

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL DISEÑO DE LOS PROYECTOS
FORMATIVOS DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA CIUDAD DE PASCO**

Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en Currículo que
presentan

MARÍA ELENA DE LA CRUZ ESCALANTE
OLGA SUSANA MAMANI CALIZAYA

Dirigidas por
DIANA MERCEDES REVILLA FIGUEROA

San Miguel, 2015

RESUMEN

La presente investigación parte del siguiente problema: ¿Cómo las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos se orientan al desarrollo de competencias en los estudiantes de secundaria del área de Comunicación en una institución educativa de Pasco? Para responder a esta interrogante, se plantearon dos objetivos: El primero, analizar la secuencia de las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos del área de Comunicación y; el segundo, analizar la correspondencia entre las actividades de aprendizaje previstos en los proyectos formativos, y las capacidades y competencias del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco.

La investigación se sustenta en el modelo educativo basado en competencias desde el enfoque socioformativo, que se caracteriza por su integralidad, mejoramiento constante y su interés en el medio ambiente y la sociedad. Esto implica el reto de orientar la formación hacia el trabajo con proyectos (Tobón, 2013c) a través de la resolución de un problema, reto o desafío planificando actividades de aprendizaje pertinentes, formativas, auténticas y significativas.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, es de tipo documental y su nivel es descriptivo. Asimismo, se utilizó el método de investigación documental, siendo el objeto de estudio diez proyectos formativos del área de Comunicación. Cabe señalar que la técnica de análisis documental nos permitió recoger y procesar la información utilizando dos matrices de análisis documental individual que fueron validadas mediante juicio de expertos y dos matrices de organización en relación a las categorías del estudio.

El estudio concluye que la secuencia de las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos es parcial, centrándose las acciones en la gestión del conocimiento y la socialización. Además, al analizar la correspondencia se puede apreciar una relación parcial entre las actividades de aprendizaje con las capacidades (saberes) y las competencias comunicativas, por existir una mayor cantidad de acciones pedagógicas orientadas al saber conocer.

ÍNDICE

RESUMEN	ii
ÍNDICE	iii
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO REFERENCIAL CONCEPTUAL	5
CAPÍTULO I	6
LOS PROYECTOS FORMATIVOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR	6
1.1 CONCEPTO DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS.....	6
1.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS.....	7
1.3 FASES DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS	12
1.3.1 Planificación	12
1.3.2 Ejecución	23
1.3.3 Comunicación.....	24
1.3.4 Evaluación.....	24
1.4 TIPOS DE PROYECTOS FORMATIVOS.....	25
CAPÍTULO II	28
LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LOS PROYECTOS FORMATIVOS DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN	28
2.1 CONCEPTO DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	28
2.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	29
2.3 TIPOS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	31
2.4 SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.....	34
2.4.1 Presentación del proyecto	35
2.4.2 Valoración de los saberes previos	35
2.4.3 Gestión del conocimiento	36
2.4.4 Socialización.....	39
2.4.5 Evaluación.....	40
2.5 PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN.....	41
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	52
CAPÍTULO I	53
DISEÑO METODOLÓGICO	53

1.1 ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL.....	53
1.2 PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORIAS DE ESTUDIO	54
1.2.1 Problema	54
1.2.2 Objetivos de la investigación	55
1.2.3 Categorías de estudio	56
1.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	56
1.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN.....	60
1.4.1 Técnicas e instrumentos de recojo de información	60
1.4.2 Diseño del instrumento.....	60
1.4.3 Validación del instrumento	61
1.5 PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN	62
1.5.1 Elaboración del texto del protocolo del consentimiento informado.....	62
1.5.2 Descripción de la forma en que se comunicó y registró la declaración al participante.....	63
1.6 PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA.....	64
1.7 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	66
CAPÍTULO II	68
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	68
2.1 SECUENCIA DE LA ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.....	69
2.1.1 Presentación del proyecto.....	71
2.1.2 Valoración de los saberes previos	71
2.1.3 Gestión del conocimiento	72
2.1.4 Socialización	75
2.1.5 Evaluación.....	75
2.2 LA CORRESPONDENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON LAS CAPACIDADES Y COMPETENCIAS.....	76
2.2.1 Comprende Textos Orales	76
2.2.2 Comprende Textos Escritos	77
2.2.3 Produce Textos Escritos.....	79
2.2.4 Se Expresa Oralmente	81

CONCLUSIONES.....	82
RECOMENDACIONES	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	91
Anexo 1: Matriz de Análisis Documental Individual de la Categoría de Secuencia de las Actividades de Aprendizaje.....	92
Anexo 2: Matriz de Análisis Documental Individual de la Correspondencia de las Actividades de Aprendizaje con las Competencias y Capacidades.....	93
Anexo 3: Matriz Conceptual de la Categoría de secuencia de las Actividades de Aprendizaje	94
Anexo 4: Matriz Conceptual de la Categoría de la Correspondencia de las Actividades de Aprendizaje con las Competencias y Capacidades	95
Anexo 5: Matriz de Organización de la Categoría de la Secuencia de Actividades de Aprendizaje	97
Anexo 6: Matriz de Organización de la Categoría de la Correspondencia de la Actividades de Aprendizaje con las Competencias y Capacidades	100
Anexo 7: Tabla 13. Las Actividades de Aprendizaje Planificadas en los Proyectos de Formativos	105
Anexo 8: Tabla 15: Correspondencia de las Actividades de Aprendizaje con las Competencias y Capacidades.....	107

INTRODUCCIÓN

El Diseño Curricular Nacional (2008) está orientado por el modelo curricular basado en competencias, el cual se caracteriza por “pretender lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en las diferentes esferas: física, motora, emocional, afectiva, social y cognitiva” (Vietes, 2013, p.4).

Educar desde un modelo curricular basado en competencias demanda el diseño de actividades pertinentes y contextualizadas que propicien en el estudiante la movilización de saberes para que actúe de modo estratégico ante diversas situaciones.

A lo largo de la historia, el modelo, ha tenido diferentes enfoques, como son: el enfoque funcionalista, enfoque conductual-organizacional, enfoque constructivista y enfoque socioformativo. El presente estudio se sustenta en el enfoque socioformativo pues “concibe al ser humano en su integralidad y evolución, en interacción ecológica con el ambiente y la sociedad. Esto implica el reto de orientar la formación hacia el trabajo con proyectos, los cuales son el medio ideal para abordar la formación humana integral” (Tobón, 2013c, p.25) que va más allá de los contenidos académicos tradicionales.

Sin embargo, el Proyecto Educativo Regional de Pasco 2010- 2021 considera que aún muchos docentes de esta región vienen trabajando en base a contenidos. Por esta razón y siguiendo las orientaciones del DCN, a partir del año 2014, varias instituciones educativas de la Unidad de Gestión Local - Pasco han diseñado y ejecutado proyectos formativos, por ser una unidad didáctica adecuada para la

aplicación de este modelo. Y esta programación curricular exige que los docentes realicen actividades de aprendizaje, las cuales deberían contribuir al desarrollo de las competencias.

Ante lo expuesto, la presente investigación se plantea el siguiente problema: ¿Cómo las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos se orientan al desarrollo de competencias en los estudiantes de secundaria del área de comunicación en una institución educativa de Pasco? y será esta interrogante la que guiará en adelante nuestra investigación.

Para responder a dicha problemática se han establecido dos objetivos. El primero es, analizar la secuencia de las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco. El segundo objetivo, analizar la correspondencia entre las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos y las capacidades y competencias del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco.

Por otro lado, es importante mencionar que este estudio servirá para contribuir en el proceso de implementación de este tipo de unidad didáctica en el área de Comunicación, dado que las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar) son transversales a todas las áreas y es la vía de acceso a los demás conocimientos que le va permitir al estudiante desenvolverse en su vida diaria.

Cabe mencionar que para lograr los objetivos se ha seguido el siguiente proceso metodológico: se desarrolló desde un enfoque cualitativo, el nivel de investigación fue de carácter descriptivo y el método utilizado fue la investigación documental. Las fuentes documentales han sido seleccionadas de manera intencional y estuvieron constituidas por diez proyectos formativos del área de Comunicación de una institución educativa del nivel secundario de la ciudad de Pasco. La técnica utilizada para el recojo y el procesamiento de la información fue el análisis documental y se consideró como instrumento dos matrices de análisis documental individual, las cuales fueron validadas mediante juicio de expertos.

Los hallazgos obtenidos muestran que la secuencia de las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos del área de Comunicación es parcial porque solamente se vislumbra actividades de aprendizaje relacionadas a la gestión del conocimiento y la socialización. En cuanto se refiere a la gestión del conocimiento dichas acciones se concentran en mayor cantidad en la búsqueda de información y en menor proporción en el procesamiento y en la aplicación del conocimiento.

Por otro lado, al realizar el análisis de la correspondencia entre las actividades de aprendizaje y las capacidades y competencias del área de Comunicación, también se observa una relación parcial entre estas, por centrarse las actividades en el saber conocer y, en menor proporción, en el saber hacer y saber ser.

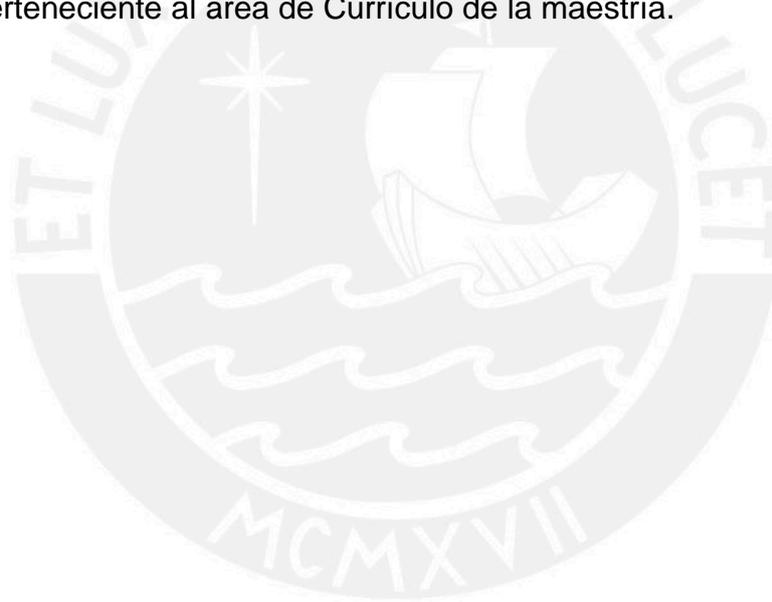
La presente investigación se organiza en dos partes, la primera se denomina Marco referencial conceptual y está dividida en un primer capítulo titulado Proyectos formativos en la educación básica regular, en el que se ha desarrollado el concepto, características, fases y tipos de los proyectos formativos; además, tiene un segundo capítulo, denominado Actividades de aprendizaje en los proyectos formativos que contiene el concepto, características, secuencia y planificación de las actividades de aprendizaje en el área de Comunicación.

La segunda parte denominada Diseño metodológico y resultados de la investigación, en el primer capítulo desarrolla el enfoque, el nivel y el tipo de investigación; enseguida se plantea el problema, los objetivos y las categorías de estudio. Asimismo, se explica el método, las técnicas e instrumentos de recojo de información, diseño y validación de dichos instrumentos; así como, los procedimientos para asegurar la ética en la investigación, el procedimiento para procesar y organizar la información recogida y las técnicas para el análisis de información. En el segundo capítulo, se da a conocer el análisis de los resultados de las categorías de estudio.

Una limitación de la investigación fue el haber accedido a proyectos formativos que están diseñados en forma breve sin proporcionar una descripción amplia de las actividades de aprendizaje, lo que hizo difícil determinar cómo las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos se orientan al desarrollo de las

competencias y capacidades en los estudiantes de secundaria del área de Comunicación limitando el análisis de las dos categorías del presente estudio; por lo que se sugiere considerar una investigación posterior sobre el desarrollo de los proyectos formativos del área de Comunicación que complemente la presente investigación documental; además de la apertura de espacios de formación en los cuáles se considere la planificación en secuencia y correspondencia de las actividades de aprendizaje de proyectos formativos, entre otros temas relacionados con dicha unidad didáctica para favorecer su uso adecuado en las instituciones educativas de Pasco.

Finalmente, es necesario mencionar que la investigación se enmarca dentro de la línea de los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares, en el eje referido al aporte de los modelos curriculares al diseño, desarrollo y evaluación curricular perteneciente al área de Currículo de la maestría.



PRIMERA PARTE: MARCO REFERENCIAL CONCEPTUAL



CAPÍTULO I

LOS PROYECTOS FORMATIVOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

En el presente capítulo se desarrolla lo que son los proyectos formativos, sus características, fases y los tipos de proyectos. De estos acápite el más importante es el que corresponde a las fases del proyecto porque promueve la participación del estudiante desde la planificación hasta la evaluación involucrándolo en la construcción de su propio aprendizaje. Por sus características de flexibilidad e integración los proyectos formativos constituyen la unidad didáctica adecuada para la aplicación del modelo curricular en competencias desde el enfoque socioformativo, al permitir que se aborden problemas, desafíos o que se enfrenten a situaciones contextuales mediante la realización de actividades de aprendizaje que favorecen el desarrollo de las competencias.

1.1 CONCEPTO DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS

Los proyectos formativos son un tipo de unidad didáctica, de mediano alcance, que está compuesta por actividades de aprendizaje articuladas entre sí y diseñadas para que el estudiante resuelva problemas, retos o desafíos vinculados a sus intereses y necesidades.

Sin embargo, es importante señalar lo que indican Hernández (1998) y Hernández & Ventura (1992) (citados en Tobón, 2013c), quienes manifiestan que no se trata solo de hacer y resolver problemas, de enfrentar retos o desafíos, sino también de comprender el contexto y articular conocimientos.

Comprender es ir más allá de la información; es, a la vez, una actividad cognitiva y experiencial, que permite abordar la profundidad de la realidad y sentirla; aspectos estos ligados a la flexibilidad, en la cual el ser humano se da la oportunidad de asumir diferentes posturas, reconocer a los otros y compartir con ellos sus opiniones, visiones, relatos y discursos (Tobón, 2013c, p. 199).

Es por ello que el problema, el reto o desafío de los proyectos formativos deben estar contextualizados, es decir, cercanos a las necesidades, intereses del estudiante, motivándolo de esta manera a aprender (Arredondo, Pérez & Aguirre, 1992), a la asunción de diferentes posturas, al reconocimiento de los otros y a compartir con ellos sus opiniones, visiones, relatos y discursos.

Todo problema consiste en el reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene, en un contexto con sentido (personal, familiar comunitario, social, ambiental, científico, tecnológico, recreativo, cultural, etcétera) analizando las opciones de solución y buscando el logro de un producto (Tobón, 2014a, p.74).

El docente y los estudiantes establecen las actividades de aprendizaje analizando opciones para solucionar el problema o para asumir el reto o desafío ya sea personal, familiar, comunitario, social, ambiental, etc., y es el docente quien establece la relación entre estas actividades y el desarrollo de las capacidades y competencias del área.

1.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS

El diseño de los proyectos formativos según Díaz (2006), Tobón (2010) y Perrenoud (2012) se caracterizan porque:

A. Contribuyen a la solución de un problema, reto o desafío vinculados al contexto de los discentes

Esta es una de las características más importantes que todo proyecto formativo debe tener porque es el problema o reto vinculado al contexto del estudiante lo que hace que éste movilice sus capacidades y aproveche las oportunidades.

El docente planifica las acciones prácticas, combinando estratégicamente las capacidades que considere necesarias para resolver problemas desafiantes o como lo señalan Rodríguez, Vargas & Luna (2010), para obtener determinados productos relevantes.

B. Fomentan un mayor protagonismo del estudiante

Manrique, Revilla & Lamas (2013, p.388)¹ manifiestan que: “The mediating role of the teacher is emphasized. In line with this concept, the student is considered to be the center of the educational action and is expected to have the space to be autonomous in their learning process (...)”. Es necesario entender que la razón de ser del proceso enseñanza y aprendizaje es el alumno. Es él o ella quienes construyen su aprendizaje al participar activamente de las acciones planteadas en el proyecto formativo.

C. Requieren de una planificación conjunta entre el docente y los estudiantes en un determinado tiempo

Según Perrenoud (2008), el docente debe proponer problemas, retos o desafíos y luego negociar con los estudiantes para decidir cuál de las propuestas será la que orientará el desarrollo del proyecto, de esta manera se busca la significatividad del aprendizaje para la mayoría de los alumnos.

When students reconvene, they explore the previous learning issues, integrating their new knowledge into the context of the problem. Students are also encouraged to summarize their knowledge and connect new concepts to old ones. They continue to define new learning issues as they progress through the problem. Students soon see that learning is an ongoing process and that there will always be (even for the teacher) learning issues to be explored (Duch, Groh & Allen, 2001, p.7)².

El docente debe ser consciente que el alumno es sujeto de derechos y que, con la orientación debida es capaz de negociar teniendo en cuenta sus necesidades e intereses; no solo participa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que puede entender que su aprendizaje es un proceso continuo como lo señala la cita anterior. De allí que es importante otorgar un momento oportuno para llevar a cabo la negociación con los estudiantes y, de esta manera, hacerlos partícipes de una planificación conjunta.

¹ Se enfatiza el papel mediador del profesor. En línea con este concepto, el estudiante es considerado como el centro de la acción educativa y se espera que tenga el espacio para ser autónomo en su proceso de aprendizaje (...).

² Cuando los estudiantes se vuelvan a reunir, exploran las cuestiones previas de aprendizaje, integrando sus nuevos conocimientos en el contexto del problema. También los estudiantes son alentados a resumir sus conocimientos y conectar sus nuevos conceptos con los antiguos. Ellos siguen definiendo nuevos problemas de aprendizaje a medida que progresan a través del problema. Los estudiantes se dan cuenta que el aprendizaje es un proceso continuo y que siempre habrá (incluso para los maestros) problemas de aprendizaje que deben explorarse.

El docente planifica las competencias que se irán desarrollando y evaluando a medida que los estudiantes realicen actividades establecidas en los proyectos.

D. Son flexibles en su planeamiento

El proyecto formativo se caracteriza por su versatilidad y flexibilidad al resultar ser una combinación de métodos y técnicas. Esta característica lo distingue de una unidad de aprendizaje o un módulo, pues a diferencia de estas otras unidades didácticas considera diversos caminos “en un escenario multilíneal, donde se ponen en juego diversas hipótesis, contradicciones dialécticas que se van procesando en el aprendizaje, como un ejercicio permanente que utiliza todos los recursos didácticos posibles” (Hidalgo, 2009, p.65). La flexibilidad del proyecto posibilita la creación de condiciones favorables para un mejor logro de competencias y capacidades relacionadas a la asertividad, a la colaboración, a la tenacidad, a la independencia, etc.

E. Se fundamentan en la diversa gama de relaciones disciplinares

El Ministerio de Educación (2010) considera que este tipo de unidad didáctica puede ser un proyecto integrado o un proyecto por cada área curricular. En cuanto se refiere al proyecto integrado, Tobón (2010) indica que es una unidad didáctica para varias áreas curriculares, en ella las actividades son desarrolladas por las áreas involucradas, se orientan y contribuyen a construir el proyecto común, estas actividades se desarrollan de manera articulada con las competencias, capacidades e indicadores de las áreas.

En lo que respecta al proyecto por cada área curricular, Díaz (2006) señala que varias áreas curriculares deben de partir de un mismo tema motivador o problema común, generando sus propios proyectos, desde la naturaleza del área curricular orientando el trabajo de manera interdisciplinaria. Este tipo de programación demanda de planificación y evaluación constante para que con su ejecución pueda obtenerse aprendizajes significativos.

F. Asumen el aprendizaje como un proceso útil, relevante y pertinente

El aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de significados de la realidad, se produce por la interacción social y por la influencia de un contexto social – económico – productivo y cultural, el cual le da pertinencia, sentido, funcionalidad y significado a la vida del estudiante, es por ello, que el proyecto formativo, en la medida de lo posible, debe considerar situaciones reales o

situaciones simuladas próximas a la realidad del estudiante, pues lo que es valorado en el ambiente socio – cultural en el que vive el sujeto que aprende tiene fuerte influencia para la construcción de significados. En ese sentido, lo que aprende el estudiante le resultará significativo y lo podrá utilizar en su vida cotidiana, puesto que el quehacer educativo lo constituye, sin duda alguna, la “educación para la vida” (Perrenoud, 2012) y no la transmisión de datos e información desvinculados de la realidad.

G. Promueven el aprendizaje colaborativo o cooperativo

Los trabajos grupales se establecen de acuerdo a la finalidad del proyecto con el objeto de promover un trabajo colaborativo o cooperativo, asignando roles y responsabilidades a los estudiantes para que tomen las decisiones pertinentes y construyan su propio conocimiento. El monitoreo del docente es importante para comprobar si los estudiantes están trabajando como equipo colaborativo o cooperativo. De esta manera, el docente tendrá como meta el que sus estudiantes desarrollen un fuerte sentido de pertenencia y control sobre su propio aprendizaje (Díaz, 2006).

H. Facilitan diversas experiencias vivenciales y actividades

Las experiencias y actividades de un proyecto formativo hacen que los estudiantes aprendan al participar de situaciones nuevas pues -como lo señalan Tovar-Gálvez & Cárdenas (2012)- la construcción del conocimiento está ligado a la acción y, más específicamente, a la interacción entre sujetos, quienes comparten experiencias que les permiten posibilitar situaciones de aprendizaje. Para Arredondo, Pérez & Aguirre (1992), la interacción se establece entre la persona y la situación; en ambos casos es útil que el docente planifique actividades de aprendizaje que estén orientadas al trabajo cooperativo o colaborativo y también se realice la reflexión después de la acción (Díaz, 2006).

I. Facilitan el desarrollo de habilidades para convivir y comunicarse entre culturas

Por esta característica la planificación del proyecto formativo debe buscar el desarrollo de una predisposición del estudiante hacia una convivencia con el entorno natural y social; en ese sentido, esta planificación curricular tiene condiciones favorables para poder educar en una ciudadanía respetuosa del otro y que sea capaz de dialogar con otras culturas. Por ejemplo, “la ecología de saberes”,

que viene a ser la “promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes, legos populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (Sousa 2005, p.57, citado en Gimeno Sacristán, 2008 p.158).

Por lo tanto, los proyectos formativos pueden estar vinculados a situaciones problemáticas de índole intercultural con la finalidad de que los estudiantes reflexionen sobre sus actos y aprendan a convivir con sus semejantes y de ninguna manera deben ser vistos como un obstáculo. “The student who spends “too much” time in same-culture student networks is seen as an obstacle to “adjustment”, to democracy and to modernization”. (Marginson & Sawir, 2011, p. 146)³

J. Promueven la investigación

Según Starico de Accomo (1996) y Díaz (2006), se considera que un proyecto puede desarrollar una cultura investigativa en los estudiantes porque le va a permitir explorar su contexto y obtener la información pertinente en función a la situación problemática detectada y de esta manera su aprendizaje será significativo.

En un proyecto formativo se puede formular conjeturas o hipótesis, elaborar guías o guiones, buscar modelos, consultar materiales específicos como índices, mapas, diccionarios, artículos periodísticos, avisos clasificados, observar y registrar información, obtener información (encuestas, conversaciones, cuestionarios), estructurar instructivos, aplicar fórmulas sociales, interpretar consignas, producir textos, etc.

