

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE HONDURAS

EN EL VALLE DE SULA

Maestría en Educación Superior



El método de proyecto: Una propuesta didáctica para el aprendizaje.

Un estudio pre-experimental con estudiantes que cursan la asignatura de Sociología en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Centro Universitario Regional de San Pedro Sula.

Tesis

Presentada por:

Lic. Guillermo Arnoldo Pineda Reyes

Asesores: MSc. Lexy Medina

MSc. Rafael Pacheco

En opción al título de

Máster en Educación Superior

San Pedro Sula, Cortes

**AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE HONDURAS**

JUNTA DE DIRECCION UNIVERSITARIA:

DR. OLVIN RODRIGUEZ

DR. RAMON ROMERO CANTARERO

LIC. OLBAN VALLADARES

ABOG. JORGE OMAR CASCO

ABOG. ADALID RODRIGUEZ

MSC. CRISTIANA NUFIO DE FIGUEROA

MSC. MARLEN PERDOMO DE ZELAYA

RECTORIA UNAH:

LICDA. JULIETA CASTELLANOS

VICERECTORIA ACADEMICA UNAH:

DRA. RUTILIA CALDERON

SECRETARIA GENERAL UNAH

ABOG. ENMA VIRGINIA RAMIREZ

DIRECTORA DE POST GRADOS

DRA. OLGA MARINA JOYA

**AUTORIDADES UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
HONDURAS EN EL VALLE DE SULA**

DIRECTOR:

MSC. CARLOS ALBERTO PINEDA FERNANDEZ

SECRETARIA:

MSC. MELBA ESPERANZA BALTODANO

COORDINADOR MAESTRIA EDUCACIÓN SUPERIOR:

MSC. MIGUEL ANGEL BARAHONA

Dedicatoria

Dedico este esfuerzo académico a mi familia por su apoyo y animo en esta ardua tarea, a mis padres Guillermo y Argentina, a mis hermanos que esperaban con muchas ansias la culminación de este proyecto. A mis amigos y colegas que siempre me animaban para que este sueño se convirtiera en realidad.

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento:

A mis asesores, que además de cumplir de manera eficiente con esa función me brindaron siempre su amistad y confianza. A la MSc. Lexy Medina que fue un baluarte importante en la orientación, dirección y revisión de este trabajo. Al MSc. Rafael Eduardo Pacheco que contribuyó con su experiencia científica en la orientación estadística, análisis y elaboración de la propuesta didáctica de esta tesis. A ellos mis más sinceros agradecimientos.

Al MSc. Rosel Faustino Cerrato que desde el inicio del proyecto hizo importantes sugerencias y atinadas recomendaciones desde su labor como catedrático de los Talleres de Tesis en la Maestría de Educación Superior.

A mis catedráticos de la Maestría que con su formación profesional aportaron importantes y valiosos conocimientos para mi crecimiento académico. Agradezco especialmente al maestro Aroldo Salguero que hiciera revisiones importantes a mi tesis, sus consejos y sugerencias las valoro sinceramente.

A todos mis compañeros de la maestría por la amistad y respeto que siempre me brindaron, particularmente a la Dra. Elizabeth de Núñez y a la Dra. Karla Rápalo que me acompañaron en la etapa final de tramites de graduación, la ayuda de ellas fue oportuna y pertinente. Muchas gracias doctoras

Abstract

The following investigation makes reference to the Project as a didactic proposal in the learning of Sociology in the UPNFM. The preceding study centered in a sample of 65 students that attended the subject of Sociology the III Period of the year 2010.

During the first unit of the course the traditional methodology was used based mainly on Lectures, in the second unit the project was implemented in order to compare both methodologies. The main goal of this investigation was to verify the effectiveness of the Project and its relevance in the students' learning; this teaching strategy promotes meaningful learning, learn by doing and teamwork.

The contributions of this research is to propose a learning strategy as a didactic tool to boost the teaching-learning process since this methodology develops creativity, involves the students in problem solving and it lets them work in an independent way to build their own leaning.

Resumen

La presente investigación se refiere al método de proyecto como propuesta didáctica para el aprendizaje de la Sociología en la UPN.FM. El estudio en mención se realizó tomando como muestra 65 estudiantes que cursaron la asignatura de Sociología en el III Periodo del año 2010.

Durante la primera unidad del curso se trabajó utilizando la metodología tradicional basada principalmente en la exposición magistral; en la segunda unidad se implementó la metodología por proyectos con el fin de comparar el aprendizaje experimentado por los estudiantes en ambas metodologías. El objetivo principal de esta investigación es constatar la efectividad del método de proyecto y su relevancia en el aprendizaje de los estudiantes; esta estrategia didáctica promueve el aprendizaje significativo, el aprender haciendo y el trabajo en equipo.

El aporte de esta investigación es proponer la estrategia de aprendizaje por proyectos como herramienta didáctica para dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje ya que esta metodología desarrolla la creatividad, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje.

Índice General

	Página
Introducción	10
Capítulo 1: Planteamiento del problema	14
1.1 Situación Problema	14
1.2 Definición del Problema	16
1.3 Objetivos Generales	17
1.4 Objetivos Específicos	17
1.5 Preguntas de investigación	17
1.6 Justificación	18
Capítulo 2: Marco teórico	20
2.1 Fundamentos psicológicos y pedagógicos de los Paradigmas centrados en el aprendizaje.	20
2.1.1 Raíces intelectuales de los paradigmas centrados en el aprendizaje	22
2.1.2 Concepciones acerca del paradigma constructivista	24
2.1.3 La teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget	26
2.1.4 Implicaciones de la teoría piagetiana en el aprendizaje	29
2.1.5 La teoría sociocultural de Vigostky	29
2.1.6 El aprendizaje significativo	32
2.1.7 Valoración final del capítulo	36
2.2 Principios epistemológicos y pedagógicos de las Ciencias Sociales	37
2.2.1 La didáctica de las Ciencias Sociales	42
2.2.2 Fundamentación teórica de la Sociología	48
2.3 Bases filosóficas y pedagógicas del método de proyecto	53

2.3.1 El método de proyecto	57
2.3.2 Cómo se organiza el proyecto: Su metodología	61
2.3.3 Habilidades y destrezas que se desarrollan con el método de Proyecto.	64
2.3.4 Valoraciones y consideraciones finales de la metodología	67
2.3.5 Hipótesis y Variables	69
2.3.6 Definición conceptual de las variables	69
2.3.7 Variables e indicadores	70
2.3.8. Operacionalización de las variables	71
Capítulo 3: Diseño metodológico	72
3.1 Metodología	72
3.2 Tipo de estudio	72
3.3 Limitaciones del diseño	72
3.4 Métodos teóricos	73
3.5 Métodos empíricos	74
3.6 Población y muestra	74
Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados	75
4.1 Características generales de los estudiantes matriculados en la Asignatura de Sociología Sección A.	75
4.2 Diagnostico sobre la participación de los estudiantes utilizando el método de proyectos.	77
4.3 Valoraciones previas del grupo sobre la importancia y fortalezas del método de proyecto.	78

4.4 Relación entre condición laboral y valoraciones sobre el método de Proyecto.	79
4.5 Análisis del instrumento final o postest	80
4.6 Aplicación de pruebas estadísticas	80
4.7 Conclusiones	82
4.8 Recomendaciones	84
Bibliografía	85
Anexos	91
Aporte	92

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1 Características generales de los estudiantes (sexo)	118
Tabla 2 Condición laboral	119
Tabla 3 Estudios previos	120
Tabla 4 Tipo de estudiante	121
Tabla 5-9 Participación en proyectos	122
Tabla 10 Valoraciones previas sobre la importancia y fortalezas del método de proyecto	127
Tabla 11 Relación entre condición laboral y valoraciones sobre el Método de proyecto	128
Tabla 12 Valoraciones finales al culminar la metodología	129
Tabla 13 Valoraciones concluyentes del pretest y postest	130

Introducción

Vincular al estudiante con la vida ha sido durante mucho tiempo uno de los grandes retos de la educación; se ha pretendido en las distintas épocas y en las diferentes sociedades que la formación en la escuela debe ayudar al educando a construir su proyecto de vida. En ese sentido son muy significativos los aportes y argumentos que en ese campo ha desarrollado la psicología educativa y la pedagogía, sin embargo esa anhelada vinculación lejos de concretarse, tal parece ser que se distancia aún más.

Diversas corrientes y tendencias pedagógicas del siglo xx y el actual siglo, han enfatizado en la relación estrecha que debe existir entre el medio social y las estructuras cognoscitivas de los que aprenden. En esa perspectiva se ubican las distintas variantes del enfoque constructivista que se pueden rastrear en el constructivismo cognitivo y sociocultural de Piaget y Vygostki, el aprendizaje significativo de Ausubel y el método inductivo-heurístico de Jerome Bruner.

Las afirmaciones de varios autores y autoras sobre la relevancia de la escuela como institución social son contundentes. Coll (1994:11) citando a Bruner, afirma que decir que una teoría del desarrollo es independiente de la cultura no es una información incorrecta, sino absurda. Es decir, los aprendizajes son fruto en gran medida de la existencia de esquemas y conocimientos que han sido construidos a través de la interacción social que desarrollan los individuos en cada entorno cultural y que evidentemente deben servir para la futura vida profesional del discente.

Parafraseando a Vygostki, es esa relación (individuo-medio social) la determinante en los procesos cognitivos y mentales útiles para la resolución de problemas. Desde esa perspectiva, se orientan las teorías cognoscitivas sociales que privilegian la influencia de los factores sociales sobre los individuos; la dirección de las influencias va de los procesos sociales fuera del aprendiz a la mente dentro del aprendiz. La cultura crea la cognición cuando el adulto utiliza herramientas y prácticas de la cultura para dirigir al niño hacia metas que la cultura considera valiosas (Woolfolk, 2006:324).

Por otro lado, Irene Piedra Santa (2004:18) sostiene que “la cultura de la escuela ya no puede ser una cultura del libro; menos aún del libro escolar. Inmersa en su medio, le urgen prácticas pedagógicas que den a las personas la oportunidad de redescubrirse”.

De lo anterior, se puede interpretar que el aprendizaje significativo preconizado en las últimas décadas, debe ser una realidad en la práctica pedagógica de los docentes. Lo que se hace y se aprende en el aula debe estar relacionado con el mundo exterior, con esa realidad que nos rodea, pero que se nos escapa cuando se intenta vincularla a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hay todo un marco explicativo en el que convergen las diferentes perspectivas centradas en el aprendizaje, especialmente las que hacen alusión al aprendizaje experiencial y la conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. Por esa razón, se considera pertinente delinear de manera sucinta las raíces filosóficas y pedagógicas en que se sustenta la propuesta del método basado en proyectos. Los indicios de la educación orientada a la participación activa de la escuela y la comunidad se encuentran en la escuela democrática y progresista propuesta por el educador estadounidense John Dewey¹. Este destacado filósofo argumentaba que la escuela no es un prelude de la vida, sino una sociedad en miniatura; asimismo la democracia no debe aplazarse, en las aulas el niño puede aprender la cooperación y la participación en trabajos de grupo, se crece en la medida en que participamos colectivamente en la solución de dificultades y problemas comunes (Mayer, 1984:123).

En la misma dimensión, encontramos los postulados de Donald Schon con la formación a través de la práctica reflexiva. Este autor retoma el pensamiento de Dewey para destacar la importancia de la preparación o formación en y para la práctica, donde el énfasis se sitúa en “aprender haciendo” la reflexión sobre la acción y el arte de la buena tutoría (Díaz, 2006,p8).

