua en las prácticas sociales. El estudio es una alternativa para una mejor vida.

El valor que tiene esta asignatura fue expresado por el profesor en los siguientes términos:

Español enseña todo, y somos estrictos de la teoría, pero en la práctica, y siendo honestos [...], pero siendo más justos –digamos- con la realidad, la materia de Español les ayuda (a los estudiantes) a desarrollar esa integración y esa habilidad lingüística y sobre todo su relación con los demás y su integración al mundo (DESTER, entrevista 1).

En el Plan de Estudios (SEP, 2011), el perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria). En el perfil de egreso se plantean rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

Respecto a los fines de la Educación Secundaria, el profesor expresó su punto de vista:

[...] el objetivo de la Educación Secundaria es concluir lo que la Educación Básica inició, es formar al chico con la mentalidad de que el estudio es el camino para... es su alternativa de vida o su mejor alternativa de vida, sea cual sea su decisión porque recordamos e insisto, es la etapa en la que forman su personalidad, entonces, aquí los debemos convencer de que sea cual sea la alternativa, la vía que ellos decidan, la única alternativa es por medio del estudio (DESTER, entrevista 1).

El docente a menudo enfatizaba la importancia del lenguaje, puesto que esto les serviría para relacionarse con los demás, resaltó en diversas ocasiones que el aprendizaje es para la vida, donde él trata de que los estudiantes se den cuenta de la importancia de los estudios en su vida, les dio ejemplos vivenciales en diversas ocasiones contándoles anécdotas que los estudiantes escuchaban con entusiasmo.

El profesor también mostró un interés por el desarrollo humano del discente, pues a menudo les daba consejos a través de algunas anécdotas o cuando hubo algunos sucesos “alarmantes” o “trágicos” en la escuela, el docente intentaba darles la mejor opinión posible respecto a lo acontecido. Por ejemplo, cuando un estudiante fue acusado de llevar marihuana a la institución, estuvo a punto de ser expulsado. El docente comentó a los estudiantes el cuidado que deben tener respecto a eso y el posible daño de por vida que puede causar.

El maestro realizaba actividades en la que centraba su atención en los estudiantes porque éstos eran partícipes y el docente sólo los guiaba. Por ejemplo, en una actividad de lectura del poema *Aquí te amo* de Pablo Neruda, una estudiante que fue partícipe, expresó al término de éste lo siguiente:

Me gustó mucho maestro, cómo es que el autor se expresa en palabras muy profundas sobre el amor, aunque hay palabras que desconozco, pero que se pueden entender por lo que dice lo demás, ojalá mi novio me hablara así [sonrió] (Estudiante, observación 6).

Cuando la alumna dio su punto de vista, el docente le expresó que había realizado una buena lectura, y le resaltó lo que la estudiante dijo respecto al desconocimiento de algunos conceptos, pero que el hecho de que ella diera relación con lo demás para comprender los mismos, era una buena estrategia para así familiarizarse con la semántica de lo leído.

Por su parte, los estudiantes reconocieron la importancia del lenguaje para tener un mejor desempeño en sus relaciones y prácticas sociales. La relación que el profesor establece en clase entre la literatura y el mundo cotidiano tiene la función de favorecer el interés de los estudiantes hacia esta asignatura como lo establecen los Programas de Estudio (SEP, 2011).

El docente resaltó la importancia formativa del Español:

Una de las partes que, formativa es, obviamente, la capacidad y la inteligencia lingüística (DESTER, entrevista 1).

DESTER define esa parte formativa desde una visión relativista muy compleja del conocimiento, de cómo se logra y de cómo se utiliza (Enkvist, 1995); en la que, desde su perspectiva:

Me parece que la materia de Español por desarrollar la vía lingüística me parece que tiene que ver más con el análisis de estas dos inteligencias; interpersonal e intrapersonal (DESTER, entrevista 1).

El docente reconoce la visión sociocultural (Vygotsky, 1988) que tiene la enseñanza del Español, y la característica situacional del acto de enseñar y de aprender (Lave y Wenger, 2003; Kirshner y Whitson, 1997), con esto, enfatizó que los proyectos deben ser adaptables al contexto de los estudiantes, atendiendo a necesidades de la realidad:

El Trabajo por Proyectos debe ser adaptable o adaptado al contexto, a la realidad del contexto (DESTER, entrevista 3).

6.1.3.1.2. Enfoque de la enseñanza

Con base en lo observado en las clases, el profesor centra su atención en los estudiantes, puesto que en diversas ocasiones éste comprometió a los estudiantes al conocimiento, comprensión del lenguaje para para un buen uso en la cotidianidad, tal y como lo postula la Secretaría de Educación Pública en los Programas de Estudio (2011) donde se señala la importancia del favorecimiento de las competencias comunicativas y que es parte de los aprendizajes esperados y el perfil de egreso del alumno; por esto, el docente comentó:

Estos rasgos están establecidos en el perfil de egreso y en el diseño curricular, de lo que se espera del estudiante (DESTER, entrevista 1).

Muchas ocasiones DESTER comentó al grupo, a partir de sus vivencias en la secundaria y universidad, la importancia que tiene el buen uso del lenguaje pues esto influiría en sus relaciones interpersonales y por supuesto, en sus estudios. A este respecto el profesor expresó:

[...] una de las partes que, formativa es, obviamente, la capacidad y la inteligencia lingüística, entonces, aplica y tiene que ver con el desarrollo de su inteligencia interpersonal -de cómo se desarrollan con los demás-, intrapersonal -para que sean analíticos de su crecimiento- sobre todo en este proceso del desarrollo del adolescente, donde están adquiriendo su personalidad la que van a tener de aquí al resto de su vida, todas las materias son formativas y todas tienen que ver con esa integración, pero me parece que la materia de Español por desarrollar la vía lingüística [...] (DESTER, entrevista 1).

El docente, en algunas sesiones, expresó a los estudiantes la importancia de realizar actividades en el contexto próximo, haciendo uso de las herramientas tecnológicas que están al alcance de los alumnos:

[...] en esa unidad, ellos tuvieron que elegir un personaje de su colonia, de su familia y hacer la entrevista (DESTER, entrevista 2).

[...] en el trabajo de autobiografía para cumplir como parte de uso de las TICs se les va a pedir que la realicen como tipo diaporama en un video de recopilación de fotos y audio, utilicen la computadora, teléfono celular e internet para descargar fotos, al final de hacer la

autobiografía, se les va a pedir que la suban a Facebook, a su cuenta de red social para que finalmente, te concluyan como parte de un trabajo [...] (DESTER, entrevista 2).

[...] ellos trabajaron, grabaron en su celular la entrevista y finalmente hicieron lo que es un reportaje (DESTER, entrevista 2).

Como señalan los Programas de Estudio (SEP, 2011, p. 26), en esta modalidad de trabajo los alumnos se acercan a la realidad trabajando con problemas que les interesan. A este respecto el profesor comentó:

[...] el trabajo de investigación, si me baso mucho en lo que es Trabajo por Proyectos, pero aquí en la investigación hicieron cuando vimos lo que es reportaje [...] (DESTER, entrevista 2).

El docente expresó que un punto débil de esta estrategia didáctica es el trabajo en el contexto por la realidad que se vive hoy en día y esto hace que se dificulten algunas actividades por diversas vicisitudes:

[...] hay algunas cuestiones en las que considero que están desfasados en algunos puntos de la realidad sobretodo en la investigación, por la factibilidad de los jóvenes para realizar investigación y salir a campo [...] (DESTER, entrevista 1).

DESTER describió cómo enfrentó esas situaciones que se le presentan al realizar el proyecto de la entrevista:

[...] en esa unidad, ellos tuvieron que elegir un personaje de su colonia, de su familia y hacer la entrevista: lo ideal aquí, hablando de contexto, era que buscaran un líder de opinión. Por ejemplo, si hablo de deportes, pues mínimo me voy a la USBI o voy al estadio

a ver a un entrenador o un atleta, miembro de la... por lo menos de la Asociación Veracruzana de Atletismo –que está en el estadio- y se hace una buena entrevista. Hoy en día, vivimos tiempos de inseguridad, entonces, mandar a un chico hacer un trabajo hacer un trabajo, en estos tiempos... de que tienes que ir al centro, de que tienes que a lo mejor el papá le dice “vete con el primo, vete con el amigo”, es arriesgarlos, entonces, el trabajo en el contexto si se puede, si se realiza [...] (DESTER, entrevista 2).

Los estudiantes por su parte expresaron que unos de los propósitos con que se relacionan los proyectos es el cuidado de su medio (25%) y el proponer soluciones a la comunidad (20.8%) con esto nos damos cuenta que el trabajo en el contexto se hace aunque afrontando las incidencias antes comentadas por el docente.

6.1.3.1.3. Intención didáctica

De acuerdo con lo observado durante las clases y las entrevistas, la intención del docente es ser un postulador de problemas, encaminar a los estudiantes para que éstos los enfrenten y con esto adquieren su aprendizaje. A este respecto, el profesor expresó y ejemplificó el proceso que lleva a cabo en la construcción de un proyecto didáctico:

Lo primero es la planeación, tú tienes que fijar el objetivo del proyecto, cuando tú estás haciendo la planeación lo primero que tienes que saber es qué tipo de conocimientos son los que van a enfrentar [los estudiantes]; por ejemplo, que tipo de habilidades son las que van a poner a prueba, observación, comparación, uso de la memoria, trabajo en equipo, este... retención, valoración. Tú tienes que saber que habilidades son las que ellos deben poner a prueba de acuerdo al objetivo del proyecto, entonces, ese es el primer planteamiento que se hace. Yo voy a pedir este trabajo porque ellos van, en el proceso, van hacer o van enfrentar esta habilidad, ellos deben de tener estos conocimientos [...] y este proyecto les va a permitir enfrentarlos y explicarlos, o sea, es como un laberinto. Como

el trabajo de artículo de opinión, antes de iniciarlo... conocimientos previos, qué sabemos acerca de eso; [aplico] un cuestionario, ellos tienen que pensar qué es lo que saben, qué no, qué han oído. Se les permite, incluso, respuestas un poquito erróneas y de ahí encontramos lo más asertivo, porque a veces en una respuesta errónea adentro está la parte asertiva, que ellos pueden tener, tú les explicas y les corriges lo que está mal, pero después de esto viene una cuestión comparativa, o sea, de enfrentarse a la realidad: “localicen, busquen, recorten y peguen la diferencia entre lo que es la entrevista, un artículo, una nota periodística”. Después, ellos van resolviendo, posteriormente, existen estas características del artículo de opinión “de los cuatro géneros que trajiste, localiza cuál es el artículo de opinión y una vez que los localices, estas características estratégicas dentro del artículo, las subrayas y las escribes”, entonces, ellos van relacionando... ya lo van separando, ya lo van comparando, ya saben ese ejercicio que no es lo mismo una nota, o sea, lo que les pedí no lo van a encontrar ni en la nota ni en la entrevista ni en el reportaje, solamente en el artículo y ellos lo van resolviendo, o sea, tú buscas un ataque a un oponente en una nota periodística, el artículo de opinión lo tiene, ellos van resolviendo el problema y lo van conociendo. Posteriormente, ya una vez que lo tienen aquí, del tema que tú quieras, redacta un artículo de opinión, ellos ya tienen elementos, sin darse cuenta, para ejercer el suyo, del tema que ellos quieran y una vez que tienes el tema y el borrador, bueno, ahora vas a argumentar, trae información acerca del tema que escogiste porque vas a respaldar ese artículo y ya lo terminas, entonces, ahora sí, entrega tu trabajo en limpio, entrega tu trabajo impreso con estas características y ese es un proyecto de artículo de opinión, o sea, esa línea nos llevó a resolver un problema, que finalmente, en todo el proceso *el estudiante* fue enfrentando y resolviendo el problema, “ve, entrega un artículo con estas características” ya tienen los elementos para hacerlos, ya tiene una serie de trabajos previstos para poder elaborarlo y esa es una manera de plantearles la problemática [...] (DESTER, entrevista 3).

Con base en lo anterior se puede constatar la intención didáctica del docente, donde el plantear situaciones o problemas a los estudiantes, la buena planificación, el rescatar los conocimientos con los que cuentan éstos para que los apliquen en el proceso de constitución de un proyecto, enfatizarles que de los errores se aprenden y ser un guía para los alumnos, es lo que el docente tiene como intenciones y las observaciones lo constataron, ya que en la mayoría de los casos acompañó a los estudiantes en la realización de sus trabajos, los encaminó y procuró que el estudiante estuviese motivado.

6.1.3.1.4. Estrategias de enseñanza

El docente en las entrevistas resaltó la importancia de la planeación y los criterios que toma en cuenta respecto a qué estrategias emplear cuando surge algún imprevisto que no esté en lo planeado.

De acuerdo con Ortega (2009), las estrategias nucleares tienen la finalidad de lograr y dar seguimiento a los objetivos de la clase. A este respecto, el docente expresó:

[...] el trabajo docente en cuanto a lo que es los objetivos de aprendizaje y la elaboración de la planeación, o sea, el trabajar por proyectos es, de alguna manera, una manera esquemática de trabajar –aquí viene, aquí está- [señala manual]... este es el manual de recursos didácticos, pero bajo el esquema de proyectos, o sea, viene aquí, de la materia, por ejemplo. Aquí te va diciendo que implica recomendaciones procedimentales de inclusión pedagógica que tiene el recurso y la sugerencia de cumplimientos... de ese proyecto en general, y tú puedes tenerlo; entonces, ¿Por qué trabajar por proyectos? Yo pienso que es para facilitar el trabajo y la planeación... en cumplimiento de objetivos y el cumplimiento de... más bien el cumplimiento del programa (DESTER, entrevista 1).

[...] la primera estrategia es ubicar al alumno en el contexto, una vez que lo ubicas, tú le vas a pedir trabajos que ellos puedan realizar y están en su vida cotidiana (DESTER, entrevista 3).

El profesor comentó algunas de las estrategias que emplea en algunas ocasiones:

[...] estrategias didácticas [...] de organizadores previos, exposiciones, material didáctico... eso ya es independiente, pero la primera yo creo que es esa [...] (DESTER, entrevista 3).

Las estrategias complementarias persiguen fines educativos mucho más extensos. Tienen un carácter formativo para la vida (Ortega, 2009), pues se centran en la realidad del estudiante. Por su parte, el docente comentó:

[...] formar al chico con la mentalidad de que el estudio es el camino para...es su alternativa de vida o su mejor alternativa de vida, sea cual sea su decisión porque recordamos e insisto, es la etapa en la que forman su personalidad, entonces, aquí los debemos convencer de que sea cual sea la alternativa, la vía que ellos decidan, la única alternativa es por medio del estudio [...] (DESTER, entrevista 1).

En las estrategias planificadas el docente prevé el procedimiento a seguir para la realización de las actividades en torno a los proyectos u otras cuestiones (Ortega, 2009). A este respecto, el docente explicó:

[...] yo tengo que enseñarles a hacer reportes de experimentos, cómo se redacta el reporte de un experimento, bueno, o sea, lo pide el programa, entonces, bueno, inmediatamente el experimento pues en Ciencias. ¿Cómo reportar lo que aprendiste?, ¿cómo ordenar los enunciados?, ¿cómo ordenar las frases y las palabras de manera adecuada para realmente darle una lógica al conocimiento aprendido?, de nada sirve que hayas hecho el

experimento si tú no sabes reportarlo de manera adecuada y no sabes escribir que hiciste de manera adecuada, porque ahí, ese proceso lingüístico de razonamiento te va a decir qué viste, qué hiciste, qué aprendiste, qué te faltó, ese es el enfrentamiento real (DESTER, entrevista 1).

Por otra parte, el profesor expresó:

[...] cuando vimos lo que es reportaje, porque en reportaje les expliqué que la diferencia entre reportaje así como entrevistas, era precisamente el trabajo de investigación, entonces, vimos lo que es investigación documental y de campo, lo que es la diferencia, y tuvieron que hacer citas diferentes tanto lo que era de libro, revista, o internet o cita de una entrevista que grabaron, como la que hicimos ahorita (DESTER, entrevista 2).

[...] [Cuando] vimos la novela revolucionaria, entonces ya saben de lo que estamos hablando, ya saben el contexto, si yo les pregunto, y es bonito cuando te contestan de manera positiva, no todo es negativo ¿Por qué estas personas escribían esto? Porque no había dinero, porque venían de una guerra, maestro. ¿Por qué acababa de pasar esto? Y te hablaban del porfiriato, ¿Quiénes estaban aquí? No pues estaba Madero, ¿Por qué en este cuento o en esta novela se habla de puras mujeres y viven solas? Por ahí te dice un despistado, porque los otros están en Estados Unidos, ya había braseros, pero no como ahora, y la respuesta es porque seguramente están en guerra o ya habían muerto en la revolución y esa es la respuesta correcta, entonces ya hay una relación lógica de situarse en relación con [la asignatura de] Historia (DESTER, entrevista 1).

De acuerdo con Ortega (2009), las estrategias emergentes responden a necesidades no previstas. El docente enfatizó en las entrevistas -y que en el Plan de Estudios (SEP, 2011) está previsto- la decisión (“o libertad”) que tiene el docente para plantear o modificar las

planeaciones, y donde los estudiantes pueden proponer el tema del proyecto o realizar algunas modificaciones en torno a las necesidades e intereses del grupo.

Por lo anterior, el profesor señaló:

Tenemos la libertad de acortar una actividad extra de nuestro “ronco pecho” -como se dice coloquialmente- para poder aplicarla, entonces, en el trabajo por proyecto tú tienes cuatro o cinco actividades y tienes un periodo de sesiones y un periodo de tiempo tienes que cuadrarlo, o sea, dos semanas, cinco sesiones o diez sesiones porque son módulos, por ejemplo Español son cinco módulos a la semana o sea cinco horas a la semana repartidas en cada escuela en la semana porque sabemos que no pueden ser más de dos módulos por día de ninguna materia, porque es antipedagógico. Cada escuela se organiza; entonces, por lo regular vienen a dos o a quince sesiones, los proyectos... entonces, son a dos o tres semanas y uno tiene que planear... algo que nos merma un poco son suspensión para complemento de proyectos, actividades extraescolares. Yo ahorita vendo boletos... no sé a lo mejor me estoy desviando [...] vendo boletos para una obra de teatro, hay reuniones sindicales, hay comunidades donde los días de cobro no se labora porque tienen que salir a cobrar, hay actividades culturales, festejos, entonces si yo planeo diez sesiones, yo ya le “moché” dos ya tengo ocho, entonces, mi planeación ahí se va incumpliendo; tenemos el caso de que los chicos un porcentaje de incumplimiento, por ejemplo, para continuar la sesión porque las primeras dos yo les pedí que trajeran algo para trabajar en clase resulta que es el 50% no me trae la tarea ¿qué hacemos? Ya nos retrasamos, “¿se lo puedo traer mañana?”, o “¿para la siguiente clase?” “¿me firma?” tu proyecto y tu planeación la vas rompiendo como cuando rompes una caja o una pared bueno le quitas un pedazo y se la resanas con otra cosa eso es lo que pasa con los proyectos [...] en la mayoría de los casos (DESTER, entrevista 1).

DESTER comentó que adapta los proyectos partiendo de las necesidades del estudiante o el grupo, y respetando la singularidad de ellos, por lo que explicó:

[...] cada chico es diferente, tiene una historia distinta, un contexto distinto; hacer la adaptación de tu plan de estudios, de tu currículum a una realidad, a un contexto es la tarea más difícil, yo creo que la más profunda, y si me permites, filosófica, que puede tener un docente (DESTER, entrevista 3).

6.1.3.1.5. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes

A lo largo de este análisis nos hemos dado cuenta que el docente es un guía para los estudiantes, los conduce; por este motivo, cabe resaltar que muchas ocasiones el proponía a los estudiantes las actividades y las formas de trabajar éstas, aunque en ciertas ocasiones les dio libertad a los estudiantes:

[...] el trabajo por equipo es importante, es importante hacerlos al azar y no que ellos escojan con quién quieren trabajar; es que depende lo que tú quieras, o sea, los puedes dejar que ellos los organicen para observarlo en su comportamiento y al siguiente trabajo cambiarlos totalmente, en la realización (DESTER, entrevista 3).

En algunas ocasiones, DESTER le dio libertad a los estudiantes para que ellos mismos decidieran cómo trabajarían o qué estrategias emplear en el desarrollo de sus actividades, puesto que en algunas ocasiones ellos se formaban en pequeños grupos sin que el docente lo indicara, trabajaban a su ritmo para que entregaran un buen producto, pero para esto, les daba cierto tiempo y respetó el ritmo de trabajo del grupo y de cada uno de los alumnos. Por su parte, el profesor señaló:

[...] en un proyecto que ellos tengan que presentar de acuerdo a sus tiempos, a sus necesidades [...] (DESTER, entrevista 3).

Por otra parte, el docente comentó otro refuerzo que reciben los estudiantes para el uso de estrategias didácticas:

[...] viene estipulado en el programa, viene el libro del maestro, el libro para el alumno esta reforzado con el libro de estrategias didácticas para el profesor [...] (DESTER, entrevista 3).

Los estudiantes hicieron uso de herramientas tecnológicas como apoyo en la realización de sus actividades. Usaron frecuentemente as redes sociales como medio de comunicación y los grupos de tarea; sobre esto el maestro opinó:

[...] todos tienen Facebook, todos tienen cuenta de red social, entonces, un trabajo donde tú les dices “les voy a subir las instrucciones”, ellos están pendientes; si vamos a crear un grupo, ellos ya lo tienen creado, yo les iba a proponer crear un grupo para tareas y ellos ya lo tienen creado... de su salón, entonces, nada más te tienen que agregar. Yo creo que mandarles el trabajo por ahí por... bueno, en esa plataforma, recibirles por ahí -por el mismo medio- el trabajo es una manera de adaptarse a su contexto [...] (DESTER, entrevista 3).