Esta labor permite establecer nuevas formas de conexión con la información y la elaboración de hipótesis de trabajo, así como con la ruta que habrá de seguirse.

En general, las características del proyecto formativo otorgan mejores posibilidades para que el estudiante pueda participar de la planificación buscando la solución de un problema de su interés o asumiendo un reto. Y algunas de estas características

³ El estudiante quien pasa demasiado tiempo en las mismas redes culturales es visto como un obstáculo para el “ajuste” a la democracia y a la modernización.

se aprecian en la fase de planificación como la de negociación, protagonismo del estudiante, la flexibilidad, entre otras. Es necesario resaltar la ventaja que proporciona esta unidad didáctica al desarrollo de las capacidades y competencias, al posibilitar el trabajo colaborativo y experiencial.

1.3 FASES DE LOS PROYECTOS FORMATIVOS

Para el diseño de los proyectos formativos es conveniente ceñirse a unas fases que aseguren el desarrollo de las competencias en los estudiantes a través de la resolución de un problema de la vida real o de un reto.

Hay diversas opciones propuestas para esta temática. Al respecto, la presente investigación, teniendo como base las propuestas de Brooks - Young y SEP (citado en Álvarez, et al, 2010) y Starico de Accomo (1996) y Jolibert (1997) (citado en Tobón, 2005) considera cuatro fases: planificación, ejecución o desarrollo, comunicación y evaluación. Estas fases se encuentran interrelacionadas unas con otras y como cada fase influye en la anterior o en la siguiente se pueden realizar los reajustes pertinentes del proyecto para promover un aprendizaje significativo en los estudiantes. A continuación pasamos a detallar estas fases:

1.3.1 Planificación

La planificación del proyecto es el proceso de formulación de un proyecto en el que se identifica y se plantean diversas interrogantes sobre el problema (Brooks - Young y SEP citado en Álvarez, et al, 2010) o el desafío. Asimismo, en este proceso de planificación se diseñan las actividades de aprendizaje a desarrollar, los materiales que se utilizarán, se asignan responsabilidades a los discentes para la ejecución del proyecto, el producto a obtenerse y se proyecta un cronograma de trabajo (Rolfes de Franco, 2002).

Por otro lado, para diseñar los proyectos formativos se tiene en cuenta la participación de los estudiantes, puesto que tienen un rol central en la selección del problema del contexto o el reto a enfrentar y en la planificación de las actividades de aprendizaje. El estudiante tiene la posibilidad de proponer, sugerir, opinar o discrepar en relación a la formulación del diseño del proyecto y de esta manera, se promueve “un aprendizaje útil, relevante y pertinente” (Tobón, 2010, p.8) al considerar sus intereses y necesidades.

Se concuerda con Perrenoud (2008) cuando manifiesta que: “No es posible imaginar que el profesor defina de manera unilateral todas las situaciones-problema. Ciertamente, su tarea consiste en proponerlas, pero negociándolas lo suficientemente como para que sean significativas y movilizadoras para la mayoría de los alumnos” (p.13). Sin embargo, es claro que el docente es el responsable directo de la planificación y tiene que asegurar que las actividades de aprendizaje establecidas lleven a la solución del problema o al reto y al desarrollo de las competencias y capacidades. Por consiguiente, esta fase de la planificación comprende tres momentos básicos: la programación previa del docente, la programación de negociación con los alumnos y la programación final del diseño del proyecto.

Con respecto al primer momento: la programación previa del docente se considera como la primera preplanificación, que constituye una propuesta inicial del profesor (Rolfes de Franco, 2002), para ser presentada a los discentes como un listado de problemas (detectados en el diagnóstico de la escuela y/o los problemas existentes en el aula, visualizados mediante diagnóstico) o retos en función de los intereses y necesidades de los alumnos.

A continuación se presentan cinco preguntas útiles al docente para realizar una adecuada preplanificación:

Tabla 1. Preguntas orientadoras que permiten al maestro realizar la programación previa del proyecto.

Preguntas orientadoras	Implican
¿Qué problemas queremos abordar?	el problema
¿Qué competencias quiero desarrollar en mis alumnos?	las competencias
¿Qué les interesa hacer a mis alumnos para abordar el problema?	las actividades
¿Cómo presentaría el proyecto a mis alumnos?	las estrategias de presentación
¿Cómo vamos a evaluar	la evaluación

Adaptación de: “Programación por proyectos de aprendizaje”, Marín, 1999, p.16

Al hacerse las tres primeras preguntas, señaladas en la tabla 1, los docentes van a establecer los tres componentes más importantes en el diseño del proyecto, como son el problema, las competencias y las actividades.

Ahora bien, en cuanto se refiere al segundo momento, la programación de negociación con los alumnos, se considera como la segunda preplanificación más importante en la formulación de un proyecto formativo, porque en esta los alumnos se involucran, se hacen corresponsables en la programación. El maestro conduce el trabajo, llegando a negociar y tomar acuerdos con los alumnos para luego formular o diseñar la programación final del proyecto formativo. De allí que concordamos con Majó & Baqueró (2014) cuando manifiestan que: “Se otorga una parte importante del poder de decisión a los estudiantes dentro del aula. Estos deben ejercer su derecho a expresarse con la elección de algunos temas, actividades, productos para realizar, manera de organizarse y de evaluar, defendiendo su punto de vista de manera argumentada y dialógica” (p. 69).

A continuación se presenta un esquema con preguntas orientadoras referente a la programación de negociación con los estudiantes.

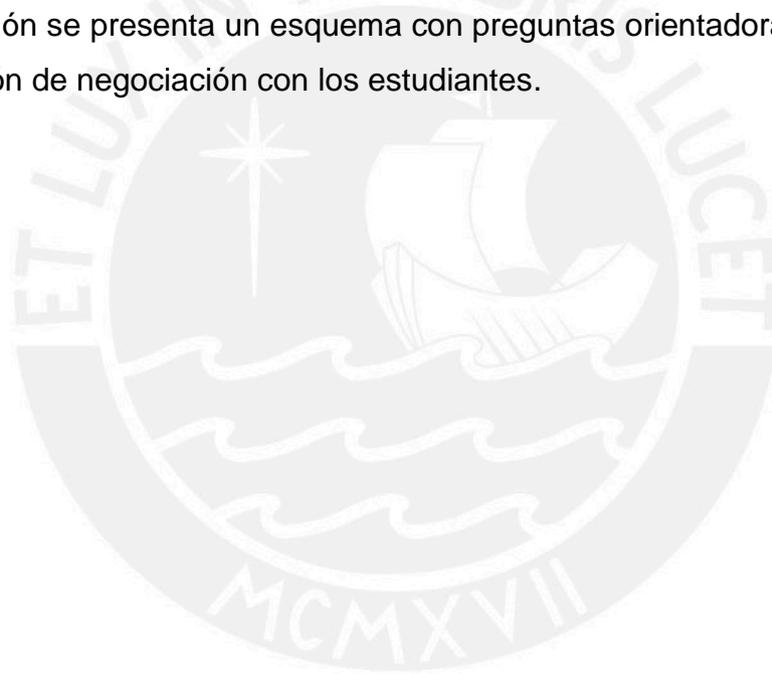


Tabla 2. Esquema de preguntas orientadoras para la programación de negociación con los estudiantes

¿Qué problema queremos resolver o qué desafío queremos enfrentar?	¿Qué haremos?	¿Qué sabemos?	¿Qué debemos hacer?	¿Qué necesitamos?	¿Cómo nos organizamos?	¿Cómo nos evaluaremos?
<p>Se establece de manera conjunta con la participación de los alumnos y la mediación del docente el problema o el desafío a enfrentar, teniendo en consideración la propuesta planteada por el docente.</p>	<p>Plantear el producto final. Ejemplo: ➤ Un afiche sobre el cuidado del medio ambiente.</p>	<p>Formular preguntas para recoger saberes previos. Ejemplos: ➤ ¿Conocemos nuestro medio ambiente? ➤ ¿Qué hay en nuestro ambiente? ➤ ¿Cómo está el ambiente?</p>	<p>Formular la siguiente interrogante: ➤ ¿Qué acciones debemos realizar para solucionar el problema, en este caso del medio ambiente? Pregunta orientadora que posiblemente te llevará a las siguientes actividades de aprendizaje sugeridas por los estudiantes como: ➤ Leen artículos sobre el cuidado del medio ambiente ➤ Elaboran afiche sobre el cuidado de nuestro medio ambiente.</p>	<p>Listado de materiales que utilizaremos para las actividades planificadas. Ejemplos: Cartulinas, colores, diapositivas, etc.</p>	<p>Organización de los estudiantes: ➤ En grupos ➤ De manera individual ➤ En parejas</p>	<p>A través de la aplicación de diferentes instrumentos en la que está plasmado los indicadores. Ejemplos: ➤ Lista de cotejo ➤ Rúbrica, etc.</p>

Adaptación de: “Hacia una educación y formación docente transformadora”, Rolfes de Franco, p.212

En la tabla 2 se puede apreciar que las preguntas orientadoras sirven como una luz que motiva a los estudiantes y los dirige a conseguir los aprendizajes y productos del proyecto. En especial, el establecimiento del problema del contexto de ellos mismos. Asimismo, se van estableciendo otros componentes que van a ser parte del diseño final de los proyectos de aprendizaje como son: el producto y los materiales educativos.

Finalmente, en cuanto se refiere al tercer momento tenemos: La programación final del diseño del proyecto formativo, es el momento en que el docente establece las competencias, capacidades e indicadores a desarrollar en el presente proyecto. Es imprescindible que el maestro relacione la programación previa y la programación con los alumnos y que fusione lógicamente y coherentemente sus propuestas con las propuestas de los alumnos teniendo en cuenta la duración del proyecto (Marín, 1999).

Este último momento está sujeto a cambios, dado que la planificación es un referente y puede tener modificaciones en función a las dificultades, necesidades y ritmos de aprendizaje de los discentes. La planificación se plasma en un documento que, a manera de hipótesis de trabajo presenta, la ruta que deben seguir los estudiantes y el docente para desarrollar el proyecto (Minedu, 2010).

Se considera que la programación final del diseño del proyecto formativo en la Educación Básica Regular (EBR) debe estar compuesto básicamente por 10 componentes, como son: el título del proyecto, los datos informativos, descripción del problema o reto, la justificación, el producto, competencias y capacidades, actividades de aprendizaje, cronograma, recursos y la evaluación. Estos componentes están plasmados en el siguiente esquema:

Tabla 3: Esquema del proyecto formativo

A. Título del proyecto	
B. Datos informativos	
C. Descripción del problema o reto	
D. Justificación	
E. Producto	
F. Selección de competencias y capacidades	
Competencias	Capacidades
G. Actividades de aprendizaje, recursos y cronograma	

Actividades de aprendizaje	Recursos	Cronograma

H. Evaluación

a) Evaluación de las competencias y capacidades

Competencias	Capacidades	Indicadores	Instrumentos

b) Evaluación del proyecto

Elaboración propia

Este esquema es una orientación opcional, porque un proyecto formativo constituye una planificación flexible y de carácter disciplinario o interdisciplinario, fue elaborado considerando los aportes teóricos de los autores: Ander- Egg & Aguilar (1998) (citado en Díaz, 2006), Tobón (2010), Tobón (2013b), Tobón (2013c) y Tobón (2014a). A continuación se explicará cada uno de los componentes del esquema:

A. Título del proyecto

En este componente se establece la idea central de lo que se pretende con el proyecto y que está relacionada con el desafío o la solución del problema cercano al estudiante y establecido en el proyecto. El título del proyecto debe ser motivador, sintetizador del resultado o producto del proyecto (que puede ser tangible o intangible), debe ser contextualizado y ser establecido por el profesor y los estudiantes. Al principio, el título puede ser general y después puede ser más concreto con la participación de los estudiantes.

En esa perspectiva, Tobón, Pimienta y García Fraile (2010) enfatizan que los títulos de los proyectos no se refieren a temas, sino a acciones concretas con sentido en el contexto, que movilizan el interés de los estudiantes y se enfocan a hacer atractivo el proceso educativo, para que haya un beneficio complementario al hecho de aprender. Ejemplos: “Cuidemos nuestro medio ambiente porque en él vivimos”,

“Aprendamos a cuidar el medio que nos rodea porque es nuestra casa”, “Gestiono mi hogar con un crédito hipotecario”.

B. Datos informativos

En este apartado se da a conocer básicamente el nombre de la institución, el nombre del docente o de los docentes que han participado en la elaboración del proyecto, el espacio académico en el cual se desarrolla el proyecto (área o áreas involucradas), el grado y, finalmente, se da a conocer la duración del proyecto. Al respecto, concordamos con Tobón (2010 y 2014b) cuando hace referencia que en la educación básica se sugiere trabajar con proyectos que pueden ser de una semana o un mes, garantizando la realización de un proyecto concreto y que los estudiantes aprendan unos saberes mínimos en el ser, el hacer y el conocer.

C. Descripción del problema o el reto

Como su nombre mismo lo dice, en este componente se describe el problema o reto a abordar, entendiendo que a través de ello se pretenden desarrollar las competencias y las capacidades. Al respecto, se coincide con Tobón (2013c) en que se puede establecer un problema, y en base a este, diseñar una o varias competencias teniendo en cuenta el contexto político, socioeconómico, cultural, familiar, personal, entre otros.

D. Justificación

Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema o reto para el que se busca la solución y argumentar por qué el proyecto es la propuesta más adecuada para resolver el problema. Es importante tener en cuenta el contexto al plantear el problema o desafío. Será el reto que constituye el hilo conductor de todo el proceso y el incentivo para la acción.

E. Producto

En el proyecto se quiere lograr algo concreto, algo visible, apreciable, que signifique un aporte real a la solución del problema o al desafío enfrentado. Tobón (2010) manifiesta que los productos dan cuenta de los logros del proyecto con el objetivo de buscar que la situación del problema se acerque en el mayor grado posible a la

situación deseada-ideal. Ejemplo: Un afiche referente a la contaminación ambiental en Cerro de Pasco.

F. Selección de competencias y capacidades

Para el diseño de las competencias y capacidades, el docente debe tener claro lo que es una competencia. Al respecto, Tobón (2013c) considera que las competencias son “actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua” (p. 28).

La presente investigación considera que en estas actuaciones integrales son vitales los saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer), las cuales deben ser movilizadas de manera conjunta por el estudiante al resolver un problema o asumir un reto. De allí que se concuerda con Manrique, Revilla y Lamas (2013)⁴ cuando manifiestan que la competencia “integrates skills, knowledge and attitudes and becomes evident with the capacity of performing in specific problematic situations” (p. 379).

(...) con base en la confianza en las propias capacidades y el apoyo social (saber ser), con la conceptualización, la comprensión del contexto y la identificación clara de las actividades y problemas por resolver (saber conocer), para ejecutar un conjunto planeado de acciones mediadas por procedimientos, técnicas y estrategias, con autoevaluación y corrección constante (saber hacer), teniendo en cuenta la consecuencia de los actos (Tobón, 2013c, p.99).

Las competencias posibilitan un “desempeño autónomo, obrar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas y realizar acciones innovadoras. Se basan en un saber profundo en el que se integran conocimientos y acción: *saber qué es saber, saber hacer, y saber explicar lo que se hace y porqué se hace*” Avolio de Cols (1998) (citado en Lupiáñez & Rico, 2008, p.38).

En este sentido, el desempeño del sujeto implica ir más allá de la simple ejecución significándole procesos metacognitivos (Tovar-Gálvez, 2008a citado en Tovar-Gálvez & Cárdenas, 2012) como la reflexión sobre sus conocimientos y posibilidades, la regulación de sus acciones, y el reconocimiento de los contextos ambientales y sociales desde sus valores, actitudes y percepciones.

⁴ integra habilidades, conocimiento y actitudes y se hace evidente con la capacidad de actuar en situaciones problemáticas específicas.

La presente investigación concuerda con Tobón (2013a) cuando afirma que: “(...) Las competencias se desarrollan teniendo como base a las capacidades” (p.55). Las capacidades son “saberes [delimitados] que se requieren para alcanzar una competencia. Hay capacidades de tipo cognitivo, actitudinal, aptitudinal, interactivo o manual (...) las cuales deber ser dinámicas e interdependientes: una capacidad contribuye al logro de otra (...). El aprendizaje simultáneo de las capacidades nos conduce al desarrollo de la competencia” (Ministerio de Educación, 2015, p.73).

Es así como las capacidades establecidas en el DCN aprobado R.M. N° .199-2015-MINEDU son indispensables para lograr cada competencia en las diferentes áreas porque constituyen capacidades de dominio. Estas capacidades no deben ser entendidas como potencialidades inherentes del estudiante sino capacidades que deben ser aprendidas o desarrolladas a través de la ejecución de actividades de aprendizaje para contribuir en el desarrollo de las competencias.

Tabla 4. Ejemplo de diseño de competencias y capacidades a lograr en el área de comunicación:

Competencias	Capacidades
Producción de textos: Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando un vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión.	Planifica la producción de diversos tipos de textos considerando la situación comunicativa. Textualiza experiencias ideas, sentimientos, empleando las convenciones del lenguaje. Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor teniendo en cuenta la adecuación y la coherencia del texto.

Elaboración propia

Nótese en la tabla 4 que las capacidades de dominio indispensables que contribuyen al desarrollo de la competencia de producción de textos en el área de comunicación son: planifica, textualiza y reflexiona; las cuales están relacionadas unas con otras; teniendo presente que el estudiante al desarrollar estas capacidades hacen uso de diversos procesos cognitivos.

G. Actividades de aprendizaje, recursos y cronograma

En cuanto se refiere a las actividades de aprendizaje, la forma como se elaboran y secuencian las actividades en un proyecto formativo puede constituirse en el mejor medio para la consecución de las competencias y las capacidades; según Tobón (2010) dichas actividades deben plantearse orientadas a la resolución del problema o en la asunción del reto y con la participación activa de los estudiantes.

En la programación del proyecto, el profesor deberá tener en cuenta lo que los alumnos deben hacer porque son ellos los que desarrollarán las competencias y las capacidades.

Las actividades de aprendizaje responden a la interrogante: ¿Qué acciones se deben realizar para solucionar el problema o reto? Por ejemplo, ante el problema negociado que dice que “en la comunidad educativa se observa permanentemente prácticas inadecuadas de los estudiantes quienes no respetan las normas de tránsito a la entrada y salida del turno de la mañana. La unidad tiene como propósito general difundir las buenas prácticas de los peatones, mediante la elaboración de afiches sobre educación vial; se plantean las siguientes actividades:

- Conversan sobre el sentido del proyecto acerca de educación vial y la forma de realizarlo.
- Resuelven un cuestionario referido a la problemática de la educación vial.
- Leen textos informativos sobre la educación vial.
- Sistematizan la información en un organizador visual sobre la educación vial.
- Elaboran la primera versión del afiche sobre la educación vial.
- Elaboran la versión final del afiche sobre la educación vial.
- Reflexionan sobre el proceso de elaboración del afiche acerca de educación vial.
- Exponen los afiches sobre educación vial ante la comunidad educativa.
- Evalúan el proyecto sobre la problemática de educación vial.

Este componente se abordará con mayor detalle en el capítulo siguiente. Con referencia a los recursos, se coincide con Tobón (2014) cuando menciona que los recursos son el medio para realizar las actividades de aprendizaje, como son: equipos, espacios físicos, materiales, bibliografía, entre otros.

En los proyectos formativos, los estudiantes “no solamente hacen contribuciones en determinar los recursos pertinentes para realizar las actividades, sino que

contribuyen a buscar y/o elaborar dichos recursos como parte del mismo proceso de aprendizaje” (Tobón, 2013c, p. 210).

Por otro lado en el cronograma se “describen cuándo se realizarán cada una de las actividades y su duración” (Tobón, 2013c, p. 221).

H. Evaluación

Evaluar siempre y en todo momento es indispensable, por ello es muy importante que esto sea planificado para saber qué es lo que se quiere evaluar en los discentes para el logro de las competencias, e inclusive se debe planificar la evaluación del mismo proyecto para realizar los reajustes respectivos en el momento oportuno. A continuación se detalla la evaluación de las competencias y capacidades; asimismo, la evaluación del proyecto.

a) Evaluación de las competencias y capacidades

Al respecto Jiménez, González & Jaime (2010)⁵ señalan que:

The evaluation must consider not only what the person knows but also what he does with such knowledge in different contexts. Moreover to evaluate his acting in such contexts in the light of knowledge, different possibilities of assessment should be designed in order to reflect the diversity of possible situations in which the performance may occur. This is, precisely, what is know as performance evaluation (p.98).

En base a lo señalado anteriormente, podemos decir que se debe evaluar para verificar el logro de los aprendizajes esperados previstos en el proyecto y la forma debe ser aplicando lo aprendido en diferentes situaciones. Se debe indicar las situaciones de evaluación y los instrumentos que se utilizarán para evaluar las competencias y capacidades en función a las actividades de aprendizaje determinadas (Tobón, 2013b y Tobón, 2013c).

Por tanto, se evalúan en forma permanente el desarrollo de las competencias y capacidades planificadas en los proyectos de aprendizaje por medio de indicadores e instrumentos de evaluación.

⁵ La evaluación debe tener en cuenta no sólo lo que la persona sabe sino lo que hace con ese conocimiento en diferentes contextos. Además de evaluar su actuación en tales contextos, a la luz de los conocimientos, las diferentes posibilidades de evaluación deben diseñarse con el fin de reflejar la diversidad de posibles situaciones en las que puede producirse la actuación. Esto es, precisamente, lo que se conoce como la evaluación del desempeño.

Tabla 5: Ejemplo de la evaluación de las competencias y capacidades

Competencias	Capacidades	Indicador	Instrumentos
Producción de textos: Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando un vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión.	Planifica la producción de diversos tipos de textos considerando la situación comunicativa.	Selecciona de manera autónoma el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y las fuentes de consulta en la producción de un cuento.	Lista de cotejo.

Elaboración propia

b) Evaluación del proyecto

Es preciso dar a conocer explícitamente en la formulación final del diseño del proyecto formativo que la evaluación será desde el inicio hasta el final del proyecto de los diferentes componentes que conforman la unidad didáctica; para ello es indispensable realizar un acompañamiento continuo de las actividades de aprendizaje.

1.3.2 Ejecución

Consiste en el proceso por medio del cual los estudiantes, con apoyo y mediación del docente, ejecutan el proyecto diseñado llevando a cabo las actividades de aprendizaje planificadas, buscando solucionar el problema o un reto y, a la vez, desarrollar competencias y obteniendo finalmente el producto (Tobón, 2005).

De allí que la mediación del docente es clave porque le va a permitir realizar el acompañamiento de las actividades de aprendizaje, ofreciéndoles a los estudiantes pautas que les van a ayudar a cumplirlas teniendo en cuenta el cronograma programado. Esto implica brindar apoyo personalizado a los estudiantes que presentan inconvenientes en la realización de las actividades de aprendizaje diseñadas en el proyecto formativo con la finalidad de contribuir en el desarrollo de la formación integral de los saberes (saber conocer, saber ser y saber hacer) de las competencias. Por ello es importante, como menciona Tobón (2013c), que los docentes deben realizar reuniones periódicas con los estudiantes para determinar cómo van las actividades de aprendizaje en función al problema o el reto, asimismo la situación de la formación de las competencia para realizar los reajustes respectivos si son de gran dificultad.