Las anteriores propuestas han inspirado como lo explica Frida Díaz, el denominado paradigma de la cognición situada. Los teóricos de esta tendencia

¹ Filósofo y pedagogo Estadounidense, entre sus obras celebres están: La escuela y la sociedad, Experiencia y educación

parten de una fuerte crítica a la manera como la institución escolar promueve el aprendizaje.

Para recapitular, es pertinente resaltar que el pensamiento de Dewey es un referente casi obligado en la mayor parte de las referencias bibliográficas actuales sobre cognición y enseñanza situada o sobre el aprendizaje experiencial; en tanto, la escuela tiene que estructurarse en torno a determinadas formas de cooperación social y vida comunitaria como es vigente hasta nuestros días.

El método basado en proyectos definido por su fundador William Kilpatrick² es una actividad preconcebida en el que el designio dominante fija el fin de la acción, guía su propósito y proporciona su motivación. (Starico: 1999,52). Por esa razón, los ejes temáticos del espacio pedagógico de Sociología son propicios para estimular y desarrollar dichas habilidades.

En lo que concierne a la organización de la investigación, en el primer capítulo se hace un esbozo de la situación-problema, en la cual se plantean los inconvenientes y dificultades que se presentan en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la Sociología en particular. También se postula la definición del problema, los objetivos, la hipótesis y por último se presentan las preguntas de investigación. En el segundo capítulo se incluye el marco teórico, este consta de tres títulos; en el primero se establecen los fundamentos psicológicos y pedagógicos de los paradigmas centrados en el aprendizaje, en el segundo se exponen los principios filosóficos y epistemológicos de las Ciencias Sociales y en el tercero se presentan las bases pedagógicas y filosóficas del método de proyecto. El tercer capítulo corresponde al diseño metodológico, aquí se describen los métodos, enfoques, diseño, instrumentos, población y muestra de la investigación que se utilizó como objeto de estudio y análisis. Y en el cuarto capítulo se destacan los resultados y principales hallazgos de la investigación.

El enfoque que se utilizó fue el cuantitativo, lo que permitió recolectar información a través de encuestas y cuestionarios. El diseño de la investigación será el preexperimental y el alcance del proyecto es de carácter descriptivo.

² Ilustre y consagrado pedagogo Estadounidense. Fue profesor del afamado TEACHER COLLEGE de la Universidad de Columbia. Creador del conocido método de proyecto.

Con relación al análisis y discusión de resultados, se muestran las características generales de los estudiantes matriculados, un diagnóstico y valoraciones previas antes de implementar el método de proyectos. Previo a los anexos se presentan las conclusiones finales de la tesis una vez finalizado e indagado sobre la metodología en mención.

En lo que concierne a los anexos, se incluye el aporte de la tesis que consiste fundamentalmente en describir los objetivos y justificación del método de proyecto como estrategia didáctica, también se presenta un proyecto elaborado por los estudiantes de la asignatura de Sociología que denominaron Delito y delincuencia. En la etapa final se presentan las tablas y gráficos que muestran las características del grupo de estudiantes que participaron en la investigación, y sobresalen las valoraciones en torno a la implementación de la metodología antes y después de su aplicación.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Situación-Problema

Aprender de manera significativa es una de las grandes aspiraciones de la educación en la actualidad, la necesidad de una educación permanente que prepare a los estudiantes para enfrentar los cambios vertiginosos que impone el mundo global constituye una de las metas prioritarias de la educación superior hoy en día. En ese sentido Carlos Tunnerman (2007, p43) sostiene que es necesario un profesional formado dentro de un currículo flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, la Carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, proclama en su visión la responsabilidad de forjar profesionales para el sistema educativo nacional, con sólida formación interdisciplinaria y transdisciplinaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales con amplio sentido crítico, ético y de responsabilidad social que le permita generar estrategias educativas que promuevan el desarrollo de las comunidades en el plano local, nacional y regional³.

En su misión resalta la prioridad de formar un profesional con la fuerza sinérgica teórica, metodológica y práctica, que se identifique con la sociedad hondureña, particularmente con las instituciones educativas, y se desempeñe con calidad en el campo de la docencia, la investigación y la extensión en el proceso de diseño, gestión y ejecución de proyectos y programas sociales que mejoren la calidad de vida de las sociedades, fortalezcan su identidad y le permitan desempeñarse como ciudadano de su país, su región y el mundo.

Los postulados descritos anteriormente, obligan a formular una serie de interrogantes ¿Hasta qué grado se logran esos objetivos en las asignaturas de

³ Reforma Curricular de Ciencias Sociales 2008 UPNFM

formación general?, ¿Qué técnicas y estrategias utilizan los docentes de Ciencias Sociales?, ¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje significativas que adquieren los estudiantes cuando cursan la asignatura de Sociología?, ¿Son idóneos los métodos utilizados para la enseñanza de esta asignatura?

Existe en la concepción de muchos estudiantes que el saber que proporcionan las Ciencias Sociales es un conocimiento frío con escasa relevancia práctica y orientado fundamentalmente a la memorización como dominio cognitivo de primer nivel en las taxonomías de Bloom; cabe destacar en relación a ello que la sociología no se escapa de estas percepciones y cuestionamientos tanto de estudiantes como de los mismos docentes.

Los estudiantes parecen tener claro que cursar algunas asignaturas de formación general, como es el caso de Sociología, es una obligación y una pesada carga, manifestando en muchos casos poco interés académico. De esta manera, subestiman el valor y la pertinencia que encierra esta ciencia para comprender el mundo y los problemas que lo aquejan. Indudablemente soslayan la importancia que tiene en la preparación y formación del ciudadano y las exigencias que este enfrenta en los tiempos actuales.

Son innumerables los reclamos que se ciernen en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en particular de la Sociología. La escasa motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje en estas asignaturas impide que se conozcan los numerosos aportes que estas hacen en la formación de ellos como futuros profesionales; estando en implementación el modelo pedagógico por competencias.

Las dificultades y la aversión que generan las denominadas clases teóricas, entre ellas Sociología, tiene sus raíces en la metodología empleada desde la enseñanza primaria escolar; en esta etapa se fomenta muy poco el desarrollo de habilidades comprensivas y analíticas, no se confronta a los escolares con situaciones problemáticas de las cuales puedan esgrimir argumentos y aplicarlos a situaciones

relacionadas con los contenidos estudiados en clase; dicho problema lo han tenido particularmente la Geografía y la Historia.

La enseñanza de estas disciplinas se ha centrado principalmente en el papel protagónico del docente en la exposición aislada y descontextualizada de los contenidos, por esa razón son muy valiosos los aportes de la pedagogía constructivista que privilegia los saberes de los alumnos su entorno cultural y la labor facilitadora de los profesores.

Desde el punto de vista de los docentes, éstos argumentan que el bajo nivel de análisis y síntesis que muestran los estudiantes en el espacio pedagógico Sociología, se debe a la precaria preparación que reciben en el nivel básico y por ende les dificulta su éxito en la educación superior.

Por otro lado, los estudiantes reclaman una pedagogía más dinámica, participativa e incluyente. Ante tal situación implementar propuestas didácticas es un imperativo del profesorado en la actualidad, atendiendo no sólo las opiniones de los estudiantes y egresados de la carrera; sino también las declaraciones de la UNESCO en su intención de propiciar el aprendizaje permanente y para toda la vida.

1.2 Definición del problema

Como guía que orientará el protocolo de la investigación se propone la siguiente pregunta-problema:

¿Cuál es la incidencia que tiene la aplicación del método de proyecto en el aprendizaje de la Sociología en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Centro Regional de San Pedro Sula?

1.3 Objetivo General

Constatar si la propuesta de Método de Proyecto posibilita el aprendizaje en la asignatura de Sociología de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán del Centro Universitario Regional de San Pedro Sula.

1.4 Objetivos Específicos

1. Fundamentar los conocimientos teóricos en que se sustenta el Método de Proyecto y su importancia como propuesta didáctica.
2. Diagnosticar el grado de efectividad e incidencia del Método de Proyecto en el aprendizaje de la Sociología, para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los estudiantes.
3. Comparar las diferentes competencias que desarrollan los estudiantes que trabajan con el Método de Proyecto con relación a la metodología tradicional.

1.5 Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son las razones que justifican la aplicación del Método de Proyecto como propuesta didáctica en la enseñanza y aprendizaje de la Sociología?
2. ¿Qué experiencias de aprendizaje significativo adquieren los estudiantes que utilizan el método de proyecto en relación con aquellos que lo hacen con la metodología tradicional.
3. ¿Qué competencias desarrollan los estudiantes con la aplicación del Método de Proyectos?

1.6 Justificación

Existe como pretensión en el nivel superior, la necesidad de transformar los centros educativos basados en el paradigma tradicional en comunidades de aprendizaje. La carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en el Plan de Reforma para el 2008, plantea como eje fundamental, que el proceso educativo no sólo transmita al educando información académica y el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que la misión educativa vaya encaminada a promover el aprendizaje de manera permanente, integral y participativa.

La Declaración Mundial sobre Educación Superior⁴ para el siglo XXI, enfatiza entre otras cosas, en educar para propiciar el aprendizaje permanente con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo. El compromiso que tienen las universidades, para continuar la formación de ciudadanos capaces de participar en la construcción de una realidad mejor, establece como pauta que los docentes universitarios tienen que preocuparse por los problemas que son prioritarios para la sociedad en su conjunto.

Por las referencias expuestas anteriormente, se propone la estrategia del método de proyecto, siendo que la metodología de proyectos es una herramienta de aprendizaje que se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos. El estudio debe servir como una estrategia didáctica no sólo para asignatura de Sociología, sino para otros espacios pedagógicos de las distintas carreras.

El método como tal, es pertinente y compatible con el modelo pedagógico que sustenta la UPNFM, por ello es factible su aplicación, en el sentido de definir desde los espacios de fundamento general (Sociología) competencias genéricas

⁴Conferencia Mundial para la Educación Superior. (1999), La Educación Superior en el siglo XXI. París: Visión y Acción.

en el perfil del egresado con la capacidad desarrollar el aprendizaje autónomo, crítico y creativo, trabajo en equipo y la capacidad de análisis y síntesis, entre otras. Para finalizar se debe destacar que los métodos por si solos no resuelven problemas, dependerá en gran medida del empoderamiento que los estudiantes y docentes hagan de él para lograr los resultados deseados.

UDI-DEGT-UNAH

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Fundamentos psicológicos y pedagógicos de los paradigmas centrados en el aprendizaje.

La enseñanza y el aprendizaje son dos factores que han marchado concomitantes a lo largo del proceso educativo, ambos son en gran medida elementos inseparables y la fuerte relación que se establece entre el docente y el estudiante constituyen sin lugar a dudas la esencia del proceso pedagógico.

El siglo XX se caracterizó no sólo por los grandes cambios en la esfera política, económica y social, sino también por el auge de tendencias pedagógicas y psicológicas que en el campo educativo constituyeron grandes innovaciones en la forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las principales perspectivas psicológicas con gran influencia en la educación es el conductismo. Los principales referentes de las teorías conductistas consideran que el resultado del aprendizaje es un cambio en el comportamiento y destacan los efectos de los eventos externos sobre el individuo (Woolfolk: 2006,198).

El mayor responsable y encargado de producir esos cambios a través del modelamiento y la generación de estímulos es el profesor. Este enfoque no excluye el potencial del que aprende, pero su rol y accionar está supeditado a las situaciones de aprendizaje que le provea el ambiente y el conjunto de instrucciones impartidas por el maestro.