Una de las características principales del Trabajo por Proyectos Didácticos es el trabajo colaborativo. El trabajo en colaboración fue algo que el docente en estudio promovió, puesto que al realizarse actividades, los estudiantes trabajaban en binas o en pequeños grupos; el profesor a menudo intentó que los estudiantes colaboraran entre sí. A este respecto comentó:

[...] el trabajo en equipos es importante, sobre todo el trabajo cooperativo [...] no es nada más ponerlos por equipos por ponerlos, por organizarte de manera técnica o de manera logística, es para fomentar el trabajo colaborativo, o sea, es para desarrollar una

competencia que realmente sea esta parte del trabajo colaborativo (DESTER, entrevista 3).

El trabajar en colaboración conlleva responsabilidad, por esto, DESTER impulsó con frecuencia a que los estudiantes fuesen responsables:

[...] hay una parte individual que es importante, que también tiene que ver con la responsabilidad [...] (DESTER, entrevista 3).

Cabe mencionar que aunque el docente enfatizó en la responsabilidad en el trabajo, los estudiantes expresaron que algo que una de las desventajas de esta estrategia didáctica es que algunos de sus compañeros no trabajan, o no se ponían de acuerdo para realizar las actividades. A este respecto, DESTER explicó:

[...] tienen que aprender a trabajar y sacar un buen producto con los compañeros que no son con los que más se llevan, pero también tienen que aprender a hacerse responsables de manera individual del trabajo [...] (DESTER, entrevista 3).

A continuación se retoman los Estándares Curriculares de Español para ser analizados en función de la subcategoría *Enfoque de la enseñanza*, con la finalidad de comparar la perspectiva institucional con la perspectiva y práctica docente.

6.1.3.1.2.1. Procesos de lectura e interpretación de textos

De acuerdo con lo observado, la opinión del docente y la de los estudiantes, los procesos de lectura son llevados a cabo en las actividades permanentes que realiza el maestro.

[...] aquí siempre hacemos las de lectura, tiene que [ser] por lo menos, una vez a la semana (DESTER, entrevista 3).

En algunas sesiones el docente en estudio ejecutó actividades de comprensión lectora para que los estudiantes analizaran las mismas; para llevarlas a cabo, usó el libro de *Lecturas clásicas para niños y jóvenes*. Pidió al grupo que se reuniera en binas para trabajar y así todos participaran en la lectura de “El abandonado”. El profesor expresó que la lectura resultaría interesante porque trataba de diversos sucesos que le ocurrieron a una persona de la edad de ellos. Con esto nos damos cuenta que los procesos de lectura fueron fomentados por el profesor.

Respecto a la interpretación de textos, cada vez que se realizaba una lectura, el maestro preguntaba qué habían comprendido de ese párrafo, y esto da cuenta el siguiente fragmento del cual una estudiante comentó:

Pues, este... se trataba de un chico que comenzó a narrar momentos de su vida, sólo que no recuerdo el nombre del personaje y pues así, está interesante (Estudiante, observación 3).

El docente invitó a la alumna que expresó lo anterior a ser más profunda en su interpretación; por esto afirmó:

[...] creo en los talentos y en las habilidades innatas [...] si alguien tiene la habilidad lingüística pues se le va a facilitar el Español, la lectura de comprensión, la lectura en voz alta, la redacción... porque tiene esa habilidad lingüística [...] (DESTER, entrevista 3).

El profesor no sólo dejaba las actividades de lectura a los estudiantes, también él les leía, promoviendo con esto la comprensión, la atención y la habilidad auditiva por parte de los estudiantes, por lo que en una clase comentó a todo el grupo que pusieran atención al poema *Aquí te amo* de Pablo Neruda. Posteriormente, el maestro pidió la opinión a una estudiante acerca del texto, a lo que ésta respondió a los términos ya mencionados anteriormente.

Algunas de sus compañeras dijeron que ojalá algunos chicos se expresaran así, a lo que uno de ellos respondió (generando risas a sus compañeros):

Pues yo les hablo bonito, pero como estoy feo no me pelan (Estudiante, observación 6).

El docente fomentó con frecuencia la participación individual y grupal, pedía puntos de opinión respecto a lo leído, que intercambiaran ideas entre ellos o los conducía a debatir sobre algún tema relacionado con la escuela o la ciudad.

6.1.3.1.2.2. Producción de textos escritos

En diversas ocasiones se observó la realización de actividades escritas. En una sesión, el maestro comentó al grupo que escribieran sus impresiones en torno a la película *Voces inocentes* en una cuartilla. Como ejemplo se expone el siguiente texto escrito por una estudiante y leído en voz alta ante el grupo²:

La película que vimos es sobre la historia de un niño con su mamá & hermanitos que vivieron la guerra en Colombia & pues el niño iba narrando la historia & su vida se mostraban sus emociones y sentimientos sobre lo que sentía de lo que pasaba. Tenía un amigo que estaba en la guerrilla & chavita quería ir con él para luchar con los soldados & así proteger a su país. Los soldados realizaban cosas feas se llevaban a los niños de las escuelas & pues aun estaban chicos mataban gente sin algún sentido. La película muestra lugares de extrema pobreza se ve que el gobierno no atiende a la gente & sufren mucho & todavía con la guerra pues eso demuestra mucha injusticia... el enojo & miedo de las personas por lo que sucedía (Estudiante, observación 9).

² En lo sucesivo, todas las citas textuales conservarán las características gramaticales originales de los sujetos en estudio.

La alumna mencionó el contexto, los sentimientos y los acontecimientos e injusticias sucedidos en la película que el maestro proyectó. Resumió la historia desde su interpretación personal, enfatizando el sentir de los protagonistas.

Con frecuencia el docente encaminaba las actividades escritas para que los estudiantes se familiarizaran con la realización de su proyecto de autobiografía, esto se constata en una de las preguntas que él dictó.

He aquí la respuesta de una alumna:

7. Escribe la Biografía de un personaje cercano a ti.

[Nombre de su amiga] nació en Xalapa, Ver, el 21 de mayo de 1997 ella fue al kinder Alberto Bicarte Junto con su prima, estuvieron dos años & de ahí fue a la primaria Rebsamen ella sacaba buenas calificaciones... estuvo seis años en la prima & de ahí se pasó a la secundaria Gral. 5 donde encontró sus mejores amigas & a su novio & sigue sacando muy buenas calificaciones (Estudiante, observación 2).

En el periodo del trabajo de campo se observó que todas las actividades de producción de textos fueron realizadas a mano, pues así las pedía el maestro los productos, impulsando la buena caligrafía y eso lo tomaba en cuenta para evaluar el desempeño académico del estudiante:

[...] en el caso de las actividades que valen uno pues tú debes determinar aunque lo traigan si aceptársela o no, no puedes aceptarle lo mismo a alguien que trae algo ordenado, limpio y propuesto, a alguien que lo hizo mal escrito, con una letra muy deficiente, poco legible y que la razón sea que lo hizo de rápido o lo copió en ese momento, eso no lo puedes aceptar [...] (DESTER, entrevista 3).

Se observó en diversas ocasiones que el docente recomendaba a los estudiantes que mejoraran su letra y tuviesen especial cuidado en la redacción. El profesor expresó en una de las entrevistas que muchos estudiantes entregaban muy buenos productos escritos:

[...] uno de los reportajes que no sé si te lo platiqué en la entrevista pasada... que está como para publicar, o sea, con todas las deficiencias o limitaciones que pueda tener un trabajo propio de un chico de tercero de Secundaria, que hablaba de "*Xalapa, la ciudad de las flores... ¿marchita?*" y hablaba de la violencia e inseguridad que veía, y entonces así se llamaba su reportaje. Hablaba de lo que su mamá le contaba, papá le contaba, de cuando podían salir, caminar en la noche y que ahora ya no dejan y que qué medidas se están tomando, pero que nos siguen diciendo que no pasa nada [...] me hizo citas de las entrevistas que hizo con su familia, de la gente de antes [...] (DESTER, entrevista 2).

Con lo anterior nos damos cuenta del impulso a los textos escritos con énfasis en la investigación, consulta de fuentes bibliográficas, el orientar a la participación ciudadana, que el estudiante se haga partícipe en su contexto real e involucre personas cercanas a él. Esta actividad se centró en el estudiante, pues éstos emplearon diversas estrategias para realizar su artículo y expresaron su punto de vista respecto a cómo visualizaban su contexto.

6.1.3.1.2.3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos

A partir de lo observado, en la opinión de los estudiantes y el docente es notable que éste último fomentó e impulsó en diversas ocasiones el buen uso del lenguaje mediante:

[...] las actividades complementarias... aquí siempre hacemos las de lectura, tiene que, por lo menos, una vez a la semana [...] (DESTER, entrevista 3).

En diversas ocasiones, cuando el estudiante participaba, el maestro acentuaba la importancia del lenguaje para una mejor convivencia y expresión con los demás, pues es el modo de exponer ideales, pensamientos y sentimientos. Una de las actividades realizadas fue la lectura de poema *Aquí te amo* por parte del maestro; los estudiantes se mostraron atentos, y cuando terminó de leer, pidió la opinión estudiantil. El maestro profesor compartió una situación personal ocurrida en su adolescencia en la cual mostró la importancia del buen uso del lenguaje.

Los estudiantes expresaron que el buen uso del lenguaje es propicio para una mejor relación con los demás. El docente los impulsaba con las diversas actividades que ponía al respecto; además los aconsejaba, pues en diversas ocasiones comentó experiencias que él vivió en su adolescencia de cómo, por no saber expresarse, no podía entablar buenas relaciones con las chicas, esto propiciaba que los estudiantes también compartieran sus vivencias al respecto.

En la actividad *Lecturas clásicas para niños y jóvenes*, varios alumnos participaron en la lectura de la misma, pero algunos expresaron desconocimiento de ciertos términos, el maestro impulsó a los estudiantes a que buscaran los términos en el diccionario. Otro ejemplo fue el de un estudiante que le expresó al profesor que no sabía qué significaban algunas palabras del cuento y el docente le contestó que cuando eso sucediera era importante lo comentaran y le dijo al chico que le pasara el diccionario para que buscaran la palabra que desconocía. El profesor dijo al estudiante que de ese modo puede conocer mejor las palabras y realizar una mejor opinión de un tema. El alumno pasó el diccionario y dijo que no sabía que significaba “afanosa”, entonces, el maestro buscó la palabra y leyó el significado, le dijo que era importante buscar el significado de las palabras que no entendían para así saber con precisión qué daba a entender el texto porque si no sabía eso, no iba a encontrarle el sentido al relato.

El docente empleó la demostración didáctica en lugar de definir “afanosa”; realizó la búsqueda delante del grupo para enseñar cómo se hace y la utilidad del diccionario.

Otro estudiante comentó al maestro que no sabía qué quería decir la frase “con una actitud indisoluble”, el profesor le dijo que es cuando una persona muestra una actitud firme, en este caso, el personaje muestra una actitud decisiva y estable ante los problemas que se le presentaron; entonces el alumno expresó:

¡Oh! Muy bien maestro, por eso yo siempre tengo una actitud indisoluble con mi novia
[varios chicos rieron] (Estudiante, observación 3).

Las actividades escritas que realizaban los estudiantes eran compartidas con el grupo mediante la lectura en voz alta. Por ejemplo, en la actividad realizada de la autoentrevista, cuatro estudiantes participaron leyendo lo que habían escrito. Algunas estudiantes realizaban pequeños escritos personales, tales como recados o notas.

Cuando el docente fomentó la discusión en clase en torno a un tema, los estudiantes opinaron o dieron algunas ideas a este respecto. Por ejemplo, lo que le ocurrió a un estudiante que se cayó en una de las escaleras de la escuela. Algunos estudiantes opinaron acerca de los cuidados que deben tener en algunos puntos de la escuela; también hubo un alumno que en relación a sus padres y cuestiones de *Bullying* donde algunos estudiantes coincidieron con el tema.

Cuando se realizaban algunos trabajos escritos, el profesor pedía a los estudiantes que leyeran el mismo, por lo que los estudiantes realizaban discursos respecto a lo que habían hecho a modo de exposición.

Muchas ocasiones el profesor condujo a los estudiantes a la participación, y cuando un estudiante lo hacía, lo impulsaba a mejorar su lectura y lenguaje, hizo uso de algunas

estrategias para que los estudiantes se involucraran en la clase. A este respecto, DESTER opinó:

[...] bueno, tenemos lo que para participar es la exposición plenaria con retroalimentación, [...] aplicas mucho la psicología inversa también, eso es muy importante, la de estar hablando, quedarte callado y ellos solitos te van interrumpiendo. Pones ejemplos cotidianos para que participen, pones ejemplos contextuales de ellos y entonces ellos empiezan “como una vez mi mamá... o como una vez lo vi en la tele” y ellos empiezan... eso es muy importante, el aprendizaje significativo, este... “yo una vez vi a un señor o como la maestra fulana nos dijo o en la película que vi”, pero tú mismo los vas guiando para que desemboquen en esa parte y cuando tomas en cuenta las participaciones, es importante dar respuesta [...] (DESTER, entrevista 3).

El docente intentó que los estudiantes mejoraran sus participaciones, que recuperaran aportaciones de sus mismos compañeros o de las personas allegadas a éste con la finalidad de enriquecer su conocimiento y que fuesen más críticos en sus participaciones:

[...] tú le haces la observación de que no es correcta, pero le pones atención [...] (DESTER, entrevista 3).

[...] tomas la participación del que está atinado, pero el que te dijo y que no estuvo bien, finalmente, tú haces un reforzamiento positivo, se llama, para que al siguiente día no tenga miedo ni pena en volver a levantar la mano y atreverse a decir algo, y en esa ocasión, muy probablemente, ya no va a estar equivocado [...] (DESTER, entrevista 3).

Con esto nos damos cuenta de que los estudiantes fueron partícipes de situaciones comunicativas en el aula, claro, impulsados y guiados por el profesor fungiendo como un reforzador de las participaciones de los discentes.

6.1.3.1.2.4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje

De acuerdo con lo observado en las clases, muchos estudiantes presentaron dificultades respecto al empleo de signos de puntuación y cuestiones ortográficas, así como el identificar sus propias fallas, puesto que en una revisión que se les hizo de sus trabajos el profesor hizo hincapié en la mejora de la ortografía. A este respecto, DESTER comentó:

[...] nos llegan sin saber leer y escribir esa es la verdad y lo más triste es que los egresamos sin saber leer y escribir en muchas ocasiones [...] (DESTER, entrevista 1).

El docente, en el desarrollo de los proyectos, mostraba a los estudiantes las formas en las que se debe emplear la escritura. A este respecto, el profesor detalló:

[...] Te pongo un ejemplo claro: yo tengo que enseñarles a hacer reportes de experimentos, cómo se redacta el reporte de un experimento, bueno, o sea, lo pide el programa, entonces, bueno, inmediatamente el experimento pues en Ciencias. Cómo reportar lo que aprendiste, cómo ordenar los enunciados, cómo ordenar las frases, las palabras de manera adecuada para realmente darle una lógica al conocimiento aprendido, de nada sirve que hayas hecho el experimento si tú no sabes reportarlo de manera adecuada y no sabes escribir que hiciste de manera adecuada, porque ahí, ese proceso lingüístico de razonamiento te va a decir qué viste, qué hiciste, qué aprendiste, qué te faltó [...] (DESTER, entrevista 1).

En diversas ocasiones el profesor expuso ejemplos claros de cómo se redacta un texto, proyectaba a través de su computadora algunos ejemplos de autobiografías y usó la película *Voces inocentes* para que los discentes reafirmaran lo anterior.

6.1.3.1.2.5. Actitudes hacia el lenguaje

De acuerdo con lo observado en las clases, los estudiantes mostraron una actitud de apertura hacia el lenguaje, ya que en diversas ocasiones tomaban en cuenta las recomendaciones que les daba el profesor en aras de un mejoramiento del mismo. El docente resaltó en todo momento que el buen uso del lenguaje conlleva a una mejora en las prácticas sociales del mismo.

Cuando el maestro ponía una actividad de lectura y los alumnos no entendían algún concepto, con la búsqueda del significado de la palabra, los estudiantes aprendían y tan pronto sucedía esto, hacían uso del término con algún ejemplo relacionado a su vida o cierta situación ocurrida en el aula.

En una de las entrevistas, el docente opinó que casi no hay apoyo por parte de los padres de familia para que los estudiantes tengan una mejor actitud hacia su propio lenguaje, no se responsabilizan de los actos negativos de sus hijos:

Los papás se responsabilizan cada vez menos de los actos negativos que tienen sus hijos. Están alejados de cómo se expresan, de cómo hablan [...] no tienen idea de cómo hablan las niñas, o sea, cuando decían groserías... cuando decían groserías básicas que dice el mexicano que “pinche”, que “cabrón”, que no sé qué... la niña, uno se espantaba... ahora te dicen vete a la \$#%, vete a la \$%\$&... entre niñas. Sí, eres una \$%\$% y te vas a la %&\$#... ¿A quién le están gritando? Y vienen los papás y “mi niña” y la niña aquí –a un lado- y los papás “no es que la chica, la niña”... y yo me imagino si saben cómo hablan, pero de por sí, están alejados de sus hijos. De por sí, no hay mucha responsabilidad, en este caso y lo culpan a uno, y si los chicos van mal, ahora sí, son los maestros [...]

(DESTER, entrevista 2).

El maestro mantuvo su rechazo en torno al discurso reiterativo de que los padres culpan a los docentes, pues muchos están alejados del contexto escolar, no se comprometen o involucran con sus hijos para que estos tengan una mejor actitud ante las diversas vicisitudes que deban afrontar o estén enfrentando.

Muchos estudiantes cuando trabajan en colaboración escuchaban a sus compañeros y proporcionaban algunas ideas para la mejora del trabajo, negociaban y, en algunos casos, tomaban acuerdos para trabajar en grupo.

Otro aspecto observable fue que dos estudiantes compartieron, en una clase, su gusto por las lecturas del libro de la saga de *Crepúsculo* donde mencionaron sobre los personajes, las historias que se desarrollaban, puesto que estas historias giraban en torno al amor y por este motivo les llamaba la atención.

El uso del lenguaje por parte de los estudiantes para la resolución de conflictos fue algo que se observó en una clase, donde un estudiante de otro grupo irrumpió en una clase para dar información respecto a la escuela, cuando estaban dando la información, algunos estudiantes comenzaron a decirles “hola, guapos” y esto les interrumpía en su discurso, entonces una estudiante se dirigió a sus compañeros y les dijo “¡ya chicos, compórtense y maduren!”.

6.2. Integración del caso en estudio

6.2.1. La importancia del conocimiento del Español

Para el docente, el objeto de estudio es el idioma español, recurriendo al estudio de la asignatura para su conocimiento. La asignatura se estudia relacionándola con otras y con el contexto sociocultural; el conocimiento lo concibe como algo que se construye y que se relaciona con las prácticas sociales del lenguaje.

El profesor consideró que el estudio es, para los estudiantes, su mejor alternativa de vida y para esto, propició en el alumno un interés hacia la valoración del Español, pues esta asignatura puede fomentar el desarrollo personal y con esto, una mejor integración en la sociedad.

En el perfil de egreso que se establece en los Programas de Estudio 2011, se puntualiza qué formación debe tener el estudiante al término de su educación, para esto, el docente destacó en diversas ocasiones la necesidad de desarrollar competencias para la vida que serán propicias para un mejor desempeño del discente.

El profesor consideró que el principal objetivo de la Educación Secundaria es que el estudiante concluya todo ese proceso que se inicia desde Preescolar hasta Secundaria, y que en ese proceso de formación, el estudiante tenga presente que el estudio es su mejor alternativa de vida; esto lo resaltó en diversas ocasiones.

Una cuestión que el docente reconoció es que los estudiantes presentaron problemas de lectura y de escritura, así como el buen uso del lenguaje; estas dificultades fueron notables, pues cuando realizaban lecturas en voz alta, mostraron dificultades para leer textos básicos, y cuando formulaban una opinión respecto a lo leído, éstas no eran del todo asertivas, pero el docente los animaba y guiaba a profundizar más para que éstos emitieran una buena opinión.

El lenguaje es la viva imagen del pensamiento y los pensamientos tienen la esencia pura del ser humano, por esto, el maestro impulsó a los estudiantes a las prácticas sociales del lenguaje, ya que es un vehículo para el buen aprendizaje y uso de la lengua, con la finalidad principal de que supieran cómo expresarse con los demás para tener un mejor éxito en sus relaciones humanas y afectivas, así como afrontar las diversas vicisitudes que surgieran en su cotidianidad.

El profesor con frecuencia resaltó a sus alumnos que el aprendizaje y el estudio sirve para una mejor vida. Trató de que los estudiantes se dieran cuenta de la importancia de esos aspectos y a su vez mostrando un interés por el desarrollo humano del discente, pues a menudo les daba consejos a través de algunas anécdotas personales o cuando hubo algunos sucesos “alarmantes” o “trágicos” en el entorno escolar, el docente intentaba darles la mejor opinión posible respecto a lo acontecido; por ejemplo, acerca de la pelea entre algunos estudiantes.

El maestro intentó, en la medida de lo posible, que sus estudiantes se comprometieran con el conocimiento del Español centrando las actividades y su atención en ellos, intentaba hacerlos partícipes, los involucraba en todo momento, fungió como un guía. Es importante resaltar que el grupo a veces no se prestaba para el logro de todos los objetivos o las propuestas del profesor, limitando su práctica sólo a una clarificación de lo que debe ser aprendido y explicando la finalidad de esos aprendizajes.