Asimismo el docente debe orientar a los estudiantes en la búsqueda, acceso y manejo de los recursos (Tobón, 2013c) con la finalidad de facilitar la realización de las actividades de aprendizaje. Por tanto, esta fase de la ejecución se considera como el centro medular para el desarrollo de las competencias.

1.3.3 Comunicación

Es la fase de socialización y presentación del producto a toda la escuela, inclusive a los padres de familia, las autoridades y personas de la comunidad, es decir, implica la comunicación de los resultados a través de la presentación del producto (Brooks-Young & SEP, citado en Álvarez, et al, 2010).

Esta fase es un espacio de aprendizaje, pues invita a los estudiantes a comunicar lo aprendido a la comunidad educativa, demostrando los aprendizajes logrados durante el desarrollo del proyecto. De allí que se concuerda con Majó & Baqueró (2014) cuando considera que “la comunicación se convierte en el instrumento primordial para transmitir todo el bagaje formativo obtenido” (p.72).

Para ello, el docente y los estudiantes deciden cómo van organizar la socialización del producto y cómo van a compartirlo. En esa perspectiva, como menciona el Minedu (2013a), es necesario tener en cuenta las siguientes interrogantes:

- ¿Cuándo será la comunicación del proyecto?
- ¿Cómo darán a conocer las actividades realizadas y los productos logrados?
- ¿A quién(es) comunicarán los resultados del proyecto?
- ¿Qué recursos necesitan para comunicar el proyecto realizado?
- ¿Cómo serán las invitaciones y a través de qué medio? (p.49)

Por ejemplo: el día del logro, la feria nacional de ciencia y tecnología, etc. son momentos oportunos para socializar los productos ante la comunidad educativa, trascendiendo lo aprendido de las cuatros paredes del aula.

1.3.4 Evaluación

De acuerdo con Tobón (2005), “un proyecto formativo debe tener una valoración continua con el fin de tomar conciencia de las dificultades, reconocer los logros, redireccionar procesos (...) e implementar acciones correctivas de forma oportuna, para mejorar la calidad de este, lo cual puede hacerse a través del diálogo con los estudiantes y la aplicación de los cuestionarios de valoración del proceso” (p. 152). Esto implica evaluar las acciones previstas en el proyecto; según Minedu (2013a)

se debe evaluar también el logro de aprendizajes aportando información sobre las competencias, capacidades que los estudiantes han logrado. Es conveniente que los estudiantes se autoevalúen para que tomen así conciencia por sí mismos de sus logros, errores y aspectos que deben mejorar durante su participación. Esto generará en ellos una actitud más responsable ante su propio aprendizaje. Por tanto la evaluación ocurre en todo momento, durante la planificación, la ejecución, la comunicación y la misma evaluación (Díaz, 2006) porque no solo se valora el avance progresivo de los aprendizajes de los discentes, sino también las acciones o tareas realizadas en el proyecto mismo.

Evaluar cuando se trabaja por proyectos supone reflexionar constantemente sobre el proceso de la planificación y ejecución del proyecto, así como tomar conciencia de los logros y aspectos a mejorar que se presenta en las situaciones vividas. Esto permite tener en cuenta el aspecto formativo integral que promueven los proyectos de aprendizaje. Abordar de esta manera la evaluación le permite al docente tomar las medidas correctivas y pertinentes para contribuir en el desempeño del estudiante durante todo el proceso.

1.4 TIPOS DE PROYECTOS FORMATIVOS

Díaz & Martins (1982) hacen referencia que Kilpatrick considera cuatro tipos de proyectos: el proyecto de creación o producción; el proyecto de recreación, los proyectos de solución de problemas y, finalmente, tenemos los proyectos para la adquisición de un aprendizaje específico, en la que a través de la realización de este tipo de proyecto el alumno puede adquirir una determinada habilidad. En esa misma línea, Tobón (2010) y Tobón, Pimienta & García (2010) consideran que entre los tipos de proyectos de aprendizaje tenemos los proyectos de investigación o científico, tecnológico, social, económico, artístico y personal.

Para la presente investigación se asume esta última clasificación porque cada tipo de proyecto de aprendizaje representa una situación problemática a nivel personal, económico, sociocultural, etc., lo cual le va permitir al estudiante enfrentarse con estas situaciones, ya sea a través de situaciones simuladas o en escenarios reales que van a contribuir en su formación integral, puesto que el enfoque socioformativo

promueve la actuación integral de los saberes: ser, conocer, hacer y convivir a través de la resolución de problemas con idoneidad .

A continuación se detalla los tipos de proyectos:

A. Proyectos de investigación o científicos

Estos proyectos están orientados hacia actividades de obtención de información, organización, sistematización y generación de conocimiento contribuyendo en el desarrollo de la inteligencia lógica matemática y lingüística de los estudiantes. Son experiencias que tienen significado para el estudiante y que se realizan en el aula o fuera de ella. Por ejemplo: conseguir hojas de molle en el valle cercano al colegio y elaborar con ellas un remedio casero para el dolor de dientes.

B. Proyectos promotores de tecnología

A través de esta planificación se busca que los estudiantes apliquen la ciencia y elaboren material que les sirva y que para ellos/as tenga significado; asimismo este tipo de proyecto genera un espacio para el desarrollo de las habilidades sociales y actitudes. Por ejemplo: la elaboración de un biodigestor casero para tratar de solucionar el problema del agua en su colegio.

C. Proyectos de carácter social y cultural

Tiene como objeto que los alumnos y alumnas al tratar de solucionar problemas sociales y culturales aprendan a resolverlos en la vida cotidiana, contribuyendo en el desarrollo de su inteligencia interpersonal y ecológica. Para ello deben tener una actitud de crítica y propuesta. Por ejemplo: participar en una campaña de solidaridad con las víctimas del frío en la sierra peruana, falta de identidad cultural, la contaminación ambiental, etc.

D. Proyectos generadores de empresa.

En nuestro país es necesario que los estudiantes generen su propio autoempleo y tengan la suficiente información de cómo manejar sus recursos financieros, debido a la situación económica poco favorable que se encuentra muchos hogares de nuestro país. En tal sentido, es un proyecto que busca desarrollar habilidades de emprendedurismo; por ejemplo: elaborar un plan de creación, implementación, ejecución y evaluación de una empresa.

E. Proyectos promotores de arte

Promueven que los estudiantes elaboren sus obras y que a través del arte se expresen y aprecien mediante diversas manifestaciones artísticas, desarrollando

su inteligencia artística. Ejemplo: la creación de una maqueta del posible malecón de su ciudad.

F. Proyectos Personales

El proyecto personal está relacionado con el proyecto de vida de los estudiantes. Asimismo, nos permite desarrollar las capacidades ciudadanas, donde los estudiantes actúan en forma solidaria. Ejemplo: gestiono mi proyecto ético de vida.

Estos tipos de proyectos, como menciona Nerici (1985), van a proporcionar “oportunidades de trabajo basadas en situaciones problemáticas que exijan investigación, que lleven a la reflexión y procuren aplicaciones prácticas de lo aprendido, y que, principalmente hacen que el educando se sienta responsable por lo que está haciendo” (p. 460). Por otro lado, se considera tener en cuenta estos tipos de proyectos formativos de acuerdo con el área de énfasis porque constituyen evidencias del desarrollo de competencias e inclusive se puede afirmar que cada uno de los referidos proyectos formativos conduce al alumno al despliegue de algunas de sus inteligencias múltiples. Es bien sabido que la enseñanza tradicional descansa, ante todo, en la inteligencia verbal-lingüística y en la lógico-matemática. Por el contrario, las estrategias de los proyectos, basadas en las perspectivas experiencial y situada trabajan los planos anteriores, y también otras modalidades de aprendizaje: audiovisual, kinestésico, musical y artístico, intra e interpersonal (Díaz, 2005).

Finalizamos este capítulo señalando que las características, las fases y los tipos de proyectos formativos implican que el estudiante aprenda actuando en la realidad en busca del desarrollo de las competencias integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Asimismo los proyectos formativos le otorgan al estudiante voz y voto en las principales decisiones que orientan el desarrollo de dicha unidad didáctica, siendo las actividades de aprendizaje la columna vertebral de la cual tratará el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LOS PROYECTOS FORMATIVOS DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

El presente capítulo desarrolla lo que son las actividades de aprendizaje, sus características, tipos, secuencia y planificación de las actividades en el área de comunicación; entendiendo que estas actividades de aprendizaje deben ser significativas, auténticas, concatenadas, pertinentes, con sentido y de carácter vivencial o experiencial, dirigidas a la solución del problema, reto o desafío, y así desarrollar las competencias en los estudiantes, porque se aprende haciendo y lo que se hace activamente y se reflexiona se retiene en un 80 % (Philips, 1991, citado en Zabala & Arnau, 2007) y solo así se logrará un aprendizaje real.

2.1 CONCEPTO DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

En la vida real, “las personas aprenden cuando ejecutan acciones con sentido y significado en el contexto. Esto implica planificar actividades del proyecto en torno a un problema, ejecutarlas y finalmente, comunicar los productos alcanzados” (Tobón, 2010, p.6), de allí la importancia de diseñar las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos en forma adecuada. Las actividades de aprendizaje de un proyecto formativo se constituyen en uno de sus componentes principales y son un conjunto de acciones pedagógicas concretas, significativas, auténticas, interrelacionadas y concatenadas entre sí; son acordadas entre el docente y los estudiantes, en el momento de la planificación con alumnos, con la finalidad de solucionar un problema, enfrentar un reto o desafío contextualizados y vinculados

estrechamente con los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos (Román & Díez, 2001; Díaz, 2006; Díaz & Hernández, 2010; Tobón, 2010 y Tobón, Pimienta & García, 2010).

Por lo tanto, se considera que una actividad “es más sustancial que otra si facilita desempeñar al alumno un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en disposiciones rutinarias con el profesor” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 370) porque los motiva a aprender y el deseo de hacer las cosas por ellos mismos.

En esa perspectiva se considera importante que los estudiantes participen en el diseño de las actividades de aprendizajes y sientan que sus maestros tienen en cuenta sus intereses y expectativas.

2.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades de aprendizaje en un proyecto formativo se caracterizan porque:

A. Tienen una estructura puntual

De acuerdo con Tobón (2010) y Cázares (2011), las actividades de aprendizaje de un proyecto formativo deben ser gruesas, breves y redactadas en un lenguaje sencillo. En la presente investigación se concuerda con los planteamientos de Vásquez & Ortega (2011) que los componentes imprescindibles que debe tener una actividad son: La acción, el contenido y el contexto. La acción es denominada operación mental (ejemplos: entrevistan, observan, describen, redactan, elaboran, entre otras); el contenido curricular es necesario para que el estudiante pueda comprender y realizar la actividad de aprendizaje (texto narrativo, el resumen, el ensayo, técnicas de versificación, conectores de secuencia); y el contexto en el que se desarrollan las actividades para situar a los aprendizajes muy lejos de los ejercicios mecánicos o repetitivos propios de una escuela aislada de la realidad.

Ejemplos:

- Identifican la estructura de un texto informativo referente al alcoholismo

Acción	Contenido	Contexto
--------	-----------	----------
- Elaboran un texto expositivo sobre los productos alimenticios de su zona

Acción	Contenido	Contexto
--------	-----------	----------

B. Consideran el contexto

El presente estudio afirma junto con (Cobb & Bowers, citado en Hernández & Ventura, 2008) que el diseño de una actividad de aprendizaje debe considerar al contexto. Su ejecución debe permitir interactuar con el entorno sociocultural y natural al buscar que el alumno aprenda de manera situada. El contexto tiene un papel fundamental en el aprendizaje del individuo, entendiéndose como “contexto, entorno o escenario todo aquello que rodea la actividad, pero que, a la vez, se entreteje en ella porque solo desde él tienen sentido las metas de los individuos y los instrumentos que se manejan para alcanzarlas” (De Vargas, 2000, p.4).

Escamilla (2011) señala los siguientes contextos y situaciones de utilidad para el diseño de tareas de carácter familiar, social y cultural, académico e imaginativo-creativo.

Las actividades de aprendizaje que se caracterizan por considerar al contexto donde está inmerso el estudiante se denominan auténticas y poseen un marco teórico sociocultural, cuyos orígenes cabe situarlos en Vigotsky y Bruner. “El aprendizaje, más que un acto puramente individual, es un proceso que se desarrolla en concretas situaciones sociales donde se utilizan las herramientas de la cultura de la comunidad” (Pérez Gómez, 2007, p.14).

C. Concretan el trabajo colaborativo

Otra característica importante es aquella por la cual la actividad de aprendizaje promueve el trabajo colaborativo, dado que crea posibilidades sociales para que el alumno logre cada vez objetivos mayores de aprendizaje. Al interactuar con sus pares enriquece sus saberes para luego interiorizarlos. Maslow & Bruner sostienen.

Maslow and Bruner sostienen que: ...Placing students in groups and giving them tasks in which they depend on each other to complete the work is a wonderful way to capitalize on the social needs of students. They tend to become more engaged in learning because they are doing it with their peers. Once involved, they also have a need to talk what they are experiencing with others, which leads to further connections (Silberman, 1996, p.6)⁶.

⁶ La colocación de los estudiantes en grupos y darles tareas en las que dependen unos de otros para completar el trabajo es una maravillosa manera de sacar provecho de las necesidades sociales de los estudiantes. Ellos tienden a participar más activamente en el aprendizaje, ya lo están haciendo con sus compañeros. Una vez involucrados, también tienen una necesidad de hablar lo que están experimentando con otros, lo que conduce a más conexiones.

D. Su diseño se relaciona con las competencias y capacidades del proyecto formativo

El diseño de la actividad de aprendizaje debe estar orientado a responder la pregunta: ¿para qué realizará esta actividad de aprendizaje el estudiante? y la respuesta debe orientarse al desarrollo de capacidades y competencias (Yániz y Villardón, 2006; Tobón, 2010; Castillo & Cabrerizo, 2010). Incluso Tobón (2013c, p.221) recomienda que “cada una de las actividades del proyecto deba contribuir a formar los contenidos del saber ser, saber conocer y saber hacer”.

Tobón, 2010 y Castillo & Cabrerizo, 2010 indican que no solo una sino dos o más actividades de aprendizaje, según sea su grado de complejidad y maduración, pueden ayudar a alcanzar la competencia.

E. Significativas

Estas actividades son significativas porque tiene permanencia y aplicabilidad en la vida del estudiante posibilitando la participación de todos y cada uno de los estudiantes: al opinar, ejecutar las acciones, criticar, asumir responsabilidades, sentir que lo que se ha aprendido es útil y necesario para su relación con los demás. (Calero, 1998).

2.3 TIPOS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Al respecto se considera que los tipos de aprendizaje van a constituir en un medio para la adquisición de una competencia que está relacionado al saber conocer, saber ser y saber hacer. Estos tipos de actividades de aprendizaje se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6. Tipos de actividades de aprendizaje

Tipos de Actividades de Aprendizaje	Tipo de contenido		Capacidades a desarrollar	Competencias a desarrollar
Actividades orientadas a repeticiones verbales	Factuales	Saber conocer	Capacidad 1	Competencias a desarrollar en las diferentes áreas
Actividades orientadas a la comprensión	Conceptuales			
Actividades orientadas a aplicaciones y ejercitaciones	Saber hacer		Capacidad 2	
Actividades experienciales con componentes afectivos	Saber ser		Capacidad 3	

Adaptación de: “ El constructivismo en el aula”, Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 2002, p.140

En la tabla 6 se observa una relación entre los tipos de actividades de aprendizaje a realizar con los tipos de contenidos que en el fondo constituyen los saberes (saber conocer, saber ser y saber hacer). Estos saberes son las capacidades a desarrollar que al ser movilizadas de manera articulada nos van a llevar al desarrollo de las competencias. Se extrae esta tipología de las actividades de aprendizaje de acuerdo con los procesos cognitivos que hay detrás de estas capacidades o saberes. Así tenemos:

A. Actividades orientadas a repeticiones verbales

Son acciones que están ligadas a las actividades de memorización por repetición verbal en palabras de Gimeno Sacristán (1998), implica que los alumnos reconozcan o reproduzcan información previamente adquirida, referida a datos, hechos o nombres. Este tipo de actividad está relacionado con el saber conocer específicamente con los contenidos factuales.

Ejemplos:

- Reconocen los elementos de un historieta referido a la contaminación ambiental

Acción	Contenido	Contexto

- Identifican los conectores de secuencia en un texto sobre la violencia juvenil

Acción	Contenido	Contexto

Al respecto se concuerda con (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2002) cuando mencionan que estas actividades orientadas a las repeticiones verbales de los contenidos factuales (hechos, datos nombres, entre otros) para que los aprendizajes sean significativos, deberían ir acompañados de otras actividades complementarias en relación a los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales porque, sin la integración de estos contenidos se convertirían en aprendizaje meramente mecánicos.

B. Actividades orientadas a la comprensión

Son acciones que “exigen la captación de significados de los contenidos de que se ocupan, algo que se pone de manifiesto en la transformación personal que presta el que lo ha asimilado” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 269). Es decir, esta actividad

tiene como “intención que los alumnos alcancen la comprensión profunda de los contenidos” (Ahumada, 2005, p. 62) y justamente nuevas experiencias, situaciones van a permitir nuevas construcciones y el enriquecimiento del concepto que se trate, porque el aprendizaje de los contenidos nunca pueden considerarse definitivos (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2002).

Este tipo de actividad está relacionada con el saber conocer específicamente con los contenidos conceptuales. Estos contenidos deben hacer referencia a la definición del significado, reconocimiento de la definición, exposición temática, identificación y categorización de ejemplos y aplicación de la solución de problemas (Ahumada, 2005).

Ejemplos:

- Organizan la estructura de un texto informativo sobre violencia familiar

Acción	Contenido	Contexto
--------	-----------	----------

- Definen el concepto de textos lúdicos a partir de caligramas y acrósticos

Acción	Contenido	
relacionados a la <u>drogadicción</u>		
	Contexto	

C. Actividades orientadas a aplicaciones y ejercitaciones

Son acciones que implican “poner en práctica procedimientos o seleccionar, relacionar e interpretar conocimientos” (Alvídrez, Leyva, Paz Ross, Fernández & Tuset, 2010, p. 32). Este tipo de actividad está relacionada con el saber hacer.

Ejemplos:

- Redactan un aviso publicitario sobre la contaminación ambiental en Pasco

Acción	Contenido	Contenido
--------	-----------	-----------

- Elaboran textos lúdicos referente a la educación vial

Acción	Contenido	Contexto
--------	-----------	----------

D. Actividades experienciales con componentes afectivos

Son acciones que implican que los alumnos “muestren sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido. Son actividades con resultados abiertos,

escasamente predecibles (Gimeno Sacristán, 1998, p. 269). Este tipo de actividad está relacionado con el saber ser.

Ejemplos:

- Opinan sobre el contenido del texto informativo leído referente a la violencia familiar

Acción	Contenido	Contexto

- Evalúan el contenido de sus textos lúdicos referido al cuidado del medio ambiente.

Acción	Contenido	Contexto

El diseño de estos tipos de actividades de aprendizaje de un proyecto formativo debe estar relacionado con la integración de las capacidades o saberes (saber conocer, saber hacer y el saber ser) para contribuir al desarrollo de las competencias a través de la resolución de un problema, reto o desafío.

2.4 SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

El proceso de planificar las actividades de aprendizaje, considerando sus características, debe ser reflexivo, pues tiene cierto nivel de complejidad; esta parte es, sin duda, la que más tiempo lleva y la que, de alguna manera, justifica el esfuerzo y dedicación dados a la propia programación (Bernardo, 2011). Este proceso, en especial en la programación con alumnos, se hace tomando decisiones conjuntas entre el docente y los estudiantes.

La planificación tiene un sentido orientador y formador y debe articular significativamente las competencias, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, de manera tal que la secuencia y ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pretende sostener. Pero, asimismo debe ser lo suficientemente flexible como para permitir su ajuste y adecuación constante a las posibilidades y dificultades del grupo de alumnos, previendo en las secuencias, grados de complejidad y de profundidad en los contenidos que se trabajen (Bixio, 2004). Es importante resaltar que la secuencia de las actividades de aprendizaje de un

proyecto formativo debe orientarse con el propósito de resolver el problema de dicha unidad didáctica. A continuación la presente investigación desarrolla una secuencia estructurada y sistemática tomando como base la secuencia propuesta por Tobón (2014a).

2.4.1 Presentación del proyecto

La presentación del proyecto consiste en la primera actividad de aprendizaje diseñada por el docente con la finalidad de presentar el proyecto previamente debatido, negociado y acordado entre los estudiantes y el docente.

Esta presentación posibilita que el estudiante reconozca el problema, reto o desafío de su contexto, desarrollando así la motivación intrínseca, condición favorable para el aprendizaje (Arredondo, et. al, 1992). A esta primera parte de la secuencia, Bernardo (2011) la denomina actividad de iniciación y coincide con Arredondo en señalar su finalidad motivadora. Entre las acciones pedagógicas pertinentes a realizarse en la presentación del proyecto tenemos actividades de aprendizaje que se han diseñado para que el estudiante reconozca el problema, reto o desafío y pueda diagnosticarlo; además, se indica las competencias y las capacidades a desarrollar. Incluso se acuerda el producto que se obtendrá al final del proyecto y las normas a seguir (Tobón, 2013c). Esta acción también puede estar explicitada en el documento como: “presentan el proyecto” o “exponen el proyecto”.

2.4.2 Valoración de los saberes previos

La valoración de los saberes previos consiste en apreciar los conocimientos que posee el estudiante con respecto al problema, reto o desafío (Tobón, 2014a). En realidad, al valorar estos saberes se está reconociendo al principal protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la persona del estudiante. Como dicen Díaz & Hernández (2010), “la actividad constructiva no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevos posibles conocimientos” (p. 5). Para valorar mejor los saberes previos se deben identificar previamente los contenidos de aprendizaje y, de esta manera, ayudar al alumno a enlazar sus saberes previos con el nuevo contenido (Bernardo, 2011).

Entre las acciones a realizar para activar o generar los conocimientos previos tenemos: responden un cuestionario sobre el problema, reto o desafío, elaboran organizadores visuales, responden preguntas sobre el problema, reto o desafío a través de la lluvia de ideas, forman equipos de trabajo para compartir sus saberes previos, dibujan lo solicitado con respecto al problema, reto o desafío. También se trata de redacción o expresión oral de experiencias vividas, de conocimientos anteriores que tienen relación con la referida situación, recuperación de puntos de vista, etc.

2.4.3 Gestión del conocimiento

Tobón (2014a) indica que la gestión del conocimiento consiste básicamente en: búsqueda de información, procesamiento del conocimiento y aplicación del conocimiento. Al respecto, Pérez Gómez (2007), además de los procesos mencionados, considera la reflexión del conocimiento. Por tal razón, este momento consiste en desarrollar competencias de selección, procesamiento, aplicación y reflexión del conocimiento; para ello es necesario que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se gestione el conocimiento que va más de la obtención de información implica procesar, aplicar y reflexionar sobre el nuevo conocimiento para ser puesta en práctica en diferentes situaciones y contextos. En base a ello, la presente investigación plantea cuatro procesos fundamentales que favorecen la gestión del conocimiento en un proyecto formativo: búsqueda de información, procesamiento del conocimiento, aplicación del conocimiento y metacognición sobre el problema, reto o desafío del proyecto formativo.