La influencia de este enfoque perdura hoy en día, y son muchas las generaciones que se han formado siguiendo esta perspectiva educativa, los modelos pedagógicos implementados en algunos países del mundo denotan en su teoría y práctica la existencia de este paradigma. Han sido muchos los esfuerzos que se han hecho por estudiar e investigar cuales son las formas en que se produce el aprendizaje. Es evidente, que en ese afán se ha sobredimensionado el papel del

profesor en detrimento de las expectativas e intereses del estudiante; también se ha subestimado el papel del medio social y cultural y su importancia en el aprendizaje del niño.

En las últimas décadas se ha reflexionado mucho en torno a la enseñanza y el aprendizaje, tales preocupaciones han generado un replanteamiento de los modelos de enseñanza y el rol del alumno en ese sentido ha ido modificándose al influjo de las nuevas corrientes y tendencias psicoeducativas.

En la actualidad se ha cuestionado la calidad y pertinencia de los aprendizajes conductistas y se propone que el estudiante juegue un papel protagónico, activo, dinámico y reflexivo; cabe destacar que esa misma idea la comparte la UNESCO que a través de la Comisión Internacional Sobre la Educación en el Siglo XXI, propone los ejes principales en que se debe orientar la educación entre ellos:

“Aprender a hacer conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales” (Delors: 1996,23)

Siguiendo esa misma reflexión, Jaques Delors expresa que “el trabajo del docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance” (1996:117)

Son válidos los cambios de conducta que promueve la educación basada en el conductismo, pero no se debe aislar el contexto social y cultural que influye en el aprendizaje escolar. En ese sentido, la posibilidad que tiene un estudiante de construir su propio aprendizaje con la acción facilitadora del docente, ha generado los denominados paradigmas centrados en el aprendizaje.

Cabe destacar que son muchas las corrientes que propugnan por una mayor participación del estudiante en el proceso educativo, algunas propuestas se enmarcan en la denominada perspectiva constructivista, esta recoge las principales propuestas educativas del constructivismo planteado por el científico suizo Jean Piaget y el paradigma sociocultural representado por el destacado psicólogo ruso Lev Semionovich Vigostky.

2.2 Raíces intelectuales de los paradigmas centrados en el aprendizaje

Son muchos los aportes que la psicología ha brindado a la educación y es evidente el interés que esa disciplina científica ha mostrado para explicar el aprendizaje como se enfatizó anteriormente, esas contribuciones de la psicología educativa que posteriormente impactan en los sistemas educativos, no ocurren de manera aislada y descontextualizada; son producto de los cambios que se operan en la base económica de una sociedad. Para explicar mejor esa relación dialéctica entre las estructuras de la sociedad y la educación Carlos Marx citado por Piotr Sztompka (1993:199) expresa:

En la producción social de su vida, el hombre entra en relaciones definidas que son indispensables e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un estadio definido del desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. La suma total de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de una sociedad, los fundamentos reales sobre los que se levanta una superestructura legal y política y a la que corresponde definir las formas conciencia social.

De lo anterior, se puede inferir que la educación se encuentra ubicada en la superestructura de la sociedad y como tal le concierne la tarea de reproducir las formas de vida social, intereses e ideologías de un determinado sistema. Por lo tanto, dicho andamiaje está supeditada a los cambios que de allí se operen. Las repercusiones y efectos de esas transformaciones se pueden apreciar en el diseño

de las políticas educativas y reformas que muchos países han emprendido y las adecuaciones que han hecho a sus programas escolares.

La necesidad de repensar el proceso educativo y las prácticas pedagógicas que realizan los docentes, ha propiciado nuevas formas de concebir el aprendizaje, han surgido corrientes divergentes que cuestionan la eficacia del modelo tradicional representado por la escuela conductista. Dichas corrientes alternativas buscan destacar los aspectos cognitivos, por esa razón se les califica como paradigmas centrados en el aprendizaje.

La Enciclopedia de Pedagogía (Espasa: 2002,p234) indica:

Estos paradigmas han cambiado sustancialmente el centro de gravedad, y en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Los supuestos centrales de este paradigma, al contrario que en los casos anteriores, llevan a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores externos como son los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum suministrado o la información permitida.(

Ahora bien, ¿Cuáles son las influencias intelectuales de estos paradigmas? Algunos autores y autoras como Anita Woolfolk coinciden que las perspectivas constructivistas están fundamentadas en las investigaciones de Piaget, Vigostky, y los psicólogos de la Gestalt, Bartlet y Bruner, así como en la filosofía educativa de John Dewey.

Como se puede observar, no existe un camino único para explicar el marco referencial en el cual surgen los paradigmas constructivistas y socioculturales, probablemente tampoco hay consensos para determinar si tales corrientes son propuestas metodológicas aplicadas al campo educativo o un conjunto de postulados filosóficos útiles a la educación. Lo que sí parece claro es que los principios en que se fundamenta el constructivismo constituyen herramientas de

gran valor para los docentes que laboran en los distintos niveles del sistema educativo. Los aspectos que unifican a los principales teóricos de esa corriente es que el ser humano construye constantemente de acuerdo a su realidad los distintos saberes. La influencia que estas corrientes han ejercido en las propuestas educativas de las últimas décadas se explica a continuación:

2.3 Concepciones acerca del paradigma constructivista

La forma compleja en que se ha concebido e interpretado el enfoque constructivista, sobre este aspecto Anita Woolfolkt (2006:323) en su obra *Psicología Educativa* afirma que no existe una sola teoría constructivista del aprendizaje, la mayoría de las teorías en las ciencias cognoscitivas incluyen algún tipo de constructivismo, ya que consideran que los individuos construyen sus propias estructuras cognoscitivas conforme interpretan sus experiencias en situaciones particulares.

El enfoque constructivista ha sido de mucha relevancia no sólo en el ámbito de la educación, sino en el campo de las ciencias humanísticas; especialmente en la Sociología, Psicología y la antropología; la investigación cualitativa etnográfica utilizada en la antropología cultural se basa en estos principios, así como los estudios microsociológicos elaborados por científicos sociales como el caso del francés Pierre Bourdieu que también refleja la influencia de esa metodología.

Los argumentos de cómo se forman los conocimientos han sido como lo afirma Julio Pimienta (2005:8) un tema apasionante para el ser humano desde tiempos inmemorables, por los que buscar los orígenes de la concepción constructivista llevaría remontarnos muchos años atrás.

Al referirse a la forma en que se ha concebido el constructivismo, Cesar Coll (1994:8) “sugiere la concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza”.

Muchos estudiosos del tema en los que se puede citar a Juan Delval, Cesar Coll y Mario Carretero (Pimienta.2005,7) coinciden en la apreciación anterior; especialmente Delval (2000:8) en su obra *Aprender en la vida y en la escuela* plantea:

El constructivismo es una posición epistemológica y psicológica y que no se trata de una concepción educativa. Por ello, no tiene sentido hablar de una educación constructivista, ni las explicaciones constructivistas sobre la formación del conocimiento pueden traducirse directamente al terreno de la práctica educativa.

Vale la pena considerar las reflexiones anteriores, ya que las perspectivas educativas en general, no son un fin en sí mismas, son medios por los cuales el profesorado y los estudiantes cuentan con las posibilidades de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tal razón las perspectivas constructivistas pueden ser opciones válidas para romper con la monotonía y la inercia que prevalece en los centros escolares y las aulas universitarias. Además no hay que desdeñar los aspectos socioeconómicos que rodean el contexto educativo, hay muchos factores adversos que conspiran contra cualquier propuesta educativa y eso no significa salvar las responsabilidades del profesorado y de las autoridades encargadas de la educación superior; pero la saturación de estudiantes en las aulas, la escases de recursos didácticos, la precaria situación económica y la sobrecarga académica de los docentes son factores que se deben tomar en cuenta a la hora de implementar cualquier propuesta educativa.

Hay que reconocer, que el modelo pedagógico del denominado enfoque constructivista, tiene en la actualidad una presencia significativa en el quehacer académico de muchos países; asimismo es importante valorar que la implementación de esos principios ha generado también estrategias alternativas de enseñanza y de evaluación que se orientan de manera diferente al modelo tradicional al evaluar los procesos y contenidos y no los productos del aprendizaje.

2.4 La teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget

El mérito de muchas teorías y particularmente la de Piaget es su vigencia y relevancia en la actualidad, las contribuciones de este científico no sólo se limitan al campo de la psicología educativa, sino también en el ámbito de la biología, filosofía y la epistemología científica.

La influencia de las teorías Piagetianas se refleja en los programas escolares que diseñan su currículum de acuerdo a las etapas de desarrollo evolutivo que él propuso. La noción de tiempo y espacio en el esquema mental de los niños ha servido notablemente para la comprensión de temas y contenidos relacionados con las asignaturas de Historia y Geografía en los centros escolares.

En relación con el enfoque constructivista, “los defensores de la corriente piagetiana plantean al constructivismo como un conjunto de desequilibrios cognoscitivos que llevan a los individuos a cuestionar sus conocimientos y a probar nuevas ideas” (Pimienta: 2006,10).

En este capítulo, se explicará de manera sucinta los principales aportes de su teoría, es evidente que la trayectoria de este científico es muy amplia y diversa precisamente por los campos variados de la ciencia a las cuales contribuyó, por esa razón se enfocarán específicamente los elementos más significativos de su propuesta.

Jean Piaget fue el que acuñó en educación los conceptos de asimilación, acomodación, equilibrio, operaciones formales y operaciones concretas.

Enrique García (1991:23) al referirse a las aportaciones de Piaget explica que las teorías anteriores a Piaget, en particular la orientación de la psicología de la Gestalt, atribuían un importante papel a la construcción del conocimiento; sin embargo, la anteriormente citada apunta en otra dirección y cita textualmente: “nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación, ni de la

percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto a la cual la percepción sólo constituye la función de señalización”.

El mismo autor (1991:22) señala que Piaget reconoce en la escuela de la Gestalt el mérito de demostrar que las formas perceptivas pueden explicarse por leyes de equilibrio, pero no es suficiente para explicar la forma en que van construyéndose las estructuras cognitivas que permiten el desarrollo de la inteligencia humana.

Cabe destacar, que las investigaciones sobre la inteligencia humana toman mayor forma con las exploraciones que hizo al respecto, utilizando la creatividad para elaborar constructos teóricos que explican cada una de las etapas en las cuales se van operando cambios en el desarrollo del niño constituyendo así, en sus obras un mérito muy significativo.

Al momento, los docentes enfatizan en su labor la memorización de conceptos a sus estudiantes, indirectamente aluden a los estudios relacionados con el desarrollo intelectual sostenidos por Piaget. Cuando se plantea la necesidad de desaprender algunos conceptos para ser sustituidos por otros, también se aproximan a esos postulados las implicaciones de esas teorías en el aprendizaje volviéndose muy sustanciales y vigentes a la vez.

Etapas de desarrollo cognoscitivo de Piaget

Etapa	Edad aproximada	Características
Sensoriomotriz	0 a 2 años	<ul style="list-style-type: none"> *Empieza a utilizar la imitación, la memoria y el pensamiento. *Comienza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuando están ocultos. *Pasa de los actos reflejos a las acciones dirigidas.
Preoperacional	2 a 7 años	<ul style="list-style-type: none"> *Desarrolla el uso del lenguaje y la capacidad de pensar en forma simbólica. *Es capaz de pensar en operaciones de manera lógica en una dirección. *Tiene dificultades para considerar el punto de vista de otras personas.
Operaciones concretas	7 a 11 años	<ul style="list-style-type: none"> *Es capaz de resolver problemas concretos (prácticos). *Entiende las leyes de la conservación, y es capaz de clasificar y completar series.
Operaciones formales	11 años a adulto	<ul style="list-style-type: none"> *Es capaz de resolver problemas abstractos de forma lógica. *Su pensamiento se vuelve más científico. *Desarrolla preocupaciones acerca de temas sociales y su identidad.