A pesar de que los estudiantes reconocieron en diversas ocasiones la importancia del lenguaje para tener un mejor desempeño en sus relaciones y prácticas sociales, la relación que el profesor estableció en clase entre la literatura, los contenidos y el mundo cotidiano tuvo la finalidad de despertar interés por la asignatura para que se dieran cuenta del valor que tiene y la capacidad que podrían desarrollar si ponían lo mejor de su parte y esto fue observable, ya que muchos estudiantes pusieron empeño en la realización de sus actividades entregando productos de calidad no sólo quedándose a “como el maestro los pedía” sino que intentaron en la medida de sus posibilidades por realizar un producto creativo y que rebasara las expectativas del profesor; algunos estudiantes se involucraron en la dinámica escolar, fueron partícipes en todo momento, logrando que el docente reconociera la labor de éstos y mostrando empatía hacia ellos.

6.2.2. La enseñanza del Español. Una mirada desde la perspectiva del docente

El profesor, en el acto de enseñanza, centró su atención en los estudiantes, pero esta no fue una tarea muy fácil, pues el grupo en diversas ocasiones no se prestaba para tal efecto.

DESTER recurrió a diversas estrategias para desarrollar en los estudiantes la habilidad en las relaciones sociales, mediante la demostración de algunas situaciones y dando ejemplos vivenciales cercanos a la realidad del discente.

El maestro comprometió a los estudiantes con el conocimiento y con la comprensión del lenguaje para para un buen uso en la cotidianidad, empleó estrategias para el favorecimiento de las competencias comunicativas de los alumnos.

En muchas ocasiones el profesor comentó al grupo, a partir de sus vivencias en la Secundaria y en la Universidad, la importancia que tiene el buen uso del lenguaje puesto que esto influye en las relaciones interpersonales y por supuesto, en sus estudios.

El docente en algunas sesiones expresó a los estudiantes la importancia de realizar actividades en el contexto próximo, haciendo uso de las herramientas tecnológicas y de las redes sociales, puesto estaban al alcance de los alumnos y fueron usadas con la finalidad de acercarlos a la realidad trabajando con situaciones que les interesaban.

6.2.3. Los propósitos del docente en la enseñanza del Español

La intencionalidad del profesor estuvo orientada a lograr la comprensión conceptual de los alumnos por lo que, en diversas ocasiones, la clase estuvo centrada en la actividad estudiantil, pero la factibilidad de realizar esto a veces se tornaba complicada, porque como se mencionó anteriormente, el grupo no se prestaba y en algunas ocasiones las actividades se centraban en el docente.

Diversas actividades se realizaron en colaboración. Las vivencias y expresiones individuales fueron relacionadas con el contexto de los estudiantes. El docente intentó ser un postulador de problemas, encaminó a los estudiantes para que éstos los enfrentaran y resolvieran con la finalidad de adquirir los aprendizajes.

La planeación fue algo primordial en el desarrollo y la implementación de todo lo anterior, pues el profesor consideró que en el proceso de planear, primero tiene que saber qué conocimientos van a enfrentar los estudiantes, las diversas habilidades que van a poner a prueba de acuerdo con el objetivo del proyecto, y qué conocimientos previos son considerados, pues éstos les permitirán afrontar esas situaciones y resolverlas en el transcurso de realización de las actividades en torno al proyecto didáctico.

6.2.4. El docente y su acto de enseñanza

Diversas estrategias de enseñanza fueron empleadas por el docente en el proceso de enseñanza, enfatizó en la importancia de la planeación y los criterios que se deben

considerar respecto a qué estrategias emplear cuando surge alguna eventualidad que no estuviese prevista en lo planeado.

El docente empleó en ciertas ocasiones una estrategia educativa complementaria para con sus estudiantes, ya que en ciertas ocasiones enfatizó la importancia del estudio para una mejor vida. En algunas ocasiones charló personalmente con algún estudiante para tratar de apoyarlos en las vicisitudes que se le presentaban.

El uso de organizadores previos, exposiciones, diversos materiales didácticos como apoyo, el proyector digital, la computadora y las diapositivas son elementos que empleó éste en su proceso de enseñanza, pero se debe enfatizar que el uso de herramientas tecnológicas fue lo que más destacó.

El empleo de estrategias planificadas fue notable, y el docente lo constató ya que los procedimientos que se realizaron en torno a diversas actividades llevaron una secuencia donde el docente implementó diversas herramientas didácticas como apoyo para que los estudiantes se involucraran en el proceso de constitución de los proyectos didácticos.

Como se vino mencionando en apartados anteriores, durante el desarrollo de las clases, hubo algunas situaciones que fueron surgiendo imprevistamente y fue notable cómo el docente pudo resolver tales acontecimientos y donde el profesor consideró que esto irrumpe considerablemente en las planificaciones, pero que es algo que toma mucho en cuenta a la hora de realizarlas.

Cabe resaltar que el docente, en la planeación de un proyecto, parte de las necesidades del grupo tomando como referencia el contexto de los estudiantes. Reconoce que cada alumno es diferente, cuenta con historias personales muy distintas, provienen de diversas zonas y para esto, realiza una adaptación de los proyectos tal y como lo hizo con el proyecto de elaboración de un anuario que integrara diversas autobiografías, y para esto, el profesor sólo pidió la realización de una autobiografía en formato de video.

6.2.5. La practicidad de los estudiantes en su aprendizaje

El docente impulsó a los estudiantes para que profundizaran en sus aprendizajes, para lograrlo, los condujo e intentó que las actividades en torno a los proyectos (que se desarrollaron durante las clases) tuviesen la singularidad que caracteriza a cada discente, respetando en todo momento el modo de trabajar de los discentes. El profesor otorgó libertad a los educandos, pues para éste era importante el trabajo en equipo, ya que en ocasiones éstos eligieran cómo, con quiénes y en qué tiempo realizar sus actividades, pero en un marco de mutua responsabilidad.

Los estudiantes, en el desarrollo de las actividades, recurrieron a diversas estrategias de aprendizaje que los llevaron a profundizar en sus conocimientos y fueron muy prácticos en el empleo de éstas: en diversas ocasiones ellos se formaban en pequeños grupos para apoyarse mutuamente, o caso contrario, para copiar lo que hacía su otro compañero, trabajaron a su ritmo puesto que el docente fue permisivo en los tiempos previstos de la entrega de los productos y esto lo hacía con la finalidad de que entregaran un buen trabajo. El docente respetó las necesidades y las singularidades de los estudiantes, de igual forma propició, en diversas ocasiones, el empleo de estrategias de iniciativa estudiantil en la realización de las actividades.

Algo que enfatizó el profesor es que en la estrategia de Proyectos Didácticos, los estudiantes reciben el libro para el alumno que tiene la finalidad de que el discente lo use para tener conocimiento de qué estrategias emplear, cómo usarlas y cuándo aplicarlas en el desarrollo de sus actividades escolares.

Además, el uso de las redes sociales fue algo que el profesor explotó en un sentido didáctico, pues los estudiantes crearon un grupo de trabajo que después el profesor empleó como una plataforma en la que los alumnos podían entregar sus tareas y/o sus pendientes. Algunos estudiantes en su proyecto de autobiografía emplearon diversas estrategias para la realización de éste, un estudiante hizo uso de la tecnología, lecturas,

comparar trabajos, rescató conocimientos previos, que le ayudaron a realizar un buen proyecto.

En varias de las ocasiones en las que los estudiantes se reunieron con otros compañeros para trabajar mutuamente, el docente enfatizó a los alumnos que el trabajar en colaboración conlleva compromiso y responsabilidad donde la parte del trabajo individual es de suma importancia puesto que tenían que hacerse responsables de sus modos de trabajar.

El enfoque de aprendizaje mostrado por los estudiantes en la mayoría de los casos fue superficial a pesar de que el docente promovió en la medida de sus posibilidades que fuese profundo. La mayoría de los estudiantes vieron la realización de las actividades como algo que es necesario hacerlo, no iban más allá de lo planteado, mostraban cierto desinterés por las actividades y sólo se preocuparon por entregar el producto más no por el contenido donde el uso de la internet fue sólo un medio para buscar información que no era leída y sólo reproducida.

6.2.6. Algunos aspectos importantes a considerar

6.2.6.1. ¿Más de lo mismo?

Para el profesor, los Programas de Estudio de Español siguen respetando el enfoque por competencias desde la reforma efectuada en 2006, pues sólo han tenido algunas adecuaciones respecto al uso e integración de las TIC y las redes sociales. El maestro considera que es una nueva forma de comunicación y de expresión. En general, el docente piensa que “es más de lo mismo” tanto en los Proyectos Didácticos, en la intención y el perfil de egreso. Consideró que otra cuestión es la existencia de ciertos puntos que están desfasados de la realidad actual sobre todo en la investigación y en algunas ocasiones no es factible que los jóvenes salieran a realizar trabajo de campo,

por las diversas problemáticas existentes hoy en día relacionadas con la inseguridad y la violencia.

El docente tiene presente que la violencia imperante hoy en día y todas las vicisitudes que surgen de ello, limitan lo que se propone en el Plan y los Programas de Estudio de Español y que en realidad lo que se puede llevar a cabo de lo establecido a veces es imposible hacerlo, quedando como uno de los principales puntos débiles del programa, pues una de las finalidades de los Proyectos Didácticos es el trabajo en el contexto. En lo posible hizo un esfuerzo por realizar ajustes para que fuese viable realizar las actividades de acuerdo a lo señalado por la Secretaría de Educación Pública en estos documentos.

Aunque el profesor tiene una noción de los Programas de Estudio en un sentido de pensar que están desfasados de la realidad, para esto, se debe atender las necesidades del individuo, o como enunció “llevarlo de la mano” para un mejor desempeño en la sociedad y en sus prácticas sociales del lenguaje.

Otras de las cuestiones de lo que se propone en los Proyectos Didácticos, como son el trabajo de investigación y las actividades en el medio, es que éstos deben realizarse en el contexto inmediato del entorno escolar o del estudiante donde los proyectos pueden y deben ser contextualizados para atender las necesidades del sujeto.

6.2.6.2. Una capacitación más profunda

El profesor mostró interés y preocupación por la parte formativa de los docentes, por esto, resaltó que debe haber una capacitación más profunda, constante y que no irrumpen en sus actividades escolares.

El docente en estudio recibió algunas invitaciones para asistir a juntas de una hora; eran llamados sindicales en los cuales se les daba información en los que muy pocos profesores asistían y en ciertos casos, algunos profesores no eran invitados.

La capacitación constante así como las actualizaciones respecto a reformas establecidas es algo primordial para el buen desempeño de los docentes. En muchas ocasiones los maestros a veces no se preocupan por asistir a las juntas o a los periodos de actualización, lo ven como algo “innecesario” y esto conlleva a una mala práctica educativa.

6.2.6.3. El Español como parte fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes

Algo que demostró el profesor a los estudiantes es que la asignatura de Español es una parte fundamental para su desarrollo, hablando en términos académicos y personales, ya que una de las partes formativas de la asignatura es potenciar la habilidad lingüística del discente en sus prácticas sociales, dando como resultado un mejor desempeño de las relaciones intrapersonales y personales del alumno ya sea en la escuela o en la sociedad. Por tratarse de adolescentes es algo primordial, pues van adquiriendo su personalidad y esta asignatura promueve la parte formativa en ese sentido por el desarrollo de la lengua y esto ayuda a integrar al individuo en la sociedad y en el mundo.

La característica transversal y multidisciplinar de la asignatura de Español ayuda tanto al docente como a los estudiantes a integrar sus conocimientos con otras asignaturas; haciendo que sus éstos sean más profundos y que no exista una fragmentación de los mismos, y no sólo es con la asignatura de Español si no que ahora, todas las asignaturas se relacionan con las demás, pero para que esto sea eficaz se debe capacitar a los docentes en este sentido.

Además de relacionar los contenidos con otras asignaturas, la característica holista que se enfatiza en la enseñanza es algo que tomó muy en cuenta el docente y se ha venido constatando eso en apartados anteriores. No sólo se trata de enseñar a leer, escribir o hablar es primordial educar a los estudiantes considerando los cuatro pilares básicos de la educación.

La importancia del Español se enfatiza en la relación de esta asignatura con todas las demás asignaturas, los conocimientos del Español son ineludibles para el estudiante, puesto que es “el registro escrito de todo aprendizaje”.

6.2.6.4. Trabajo por Proyectos Didácticos ¿entre lo ideal y lo real?

En los Programas de Estudio se establecen los propósitos, los aprendizajes esperados, los estándares curriculares y el perfil de egreso deseado para el estudiante, pero algunas de las cuestiones que se proponen, en la realidad, parecieran ser una utopía porque el profesor consideró que lo que se menciona en los programas y con lo que en realidad se puede llevar a cabo, es una de las principales disyuntivas por las que atraviesan los docentes ¿qué hacer?, ¿qué no hacer?

[...] lo que todos los maestros nos fijamos: que el programa no se puede terminar o no se puede cumplir (DESTER, entrevista 3).

En los Programas de Estudio se menciona algo primordial en el desarrollo de los proyectos, el contextualizar éstos, para tal efecto, el docente enfatizó que se debe partir del contexto real de los estudiantes y con base en eso realizar propuestas.

En este contexto de transformaciones constantes y de diversas vicisitudes que imperantes, las escuelas afrontan el reto de adecuar los contenidos y las formas de enseñanza para poder atender las necesidades de su comunidad estudiantil y su contexto. Adecuar los Proyectos Didácticos a las necesidades del grupo y a la realidad

no es tarea fácil, pero el que estos sean adaptables o ajustables es una de las características principales y una ventaja para los docentes.

Las perspectivas mostradas por el profesor dan como resultado una serie de aseveraciones en torno al acto de enseñanza del Español. Éstas son primordiales para comprender los procesos llevados a cabo en torno al Trabajo por Proyectos Didácticos con la finalidad de valorar la contribución de esta estrategia didáctica al aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

A partir de la integración del caso se pueden englobar una serie de significados y perspectivas del investigador respecto a los sujetos en estudio.

Llegar a conclusiones implica, de acuerdo con las connotaciones semánticas del término análisis, ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo, así como el significado que los sujetos atribuyen a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que se desarrollan (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Las conclusiones se presentan en relación con el caso en estudio, éstas no son generalizaciones. A partir de los objetivos y las preguntas de esta investigación, se encontró que:

Respecto a la estrategia del Trabajo por Proyectos Didácticos en relación con el aprendizaje de los estudiantes:

- Contribuyó a la adquisición de los conocimientos esperados, puesto que la mayoría de los discentes lograron tener comprensión de los conceptos relacionados con el proyecto realizado, y aprendieron el proceso de realización de una autobiografía.
- Fue un modo eficaz en el desarrollo de las competencias lingüísticas en los alumnos, ya que la insistencia docente del buen uso del lenguaje propició actitudes positivas hacia el lenguaje, el proceso de lectura constituyó algo fundamental en esto, así como la interpretación de lo que se leía.

- Favoreció el trabajo en colaboración entre los estudiantes, pues éstos buscaban trabajar en pequeños grupos apoyándose mutuamente, aunque la falta de compromiso en algunos alumnos que sólo copiaban lo que hacía(n) su(s) compañero(s) y propició que sólo hubiese una reproducción y no una construcción de conocimientos.
- Acercó a los estudiantes a la realidad social que se vive hoy en día, donde la realización de actividades en torno al planteamiento de problemas en las que los discentes proponen situaciones de mejora para estas vicisitudes, constituyó algo fundamental para el trabajo en el contexto.
- Contribuyó a las prácticas sociales del lenguaje, puesto que ellos expresaron lo que piensan y sienten, dieron soluciones a problemas, proponen ideas a diversas situaciones concretas y, conocen las funciones y características del lenguaje.

En relación con los procesos llevados a cabo para la constitución de los Proyectos Didácticos, el docente:

- Llevó a cabo los momentos que se establecen en los Programas de Estudio (2011): inicio, desarrollo y socialización, pues en la realización del proyecto de la autobiografía se siguieron estos momentos donde la etapa culminante de socialización fue la presentación del proyecto ante el grupo y en un evento donde toda la comunidad estudiantil presentó los proyectos y otros productos educativos realizados.
- Fomentó la búsqueda de información de diversos medios para la realización del Proyecto Didáctico y les enseñó cómo hacerlo, fungiendo esta actividad como un medio para que los estudiantes aprendieran a buscar información aunque en diversos momentos los alumnos –aun sabiendo qué, cómo y dónde buscarla- sólo copiaban los datos encontrados.

- Empleó estrategias de enseñanza centradas en el alumno, ya que tomó en cuenta la participación estudiantil así como las necesidades de los estudiantes, donde el objeto de estudio fue la comprensión de la asignatura por parte de los estudiantes en relación con la disciplina como un todo.
- Tiene una visión del conocimiento como algo relativo que se construye continuamente, desde esta visión creó una relación de la asignatura de Español con el mundo cotidiano de los discentes.
- Trató de estimular un pensamiento crítico y reflexivo, la responsabilidad personal, el compromiso y el trabajo colaborativo; sin embargo, no se logró del todo.

En el marco de las estrategias de enseñanza que se aplicaron, el profesor:

- Consideró la planificación como un elemento primordial, pues involucró una serie de secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados; aunque éstos últimos fueron contextualizados puesto que hubo adecuaciones al proyecto realizado.
- Promovió el trabajo de análisis y reflexión de los textos planteando preguntas en torno a situaciones que permitían al discente identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; los retó a dar reflexiones o comentarios más profundos.
- Impulsó frecuentemente a los estudiantes para que éstos expresaran sus ideas o procedimientos (acertados o incorrectos) sin temor a la reprensión.

- Intentó promover el aprendizaje profundo en sus estrategias de enseñanza, pero esto no se logró cabalmente puesto que los estudiantes no estaban preparados o acostumbrados en la realización de actividades más complejas.
- Promovió el uso de las TIC como apoyo en la realización de las actividades y los productos finales.
- El docente trató de orientar la atención del estudiante más hacia el proceso de solución de problemas que hacia el resultado.
- Ha asimilado conceptualmente las bases del Trabajo por Proyectos Didácticos; sin embargo, su repertorio de estrategias de enseñanza tiene ciertas limitaciones.
- Su permisividad exitosa en la relación afectiva con los estudiantes resulta una limitación en el cumplimiento del trabajo.

Respecto a las estrategias de aprendizaje que desarrollaron los estudiantes:

- Como consecuencia del enfoque de enseñanza que adoptó el profesor, los estudiantes desarrollaron diversas estrategias de aprendizaje, tales como: de iniciativa estudiantil, el uso de herramientas tecnológicas como apoyo en la realización de actividades, trabajo en binas o en pequeños grupos. También eligieron diversos procedimientos de su preferencia para la realización de sus proyectos.
- Para la elaboración del proyecto “La autobiografía”, los estudiantes emplearon estrategias de exploración, pues realizaron búsqueda de información mediante el uso de internet en dispositivos móviles, en los libros de la biblioteca del aula, y algunos documentos que el docente proporcionaba.

- Algunos alumnos cuando trabajaron en colaboración emplearon estrategias organizativas con la finalidad de delegar actividades en torno a la realización del proyecto didáctico.
- En el proceso de realización del proyecto, algunos estudiantes emplearon estrategias de socialización, ya que en el desarrollo de la búsqueda de información se relacionaron con personas de otros contextos cercanos a ellos.
- Estimulados por el docente, algunos estudiantes emplearon estrategias motivacionales para la resolución de problemas que se le presentaban en el proceso de constitución del proyecto didáctico con la finalidad de entregar un producto de calidad.

Sobre los aprendizajes que se promovieron, la mayoría de los estudiantes:

- Relacionó el contenido de los proyectos con situaciones cercanas a ellos y relacionarlo con sus experiencias previas y posteriores.
- Mostró interés por el desarrollo del proyecto, pues el profesor les presentó diversos materiales visuales para que los alumnos mejoraran de sus actividades.
- Organizó actividades en colaboración con sus compañeros en torno a la realización del Proyecto Didáctico.
- Expuso su proyecto y aprendieron a exhibir información de los contenidos de su video autobiográfico ante el grupo, a ser claros y precisos con los datos que presentaron.

Desde la perspectiva de mi formación profesional, la elaboración de esta tesis ha representado:

- La construcción de nuevos conocimientos a partir de los procesos llevados a cabo en torno a esta investigación.
- Un fuerte interés por los estudios fenomenográficos y las estrategias didácticas.
- Tener una visión más amplia de la realidad actual en el marco de la educación secundaria.
- Inmiscuirme en la realidad que se vive cotidianamente en un contexto educativo y todos los procesos llevados a cabo por el docente y los discentes.
- Potenciar mis habilidades en el marco de la investigación.
- Llevar a la praxis los aprendizajes que durante mi formación pedagógica fueron contruidos.

RECOMENDACIONES

- Proporcionar una capacitación más profunda a los docentes para que las reformas curriculares de Educación Secundaria sean efectivas.
- Establecer un servicio educativo para la consultoría a los profesores que necesiten guía en la aplicación de esta estrategia de enseñanza.
- Continuar con la aplicación de la estrategia didáctica de Trabajo por Proyectos en este nivel educativo, ya que permite una educación que atiende al desarrollo individual de los estudiantes empoderándolos y favoreciendo su integración social.
- Continuar con el estudio de las estrategias didácticas y su aplicación para contribuir a la calidad de la enseñanza.
- Incorporar la perspectiva fenomenográfica a investigaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje ya que permite profundizar en el estudio de tales procesos mediante el análisis de las experiencias de los sujetos participantes y de la estructura de los cursos o programas de formación. Esta perspectiva ofrece grandes posibilidades para el desarrollo de la investigación educativa.
- Posibles vetas a investigar: el Trabajo por Proyectos Didácticos en otros niveles educativos y en el marco de la educación informal en México.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), pp. 57-75.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis L. y Simons, R.J., (2012) Communities of Practice in the School Workplace, *Journal of Educational Administration*, Vol. 50 Iss: 3, pp.346 – 364.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. España: EDELVIVES.
- Castelló, M., Iñesta, A. y Monereo, C. (2009). Towards Self-regulated Academic Writing: an Exploratory Study with Graduate Students in a Situated Learning Environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1107-1130.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde la cultura y el conocimiento se generan mutuamente. En *Infancia y Aprendizaje*, pp. 25. 3-17.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. *Universidad de Barcelona*, pp. 1-14.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning. En Eisner, E. (Ed.). *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. (84th) Yearbook of the National Society for the Study of Education. 174-198. Chicago: University of Chicago Press.
- Claus, J. y Ogden, C. (1999). An Empowering, Transformative Approach to Service. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service Learning for Youth Empowerment and Social Change*, pp. 69-94.

- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: GRAÓ
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Delgado J.M, y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid: Editorial Santillana.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Enkvist, I. (1995). Los conceptos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes de Español. En ASELE. Actas VI, pp.133-140.
- Enríquez, E. y Romero, E. (2012). *El proyecto aula en la perspectiva estudiantil, docente y directiva de la Facultad de Pedagogía, región Xalapa*. Tesis de licenciatura. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Entwistle, N. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Escudero, J. M. (Coord.). (1997). *La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica en Diseño y Desarrollo del Currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- García-Valcárcel, A. (2009). *Modelos y estrategias de enseñanza*. Videoconferencia presentada como parte de los documentos de la materia Modelos y estrategias de enseñanza, de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico Superior de Monterrey. México: ITESM.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

- Glaserfeld, E. (1995). A Constructivism Approach to Teaching. En *Constructivism in Education*, pp. 3-15. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedegaard, M. (2003). La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. En Moll, L. (Comp.). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, pp. 403-426.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México: McGraw-Hill.
- Ibarrola, M. (1997). Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. 42, pp. 47-63.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1998). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- John-Steiner, V. y Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. En *Educational Psychologist*, 31 (3/4), pp. 191-206.
- Kember, D., Biggs, J. y Leung, D. Y. (2004). Examining the Multidimensionality of Approaches to Learning Through the Development of a Revised Version of the Learning Process Questionnaire. *Source Br. J. Educ. Psychol. (Pt. 2)*: 261-79. Chinese University of Hong Kong: Shatin.
- Kilpatrick, W. (1951). *Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Langford, P. (1990). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM, FES-Iztacala.
- Leith, G. O. M. (1974). Individual Differences in Learning Interactions of Personality and Teaching Methods. En *Personality and Academic Progress*. Londres: Association of Educational Psychologists.

- Macedo, B. y Katzkowics, R. (2002). Repensando la Educación Secundaria. En Educación Secundaria. Un camino para el desarrollo humano, pp. 15-36. Chile: Andros Ltda.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., y Benjamin, J. (2002). What University Teachers Teach and How They Teach it. En N. Hativa y P. Goodyear. (Eds). Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education, pp. 103-126. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing Conceptions of the World Around us. Göthemburg: Instructional Science 10, pp. 177-200.
- Marton, F. (1995). Fenomenografía: una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes en la realidad. En Sherman y Webb (eds). Qualitative research in education. Forms and methods. Londres: The Palmer Press.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I. Outcome and Process. British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.
- Marton, F., Hounsell, D., y Entwistle, N. (Eds.). (1984). The Experience of Learning. Edinburg: Scottish Academic Press.
- Massuh, C. (2008). Alpha de Cronbach: Calidad del instrumento. Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Moll, L. (Comp.). (2003). Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Cuarta edición. Argentina: Aique.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.
- Murillo, F. (2011). Cuestionarios y escalas de actitudes. Facultad de formación de profesorado y educación. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- OCDE (2006). Políticas públicas para un mejor desempeño económico. Experiencias del mundo para el desarrollo, México 10 años en la OCDE. México: OCDE.
- OCDE (2010). Perspectivas OCDE: México. Políticas clave para un desarrollo sostenible. México: OCDE.

- Ortega, T. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. En Pampedia. Revista de las facultades de Pedagogía. 3, pp. 39-46.
- Ortega, T. (2009). Las teorías implícitas de la enseñanza en el pensamiento pedagógico de los profesores universitarios y su concreción en estrategias de enseñanza. Estudio de casos en la Universidad Veracruzana. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Ortega, T. (2011). Intención didáctica y estrategias de enseñanza de profesores universitarios. En Tópicos de la Educación Superior. Colección Palabra al Margen No. 2 (1), pp. 55-82.
- Ortega, T. (2011). Teorías implícitas y estrategias de enseñanza de docentes universitarios. Estudio de casos. México: CNIE.
- Posner, G. (1998). Enfoque de proyectos. En G. Posner, Análisis del currículo, pp. 181-190. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Prosser, M., Trigwell, K., y Taylor, P. (1994). A Phenomenographic Study of Academics' Conceptions of Science Learning and Teaching. Learning and Instruction. 4, 217-231.
- Ramsden, P. (1988). Students' Learning and Perceptions of Teaching: School Effectiveness Reconsidered. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: Louisiana.
- Rodríguez, A. (2010). Aprendizajes basados en Proyectos Sociales y el Sistema Modular de Enseñanza-Aprendizaje. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. España: Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- Ruíz, J. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. 2da. Ed., Madrid: Universidad de Deusto.
- Säljö, R. (1979). Learning in the Learner's Perspective. Some Common-sense Perceptions. Gothenburg: University of Gothenburg.

- Saunders, W. (1993). The Constructivist Perspective: Implications and Teaching Strategies for Science. En *School, Science and Mathematics*, 92 (3), pp. 136-141.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Plan de Estudios 2006. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español. México: SEP.
- Shulman, L.S. (1987). *Learning to Teach*. Washington: American Association of Higher Education.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tolchinsky, L. (2002). *Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad*. Barcelona: Colección ROSA SENSAT.
- UNESCO (1997). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 42. Chile: Publicaciones OREALC.
- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Foro mundial sobre la educación. Dakar: Senegal.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Vonk, J. H. C. (1995). Teacher Induction: An Essential Element at the Start of Teachers' Careers. En *Revista Española de Pedagogía*. No. 200, pp. 5-25.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.

Referencias Electrónicas

- Álvarez, V., Herrejón, V., Morelos, M. y Rubio, M. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. México: Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. 39/4. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1306Vargas.pdf>
- Del Valle, M. y Curotto, M. (2005). Estrategias docentes en propuestas didácticas para EGB. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 36, N. 11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1044Valle.PDF>
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- González, N. y García, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC) repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>
- Herrera, J. (2009). La distribución de los pupitres en el aula de clase. Recuperado de <http://pedagoviva.wordpress.com/2009/08/03/la-distribucion-de-los-pupitres-en-el-aula-de-clase-javier-herrera-cardozo-bogota-mayo-2009/>
- Jonnaert, Ph. (2002). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios. Canadá: UQÀM. Recuperado de http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf

- Manrique, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileyahj.pdf
- Massone, A. y González, G. (2010). Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de Educación General Básica. México: Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/551Massone.PDF>
- Secretaría de Educación de Veracruz (2012). Dirección General de Educación Secundaria. Recuperado de <http://dges.sev.gob.mx/>
- Secretaría de Educación de Veracruz (2012). Funciones. Portal de la secretaría. Recuperado de <http://www.sev.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (2012). Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (2012). Funciones. Portal de la secretaría. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/>

Software de Computación

IBM SPSS Statistics (Versión 20) [Software de computación]. Armonk, New York: IBM.

ANEXOS

ANEXO 1



Encuesta a Estudiantes del Grupo Escolar de Español (EGE-2012)

Esta encuesta tiene como finalidad valorar la contribución del Trabajo por Proyectos en tu aprendizaje. La información que proporciones será confidencial. Agradezco tu colaboración.

Datos:

Escuela _____ Nivel _____ Turno (1) _____ (2) _____
 Grado _____ Grupo _____ Sexo (M) _____ (F) _____ Edad _____ Fecha ____ / ____ / _____

Instrucción: Marca con una "X" la opción que mejor responda a cada pregunta que a continuación se enuncian y marca con otra "X" una de las dos opciones de la frecuencia con que la haces. En las preguntas **1, 2, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22 y 25** puedes escoger más de una opción.

De las clases		
1. ¿Qué haces durante la clase? (Puedes escoger más de una opción)		
Actividades	Frecuencia	
a) Actividades propuestas en el libro	() Casi siempre	() A veces
b) Actividades que pone el maestro	() Casi siempre	() A veces
c) Intercambiar ideas con mis compañeros	() Casi siempre	() A veces
d) Realizar ejercicios escritos	() Casi siempre	() A veces
e) Hablo con mis compañeros y maestro para resolver dudas	() Casi siempre	() A veces
f) Otro(s): [Especifica]	() Casi siempre	() A veces

2. ¿Quiénes participan durante la clase? (Puedes escoger más de una opción)		
Sujetos	Frecuencia	
a) El maestro y todo el grupo	() Casi siempre	() A veces
b) El maestro y algunos estudiantes	() Casi siempre	() A veces
c) El maestro, algún(os) invitado(s) y el grupo	() Casi siempre	() A veces
d) El maestro y algún(os) invitado(s)	() Casi siempre	() A veces
e) Otro(s): [Especifica]	() Casi siempre	() A veces
3. ¿Con qué frecuencia participa tu grupo durante la clase?		
Amplitud	Frecuencia	
a) Mucho	() Casi siempre	() A veces
b) Regular	() Casi siempre	() A veces
c) Poco	() Casi siempre	() A veces
4. ¿Dónde te sientas en el salón de clases?		
Lugar	Frecuencia	
a) Adelante	() Casi siempre	() A veces
b) Al centro	() Casi siempre	() A veces
c) Atrás	() Casi siempre	() A veces
d) En alguno de los costados	() Casi siempre	() A veces
e) Otro(s): [Especifica]	() Casi siempre	() A veces
5. ¿Te gusta el lugar donde te sientas en el salón de clases?		
a) Me gusta mucho		
b) Me es indiferente		
c) No me gusta		

De los contenidos del Proyecto		
6. ¿Qué materiales y/o recursos usas al hacer un Proyecto? <i>(Puedes escoger más de una opción)</i>		
Materiales	Frecuencia	
a) Lápices, cartulinas, papel bond, hojas blancas, etc.	☐ Casi siempre	☐ A veces
b) Diapositivas, computadora y proyector	☐ Casi siempre	☐ A veces
c) Libros y diccionarios	☐ Casi siempre	☐ A veces
d) Revistas y periódicos	☐ Casi siempre	☐ A veces
e) Audios y videos	☐ Casi siempre	☐ A veces
f) Otro(s): <i>[Especifica]</i>	☐ Casi siempre	☐ A veces
7. En la realización de tu Proyecto, ¿Qué materiales te gustaría utilizar? <i>(Puedes escoger más de una opción)</i>		
Materiales	Frecuencia	
a) Lápices, cartulinas, papel bond, hojas blancas, etc.	☐ Casi siempre	☐ A veces
b) Diapositivas, computadora y proyector	☐ Casi siempre	☐ A veces
c) Libros y diccionarios	☐ Casi siempre	☐ A veces
d) Revistas y periódicos	☐ Casi siempre	☐ A veces
e) Audios y videos	☐ Casi siempre	☐ A veces
f) Otro(s): <i>[Especifica]</i>	☐ Casi siempre	☐ A veces
8. ¿Cómo planeas la realización de un Proyecto? <i>(Puedes escoger más de una opción)</i>		
Criterio	Frecuencia	
a) Como lo dice el(la) maestro(a)	☐ Casi siempre	☐ A veces
b) De acuerdo con mis ideas	☐ Casi siempre	☐ A veces
c) Según el criterio del grupo	☐ Casi siempre	☐ A veces
d) Como lo menciona el libro	☐ Casi siempre	☐ A veces
e) Otro(s): <i>[Especifica]</i>	☐ Casi siempre	☐ A veces

9. ¿Se relacionan las actividades que realizas en los Proyectos con tu vida diaria?		
a) Si		b) No
<i>Si tu respuesta es Sí, subraya las posibles respuestas que a continuación se mencionan. Si respondiste No, pasa a la pregunta 11.</i>		
10. ¿Con qué propósitos de tu vida diaria se relacionan los Proyectos? (Puedes escoger más de una opción)		
Propósitos	Frecuencia	
a) En cómo cuidar el medio ambiente	() Casi siempre	() A veces
b) Solucionar problemas de la escuela	() Casi siempre	() A veces
c) Solucionar problemas de la comunidad	() Casi siempre	() A veces
d) Establecer orden en mi situación personal	() Casi siempre	() A veces
e) Mejorar mi lenguaje	() Casi siempre	() A veces
f) Otro(s): [Especifica]	() Casi siempre	() A veces
11. ¿Qué opinión tienes acerca del Trabajo por Proyectos?		
a) Es una buena forma de trabajo		
b) Me es indiferente esta forma de trabajo		
c) No me acoplo a esta forma de trabajo		
d) Otro(s): [Especifica]		
12. Lo que se plantea en el Proyecto, ¿Consideras que es de utilidad?		
a) Si		b) No
<i>Dependiendo lo que hayas contestado (Sí o No), subraya las posibles respuestas que a continuación se mencionan.</i>		
13. ¿Por qué? (Puedes escoger más de una opción).		
a) Lo que aprendo es de utilidad para mi vida diaria	a) Lo que aprendo no es de utilidad en mi vida diaria	
b) Considero que me sirve mucho	b) Considero que no me sirve mucho	
c) El contenido es bueno y me interesa	c) El contenido es malo y pierdo interés	
d) Otro(s): [Especifica]	d) Otro(s): [Especifica]	

14. ¿Te gusta trabajar por Proyectos?		
a) Si	b) No	
<i>Dependiendo lo que hayas contestado (Si o No), subraya las posibles respuestas que a continuación se mencionan.</i>		
15. ¿Por qué? (Puedes escoger más de una opción).		
a) Me apoyo en los compañeros	a) No todos trabajan	
b) Aporto distintas ideas	b) No me gusta trabajar en grupo	
c) Puedo hacer mejor un trabajo	c) No es fácil acoplarse a los demás	
d) Otro(s): [Especifica]	d) Otro(s): [Especifica]	
16. ¿Qué ventajas encuentras al Trabajo por Proyectos? (Puedes escoger más de una opción)		
Ventajas	Frecuencia	
a) Es más agradable la clase	() Casi siempre	() A veces
b) Resuelvo mis dudas con los demás	() Casi siempre	() A veces
c) Es menos pesado hacer el trabajo	() Casi siempre	() A veces
d) Que otros hagan el trabajo por mí	() Casi siempre	() A veces
e) Aprendo más	() Casi siempre	() A veces
f) Los trabajos quedan mejor	() Casi siempre	() A veces
g) Otra(s): [Especifica]	() Casi siempre	() A veces
17. ¿Qué desventajas encuentras al Trabajo por Proyectos? (Puedes escoger más de una opción)		
Desventajas	Frecuencia	
a) Algunos trabajan y otros no	() Casi siempre	() A veces
b) Toma más tiempo realizarlos	() Casi siempre	() A veces
c) Los proyectos son confusos	() Casi siempre	() A veces
d) No me gusta trabajar en equipo	() Casi siempre	() A veces
e) Es difícil acoplarse a distintos ritmos de trabajo	() Casi siempre	() A veces
f) No nos ponemos de acuerdo	() Casi siempre	() A veces
g) Otra(s): [Especifica]	() Casi siempre	() A veces

18. ¿Qué actividades se realizan en tu grupo para cumplir las metas acordadas en el Proyecto? (Puedes escoger más de una opción)		
Actividades	Frecuencia	
a) Coordinándonos con los compañeros	() Casi siempre	() A veces
b) Siguiendo todos los puntos acordados en el libro	() Casi siempre	() A veces
c) Siguiendo todos los puntos acordados por el maestro	() Casi siempre	() A veces
d) Regularmente no se cumplen las metas	() Casi siempre	() A veces
e) No se cumplen las metas porque no hay orden	() Casi siempre	() A veces
f) No seguimos los puntos acordados	() Casi siempre	() A veces
g) Otro(s): [Especifica]	() Casi siempre	() A veces
19. ¿Has propuesto algún Proyecto?		
a) Si	b) No	
<i>Dependiendo lo que hayas contestado (Si o No), subraya las posibles respuestas que a continuación se mencionan.</i>		
20. ¿Por qué?		
a) Porque los han tomado en cuenta	a) Porque no los toman en cuenta	
b) Pero no los han tomado en cuenta	b) Porque el maestro es quien los propone	
c) Sólo tomaron en cuenta algunas ideas	c) Porque ya están en el libro	
d) Otro(s): [Especifica]	d) Otro(s): [Especifica]	
21. ¿Realizas actividades extra en el desarrollo del Proyecto?		
a) Si	b) No	
<i>Si tu respuesta es Sí, subraya las posibles respuestas que a continuación se mencionan. Si respondiste No, pasa a la pregunta 24.</i>		
22. ¿Qué actividades realizas? (Puedes escoger más de una opción)		
Actividades	Frecuencia	
a) Investigar sobre palabras que no comprendí	() Casi siempre	() A veces
b) Buscar información relacionada con el Proyecto	() Casi siempre	() A veces
c) Realizar actividades relacionadas con otra asignatura	() Casi siempre	() A veces
d) Buscar sobre problemas relacionados con mi escuela	() Casi siempre	() A veces
e) Buscar sobre problemas relacionados con mi comunidad	() Casi siempre	() A veces
f) Otra(s): [Especifica]	() Casi siempre	() A veces

23. ¿Te gusta realizar actividades extra en el desarrollo del Proyecto?		
a) Si	b) A veces	c) No
24. Para realizar tu Proyecto ¿te han servido los conocimientos de otras asignaturas?		
a) Si	b) No	
<i>Si tu respuesta es Sí, subraya las posibles respuestas que a continuación se mencionan. Si respondiste No, pasa a la pregunta 26.</i>		
25. ¿De cuál(es)? (Puedes escoger más de una opción)		
a) Matemáticas		
b) Ciencias		
c) Artes		
d) Formación Cívica y Ética		
e) Historia		
f) Otra(s): [Especifica]		
Del ambiente en la clase		
26. ¿Cómo es el ambiente de trabajo en la clase?		
a) Bueno	b) Regular	c) Malo
27. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?		
a) Bien	b) Regular	c) Mal
28. ¿Cómo te llevas con tu maestro?		
a) Bien	b) Regular	c) Mal
29. ¿Cómo crees que es el espacio físico de tu salón?		
a) Cómodo	b) Regular	c) Incómodo
30. ¿Tu docente favorece un ambiente de estímulo durante la clase?		
a) Casi siempre	b) A veces	c) Casi nunca
De las evaluaciones		
31. ¿Es justo el maestro al calificar los Proyectos?		
a) Si	b) A veces	c) No
32. ¿Estás de acuerdo con las actividades que te pide el maestro para calificar tu Proyecto?		
a) Casi siempre	b) A veces	c) Casi nunca
33. ¿Cómo crees que quedó el Proyecto que realizaste?		
a) Bien	b) Regular	c) Mal
34. ¿Te gustaría volver a trabajar en una asignatura con el Trabajo por Proyectos?		
a) Si	b) Me da igual	c) No

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO 2



Guía de Entrevista a Docente de Español (EDE-2012)

Datos:

Escuela _____ Nivel _____ Turno (1) (2)
 Docente (clave) _____ Perfil _____ Fecha ____ / ____ / ____
 Hora (inicio) _____ (término) _____

De los Programa de Estudio	
Ítem	Observaciones
1. ¿Qué piensa usted del programa de Español 2011? 2. ¿Qué piensa usted del Plan de Estudios 2011 para Secundaria? 3. ¿Qué función considera que cumple la asignatura de Español en los estudiantes? 4. ¿Cuál cree que sean los fines de la Educación Secundaria? 5. ¿Cuándo considera usted que sus estudiantes están aprendiendo? 6. ¿Cómo relaciona la asignatura de Español con otras asignaturas? 7. Desde su punto de vista ¿Qué importancia tiene el conocimiento del Español?	
Del Trabajo por Proyectos Didácticos	
8. ¿Cómo planea el docente la realización de un Proyecto? 9. ¿Qué fases sigue el desarrollo de los proyectos? 10. ¿En qué consisten las fases de un Proyecto? a) Identificación del problema b) Definición del problema c) Características	

d) Propuestas a soluciones o modos de abordarlos e) Reconocimiento de soluciones que han dado otros a los problemas 11. ¿Qué desventajas encuentra al trabajo por proyectos? 12. ¿Qué ventajas encuentras al trabajo por proyectos? 13. ¿De qué manera cree que beneficia a sus estudiantes esta estrategia? 14. ¿Qué aspectos le parecen útiles del aprendizaje en el contexto? 15. ¿Qué dificultades se le presentan al trabajar los aprendizajes en el contexto? 16. ¿Cómo impulsa el trabajo de investigación a los estudiantes? 17. ¿Cómo potencia las habilidades de los estudiantes para que apliquen estas en el contexto? 18. ¿Por qué trabajar por proyectos en el aula? ¿Qué impresión tiene usted de ésta? 19. ¿Qué situaciones de aprendizaje propone al estudiante para que le resulten significativas? 20. ¿Cómo evalúa el desarrollo del proyecto? 21. ¿Cómo hace que el estudiante reconozca un problema y elabore distintas posibilidades de resolverlo? 22. ¿Cómo vincula los contenidos con el contexto social? 23. ¿Cómo organiza a sus estudiantes para trabajar los proyectos? 24. ¿Cómo procede para que los estudiantes definan sus propios proyectos? 25. ¿Qué actividades complementarias al Trabajo por Proyectos realiza? 26. ¿Cuál forma de trabajo le gusta más, Modelo Anterior o Trabajo por Proyectos? 27. ¿Ha recibido algún curso de capacitación con respecto a esta forma de trabajo? a) ¿Está satisfecho? b) ¿Cuál ha sido la duración? c) ¿Cuáles son los contenidos?	
---	--

De los estudiantes y el grupo	
28. ¿Cómo es su grupo? ¿Cómo trabaja con su grupo? 29. ¿Cómo promueve la responsabilidad personal de sus estudiantes? 30. ¿Cómo provoca situaciones y acciones que estimulen a sus estudiantes el logro de aprendizajes? 31. ¿Qué actividades prácticas desarrolla para estimular una mayor participación de sus estudiantes? 32. ¿Qué hace para que el estudiante asuma su responsabilidad por el aprendizaje propio? 33. ¿Qué acciones formativas promueve en el estudiante? 34. ¿Cómo promueve en el estudiante valores Cívicos y Éticos? 35. ¿El espacio físico es cómodo para usted y sus estudiantes?	
De la evaluación	
36. ¿Qué evalúa de los proyectos? 37. ¿Participan los estudiantes en la evaluación de sus proyectos? ¿Cómo? 38. ¿Qué ponderación toma en cuenta para la evaluación de los proyectos? 39. ¿En que se basan los contenidos de la evaluación? 40. ¿En qué se basa la calificación de los estudiantes? 41. ¿Cómo utiliza los resultados de la evaluación?	

