

Los proyectos didácticos en el proceso de enseñar y aprender. Un estudio de caso.

Erik Said Lara Corro.

Cita:

Erik Said Lara Corro (2015). *Los proyectos didácticos en el proceso de enseñar y aprender. Un estudio de caso. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, Ciudad de Chihuahua.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/erik.said/8>

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



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>.



LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑAR Y APRENDER. UN ESTUDIO DE CASO

ERIK SAID LARA CORRO

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DEL CINVESTAV
eslara@cinvestav.mx

RESUMEN

En este texto se resume un estudio realizado en una escuela secundaria técnica de la ciudad de Xalapa, Veracruz. El objetivo fue analizar la contribución del trabajo por proyectos didácticos en el aprendizaje de un grupo escolar en la asignatura de Español. Con esta estrategia se pretende que los estudiantes logren su aprendizaje a partir del proceso de construcción de un proyecto en relación con su contexto sociocultural. Se realizó un estudio de caso desde una perspectiva fenomenográfica y los resultados destacan la visión docente del objeto de estudio y su enfoque de enseñanza, así como las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: trabajo por proyectos didácticos, procesos de enseñanza y aprendizaje, asignatura Español, estudio de caso

INTRODUCCIÓN

El interés de este estudio tuvo fundamento en la teoría sociocultural (Vygotsky, 1986), el trabajo mediante proyectos (Kilpatrick, 1951) y en algunos estudios fenomenográficos que abordan las estrategias de enseñanza (Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden, & Benjamin, 2000; Marton & Säljö, 1976; Marton, 1981). Además, no se deja a un lado la reforma establecida en el año 2006 en el plan y los programas de estudio de Español, desarrollándose un interés por el análisis de estos documentos en el terreno práctico.

El problema de investigación fue analizar el enfoque de enseñanza del profesor y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes mediante la construcción del proyecto “La autobiografía”. El objetivo general de esta investigación fue valorar la contribución de la estrategia





de trabajo por proyectos didácticos en el aprendizaje de un grupo escolar en la asignatura de Español (Lara Corro, 2013).

LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

Desde una perspectiva educativa, la teoría sociocultural es un paradigma donde se considera que el estudiante construye conocimientos a partir de lo que ya conoce (ideas previas) y en relación con su contexto social. Vygotsky (1986) explica que este paradigma pone al individuo como el resultado de un 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. 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. Esta teoría manifiesta contenidos que responden a necesidades e intereses de los estudiantes y su entorno inmediato.

TRABAJAR MEDIANTE PROYECTOS DIDÁCTICOS

Para Kilpatrick (1951), el trabajo por proyectos intenta unificar los intereses de los alumnos con la acción en el mundo. También destaca el acto deliberado e ilusionado –dando un ejemplo claro de continuidad de la educación y la vida social– del saber y el hacer. Los proyectos didácticos se conciben como una estrategia en la que todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también desde lo que necesitan aprender. Con esta modalidad, los estudiantes son acercados a la realidad y les permite investigar, proponer y discutir lo que les interesa trabajar, así como intercambiar y poner en marcha ideas nuevas (Álvarez, Herrejón, Morelos, & Rubio, 2010).

El aprendizaje basado en proyectos gira en torno al planteamiento de problemas reales. Así, el estudiante puede elegir entre varias opciones, además de proponer la naturaleza y el nivel del contenido del proyecto que elija. Este aprendizaje exige al alumno dedicación de tiempo y esfuerzo adicional para definir y desarrollar su proyecto, mientras que el papel del profesor será el de un guía durante el proceso de construcción del mismo (Galeana, 2006).





EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DEL PROFESOR

El enfoque de enseñanza es el modo en que el profesor orienta las actividades docentes y discentes para lograr el aprendizaje de los alumnos. Martin *et al.* (2000) y Prosser, Trigwell, y Taylor (1994) definen dos características del enfoque de la enseñanza: *las estrategias de enseñanza y la intención didáctica*.

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 y las emergentes. Las estrategias de enseñanza pueden ser de dos tipos: *las centradas en el maestro y las centradas en el alumno* (Martin *et al.*, 2000).

Por otra parte, Martin *et al.* (2000) señalan que la intención didáctica del profesor abarca diversas posibilidades que van desde la transmisión de información hasta el cambio de los significados de los estudiantes y su comprensión de la asignatura.

EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

En las investigaciones fenomenográficas de Entwistle (1991) y Marton y Säljö (1976) se identifican dos tipos de enfoques de aprendizaje: *profundo y superficial*. 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. En el 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. Cabe resaltar que las estrategias que emplean los docentes en el acto de enseñanza también promueven el aprendizaje profundo o el aprendizaje superficial.





DECISIONES METODOLÓGICAS

La estrategia metodológica empleada fue el estudio de caso (Yin, 2003). El caso se organizó en cuatro unidades de análisis: el punto de vista docente, la perspectiva estudiantil, las observaciones realizadas en el aula y los estándares curriculares de la asignatura de Español. Se recurrió a la fenomenografía como perspectiva interpretativa, pues se centra en el estudio de las experiencias de otros, fundamentándose en la noción del sujeto como constructor de su realidad y de sus comprensiones en torno a las múltiples dimensiones del mundo que habita (Marton, 1981; Ortega, 2007).

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). La población seleccionada estuvo formada por el profesor de Español de tercer grado y el grupo escolar de referencia, de la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 128. Las técnicas empleadas fueron: observaciones de las clases, entrevistas al profesor, encuesta aplicada a los estudiantes e investigación documental.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La importancia del conocimiento del Español. Para el docente, el objeto de estudio es el idioma español recurriendo a la asignatura para su conocimiento. La característica transversal y multidisciplinar de la materia ayuda tanto al docente como a los estudiantes a integrar sus conocimientos con otras disciplinas (los alumnos opinaron que principalmente con Historia y Ciencias) y con el contexto sociocultural. El profesor concibe el conocimiento como "algo que se construye y se relaciona con las prácticas sociales del lenguaje"; asimismo, propició en el alumno el interés hacia la valoración de la lengua, con el fin de fomentar el desarrollo personal y, por consecuencia, una mejor integración en la sociedad.

El profesor expresó que los estudiantes presentaron problemas de lectura y escritura, así como el buen uso del lenguaje. Estas dificultades fueron notables, pues cuando realizaban lecturas en voz alta manifestaron dificultades para leer textos básicos o cuando formulaban un comentario/argumento respecto a lo leído no eran del todo asertivos. No obstante, el docente los animaba y guiaba a profundizar más para que emitieran una buena opinión.





Los estudiantes reconocieron la importancia del lenguaje para tener 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 en los alumnos el interés por la asignatura.

La enseñanza del Español desde la perspectiva del docente. A pesar de los esfuerzos del profesor, no fue tarea fácil incorporar a los estudiantes al "acto de enseñanza" (Martin *et al.*, 2000), pues el grupo en diversas ocasiones no se prestaba para tal efecto. Recurrió a diversas estrategias para que los estudiantes desarrollaran la habilidad de establecer relaciones sociales, como la demostración de algunas situaciones cotidianas y dando ejemplos vivenciales cercanos a la realidad del alumno. El maestro comprometió a los estudiantes con el conocimiento y con la comprensión del lenguaje para su "buen uso" en la vida cotidiana; para ello empleó estrategias que favorecieran las competencias comunicativas de los alumnos.

Los propósitos del docente en la enseñanza del Español. La intencionalidad del profesor estuvo orientada a que los alumnos logran una "comprensión conceptual" (Martin *et al.*, 2000). En diversas ocasiones la clase estuvo centrada en la actividad estudiantil. La factibilidad de realizarlo a veces se tornaba complicada, porque como se mencionó anteriormente, el grupo no se comprometía con las consignas y en algunas ocasiones las actividades se centraban en el docente.

Las vivencias y expresiones individuales fueron relacionadas con el contexto social y cultural de los estudiantes. El docente intentó ser un "postulador de problemas", encaminó a los estudiantes para que éstos los "enfrentaran" con la finalidad de apropiarse de los aprendizajes. La planeación fue algo primordial en el desarrollo y la implementación de lo antes mencionado. El profesor consideró que en el proceso de planear primero se tiene que "saber de qué conocimientos se van a apropiar los estudiantes", "las diversas habilidades que se van a poner a prueba de acuerdo con el objetivo del proyecto", y "qué conocimientos previos serán considerados".

El docente y su acto de enseñanza. Diversas estrategias de enseñanza fueron empleadas por el docente en el proceso de enseñanza. Empleó, en algunas ocasiones, estrategias complementarias para con sus estudiantes; el uso de organizadores previos, exposiciones,





diversos materiales didácticos como apoyo, el proyector digital, la computadora y las diapositivas fueron elementos que aprovechó en su proceso de enseñanza, pero se debe enfatizar que el uso de herramientas tecnológicas fue lo que más destacó.