Fuente: Tomado de *Psicología Educativa de Anita Woolfolk(9ª ed) 2006 p32.*

2.5 Implicaciones de la teoría de Piaget en el aprendizaje

Piaget tomó muy en cuenta los factores que intervienen en el desarrollo biológico del niño y su posterior crecimiento, aunque el contexto económico y social donde hizo sus investigaciones sea diferente al de los países latinoamericanos, hay aspectos de su teoría que son válidos o sujetos a tomar en cuenta.

Piaget postula dos variables muy precisas en su teoría y que son correlacionales. La primera, es el grado de aprendizaje y la segunda, el nivel de desarrollo cognitivo. Sobre este tema, Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero (1989:28) ratifican los planteamientos de Piaget al destacar “Los alumnos adolescentes no resuelven las tareas escolares porque no han adquirido las operaciones formales o más bien porque no reciben en el centro escolar la estimulación e información suficiente para que mejoren su desarrollo cognitivo”.

Los mismos autores sostienen que la teoría de Piaget es compartida por otra teoría como la de David Ausubel o las actuales teorías cognitivas. Sin embargo no debe olvidarse que dicha posición puede complementarse con la idea Vigostkiana que vendría a decir justamente lo inverso. Es decir, el desarrollo cognitivo depende de las oportunidades del individuo para aprender.

Al involucrar las condiciones, contexto y el medio social en que se desarrolla la inteligencia y el aprendizaje, se está ingresando al campo de estudio de la psicología educativa que desarrolló el científico ruso Lev Vigostky.

2.6 La teoría sociocultural de Vigostky

Una vida tan prolífica para una existencia tan efímera, así se podría catalogar la trayectoria de Lev Semiovich Vigostky (1896-1934) su legado al campo educativo ha sido relevante y sus teorías han pasado la prueba del tiempo.

Enrique García González (2000:17) plantea que podemos dividir las aportaciones de Vigostky con propósitos de simplificación en cuatro campos principales:

1. El proceso de construcción del conocimiento en los niños.
2. La influencia del aprendizaje en el desarrollo.
3. La importancia del contexto social en el desarrollo.
4. El papel del lenguaje en el desarrollo.

Los campos anteriores en que se desempeñó, servirán como hilo conductor para sistematizar su obra en este marco teórico. Curiosamente, Vigostky nació el mismo año que Jean Piaget, sin embargo en el mundo occidental ha sido estudiada y difundida la obra del segundo. Las investigaciones de ambos acerca del aprendizaje tienen mucha similitud como también puntos de divergencia.

La construcción del conocimiento

Para comprender de mejor manera los postulados de Vigostky en torno a la construcción del conocimiento, resulta necesario conocer algunos principios marxistas en que se sustentan sus teorías.

George Politzer en su obra *Principios Elementales y Fundamentales de Filosofía* al referirse al ser social y las condiciones de existencia expuestas por Marx afirma:

No es la conciencia de los hombres la que determina sus condiciones materiales, sino las condiciones materiales de vida las que determinan su conciencia. ¿A qué se llama condiciones de existencia material? En la sociedad hay ricos y pobres y su manera de pensar es diferente, sus ideas sobre un mismo tema son diferentes, usar un tranvía para un pobre, un desocupado es un lujo, y para un rico que ha tenido coche es una prueba de decadencia. Las ideas del pobre sobre el tranvía no las posee porque lo usa, sino porque ser pobre es su condición de existencia (1997:139).

¿Cómo se interpreta ese enunciado en el campo del conocimiento y del aprendizaje? Sobre esto, es muy importante destacar que muchos psicólogos reconocen que la cultura del niño modela el desarrollo cognitivo, es decir las ideas que se hacen de las cosas no se operan de manera antojadiza en el individuo, son producto de lo que observa y se siente.

Vigostsky creía que las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse separadas de tales ambientes. Una de sus ideas fundamentales fue que las estructuras y procesos mentales específicos pueden trazarse a partir de las interacciones con los demás. (Woolfolk: 2006,45). Un niño aprendiendo en condición de miseria y pobreza, reproduce lo que su medio social le provee, y aprenderá los elementos esenciales de su medio cultural pueden ser éstos eficientes o deficientes, como se enfatizó anteriormente su aprendizaje dependerá en gran manera de las herramientas culturales que disponga.

La relación de lo que el alumno sabe de manera espontánea y lo que puede lograr con ayuda del profesor tal vez sea una de las más importantes aportaciones de Vigostky.

Al área que existe entre la ejecución espontánea que realiza el niño utilizando sus propios recursos y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo se le llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Es precisamente en esta área donde la educación debe intervenir (Woolfolk, 2006,52)

Con lo anteriormente citado, vale la pena diferenciar los dos procesos: en el primero, los niños desarrollan determinadas habilidades de manera independiente y no es pertinente la ayuda externa, sin embargo en el segundo, es necesario la mediación pedagógica en el caso de la escuela por los docentes y en la comunidad la intervención de los familiares y otras personas afines al niño.

Richard Mayer (2004:224) al valorar los aportes de Vigostky apunta:

La enseñanza puede decirse que se produce cuando se ofrece ayuda en aquellos puntos de la Zona de desarrollo próximo, en los que el desempeño necesita ayuda. Por ejemplo los niños que han leído “Freddie encuentra una rana” no llegan a entender por completo el doble significado del chiste del Sr, Mays, pero con ayuda del profesor son capaces de entenderlo.

El papel del profesor

Al determinar cuál es el papel del profesor en la perspectiva sociocultural de Vigostky se acerca al concepto de Andamiaje, sobre este punto, Frida Díaz y Hernández Rojas sugieren que la metáfora del Andamiaje (scaffolding) propuesta por Bruner en los setenta permite explicar la función tutorial que debe cubrir el profesor (2002:6)

Los argumentos de la ZDP planteados anteriormente han servido para difundir lo que se denomina la teoría de los conocimientos previos, es decir el estado inicial de los alumnos sobre los cuales es vital darles el apoyo o el andamiaje necesario. Al referirse a los conocimientos previos Mariana Miras citando a Coll (2004:50) sostiene:

Quando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte que informaciones seleccionará, como las organizará y que tipos de relaciones establecerá entre ellas.

La relevancia de los conocimientos previos en el proceso enseñanza aprendizaje ha servido para afianzar la perspectiva del aprendizaje significativo. A continuación se presenta un esbozo de esa importante tendencia educativa.

2.7 El aprendizaje significativo

Existe una pretensión muy válida entre los docentes en el sentido de promover el aprendizaje significativo en sus estudiantes. La idea que los aprendientes se apoderen e internalicen las enseñanzas y conocimientos impartidos en salón de clases constituye uno de los principales retos que tiene el profesor.

Uno de los grandes referentes de esa perspectiva es David Ausubel (1918-2008) y el fundamento de sus planteamientos constituyen una propuesta renovadora en

contraste con los argumentos derivados del aprendizaje memorístico propiciado por la enseñanza tradicional basada en el maestro.

La Enciclopedia de Pedagogía Espasa (2006:529) define el aprendizaje significativo como:

“El proceso mediante el cual se relaciona la nueva información con algún aspecto relevante existente en la estructura cognitiva del alumno”. El principio de que los estudiantes no llegan al aula de clases con la mente en blanco adquiere gran relevancia en este enfoque. La frase célebre de Paulo Freire (1921-1997)⁵ que nadie construye el conocimiento en solitario también avala esa premisa. Desconocer la influencia del medio social y su incidencia en la estructura cognoscitiva de los estudiantes es una aberración pedagógica.

¿Qué se privilegia en el aprendizaje significativo? Sobre este aspecto, Pimienta (2006:12) sostiene que en el aprendizaje significativo importa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y habilidades y la adquisición de nuevas experiencias que el almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información. Díaz y Hernández (2002:37) al referirse a los estudios de Ausubel sostienen que en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar se distinguen los siguientes estilos de aprendizaje:

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1. Recepción repetitiva | 2. Recepción significativa |
| 3. Descubrimiento repetitivo | 4. Descubrimiento significativo |

En los siguientes cuadros se sintetizan las situaciones del aprendizaje en las dimensiones expuesta por Ausubel.

⁵ Pedagogo ,educador y humanista brasileño, entre sus obras más difundidas están: Pedagogía del Oprimido, Extensión o comunicación y Educación como práctica de la libertad

Primera dimensión: modo en que se adquiere la información

Recepción	Descubrimiento
<p>*El contenido se presenta en su forma final.</p> <p>*El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva.</p> <p>*No es sinónimo de memorización.</p> <p>*Útil en campos establecidos del conocimiento.</p> <p>*Ejemplo: se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de Física, capítulo 8.</p>	<p>*El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo.</p> <p>*Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.</p> <p>*Útil en los campos del conocimiento donde no hay respuestas univocas.</p> <p>*Ejemplo: el alumno a partir de una serie de actividades experimentales induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión.</p>

Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz

Significativo	Repetitivo
*La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.	*Consta de asociaciones arbitrarias al pie de la letra.
*El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.	*El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.
*El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.	*El alumno no tiene los conocimientos previos o no los “encuentra”.
*Se puede construir un entramado o red conceptual.	*Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.
*Puede promoverse mediante estrategias apropiadas(organizadores previos, mapas conceptuales)	*Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva. Ejemplos: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.

Fuente: Tomado de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* de Frida Díaz y Gerardo Hernández Rojas (2da edición) 2002, p 37

2.8 Valoraciones finales acerca de los paradigmas centrados en el aprendizaje.

Casi todas las corrientes adscritas a la perspectiva constructivista propugnan por otorgar al aprendiente un papel fundamental. Piaget aunque no propone ninguna teoría específica del aprendizaje, ni hace demasiado énfasis en el medio social, sin embargo construye un marco explicativo para entender el aprendizaje y los elementos psicopedagógicos que intervienen en la educación.

Las ideas de Vigostky presentan oportunidades muy valiosas para que los docentes manejen el nivel de instrucción y tutoría de manera pertinente en sus educandos de acuerdo a las capacidades y dificultades que presentan. La labor de ayuda y asistencia del profesor debe servir para alentar el desempeño y el desarrollo de habilidades y conocimientos. Identificar los estudiantes más calificados para que ayuden a sus demás compañeros, también constituye un elemento valioso en esta teoría, es decir los compañeros también se benefician con la ayuda que les brindan los compañeros más expertos (Santrock: 2002.69)

El punto de vista de vista de Vigostky acerca de la influencia cultural en el aprendizaje, ha servido para evaluar los contextos de aprendizaje en que se desenvuelven los estudiantes, valorar los niveles de apoyo y utilizar las herramientas culturales que proporciona el medio para guiar su proceso cognitivo.

Se comparte el criterio de Alicia D,uva y Rosa Ángela Rossi (1998:157) en el sentido que “si la educación es un conjunto de medios que contribuyen al desarrollo integral y a la formación armoniosa del ser humano, su preocupación principal será desarrollar capacidades y no llenar cabezas”

Todos los argumentos agrupados en las distintas corrientes constructivistas justifican en el aspecto teórico y metodológico el aprendizaje basado en proyectos. Por medio de proyectos se puede estructurar dependiendo del caso el currículo como propuesta novedosa frente a la rigidez del trabajo netamente por contenidos.