ANEXO 3



Guía para Observación del Grupo Escolar de Español (OGE-2012)

Datos:

Escuela _____ Nivel _____ Turno (1) (2)
 Docente (clave) _____ Grado _____ Grupo _____ Fecha ____ / ____ / ____
 Hora (inicio) _____ (término) _____

De las estrategias de enseñanza	
Ítem	Observaciones
1. ¿Qué experiencias previas de los estudiantes recupera el docente para el logro de los aprendizajes?	
2. ¿Cómo fomenta el docente la participación de sus estudiantes?	
3. ¿Cómo participan los estudiantes?	
4. ¿Cómo impulsa el docente a sus estudiantes para trabajar en colaboración?	

5. ¿Cómo incluye el docente a los estudiantes en la dinámica de la clase? ¿Qué hace?	
6. ¿El docente promueve prácticas sociales en la dinámica de la clase? ¿Cómo lo hace? ¿Cuáles son?	
7. En los contenidos ¿Hay un vínculo entre el mundo escolar y el mundo exterior?	
8. ¿Con qué relaciona el docente la asignatura de Español? a) Con otras asignaturas b) El contexto social c) El contexto escolar d) El contexto áulico e) Vivencias personales del docente f) Vivencias de los estudiantes g) Otros (Mencionar)	
9. ¿Cómo promueve el docente el servicio a la comunidad?	
10. ¿Cómo fomenta el docente la responsabilidad social durante el Proyecto?	

11. ¿Qué actividades permanentes impulsa el docente para el aprendizaje de los estudiantes?	
12. ¿El docente selecciona el momento más adecuado para implementar estas actividades?	
13. ¿Cómo busca el docente que las actividades permanentes cubran las necesidades de sus estudiantes?	
14. ¿Qué interés demuestra el docente por la clase y por los contenidos?	
15. ¿Qué interés demuestra el docente porque sus estudiantes aprendan?	
De los enfoques de enseñanza	
16. ¿Cómo comienza el profesor la clase?	

17. ¿Qué hace el profesor en la clase?	
18. ¿Quién protagoniza la mayor parte de la clase?	
19. ¿Cómo es la forma de intervención del docente?	
20. ¿Cómo plantea el docente los problemas?	
21. ¿Cuál es el propósito de la siguiente clase?	
22. ¿Cuál es la intención del docente? a) Transmitir información b) Fomento de un desarrollo conceptual c) Fomento de un cambio conceptual	

De los estudiantes	
23. ¿Qué hace el estudiante durante la clase?	
24. ¿Cómo participan los estudiantes durante la clase? ¿Quiénes participan más?	
25. ¿Cómo se distribuyen los estudiantes en el aula?	
26. ¿Qué materiales y/o recursos usan los estudiantes para la realización de su Proyecto?	
27. ¿El estudiante propone Proyectos?	
28. ¿Los estudiantes presentan los requisitos previos de conocimientos y habilidades en torno al Proyecto a realizar? ¿Qué presentan?	

29. ¿Cómo planea el estudiante la realización del Proyecto?	
30. ¿El estudiante relaciona las actividades que realiza en el Proyecto con otras asignaturas?	
Del contenido/desarrollo del Proyecto	
31. ¿Cómo ajusta el docente el contenido del Proyecto a los objetivos de la asignatura?	
32. ¿Cómo contribuye el Proyecto como parte de un propósito?	
33. ¿Los Proyectos se hacen individual o en equipo? Si se conforman en equipos ¿Cómo se conforman estos?	
34. Si se trabaja en equipos ¿Qué papel juega el docente en la asignación de roles dentro de estos?	
35. ¿Se cumple la logística programada para la entrega del Proyecto? ¿Cómo?	

36. ¿Cuáles son los objetivos en el desarrollo del Proyecto?	
37. ¿Qué presentan los estudiantes para evidenciar el logro de esos objetivos?	
38. ¿Qué recursos tecnológicos utilizan los estudiantes durante el desarrollo del Proyecto?	
39. ¿Qué recursos o fuentes de información usan los estudiantes durante el desarrollo del Proyecto?	
40. ¿Se permite que personas conocedoras del tema participen como fuentes de información en torno al Proyecto? Si es así, ¿Qué hacen?	
Del ambiente de trabajo	
41. ¿Cómo se siente el estudiante durante la clase?	
42. El ambiente es propicio para el logro de aprendizajes, ¿por qué?	

43. ¿Cómo se lleva el estudiante con sus compañeros?	
44. ¿Cómo se involucra el estudiante en la clase?	
45. ¿Cómo es la relación estudiante-estudiante?	
46. ¿Cómo es la relación estudiante-docente?	
47. ¿Cómo es la relación docente-grupo?	
48. ¿Cómo estimula el espacio físico (áulico) a los actores involucrados?	
49. ¿Cómo supervisa el docente a los estudiantes?	

50. ¿Propicia el docente un ambiente de estímulo? ¿Cómo?	
51. ¿Qué interés demuestra el estudiante por la clase y por los contenidos?	
52. ¿Qué interés demuestra el estudiante por aprender?	
De la evaluación	
53. ¿Qué evalúa el docente de los Proyectos?	
54. ¿Qué elementos toma en cuenta para la evaluación de los Proyectos?	
55. ¿Qué ponderación tienen esos elementos?	
56. ¿Cómo evalúa el docente el desempeño de sus estudiantes?	
57. ¿Cómo utiliza el docente los resultados de la evaluación?	

ANEXO 4

Entrevista a Docente de Español de Tercer Grado

Primer Momento

Fecha: 18-05-2012

Duración: 20:03 min.

E: Entrevistador

DESTER: Docente de Español, Tercer Grado

E: Maestro, ¿Qué piensa usted sobre el Programa de Español 2011?

DESTER: Bueno, el Programa de Español 2011 respeta lo que es el enfoque por competencias que se viene manejando desde 2006, tiene algunas adecuaciones sobre todo respecto al uso de las tecnologías; la adaptación, porque surge la nueva generación y última que se viene ahora desde 2007 que son las redes sociales, las considera ya como una nueva forma de comunicación y de expresión y me parece que son las adecuaciones principales que hay. En general, desde mi punto de vista muy personal, repite muchas cosas, básicamente de 2006. En los proyectos, en la intención y en el perfil de egreso en el diseño curricular del Plan 2011 al 2006. Creo que hay algunas cuestiones en las que considero que están desfasados en algunos puntos de la realidad sobretodo en la investigación, por la factibilidad de los jóvenes para realizar investigación y salir a campo. Pareciera que me salgo un poco del tema, pero en la actualidad, hay mucha violencia y prácticamente los jóvenes están imposibilitados a salir, no queremos que vayan a, o salgan a hacer sobre todo trabajo de campo y este... eso es lo que limita un poco, lo que propone el plan con lo que en realidad se puede llevar a cabo, me parece que es uno de los principales choques. Para los maestros... hay más trabajo para planear

porque hay una mayor complicación para hacer planeación y para hacer evaluación, el formato propio requiere un poquito más... hay más requisiciones para esta propuesta... ya se viene lo que es la evaluación por... la rúbrica de evaluación por letras, en vez de la numérica, es parecido al modelo que tienen en Estados Unidos.

[Interrupción]

DESTER: Bueno, básicamente esa es mi opinión en general y el formato de evaluar por letra en rúbrica de la “A” a la “F” en vez del diez al cinco como lo teníamos, por ejemplo la “A” abarca dos calificaciones.

E: ¿De la base numérica?

DESTER: Sí, entonces, este... pues es un poquito... complejo para cubrir.

[Interrupción]

E: ¿Me decía?

DESTER: Bueno, me parece que debe de haber una capacitación mucho más profunda para ese cambio, la evaluación me parece uno de los puntos más importantes y más delicados en el proceso de enseñanza, la evaluación me parece –incluso- un poquito más delicado que la exposición misma.

E: ¿Ha recibido -perdón que lo interrumpa- alguna capacitación respecto a lo que me comenta?

DESTER: Hubo una invitación, pero nos hablaron en una junta de una hora, un día y no me tocó ir solamente fueron cinco maestros de esta escuela y no estuve incluido en el curso, pero de todos modos fueron dos horas y esa fue la información. A mí me parece

que debe ser un curso con mayor capacitación y mucho más profunda para este campo, esa es mi opinión.

E: Bueno, ahora ¿Qué función considera usted que cumple la asignatura de Español en el estudiante?

DESTER: Estos rasgos están establecidos en el perfil de egreso y en el diseño curricular, de lo que se espera del estudiante. Una de las partes que, formativa es, obviamente, la capacidad y la inteligencia lingüística, entonces, aplica y tiene que ver con el desarrollo de su inteligencia interpersonal -de cómo se desarrollan con los demás-, intrapersonal -para que sean analíticos de su crecimiento- sobre todo en este proceso del desarrollo del adolescente, donde están adquiriendo su personalidad la que van a tener de aquí al resto de su vida, todas las materias son formativas y todas tienen que ver con esa integración, pero me parece que la materia de Español por desarrollar la vía lingüística me parece que tiene que ver más con el análisis de estas dos inteligencias; interpersonal a la hora de desarrollarse con los demás y es la manera en la que analizan si soy víctima de *Bullying* o si soy atacante de *Bullying* en la manera de que voy a articular el chiste, que le voy a decir al compañero; voy a analizar los códigos de valores que hay en mi grupo, de esconder la mochila, amarrarla, empujar, de lo que se debe hacer y no se debe hacer, o sea, cada grupo determina lo que es bueno y lo que es malo, entonces, en este desarrollo que es tan importante en Secundaria, la materia de Español le ayuda a integrarse de esta manera, ahora, pues el enfoque por competencias nos dice que todas las materias deben ser...transversales y multidisciplinarias, entonces, que aunque seas maestro de Español tienes que enseñar a aprender a desarrollar todos los saberes, Esto es...nos dice ahora en este enfoque desde que se maneja por competencias, no nada más es enseñar a leer y a escribir, tienes que enseñarles los cuatro pilares en la educación, esto también es en todas las materias, el de matemáticas es exclusivo de... tienes que enseñar el saber hacer, el saber ser y el saber convivir con los demás, son los cuatro pilares, entonces, si somos estrictos de la teoría, bueno la materia de Español enseña todo, y somos estrictos de la teoría, pero en la práctica y, siendo honestos... pues no honestos porque no sería deshonestidad lo otro, pero siendo más justos –digamos-

con la realidad la materia de Español les ayuda a desarrollar esa integración y esa habilidad lingüística y sobre todo su relación con los demás y su integración al mundo. Eso es en lo que les ayuda la materia.

E: Bueno, ¿Cuál cree que sean los fines de la Educación Secundaria?

DESTER: Son, en primer lugar reforzar lo que, bueno como Educación Básica es una continuidad de lo que se ve en Educación Primaria, Te digo de la realidad o te digo de lo que...

E: Lo que usted cree.

DESTER: Bueno, la Educación Secundaria debe concluir lo que inició la Primaria; que los alumnos tengan los conocimientos básicos para leer y escribir, porque nos llegan sin saber leer y escribir esa es la verdad y lo más triste es que los egresamos sin saber leer y escribir en muchas ocasiones, Tenemos chicos de prepa y de universidad que no son capaces de hacer correctamente una lectura en voz alta, en lectura grupal... de universidad y de prepa. Entonces, el objetivo de la Educación Secundaria es concluir lo que la Educación Básica inicio, es formar al chico con la mentalidad de que el estudio es el camino para... es su alternativa de vida o su mejor alternativa de vida, sea cual sea su decisión porque recordamos e insisto, es la etapa en la que forman su personalidad, entonces, aquí los debemos convencer de que sea cual sea la alternativa, la vía que ellos decidan, la única alternativa es por medio del estudio; entonces, aquí hay que seducirlos, hay que coquetearles de que esto les guste, se les haga divertido, lúdico y se les haga realmente su única opción, ese es un objetivo y en la educación Matemática pasa lo mismo que en Español, o sea, llegan chicos con conocimientos básicos no aprendidos y mandamos chicos con conocimientos básicos no aprendidos, entonces, debemos concluir lo que se inició a nivel Primaria porque es parte de la Educación Básica, que bueno ya este año llevamos año y medio con el Bachillerato obligatorio por propuesta presidencial, etc., pero no es básico es obligatorio, pero no es básico; la idea es la

conclusión de lo que se inició en nivel Secundaria y la formación de la personalidad, la semilla de la personalidad de los estudiantes y el amor al estudio ese es el objetivo, De la Educación Secundaria.

E: ¿Cómo relaciona su materia de español con otras asignaturas?

DESTER: OK, Transversalidad. Todas las materias ya vienen relacionadas y no lo hace el docente, bueno a veces nos decimos héroes, porque si tenemos méritos en el ejercerlo, pero esa propuesta ya viene en el currículo, o sea, ya viene desde que viene el mapa curricular, ya viene la materia; cómo sé... cuál es el perfil de ingreso, el aprendizaje esperado, el perfil de egreso y cómo se relaciona con las demás materias, o sea, cuando viene por proyectos, cada proyecto viene cómo se relaciona con lo demás. Te pongo un ejemplo claro: yo tengo que enseñarles a hacer reportes de experimentos, cómo se redacta el reporte de un experimento, bueno, o sea, lo pide el programa, entonces, bueno, inmediatamente el experimento pues en Ciencias, Cómo reportar lo que aprendiste, cómo ordenar los enunciados, cómo ordenar las frases, las palabras de manera adecuada para realmente darle una lógica al conocimiento aprendido, de nada sirve que hayas hecho el experimento si tú no sabes reportarlo de manera adecuada y no sabes escribir que hiciste de manera adecuada, porque ahí, ese proceso lingüístico de razonamiento te va a decir qué viste, qué hiciste, qué aprendiste, qué te faltó, ese es el enfrentamiento real. Hay gente empírica que no necesita conocerlo que toda la vida lo va a poder contar, pero no es lo ideal para la educación del estudiante, ese proceso es necesario, entonces, el Español se relaciona con todas –las materias- porque es el registro escrito de todo aprendizaje, en historia tenemos literatura revolucionaria y vemos el mismo tema que vieron en Historia de la revolución mexicana, entonces ellos ya se saben la historias ya cumplieron con conocer fechas, periodos y personajes, ahora que vemos novela revolucionaria, entonces ya saben de lo que estamos hablando, ya saben el contexto, si yo les pregunto, y es bonito cuando te contestan de manera positiva, no todo es negativo, ¿Por qué estas personas escribían esto? Por qué no había dinero, porque venían de una guerra, maestro. ¿Por qué acababa de pasar esto? Y te hablaban del porfiriato, ¿Quiénes

estaban aquí? No pues estaba Madero, ¿Por qué en este cuento o en esta novela se habla de puras mujeres y viven solas? Por ahí te dice un despistado, porque los otros están en Estados Unidos, ya había braseros, pero no como ahora, y la respuesta es porque seguramente están en guerra o ya habrían muerto en la revolución y esa es la respuesta correcta, entonces ya hay una relación lógica de situarse en relación, con Historia; bueno con Inglés no se diga la base del Inglés es el Español, bueno no del idioma del aprendizaje en la escuela, si tú no sabes diferenciar entre sustantivos, adjetivos, verbos, orden lógico de enunciados no vas a aprender Inglés jamás, si no sabes de gramática y sintaxis no vas a poder aprender, hay maneras empíricas de hacerlo, pero así no está en el programa. Y así me podría seguir en todas a las materias.

E: Con respecto al trabajo por proyectos, ¿Cómo planea usted la realización de un proyecto? Ya viene creo estipulado en el programa.

DESTER: Viene estipulado en el Programa, viene el libro del maestro, el libro para el alumno esta reforzado con el libro de estrategias didácticas para el profesor y tenemos la libertad de acortar una actividad extra de nuestro “ronco pecho” -como se dice coloquialmente- para poder aplicarla, entonces, en el trabajo por proyecto tú tienes cuatro o cinco actividades y tienes un periodo de sesiones y un periodo de tiempo tienes que cuadrarlo, o sea, dos semanas, cinco sesiones o diez sesiones porque son módulos, por ejemplo Español son cinco módulos a la semana o sea cinco horas a la semana repartidas en cada escuela en la semana porque sabemos que no pueden ser más de dos módulos por día de ninguna materia, porque es antipedagógico, cada escuela se organiza; entonces, por lo regular vienen a dos o a quince sesiones, los proyectos... entonces, son a dos o tres semanas y uno tiene que planear... algo que nos merma un poco son suspensión para complemento de proyectos, actividades extraescolares, Yo ahorita vendo boletos... no sé a lo mejor me estoy desviando.

E: No, no, no, continúe, por favor.

DESTER: Vendo boletos para una obra de teatro, hay reuniones sindicales, hay comunidades donde los días de cobro no se labora porque tienen que salir a cobrar, hay

actividades culturales, festejos, entonces si yo planeo diez sesiones, yo ya le “moché” dos ya tengo ocho, entonces, mi planeación ahí se va incumpliendo; tenemos el caso de que los chicos un porcentaje de incumplimiento, por ejemplo, para continuar la sesión porque las primeras dos yo les pedí que trajeran algo para trabajar en clase resulta que es el 50% no me trae la tarea ¿qué hacemos? Ya nos retrasamos, ¿se lo puedo traer mañana?, o ¿para la siguiente clase? ¿me firma? tu proyecto y tu planeación la vas rompiendo como cuando rompes una caja o una pared bueno le quitas un pedazo y se la resanas con otra cosa eso es lo que pasa con los proyectos, lamentablemente, en la mayoría de los casos. Tendría que ser un maestro muy estricto con su horario y sus alumnos, muy cuadrado para que el proyecto vaya saliendo; y si hay los casos, y son los maestros que mejor obtienen resultados en pruebas como ENLACE, hay ese tipo de profesores... no traen el libro no entran a clase, este... hay junta allá, no asisten a la junta porque están en clase. Hay una disputa de qué es lo que debo hacer.

E: Muy bien maestro, pues se nos agotó el tiempo, gracias por su tiempo, van a ser una serie de entrevistas [...].

ANEXO 5

Entrevista a Docente de Español de Tercer Grado

Segundo Momento

Fecha: 01-06-2012

Duración: 14:15 min.

E: Entrevistador

DESTER: Docente de Español, Tercer Grado

E: En la entrevista anterior me comentaba algunos aspectos del Trabajo por Proyectos ¿Qué ventajas y desventajas encuentra usted el trabajar por proyectos?

DESTER: La ventaja es que cuando trabajas con proyectos tienes un producto final y tienes un número determinado de sesiones y te facilita mucho la planeación, es un formato que permite hacer la planeación e irte acomodando a las necesidades extraescolares en la calendarización siempre se tendrán imprevistos por muy pequeñas que sean, pero en todas las escuelas se dan. El Trabajo por Proyectos te permite ir adecuando y acelerar, tú te diste cuenta cómo el día de ayer estuvimos con las preguntas y así como que con el látigo, si hoy nos ponemos a trabajar con las preguntas, no me trabajan, o sea, no sería fácil porque es viernes, por eso lo tienes que ir mediando y una de las ventajas del Trabajo por Proyectos es adecuarte a las necesidades y los tiempos. Ahora desventajas, es que a veces te limita en cuanto a los recursos pedagógicos, por ejemplo, yo ahorita en el vídeo, en el trabajo de autobiografía para cumplir como parte de uso de las TICs se les va a pedir que la realicen como tipo diaporama en un video de recopilación de fotos y audio, utilicen la computadora, teléfono celulares e internet para descargar fotos, al final de hacer la autobiografía, se les va a pedir que la suban a

Facebook, a su cuenta de red social para que finalmente, te concluyan como parte de un trabajo; pero no te puedes salir mucho de lo que está sugerido, este recurso de manera interna los puedes trabajar, pero a nivel colegiado es muy cuestionado a veces la gente o hay maestros que se espantan, por el uso de las redes sociales, por la pertinencia en que lo permites, por el cuidado que hay, porque no tomas en cuenta los riesgos que puedes tener, porque si se da una problemática en el chico al usar las redes sociales pues creen que es culpa del maestro que les pidió un trabajo en especial, cuando ellos están casi todo el día y entonces el Trabajo por Proyectos se limita en ese tipo de cosas.

E: ¿Esa sería la desventaja?

DESTER: Si, el limitar hacer otro tipo de trabajos...experimentar, salirse de lo que está establecido.

E: El Trabajo por Proyectos contempla el aprendizaje en el contexto ¿Qué dificultades tiene el trabajar en el contexto?