Es importante señalar que, además de este último proceso autorregulativo del aprendizaje, en cada uno de los tres primeros (búsqueda, organización y aplicación) se presentan procesos metacognitivos que se basan en la comprensión y autorregulación (Tobón, 2013c). En ellos, el estudiante tiene conocimiento de la situación y toma la decisión consciente e intencional de aplicar determinadas estrategias mediante la regulación continua de los acontecimientos. A continuación se describe a los procesos de la gestión del conocimiento:

A. La búsqueda de información

Llamada también por Bernardo (2011) “actividades de exploración”, tiene como finalidad que los alumnos tengan la oportunidad de obtener y elaborar la información a través del descubrimiento personal. Es posible que estas acciones se realicen en pequeños grupos. En este proceso de la gestión se analizan las fuentes del conocimiento previa identificación de los datos (Tobón, 2014a). Por ejemplo: observan objetos, fenómenos, situaciones, animales, diagramas, videos, etc. escuchan un audio, leen artículos, periódicos, revistas, etc.; hacen preguntas, entrevistan, manipulan objetos, formulan hipótesis, excursiones y visitas culturales, etc. (Bernardo, 2011).

La actividad de aprendizaje relacionada a la búsqueda de información le va a permitir al estudiante poder tener un panorama y reflexionar sobre el problema, reto o desafío detectados “con el fin de que aprenda a aprender, a investigar, dado que, cada día más, vivir es investigar” (Nerici, 1985, p.114).

De allí que la presente investigación concuerda con Majó & Baqueró (2014) al señalar que:

En algunas ocasiones el proyecto exige salir del aula para recoger los datos directamente del medio donde se encuentran, así ocurre en visitas a museos, excursiones, incluso, cuando tenemos que hacer entrevistas. A menudo el contacto directo con el objeto de estudio aporta unas vivencias que ayudan a amplificar la comprensión, como dice Hernández (2002, p.108) “se aprende y se interioriza más a partir de las piernas que del cerebro” (p.118).

Incluso el mismo autor enfatiza que, es necesario tener en cuenta, en este momento de la secuencia variedad de actividades de aprendizaje que posibiliten respetar la diversidad de preferencia en la recogida de datos por los estudiantes.

B. El procesamiento del conocimiento

Consiste en la organización, análisis, adaptación y creación del conocimiento (Tobón, 2014a). La organización del conocimiento también es denominada por Bernardo (2011) como actividad de integración y está encaminada a que los escolares integren los datos obtenidos en sus esquemas cognitivos propios para inmediatamente después organizar, relacionar y asimilar los datos; por ejemplo: hacen resúmenes, sintetizan, elaboran mapas conceptuales, mapas mentales,

redes semánticas, tablas o cuadros, murales, informes orales o escritos, hacen coloquios de síntesis (puestas en común), hacen analogías, comparaciones.

En la organización del conocimiento se produce el análisis y la adaptación del conocimiento⁷⁷ según las necesidades del contexto, ya que “la organización de las estructuras ayuda a la persona que aprende a ser selectiva en sus respuestas a objetos y acontecimientos. En el proceso de aprendizaje, se produce una constante reorganización, puesto que las modificaciones de las estructuras cognitivas suelen originar cambios en las relaciones entre ellas” (Calero, 1998, p. 57).

La última actividad relacionada al procesamiento del conocimiento según Bernardo (2011) tiene vínculo con las actividades de creación que se “producen como resultado de la transformación de los conocimientos adquiridos en elementos activos para nuevos aprendizajes, surgidos como consecuencia de la auto estimulación del sujeto, que provoca procesos de investigación y de creación imaginativa” (p.111). La creatividad puede ser vista como proceso y producto (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010). En este caso, las actividades de aprendizaje relacionadas con la creación son consideradas como proceso porque se manifiestan al transformarse el conocimiento. Entre estas acciones tenemos: modifican, inventan, crean, proyectan, imaginan, cambian, generalizan, rectifican, entre otras, como producto, se explicará en el seguimiento proceso de la gestión del conocimiento.

C. Aplicación del conocimiento

Llamado también por Bernardo (2011) actividades de aplicación, consiste en proporcionar al alumno la posibilidad de verificar y comprobar sus propios descubrimientos o de hacer uso de lo aprendido. Vendrían a ser las actividades de empleo en la resolución del problema, reto o desafío. Por ejemplo: realizan experiencias y experimentos, aplican teoría estudiada a situaciones reales, construyen instrumentos y materiales, hacen uso de lo aprendido en la vida real, expresan conocimientos, practican virtudes y hábitos, entre otras.

⁷ Piaget considera que la adaptación es una función esencial de la inteligencia. Sostiene que la adaptación intelectual es el equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y el acomodamiento de esas estructuras a las bases de la experiencia (Calero, 1998, p.60).

El conocimiento tiene aquí un claro valor de uso y de invención por sí mismo, la motivación para aprender es intrínseca y el sujeto se encuentra atrapado y subyugado en el propio proceso de producción y creación.

Las actividades de aprendizaje relacionadas con la creatividad se pueden presentar en la aplicación del conocimiento como producto, pues, es el resultado de un proceso creador que se caracteriza por ser novedoso, útil, de calidad e importante, siendo los dos primeros rasgos esenciales a diferencia de los otros (Sternberg & Lubart, 1999, citado en Sanz de Acedo Lizarraga, 2010). Ejemplos: un poema, una idea, una herramienta informática, un objeto físico, etc. De allí, se considera que las actividades creativas están relacionadas con la fase de aplicación porque en ellas se verifica si el producto creativo responde a la solución del problema planteado en forma novedosa y útil.

D. Metacognición

Son acciones que se planifican para que los estudiantes mejoren su desempeño en forma continua y tengan un excelente rendimiento. En este proceso de la gestión del conocimiento se controla y evalúa lo realizado en la búsqueda de la información, el procesamiento del conocimiento y aplicación del mismo para detectar posibles aciertos, fallos y de esta manera transferir todo ello a una nueva actuación (Bernardo, 2011). Para ello se les pide que reflexionen sobre su actuación e identifiquen sus logros y aspectos por mejorar e implementan acciones que son necesarias para tener un desempeño más efectivo (Tobón, 2014a). Ejemplo: Reflexionan lo aprendido.

2.4.4 Socialización

Las actividades de aprendizaje de socialización sirven para comunicar lo aprendido a los estudiantes y/o a la comunidad (padres de familia, autoridades, dirigentes vecinales, etc.). La “buena escuela no es ya la que se acredita solo por una perfecta transmisión intelectual, sino la que, además, se abre al mundo ambiental y prepara a sus miembros para la vida compleja que bulle en el entorno o que se entrevé en el panorama cultural, científico, técnico al que los escolares están proyectados por necesidad” (Bernardo, 1997, pp.146-147).

Entre las acciones a realizar en la socialización tenemos: exponen el producto logrado a la comunidad, exponen el producto a toda la escuela en el día del logro, socializan sus productos con estudiantes de otras aulas, socializan su producto en las redes sociales, publican sus trabajos en la revista de la institución, leen sus producciones, presentan sus murales, carteles, organizan un concurso de cuentos por aula, grado o nivel, entre otros. Esto da la oportunidad de valorar lo que se aprende, organizar lo aprendido y despertar la curiosidad de los otros estudiantes.

2.4.5 Evaluación

Son acciones que sirven para evaluar el desarrollo del proyecto formativo. Se recomienda valorar el proyecto teniendo como base tres criterios: “la implementación del proyecto formativo, la mediación pedagógica y la formación de las competencias” (Tobón, 2013, p.225). En la implementación del proyecto formativo se evalúa si el problema fue pertinente acorde con el contexto y si las normas de convivencia establecidas permitieron el desarrollo del proyecto. En la mediación pedagógica se evalúa si el proyecto fue orientado con base en el reconocimiento de los aprendizajes previos del estudiante, también si tuvieron la asesoría oportuna del docente en la resolución de conflictos para enfrentar con éxito el problema, reto o desafío y si se empleó los recursos según los requerimientos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje del proyecto. Finalmente, en cuanto se refiere a la formación de las competencias se evalúa si se logró afianzar el trabajo en equipo de acuerdo con las actividades planeadas; además, si estas acciones pedagógicas han contribuido en el desarrollo de las competencias siendo las formas de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de los diferentes saberes del ser humano.

Entre las acciones a desarrollarse tenemos: evalúan el proyecto, valoran la importancia del proyecto, entre otros.

Finalizando la secuencia para las actividades de aprendizaje, es necesario indicar que la metacognición y la evaluación también se realizan a lo largo de todo el proceso: inicio proceso y final del proyecto.

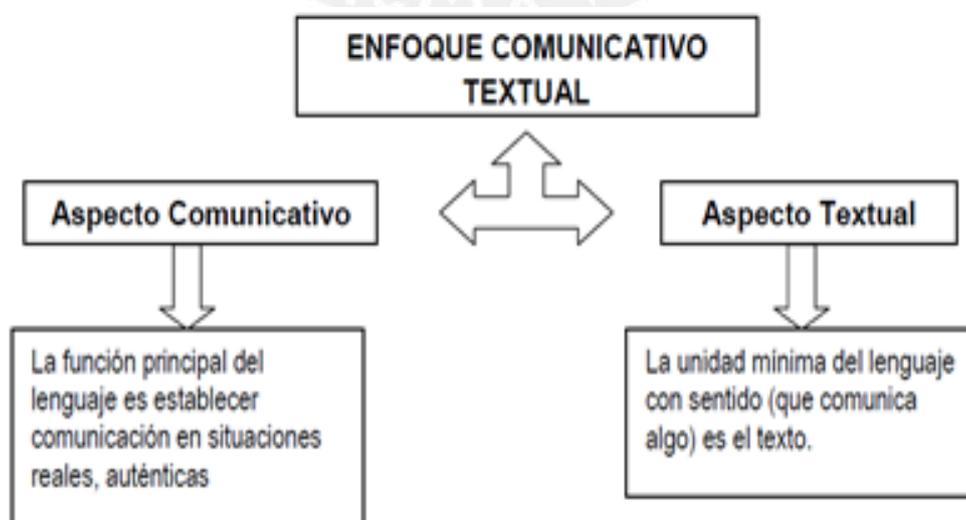
2.5 PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

El área de Comunicación en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2008) se orienta bajo el enfoque comunicativo textual desde el socio - constructivismo (aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, constructivismo y el constructivismo social), que según Lomas, Osorio & Tusó, (1993) (citado en Díaz & Hernández, 2010) pretende desarrollar la competencia comunicativa de los discentes.

La competencia comunicativa, en tanto proceso contextual, se desarrolla no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística) sino cuando la persona puede determinar cuándo sí y cuándo no hablar y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma; cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua con otros códigos de conducta comunicativa” (Hymes, 1996, citado en Tobón, 2013c, p.62).

Desde el enfoque comunicativo textual, la planificación de las actividades de aprendizaje se orientan a que los estudiantes aprendan a comunicarse eficazmente de manera oral y escrita en diversas situaciones reales y auténticas con un determinado propósito a partir de la estructuración de textos completos con sentido, teniendo en cuenta los intereses y necesidades del estudiante (Cassany, 1999). De allí que debemos considerar dos aspectos fundamentales en el enfoque comunicativo textual, la cual se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Enfoque comunicativo Textual



Tomado de: Diapositiva referente al enfoque comunicativo textual, Moreno, 2015

El gráfico muestra que el aspecto comunicativo y el aspecto textual están interrelacionados, siendo el objetivo principal de este enfoque que el estudiante pueda comunicar sus sentimientos, emociones, vivencias, entre otros; interactuando con sus interlocutores a través de la lengua en diferentes situaciones, produciendo textos orales y escritos, los cuales deben ser auténticos y completos, de uso funcional y que le sirva al estudiante para desenvolverse en su vida diaria.

Por ejemplo:

- Elaboran un reportaje sobre el carnaval cerreño usando una video cámara
- Redactan un texto informativo sobre la Herranza Andina utilizando revistas documentales.

El enfoque comunicativo-textual promueve el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua de manera integral (hablar, escribir, leer y escuchar), llamado también habilidades comunicativas o destrezas comunicativas; que una persona debe dominar para poder comunicarse con eficacia ante diferentes situaciones que se le presenta en la vida diaria. “La interrelación entre las habilidades orales y escritas debe ser estrecha” (Cassany, Luna & Sanz, 2000, p. 96), cobrando especial relevancia el leer y construir significados a partir del análisis de textos orales y escritos.

Para desarrollar estas cuatro habilidades comunicativas se debe diseñar actividades de aprendizaje llamadas por Cassany “actividades comunicativas”, las cuales deben ser pertinentes, retadoras, auténticas y significativas (Cassany, 1999, Ahumada, 2005 y Tobón, 2010). Además se debe tener en cuenta los procesos cognitivos que están detrás de esas habilidades y que permiten la construcción individual y social del conocimiento (Ministerio de Educación, 2013b).

En esa misma línea (Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., et al, 2005, citado en Díaz & Hernández, 2010) indican que dichas actividades deben ser constructivas y estratégicas con sentido. Stein, Schwan, Henningsen y, Silver (2000)⁸ consideran necesario “(...) to help teachers learn to differentiate

⁸ ayudar a los maestros que aprenden a diferenciar los niveles de la demanda cognitiva (...) a través del uso de una actividad de tarea de clasificación. (...) y evaluar si la colección proporcionó suficiente

levels of cognitive demand (...) through the use of a task- sorting activity (...) and evaluate whether the collection provided sufficient opportunity for development of thinking, reasoning, and problem solving as well as basic skills [in the students]” (pp.18-22).

Es importante planificar las actividades de alta demanda cognitiva (una actividad intensa que haga que los estudiantes hablen, lean, escuchen y escriban) para lograr un aprendizaje significativo que responda a los estándares de aprendizaje. Esto implica que el alumno no solamente conozca, identifique o reconozca, sino que sea capaz de analizar, argumentar, inferir, interpretar, entre otros. Se sugiere tener en cuenta los niveles de la taxonomía de Bloom (conocimientos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación)

Ejemplos:

- Definen lo que es una leyenda a partir de una lectura referente a la laguna de Aricota.

En este ejemplo se puede apreciar una demanda cognitiva media o baja porque la acción de la actividad de aprendizaje involucra solo comprensión de conceptos simples.

- Elaboran un ensayo referente a la identidad cultural en tiempos de globalización

En este otro ejemplo se aprecia alta demanda cognitiva porque se utiliza la comprensión de conceptos complejos, aplicación de un procedimiento con fundamento, la resolución de problemas o casos de contexto real.

Los estudiantes pueden desarrollar competencias comunicativas para su vida académica y su inserción social si el diseño de las actividades de aprendizaje promueven unas clases activas y participativas donde ellos puedan escuchar,

oportunidad para el desarrollo del pensamiento, el razonamiento y la resolución de problemas, así como las competencias básicas [en los estudiantes].

hablar, leer, escribir e interactuar siempre en situaciones comunicativas diversas y auténticas desarrollando actividades de aprendizaje de alta demanda cognitiva.

El área de comunicación desarrolla las siguientes competencias y capacidades, comprendidas entre el VI y VII ciclo y que se encuentran plasmadas en la Resolución Ministerial N° 199 -2015- Minedu, que se muestran a continuación:

Tabla 7. Competencias y capacidades a desarrollar desde el VI y VII ciclo

Competencias	Capacidades
Comprende textos orales	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha activamente diversos textos orales. ➤ Recupera y organiza información de diversos textos orales. ➤ Infiere el significado de los textos orales. ➤ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.
Se expresa oralmente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa. ➤ Expresa con claridad sus ideas. ➤ Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. ➤ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales. ➤ Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.
Comprende textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III). ➤ Recupera información de diversos textos escritos. ➤ Reorganiza información de diversos textos escritos. ➤ Infiere el significado de los textos escritos. ➤ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
Produce textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III). ➤ Planifica la producción de diversos textos escritos. ➤ Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. ➤ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.

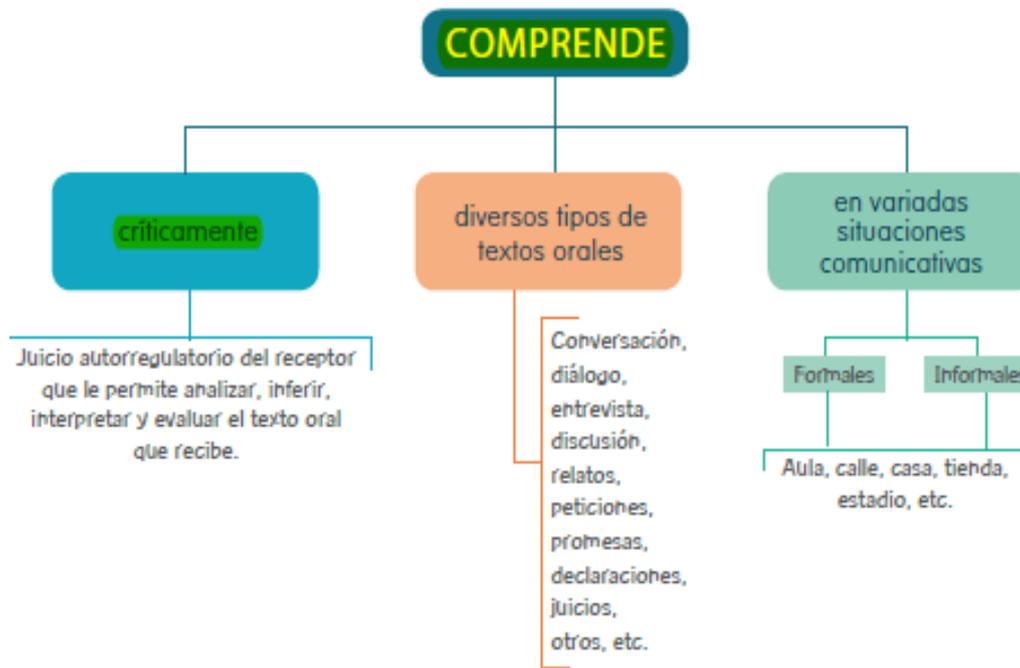
Tomado de: "Resolución Ministerial Nro.199 ", Minedu, 2015

A. Comprende textos orales

Esta competencia está relacionada con la habilidad comunicativa del escuchar, que consiste en “comprender el mensaje y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany, Luna & Sanz, 2000, p. 101).

El Ministerio de Educación (2013b) manifiesta, incidiendo en la interpretación, que esta competencia consiste en que el “estudiante comprenda, a partir de una escucha activa, textos orales de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, interpreta críticamente las distintas intenciones del interlocutor, discierne las relaciones de poder y los intereses que están detrás de su discurso. Es decir, de manera reflexiva los evalúa y asume una posición personal sobre lo escuchado” (p.77). A continuación esta acepción se esquematiza en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Competencia relacionada a comprensión de textos orales



Tomado de: Rutas de aprendizaje versión 2015, ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?-Área curricular comunicación, Ministerio de Educación, 2013b, p.77

Según Cassany, Luna & Sanz (2000) para desarrollar esta competencia debemos realizar actividades de aprendizaje variadas y activas relacionadas a ejercicios de audio y video dentro de un marco comunicativo social como son:

- Transcriben por escrito un fragmento oral
- Escuchan dos o tres muestras de parlamentos o exposiciones formales
- Leen y responden por parejas un cuestionario sobre un video que van a ver.
- Hacen un resumen o esquema del video escuchado
- .Escuchan una noticia leída en voz alta
- Completan un dibujo a partir de las instrucciones orales, etc.

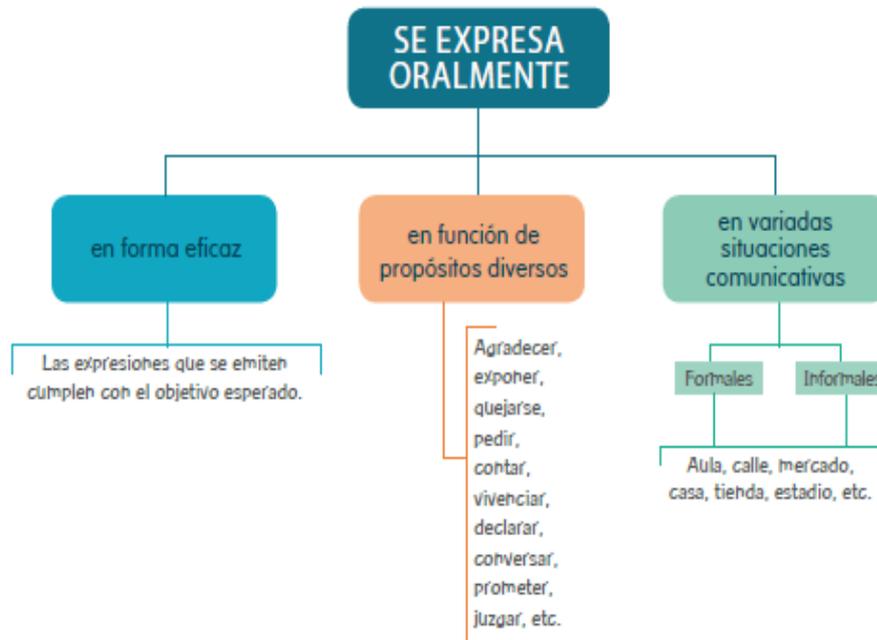
B. Se expresa oralmente

Esta competencia está relacionada con la habilidad comunicativa del hablar. La expresión oral es una habilidad lingüística que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento de lo escuchado (Baralo, 2000); esto se produce de manera paralela.

El Minedu (2013b) manifiesta que esta competencia consiste en que “el estudiante se expresa oralmente de forma eficaz en variadas situaciones comunicativas;

interactúa con diversos interlocutores en diferentes situaciones comunicativas; y logra expresar, según su propósito, sus ideas con claridad y coherencia. Esto implica adaptar su texto al destinatario y usar recursos expresivos diversos” (p.96). A continuación esta acepción se esquematiza en el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Competencia relacionada a expresión oral



Tomado de: Rutas de aprendizaje versión 2015, ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?-Área curricular comunicación, Ministerio de Educación, 2013b, p.96

Según Cassany, Luna & Sanz (2000) y el Ministerio de Educación (2013b) para desarrollar esta competencia debemos realizar actividades de aprendizaje como:

- Participan en un programa radial relacionado con la bioética.
- Describen e interpretan una pintura, una canción o un poema.
- Construyen una historieta a partir de un personaje, de una foto o de un dibujo.
- Explican una historia dibujada
- Entrevistan a sus compañeros sobre un tema
- Realizar una prueba oral (oposiciones, juicios, exámenes, entre otras).
- Debaten sobre un tema real (vandalismo, educación sexual, drogas, etc)
- Hacen un juego de rol de discusión familiar
- Exponen sus trabajos, entre otros.

Al respecto de esta última actividad de exposición (Cassany, Luna & Sanz, 2000) consideran que esta actividad se realiza como una simple puesta en común de

información, sin tener en cuenta todo lo que significa en la práctica oral, por lo que se sugiere básicamente dar a los estudiantes alguna razón para escuchar como: tomar apuntes, hacer un esquema, valorar la exposición del compañero, etc. Es de suma importancia que el trabajo de comprensión sea concreto y observable.