2.2 Principios epistemológicos y pedagógicos de las Ciencias Sociales

Las formas en que el ser humano se apropia del conocimiento y de la realidad que lo circunda, es parte de un prolongado debate, en él han participado distintas corrientes filosóficas, gnoseológicas y psicológicas. La discusión no se agota y las distintas teorías acerca del conocimiento siguen impregnando el marco referencial de la educación, la filosofía y particularmente de las ciencias sociales.

La construcción del conocimiento visto desde perspectivas filosóficas, sociológicas y psicológicas tiene un gran impacto en el campo de la educación y específicamente en las teorías cognitivas del aprendizaje. Tal como lo establece Ezequiel Ander Egg (1999,36).

En el acto de conocer hay una preponderancia del que conoce, de la construcción que hace el sujeto cognoscente sobre el conjunto de la realidad que observa y conceptúa. Cada persona que observa la realidad, operando como un sistema procesador de información, dice algo sobre ella y al decir expresa una construcción de su espíritu. No descubre hechos dicen los constructivistas, sino formula proposiciones acerca de los hechos.

Como se enfatizó anteriormente, la perspectiva constructivista no concibe la realidad como algo estático sobre el cual los individuos captan fielmente la información que se presenta, sino como un proceso dinámico de interacción en cual los individuos organizan y construyen su experiencia de la realidad como algo particular de acuerdo a su percepción del mundo.

Antes de profundizar en las implicaciones que tiene esta concepción filosófica de la educación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es oportuno hacer algunas consideraciones epistemológicas que se refieren a las posibilidades y límites que tienen las ciencias sociales como disciplinas científicas.

Mirta Giacobbe (1997:23) al referirse al campo y objeto de estudio de las Ciencias Sociales apunta que “las ciencias Sociales tratan del estudio del hombre y de sus relaciones con los demás hombres y con el medio ambiente”.

Al referirse al conglomerado de disciplinas que se agrupan en ellas, la misma autora sostiene que a este campo pertenece la historia, la Antropología, la Sociología, la Economía, la Geografía y todas aquellas disciplinas científicas que delimitan su campo de estudio en torno al hombre: no al hombre como ser biológico, sino como individuo poseedor de libertad, de lenguaje, de cultura (Giacobbe, 1997)

Indudablemente desmarcar el objeto de estudio de cada una de las ciencias denominadas humanas o sociales no es tarea fácil y sobre este aspecto existen diversos puntos de vista y clasificaciones.

Una aproximación conceptual a las Ciencias Sociales y al problema de su delimitación la presenta María Concepción Domínguez (2004:9) en ese sentido expresa:

“Abordar la cuestión de que son las Ciencias Sociales es una tarea muy compleja, tanto por la amplitud y ambigüedad del concepto como por la diversidad de esquemas y estructuras organizativas que engloba”.

La misma autora citando a Levy Strauss sostiene que “diferenciar entre Ciencias humanas y Ciencias Sociales carece de sentido, dado que el carácter social es indisociable de la naturaleza humana (Domínguez, 2004)

Como se explicó previamente, existen diversas opiniones en torno a delimitar el campo de estudio y especialización de las distintas Ciencias Sociales. Según Maurice Duverger (1976,124)

“La separación existente entre las Ciencias Sociales se ha debido, en buena medida, a la distinta formación de los investigadores y a las técnicas empleadas en la investigación”.

Sin lugar a dudas, otro aspecto que ha tenido gran trascendencia en los últimos tiempos es la discusión referente a la integración y separación en la enseñanza y estudio de las Ciencias Sociales. Algunos especialistas defienden la idea de respetar el campo de estudio que le corresponde a cada una de las disciplinas y otros afirman que los fenómenos sociales son tan diversos que se necesita de la ayuda de todas las ciencias para su explicación y que por ende la realidad social es tan compleja que sería un error estudiarla y analizarla de manera fragmentada.

Sobre este punto y defendiendo la segunda posición Mario Bunge (2004:52) argumenta:

Es innegable que las Ciencias Sociales están fragmentadas. Esta fragmentación resulta particularmente notoria en el campo de los estudios sociales. Y esto es deplorable, porque se espera que todas aquellas disciplinas estudien los hechos sociales y es probable que cada hecho social presente muchos aspectos que una ciencia aislada no puede abarcar.

Por ejemplo, cuando la tierra es escasa, el crecimiento de la población agudiza esa escasez, lo que a su vez probablemente desencadene una violencia con concomitantes políticos y culturales. Dada la naturaleza multifacética de los hechos sociales, las barreras interpuestas entre las disciplinas parecerían nacer en primer lugar de diferencias en énfasis, de visiones con anteojeras, y aun del deseo de algunos científicos de excluir a otros de su territorio.

Probablemente Mario Bunge se refiera al encasillamiento dogmático a ultranza que se ha hecho a través de los distintos paradigmas que han servido para explicar e interpretar los fenómenos sociales.

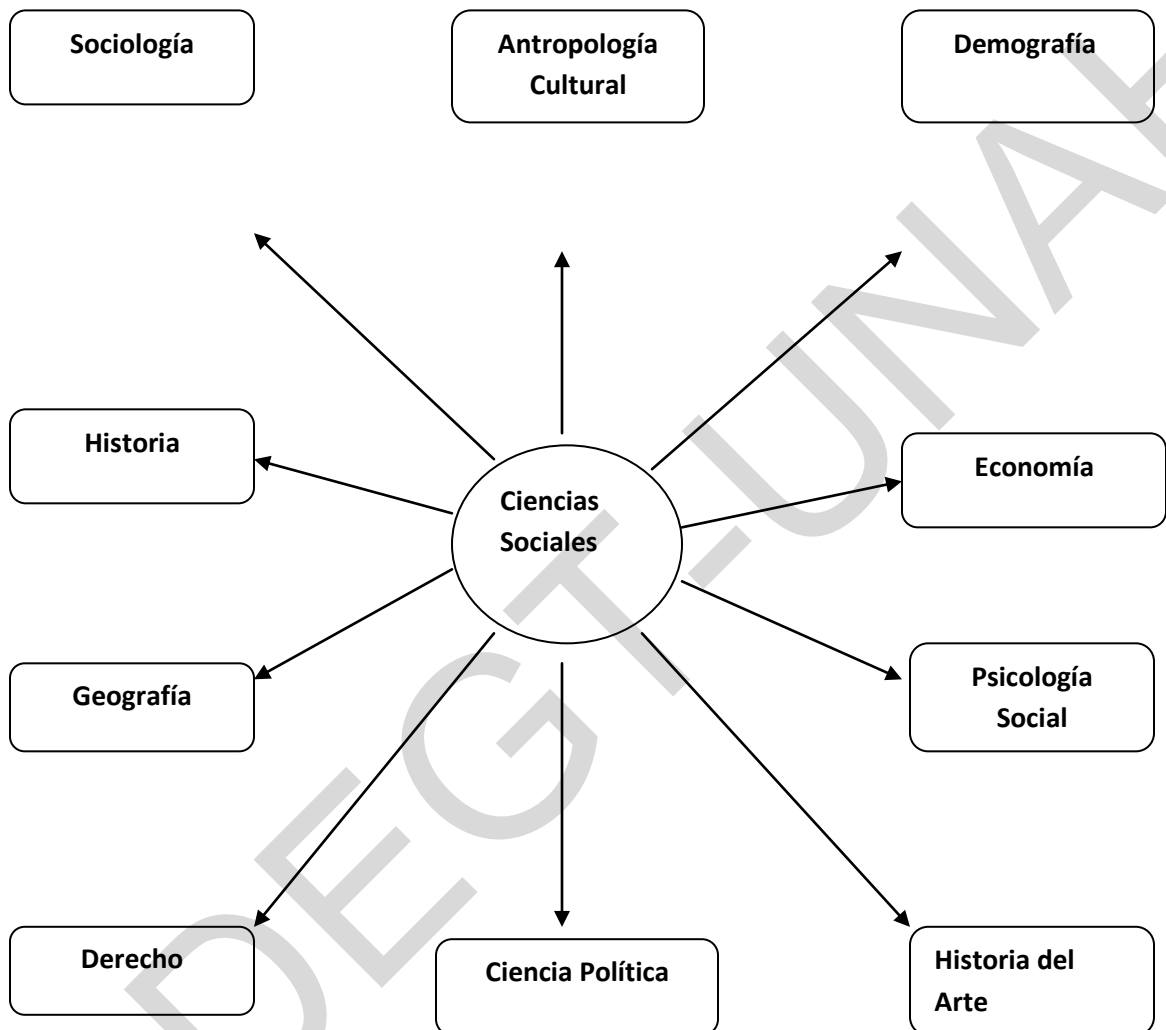
Siguiendo esta idea de la integración, Bunge se pregunta ¿Cómo puede unificarse a las ciencias sociales sin que pierdan profundidad, diversidad y rigor? para

encarar las implicaciones que conlleva la enseñanza de las Ciencias Sociales es pertinente la utilización de un enfoque transdisciplinario.

Cabe destacar que los obstáculos para llevar a cabo la interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales tienen que ver con los fundamentos epistemológicos que marcaron el inicio de estas, fundamentalmente la filosofía positivista asociada al paradigma científico de las ciencias naturales. El apego irrestricto a este paradigma, ha generado una importante influencia en el campo de las ciencias sociales y por ende en su enseñanza. Este enfoque sostiene que los estudios de los fenómenos sociales deben concretarse solamente a la esfera de lo que se puede observar y experimentar eliminando de esta manera la participación activa del sujeto que investiga.

El paradigma positivista tiene también corrientes del pensamiento que lo adversan, estas se conocen con el nombre de tradiciones antipositivistas (Domínguez: 2004,17) sustentadas principalmente por la filosofía hermenéutica, la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) y el interaccionismo simbólico; estas otorgan al sujeto la capacidad interpretativa y no pasiva de los hechos sociales, es decir la neutralidad objetiva del investigador o científico no existe porque el conocimiento es humano por naturaleza y está impregnado de juicios y valores. Como lo explica Beatriz Villarreal (2002,108) “los investigadores sociales no son únicamente cronistas crédulos de los hechos, son interpretadores y pueden poner en cuestión los conceptos existentes”.

Estas dos posiciones antagónicas planteadas anteriormente, parecen no armonizarse y en el campo de las ciencias sociales el debate sigue aún vigente. Sin lugar a dudas la idea anterior ayuda a concluir que el conocimiento social es un conocimiento en proceso de construcción que está mediado por los sujetos sociales hombres y mujeres que intervienen en él.



Fuente: tomado de Didáctica de las Ciencias Sociales de María Concepción Domínguez. 2004. p39

2.2.1 La didáctica de las ciencias sociales

En el apartado anterior se hicieron algunas consideraciones epistemológicas de las Ciencias Sociales, cabe destacar que esos argumentos tienen importantes implicaciones en la enseñanza y aprendizaje en ese campo del conocimiento. Como lo destaca Zavala (2004) los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la escuela son extremadamente complejos, es por ello que la utilización de modelos unilaterales y rígidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales atentan contra esa diversidad y complejidad´.

En ese sentido, vale destacar la utilización del término paradigma que en el campo de las ciencias sociales es pertinente, tal como lo expresa Benejam (1997) “en Ciencias Sociales, como en otros ámbitos científicos, no existe un modelo único aceptado por toda la comunidad científica, sino que sobre este tema conviven teorías y concepciones diferentes e incluso opuestas. Eso le da el carácter multiparadigmático a las ciencias sociales”.