DESTER: Si, cuando fue el proyecto de entrevista, finalmente, ellos elaboraron, vieron un video donde estaban haciendo una entrevista y realizaron, o vieron realizado cómo ese trabajo de entrevista estaba reportado, cómo se hacía un reporte de entrevista, en esa unidad, ellos tuvieron que elegir un personaje de su colonia, de su familia y hacer la entrevista: lo ideal aquí –hablando de contexto- por ejemplo, lo ideal era que buscaran un líder de opinión, por ejemplo, si hablo de deportes, pues mínimo me voy a la USBI o voy al estadio a ver a un entrenador o un atleta, miembro de la... por lo menos de la Asociación Veracruzana de Atletismo –que está en el estadio- y se hace una buena entrevista. Por ejemplo, hoy en día, vivimos tiempos de inseguridad, entonces, mandar a un chico hacer un trabajo hacer un trabajo, en estos tiempos de que tienes que ir al centro, de que tienes que... que a lo mejor el papá le dice “vete con el primo, vete con el amigo”, es arriesgarlos, entonces, el trabajo en el contexto si se puede, si se realiza y precisamente ese es el trabajo en contexto, o sea, ¿Cuál es mi contexto en este

momento? Que no puedo salir. Ese es mi contexto real, que no pueden salir, que no puedo exponer al chico, entonces, yo les decía “Bueno, busquen un Doctor en casa, en familia, el primo y tenemos un Doctor, tenemos un Maestro, tenemos un Ingeniero, tenemos alguien que trabaja en alguna empresa, en algún oficio, un carpintero, y ahí podemos hacer la entrevista para conocer más acerca de lo que estamos haciendo y hacer un reporte de entrevista”. Se tuvo que adaptar y si fue trabajo de campo, algunos entrevistaron a las autoridades, decidieron entrevistar al Director, a la Directora, a los Maestros... cómo es su trabajo, a qué se dedican, y entonces, ese si se hizo trabajo de campo y se trabajó en el contexto.

E: Pero no tan alejado...

DESTER: En estos momentos no, por esa situación que –vivimos-. Sí, tenemos papás que quisieran que salieran a las cuatro de la tarde, porque no tienen tiempo, entonces, es difícil que ellos les acompañen. Deberás que si tú les dices “se los entrego a las cinco”, perfecto. Lo mando a las siete de la mañana y me lo devuelven a las cinco, serían felices.

E: ¿Usted cómo ve eso, el alargar los tiempos? Ya ve que se está hablando de Escuelas de Tiempo Completo.

DESTER: Es un arma de doble filo. Como trabajo educativo, esa justificación está ideal, pero la verdad es que, desde mi punto de vista personal, es hacer guarderías de más tiempo, si de por sí los papás se responsabilizan cada vez menos de los actos negativos que tienen sus hijos, están alejados de cómo se expresan, de cómo hablan... las niñas. Sus papás no tienen idea de cómo hablan las niñas, o sea, cuando decían groserías... cuando decían groserías básicas que dice el mexicano que “pinche”, que “cabrón”, que no sé qué, la niña, uno se espantaba... ahora te dicen vete a la \$#%, vete a la \$%%&... entre niñas, Sí, eres una \$%%% y te vas a la %&\$#... ¿A quién le están gritando? Y vienen los papás y “mi niña” y la niña aquí –a un lado- y los papás “no es que la chica, la niña”... y yo me imagino si saben cómo hablan, pero de por sí, están alejados de sus hijos... de

por sí no hay mucha responsabilidad, en este caso y lo culpan a uno, y si los chicos van mal, ahora sí, son los maestros. Entonces, el tiempo completo... ellos felices, felices de verdad de que estén más tiempo en la escuela, en la Primaria, en Secundaria.

E: OK, bueno, cambiando un poco el tema ¿Cómo impulsa el trabajo de investigación en sus estudiantes?

DESTER: Bueno, el trabajo de investigación, si me baso mucho en lo que es Trabajo por Proyectos, pero aquí en la investigación hicieron cuando vimos lo que es reportaje, porque en reportaje les expliqué que la diferencia entre reportaje así como entrevistas, era precisamente el trabajo de investigación, entonces, vimos lo que es investigación documental y de campo, lo que es la diferencia, y tuvieron que hacer citas diferentes tanto lo que era de libro, revista, o internet o cita de una entrevista que grabaron, como la que hicimos ahorita. Entonces, ellos trabajaron, grabaron en su celular la entrevista y finalmente hicieron lo que es un reportaje. Uno de los reportajes que no sé si te lo platiqué en la entrevista pasada... que está como para publicar, o sea, con todas las deficiencias o limitaciones que pueda tener un trabajo propio de un chico de tercero de Secundaria, que hablaba de *"Xalapa, la ciudad de las flores... ¿marchita?"* y hablaba de la violencia e inseguridad que veía, y entonces así se llamaba su reportaje. Hablaba de lo que su mamá le contaba, papá le contaba, de cuando podían salir, caminar en la noche y que ahora ya no dejan y que qué medidas se están tomando, pero que nos siguen diciendo que no pasa nada y, o sea, un reportaje que se aventó así [señala volumen], entonces, me citaba... este, sacó citas de periódicos, libros... un libro que se llama *"Xalapa..."* era un libro de Xalapa, está publicado por la Editora de Gobierno del Estado que viene con imágenes y empezó a tomar citas de ahí para justificar lo que decía y luego me hizo citas de las entrevistas que hizo con su familia... de la gente de antes, con sus abuelos y de cómo era antes. Muy bien trabajo de investigación

E: Bueno, el algún momento ha pensado, bueno ¿Por qué trabajar por proyectos?

DESTER: ¿Cuestionar el Trabajo por Proyectos?

E: Bueno, preguntarse ¿Por qué trabajar por proyectos? ¿Qué impresión tiene le da? Ya me había comentado algunas impresiones, pero el programa o el plan de estudio dice “vamos a trabajar por proyectos” y usted dice “¿Por qué Trabajar por Proyectos?”

DESTER: Bueno, por qué trabajar por proyectos... en primer lugar porque la currícula lo indica, porque el mapa curricular lo indica, ¿Por qué lo indica o por qué lo llevaron a la práctica curricular? Porque... yo creo que para facilitar el trabajo... entre comillas facilitar, el trabajo docente en cuanto a lo que es los objetivos de aprendizaje y la elaboración de la planeación, o sea, el trabajar por proyectos es, de alguna manera, una manera esquemática de trabajar –aquí viene, aquí está- [señala manual]... este es el manual, de recursos didácticos, pero bajo el esquema de proyectos, o sea, viene aquí, de la materia, por ejemplo. Aquí te va diciendo que implica recomendaciones procedimentales de inclusión pedagógica que tiene el recurso y la sugerencia de cumplimientos... de ese proyecto en general, y tú puedes tenerlo; entonces, ¿Por qué trabajar por proyectos? Yo pienso que es para facilitar el trabajo y la planeación... en cumplimiento de objetivos y el cumplimiento de... más bien el cumplimiento del programa, que es más bien en lo que todos los maestros nos fijamos, que el programa no se puede terminar o no se puede cumplir.

E: Por diversas situaciones...

DESTER: Por diversas situaciones, entonces, yo creo que es una facilitación para hacerla en resumen, nada más que no tiene que tener adecuaciones, si aquí viene en diez sesiones... en diez horas; perdón, en cinco sesiones, etcétera, pues tú lo haces a siete, porque sabes que no te va a dar tiempo. Ese es el único detalle, pero haciendo las adecuaciones, me parece que es un camino que te facilita el trabajo.

E: Bueno maestro, pues creo que aquí finalizamos, ya vienen sus chicos.

ANEXO 6

Entrevista a Docente de Español de Tercer Grado

Tercer Momento – Parte I

Fecha: 26-06-2012

Duración: 20:35 min.

E: Entrevistador

DESTER: Docente de Español, Tercer Grado

E: La ocasión pasada me comentaba sobre la impresión que tiene del Trabajo por Proyectos. La última pregunta en la que nos quedamos, ¿Qué situaciones de aprendizaje le propone a los estudiantes para que a estos les resulte significativo?

DESTER: Estrategias para aprendizaje significativo; bueno, aquí hay muchas técnicas, la primera es el situar el contexto... el situar al alumno en el contexto en el que se encuentra, entenderlo primero uno como maestro, entonces, no es lo mismo estar en una escuela pública que en una escuela privada, no es lo mismo estar en una escuela urbana que en una escuela rural; entonces, por ejemplo, yo te hablaba del proyecto del uso de las tecnologías, entonces, en comunidades esos trabajos no los puedes aplicar con la misma intención y la misma facilidad e incluso no se pueden pedir. La primera estrategia es ubicar al alumno en el contexto, una vez que lo ubicas, tú le vas a pedir trabajos que ellos puedan realizar y están en su vida cotidiana; por ejemplo, en la escuela donde estás haciendo tú investigación, o sea, aquí, todos tienen Facebook, todos tienen cuenta de red social, entonces, un trabajo donde tú les dices “les voy a subir las instrucciones”, ellos están pendientes; si vamos a crear un grupo, ellos ya lo tienen creado, yo les iba a proponer crear un grupo para tareas y ellos ya lo tienen creado... de su salón, entonces,

nada más te tienen que agregar. Yo creo que mandarles el trabajo por ahí por... bueno, en esa plataforma, recibirles por ahí -por el mismo medio- el trabajo es una manera de adaptarse a su contexto y que el aprendizaje sea significativo, o sea, que ellos utilicen algo que van aplicar para la vida cotidiana, el uso de fotografías, de audio, el uso de las redes sociales... de internet como tal, pero en un contexto distinto, pues tú tienes que... adecuarte a las facilidades de la sociedad. En un proyecto que ellos tengan que presentar de acuerdo a sus tiempos, a sus necesidades, en un proyecto, te daré un ejemplo de trabajos que se hacen donde los chicos, por ejemplo, están en el campo y ellos en la cuestión de presentar un trabajo fácil lo hacen por escrito. Vamos a ubicarnos en un chico que su jornada laboral trabaja en la tarde; entonces ahí hacen su tarea; entonces, el aprendizaje de acuerdo a la realidad de cada uno, yo creo que es la principal estrategia, de ahí en fuera; estrategias existen miles; una vez ubicando eso bueno pues ya, estrategias didácticas como tal específica, como de organizadores previos, exposiciones, material didáctico... eso ya es independiente, pero la primera yo creo que es esa.

E: OK, el Trabajo por Proyectos... digamos que es proponer problemas para que el estudiante los resuelva ¿Cómo se los propone... cómo hace usted para que el estudiante reconozca que hay una situación o un problema?

DESTER: OK, lo primero es en la planeación, si tú tienes que fijar el objetivo del proyecto, cuando tú estás haciendo la planeación lo primero que tienes que saber es qué tipo de conocimientos son los que van a enfrentar; por ejemplo, que tipo de habilidades son las que van a poner a prueba, observación, comparación, uso de la memoria, trabajo en equipo, este... retención, valoración. Tú tienes que saber que habilidades son las que ellos deben poner a prueba de acuerdo al objetivo del proyecto, entonces, ese es el primer planteamiento que se hace; yo voy a pedir este trabajo porque ellos van, en el proceso, van hacer o van enfrentar esta habilidad, ellos deben de tener estos conocimientos... de examen por ejemplo, y este proyectos les va a permitir enfrentarlos y explicarlos, o sea, es como un laberinto... como el trabajo de artículo de opinión, antes de iniciarlo... conocimientos previos, qué sabemos acerca de eso, un cuestionario, ellos

lo tienen que pensar... qué es lo que saben, qué no, qué han oído, se les permite, incluso, respuestas un poquito erróneas y de ahí encontramos lo más asertivo, porque a veces en una respuesta errónea adentro está la parte asertiva, que ellos pueden tener, tus les explicas y les corriges lo que está mal, pero después de esto viene una cuestión comparativa, o sea, de enfrentarse a la realidad... "localicen, busquen, recorten y peguen la diferencia entre lo que es la entrevista, un artículo, una nota periodística"; después, ellos van resolviendo, posteriormente, existen estas características del artículo de opinión... de los cuatro géneros que trajiste, localiza cuál es el artículo de opinión y una vez que los localices, estas características, estratégicas dentro del artículo, las subrayas y las escribes, entonces, ellos van relacionando... ya lo van separando, ya lo van comparando, ya saben ese ejercicio que no es lo mismo una nota, o sea, lo que les pedí no lo van a encontrar ni en la nota ni en la entrevista ni en el reportaje, solamente en el artículo y ellos lo van resolviendo, o sea, tú buscas un ataque a un oponente en una nota periodística, el artículo de opinión lo tiene, ellos van resolviendo el problema y van conociendo, posteriormente, ya una vez que lo tienen aquí, del tema que tú quieras, redacta un artículo de opinión, ellos ya tienen elementos, sin darse cuenta, para ejercer el suyo, del tema que ellos quieran, el tema que se te... una vez que tienes el tema y el borrador, bueno, ahora vas a argumentar... trae información acerca del tema que escogiste porque vas a respaldar ese artículo y ya lo terminas, entonces, ahora sí, entrega tú trabajo en limpio, entrega tú trabajo impreso con estas características y ese es un proyecto de artículo de opinión, o sea, esa línea nos llevó a resolver un problema, que finalmente, en todo el proceso fue enfrentando y resolviendo el problema, y ve, entrega un artículo con características... ya tienen los elementos para hacerlos, ya tiene una serie de trabajos previstos para poder elaborarlo y esa es una manera de plantearles la problemática de una manera secuencial.

E: Ahorita me comentaba que los estudiantes... el conocer el contexto del que vienen, pero también me hablaba de los contenidos, entonces, ¿Cómo es el vínculo entre los contenidos que están estipulados y que vienen dentro del Programa de Estudios y el contexto social, o sea, la realidad que se vive hoy en día?

DESTER: Hiciste una pregunta medular. Hace ocho días –exactamente- el martes tuve el privilegio de estar en una conferencia con Sylvia Schmelkes aquí en Xalapa y, este, fue entrada libre, ella nos decía “la lucha del currículum” y ella decía “es imposible o es increíble que sea el mismo currículum para Guerrero que para Tamaulipas, que para Nuevo León, que sea el mismo currículum que para Oaxaca, que para Chiapas y el Distrito Federal”, ella misma lo plantea así, entonces, ¿Dónde viene la habilidad del docente en encontrar de qué manera puedes adaptarlo? Eso es lo más difícil que podemos hacer como maestro, aparte de cumplir primero tú horario, luego las planeaciones, los cursos, las evaluaciones, el subir calificaciones... toda la parte administrativa que corresponde a esto, hacer empatía con el grupo, tener el control del mismo, llevar acabo esta planeación, tienes que hacer esa adecuación al contexto pensando que tienes... vamos a pensar en un grupo estándar de 35 y a veces llegan a 50 y tantos en Secundaria, a veces en Telesecundaria tienes grupos de 6... vamos a dejarlo en 30-35, tomando en cuenta que cada chico es diferente, tiene una historia distinta, un contexto distinto; hacer la adaptación de tú plan de estudios, de tú currículum a una realidad, a un contexto es la tarea más difícil, yo creo que la más profunda, y si me permites, filosófica, que puede tener un docente. Todos aquellos que no se dedican a la docencia y que dicen un matemático, un científico, un filósofo que, aparentemente, tienen tareas más profundas dicen “el docente tiene una tarea administrativa no tan profunda”, yo creo que si le buscamos la parte Filosófica a la Pedagogía, a la enseñanza, a las Ciencias de la Educación, es ésta, el vincular lo administrativo con lo social y antropológico. Ésta es la parte más complicada. ¿Cómo lo hago yo? Te puedo contestar, este... que ya es una cuestión de, este... invocas al talento personal, este, de cómo... tú puedes sentir a la persona y hacer adecuaciones, ser flexibles... proponer sobre todo, proponer, ...Yo retomo muchas palabras de esta Doctora Sylvia porque nos decía “pareciera que a veces el currículum es un cúmulo de instrucciones en vez de una de una serie de herramientas”, parece una serie de instrucciones, entonces, el buen maestro, a veces es calificado al que sigue al pie de la letra esas instrucciones, pero al maestro que sigue al pie de la letra esas instrucciones no propone, no innova, no adapta, no está

haciendo bien su trabajo, o sea, es una paradoja, pero entonces, qué pasa con el maestro que se sale, que propone, que hace una cuestión de innovación, obviamente, con argumentos, no es lo mismo ser propositivo que ser ocurrente... improvisar; el propositivo hace y planea y, dentro de esa planeación, hace innovaciones, hace adecuaciones en el contexto; esa es la solución... planear, todo está en la planeación, y de acuerdo a tú realidad, hacer adecuaciones en estos proyectos para que tengan que ver con el contexto... de lo que me preguntaste, pero no improvisar, no ser de ocurrencia y decir que estas innovando, eso es otra cosa, eso es una mala práctica, pero creo que sí es la labor más complicada, la vinculación de lo Pedagógico, lo Sociológico y lo Antropológico.

E: ¿Cómo organiza a sus estudiantes para que, pues, trabajen por proyectos... lo hace en equipo, individual o como viene estipulado?

DESTER: Bueno, sabemos... bueno, estipulado así como reglamento no, sabemos que una de las competencias o de los pilares de la educación es la convivencia con los demás, entonces, el trabajo en equipos es importante, sobre todo el trabajo cooperativo, no es nada más ponerlos por equipos por ponerlos, por organizarte de manera técnica o de manera logística, es para fomentar el trabajo colaborativo, o sea, es para desarrollar una competencia que realmente sea esta parte del trabajo colaborativo, entonces, hay una parte individual que es importante, que también tiene que ver con la responsabilidad en el saber ser, sobre todo en el saber ser, en el saber convivir con los demás, por ello el trabajo por equipo es importante, es importante hacerlos al azar y no que ellos escojan con quién quieren trabajar; es que depende lo que tú quieras, o sea, los puedes dejar que ellos los organicen para observarlos, en su comportamiento y al siguiente trabajo cambiarlos totalmente, en la realización. Tienen que aprender a trabajar y sacar un buen producto con los compañeros que no son con los que más se llevan, pero también tienen que aprender a hacerse responsables de manera individual del trabajo, porque si juntas así por equipos sucede que... Fernanda no trae las cosas, pero a Citlally le interesa su calificación, y como ella sabía que Fernanda no lo iba a traer, ella trae lo suyo y lo de ella, valiéndole que le está haciendo el trabajo, pero si Citlally se atiene a Fernanda, les va a

afectar, entonces, está el alumno que también... es una habilidad, una competencia desarrollada en ella porque ya está sabiendo trabajar en equipo y de manera colaborativa, pero es una habilidad que no está siendo desarrollada en otra, ¿me explico?

E: ¿Qué actividades complementarias pone a los estudiantes cuando están realizando sus proyectos? Ya ve que están las de lectura..., pero por lo regular, ¿Qué actividades sugiere o propone?

DESTER: Actividades complementarias... aquí siempre hacemos las de lectura, tiene que, por lo menos, una vez a la semana [...], honestamente, nosotros en el Plan Nacional de Lectura, ahí es donde está la Estrategia 11+5, esa es la que... la verdad yo... no da tiempo para aplicar otra, aplicando esa en Español, tienes para todo el año... la de lectura en familia, la de... siguiendo esa tienes para todo el año y los miércoles, los chicos vienen súper inquietos [...]

E: ¿Ha trabajado con algún modelo anterior al Trabajo por Proyectos?

DESTER: Sí, con el Plan 99.

E: Entonces, comparando con esta nueva modalidad de trabajo a la anterior, ¿Cuál le gusta más?

DESTER: La actual. El Trabajo por Proyectos, al menos a mí, me facilitó mucho la elaboración de la planeación... en que es mucho más práctico el formato.

E: A parte, el uso de las tecnologías que usted hace uso de éstas y es un recurso muy potente.

DESTER: Sí, pues a mí me gusta... este, muchas aulas están bien equipadas... con cañón, los chicos usan su teléfono celular, no sé en qué porcentaje los usan, pero yo creo

que anda en un 95% de los chicos que utilizan por lo menos su correo electrónico o su red social y la computadora... en el editor de textos, en algunas escuelas hasta el 99% y otras escuelas el 100%, entonces, yo creo que sí es una... necesidad.

E: Para finalizar, ¿Cómo evalúa los proyectos?

DESTER: Propones porcentajes cerrados, en la rúbrica, entonces, yo por lo regular le doy mucho énfasis por lo menos poco más de la mitad a lo que es el trabajo en clase y al trabajo en... sobre todo en clase, en las actividades tienen un 60% de valor, los exámenes bimestrales tienen un valor del 40%, entonces, ese 60% se divide en el valor de cada actividad, hay actividades que tienen... para empezar, hay chicos que cuando no entregan las entregan completas, no logran el fin, en la actividad como se espera porque no lo está haciendo de manera adecuada, hay actividades que requieren un poquito más de... de dificultad, entonces, uno hace una rúbrica de uno al cuatro, esa tarea vale cuatro actividades; y al alumno, de acuerdo a lo que entregue [...]

[Pausa]

E: Bueno, maestro, nos quedamos en que... ¿Cómo es que evalúa los proyectos, o sea, la ponderación que toma en cuenta?