C. Comprende textos escritos

Esta competencia está relacionada con la habilidad comunicativa del leer cuya finalidad es la construcción de significados en la interacción activa con el texto (Cassany, Luna & Sanz, 2000). En ese sentido, esta competencia se orienta a que:

El estudiante comprenda críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe construir el significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que se lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído (Ministerio de Educación, 2013b, p.108).

A continuación, lo señalado por el Minedu se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 4. Competencia de comprensión de textos escritos



Tomado de: Rutas de aprendizaje versión 2015, ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? -Área curricular comunicación, Ministerio de Educación, 2013b, p.108.

Según Cassany, Luna & Sanz (2000) para desarrollar esta competencia debemos realizar actividades de aprendizaje como:

- Hacen un esquema con la información del texto

- Ordenan las frases o los párrafos mezclados
- Hacen una lista cronológica de los personajes que aparecen en el texto
- Infieren fragmentos perdidos de un texto
- Hacer un dibujo a partir del texto
- Completan un cuadro o una tabla con datos del texto
- Hacen o completan un esquema del texto, con un resumen estructural de la información
- Hacen resúmenes
- Infieren el significado de una palabra desconocida, etc

Por otro lado Coll, 2005 (citado en Díaz y Hernández, 2010, p.225) ha señalado que “con el advenimiento de las TIC y su papel preponderante en la sociedad de la información, la lectura será el elemento clave para el acceso al conocimiento, pero el lector tendrá que adquirir nuevos tipos de saberes puesto que estamos asistiendo a una auténtica redefinición del texto, del lector, de las prácticas y los propósitos de la lectura y de los modos del leer”. Por tanto, para lograr una buena comprensión lectora es necesario que el lector utilice estrategias de comprensión lectora. “A reading comprehension strategy is a cognitive or behavioral action that is enacted under particular contextual conditions” (Mc Namara, 2012, p.6)⁹.

D. Produce textos escritos

“El estudiante, con un propósito y de manera autónoma, produce textos escritos de diversos tipos y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, recurre a su experiencia previa y a diversas fuentes de información. Desarrolla habilidades metalingüísticas que le permiten ser consciente del uso de las convenciones del lenguaje necesarias para producir textos adecuadamente (gramática, coherencia, cohesión, adecuación, uso de vocabulario, normativa)” (Ministerio de Educación, 2013b, p.122).

Esta competencia está relacionada con la habilidad comunicativa del escribir, según Niño (2012), escribir es un acto de creación mental en el que un sujeto escritor, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global, y lo comunica a un lector mediante la composición de un texto con ideas organizadas y elaboradas. Si consideramos que escribir es un acto de creación mental en el que un sujeto escribe con un propósito comunicativo, entonces no se le podrían hacer cortes a

⁹ Una estrategia de comprensión de la lectura es una acción cognitiva o conductual que se promulgó bajo determinadas condiciones contextuales ”

ese proceso dinámico y estratégico, ni cabría considerar etapas. Sin embargo, “desde el punto de vista práctico y metodológico, es muy conveniente distinguir los procesos, pero no como etapas en el tiempo, sino más bien como grandes tareas indisolublemente articuladas al acto de creación textual: la mente del escritor concibe, genera, elabora, organiza, compone, redacta, revisa y reelabora, sin divisiones tajantes en el tiempo”. (Ministerio de Educación, 2013b p.50)

Los escritores suelen trabajar escribiendo, revisando y replanificando de manera que los tres procesos básicos de la redacción interactúan constantemente. (Cassany, Luna & Sanz, 2000). En cuanto se refiere al proceso de planifica los mismos autores manifiestan que está compuesto por sub procesos como: generar, organizar y formular objetivos. El primer subproceso de generar hace hincapié a la puerta de entrada de las informaciones de la memoria, mientras que el subproceso de organizar se encarga de clasificar los datos que emergen de la memoria y finalmente el de formular objetivos establece los propósitos de la composición

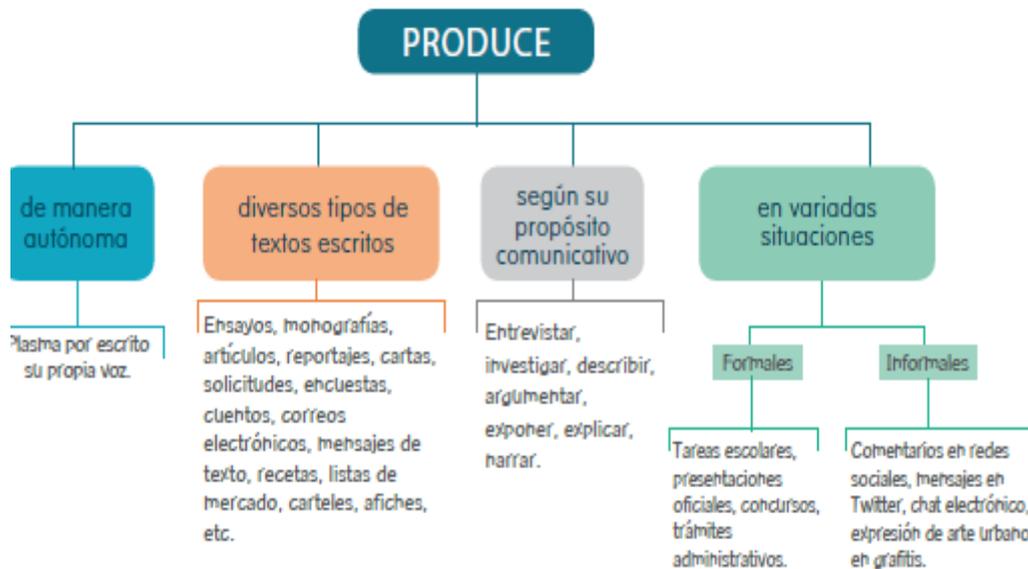
Al respecto del proceso de la redacción de un texto se encarga de:

(...) transformar un proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socioculturales establecidas. Se trata de un trabajo muy complejo ya que debe atender varias demandas al unísono (los propósitos y el contenido del texto, las restricciones gramaticales, las exigencias del tipo de texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc.). (Cassany, Luna & Sanz, 2000, p.66).

Por otro lado los mismos autores manifiestan que el proceso de revisión pasa por dos etapas: el leer, que implica dar una lectura al texto redactado como primer borrador y luego tenemos el rehacer, en la que el estudiante corrige el texto para presentar su texto final.

A continuación, el desarrollo de la producción de textos escritos se esquematiza en el siguiente gráfico.

Gráfico 5: Competencia de producción de textos



Tomado de: Rutas de aprendizaje versión 2015, ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?-Área curricular comunicación, Ministerio de Educación, 2013b, p.122

Según Cassany, Luna y Sanz (2000) para desarrollar esta competencia se deben realizar actividades de aprendizaje como las siguientes:

- Rehacen una historia
- Describen un objeto, una persona o un tema cualquiera, desconocido o nuevo, haciendo metáforas y comparaciones con cosas conocidas y próximas al alumno.
- Escriben noticias, cuentos, artículos, etc. para reproducirlos en una revista o publicación de la escuela.
- Escriben o diseñan caligramas, esquemas, gráficos con textos, poemas acrósticos con dibujos, etc.

De allí que, la presente investigación está de acuerdo con Gimeno Sacristán (1998) quién señala que “una actividad es mejor que otra si exige a los alumnos a que escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales, en vez de aparecer como meras “tareas a completar”, sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo, por efectuarlas de una vez para siempre” (p.371).

Se finaliza el segundo capítulo señalando que las actividades de aprendizaje deben ser diseñadas en forma pertinente a través de una secuencia de acciones en función a la solución del problema, reto o desafío y así contribuir al desarrollo de las capacidades o saberes (saber conocer, saber ser y saber hacer) de manera

integral y articulada para el desarrollo de las competencias. Para ello, se deben planificar diferentes tipos de actividades de aprendizaje en relación a los saberes.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO I

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe y sustenta los procesos metodológicos seguidos en la investigación. Se inicia planteando el problema, el enfoque, el nivel y el tipo de investigación, se establece los objetivos y las categorías de la investigación; así como también el método de la investigación. Se hace referencia a las técnicas e instrumentos de recojo de la información, el diseño y validación de los instrumentos, los procedimientos para asegurar la ética, se describe el proceso para organizar la información y finalmente se justifica la técnica para el análisis de la información a utilizar.

1.1 ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

El enfoque metodológico cualitativo según Boeije (2009, p.11)¹⁰ busca “(...) to understand [and interpret] social phenomena” o educativos. El presente trabajo de investigación optó por este enfoque porque el analizar cómo las actividades de aprendizaje en el diseño de los proyectos formativos se orientan al desarrollo de las competencias y capacidades se está tratando de comprender e interpretar un fenómeno educativo. Para lograr este propósito se emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos, aborda situaciones naturales tal como realmente ocurren y particulariza la situación (Vasilachis, 2011).

¹⁰ comprender e [interpretar] fenómenos sociales

Por otro lado, la investigación estuvo enmarcada dentro del nivel descriptivo, que a decir de Cubo, Martín & Ramos (2001), consiste en describir elementos, características, situaciones, hechos o fenómenos de forma sistemática. Es así como mediante el presente estudio se procedió a la descripción y al análisis de la secuencia y correspondencia de las actividades de aprendizaje con respecto a las competencias y capacidades; estos datos fueron extraídos del análisis del documento (actividades de aprendizaje de los proyectos formativos).

Por su naturaleza el presente trabajo fue de tipo documental porque este tipo de investigación se caracteriza por analizar diversos documentos (actas, sesiones, unidades de aprendizaje, proyectos de aprendizaje, textos, películas, imágenes, etc.) desde diferentes perspectivas (Sime y Revilla, 2012) y en nuestro caso los documentos que se analizaron fueron los proyectos formativos, concretamente sus actividades de aprendizaje.

1.2 PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORIAS DE ESTUDIO

1.2.1 Problema

El Diseño Curricular Nacional se orienta desde un modelo curricular en competencias; este currículo, tiene como objetivo preparar a los estudiantes para resolver nuevos problemas, tomar decisiones, asumir retos, trabajar en equipo y aprender a aprender, para ser capaces de interactuar con el medioambiente y responder a las demandas de la sociedad de manera eficaz y eficiente (Manrique, Revilla & Lamas, 2013).

Tobón (2013c) recomienda el uso de proyectos formativos como la planificación curricular adecuada para la aplicación de este modelo. A pesar de ello muchos docentes trabajan en base a contenidos y áreas fragmentadas (Díaz, 2006 y Tobón, 2010) sin partir de una situación problemática.

Por lo tanto, es del interés de la presente investigación plantearse el siguiente problema: ¿Cómo las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos se orientan al desarrollo de las competencias y las capacidades en los estudiantes de secundaria del área de Comunicación de una institución educativa de Pasco?

Existen diversas investigaciones sobre las actividades de aprendizaje. Entre ellas tenemos la de Guerrero-Roldán, Huertas, Mor & Rodríguez (2013) realizada en educación superior en la asignatura de Lógica, de corte cualitativo, en un estudio empírico, y concluyen que existe una interrelación entre las competencias con cada actividad y su evaluación permite un análisis continuo para ajustar y clarificar el proceso de trabajo de cada competencia; para lo cual sitúan al estudiante como a las actividades que realiza en el centro de un modelo educativo basado en competencias. Asimismo tenemos el artículo de Meléndez & Gómez (2008) referido a la planificación curricular en educación superior, investigación de corte cuantitativo y descriptivo en la que concluye que para mejorar la calidad de los procesos y resultados de las actividades desarrolladas en las aulas se deben movilizar hacia un régimen de planificación bajo el enfoque de competencias, en el que se precisa proporcionar continuidad e interdisciplinariedad con los contenidos y áreas.

En tal sentido el aporte de nuestra investigación constituye en analizar cómo las actividades de aprendizaje planificadas en los proyectos formativos se orientan al desarrollo de las competencias en el área de Comunicación del nivel secundario de corte cualitativo de estudio documental, a diferencia de las anteriores investigaciones.

Este estudio se ubica en la línea de los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares, siendo su eje el aporte de los modelos curriculares al diseño, desarrollo y evaluación curricular perteneciente al área de Currículo de la maestría.

1.2.2 Objetivos de la investigación

- A. Analizar la secuencia de las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco.
- B. Analizar la correspondencia entre las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos con las capacidades y competencias del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco.

1.2.3 Categorías de estudio

La formulación de los objetivos permitió identificar y definir dos categorías en la investigación con sus respectivas sub categorías:

Tabla 8. Categorías y subcategorías de estudio

Categorías	Sub-categorías
Secuencia de las actividades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación del proyecto ✓ Valoración de los saberes previos ✓ Gestión del conocimiento ✓ Socialización ✓ Evaluación
Correspondencia de las actividades de aprendizaje con las capacidades y competencias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Correspondencia de las actividades de aprendizaje con las capacidades. ✓ Correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias.

Elaboración propia

1.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En el presente estudio se utilizó el método de la investigación documental, porque se usaron datos disponibles en fuentes escritas (Díaz & Sime, 2009).

En tal sentido, los proyectos formativos constituyeron los documentos de información que nos brindaron los datos respectivos para lograr los objetivos planteados en nuestra investigación y a través de una lectura minuciosa nos permitió comprender y analizar críticamente los escritos en los proyectos formativos; específicamente las actividades aprendizaje.

Bisquerra (2004) considera que los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito. "Documents then are resources to be 'mined' but also topics to be studied" (Flick, 2014, p.370)¹¹. Estos documentos pueden provenir de fuentes primarias y secundarias.

Al respecto, Díaz & Sime consideran que es necesario "realizar una evaluación crítica de la validez y confiabilidad de los datos secundarios que se utilizaran" (2009, p. 8), en nuestro caso los documentos provienen de fuente primarias, pues son documentos que han sido elaborados directamente por los propios docentes.

¹¹ Entonces los documentos son recursos para ser "extraídos", pero también asuntos o temas para ser estudiados

Asimismo, estos proyectos formativos se ubican como documentos oficiales que constituyen un material interno, oficial y público disponible como fuentes de información de la institución educativa.

Los proyectos formativos del área de Comunicación fueron obtenidos de la Institución Educativa bajo el consentimiento del señor Director y de cada docente. Para llevar a cabo el método de investigación documental se consideró las siguientes etapas:

1. La búsqueda de los proyectos formativos

En este caso se buscó dichos documentos en los archivos de la subdirección y en la asesoría del área de letras específicamente del área de Comunicación del primero al quinto grado de secundaria correspondiente al año escolar del 2014.

2. Clasificación de los proyectos formativos identificados

Se determinó trabajar con proyectos formativos pertenecientes al primer bimestre por ser el único que cuenta con los proyectos en forma completa; siendo un total de 10 proyectos formativos, como se especifica en la siguiente tabla:

Tabla 9. Clasificación de los proyectos formativos

Unidad de Análisis	Proyectos Formativos del Área de Comunicación				
	VI Ciclo		VII Ciclo		
Ciclos					
Grados	1ro.	2do.	3ro	4to	5to
Período	I Bimestre	I Bimestre	I Bimestre	I Bimestre	I Bimestre
Cantidad parcial	2	2	2	2	2
Cantidad Total	10 Proyectos				

Elaboración propia

- Selección de los proyectos formativos más pertinentes en función de los objetivos del diseño de instrumento, sin perder de vista, los objetivos de la investigación.

Al respecto los criterios de selección y exclusión fueron éstos:

- Selección de los proyectos formativos más pertinentes en función de los objetivos del diseño de instrumento, sin perder de vista, los objetivos de la investigación.

- Además se trata de una de las áreas con mayor cantidad de horas en el plan de estudios y el tiempo es una condición para el logro de las competencias que tienen característica procesual.
- La investigación en el área de comunicación es importante porque se constituye en un medio que contribuye a resolver la problemática de los bajos resultados obtenidos en las últimas tres evaluaciones de las Pruebas Internacionales de Evaluación de Aprendizajes – Pisa en comprensión lectora (Ocde, 2012).
- Asimismo se seleccionaron todos los grados (del primero al quinto grado) de secundaria para tener una mejor idea del trabajo con competencias en el nivel secundario.

Entre los datos de identificación de los documentos de los proyectos de aprendizaje tenemos:

Tabla 10: Datos de identificación de los documentos de los proyectos formativos

Status del documento	Institucional público
Naturaleza	Normativo
Medio del documento	Impreso
Temporalidad	Primer bimestre del 2014
Emisor	Director
Organización del documento	Título, información general, descripción, competencias, capacidades, e indicadores, actividades y evaluación

Elaboración propia

Por tanto la matriz de identificación de fuentes (Proyectos formativos) quedó como sigue:

MATRIZ DE IDENTIFICACION DE FUENTES

 Código de matriz de
identificación de
fuentes: IF

Código del documento ¹²	Grado	Bimestre	Nro. de proyectos	Horas semanales	Título del proyecto	Duración
P1A	Primero	I	A (primer proyecto del bimestre)	5	Elaboramos historietas sobre el carnaval cerreño.	Sin dato
P1B	Primero	I	B (tercer proyecto del bimestre)	5	Creamos textos lúdicos a partir de textos literarios.	02-05-14 al 16-05-14
P2A	Segundo	I	A (primer proyecto del bimestre)	6	Elaboramos avisos publicitarios sobre el carnaval cerreño.	Sin dato
P2B	Segundo	I	B (tercer proyecto del bimestre)	6	Creamos textos lúdicos alusivos al día de las madres.	Sin dato
P3A	Tercero	I	A (primer proyecto del bimestre)	5	Elaboramos un manual de convivencia	Sin dato
P3B	Tercero	I	B (tercer proyecto del bimestre)	5	Creamos poemas sobre recuerdos infantiles	Sin dato
P4A	Cuarto	I	A (primer proyecto del bimestre)	5	Redactamos artículos de opinión sobre el carnaval cerreño.	Sin dato
P4B	Cuarto	I	B (tercer proyecto del bimestre)	5	Homenajeamos a mama en su día mediante un poemario usando técnicas de versificación.	Sin dato
P5A	Quinto	I	A (primer proyecto del bimestre)	5	Disertamos sobre el carnaval cerreño.	Sin dato
P5B	Quinto	I	B (tercer proyecto del bimestre)	5	Homenajeamos a mamá en su día mediante un poemario usando técnicas de versificación.	Sin dato

¹² El código del documento está formada por: las iniciales de la palabra proyecto formativo (P) + número de grado (1, 2, 3, 4 y 5.) + el número de proyecto del primer bimestre (A y B)

1.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

1.4.1 Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para poder analizar si las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos se orientan al logro de competencias del área de Comunicación, se procedió al recojo de la información de las categorías a priori de la secuencia de las actividades de aprendizaje y la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias y la capacidades utilizando la técnica de análisis documental denominada también técnica de análisis de documentos, que consiste “en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades y a través de ellos es posible captar información valiosa” (Bisquerra, 2004, p.349); que tal vez no se tendrá acceso a través de otros medios.

En tal sentido, para llevar a cabo esta técnica de análisis documental, se procedió a leer y examinar a profundidad los proyectos formativos, específicamente el componente de las actividades de aprendizaje para ser ubicadas en las matrices de análisis documental individual correspondiente a las categorías establecidas.

Es así como el instrumento que se aplicó fue la matriz de análisis documental individual. Al respecto, Hernández, Fernández & Baptista (2014) consideran que los matrices son útiles para establecer vinculaciones o relaciones entre categorías o temas (o ambos), estas se colocan como columnas (verticales) o como renglones o filas (horizontales); para lo cual es necesario que aprendamos a desprendernos de nuestras tendencias y limitarnos a lo que se evidencia en el documento. En nuestro caso nos permitieron establecer las relaciones entre los enunciados de las actividades de aprendizaje plasmados en los proyectos formativos con los indicadores de las subcategorías establecidas para su respectivo análisis.

1.4.2 Diseño del instrumento

Las dos matrices elaboradas permitieron recoger la información con respecto a la categoría de la secuencia de las actividades de aprendizaje y la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las capacidades y competencias.

A. Matriz de análisis individual con respecto a la categoría de la secuencia de las actividades de aprendizaje: Presentación del proyecto, valoración de los saberes previos, gestión del conocimiento, socialización y evaluación (Anexo 1).

B. Matriz de análisis individual con respecto a la categoría de la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las capacidades y competencias en los proyectos formativos del área de Comunicación (Anexo 2).

1.4.3 Validación del instrumento

Al respecto, Hartas (2010)¹³ menciona: “the validity is concerned with the question as to whether we measure what we set out to measure, and this question goes to the heart of an inquiry” (p. 74).

En ese sentido, las matrices de análisis individual pasaron por un proceso de validación de expertos, donde se consultó la opinión de dos profesores: Magister Mario Gonzáles Flores y la Magistra Jesús Rojas Romero; para lo cual se les hizo llegar, en forma virtual, una carta formal en la que se les agradece anticipadamente su validación, acompañada de una matriz de coherencia, el diseño del instrumento, las matrices y la hoja de validación.

Los criterios de validación fueron: pertinencia, claridad, organización, coherencia, funcionalidad, suficiencia y representatividad. Las sugerencias de los validadores fueron:

- Incrementar en la secuencia de las actividades de aprendizaje la subcategoría de la evaluación.
- Precisar los indicadores adecuadamente de las subcategorías de la secuencia de las actividades de aprendizaje para que exista coherencia entre la información que se recoge con los objetivos de la investigación.
- Incrementar una columna denominada presencia o ausencia de la correspondencia tanto en las subcategorías de la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias así como también en la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las capacidades.

¹³ La validez se refiere a la pregunta en cuanto a si medimos lo que intentamos medir, y esta pregunta va al corazón de una investigación.

La primera sugerencia fue considerada en la presente investigación porque la evaluación es un proceso continuo que se da al inicio, en el desarrollo y al final del aprendizaje, y justamente para poder evidenciar el grado de desempeño de los estudiantes es que se evalúa, teniendo como evidencia el producto del proyecto.

La segunda sugerencia sí fue incorporada en el instrumento, cuya versión mejorada y final se puede visualizar en los anexos 1 y 2.

En cuanto se refiere a la tercera sugerencia, no se llevó a cabo porque no consideramos necesaria dicha columna, dado que la matriz elaborada fue suficiente para recoger los datos de manera pertinente.

1.5 PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Estos procedimientos son importantísimos en la investigación porque reflejan la forma como los investigadores deciden orientar éticamente el proceso investigativo; son decisiones que implican no solo un carácter técnico, sino relaciones entre personas (Sandín, 2003).

Esta parte de la investigación fue orientada por el comité de ética para la investigación con seres humanos y animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

1.5.1 Elaboración del texto del protocolo del consentimiento informado

Las personas en la investigación no son un medio sino un fin porque son seres con dignidad y derechos, se constituyen en los autores de los documentos a investigar, entregando, en este caso, generosamente los medios principales para la investigación y según el consentimiento informado tienen el derecho a ser informados de que van a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran (Punch, 1994, citado en Sandín, 2003). Es por ello que las investigadoras elaboraron el texto del protocolo del consentimiento informado dirigido al Director y a los profesores, autores de los proyectos formativos, de la Institución Educativa donde se realizará la investigación teniendo como base el

documento facilitado por el comité de ética para la investigación con seres humanos y animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con el propósito de brindar una explicación clara de la investigación a realizarse y las posibles consecuencias.