Con relación a la enseñanza y el aprendizaje Giacobbe (2004) sostiene que “se intuye que el alumno debe estar capacitado para comprender el mundo y para ello necesita como acceder, analizar e interpretar la información”. Este camino o ruta de acceso se realiza mediante distintas estrategias promovidas por los docentes en concordancia con el medio y la cultura de los estudiantes, es por ello que cada vez que los profesores se proponen enseñar determinados contenidos escolares ponen en funcionamiento casi sin pretenderlo una serie compleja de ideas sobre lo que significa aprender.

Con base a lo anterior, es muy notable la importancia que ha adquirido en el campo didáctico-pedagógico el concepto de estrategias didácticas. Cabe mencionar que en este ámbito, son evidentes los aportes que en los últimos años ha hecho la pedagogía constructivista y la psicología cognitiva.

Según el Diccionario General de la Lengua Española (1999) didáctica es el arte de enseñar, perteneciente o relativo a la enseñanza. El término estrategia según

explica Virginia González Ornelas (2001, p2) tiene su origen en el medio militar, en el que se entiende como el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares. En este ámbito militar, los pasos o momentos que conforman una estrategia son llamados “técnicas” o “tácticas”.

Al referirse a la didáctica como asociada a la pedagogía, el profesor Marcelo Saavedra. (1999.25) plantea que:

Es una subdisciplina de la pedagogía que combina arte y ciencia y que se preocupa de las técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Domínguez (2004) explica que estrategias de enseñanza serían el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos y habilidades.

Es pertinente destacar que el concepto de didáctica ha ido evolucionado, a tal grado que ya no se concibe de manera unilateral centrado solamente en el que enseña , sino también orientado al estudiante que aprende, constituyendo las dos partes factores indisolubles del proceso.

Al referirse a estrategias didácticas en sentido estricto Díaz y Rojas (2001) las definen como:

“Los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”. De lo anterior se infiere que es al docente quien le corresponde la obligación y responsabilidad de decidir y elegir adecuadamente los procedimientos para facilitar el trabajo con sus estudiantes. De ello dependerá en gran manera el logro del aprendizaje significativo, tema abordado en el capítulo anterior.

Siguiendo a Frida Díaz (2001.3) y otros autores, estos coinciden que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular.

Vale la pena reflexionar que muchas estrategias didácticas aplicadas por los docentes no propician el tan ansiado aprendizaje significativo, por el contrario se enmarcan dentro de modelos de enseñanza tradicional, caracterizada fundamentalmente por la trasmisión pasiva de conocimientos y el aprendizaje memorístico, tal enseñanza se asocia con el modelo conductista abordado anteriormente y muy criticado en las últimas décadas.

Al cuestionar los postulados del enfoque conductista Ignacio Pozo (1993,29) sostiene que:

“Otro de los rasgos atribuidos a la enseñanza conductista es la equipotencialidad, según esta idea, las leyes del aprendizaje son aplicables a todos los ambientes, especies e individuos”.

Evidentemente lo anterior conlleva a subestimar las diferencias individuales e incita al profesor a medir los estudiantes con un mismo rasero, privilegiando con ello la colectividad que la individualidad.

En el caso de las Ciencias Sociales, la enseñanza basada en el enfoque conductista, se ha orientado a repetir y memorizar fielmente accidentes geográficos, fechas históricas, relatos descontextualizados, nombres de personajes relevantes, aspectos que rápidamente se van al rincón del olvido y lo más delicado del asunto es que se aprende sin comprender lo estudiado.

En función de lo anterior, resulta necesario recalcar que las prácticas pedagógicas anquilosadas en este paradigma, son muy frecuentes en los distintos niveles de enseñanza de nuestro país y están muy arraigadas entre los docentes y estudiantes.

Considerando los aspectos anteriores, los docentes en general y los que imparten Ciencias Sociales en particular, tienen que propiciar cambios sustanciales en la

forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje de los distintos Espacios Pedagógicos agrupados en esta rama.

Sobre la necesidad de repensar el papel del profesor, Marta Gabriela Sánchez (2005,33) menciona que.

Es preciso, por lo tanto adecuar las metodologías hasta ahora utilizadas y analizar la problemática que en sí reviste la enseñanza de las ciencias sociales, a fin de abandonar los modelos tradicionales basados en la repetición y memorización, por otros donde la didáctica de las ciencias sociales sea el factor determinante y así fomentar la aparición de nuevas generaciones de docentes apoyados en un conocimiento más amplio de la realidad pasada, presente y futura de su nación, estado y región.

Se ha evidenciado la necesidad de reflexionar sobre los instrumentos y medios de que se vale el docente para realizar su trabajo. Queda claro que en el mundo de hoy y en la enseñanza actual, es necesario estar armado de diferentes estrategias que permitan principalmente al estudiante comprender la complejidad de los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales que lo rodean y que su interpretación y empoderamiento dependerá del abordaje adecuado que haga el docente.

Al referirse a estrategias didácticas Juan Castañeda Jiménez (2003) propone algunas habilidades académicas que pueden ser de gran utilidad en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Se trata del mapa conceptual y el diagrama UVE o modelo de Gowin.

El mapa conceptual. Para sus creadores Novak y Gowin (1988,33) es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura jerárquica de proposiciones.

Tal como lo afirma Castañeda Jiménez, (2003,99) al leer de repente esta definición se tiene la impresión de que se trata de algo muy complicado, pero no es así. Dicho de otra manera, el mapa conceptual es la representación gráfica y esquemática de lo que una persona sabe o entiende de un tema cualquiera. En las ciencias sociales este tema puede representarse con una palabra o enunciado por ejemplo. La revolución francesa, la revolución industrial, el feudalismo, el materialismo histórico. Etc.

¿Cómo se organiza? el mismo autor sostiene que la palabra o enunciado se encierra en una figura geométrica generalmente una elipse y se vincula mediante líneas que representan nexos con otros conceptos de diferente o igual extensión.

Castañeda Jiménez (2003) reitera que representar conceptos mediante mapas conceptuales es especialmente útil en la enseñanza formal ya que los alumnos pueden comparar entre si sus respectivos conocimientos, de tal suerte que cada uno logra enriquecerse con los aportes de los otros.

Es conveniente aclarar que los mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas cognitivos y diagramas UVE utilizados actualmente en educación, corresponden a la influencia de las teorías cognoscitivistas y constructivistas planteadas anteriormente.

El diagrama UVE. La técnica uve fue ideada por Bob Gowin en 1978 como resultado del método de las cinco preguntas que se hacen frente a cualquier exposición o documento en el que se presente algún tipo de conocimiento (Castañeda.2003.122). Las cinco preguntas planteadas anteriormente se pueden resumir así.

- 1.Cuál es la pregunta determinante.
2. Cuáles son los conceptos clave.
3. Cuáles son los métodos de investigación que se utilizan.
4. Cuáles son las principales afirmaciones sobre los conocimientos.

5. Cuáles son los juicios de valor.

Cómo se organiza la técnica UVE. Siguiendo a Castañeda (2003,123) la técnica UVE lleva ese nombre debido a que su forma es la de la letra uve del alfabeto. Los elementos mínimos del diagrama UVE son los siguientes.

1. objetos o conocimientos.
2. pregunta central
3. área teórica o conceptual
4. metodología.

Al analizar la técnica UVE y su incidencia en las Ciencias Sociales, es oportuno decir que esta es propicia para asignar tareas de investigación histórica y sociológica, donde los estudiantes pueden desarrollar sus potencialidades para formular preguntas, proponer hipótesis, indagar sobre un tema en particular, enunciar principios científicos y proponer juicios de valor.

Al referirse al campo didáctico de la Historia, Martina López Valdovinos (2001) sugiere la implementación de líneas de tiempo, sobre esto refiere:

“El tiempo cronológico es una herramienta del profesor, donde la línea del tiempo y las cronologías constituyen estrategias en el proceso de adquisición conceptual por parte del alumno”.

Hasta aquí se ha hecho un breve recorrido por las estrategias didácticas utilizadas en las Ciencias Sociales, cabe destacar que existen bajo la influencia de la didáctica constructivista una gran variedad de técnicas y estrategias.

2.2.2 Fundamentación teórica de la Sociología

Previo a la caracterización de la asignatura de Sociología impartida en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y sus implicaciones didácticas, es importante hacer algunas consideraciones epistemológicas y aproximaciones teóricas de ella.

En primer lugar, hay que destacar que la Sociología forma parte del conglomerado de las Ciencias Sociales que tienen su desarrollo y sistematización científica a partir de la primera mitad del siglo XIX. El nacimiento de la Sociología como disciplina autónoma y científica está ligado íntimamente a Augusto Comte y al positivismo. (Cruz y Gómez .2001, 19)

Definir conceptualmente la Sociología es entrar a un camino muy intrincado, esto debido a lo complejo y general que significa su objeto de estudio. De allí que prevalezcan varias aproximaciones teóricas, unas más acertadas que otras. Sobre este aspecto Martin Laforgue (2004:p3) afirma:

Todo sociólogo se ha enfrentado a esta pregunta innumerables veces que es la Sociología. Dar una buena respuesta no es demasiado fácil, por el contrario, es casi imposible. El modo de contestar es diciendo algo obvio. La sociología es la ciencia que estudia la sociedad, pero como dijo un filósofo inglés, este es el tipo de respuesta que no se pueden refutar, pero que al mismo tiempo, no convencen a nadie y no explican nada.

Sobre la definición exacta de sociología, Laforgue.(2004: p6) explica que no hay una sociología, hay sociologías, más específicamente teorías sociológicas. Sin embargo es importante conocer algunas definiciones que se hacen de esta ciencia.

Salvador Giner (1996.17) sostiene que la sociología es una de las Ciencias Sociales. Su objeto primordial de estudio es la sociedad humana, más concretamente, las diversas colectividades, asociaciones, grupos e instituciones

sociales que los humanos forman. Aunque persiste la generalidad en el concepto, el mismo autor sostiene:

Lo que distingue a la Sociología de otras ramas del saber social es el hecho de que ella investiga la estructura, los procesos y la naturaleza de la sociedad humana en general. (1996,17).

La Sociología igual que las demás Ciencias Sociales, se desarrolla en un determinado marco histórico, condicionado por el auge de fuerzas sociales que permitieron su eclosión. Al referirse a este tema George Ritzer (2003,29 plantea:

La larga serie de revoluciones políticas que, desencadenadas por la revolución francesa de 1789, se produjeron a lo largo del siglo XIX constituyó el factor más inmediato de la aparición de la teorización sociológica. La influencia de estas revoluciones en muchas sociedades fue inmensa, y de ellas se derivaron muchos cambios positivos. Sin embargo, lo que atrajo la atención de muchos de los primeros teóricos no fueron las consecuencias positivas de esos cambios, sino sus efectos negativos.

La crisis en que nace la Sociología fue interpretada fielmente por sus padres fundadores, no con la intención de profundizar esos cambios, sino con la intencionalidad de superarlos por la vía de la estabilidad y el orden social. De allí que la sociología impulsada por Comte, Saint Simón y Durkeim tienen una clara tendencia conservadora hacia la consolidación del sistema industrial capitalista.

Entonces ¿cuál fue el mérito de esos señores? indudablemente como lo afirma Laforgue (2005,16)

Por primera vez en la historia del saber se abordó, de manera científica la sociedad como objeto de estudio. Nació la Sociología porque la filosofía social, la ciencia política o la economía ya no servían para analizar las enormes transformaciones y los desafíos crecientes de una sociedad capitalista vigorosa.