El uso de estrategias planificadas fue notable, y el docente lo constató. Los procedimientos que se realizaron en torno a diversas actividades llevaron una secuencia, donde el profesor implementó diversas herramientas didácticas como apoyo para que los estudiantes se involucraran en el proceso de elaboración del proyecto. El maestro impulsó a los estudiantes para que profundizaran en sus aprendizajes. Para lograrlo, los condujo e intentó que las actividades en torno a los proyectos tuviesen la singularidad que caracteriza a cada sujeto, respetando en todo momento el modo de trabajar de ellos. El profesor les dio libertad, pues para él era importante el trabajo en equipo: que ellos eligieran cómo, con quiénes y en qué tiempo realizar sus actividades, pero en un marco de mutua responsabilidad.

La practicidad de los estudiantes en su aprendizaje. Los estudiantes, en el desarrollo de las actividades y como consecuencia del enfoque de enseñanza que adoptó el profesor, recurrieron a diversas estrategias de aprendizaje:

- 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 con sus compañeros o en pequeños grupos,
- *Organizativas* con la finalidad de delegar actividades en torno a la realización del proyecto didáctico,
- De *socialización*, ya que en el desarrollo de la pesquisa se relacionaron con personas de otros contextos cercanos a ellos.
- Estimulados por el docente, algunos estudiantes emplearon estrategias *motivacionales* para solucionar los problemas que se le presentaban en el desarrollo del proyecto didáctico con la finalidad de entregar un producto de calidad.

CONCLUSIONES

El proyecto realizado –en relación con el aprendizaje de los estudiantes– contribuyó de cierta manera en la apropiación de los conocimientos esperados. Los proyectos didácticos favorecieron el trabajo en colaboración entre los jóvenes, aunque la falta de compromiso en algunos alumnos





propició que sólo hubiese una reproducción de los contenidos. También acercó –de cierto modo– 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 alumnos proponen situaciones de mejora para estas vicisitudes, fue fundamental para el trabajo en el contexto sociocultural.

El maestro tiene una visión del conocimiento como algo “relativo” que se construye continuamente. Estableció relaciones de la asignatura de Español con la vida cotidiana de los alumnos. Trató de estimular el pensamiento crítico y reflexivo, la responsabilidad personal, el compromiso y el trabajo colaborativo.

Las estrategias de enseñanza que desarrolló el docente muchas veces estuvieron centradas en el estudiante. Él 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 al haber adecuaciones en el proyecto realizado.

El profesor promovió el trabajo de análisis y reflexión de los textos planteando preguntas en torno a situaciones que permitían a los alumnos 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 (acertadas o diferentes) sin temor a la reprimenda. Además intentó promover el aprendizaje profundo en sus estrategias de enseñanza, pero esto no se logró cabalmente porque los estudiantes no estaban preparados o acostumbrados en la realización de actividades más complejas. También 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, y "asimiló conceptualmente" las bases del trabajo por proyecto. No obstante, su repertorio de estrategias de enseñanza tuvo ciertas limitaciones, por ejemplo: su permisividad exitosa en la relación afectiva con los estudiantes resultó una limitación en el cumplimiento de algunas consignas.

El *enfoque de aprendizaje* mostrado por los estudiantes a menudo fue "superficial" a pesar de que el docente promovió el "aprendizaje profundo". La mayoría de los alumnos vieron la realización de las actividades como algo que es “necesario hacerlo”, no iban más allá de lo





planteado, mostraban cierto desinterés en la realización de sus trabajos 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, mucho menos analizada, sino que fue "reproducida".





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Álvarez, V., Herrejón, V., Mórellos, M., & Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5). Retrieved from <http://www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Investigación En Educación a Distancia. Revista Digital*. Retrieved from <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Lara Corro, E. (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, Xalapa.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28(5), 387–412. doi:10.1023/A:1026559912774
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. doi:10.1007/BF00132516
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: 1--Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Ortega, T. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, (3), 39–46. Retrieved from <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/6-La-fenomenografia-una-perspectiva-para-la-investigacion-del-aprendizaje-y-la-ensenanza.pdf>
- 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 de doctorado)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- Ortega, T. (2011). *Teorías implícitas y estrategias de enseñanza de docentes universitarios. Estudio de casos*. México: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Retrieved from http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1261.pdf





- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217–231. doi:10.1016/0959-4752(94)90024-8
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.