1.5.2 Descripción de la forma en que se comunicó y registró la declaración al participante

Se entregó una solicitud Oficio N° 1-2014-D.I.E Nro 3 “ARPL” dirigida al Director de la Institución Educativa N° 3 “Antenor Rizo Patrón Lequerica”, con el asunto: “autorización del uso del nombre de la institución educativa para la realización de un trabajo de investigación” y con fecha de recibido el 30 de diciembre del 2014.

Dicho pedido fue aceptado y en los documentos posteriores a dicha autorización se utilizó el referido nombre.

Las investigadoras estamos de acuerdo con lo señalado por Christians (2000, citado en Sandín, 2003) quien señala que los sujetos deben aceptar de forma voluntaria su participación, sin coerción física ni psicológica dada su condición de personas con dignidad. Su aceptación debe estar basada en una información completa y abierta sobre el alcance, proceso de la investigación y posibles implicaciones que pueda suponer.

Sin embargo, es necesario indicar que después de la capacitación dada por la PUCP al respecto y del concurso de Directores del 2014, producto del cual el Director de la institución dejó de asumir el cargo, es que las investigadoras decidieron hacer uso solo del protocolo de consentimiento informado para participantes donde, además de brindar una explicación clara de la investigación a realizarse, se le comunica al nuevo director que no se empleará el nombre de los docentes, autores de los proyectos, ni de la Institución Educativa N° 3 “Antenor Rizo Patrón Lequerica”. Además es importante señalar que en dicho protocolo también se le comunicó el objetivo de la investigación y lo que significa el acceder a colaborar con este estudio; sin olvidar la confidencialidad que se demostrará en todo momento del proceso de investigación.

La forma como se registró la declaración al participante es a través de la segunda parte del protocolo de consentimiento informado para participantes donde el nuevo director da su consentimiento para la utilización de los proyectos formativos, señalando asimismo, que dicho directivo puede solicitar los resultados del estudio.

1.6 PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Según Hernández, Fernández & Baptista (2014), en una investigación cualitativa, la recolección y análisis de datos ocurren en paralelo y estos datos debido a su gran abundancia o volumen, deben encontrarse muy bien organizados para facilitar el acceso a la información durante el proceso de análisis de los datos.

Por tanto, para el llenado de las matrices individuales en primera instancia se etiquetó a cada una de las matrices de análisis documental de ambas categorías (secuencia de las actividades de aprendizaje y correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias y capacidades) designándoles un código clave equivalente a los códigos del documento de los proyectos formativos. Al respecto, Miles & Huberman (1994, p. 56)¹⁴ consideran que “the coders are tags labels for assigning units of meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study”.

De tal manera que las matrices pudieron ser identificadas teniendo en cuenta el siguiente código: las iniciales de la palabra proyecto formativo (P) + número de grado (1, 2, 3, 4 y 5.) + el número de proyecto del primer bimestre (A y B), tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 11: Etiquetado de las matrices

Código de las matrices	Proyecto	Grado	Nro. de proyectos
P1A	P	Primero	A (primer proyecto del bimestre)
P1B	P	Primero	B (tercer proyecto del bimestre)
P2A	P	Segundo	A (primer proyecto del bimestre)
P2B	P	Segundo	B (tercer proyecto del bimestre)
P3A	P	Tercero	A (primer proyecto del bimestre)
P3B	P	Tercero	B (tercer proyecto del bimestre)
P4A	P	Cuarto	A (primer proyecto del bimestre)
P4B	P	Cuarto	B (tercer proyecto del bimestre)
P5A	P	Quinto	A (primer proyecto del bimestre)

¹⁴ Los códigos son etiquetas para la asignación de unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante un estudio.

P5B	P	Quinto	B (tercer proyecto del bimestre)
-----	---	--------	----------------------------------

Elaboración propia

Enseguida se realizó el proceso de codificación entendiendo por este término en palabras de Becker (1970), Charmaz (1983,1985), Lofland (1971), Miles & Huberman (1994, citado en Strauss & Corbin,1998, p.12)¹⁵ el hecho de “Conceptualizing, reducing, elaborating and relating (...)” de los datos y en nuestro caso, este proceso implicó conceptualizar (definir claramente de qué tratan los datos a analizar) y relacionar los datos de las actividades de aprendizaje con las categorías de la secuencia de las actividades de aprendizaje y la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias, específicamente, de la parte IV en la que se hace referencia de las actividades.

Entendiendo que los datos pueden ser textos, palabras, líneas o párrafos (Gutiérrez, 2011) “(...) that are collected in systematic ways to provide an evidential base from which to make interpretations and statements intended to advance knowledge and understanding concerning a research question or problem” (Colin & Knobel, 2004, p.172)¹⁶. En la presente investigación, las líneas respecto a las actividades de aprendizaje constituyen los datos cualitativos.

En tal sentido, respecto a la ubicación de los enunciados de las actividades de aprendizaje se tuvo en cuenta el siguiente procedimiento:

- a) Se utiliza como base la clave de las matrices.
- b) Se coloca el número de página.
- c) Y finalmente se coloca el número de línea donde está ubicado el enunciado de las actividades de aprendizaje (objeto de estudio).

Ejemplo:

El enunciado de la actividad dice: Observan acrósticos y rimas (P1B, 2,1)

Dónde:

La clave de las matrices es: P1B

¹⁵ Conceptualización, reducción, elaboración y relación (...)

¹⁶ que se recogen de manera sistemática para proporcionar una base probatoria del cual hacer interpretaciones y declaraciones destinadas a avanzar en el conocimiento y la comprensión en relación con una pregunta de investigación o problema.

El número de página: 2

Número de línea = 1

Finalmente los datos obtenidos en las matrices de análisis documental individual se procedieron a sistematizarla en una matriz de organización con respecto a las categorías correspondientes; puesto que en palabras de Miles, Huberman & Saldaña (2014)¹⁷: “They organize the vast array of condensed material into an ‘at -a -glance’ format for reflection, verification (...) and other analytic acts” (p. 91). Cabe mencionar que para procesar y organizar la información de los datos en la matriz de organización se utilizó la técnica de análisis documental.

1.7 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el presente estudio, se utilizó la técnica de análisis documental para analizar la información y de acuerdo con Flick (2014)¹⁸ detalla que: “A researcher may go back to data he or she generated previously, analyse them again, and build on, counter or find nuance in previous findings” (p. 468). Para lo cual se ha llevado a cabo tres procesos: la descripción de las evidencias del objeto de estudio, la explicación en relación a lo encontrado y la argumentación del mismo en base a los autores que han dado soporte al marco teórico.

Es así como para realizar el análisis de la categoría de secuencia de las actividades de aprendizaje con sus respectivas subcategorías, una vez recopilada toda la información en la matriz de organización, se ha decidido leer a profundidad las evidencias (actividades de aprendizaje) y focalizarse en unos de sus componentes de las actividades; en este caso, en la acción como por ejemplo: leen, organizan, exponen ,etc.; hecho que proporcionó la precisión de las acciones pedagógicas a desarrollar en cada una de la subcategorías de la secuencia (presentación del proyecto, valoración de los saberes previos, gestión del conocimiento, socialización y evaluación) para ser descritas, comentadas y luego ser asociadas con la teoría construida en el marco referencial conceptual.

¹⁷ Ellos organizan la amplia gama de material condensado en un formato ‘de un vistazo’ para la reflexión, la verificación (...) y otros actos analíticos.

¹⁸ Un investigador puede volver a los datos que él o ella genero previamente, analizar de nuevo, y se basará en encontrar matices en los resultados anteriores.

Asimismo, para realizar el análisis de la categoría de la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las capacidades y competencias y sus subcategorías, después de haber leído a profundidad las evidencias (actividades de aprendizaje) de la matriz de organización, se focalizó en el enunciado completo de las actividades teniendo presente los tipos de actividades de aprendizaje. Esto permitió la precisión de las acciones pedagógicas a desarrollar en la subcategorías (correspondencia de las actividades de aprendizaje con las capacidades y correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias) para luego ser descritas, comentadas y ser asociada con los aportes construidos en el marco referencial conceptual.



CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se expone el análisis de resultados en función de las categorías de estudio. En ese sentido, en primer lugar se analiza la categoría de la investigación denominada secuencia de las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos, en la que se explica de manera detallada los resultados encontrados en los cinco momentos de la secuencia de acciones: presentación del proyecto, valoración de los saberes previos, gestión del conocimiento, la socialización y la evaluación.

En segundo lugar, se analiza la categoría denominada correspondencia entre las actividades de aprendizaje con las capacidades y competencias del área de Comunicación. Para lograrlo se tuvo en cuenta los tipos de actividades de aprendizaje que están en relación con los tipos de contenidos o saberes (saber conocer, saber hacer y saber ser) llamados también capacidades; puesto que estas constituyen saberes delimitados que al ser movilizados de manera integral van a contribuir al desarrollado de las competencias.

Es importante señalar que en el diseño de los proyectos formativos estudiados se tuvo un listado muy corto de actividades de aprendizaje que no proporcionó la suficiente información limitando el análisis de las dos categorías de la presente investigación anteriormente mencionadas.

2.1 SECUENCIA DE LA ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

La secuencia adaptada de Tobón (2014a) que se utilizó para analizar las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos consta de cinco momentos: presentación del proyecto, valoración de los saberes previos, gestión del conocimiento, socialización y evaluación. En la primera columna de la tabla 12 se puede apreciar todos estos momentos y en la primera fila (VI y VII ciclo) se pueden observar a los 10 proyectos formativos estudiados. Como resultado general tenemos que no existen actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos¹⁹ para los dos primeros momentos: la presentación del proyecto y la valoración de los saberes previos; sí existen actividades de aprendizaje diseñadas para los momentos de gestión del conocimiento y para la socialización. En el caso de la evaluación solo se cuenta con una actividad de aprendizaje prevista. Es necesario recordar que es probable que los docentes hayan planificado sin tener en cuenta la secuencia adaptada de Tobón (2014 a).

¹⁹ Cuando no se encontraron actividades de aprendizaje que correspondan a alguno de los momentos se escribió un no y cuando sí hubieron actividades de aprendizaje que correspondan a algún momento, se colocó un visto.

Tabla 12: Secuencia de las actividades de aprendizaje

Secuencia de las actividades de aprendizaje	Resultado general	VI ciclo				VII ciclo						Total de Act. Aprendizaje	Total de proyectos de aprendizaje	
		P1A (1)	P1 B (2)	P2 A (3)	P2 B (4)	P3 A (5)	P3 B (6)	P4 A (7)	P4 B (8)	P5 A (9)	P5B (10)			
Presentación del proyecto	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	0	0
Valoración de los saberes previos	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	0	0
Gestión del Conocimiento	Búsqueda de la información	Si	✓ ✓ ✓	✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓	26	10
	Procesamiento del conocimiento	Si	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ ✓	✓		✓	9	8
	Aplicación del conocimiento	Si	✓ ✓ ✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ ✓	✓	✓	✓	13	10
	Metacognición	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	0	0
Socialización	Si	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10
Evaluación	Si	✓	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	1	1

Elaboración propia.

Seguidamente se analizaron, en forma particular, los cinco momentos de la secuencia de las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos estudiados:

2.1.1 Presentación del proyecto

Como se puede apreciar en la tabla 12, para este primer momento de la secuencia no se ha previsto ninguna actividad de aprendizaje en los 10 proyectos estudiados (P1A, P1B, P2A, P2B, P3A, etc.). Esto se confirma en la tabla 13 (ver Anexo 7) al leer las actividades de aprendizaje de los 10 proyectos formativos, que ninguna de ellas reúne las características de la presentación del proyecto. Según Arredondo et. al. (1992) y Bernardo (2011), este primer momento de la secuencia posibilita que el estudiante reconozca el problema, desafío o reto del proyecto formativo desarrollando así una motivación intrínseca, condición favorable para el aprendizaje. Al no haberse previsto actividad de aprendizaje para este momento es probable que no se motive a los estudiantes para resolver el problema, reto o desafío del proyecto. Es necesario señalar que, probablemente con este resultado, tampoco se estaría dando a conocer a los estudiantes el producto del proyecto, las normas a seguir, ni las competencias y capacidades a desarrollar.

2.1.2 Valoración de los saberes previos

No existen actividades de aprendizaje previstas en los 10 proyectos formativos para este momento de la secuencia (véase la tabla 12). Se puede observar esto, más detenidamente, en la tabla 13 (ver Anexo 7) donde se encuentran todas las actividades de aprendizaje de los documentos analizados y donde se puede evidenciar que no se ha previsto el diseño de actividades de aprendizaje que se orienten a valorar los saberes previos que poseen los estudiantes acerca del problema, reto o desafío del proyecto formativo.

Según Pérez Gómez (2007), los “estudiantes llegan a la escuela con modelos mentales sobre los diferentes ámbitos de la realidad, obviamente cargados de lagunas, contradicciones, prejuicios, simplificaciones, pero que tales modelos mentales son relevantes para el sujeto, porque los ha adquirido mientras vive y satisface necesidades y porque los utiliza y le sirven para sus interacciones cotidianas”, estos saberes referidos al problema o reto del proyecto son importantes

porque sirven para solucionar el problema o asumir el reto del proyecto y contribuyen a desarrollar competencias y capacidades.

Al no haberse previsto ninguna actividad de aprendizaje para este momento, ¿será posible entender, asimilar, interpretar, reestructurar y transformar los saberes que poseen los estudiantes acerca del problema, reto o desafío del proyecto, hacia conocimientos que ayuden a solucionar ese problema o responder ese reto? (Díaz & Hernández, 2010).

2.1.3 Gestión del conocimiento

Del total de actividades previstas en los proyectos que vienen a constituirse en 59 acciones pedagógicas, 48 de ellas podrían ser asociadas a la gestión del conocimiento (véase la tabla 12). Esto equivale a más de la mitad de las actividades de aprendizaje diseñadas en los proyectos formativos estudiados y que están orientadas a la búsqueda de información, a su procesamiento, a la aplicación del conocimiento y a la metacognición en función del problema, reto o desafío planificado (Pérez Gómez, 2007, Tobón, 2014a).

En la tabla mencionada anteriormente, se observa que de las 48 actividades de aprendizaje ubicadas en la gestión del conocimiento, 26 actividades de aprendizaje están orientadas a la búsqueda de la información acerca del problema o reto del proyecto. Estas actividades previstas para la búsqueda de la información otorgan la oportunidad a los alumnos de obtener y elaborar la información e inclusive puedan analizar las fuentes del conocimiento previa identificación de los datos (Tobón, 2014a). Observando detenidamente las actividades de aprendizaje que a continuación se muestran se puede apreciar que la acción (subrayado) de cada una de ellas muestra la forma cómo se buscará la información:

- ✓ Observan diversos tipos de manuales (P3A, 2,1)
- ✓ Leemos la información acerca del aviso publicitario (P2A, 2,4)
- ✓ Escuchan la información proporcionada en la entrevista (P1A,2,5)
- ✓ Entrevistan a los organizadores del carnaval cerreño 2014 (P1A, 2, 4) (Ver anexo 5).

Todas estas acciones se ubican en el listado que propone Bernardo (2011) para la búsqueda de la información: observan objetos, fenómenos, situaciones, animales, diagramas, videos, etc. escuchan un audio, leen artículos, periódicos, revistas, etc.; hacen preguntas, entrevistan, manipulan objetos, formulan hipótesis, excursiones

y visitas culturales, etc. Además se puede apreciar que la última evidencia (P1A, 2,4) del listado anterior y que señala: “entrevistan a los organizadores del carnaval cerreño 2014” posibilita que el estudiante pueda estar en contacto directo con el objeto de estudio, aprendiendo e interiorizando más en el hacer; en este caso en entrevistar, que solamente en el conocer (Majó & Baqueró, 2014).

Otro elemento importante de la gestión del conocimiento en toda secuencia de las actividades de aprendizaje de un proyecto formativo es el procesamiento del conocimiento, los cuales fueron planificados en menor proporción porque solamente se observan 9 actividades de aprendizaje (ver tabla 12) diseñados en los proyectos formativos, como se muestra en los siguientes enunciados:

- ✓ Organizamos un boceto para artículos sobre el carnaval cerreño (P4A, 2,5-6)
 - ✓ Reconocemos en diversos poemas las técnicas de diversificación (P4B, 2,5-6)
- (Ver anexo 5).

Además, si se observa en la tabla 13 (ver Anexo 7) las ubicaciones de cada evidencia, se podrá entender que dichas actividades de aprendizaje se ubican después de otras actividades que posibilitan la obtención de información para que luego, en las siguientes actividades de aprendizaje, se produzca la reorganización, análisis, adaptación y creación del conocimiento (Tobón, 2014a) como se puede apreciar en la referida tabla, en las columnas denominadas P3A y P3B.

En los referidos proyectos formativos se encuentran actividades de aprendizaje encaminadas a que los escolares integren los datos obtenidos en sus esquemas cognitivos propios para inmediatamente después organizar, analizar, adaptar y crear los conocimientos; por ejemplo, en el Proyecto del tercer grado A (P3A) tenemos las siguientes acciones pedagógicas:

- ✓ Observan diversos tipos de manuales (P3A,2,1)
- ✓ Leemos acerca del manual, tipos, utilidad y estructura (P3A,2,2-3)
- ✓ Creamos manuales de convivencia (P3A,2,4)

Con las dos primeras actividades de aprendizaje el estudiante obtendrá la información; luego, con la tercera actividad de aprendizaje, organizará, adaptará y creará, con la información obtenida, el nuevo conocimiento: los manuales de convivencia, porque como Bernardo (2011) indica: las actividades de creación están relacionadas con el procesamiento del conocimiento. Nótese en la tabla 14

que las 4 actividades de aprendizaje relacionadas con la creación están ubicadas en segundo y tercer lugar de la secuencia. Cabe mencionar que Sanz de Acedo Lizarraga (2010) manifiesta que estas acciones pueden ser vistas como proceso y producto, es por ello que la presente investigación considera que las actividades de aprendizaje de creación se pueden diseñar tanto en el procesamiento como en la aplicación del conocimiento. En la siguiente tabla se puede confirmar lo señalado al observar, por ejemplo, que en la columna P2B las actividades de aprendizaje sirven para recopilar información, leerla y, luego, organizar, adaptar, para posteriormente, crear rimas y acrósticos.

Tabla 14 Actividades de aprendizaje relacionadas con la creación

P1B	P2B	P3A	P3B
Observan acrósticos y rimas (P1B,2,1)	Recopilan información acerca de textos lúdicos (P2B, 2,1)	Observan diversos tipos de manuales (P3A, 2,1)	Observamos fotografías familiares y leemos poemas dedicados a la madre (P3B, 2, 1-2)
<u>Creamos</u> textos lúdicos teniendo como referencia los textos literarios (acrósticos y rimas) (P1B,2,2-3)	Leen la información de los textos lúdicos. (P2B, 2,2)	Leemos acerca del manual, tipos utilidad y estructura (P3A, 2, 2-3)	Leemos sobre técnicas creativas para elaborar poemas (P3B, 2, 3-4)
	<u>Crean</u> rimas y acrósticos (P2B,2,3)	<u>Creamos</u> manuales de convivencia (P3A,2,2,4)	<u>Creamos</u> poemas sobre recuerdos infantiles, dedicados a la madre (P3B, 2,5-6)

Elaboración propia.

En cuando se refiere a la aplicación del conocimiento, se puede observar en la tabla 12 que por los menos existe una actividad de aprendizaje en todos los proyectos formativos (13 actividades) como se evidencia en los siguientes enunciados

- ✓ Elaboramos avisos publicitarios sobre el carnaval cerreño (P2A, 2,5)
- ✓ Redactamos una historieta alusiva al carnaval cerreño (P1A, 2,7)
- ✓ Escribimos poemas al día de la madre usando técnicas de versificación (P4C, 2, 7-8) (Ver anexo 5)

Esto implica que al diseñarse actividades de aprendizaje relacionadas a la aplicación del conocimiento, le van a proporcionar al alumno la posibilidad de verificar y comprobar sus propios descubrimientos o de hacer uso de lo aprendido (Bernardo, 2011).

Por otro lado, en la tabla 12 se observa que no existen actividades de aprendizaje para la metacognición, esto hace suponer que los estudiantes no podrían tener la posibilidad de realizar actividades de aprendizaje que promueven la reflexión sobre su actuación ni implementan acciones necesarias para tener un desempeño más efectivo (Tobón, 2014a).

En general, se puede apreciar en la tabla 12 que las actividades de aprendizaje asociadas a la gestión del conocimiento se caracteriza por una baja demanda cognitiva, dado que la cantidad de las actividades de aprendizaje que tienen relación con la búsqueda de información es mayor en comparación a las actividades de aprendizaje planificadas para el procesamiento del conocimiento y aplicación del conocimiento e inclusive la no presencia de acciones metacognitivas. ¿Se podrá construir conocimiento orientado a la solución del problema, reto o desafío basándose más en la búsqueda de la información que en la organización, aplicación y reflexión del conocimiento?

2.1.4 Socialización

En la misma tabla 12 se puede apreciar que todos los proyectos formativos estudiados poseen una actividad de aprendizaje de socialización la cual debe servir para comunicar lo aprendido a los estudiantes del aula, al colegio y/o a la comunidad (padres de familia, autoridades, dirigentes vecinales, etc.). A continuación tenemos evidencias de ello que se pueden observar en el anexo 5:

- ✓ Expone sus avisos publicitarios elaborados (P2A, 2,6)
- ✓ Expone sus manuales de convivencia (P3A, 2,5)
- ✓ Disertamos sobre el carnaval cerreño en paneles (P5A, 2,8)

La importancia de estas actividades de aprendizaje radica en que con ellas se socializa el producto y se tiene la posibilidad de profundizar la reflexión sobre el proceso de desarrollo del proyecto formativo. Con ellas hay oportunidad de valorar lo que se aprende, organizar lo aprendido y despertar la curiosidad de los otros estudiantes.

2.1.5 Evaluación

En la tabla 12 se observa solamente una actividad de aprendizaje relacionada con este proceso, pues es una acción pedagógica que sirve para evaluar el desarrollo

del proyecto formativo y comprende el criterio: “implementación del proyecto formativo” (Tobón, 2013c, p. 225). Esta acción es la siguiente:

- ✓ Evaluamos las ventajas y desventajas presentadas durante la elaboración de la historieta (P1A, 2,9-10) (Ver anexo 6)

Llama la atención que no existan más actividades de aprendizaje planificadas en el resto de proyectos.

Finalmente, se puede apreciar que existe una secuencia parcial de las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos analizados, y rescata el valor de la secuencia lograda en los diseños estudiados y que se caracteriza en la concentración de las acciones en la gestión del conocimiento y socialización.

Además, plantea reflexionar sobre estos resultados con el fin de continuar con el proceso de implementación de los proyectos formativos con el fin de mejorar paulatinamente la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en Pasco.

2.2 LA CORRESPONDENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON LAS CAPACIDADES Y COMPETENCIAS

La correspondencia es la segunda categoría a analizar en esta investigación y de acuerdo con Yániz & Villardón (2006) y Tobón (2010) es la relación global que existe entre las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos con el desarrollo de las capacidades (saber conocer, saber ser y saber hacer), y competencias.