Hasta aquí se ha abordado los orígenes, precursores y el marco histórico en que se desarrolla la sociología, por lo tanto hace falta abordar su carácter científico y los distintos paradigmas reinantes, desde donde se explican las diferentes perspectivas sociológicas.

Al abordar el tema de la cientificidad de la Sociología Giner (1996,20) afirma que la Sociología aspira a ser una ciencia. En ese sentido cumple con los requisitos de toda ciencia, pues no podemos concluir que no lo sea por el mero hecho de que la sociedad no admita la explicación exhaustiva de aquellos métodos de análisis que caracterizan a otras ciencias, sobre todo las físicas.

El mismo autor al reafirmar el carácter científico de la Sociología, propone algunos rasgos que permiten su status científico.

- Es una disciplina empírica
- Es una disciplina teórica
- Es una disciplina abierta
- Es una disciplina cuya metodología es moralmente neutra

De todas las características mencionadas anteriormente, vale la pena hacer mención de la última. ¿Porque razón? Es imposible que exista una ciencia y un investigador desprovisto de ideología, preferencias y prejuicios a la hora de estudiar los fenómenos sociales. Esa aspiración neutral de la ciencia obedece a la rigidez propia de la filosofía positivista y cientificista en el sentido que el investigador y el cientista social debe separarse totalmente de su objeto de estudio, así como el científico lo hacía cuando estudiaba los fenómenos naturales. Hoy en día se ha ido superando esa tendencia y la tan ansiada neutralidad científica está siendo duramente cuestionada. El individuo y la sociedad interactúan en una relación dialéctica e interdependiente, separarlos sería un absurdo.

Se afirma insistentemente que la Sociología en la actualidad es una ciencia social multiparadigmática, esto se debe fundamentalmente porque es muy común que surjan interrogantes, por ejemplo ¿hasta qué punto los seres humanos somos seres creativos que controlamos activamente nuestras vidas, o por el contrario existen fuerzas externas que se escapan de nuestro control y condicionan nuestra conducta?. Estas preguntas han generado división entre los sociólogos y a la vez proliferación de diferentes enfoques que perciben e interpretan la sociedad y sus fenómenos de manera distinta y heterogénea.

Otros como Tom Bottomore (1982,9), van más allá y argumentan la denominada crisis de la Sociología, determinada específicamente por las dificultades epistemológicas internas que padece de esta ciencia, tales como la vaguedad y la incertidumbre en el objeto de estudio, características ya abordadas anteriormente.

En este orden de ideas, el sociólogo inglés Anthony Giddens (1994,38) enfatiza en la existencia y desarrollo de tres paradigmas sociológicos actuales.

- El Funcionalismo
- El Interaccionismo simbólico
- El marxismo

Para Giddens, (1994) el funcionalismo comenzó con Comte, para quien esta forma de pensamiento estaba estrechamente ligada al planteamiento general de la Sociología. Para Durkeim, el análisis funcionalista constituía una parte central en su formulación de las tareas de la teoría y la investigación sociológica. El desarrollo del funcionalismo moderno, sin embargo estuvo ligado por el trabajo de los antropólogos Radcliffe Brown y Bronislaw Malinowski.

El mismo autor sostiene que el interaccionismo simbólico presta mayor atención al individuo activo y creativo que cualquier otro enfoque teórico, es decir esta perspectiva sociológica otorga particular importancia a los significados que los individuos otorgan a la realidad en que viven, los símbolos creados en cada

sociedad y en cada cultura son aprendidos y representan significados particulares dentro de un contexto dado.

El interaccionismo simbólico ha contribuido sustancialmente al estudio de los fenómenos microsociológicos de la sociedad, más concretamente las interacciones entre los sujetos desde donde se pueden entender de manera general el funcionamiento de la sociedad en general.

Continuando con esta breve descripción de los enfoques sociológicos, Giddens (1994, 50) sostiene:

El funcionalismo, el estructuralismo y el interaccionismo simbólico no son las únicas tradiciones teóricas con influencia dentro de la sociología, ni tampoco esta triple división es la única forma de clasificar los enfoques teóricos. Un tipo de enfoque de gran importancia que fractura esta división es el marxismo”.

En sus distintas variantes el marxismo enfatiza en los conflictos de clase generados por un sistema social y económico de carácter excluyente. Concibe la sociedad como un todo articulado e interdependiente, el cual no puede explicarse, ni entenderse sin acudir a las relaciones económicas que las determinan.

Martin Laforgue (2005,349) al referirse a la relación de los individuos con la sociedad y las formas que determinan su pensamiento expresa que:

“El marxismo es muy fácil. La clase social determina como vamos a pensar y actuar y la economía a la política y la cultura”.

Hasta aquí, se ha esbozado una resumida fundamentación teórica de la Sociología y de las Ciencias Sociales en general, La necesidad de hacer más inteligible y didáctico el conocimiento sociológico en las aulas universitarias a través del método de proyecto permitirá vincular la teoría sociológica con

situaciones de aprendizaje significativo que generen en el estudiante experiencias vivenciales de aprendizaje relacionando la teoría con la práctica.

2.3 Bases filosóficas y pedagógicas del método de proyecto

Muchos autores coinciden que el método de proyecto tiene sus raíces intelectuales en la filosofía pragmatista de John Dewey y en los postulados de su discípulo William Kilpatrick. De hecho el nombre inicial de la propuesta inspirado en las ideas de Dewey y formulado pedagógicamente por Kilpatrick se denomina El Método de Proyecto, publicado en la Universidad de Columbia en 1918 (Starico, 1999,49).

Existe un marco referencial en que se desarrolla esta propuesta educativa y como preámbulo obligado es necesario conocer inicialmente la obra de John Dewey Experiencia y Educación publicada en 1938, considerada una de sus obras más difundidas.

Antes de sumergirse en el trabajo de este destacado filósofo y pedagogo norteamericano, es importante resaltar que las primeras décadas del siglo XX se caracterizaron por un extendido debate entre filósofos, psicólogos y pedagogos de la sociedad estadounidense, que centraban sus discusiones fundamentalmente en las transformaciones y reformas del sistema educativo. En el campo pedagógico se discute los resabios y planteamientos de la educación tradicional y las peculiaridades y desafíos de la educación progresista.

Al abordar los principales problemas de la educación en su época, Dewey enfila sus cuestionamientos al aislamiento de la escuela con respecto al entorno social y cultural que rodea al niño. También censura la escasa vinculación de la escuela con situaciones y experiencias reales de aprendizaje en los alumnos.

Así lo expresa en su obra cumbre citada anteriormente y editada por Javier Sáenz Obregón.

“Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación”. (Dewey 2004,68)

Sobre la pertinencia del currículo y de las materias se pregunta ¿Cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización dentro de la experiencia? ¿Cómo funcionan las materias? ¿Existe algo inherente en la experiencia que tienda hacia la organización progresiva de su contenido?

Aunque Dewey utiliza de manera muy abstracta el término experiencia, más adelante en su obra reacciona y plantea la necesidad de una teoría y filosofía de la experiencia. Cuando analiza la práctica educativa y sus posibles resultados el filósofo afirma lo siguiente.

La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son antieducativas. (Dewey 2004)

Sobre este aspecto se pregunta, ¿Cuántos no llegaron a asociar el proceso de aprender con el fastidio y el cansancio? ¿Cómo saber entonces, si una experiencia es educativa o no lo es? ¿Cuántos no encontraron que aprendieron de un modo tan ajeno a las situaciones de la vida exterior a la escuela que esta no les dio poder de control sobre aquellas? ¿Cuántos no asocian los libros con el esfuerzo estúpido que les condiciona para todos menos para una lectura vivaz?

Al analizar las interrogantes hechas por Dewey, se reconoce y valora con más precisión el alcance de su pensamiento y de su pedagogía. Precisamente una pedagogía que contribuya con experiencias valiosas de aprendizaje y que vincule la escuela con la comunidad, es lo que requiere y exige la educación actual.

Las apreciaciones de Dewey sobre lo que debe ser una auténtica experiencia educativa, se complementan con los criterios que debe acompañar ese proceso. Para valorar si una experiencia es educativa, el maestro debe fijarse en dos dimensiones centrales de toda experiencia. Su continuidad y su carácter interactivo.

En relación a los criterios que deben caracterizar la experiencia educativa Dewey sostiene lo siguiente.

“He mencionado ya lo que llamo la categoría de continuidad, o continuidad experiencial. Este principio aparece, como indique, en toda tentativa para distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son” (Dewey 2004)

¿Cómo se puede valorar ese criterio de continuidad establecido por la filosofía Deweyana? en ese caso las mejores evidencias que respaldan ese postulado filosófico es el desarrollo afectivo, emocional y ético que manifiestan los estudiantes en las distintas etapas del proceso educativo. En ese sentido se comparte el criterio de Octavi Fullat (1980,81) cuando en su obra Filosofías de la Educación afirma que.

No solo hay que educar, es necesario, además educar honestamente. Se discutirá que es lo honesto, pero no se pondrá en duda que la educación tiene que ser conforme a la honestidad y justicia.

El segundo criterio expuesto por Dewey para valorar una real experiencia educativa es el de interacción. Sobre ese principio resalta lo siguiente.

“El principio de la interacción demuestra que el fracaso de la adaptación del material a las necesidades y capacidades de los individuos puede hacer que una experiencia sea antieducativa tanto como lo hace el fracaso de un individuo para adaptarse al material”. (P88)

Para aclarar mejor su idea, Dewey lanza una severa crítica a la educación de su tiempo, advirtiéndolo lo siguiente.

Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, o adquirir la destreza de leer y a escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma, si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren estas cosas, si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando de presenten. (Dewey 2004)

La crítica de Dewey a la educación escolástica, tradicional y memorística es contundente, no se concibe una educación que minimice al ser humano, que lo aliene, que lo cosifique, como expresaba Paulo Freire (1921-1997) en su Pedagogía del Oprimido.

Dewey propugna por una escuela con una amplia reciprocidad entre ella y el medio social, una pedagogía que produzca experiencias educativas de aprendizaje y no un cúmulo de conocimientos espurios depositados en las cabezas de los educandos.

No se puede discutir la relevancia de los aportes de John Dewey a la pedagogía y a la filosofía de la educación, sus postulados están vigentes hoy en día y categóricamente han pasado la prueba del tiempo. El impacto que ha tenido la obra de Dewey en las distintas tendencias educativas de finales del siglo XX y principios del siglo XXI es realmente notable.

Frida Díaz (2006,p2) al referirse a las contribuciones pedagógicas de Dewey expresa:

La obra de John Dewey en su conjunto, y en particular Experiencia y Educación constituyen la raíz intelectual de muchas propuestas actuales que recuperan la noción de aprendizaje experiencial y al mismo tiempo da sustento a diversas propuestas de enseñanza reflexiva y situada. También sugiere que.

Sin lugar a dudas, la pedagogía de Dewey representa una importante base teórica y filosófica de la enseñanza experiencial. Los conceptos de escuela, experiencia y medio social constituyen elementos centrales de la propuesta basada en el método de proyecto.

2.3.1 El método de proyecto

Ya se enfatizó que el método de proyecto tuvo su origen en la obra creada por Kilpatrick en 1918, sin embargo como lo plantea Knoll (1997) los primeros proyectos tienen su origen en los campos de arquitectura y del arte en Italia en el siglo XVI y se encaminaba hacia una profesionalización de una ocupación.