DESTER: Si, te decía yo que un proyecto como se compone de varios pasos, hay de estos pasos... tienen diferentes dificultades, en tanto que ponen a prueba diferentes habilidades en los jóvenes, entonces, cada paso tiene un valor en actividades, desde mi punto de vista, para mí las actividades tienen un 60% en la calificación y en los exámenes tienen un 40%, o sea, parece que el trabajo en clase es lo más importante, son las horas que ellos destinan al estudio, que nosotros destinamos a enseñar, o sea, uno es maestro siempre, de día y de noche, y toda la vida y ellos también deben ser estudiantes o aprendices toda la vida, pero administrativamente el tiempo destinado para estudiar es las horas que pasamos en clases por eso tiene una ponderación mayor y aquí tú vas

viendo de manera personal su habilidad tanto para hacer las cosas, como para relacionarse con los demás, como para entender, para proponer y para aplicar... por eso es ese porcentaje y, dentro de ese porcentaje, si él no realiza la tarea de acuerdo a ciertos aspectos de una rúbrica en este enfoque por competencias pues no va a obtener... por ejemplo, una tarea puede haber cuatro actividades, o tiene una, dos, tres o cuatro, así es como yo evaluó en puntaje, otra vale uno, por ejemplo, cumplimiento, son tareas más sencillas, o dos. En el caso de las actividades que valen uno pues tú debes determinar aunque lo traigan si aceptársela o no, no puedes aceptarle lo mismo a alguien que trae algo ordenado, limpio y propuesto, a alguien que lo hizo mal escrito, con una letra muy deficiente, poco legible y que la razón sea que lo hizo de rápido o lo copió en ese momento, eso no lo puedes aceptar, si tiene la letra mal porque así escribe, pero finalmente si trabaja y hace un esfuerzo; bueno, tiene que ser ponderado de una manera distinta, pero quien lo hizo en ese momento, hace cinco minutos para venir a entregarlo todo malhecho no se lo puedes aceptar porque vale uno y no la tiene. De esa manera acumulas una serie de actividades y en una regla de tres sacas el 60%, o sea, qué porción del 60% tiene y ya en el examen pues lo mismo, el número total de aciertos y sacas de acuerdo a los aciertos que obtuvo, qué porcentaje del 40% le corresponde, haces una suma y esa es su calificación final. Hay una parte muy importante que es la parte actitudinal que es muy difícil evaluarla, me parece la parte más subjetiva la parte actitudinal, cómo la evalúas, si hay rubricas, si hay parámetros, pero finalmente, es muy complicado, todos ellos están en diferentes niveles tanto de aprendizaje como de conducta, entonces, alguien que te hizo tres travesuras en el bimestre puede ser evaluado de manera positiva porque a lo mejor en el anterior hizo diez, entonces, estamos hablando de un comportamiento que va mejorando ¿me explico? Entonces, hay un punto extra que yo manejo por la parte actitudinal de manera, este, incentiva, como incentivo... que tiene que ver con eso. Entonces, alguien que te hizo cero travesuras, pero en el anterior te hizo cero travesuras, pues sigue estando en un buen estándar, alguien que en el anterior no te hizo ninguna, pero en esta te hizo dos travesuras, o sea, que lo sacaste de clases, te contesto mal, etcétera, pues es una persona que viene cayendo y pues tienes que ejercer una llamada de atención “este punto no lo tienes porque lo hiciste mal”,

¿me explico? Y el que hizo cuatro, pero bueno hacía quince pues viene mejorando, entonces, “mira, como vas mejorando, aquí esta... tienes este punto adicional”, así es como yo evalúo.

[Interrupción]

DESTER: A bueno, la pregunta iba.... ¿Seguíamos sobre la evaluación?

E: Si, claro.

DESTER: Si, básicamente es eso, entonces, es un 60% en actividades, 40% el examen y hay un punto adicional en la parte actitudinal, que si es subjetivo, pero bueno es parte de la libertad... yo lo considero dentro de la libertad de cátedra del maestro que siempre debemos tenerla, a pesar de que... si debemos cumplir estos parámetros de competencias, de proyectos, ya establecidos, me parece que uno si debe de seguir teniendo ese margen de libertad porque quien está adentro palpando los hechos, el único es el docente, o sea, adentro del aula... ni los directivos, ni los prefectos, o sea, la relación que hay, o sea, diez personas te pueden decir “este niño no tiene... es el más grosero”, tú puedes llevar un proceso diferente con él y puedes decir “sí, pero conmigo va mejorando, yo he platicado con él, y lo estoy incentivando porque está mejorando”... o viceversa, “este niño me cae muy bien”, para todos, pero a ti te ha faltado el respeto dos o tres veces y tú estás evaluando, no de manera... no porque te haya hecho algo personal, sino porque ese aspecto no está siendo cubierto en tu clase, a la hora de tu materia ¿si me explico? para mi si me parece importante ese “margencito” de libertad de cátedra.

E: OK, este, ¿Sus estudiantes participan en el proceso de evaluación? O sea, ¿Ellos también son partícipes?

DESTER: Si hay una evaluación, hay una coevaluación y hay una autoevaluación, que se usa... es muy usual para que tenga un porcentaje y te des un parámetro, es muy

importante cómo me veo yo, cómo me ven los demás en este enfoque, y obviamente los parámetros de registro tú ya los tienes, en ese sentido, sí se toma en cuenta esta rúbrica de evaluación, de autoevaluación y coevaluación, pero esa va dentro de las actividades -para mí-, o sea, yo la registro, la coevaluación yo la registro en el 60% de actividades de cumplimiento, para mí va la autoevaluación y la coevaluación, porque finalmente, tiene que ver con lo mismo, los chicos van a ver como trabajaron, yo sé cómo trabaja mi compañero y no puede haber mucha... un gran porcentaje porque aquí también se presta a cuestiones personales, desde mi punto de vista. El que trabajo en equipo ahí me va a decir quién no trabajó en la coevaluación, pero uno sabe, uno sabe quiénes sí y quién no.

[Interrupción]

E: ¿En qué se basan los contenidos de la evaluación?

DESTER: A ver, otra vez la pregunta, ¿En qué se basan... en qué sentido?

E: Los contenidos que están en la evaluación escrita ¿En qué se basan?

DESTER: Ya entiendo, cuáles son los aspectos de la rúbrica de evaluación... de la coevaluación, OK, puntualidad, asistencia, cumplimiento en clase, participación en clase, este, cooperación con mis compañeros, este... de hecho no la traigo aquí, pero por aquí tengo la rúbrica de evaluación, a ver, déjame checar [revisa su maletín], pero si son preguntas básicas como, “asistí... con regularidad”, bueno en primera persona cuando es la autoevaluación y en tercera persona cuando es la coevaluación,... “asistí con regularidad a las sesiones de clase”, “fui puntual a la hora de ingresar a mis horas de clase”, entonces, los aspectos son en una... siempre, este... en gran medida, algunas veces, nunca, por ejemplo, así,

E: Claro, ¿Está de acuerdo en que se incluya la Prueba ENLACE en el proceso de evaluación?

DESTER: Ay, qué buena idea...

E: Ya ve que usted comentaba, bueno, usted comentó, anteriormente, que ya se iba a evaluar, pero que no se iba a poner la evaluación escrita... la bimestral, que se iba a evaluar con ENLACE, usted ¿Qué opina respecto a esto?

DESTER: Yo creo que sí es importante que tenga un porcentaje porque, finalmente, las Pruebas ENLACE vienen apegados a los programas y el programa está en una valoración curricular importante, entonces, si me parece justo que tenga un porcentaje, no creo que sea el cien por ciento porque repito el maestro tiene una visión que debe permitirle hacer su criterio, porque yo creo que el maestro no se debe confiar, el maestro está capacitado... debe partirse de la parte positiva, no de la parte negativa, o sea, debe partirse de la idea de que el maestro tiene la capacidad, el criterio y el conocimiento para ejercer la evaluación de manera clara y objetiva, y que el examen ENLACE, si cuenta o debe contar un porcentaje, no un 100%, pero si una parte de la evaluación, este, del examen, porque también es un parámetro y en respuesta del contexto educativo porque si yo también me voy a la libertad de cátedra al 100%, pues yo en mi fantasía pienso que mis chicos son los mejores y que la Prueba ENLACE está mal y que ellos salieron mal, pero porque viene mal planteado, pero que ellos son excelentes y ahí me puedo perder... me pierdo en el egocentrismo. Yo creo que sí debe tener un porcentaje porque tiene que haber un equilibrio entre la parte del criterio personal y el contexto educativo curricular, que es el planteamiento de la Prueba ENLACE, y eso es lo que opino.

E: Respecto a la evaluación y para terminar con este apartado, ¿Cómo utiliza usted esos resultados de la evaluación? Hablando en términos generales.

DESTER: ¿De la evaluación...?

E: Sí, ya que se pone al final.

DESTER: OK, pero, o sea ¿Qué porcentaje vale?

E: Si, o sea, cómo los utiliza, por ejemplo, digamos que el estudiante obtuvo diez, pero ¿Cómo utiliza ese resultado?... después va a ir impactando en la calificación final y todo esto.

DESTER: Bueno la evaluación escrita tiene su porcentaje y yo la respeto, este, de un 40%, entonces, si tiene diez pues tiene cuatro, pero si tiene... pues no sé, el 50% de actividades... que una persona que tiene el 50% de actividades es difícil que tenga un diez en el bimestral, si tú los cuidas bien, si los cuidas bien no los sacas, este, finalmente tiene su porcentaje, pero obviamente una persona que saca diez es una persona que tiene alguna característica que tal vez le favorezca en la parte actitudinal, no sé si me explico; son personas... no siempre, hay casos particulares de gente que no tiene la parte actitudinal y que sale bien en los exámenes y ahí no podemos hacer más que... hacer justicia y darle el porcentaje que le corresponde y respetar el porcentaje que le corresponde del escrito y aplicarle el porcentaje que tiene de tareas, si le faltan pues no va a tener diez... no sé si me explico, no tiene un diez en general. Es lo que yo tomo en cuenta.

E: Bueno, respecto a los estudiantes y el grupo, ¿Cómo es su grupo? En este caso el Tercero "A"

DESTER: El Tercero "A"... ¿Cómo es en qué sentido?

E: Si, o sea, cómo es su grupo en términos generales, en el aspecto de que, usted ve un grupo y dice, este grupo es así y así, ¿Cómo trabaja?

DESTER: Bueno, yo tengo un grupo que yo calificaría de bueno con tendencia hacia excelente en el Tercero "A", hay otros grupo que tienen otras características, pero ¿Por

qué lo calificaría así? Porque de los seis grupos, de los terceros, es el grupo que más trabaja, o sea, el record de cumplimiento que es la parte a la que yo le doy más importancia... bueno, todo tiene un porcentaje, pero me parece a mí la base. El estar aquí, el estar puntual y el hacer la actividad, para mí es la base para lo otro; creo que de ahí parte todo, o sea, no creo en los genios que... ellos van a aprender sin hacer las cosas, Creo en los talentos y en las habilidades innatas, si alguien tiene talento para las Matemáticas pues las inteligencias múltiples lo van a decir, si alguien tiene la habilidad lingüística pues se le va a facilitar el Español, la lectura de comprensión, la lectura en voz alta, la redacción... porque tiene esa habilidad lingüística. Creo en los talentos, creo en las inteligencias desarrolladas, pero no creo en los genios, un genio se hace... no creo en los genios mágicos, creo en los genios que trabajan, eso es lo que quiero decir, o sea, una persona que ya tiene la habilidad lingüística, bueno, ahora tiene que cubrir esa otra parte, el trabajar y eso; entonces, aquí es un grupo de mucha gente trabajadora, yo así lo calificaría. Gente que cumple, gente que trabaja y gente que tiene habilidad lingüística. Yo lo vi mucho en el artículo de opinión y en la autobiografía... no sé si tú pudiste observar el cumplimiento que tenía yo de tareas era regular y trabajando en clase era trabajar y callarse, hasta los más latosos se ponían ahí en círculo y a “chambearle” porque el trabajo contagia, esa es una ley, el trabajo contagia, tarde que temprano. Es difícil... o sea, si hay resistencia, siempre va haber resistencia, pero el trabajo contagia, tarde que temprano. Ahorita nosotros estamos “chambeando”, y vimos a otra gente que estaba trabajando, si al otro día venimos, vamos a terminar haciendo jardinería por... la misma inercia, o sea, va a ser muy difícil que nos quedemos observando un día completo, vamos a terminar barriendo, haciendo los propósitos de la actividad.

E: OK, maestro, ¿Cómo promueve la responsabilidad personal de sus estudiantes?

DESTER: La responsabilidad personal tiene que ver mucho... aquí es donde yo rescato el conductismo, o sea, yo creo en el constructivismo, creo en el enfoque constructivista pero creo que el conductismo es muy importante, es una parte importante de la educación, no podemos hacerlo a un lado, no podemos ignorarlo, entonces,

lamentablemente aquí si seguimos a la cuestión de “tú en la lista tienes un -vamos a decirle así- un aparato de poder en tus registros” o sea, con el cuidado de la palabra, pero sí lo tienes, es una medida de control; entonces, el saber que van a reprobar, el saber que no les vas a recibir la tarea fuera de tiempo, el saber que vas a ejercer o vas a meter un reporte que va a terminar afectándole, un citatorio... el saber que puede haber incentivos como minutos libres o en la entrega va saliendo... el saber que... los pones como ejemplo en tu discurso; hay incentivos ocultos, Y tú empiezas a platicar “jóvenes...” y en el discurso mencionas tres nombres de manera positiva... este, son incentivos, Todo lo que te mencioné son conductistas, si te pones... te vas a dar cuenta, pero creo que si son necesarios para fomentar la responsabilidad personal.

E: Y hablando de estímulos... usted comentaba algunos estímulos para promover en sus estudiantes el logro de aprendizajes, esto ¿Lo hace a menudo?

DESTER: Sí, es una constante, esto es constante, el discurso es constante y este... el castigo, la lista, la anotación... todo esto es de manera cotidiana.

E: OK, ¿Qué actividades prácticas desarrolla para que sus estudiantes participen en clase?

DESTER: Bueno, tenemos lo que para participar es la exposición plenaria con retroalimentación, la retroalimentación... yo utilizo o trato de utilizar mucho el sentido del humor, y cuando alguien oye risas, los que están hablando se callan y ponen atención por quererse enterar de qué se ríen y la curiosidad es importante; aplicas mucho la psicología inversa también, eso es muy importante, la de estar hablando, quedarte callado y ellos solitos te van interrumpiendo. Pones ejemplos cotidianos para que participen, pones ejemplos contextuales de ellos y entonces ellos empiezan “como una vez mi mamá... o como una vez lo vi en la tele” y ellos empiezan... eso es muy importante, el aprendizaje significativo, este... “yo una vez vi a un señor o como la maestra fulana nos dijo o en la película que vi”, pero tú mismo los vas guiando para que desemboquen

en esa parte y cuando tomas en cuenta las participaciones, es importante dar respuesta... positiva a sus participaciones aunque no estén correctas sus respuestas, tú le haces la observación de que no es correcta pero le pones atención, le brindas una mirada, le brindas una sonrisa, repites algo de lo que dijo y el joven se siente tomado en cuenta y, finalmente, le dices que no estuvo bien, o sea, que no se acercó, pero "gracias por decir", lo orientas, tomas la participación del que está atinado, pero el que te dijo y que no estuvo bien, finalmente, tú haces un reforzamiento positivo, se llama, para que al siguiente día no tenga miedo ni pena en volver a levantar la mano y atreverse a decir algo, y en esa ocasión, muy probablemente, ya no va a estar equivocado, Le das mucha confianza, eso es muy importante, darles la confianza de levantar la mano y... ese proceso es difícil. Cuando tú preguntas algo, yo estoy seguro que más de la mitad sabe o tiene algo que decirte, pero el ambiente tiene mucho que ver y... "¿alguien tiene una duda? Nadie dice nada, y estoy seguro que más de la mitad la tiene o tiene un comentario, tiene algo de decir, poder levantar la mano y te dicen "¿me da permiso de ir al baño?" o algo así, pero siempre hay alguien que tiene que decirte... hay que dar mucha confianza.

E: ¿Y cree que el ambiente que se desarrollaba entre los estudiantes era propicio para el aprendizaje?

DESTER: Sí, en la mayoría de los casos el ambiente de trabajo... el permitir que se llevaran, el... sobre todo el identificar que trabajaran. Yo creo que el querer detener o contener sus impulsos, sus juegos, sus risas es imposible. Tendría que meterles un régimen militar que vaya en contra de su naturaleza.

E: Como la paradoja que comentó.

DESTER: Sí, pero... verificando que el trabajo esté hecho creo que debes tener... hay que ser permisibles con ciertas... hasta cierto punto, sin rebasar los límites del respeto, si se sienta allá y de repente se quiere sentar en otro lugar pero te está trabajando, yo creo que hay que ser... ahí es criterio, o sea, para qué obligarlo en estar en aquel lugar si de este lado de está trabajando, este, cosas por el estilo. Si ya terminó el trabajo, ya te

lo entregó y tiene diez, hay diez minutos de clase y de repente... en vez de ir a molestar al otro estudiante, o en vez de ir a aventar papelitos, o en vez de estar... saca un libro y se pone a leer, o de verdad, yo lo digo y estoy en un gran error nacional como para que me den “pamba”, pero si pro ahí trae su aparato celular, su audífono y diez minutos quiere escuchar dos... cuánto tiempo, cuántas canciones le va alcanzar cinco minutos o diez, una o dos canciones, pues yo creo que dejarlo y es incentivo para los demás, o sea, de repente que lo volteen a ver y tú regañaste a todos por el audífono, y de repente ven que tú le diste permiso, Y vienen los reclamos, bueno, “Es que él ya terminó y ya me entregó, ¿Ya terminaste?” Entonces, de repente hay un incentivo ahí también psicológico para el trabajo, Para..., pero eso es criterio personal, es control de grupo de criterio personal. O sea, es obvio que los aparatos electrónicos no están permitidos para evitar problemas, pero bueno, si ya lo tienen aquí y ya están... yo sí he trabajado de esa manera, Finalmente, dándole prioridad al trabajo.

E: Bueno, los valores cívicos y éticos, ¿Cómo los promueve en sus estudiantes?

DESTER: Bueno, finalmente, uno es un ejemplo. Si uno como maestro no entiende que es uno un modelo a seguir, un ejemplo, más que un facilitador de conocimientos. Si uno no entiende... desde cómo te vistes, desde cómo das los buenos días, desde cómo te relacionas con tus compañeros maestros, cómo acatas a las autoridades de tu escuela. Uno puede ser crítico en todo momento de sus autoridades y no sólo de la escuela; de su gobierno, de sus... uno puede ser y debe ser crítico, pero respetuoso, y no mezclar; yo puedo tener diferencias de ideas con mis compañeros maestros, con mis autoridades, pero el respeto debe prevalecer desde que... yo voy a realizar esto porque lo dicen las autoridades de la escuela y ahí estoy ejerciendo un respeto a la autoridad aunque yo no esté de acuerdo con la actividad y los alumnos lo observan, yo voy a ser ordenado en los honores a la bandera, voy a llevar a cabo esta actividad, voy a dar los buenos días, voy a dar las buenas tardes, voy a ser muy respetuoso con mis compañeros maestros y con los mismos alumnos, A ellos los voy a tratar con respeto, Algo que les llama mucho la atención es que les hables de “usted” en Secundaria, eso es muy bonito y ellos lo ven, lo

entienden, Al chico le hablas de usted... “Señorita, usted” “Joven, usted” y el chico... yo he visto que hay buena respuesta en ese sentido, No es por entrar en cursilerías, es una manera... me parece agradable de mostrarles respeto, valores... no es obligatorio hablarles así, pero sí ellos van tomando... uno se va ganando un respeto ante ellos y es más fácil hacerles una observación en su comportamiento de valores cívicos y éticos... es más fácil. Primero uno debe ser un ejemplo, ganar credibilidad y luego hablarle de ellos,

DESTER: ¿Te puedo hacer un comentario personal?

E: Claro, maestro.

DESTER: Por ejemplo muy personal. Yo tengo el mal hábito –vamos a llamarle así- de fumar. Es malo, es en contra de la salud, pero es un mal hábito que yo tengo. El cuidar que jamás un chico me vea aquí afuera de la escuela... o sea, yo me espero a mi casa y después de la casa... tu casa, después de comer con la gente en la confianza ¿OK?, pero cuidar esa parte, porque yo no puedo venir a decirle a un alumno... y no es hipocresía, son valores, yo no le puedo decir a un chico “córtate el pelo”, este, “traes sucios los tenis”, este, etcétera. Y él te está viendo que estás fumando; no sé si me estoy explicando la relación de. Hay que cuidarlo, o sea, uno combate por erradicarlo, entonces, uno tiene que combatirlo, pero si hay que ganarse la credibilidad, la congruencia te da credibilidad y es la mejor manera de este tipo de valores. Hay que recordar que también los maestros somos humanos, no somos máquinas ni somos perfectos, somos seres humanos y eso es una parte importante y por eso lo estoy aceptando en la entrevista.

E: Perfecto, maestro ¿Cómo ve el espacio físico? ¿Cree que es cómodo?

DESTER: El salón que me tocó es –físicamente- muy agradable; hay salones de este edificio, atrás de éste y están muy reducidos y allá [señala] al fondo, les falta ventilación y les falta oxigenación, pero éste está... tú lo puedes ver bastante ventilado con bastante

espacio y equipado, o sea, con ventilador, cañón, televisión -todo funciona-, libreros... el espacio físico... esto [señala escritorio] está en buenas condiciones, o sea, no estoy diciendo que sea..., pero la silla, el escritorio... la verdad es que la cuestión física, al menos hablando específicamente de esta escuela, es muy apropiada para hacer mi trabajo.

E: OK. Ya casi para concluir maestro, ¿Por qué eligió el trabajo docente?

DESTER: Mi formación es universitaria y yo soy Comunicólogo. La docencia me llega de manera fortuita porque me invitan a hacer esta labor; yo lo hago con gusto, con curiosidad. Resulta que descubro habilidades en mi persona para hacerlo y, entonces, se da la oportunidad de que esta actividad sea permanente ¿si me explico? O sea, mediante una propuesta ya sindical, con base, con plaza y, entonces, viene una disyuntiva en la vida personal de tomar decisiones, entonces, el aceptarlo implica una responsabilidad, no es el decir,... verlo como una cuestión económicamente... simplemente, porque también está esa parte, entonces, acepto, me ubico dentro de una escuela normal y el mundo es educación, educación, educación, pedagogía y todo lo que implica; yo me iba... me evoco a lo que implica al área de la comunicación, del uso de los medios, aplicación de los medios de comunicación en la enseñanza, pero el contexto es educación, educación para todos lados, entonces, la responsabilidad que lleva esta labor, pues me hizo prepararme y entonces, busco hacer una Maestría en Docencia, se dio la oportunidad y, entonces, de esa manera es... que aparte, algo que al principio fue de manera fortuita, después fue una decisión ya... el profesionalizarme fue una decisión personal, con gusto... ¿Qué fue lo que me hizo querer esta profesión? El trato humano, el trato con seres humanos, la relación afectiva que tiene... social, antropológica, pedagógica; experiencias que yo creo que ninguna otra profesión te da. Bueno, no te lo platiqué en la grabación, pero te contaba, hace una semana, los chicos de Secundaria, todas las manifestaciones de cariño que tuvieron para mi persona; no te lo retribuye ni te lo puedes comprar en ninguna otra profesión, ni tiene que ver con nada de lo que obtengas de manera material, que es importante siempre, tener la seguridad económica

y para eso, tiene este reflejo tu trabajo siempre, la seguridad, pero yo siento que la satisfacción afectiva que te deja... que solamente este trabajo y ningún otro te da. Esa es la razón.