A continuación se detalla el análisis realizado de la correspondencia de las actividades de aprendizaje con cada una de las competencias comunicativas y sus capacidades:

2.2.1 Comprende Textos Orales

De los 10 proyectos estudiados hemos encontrado 6 actividades de aprendizaje en 5 proyectos (P1A, P2A, P4A, P5A y P5B) que están en relación con la capacidad de “Escucha activamente diversos textos orales” como se evidencia en los siguientes enunciados:

- ✓ Observan y comentan un vídeo del carnaval cerreño 2014 (P1A, 2, 1-2),
- ✓ Escuchan la información proporcionada en la entrevista (P1A, 2, 5),
- ✓ Observamos vídeo sobre el carnaval cerreño (P2A, 2,1)

- ✓ Observamos videos relacionados al carnaval cerreño (P4A, 2, 3)
- ✓ Observamos videos relacionados al carnaval cerreño y de otras regiones (P5A, 2, 3-4)
- ✓ Observamos videos referidos a la madre (P5B, 2, 2) (Ver anexo 6)

Y solamente hay una actividad de aprendizaje en el P1A que está en relación con la capacidad de “Recupera y organiza información de diversos textos orales” como se muestra en el siguiente enunciado:

- ✓ Observan y comentan un video del carnaval cerreño 2014 (P1A, 2,1-2) (Ver anexo 6)

Esto implica que las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos están relacionadas solamente con dos capacidades que vienen a representar el saber conocer, lo que demuestra que la planificación está centrada en actividades orientadas a repeticiones verbales y comprensión (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2002).

Por otro lado, es visible que quedan capacidades sin trabajar como son: “Infiere el significado de los textos orales” (saber hacer) y “Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales” (saber ser), porque ninguna actividad de aprendizaje de los 10 proyectos están relacionadas con las capacidades mencionadas previamente (ver anexo 6). Por lo tanto, al no diseñarse actividades de aprendizaje para la totalidad de las capacidades de la competencia de comprensión de textos orales, el estudiante no logra interpretar críticamente, reflexionar, evaluar ni asumir una posición personal sobre lo escuchado (Ministerio de Educación, 2013b). Este hecho implica que solamente existe una relación parcial entre las actividades de aprendizaje con las capacidades y la competencia de “comprende textos orales”, centrándose las actividades de aprendizaje en el saber conocer

2.2.2 Comprende Textos Escritos

Respecto a esta competencia, hemos encontrado de los 10 proyectos estudiados 16 actividades de aprendizaje en 9 proyectos (P1B, P2A, P2B, P3A, P3B, P4A, P4B, P5A, P5B) en relación a la capacidad “Recupera información de diversos textos escritos”; como se muestra en los siguientes enunciados:

- ✓ Observan acrósticos y rimas (P1B, 2,1)
- ✓ Leemos acerca del carnaval cerreño (costumbres, canciones, la calistrada, etc) (P2A, 2, 2-3)
- ✓ Reconoce la estructura de un artículo o post (P4A, 2,4)
- ✓ Leemos textos referidos al carnaval (P5A, 2,1) (Ver anexo 6)

Esto evidencia, que estas actividades de aprendizaje se orientan a realizar acciones de repeticiones verbales (saber conocer), lo que posibilita que los estudiantes reconozcan o reproduzcan información, previamente adquirida, de datos, hechos o nombres (Gimeno Sacristán, 1998).

Asimismo se observa que solamente hay una actividad de aprendizaje diseñada en un proyecto (P4B) que está relacionada con la capacidad: “Infiere el significado de los textos escritos”, tal como se muestra en el siguiente enunciado:

- ✓ Observamos diversas imágenes e interpretamos su función comunicativa (P4B, 2,2-3) (Ver anexo 6)

Esta acción pedagógica es la única evidencia que indica que se está trabajando el saber hacer (capacidad) porque implica la realización de las actividades de aprendizaje orientadas a aplicaciones y ejercitaciones que se refiere a “poner en práctica procedimientos o seleccionar, relacionar e interpretar conocimientos” (Alvídrez, Leyva, Paz Ross, Fernández & Tuset, 2010, p.32); sin embargo, esta capacidad no se está trabajando en los demás proyectos y con una sola actividad no es suficiente para decir que se está contribuyendo al desarrollo de dicha capacidad.

Por otro lado, se puede observar en la tabla 15 (anexo 8) que no existe ninguna actividad de aprendizaje que este en relación a la capacidad: “Reorganiza información en diversos textos escritos” (Saber conocer) orientada a la comprensión. Esto hace suponer que los estudiantes no estarían realizando acciones de comprensión profunda de los contenidos (Ahumada, 2005).

Asimismo no existe ninguna actividad de aprendizaje que esté en relación con la capacidad “Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos” y esto hace suponer que los docentes no estarían trabajando actividades de aprendizaje relacionadas a las actividades experienciales afectivas, en la que se tienen en cuenta las reacciones personales e intereses sobre algún contenido por parte de los alumnos (Gimeno Sacristán, 1998) que contribuyan al desarrollo de la capacidad de tipo actitudinal (saber ser).

Por lo tanto, al no diseñarse actividades de aprendizaje para la totalidad de las capacidades de la competencia de comprensión de textos escritos el estudiante no logra reorganizar la información, ni inferir ni reflexionar para tomar postura personal sobre lo leído (Ministerio de Educación, 2013b), solo recibe información. Por tal razón, la relación entre las actividades de aprendizaje con las capacidades y competencia de “comprende textos escritos” es parcial.

2.2.3 Produce Textos Escritos

En cuanto se refiere a la competencia producción de textos en la tabla 15 (ver anexo 8) se puede apreciar que se han previsto 13 actividades de aprendizaje en los 10 proyectos (P1A, P1B, P2A, P2B, P3A, P3B, P4A, P4B, P5A y P5B) relacionadas a la capacidad de “Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura” constituyéndose dicha capacidad como la mayor concentración de actividades de aprendizaje. Estas acciones permiten desarrollar el saber hacer y sirven para trabajar la redacción que implica “(...) un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socioculturales establecidas.” (Cassany, Luna & Sanz, 2000, p. 266) A continuación se muestra algunas de las evidencias:

- ✓ Creamos textos lúdicos teniendo como referencia los textos literarios (acrósticos y rimas) (P1B, 2, 2-3)
- ✓ Elaboramos avisos publicitarios sobre el carnaval cerreño (P2A, 2,5) (Ver anexo 6)

Por otro lado, solamente una actividad de aprendizaje está relacionada con la capacidad de “Planifica la producción de sus textos”; como se evidencia en el siguiente enunciado:

- ✓ Organizamos un boceto para un artículo sobre el carnaval cerreño (P4A, 2,5-6)
(Ver anexo 6)

Esta acción pedagógica está relacionada con la actividad de aprendizaje orientada a la comprensión que promueve el desarrollo de la capacidad de tipo cognitivo (saber conocer), que implica generar, organizar y formular objetivos. El primer subproceso de generar hace referencia a la puerta de entrada de las informaciones de la memoria, mientras que el subproceso de organizar clasifica los datos que emergen de la memoria y finalmente el de formular objetivos establece el objeto de la producción (Cassany, Luna & Sanz, 2000).

Asimismo, se puede apreciar, que existen solamente tres actividades de aprendizaje en tres proyectos (P1B, P2B Y P4A) que están relacionadas a la capacidad de “Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos” (saber ser) orientada hacia las actividades experienciales con componentes afectivos, como se demuestra con las siguientes evidencias:

- ✓ Leen sus producciones literarias en voz alta (P1B, 2, 4)
- ✓ Leemos nuestros textos lúdicos y publicamos en el periódico mural del colegio. (P2B, 2, 4-5)
- ✓ Lecturamos nuestros artículos producidos (P4A, 2,8) (Ver anexo 6)

Estas acciones evidencian que, probablemente, los maestros al diseñar las actividades de aprendizaje tienen en cuenta los procesos que implica la composición de un texto: planifica, redacta y revisa; procesos que son de ida y vuelta (Cassany, Luna & Sanz, 2000); en este caso específicamente de la revisión, la cual involucra dos subprocesos: Lee y Rehace. El subproceso Lee implica que los estudiantes proceden a leer lo que han escrito para mejorar su texto.

Asimismo cabe destacar que en el proyecto P4A sí se diseñó actividades de aprendizaje que están en relación con todas las capacidades (saber conocer, saber hacer y saber ser) de la competencia “Produce textos escritos” a diferencia de los demás proyectos donde no se vislumbra la relación global.

Por lo expuesto, podemos decir que existe una relación parcial de las actividades de aprendizaje con las capacidades de la competencia: “Produce textos escritos” centrándose las actividades de aprendizaje en el saber hacer.

2.2.4. Se Expresa Oralmente

En la tabla 15 podemos observar que se han diseñado 7 actividades de aprendizaje en 6 proyectos relacionados a la capacidad de “Expresa con claridad sus ideas” (saber conocer) específicamente con la comprensión, de acuerdo a los tipos de aprendizaje (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala ,2002) como se muestra la siguiente lista de evidencias:

- ✓ Observan y comentan un vídeo del carnaval cerreño 2014 (P1A, 2, 1-2)
- ✓ Expone sus avisos publicitarios elaborados (P2A, 2,6) (Ver anexo 6)

Al respecto, Baralo (2000) sostiene que la expresión oral es una habilidad lingüística que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento de lo escuchado. Sin embargo, al observar la tabla 15 se puede evidenciar que no se ha previsto diseño alguno de actividades de aprendizaje relacionadas con los saberes ser y hacer; por tanto, al no diseñarse actividades de aprendizaje para trabajar con la totalidad de capacidades no se contribuye al desarrollo de la competencia de expresión oral.

Finalmente, según lo analizado en los proyectos formativos, existe una relación parcial entre las actividades de aprendizaje con las capacidades y las competencias comunicativas del área y se caracterizan por centrarse en el saber conocer y en menor proporción en el saber hacer y ser, respectivamente.

CONCLUSIONES

- Respecto al análisis de la secuencia de las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco, se concluye que:
 - a) La secuencia de las actividades de aprendizaje para la solución del problema, reto o desafío en el diseño de los proyectos formativos estudiados es parcial porque existe una mayor concentración de actividades de aprendizaje de los proyectos formativos en los momentos de la secuencia denominados gestión del conocimiento y socialización, no evidenciándose acciones pedagógicas en los primeros momentos de la secuencia: presentación del proyecto y valoración de los saberes previos, ni tampoco acciones relacionadas con el último momento de la secuencia: la evaluación.
 - b) En cuanto se refiere a la gestión del conocimiento, las actividades de aprendizaje se concentran en el proceso de la búsqueda de la información con respecto al problema, reto o desafío, existiendo menor presencia de actividades de aprendizaje en el procesamiento y aplicación del conocimiento; inclusive no se planifican actividades que conlleven a la autorreflexión del estudiante para el mejoramiento de su propio aprendizaje
- Respecto al análisis de la correspondencia entre las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos con las capacidades y competencias del área de Comunicación en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Pasco, se concluye que:
 - a) Las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos estudiados muestran una relación parcial con las capacidades (saberes) y competencias comunicativas del área de Comunicación y se caracterizan por centrarse en el saber conocer y en menor proporción en el saber hacer y saber ser, respectivamente.
 - b) Existe una mayor cantidad de actividades de aprendizaje que tienen relación con la capacidad de “Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura” centrando las acciones pedagógicas en el saber hacer; esto implica

que se da énfasis al proceso de redactar y no se considera el proceso de planificar (saber conocer) y revisar (saber ser) sin tener en cuenta que estos procesos son de ida y vuelta para lograr el desarrollo de la habilidad del escribir.



RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación se proponen algunas recomendaciones como fruto de los hallazgos obtenidos:

1. Se recomienda realizar una investigación empírica utilizando como instrumento una guía de entrevista, focus group o cuestionarios porque permitirá tener contacto directo con los sujetos que intervinieron en el desarrollo de los proyectos formativos y así obtener más información sobre el objeto de estudio (actividades de aprendizaje) puesto que los datos obtenidos en el documento consideramos que no fueron los suficientes para poder realizar un estudio más exhaustivo.
2. Se recomienda al equipo directivo de la institución educativa de Pasco priorizar la capacitación y acompañamiento pedagógico permanente. Asimismo, dicha capacitación debe estar orientada al empoderamiento docente en cuanto se refiere al diseño de las actividades de aprendizaje de los proyectos formativos bajo el modelo por competencias porque solamente se están diseñando actividades de aprendizaje centrándose en el saber conocer y en una mínima proporción en el saber hacer y saber ser según los resultados obtenidos y, como menciona Tobón, (2010) para desarrollar las competencias en los estudiantes se deben articular y movilizar estos saberes de manera integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvídrez, A.; Leyva, A C.; Paz Ross, G d I.; Fernández, M T. y Tuset, A M. (2010). Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuestas de un instrumento de análisis. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 26-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489003>
- Álvarez, V.; Herrejón, V.; Morelos, M. y Rubio, M. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Iberoamericana de Educación*, 5 (52), 1- 13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf?>
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. México: Paidós S.A
- Arredondo, V.; Pérez, G y Aguirre, M. (1992). *Didáctica General: Manual Introductorio*. - México: Limusa.
- Boeije, H. (2009). *Analysis in qualitative research*. Utrecht: Sage.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Recuperado de <http://nebrija.com/revista-linguistica/numero11/>.
- Bisquerra, R.(2004). *La metodología de la investigación educativa*. Madrid: la Murralla S.A.
- Bixio, C. (2004). *Nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Bernardo, J. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases (3ra ed.)*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Bernardo, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Campos, C. y Turato, E. (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico- cualitativa: Aplicación y perspectivas. *Rev Latino-am Enfermagem*, 17(2). Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n2/es_19.pdf
- Colin, L. & Knobel, M.(2004). *A handbook for teacher research form design to implementation*. Glasgow: Open university press
- Calero, M. (1998). *Teorías y aplicaciones básicas de constructivismo pedagógico*. Lima: San Marcos.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura. Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, 36 (37), 11-33. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/21223>
- Cassany, D., Luna, M.y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Cázares, L. (2011). *Estrategias educativas para fomentar competencias*. México: Trillas.

- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cubo, S., Martín, B., y Ramos, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Iberoamericana de Educación*, 4 (39), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1306Vargas.pdf>
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). La explicitación de la metodología de la investigación. Lima: PUCP, maestría en educación. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/624/20090212-boletin2.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz, J y Martins, A. (1982). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: orientaciones didácticas para la docencia universitaria*. San José: Agris. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=bpkOAQAIAAJ&pg=PA288&dq=tipos+de+proyectos+de+aprendizaje&hl=en&sa=X&ei=djRmVbPpIvGLsQTzoYKQDA&ved=0CB8Q6wEwAA#v=onepage&q=tipos%20de%20proyectos%20de%20aprendizaje%20de%20C3%A7>
- Duch, B.; Groh, S. & Allen, D. (2001). *The power of problem – based learning. A practical “How to” for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus.
- Dirección Regional de Pasco (2010). *Proyecto educativo regional*. Lima: San Marcos.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula (Vol. II). Educación secundaria (12- 18 años)*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2014). *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Los Ángeles, Sage
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata S.L.
- Gutiérrez, H.(2011). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Investigar Magisterio.
- Guerrero-Roldán, A. E., Huertas, M. A., Mor, E. & Rodríguez, M. E. (2013). Explicitando la interrelación entre las actividades de aprendizaje, el proceso de evaluación y la adquisición de competencias. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a*

- Distancia*, 16(2), 127-146. Recuperado de <http://www.redayc.org/articulo.oa?id=331429869006>
- Hartas, D. (2010). *Educational research and inquiry. Qualitative and quantitative approaches*. Great Britain: Continuum
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw Hill.
- Hernández, F y Ventura, M (2008). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- Hidalgo, M. (2009). *Los proyectos de aprendizaje integrado. Una propuesta pedagógica*. Lima: Grafimag.
- Jiménez, Y., González, M. & Jaime, J. (2010). Competency assessment model (teaching-learning). *Innovación Educativa*, 10(53), 97-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770005>
- Lupiáñez, J. y Rico, L. (2008). Análisis didáctico y formación inicial de profesores: competencias y capacidades en el aprendizaje de los escolares. *PNA*, 3(1), 35-48. Recuperado de [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Lupianez2008PNA3\(1\)Analisis.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Lupianez2008PNA3(1)Analisis.pdf)
- McNamara, D. (2012) *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New York : LEA Lawrence Erlbaum Associates Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=fMI5AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es>
- Manrique, L., Revilla, D, y Lamas, P. (2013). Theoretical Approaches Underlying Primary Education Curricula in Peru. *International Handbook of Curriculum Research*, Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=LdNtAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA376&dq=Manrique+.+revilla,+y+lamas+Theoretical+Approaches+Underlying+Primary+Education+Curriculum+in+Peru.+International+Handbook+of+Curriculum+Research&ots=73kqM0xxBR&sig=GveCYTx4bMXSSpT9T3GLYI6jSOq#v=onepage&q=Manrique%20.%20revilla%20C%20y%20lamas%20Theoretical%20Approaches%20Underlying%20Primary%20Education%20Curriculum%20in%20Peru.%20International%20Handbook%20of%20Curriculum%20Research&f=false>
- Majo, F y Baquerò, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graò.
- Marín, C. (Cord) (1999). *Programación por proyectos de aprendizaje*. Lima: Educa.
- Marginson, S & Sawir, E. (2011). *Ideas for intercultural education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Meléndez M., S. & Gómez V., L. J. (2008). La planificación curricular en el aula un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491018>
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Miles, M., Huberman, A. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods source books*. California: Sage publications

- Ministerio de Educación del Perú (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2010). *Metodología para formular proyectos de aprendizaje*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2013a). *Rutas de aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje para el logro de las competencias*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2013b). *Rutas de aprendizaje versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes. Área curricular comunicación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Resolución Ministerial N°. 199*. Lima.
- Moreno, M. (2015). *El enfoque comunicativo textual. (Diapositiva)*.
- Niño, V. (2012). *Competencias en la comunicación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Nerici, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica* (3ra ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2012). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (Pisa)*. México Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: JC Saez editor.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graò.
- Pérez Gómez, A. (2007). *Cuadernos de Educación de Cantabria. La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Recuperado de <http://redca.uach.mx/libros/La%20naturaleza.pdf>
- Román, M. y Diez, E. (2001). *Diseños curriculares. Un modelo de planificación como aprendizaje - enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rodríguez, E.; Vargas, E. y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia "Aprendizaje basado en proyectos". *Educ.Educ.*, 13(1), 13-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002>
- Rodríguez, G.; Flores, Gil, J. y García, E (1996). *Metodología de la Investigación*. Málaga: España. (esto es lo ultimo de la técnica)
- Rolfes de Franco, L. (2002). *Hacia una educación y formación docente transformadora*. Lima: Toledo S.A.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw W- Hill.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M.L (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea, S.A.

- Silberman, M.(1996). *Active Learning 101 Strategies to teach any subject*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sime L. y Revilla, M. (2012). *La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Starico de Accomo, M. (1996). *Los aprendizajes en el aula: Hacia un aprendizaje significativo en la EGB*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Strauss, A. & Corbin, J.(1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage.
- Stein, M.; Schwan,S.; Henningsen, A. y Silver, E. (2000). *Implementing Standards-based Mathematics Instruction*. Nueva York: Teachers College Press.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2010). *Proyectos formativos: metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias*. México: Book Mart, S.A.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall.
- Tobón, S. (2013a). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2013b). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. México: Santillana.
- Tobón, S. (2013c). *Formación integral y competencias en la educación. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2014a). *Proyectos formativos. Teoría y metodología*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2014b). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socio formación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tovar-Gálvez, J. C. y Cárdenas, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 122-135. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenidotovarcardenas.html>
- Vásquez, P. y Ortega, J. (2011). *Competencias básicas: Desarrollo y evaluación en educación secundaria obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vasilachis, I. (2011). Ontological and epistemological foundation of qualitative research. *Forum Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>
- Vieites, M. (2013). *Programación por competencias en educación infantil: Del proyecto educativo al desarrollo integral del alumno*. México D.F.: Limusa.

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Cuadernos monográficos del ICE. Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabala, A. y Arnau, A. (2007). *Método para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.



ANEXOS



Anexo 1: Matriz de Análisis Documental Individual de la Categoría de Secuencia de las Actividades de Aprendizaje

I. Objetivo:

Identificar información sobre la secuencia de las actividades de aprendizaje previstas en los proyectos formativos del área de comunicación.

II. Fecha:

SUB CATEGORIAS	CITA TEXTUAL O EVIDENCIA ACERCA DE LA SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	OBSERVACIONES
1. Presentación del proyecto (S1)		
2. Valoración de los saberes previos (S2)		
3. Gestión del conocimiento (S3)		
4. Socialización (S4)		
5. Evaluación (S5)		

Anexo 2: Matriz de Análisis Documental Individual de la Correspondencia de las Actividades de Aprendizaje con las Competencias y Capacidades

I. Objetivo:

Identificar información sobre la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias y capacidades en los proyectos formativos del área de comunicación

II. Fecha

PETENCIAS Y APACIDADES	Sub. Cat	COMPETENCIA: COMPRENDE TEXTOS ORALES			
	Sub. Cat	CAPACIDADES			
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Sub. Cat	Escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral.	Identifica y reorganiza información en diversos tipos de discursos orales.	Infiere y interpreta el significado del discurso oral	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.
	Sub. Cat				
	Sub. cat	COMPETENCIA: COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS			
	Sub. cat.	CAPACIDADES			
	Sub. cat.	Recupera información de diversos textos escritos.	Reorganiza información de diversos textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
	Sub. cat				
	Sub. cat	COMPETENCIA: PRODUCE TEXTOS ESCRITOS			
	Sub. cat	CAPACIDADES			
	Sub. cat	Planifica la producción de diversos textos escritos.	Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.	
	Sub. cat.				
	Sub. cat.	COMPETENCIA: SE EXPRESA ORALMENTE			
	Sub. cat	CAPACIDADES			
	Sub. cat	Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.	Expresa con claridad sus ideas.	Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales
	Sub. cat				Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático
	Sub. cat	-		-	

Anexo 3: Matriz Conceptual de la Categoría de secuencia de las Actividades de Aprendizaje

I. Objetivo:

Conceptualizar las principales características de las subcategorías de la secuencia de las actividades de aprendizaje

Sub Categorías	Descripción
1. Presentación del proyecto (S1)	La presentación del proyecto consiste en una actividad de aprendizaje que tiene como finalidad motivar a los estudiantes para resolver la situación problemática. Con esta actividad los estudiantes reconocen el propósito del proyecto, que consiste en la solución de la situación problemática planteada, las competencias y las capacidades a desarrollar. Asimismo se da a conocer el producto que se obtendrá al final del proyecto. Esta actividad puede estar explícita de diferentes maneras en el documento del proyecto como por ejemplo: "reconocen el propósito del proyecto".
2. Valoración de los saberes previos (S2)	Acciones que activan y/ o generan los saberes previos que los estudiantes poseen acerca de la situación problemática. Estas actividades de aprendizaje permiten entender, asimilar e interpretar la información nueva para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevos posibles conocimientos. Entre las acciones que sirven para activar o generar los conocimientos previos tenemos: responden un cuestionario sobre la situación problemática, elaboran organizadores visuales con lo que saben sobre la situación problemática, responden preguntas orales sobre la situación problemática a través de la lluvia de ideas, observan un video sobre el contexto de la situación problemática, forman equipos de trabajo para compartir sus saberes previos.
3 Gestión del conocimiento (S3)	Acciones que implican la búsqueda, procesamiento, aplicación y reflexión del conocimiento relacionado a la situación problemática. Entre las acciones para llevar a cabo la búsqueda del conocimiento tenemos: observan objetos, fenómenos, situaciones, animales, diagramas, videos, etc., escuchan un audio, leen artículos, periódicos, etc; entrevistan, manipulan objetos, formulan hipótesis, realizan excursiones y visitas culturales. Para el procesamiento del conocimiento se realizan las siguientes acciones: relacionan, organizan e integran los datos, hacen resúmenes, organizadores visuales, síntesis, tablas o cuadros, murales, informes orales o escritos, inventan, proyectan, imaginan, cambian, generalizan y rectifican. Para la aplicación del conocimiento tenemos acciones como: realizan experiencias y experimentos, aplican la teoría estudiada a situaciones reales, construyen instrumentos y materiales, hacen uso de lo aprendido en la vida real, transfieren conocimientos y estrategias, practican virtudes y hábitos. Finalmente para la metacognición se considera como acción reflexiva del proceso de aprendizaje.
4. Socialización (S4)	Esta parte de la secuencia es una actividad importante porque sirve para comunicar lo aprendido a todos los estudiantes y/o a la comunidad (padres de familia, autoridades, dirigentes vecinales). Entre las acciones a realizar en la socialización tenemos: leen sus producciones, exponen sus productos, socializan sus productos en las redes sociales, publican sus trabajos en el periódico mural de la institución, presentación de carteles, entre otros.
5. Evaluación	Estas acciones se caracterizan porque sirven para evaluar el desarrollo del proyecto formativo a través de las cuales se puede valorar la implementación de un proyecto formativo y de la formación de las competencias. Ejemplos: "Evalúan el proyecto", "Valoran la importancia del proyecto", entre otros.

Anexo 4: Matriz Conceptual de la Categoría de la Correspondencia de las Actividades de Aprendizaje con las Competencias y Capacidades

I. Objetivo:

Conceptualizar las principales características de las subcategorías: la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias y la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las capacidades

Sub categoría de la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias	Sub categoría de la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las capacidades
Descripción	
<p>Es la relación que existe entre las actividades de aprendizaje con todas las capacidades (saber conocer, saber ser y saber hacer) que permitan lograr determinada competencia. En ese sentido para medir la correspondencia de las actividades de aprendizaje con las competencias solo se puede realizar a través de las capacidades porque son saberes de tipo cognitivo, actitudinal, aptitudinal, interactivo o manual. Estas capacidades son dinámicas e interdependientes Y no olvidemos que las competencias son actuaciones integrales del saber ser, saber conocer y saber hacer que nos van a permitir resolver un problema, desafío o reto</p> <p>En comunicación se han formulado competencias para Expresión Oral, comprensión de textos orales, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprende Textos Escritos <i>Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión</i> 	<p>Es la relación que existe entre las actividades de aprendizaje con el saber conocer, saber ser y el saber hacer; puesto que se debe tener siempre presente que las capacidades son saberes diversos que ser requiere para alcanzar una competencia.</p> <p>El vínculo se establece cuando el docente planifica acciones orientada a la pregunta ¿para qué debe hacer esta actividad de aprendizaje el alumno/a?. La respuesta debe determinar una capacidad ya sea del saber conocer, saber ser o saber hacer que por medio de la actividad de aprendizaje lograra desarrollar.</p> <p>Las capacidades se organizan en función de cada competencia: Se Expresa oralmente, Comprende textos orales, Comprende textos escritos y Produce textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Competencia: Comprende Textos Escritos Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recupera información de diversos textos escritos. ✓ Reorganiza información de diversos textos escritos. ✓ Infiere el significado de los textos escritos. ✓ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. ➤ Competencia: Produce Textos Escritos Capacidades: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planifica la producción de diversos textos escritos. ✓ Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. ✓ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos. ➤ Competencia: Comprende Textos Orales

➤ **Produce Textos Escritos**

Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando un vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión

➤ **Comprende Textos Orales**

Comprende críticamente diversos tipos de textos orales en variadas situaciones comunicativas, poniendo en juego procesos de escucha activa, interpretación y reflexión

➤ **Se Expresan Oralmente**

Se expresa oralmente en forma eficaz en diferentes situaciones comunicativas en función de propósitos diversos, pudiendo hacer uso de variados recursos expresivos

Capacidades:

- ✓ Escucha activamente diversos textos orales.
- ✓ Recupera y organiza información de diversos textos orales.
- ✓ Infiere el significado de los textos orales.
- ✓ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales

➤ **Competencia: Se Expresa Oralmente**

Capacidades:

- ✓ Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.
- ✓ Expresa con claridad sus ideas.
- ✓ Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.
- ✓ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales.
- ✓ Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.

Anexo 5: Matriz de Organización de la Categoría de la Secuencia de Actividades de Aprendizaje

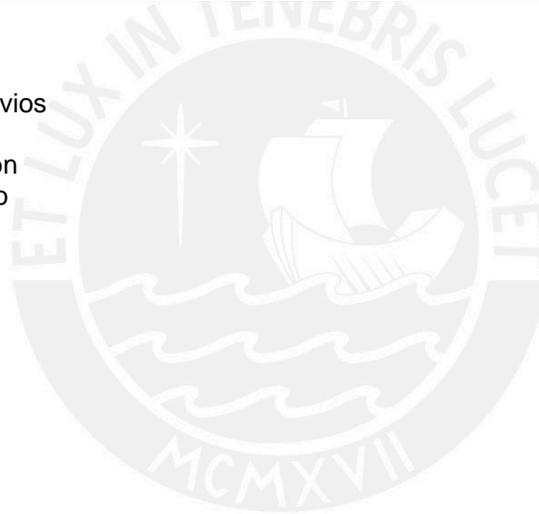
SUB CAT.	CITA TEXTUAL O EVIDENCIA ACERCA DE LA SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE QUE PERMITEN EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS POR CADA POR PROYECTOS DE APRENDIZAJE									
	P1A	P1B	P2A	P2B	P3A	P3B	P4A	P4B	P5A	P5B
1. Presentación del Proyecto (S1)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2. Valoración de los saberes previos (S2)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2. Gestión del conocimiento (S3)	Actividades del proyecto; Observan y comentan un video del carnaval cerreño 2014” (P1A,2,1-2)	Observan acrósticos y rima (P1B,2,1)	Observamos videos sobre el carnaval cerreño (P2A,2,1)	Recopilan información acerca de textos lúdicos (P2B,2,1)	Observan diversos tipos de manuales (P3A,2,1)	Observamos fotografías familiares y leemos poemas dedicados a la madre. (P3B,2,1-2)	Leemos el texto referidos al carnaval. (P4A,2,1)	Leemos textos referido al día de la madre (P4B,2,1)	Leemos textos referidos al carnaval (P5A,2,1)	Leemos textos referidos al día de la madre. (P5B,2,1)
	Entrevistan a los organizadores del carnaval cerreño 2014 (P1A,2,4)	Creamos textos lúdicos teniendo como referencia los textos literarios (acrósticos y rimas) (P1B,2,2-3)	Leemos acerca del carnaval cerreño (costumbres, canciones, la calistrada, etc) (P2A,2,2-3)	Leen la información de los textos lúdicos (P2B,2,2)	Leemos acerca del manual, tipos, utilidad y estructura. (P3A,2,2-3)	<i>Leemos sobre técnicas creativas para elaborar poemas</i> (P3B,2,3-4)	Recopilación información sobre el carnaval cerreño (P4A,2,2)	Conocemos sobre la técnicas de versificación (P4B,2,4)	Recopilamos información sobre el carnaval cerreño (P5A,2,2)	Observamos videos referidos a la madre (:P5B,2,2)
	Escuchan la información proporcionada en la entrevista (P1A,2,5)	Creamos textos lúdicos teniendo como referencia los textos literarios (acrósticos y rimas) (P1B,2,2-3)	Leemos las información acerca del aviso publicitario (P2A,2,4)	Crean rimas y acrósticos (P2B,2,3)	<i>Creamos manuales de convivencia.</i> (P3A,2,4)	<i>Creamos poemas sobre recuerdos infantiles, dedicados a la madre</i> (P3B, 2,5-6).	Observamos videos relacionado al carnaval cerreño (P4A,2,3)	Observamos diversas imágenes e interpretamos su función comunicativa (P4B,2,2-3)	Observamos videos relacionados al carnaval cerreño y de otras regiones. (P5A,2,3-4)	Conocemos sobre las técnicas de versificación (P5B,2,3)

	Preparan un guión para entrevistar a los anfitriones (P1A,2,3)		Elaboramos avisos publicitarios sobre el carnaval cerreño (P2A,2,5)	Crean rimas y acrósticos (P2B,2,3)	Creamos manuales de convivencia. (P3A,2,4)	Creamos poemas sobre recuerdos infantiles, dedicados a la madre (P3B, 2,5-6).	Reconocemos la estructura de un artículo o post. (P4A,2,4)	Reconocemos en diversos poemas las técnicas de diversificación (P4B,2,5-6)	Conoce sobre el panel: objetivo, participantes y estructura. (P5A,2,5-6)	Reconocemos en diversos poemas técnicas de versificación. (:P5B,2,4)
	Creamos historietas referente al carnaval cerreño (P1A,2,6)					Redactamos tarjetas de invitación por el día de la madre. (P3B,2,7-8)	Organizamos un boceto para artículo sobre el carnaval cerreño. (P4A,2,5-6)	Escribimos poemas al día de la madre usando técnicas de versificación (P4B,2,7-8)	Elaboramos paneles de grupos carnavalescos de Pasco (P5A,2,7)	Elaboramos poemas al día de la madre usando técnicas de versificación (:P5B,2,5)
	Creamos historietas referente al carnaval cerreño (P1A,2,6)						Redactamos un artículo o post sobre el carnaval cerreño (P4A,2,7)			
	Redactamos una historieta alusivos al carnaval cerreño (P1A,2,7)									
4. Socialización (S3)	Realizamos un concurso de historietas entre todas las secciones. (P1A,2,8)	Leen sus producciones literarias en voz alta. (P1B,2,4)	Expone sus avisos publicitarios elaborados (P2A,2,6)	Leemos nuestros textos lúdicos y publicamos en el Periódico Mural del colegio (P2B,2,4-5)	Expone sus manuales de convivencia (P3A,2,5)	Declamamos nuestros poemas creados. (P3B,2,9)	Lecturamos nuestros artículos producidos (P4A,2,8)	Homenajeamos a mamá declamado sus poemas producidos. (P4B,2,9-10)	Disertamos sobre el carnaval cerreño en paneles (P5A,2,8)	Homenajeamos a mamá en su día mediante un poemario (P5B,2,6)
5. Evaluación	Evaluamos las ventajas y desventajas presentadas durante la elaboración de la historieta (P1A,2, 9-10),									

Memos			M1: la actividad P2A,2,6 dice expone debe decir exponen o exponemos		M1: la actividad P3A,2,5 dice expone debe decir exponen o exponemos		M1: la actividad P4A,2,2 dice recopilación debe decir recopilan o recopilamos M2: la actividad P4A,2,8 dice lecturamos debe decir leen o leemos	M1: La actividad P4B,2,4 dice conocemos debe decir leen o recopilan información sobre las técnicas de diversificación	M1: La actividad P5A, 2,5-6, dice conoce debe de decir leen o recopilan información sobre el panel: objetivos, participantes y estructura	M1: La actividad P5B,2,3 dice conocemos debe de decir leen o recopilan información sobre las técnicas de versificación.

Leyenda:

- A. Color Blanco = Presentación del proyecto
- B. Color Azul = Valoración de los saberes previos
- C. Color Amarillo = Búsqueda de información
- D. Color Rosado = Procesamiento de información
- E. Color Anaranjado = Aplicación del conocimiento
- F. Color Marrón = Metacognición
- G. Color Celeste = Socialización
- H. Color Verde = Evaluación



Anexo 6: Matriz de Organización de la Categoría de la Correspondencia de la Actividades de Aprendizaje con las Competencias y Capacidades

SUB CAT.	SUB CAT.	CITA TEXTUAL O EVIDENCIA ACERCA DE LA CORRESPONDENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON LAS COMPETENCIAS Y LAS CAPACIDADES POR PROYECTOS DE APRENDIZAJE									
COMP	CAPACIDADES	P1A	P1B	P2A	P2B	P3A	P3B	P4A	P4B	P5A	P5B
COMPREDE TEXTOS ORALES	Escucha activamente diversos textos orales	-- Observan y comentan un video del carnaval cerreño 2014 (P1A,2,1-2) Escuchan la información proporcionada en la entrevista (P1A,2,5)	--	Observamos video sobre el carnaval cerreño.(P2A, 2,1)	-			Observamos videos relacionados al carnaval cerreño (P4A,2,3)		Observamos videos relacionados al carnaval cerreño y de otras regiones (P5A,2,3-4)	Observamos videos referidos a la madre (P5B,2,2)
	Recupera y organiza información de diversos textos orales.	Observan y comentan un video del carnaval cerreño 2014 (P1A,2,1-2)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Infiere el significado de los textos orales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.										

COMPRENDE TEXTOS ESCRITOS	Recupera información de diversos textos escritos.		Observan acrósticos y rimas. (P1B,2,1)	Leemos acerca del carnaval cerreño (costumbres, canciones, la calistrada, etc) (P2A, 2,2-3) Leemos la información del aviso publicitario (P2A, 2, 4)	Leen la información de los textos lúdicos (P2B,2,2)	Observan diversos tipos de manuales. (P3A.2.1) Leemos acerca del manual, tipos, utilidad y estructura.(P3A,2,2-3).	Observamos fotografías familiares y leemos poemas dedicados a la madre. (P3B,2,1-2) Leemos sobre técnicas creativas para elaborar poemas. (P3B,2,3-4)	Reconoce la estructura de un artículo o post.(P4A,2,4) Leemos el texto referido al carnaval (P4A,2,1)	Observamos diversas imágenes e interpretamos su función comunicativa (P4B,2,2-3) Reconocemos en diversos poemas técnicas de versificación (P4B,2,5-6) Leemos textos referidos al día de la madre (P4B,2,1)	Leemos textos referidos al carnaval (P5A,2,1) Reconocemos en diversos poemas técnicas de versificación (P5B,2,4) Leemos textos referidos al día de la madre (P5B,2,1)
	Reorganiza información de diversos textos escritos.									
	Infiere el significado de los textos escritos.								Observamos diversas imágenes e interpretamos su función comunicativa (P4B,2,2-3)	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos									

PRODUCE TEXTOS ESCRITOS	Planifica la producción de diversos textos escritos.							Organizamos un boceto para un artículo sobre el carnaval cerreño (P4A,2,5-6)			
	Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.	Preparan un guión para entrevistar a los anfitriones (P1A,2,3) Creamos historietas referente al carnaval cerreño (P1A,2,6) Redactamos una historieta alusivos al carnaval cerreño (P1A,2,7)	Creamos textos lúdicos teniendo como referencia los textos literarios (acrósticos y rimas) (P1B, 2, 2-3)	Elaboramos avisos publicitarios sobre el carnaval cerreño (P2A, 2,5)	Crean rimas y acrósticos (P2B,2,3)	<i>Creamos manuales de convivencia (P3A, 2,4)</i>	<i>Creamos poemas sobre recuerdos infantiles, dedicados a la madre. (P3B,2,5-6)</i> <i>Redactamos tarjetas de invitación por el día de la madre.(P3B,2,7-8)</i>	Redactamos un artículo o post sobre el carnaval cerreño (P4A,2,7)	Escribimos poemas al día de la madre usando técnicas de versificación (P4B,2,7-8)	Elaboramos paneles de grupos carnavalescos de Pasco (P5A,2,7)	Elaboramos poemas al día de la madre usando técnicas de versificación (P5B,2,5)
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos		Leen sus producciones literarias en voz alta (P1B, 2, 4)		Leemos nuestros textos lúdicos y publicamos en el periódico mural del colegio. (P2B,2,4-5)			Lecturamos nuestros artículos producidos (P4A2,8)			

SE EXPRESA ORALMENTE	Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.										
	Expresa con claridad sus ideas.	Observan y comentan un vídeo del carnaval cerreño 2014 (P1A,2,1-2) Entrevistan a los organizadores del carnaval cerreño 2014. (P1A,2,4)		Expone sus avisos publicitarios elaborados (P2A,2,6)		Expone sus manuales de convivencia. (P3A,2,5)	Declamamos nuestros poemas creados (P3B,2,9)--		Homenajeamos a mamá declamando sus poemas producidos (P4B,2,9-10)	Disertamos sobre el carnaval cerreño en paneles (P5A,2,8)	
	Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.										
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales										
	Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático										

MEMO		<p>No se puede ubicar estas actividades de aprendizaje :</p> <p>Realizamos un concurso de historietas entre todas las secciones (P1A,2,8)</p> <p>Evaluamos las ventajas y desventajas presentadas durante la elaboración de la historieta. (P1A,2,9-10)</p> <p>Por no existir ninguna relación con las capacidades de las diversas competencias.</p>			<p>No se puede ubicar estas actividades de aprendizaje. Recopilan información acerca de textos lúdicos (P2B,2,1)</p> <p>por no existir ninguna relación con la capacidad de las diversas competencias</p>			<p>No se puede ubicar estas actividades de aprendizaje :</p> <p>Recopilamos información sobre el carnaval cerreño (P4A,2,2)</p> <p>por no existir ninguna relación con la capacidad de las diversas competencias</p>		<p>No se puede ubicar estas actividades de aprendizaje :</p> <p>Recopilamos información sobre el carnaval cerreño (P5A,2,2)</p> <p>Conocemos sobre el panel: objetivo, participantes y estructura (P5A,2, 5-6)</p> <p>por no existir ninguna relación con las capacidades de las diversas competencias</p>	<p>No se puede ubicar estas actividades de aprendizaje</p> <p>Conocemos sobre las técnicas de versificación (P5B,2,3)</p> <p>Homenajeamos a mamá en su día mediante un poemario (P5B,2, 6)</p> <p>por no existir ninguna relación con la capacidad de las diversas competencias</p>
------	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---

Anexo 7: Tabla 13. Las Actividades de Aprendizaje Planificadas en los Proyectos de Formativos

CTIVIDADES DE APRENDIZAJE									
P1A	P1B	P2A	P2B	P3A	P3B	P4A	P4B	P5A	P5B
<p>Actividades del Proyecto: “Observan y comentan un video del carnaval Cerreño 2014”</p>	<p>Observan acrósticos y rimas.</p> <p>Creamos textos lúdicos teniendo como referencia los textos literarios (acrósticos y rimas)</p> <p>Leen sus producciones literarias en voz alta</p>	<p>Observamos vídeo sobre el carnaval cerreño</p> <p>Leemos acerca del carnaval cerreño (costumbres, canciones, la calistrada, etc)</p> <p>Leemos la información acerca del aviso publicitario</p> <p>Elaboramos avisos publicitarios sobre el carnaval cerreño</p> <p>Expone sus avisos publicitarios elaborados</p>	<p>Recopilan información acerca de textos lúdicos</p> <p>Leen la información de los textos lúdicos</p> <p>Crean rimas y acrósticos</p> <p>Leemos nuestros textos lúdicos y publicamos en el periódico mural del colegio.</p>	<p>Observan diversos tipos de manuales.</p> <p>Leemos acerca del manual, tipos, utilidad y estructura.</p> <p>Creamos manuales de convivencia</p> <p>Expone sus manuales de convivencia.</p>	<p>Leemos sobre técnicas creativas para elaborar poemas</p> <p>Observamos fotografías familiares y leemos poemas dedicados a la madre.</p> <p>Creamos poemas sobre recuerdos infantiles, dedicados a la madre.</p> <p>Redactamos tarjetas de invitación por el día de la madre.</p> <p>Declamamos nuestros poemas creados</p>	<p>Leemos el texto referido al carnaval</p> <p>Recopilamos información sobre el carnaval cerreño</p> <p>Observamos videos relacionados al carnaval cerreño</p> <p>Reconoce la estructura de un artículo o post.</p>	<p>Leemos textos referidos al día de la madre</p> <p>Observamos diversas imágenes e interpretamos su función comunicativa</p>	<p>Leemos textos referidos al carnaval</p> <p>Recopilamos información sobre el carnaval cerreño</p> <p>Observamos videos relacionados al carnaval cerreño y de otras regiones</p>	<p>Leemos textos referidos al día de la madre</p> <p>Observamos videos referidos a la madre</p>

<p>reparan un guion para entrevistar a los anfitriones</p> <p>Entrevistan a los organizadores del carnaval cerreño 2014.</p> <p>Escuchan la información proporcionada en la entrevista</p> <p>Creamos historietas referente al carnaval cerreño</p> <p>Redactamos una historieta alusivos al carnaval cerreño</p> <p>Realizamos un concurso de historietas entre todas las secciones</p> <p>Evaluamos las ventajas y desventajas presentadas durante la elaboración de la historieta.</p>						<p>Organizamos un boceto para un artículo sobre el carnaval cerreño</p> <p>Redactamos un artículo o post sobre el carnaval cerreño</p> <p>Lecturamos nuestros artículos producidos</p>	<p>Conocemos sobre las técnicas de diversificación</p> <p>Reconocemos en diversos poemas técnicas de diversificación</p> <p>Escribimos poemas al día de la madre usando técnicas de diversificación</p> <p>Homenajeamos a mamá declamando sus poemas producidos</p>	<p>Conocemos sobre el panel: objetivo, participantes y estructura</p> <p>Elaboramos paneles de grupos carnavalescos de Pasco</p> <p>Disertamos sobre el carnaval cerreño en paneles</p>	<p>Conocemos sobre las técnicas de versificación</p> <p>Reconocemos en diversos poemas técnicas de versificación</p> <p>Elaboramos poemas al día de la madre usando técnicas de versificación</p> <p>Homenajeamos a mamá en su día mediante un poemario</p>
---	--	--	--	--	--	--	---	---	---

Tomado de: "Documentos de los proyectos formativos", Institución Educativa Nro. 3 "Antenor Rizo Patrón Lequerica" - Pasco, 2014

Anexo 8: Tabla 15: Correspondencia de las Actividades de Aprendizaje con las Competencias y Capacidades

Competencias	Capacidades	Res. Final	P1A	P1B	P2A	P2B	P3A	P3B	P4A	P4B	P5A	P5B	Total de Act.	Total de Proyectos
Comprende Textos Orales	Escucha activamente diversos textos orales	Si	✓ ✓		✓			-	✓		✓	✓	6	5
	Recupera y organiza información de diversos textos orales.	Si	✓										1	1
	Infiere el significado de los textos orales	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	0	0
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	0	0
Comprende Textos Escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Si		✓	✓ ✓	✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓ ✓	✓	✓ ✓	16	9
	Reorganiza información de diversos textos escritos.	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	0	0
	Infiere el significado de los textos escritos.	Si								✓			1	1
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	0	0
Producción Textos Escritos	Planifica la producción de diversos textos escritos.	Si							✓				1	1
	Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.	Si	✓ ✓ ✓	✓	✓	✓	✓	✓ ✓	✓	✓	✓	✓	13	10
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos	Si		✓		✓			✓				3	3

Se expresa oralmente	Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.	No	0	0										
	Expresa con claridad sus ideas.	Si	✓✓		✓		✓	✓		✓	✓		7	6
	Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.	No	0	0										
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales	No	0	0										
	Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático	No	0	0										

Elaboración propia