E: Usted es Licenciado en Comunicación...

DESTER: Así es.

E: Y está realizando su Maestría en...

DESTER: La titulación, la Maestría ya la concluí, o sea, nada más estoy en el proceso de titulación.

[Interrupción]

DESTER: Sí, solo me falta el proceso de obtención del grado, que es la titulación y el examen de título.

E: Licenciado en Comunicación por la Universidad Veracruzana y Maestría en Docencia por la Normal Superior Veracruzana.

DESTER: Así es.

E: Como penúltima pregunta, ¿Qué aportaría al programa? En este caso al Trabajo por Proyectos.

DESTER: Desde mi punto de vista, pues que el Trabajo por Proyectos debe ser adaptable o adaptado al contexto, a la realidad del contexto. Que no son las mismas propuestas de proyecto que puede haber en una escuela urbana a una rural, a una escuela con grupos de 60 alumnos que a una escuela con grupos de 8 alumnos, no puede ser, o sea, tiene que ser este esquema, tiene que ser moldeable, pues adaptable –esa es la palabra- al

contexto real, esa es una de las principales; yo creo que la intención en general es buena, pero esa sería la única observación importantísima me parece de fondo que tiene esta estrategia didáctica.

E: Bueno, maestro eso sería todo ¿Algún comentario que desee realizar?

DESTER: Pues darte las gracias por compartir este trabajo, por hacerme partícipe de este proyecto que estás haciendo y felicitarte porque ya estás próximo a concluir esta etapa. Ojalá tomes en cuenta la gran responsabilidad a la que te vas a enfrentar o la gran responsabilidad que tienes ya como ciudadano al ser un egresado en Pedagogía, o sea, en tu trabajo y fuera de él, tú tienes ahora un compromiso más que el que no estudió eso, o sea, si el compromiso implica que tú veas a una persona que no está haciendo nada por mejorar, y tú digas “bueno, si ellos cinco no hacen nada, pues yo tampoco ¿Yo por qué lo tengo que hacer?” Pues porque eres Pedagogo, por eso. “Bueno, y ¿Yo qué culpa tengo?” Tú por escoger esta carrera, por eso tienes culpa [...] no somos mártires, tampoco quiero decir eso, pero sí tienes una gran responsabilidad dentro y fuera de tu trabajo, de por vida.

ANEXO 7

Observación a Grupo de Español Tercer Grado

Observación No. 1

Fecha: 17-05-2012

Hora de inicio: 8:50

Hora de término: 9:30

Docente: DESTER

Grupo: 3ro. "A"

En la primera sesión de observaciones, el docente esperó sentado en su escritorio y revisó algunos documentos mientras llegaban los estudiantes. Cinco minutos después, la mayoría del grupo estaba dentro del salón, preguntó a dos chicas que estaban sentadas al frente dónde estaban los compañeros restantes, éstas respondieron que no tardaban en llegar. Pronto, el maestro comenzó a pasar lista al grupo y, mientras eso ocurrió, tres estudiantes que estaban ubicados en la parte de atrás, estuvieron charlando con dos de sus compañeras. El profesor no les llamó la atención. Otra alumna que estaba cerca de la puerta le pasó notas a su compañera y sólo sonreían.

Tan pronto terminó el maestro de pasar lista, se levantó del escritorio y se situó casi enfrente de una estudiante que estaba charlando en voz baja con chico, el docente preguntó al grupo si se acordaban de lo que habían visto la clase anterior, todos se quedaron callados por un momento, y de repente, un estudiante -en tono de burla- comentó que les había pedido que estudiaran para el examen ENLACE ya que se aplicaría, pero que él no había estudiado sino "tirado la flojera". Después, otra alumna que estaba sentada cerca de la puerta, dijo que les había prometido invitaciones para

una obra de teatro por parte de la escuela y que eso valdría puntos si llevaban una tarea relacionada con ésta. El docente sólo dijo que hablarían más tarde de eso, y expresó cómo era posible que olvidaran lo de la clase anterior. Les recordó que habían comentado algunos puntos sobre artículo de opinión y la importancia del mismo, entonces, escribió en el pizarrón.

Redacción del artículo de opinión:

1. Ampliar la información que tienes sobre el tema para ellos tenemos que traer información impresa, periódico o revista.
2. Identifica tu postura frente al tema.
3. Responde a la pregunta ¿cuál es mi punto de vista sobre este tema?
4. Retoma los argumentos y organízalos. Elige la expresión adecuada para introducirlos.

Ficha del Artículo de Opinión:

- Título del artículo
- Autor
- Antecedentes
- Tema o problema
- Toma de posición

Cuando el docente terminó de escribir, les preguntó si tenían alguna duda y el grupo contestó que no, después, les comentó.

La finalidad del artículo de opinión es para que ustedes, a través de un texto, desarrollen puntos de vista sobre alguna situación en la escuela, en su barrio, en la ciudad o en el país... o alguna cuestión política, como las elecciones que se vienen.

Les pidió que eligieran bien el tema para su artículo de opinión, sobre alguna problemática de interés sobre la comunidad, puesto que iban a realizar comentarios profundos en torno a lo que investigaran, los alumnos escucharon atentos y algunos tomaron apuntes;

Una estudiante expresó.

Profe, una vez un vecino de mi casa se peleó con otro, y por eso, fue llevado a San José por ser muy escandaloso el tipo ¿Puedo hacer un artículo de eso? O sea, la inseguridad y así.

El maestro le expresó que sobre eso podía realizar su artículo. Momento después, el docente comentó sobre una anécdota que ocurrió en la escuela de un estudiante que se cayó [el grupo se rio] y que una alumna de otra clase lo hizo noticia, y a partir de eso, realizó un buen artículo de opinión; también les contó otro suceso en sus tiempos de estudiante, de cómo molestaba con frecuencia a sus compañeros y él también era fastidiado por otros; les dijo de algunos momentos chuscos que le sucedieron, pero que, ante todo, era buen estudiante y trataba ponerle empeño a las clases para sacar buenas notas, que hasta las experiencias de vida pueden hacerse opiniones o algunos escritos.

Un estudiante expresó que él siempre trataba de portarse bien, pero que la adolescencia no se lo permitía y lo que menos quería era estudiar ya que le daba flojera; entonces, tres de sus compañeros comentaron que ellos también concordaban con lo dicho y casi todo el grupo se carcajeó ante tales comentarios. El maestro les pidió que guardasen silencio y que el momento de anécdotas había terminado; les dijo que siempre trataba de amenizar un rato para que inicien el día relajados y sin presiones que es por eso que bromeaba sobre algunas situaciones, pero que tampoco se hará en toda la sesión [esto lo dijo en tono serio], después, se dirigió a su escritorio, revisó algunas notas, tomó asiento, sacó su computadora portátil del maletín, y poco después, le habló a una estudiante, ésta se acercó al escritorio y platicó con ella en voz baja; poco después, la estudiante regresó a su lugar y acto seguido, el docente se paró y le dijo al grupo que

tenían un pendiente de la entrega de una tarea de las *Estrategias discursivas para elaborar un artículo de opinión*, que había encargado en la sesión anterior¹. Un pequeño grupo de estudiantes que están sentados atrás le dijeron que no había encargado nada [en tono de risas] y el docente sólo les dijo “ay jóvenes, jóvenes, ustedes no entienden”.

Después, el maestro les dijo que pasaran al escritorio a entregar la tarea a los que la llevaron para así calificar y tomarla en cuenta como participación. La mayoría de los estudiantes empezaron a sacar su tarea y pasaron al escritorio del profesor para que les revisara. Mientras tanto, el mismo grupo de estudiantes que le dijo al maestro que no había encargado tarea, estuvieron parados viendo como uno de sus compañeros realizaba actos de magia con unas cartas y esto atrajo la atención del grupo, pero el docente no les dijo nada.

Posteriormente, mientras revisó las tareas, les comentó que deben mejorar su ortografía y redacción, y poner las referencias de dónde consultan la información. La revisión de éstas duró cerca de 20 minutos, y después de esto, el estudiante que estuvo realizando actos de magia se dirigió corriendo al escritorio del maestro y comenzó a mostrarle un acto, casi todo el grupo estuvo atento y reían por eso [se mostraron sorprendidos]. Minutos después, el maestro le dijo al estudiante que era muy bueno lo que hacía, pero que con ese mismo entusiasmo que le ponía a esa actividad, debería de poner empeño a estudiar, éste sólo sonrió y pasó a su lugar.

El profesor les comentó que trataran de acudir a una obra de teatro que la escuela los invitaba a asistir, que era casi de carácter obligatorio la asistencia porque debían hacer un reporte de la obra para que así les valiera un punto en la materia. Varios estudiantes preguntaron que dónde conseguirían los boletos, a lo que él les respondió “yo los estaré vendiendo al final de cada clase”, pero sería hasta la siguiente sesión y les comentó que se prepararan porque explicaría el último proyecto a realizar, pero en la siguiente clase.

¹ La sesión a la cual se hace referencia fue previa al periodo de observaciones.

Muchas estudiantes hicieron gestos tristes porque –dijeron- “es el último, qué triste, ya casi nos graduaremos”.

El timbre sonó, el docente le pidió al grupo que guardaran sus cosas y todos lo hicieron rápidamente, se despidieron del maestro y comenzaron a salir. Sólo dos estudiantes corrieron para salir rápidamente. Tres alumnas se quedaron a platicar 2 minutos con el profesor y se retiraron. Cuando todos habían salido, éste escribió en su computadora.

ANEXO 8

Observación a Grupo de Español Tercer Grado

Observación No. 6

Fecha: 31-05-2012

Hora de inicio: 8:48

Hora de término: 9:32

Docente: DESTER

Grupo: 3ro. "A"

En esta sesión, el docente llegó tarde a la clase, los estudiantes lo estaban esperando. Algunos estaban parados y/o conversando con sus compañeras, otros escuchaban música con su teléfono celular o dispositivo, y algunas estudiantes sólo platicaban con la compañera de al lado. Ocho minutos más tarde, llegó el profesor y pidió a los estudiantes que se sentaran.

Un alumno le preguntó al maestro que qué opinaba de las elecciones, el maestro le respondió que esperaba que la democracia se hiciera presente y que fueran unas elecciones transparentes, entonces, el maestro le preguntó qué opinaba él, el estudiante respondió que todos eran unas ratas pero que el más viable era el candidato de la izquierda.

Poco después, comenzó a pasar lista por lo que les pidió que guardaran silencio. Los estudiantes se silenciaron a pesar de que algunos alumnos estaban parados, pero hablaban con sus compañeros(as) en voz baja. Minutos después, les dijo que pusieran atención a la lectura del poema *Aquí te amo* de Pablo Neruda de su libro *Veinte poemas*

de amor y una canción desesperada. Los estudiantes se notaron atentos cuando el maestro comenzó a leer unos párrafos. Sólo cuatro estudiantes estaban platicando entre ellos en voz baja y tranquilamente.

Quince minutos después de que terminó de leer el poema, pidió la opinión a una estudiante sobre cómo le había parecido el texto, a lo que ésta respondió.

Me gustó mucho maestro, cómo es que el autor se expresa en palabras muy profundas sobre el amor, aunque hay palabras que desconozco pero que se pueden entender por lo que dice lo demás, ojalá mi novio me hablara así [sonrió].

Algunas de sus compañeras expresaron que ojalá algunos chicos se expresaran así, a lo que un chico respondió.

Pues yo les hablo bonito pero como estoy feo no me pelan.

Varios estudiantes se rieron, después, el docente dijo:

Chicos, cuando yo estaba en la secundaria había una chava que me gustaba, muchas ocasiones intenté hablarle, pero me daba pena. Un día, un maestro me dijo que para llegarle a una chava primero hay que saber hablarle, entonces me armé de valor y un día le hable, estaba temblando [risas], pero me acordé de lo que me dijo el maestro y le comencé a hablar bonito, así muy amable, y le invité un refresco ya que estábamos en receso. La invité a salir, pero, ¿qué creen? No sucedió nada ya que pues a la chava se cambió de escuela [alumna dice: ¡ay, qué feo!], pero ¿se dan cuenta de la importancia que tiene el saber hablar, el expresarse?... porque a las mujeres les gusta que les hablen bonito y no como a veces hacen algunos de ustedes que les dicen “oye, wey”, “qué pedos” “no mames”; o sea, esas no son los modos correctos.

Momento después, el maestro comentó al grupo que iban a realizar la actividad de la auto-entrevista, con la finalidad de que, en sus respuestas, se apoyaran para la integración de su texto biográfico y se les facilitara más, y les dijo que es más sencillo escribir un texto si uno se auto-realiza preguntas y usa las respuestas con esa finalidad, la de redactar.

Después, les pidió que sacaran sus libretas para realizar la actividad de la *Autoentrevista*, los estudiantes sacaron sus libretas y el maestro les comentó que les dictaría varias preguntas que estuviesen atentos.

Las preguntas que dictó son las siguientes.

Autoentrevista.

1. ¿Cuándo y dónde naciste?
2. ¿Qué lugar ocupo entre mis hermanos(as)?
3. ¿Cómo me relaciono con ello(as)?
4. ¿A qué se dedica mi mamá?
5. ¿Dónde vivían cuando nací?
6. ¿Qué cambió en mi familia cuando nací?
7. ¿Qué recuerdos tengo de mis abuelos?
8. ¿A qué se dedicaban?
9. ¿En qué lugares son originarios?
10. ¿Cómo era la casa donde viví cuando era niño(a)?
11. ¿Cómo preparaban los alimentos?
12. ¿Qué parientes te visitan mucho o visitaban?
13. ¿A quiénes frecuentabas visitar?
14. ¿De quién recibías correspondencia?
15. ¿Cuál era la rutina de la familia durante el día y que ha cambiado con el tiempo?

16. ¿Qué mascotas teníamos antes y hemos conservado?
17. ¿Qué ha cambiado de mi rutina de lunes a viernes?
18. ¿Qué significa para mí los sábados y los domingos?
19. ¿Cómo festejas las fechas especiales en casa?
20. ¿Qué recuerdos tengo en mis primeros días en la primaria y a quiénes recuerdas?
21. ¿Qué hacía en los recreos?
22. ¿Quiénes han sido mis mejores amigos?
23. ¿Qué tengo en común con ellos?
24. ¿Conservar a un mejor amigo(a)?
25. ¿Cómo han sido las escuelas donde estudiabas?
26. ¿Cómo me desplazaba de mi casa a la escuela?
27. ¿Cómo era mi barrio durante esos años?
28. ¿Qué viajes he realizado y en qué medio de transporte?
29. ¿A quién admiraba cuando era niño(a) y ahora a quién?
30. ¿Qué textos son los que te han gustado?
31. ¿Cuáles han sido mis principales entretenimientos?
32. ¿Qué películas te han sorprendido?

Muchos estudiantes se quejaron por el número de preguntas que el docente había dictado, de hecho, algunos estudiantes no las escribieron o se quedaron a medias. Tan pronto terminaron, los alumnos comenzaron a contestarlas. La mayoría estaban en silencio y contestando, sólo dos alumnas platicaban y no realizaban su actividad, el maestro no les dijo nada.

Minutos más tarde, ocho estudiantes terminaron la actividad y el docente les dijo que así que terminaran todos comentarían en torno a las preguntas.

Diez minutos después, terminaron casi toda la actividad y el profesor pidió a un estudiante que le expresara sus impresiones acerca de lo que contestó, el alumno dijo que esas

preguntas le iban a ayudar a escribir su guion autobiográfico y que las preguntas estaban fáciles. Otro expresó que la actividad le hizo recordar momentos de su infancia. Uno comentó que sus papás eran muy estrictos con él por travieso y que le hacían *Bullying* o en que su escuela entre sus compañeros pero que los prefectos siempre andaban vigilándolos y por eso algunos de sus compañeros se comportaban. Otro estudiante comentó que él hace *Bullying* a sus compañeros porque siempre los está *zapeando* y que supo de un caso de un alumno de tercer o que ejercía violencia en un estudiante de primer grado, al grado de que el alumno tuvo que cambiarse de escuela, pero que eso sucedió en otra institución. Una alumna expresó que era importante que les dieran pláticas sobre el tema como lo hicieron en la ocasión pasada en que vino un psicólogo y les habló sobre el tema, que a ella le gustó mucho.

El maestro expresó que eran esenciales los comentarios que habían realizado, aunque se habían salido del tema, pero que todo era importante; entonces, les pidió que pasaran al escritorio para que les tomara en cuenta sus participaciones y la actividad realizada. Mientras esto sucedió, un estudiante le dio un *zape* a otro y éste último se molestó y acusó con el maestro, éste le expresó que si acaban de hablar sobre el tema por qué lo había hecho, y el estudiante agresor no respondió nada, sólo inclinó su cabeza.

Continuó el docente revisando y, mientras tanto, una estudiante le tiró una bola de papel a otra y éste le respondió, ocasionando que tres estudiantes más imitaran la acción. El maestro, cuando terminó de revisar, se levantó del escritorio y comenzó a caminar por los lugares de los estudiantes pero no les comentó nada y regresó al mismo

La sesión ya casi estaba a punto de terminar y el maestro les comentó que ya fuesen pensando en el borrador del texto autobiográfico porque ya iban a empezar a trabajar en ello. Los alumnos –sin que el maestro les dijera– comenzaron a guardar sus cosas, esto al ver que ya faltaban cuatro minutos para que sonara el timbre.

Mientras, el maestro estuvo charlando con dos alumnas que estaban cerca de la puerta, sonó el timbre y empezaron a salir los estudiantes despidiéndose del docente. Momento después, éste se dirigió a su escritorio y escribió algunas notas.

ANEXO 9

Observación a Grupo de Español Tercer Grado

Observación No. 10

Fecha: 14-06-2012

Hora de inicio: 8:50

Hora de término: 9:35

Docente: DESTER

Grupo: 3ro. "A"

En esta última sesión de observaciones, el maestro ya tenía preparados el proyector y su portátil para mostrar los videos de los estudiantes. Varios alumnos ya estaban en el aula y llegaron doce más.

El docente les comentó que no todos pasarían a mostrar su video ya que no daría tiempo que sólo pasarían algunos elegidos aleatoriamente. Pidió a los estudiantes que entregaran los textos autobiográficos y varios acudieron a entregárselo. Dos alumnos estaban tirando bolas de papel a una de sus compañeras y el maestro les dijo que fuesen respetuosos. Los puso a recoger la basura que habían tirado.

Diez minutos después, el maestro le pidió al alumno que, anteriormente le dijo sería el primero en pasar- le proporcionara el video para proyectarlo, el estudiante pasó rápidamente y le dio el video. El docente pidió silencio y proyectó el vídeo.

El vídeo inició con la canción *Hey, Jude!*, y poco después, apareció la imagen del estudiante cuando era bebé. A los pocos segundos comenzó a narrar su propia historia...

año de nacimiento, lugar, sus padres, sus abuelos, sus hermanos, algunas experiencias que sus padres le contaron, y mientras transcurría esto, iban pasando imágenes ad-hoc a lo que él narraba. Después, inició la canción de *Truly Madly Deeply* y el chico continuó con la misma dinámica anterior. El vídeo finalizó con un collage de todas las imágenes que había presentado.

Una estudiante dijo que ver el video la ponía triste porque pareciera como si ya todos se estuviesen despidiendo, otra expresó que le había quedado muy padre el vídeo a su compañero. Éste duró 12 minutos y todos aplaudieron dicho trabajo. El maestro le dijo “definitivamente tienes 10 en tu proyecto”.

Después, el docente le pidió a una alumna que llevara su video, ésta lo entregó en un DVD y el maestro comenzó a reproducirlo. El video mostraba buena edición, y la alumna confesó entre sus compañeros cercanos que era el video de sus quince años, pero que el maestro no se daría cuenta. El video mostraba varias imágenes de la alumna aunque éste no tenía narración, sólo música de fondo.

Diez minutos más tarde, el maestro le dijo a la estudiante que era buen trabajo y le pidió a otro alumno que pasara a mostrar su video, el estudiante se lo llevó en una memoria USB y lo proyectaron. El video sólo duró cinco minutos, mostró imágenes, un poco de texto en algunas partes, en ciertos momentos fue narrado por el alumno y en otros sólo música de fondo. El maestro le comentó que aunque duraba poco le había quedado bien.

Momento después, el maestro felicitó a todos por haber realizado con éxito el proyecto, que en su casa revisaría los demás. Pidió comentarios respecto al proyecto a lo que una estudiante expresó le había gustado mucho realizar el video con fotos y la narración porque así se dio cuenta de cómo hacer una autobiografía, y que la redacción del texto se le facilitó más con las actividades. Otro estudiante comentó que el texto le costó un poco hacerlo porque no le gusta escribir, pero que el video le había gustado hacerlo.

El docente les comentó que pronto les daría sus calificaciones finales, pero que ya eran las últimas clases. Les dijo que esperaba les haya gustado el proyecto realizado y que no olvidaran subirlo a la página de Facebook, y un estudiante expresó que le gustó mucho porque usaban la computadora y eso le parecía menos aburrido y más dinámico. Otra estudiante le expresó que era buen maestro porque era buena onda y los comprendía.

El maestro agradeció comentarios y les dijo que ya casi era hora del toque y pidió que guardaran sus cosas. Esta fue la última sesión de observaciones.