Con base a lo anterior, hay que destacar que es con Dewey y Kilpatrick que el método de proyecto alcanza una extraordinaria dimensión, como alternativa pedagógica de gran valor que trata de conectar el aprendizaje escolar con la vida práctica de la sociedad. Ya se conocieron anteriormente las críticas de Dewey a los métodos de enseñanza tradicionales de la escuela en el siglo XX y el enfoque de proyectos como propuesta didáctica propositiva trata pues de subsanar esas deficiencias y falta de vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Cabe destacar, que el término de proyecto tiene carácter polisémico y alude a diferentes actividades que se realizan con un fin determinado, abarca también campos de aplicación en el mundo empresarial, industrial, técnico-científico y social. En este caso, el método de proyectos tiene una clara connotación educativa-pedagógica y se referirá a los planeados y ejecutados por estudiantes profesores y escuela en general.

Al respecto Cecilia Bixio (1996, p11) divide los proyectos educativos en generales y proyectos de aula. Los proyectos generales se elaboran con el objetivo de atender problemáticas institucionales, mientras que los proyectos de aula, son los que se diseñan con el objetivo de atender una problemática específica de un

grupo de alumnos, un curso o un área determinada. Cabe destacar, que la metodología de proyectos ha sido puesta en práctica y ha producido experiencias valiosas en los distintos niveles del sistema educativo de muchos países. En la presente investigación, el interés primordial es probar su efectividad como propuesta didáctica en la educación superior universitaria.

Al hacer algunas consideraciones teóricas sobre el método de proyectos, algunos especialistas opinan que.

La palabra proyecto se utiliza para designar el propósito de hacer algo. (Starico: 1999,45). Ezequiel Ander Egg y María José Aguilar (1995) sostienen que: Utilizamos el término proyecto para designar el conjunto de actividades que se propone realizar de manera articulada entre sí, con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas.

Tomas Sánchez Iniesta (1995) argumenta que entendemos por proyectos de trabajo el modo de organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por estos.

Sergio Tobón (2005) propone una definición similar y argumenta que un proyecto se define como un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se ejecutan con el fin de resolver un determinado problema. El problema puede ser una pregunta, un deseo de conocimiento, una necesidad de aplicar un método o estrategia para solucionar una dificultad, el crear un producto, el valorar una metodología de trabajo o el probar una hipótesis.

Mariana Rossi y Silvia Grinberg (1999.25) afirman “Cuando nos referimos al término proyecto, lo hacemos intentando designar con él una práctica y un proceso deliberado por construir algo”.

Casi todos los autores coinciden que el proyecto es esa necesidad imperativa de ejecutar y hacer algo, sobre esto Ibarra (1962) expresa que “lo esencial de todo

proyecto es ese propósito de ejecutar algo, esa intención del sujeto de verificar una acción”.

Sobre esa necesidad de que la escuela actúe en consonancia con lo que se hace en la vida Fernando Sainz (1931) hace la siguiente interrogante ¿Por qué no organizar la escuela siguiendo un plan de quehaceres análogo al que se desarrolla fuera, en la casa, en la calle, en la sociedad? .Sainz enfatiza en que la escuela debe relacionarse con el proyecto de vida personal que cada quien tiene en su imaginario social.

Continuando con las aproximaciones teóricas al concepto de proyecto, Fernando Hernández (1996) argumenta que los PT (proyectos de trabajo) constituyen un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no solo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar.

Una referente obligada en lo que se refiere a la enseñanza situada es Frida Díaz (2006,33) ella expresa que Kilpatrick consideraba que por medio de un proyecto o actividad propositiva que entusiasma e involucra a la persona que aprende es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en que vive. Esta perspectiva educativa planteada por Kilpatrick tiene definitivamente un carácter holista e integral del aprendizaje y sobre todo hace énfasis en aspectos actitudinales que deben ser prioritarios en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Aunque la metodología por proyectos ha sido interpretada de diferentes maneras y haya adquirido diferentes aplicaciones por sus ejecutores, la pedagogía del método siempre tiene en común la idea del trabajo experiencial por parte de los alumnos. No, obstante, en la actualidad frente a la diversidad de propuestas pedagógicas, siempre surge la pregunta ¿Cómo llevar el proyecto al aula?. Sobre

este caso Perrenoud (2000) sostiene que el proyecto debe ser la espina dorsal del currículo y la enseñanza, la manera común de construcción de saberes en el aula. Este autor hace mención de la necesidad que los docentes se involucren en la metodología y la asuman como propia, indudablemente existirán otros docentes e instituciones menos comprometidos con esa propuesta.

Sobre la necesidad de incorporar en el currículo las estrategias de proyecto, Cecilia Bixio (2003,58) propone:

Los proyectos de aula se sostienen en tres grandes pilares: el currículo, el proyecto institucional y la planificación del docente. Los proyectos se elaboran con el objetivo de cubrir una demanda y, a la vez, ofrecen una solución específica para un problema concreto. No necesariamente se mantienen por largo tiempo, pueden tener una duración relativamente corta y no repetirse, o pueden que se continúen desarrollando todo el tiempo que se considere pertinente, realizando los ajustes necesarios, hasta llegar, incluso a integrarse como parte del todo curricular.

El apartado anterior conduce a una interrogante ¿debe ser el proyecto algo rígido y fijo dentro del plan de estudios? En ese sentido, los partidarios del método no recomiendan que este constituya el plan de estudios en su totalidad. Más bien, proponen que es mejor como complemento a los elementos más formales y sistemáticos del plan de estudios.

En relación a los beneficios de la estrategia de proyectos, Perrenoud (2000) presenta las siguientes consideraciones:

1. Es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente)
2. Se orienta a una producción concreta (experiencia científica, exposición, creación artística, encuesta, periódico, espectáculo, producción manual. Etc.)
3. Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos, y de las facilidades y restricciones del medio.

4. Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.)
5. Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

Lo anterior, se relaciona con muchas prácticas en la escuela donde generalmente se hacen exámenes, se acumulan contenidos, pero no se consigue promover experiencias significativas de aprendizaje, ese debe ser el gran reto de la escuela y sus docentes.

Sobre las competencias y habilidades que desarrolla el estudiante a través de la metodología de proyectos Tobón (2005) afirma que el trabajo por proyectos posibilita desarrollar competencias básicas, genéricas y específicas dentro del currículo integrando los diferentes saberes (el saber hacer, el saber conocer, y el saber ser). Facilitando que los estudiantes se formen en el aprender a emprender dentro del ámbito social y empresarial.

2.3.2 Cómo se organiza el proyecto: Su metodología

Existen diversas propuestas sobre las etapas o fases que se siguen para iniciar la implementación de un proyecto educativo, ya sea que este corresponda al nivel primario, medio o superior. A continuación se presentan diferentes guías sobre la organización de un proyecto, el propósito es mostrar la variedad de ideas en torno al tema, sin que ello signifique la exclusión de otras alternativas que puedan ampliar más la variedad de opciones creativas en torno a este tema.

Es evidente que las fases que se siguen para elaborar un proyecto tienen un marco lógico común y resaltan los principios de planeamiento, ejecución y evaluación.

María Concepción Domínguez (2004,192 y 193) en su obra Didáctica de las Ciencias Sociales sostiene que el método de proyectos se desarrolla a partir de los siguientes pasos:

- Elección del tema. Cada tema se plantea como un problema a resolver.
- Especificar el hilo conductor con el Proyecto Curricular del Centro.
- Primera previsión de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)
- Estudiar y preparar el tema, seleccionando la información a través del planteamiento del problema.
- Crear un clima de participación e interés.
- Destacar el sentido funcional del proyecto.
- Mantener una actitud evaluativa.
- Recapitular el proceso.

Frida Díaz (2006,49) en su libro Enseñanza Situada plantea las siguientes interrogantes para formular un plan de proyecto.

- ¿Qué se quiere hacer? Naturaleza del proyecto.
- ¿Por qué se quiere hacer? Origen y fundamentación
- ¿Para qué se quiere hacer? Objetivos y propósitos
- ¿Cuánto se quiere hacer? Metas
- ¿Dónde se quiere hacer? Ubicación en el espacio
- ¿Cómo se va a hacer? Procedimiento
- ¿Cuándo se va a hacer? Ubicación en el tiempo
- ¿A quiénes se dirige? Destinatarios, beneficiarios
- ¿Quiénes lo van a hacer? Recursos humanos
- ¿Con qué? Recursos materiales y financieros

Cecilia Bixio (2003) en su trabajo Como planificar y evaluar en el aula, recomienda las siguientes etapas en el diseño de un proyecto.

- El problema

- La bibliografía de consulta
- Los objetivos del proyecto
- Las estrategias
- Los contenidos
- Los recursos

Mabel Nelly Starico (1999) menciona diferentes opciones a los docentes que intenten desarrollar esta metodología, entre esas fases propone los siguientes interrogantes:

- ¿Qué? Necesidad de realización
- ¿Por qué? Motivo del problema
- ¿Para qué? Objetivos
- ¿Cómo? Actividades
- ¿Cuándo? Tiempo
- ¿Logros? Evaluación

Ezequiel Ander Egg y María José Aguilar (2005,32) ofrecen pautas básicas que pueden guiar la elaboración y diseño de un proyecto. Los autores aclaran que este esquema debe aplicarse con flexibilidad y creatividad, adaptándolo a las exigencias en cada caso concreto. Los pasos a seguir son los siguientes:

- Descripción del proyecto (qué se quiere hacer)
- Fundamentación o justificación (porque se hace, razón de ser, y origen del proyecto)
- Marco institucional (organización responsable del proyecto)
- Finalidad del proyecto (impacto que se espera lograr)
- Objetivos (para que se hace, que se espera obtener)
- Metas (cuanto se quiere hacer)
- Beneficiarios (destinatarios del proyecto)
- Productos (resultados de las actividades).
- Localización física y cobertura espacial (donde se hará, que abarcará)

Todas las propuestas presentadas anteriormente, se deben valorar en función de los tipos de proyecto que se necesite emprender, es decir la naturaleza de cada proyecto indicara el modelo más adecuado e idóneo para su posible realización. Algo implícito en todas las fases descritas anteriormente es la planificación que construirán profesores y estudiantes en la organización de su proyecto. Ningún tipo de acción ya sea de índole social, cultural o educativa puede prescindir de la necesidad de introducir elementos de organización y racionalidad como los vistos anteriormente.

La ejecución de proyectos desarrolla habilidades y estrategias que darán sentido a su experiencia de aprendizaje, involucrará también relaciones interpersonales importantes entre los participantes y, sobre todo aplicaran sus conocimientos teóricos a situaciones reales de aprendizaje, más vinculado con el mundo y su entorno social y cultural.

2.3.3 Habilidades y destrezas que se desarrollan con el método de proyecto

Es pertinente recalcar, que en el proceso de implementación de la propuesta por proyectos, no solo aprende haciendo el estudiante, sino que también el profesor forma parte activa y dinámica en la mediación y tutoría hacia el discípulo. Como lo aclara Nelly Starico (1999) organizar un proyecto de trabajo con los alumnos/as implica que el docente asuma el lugar de coordinador para que los/as alumnos/as adquieran un lugar central en su aprendizaje.

De antemano se considera, que la propuesta pedagógica por proyectos, se les atribuye un papel fundamental a los estudiantes, pero esa situación no excluye la participación dinámica del docente, por el contrario ambos construyen los conocimientos y aprendizajes de manera dialéctica e interdependiente.

¿Qué se logra con los proyectos? Para ello es preciso hacer algunas apreciaciones. En primer lugar toda propuesta didáctica tiene implícito un componente filosófico que trata de responder la interrogante ¿para qué se hace? también conlleva una connotación axiológica, es decir ¿Cuál es el valor? Partiendo

de estas dos premisas, es evidente que los motivos que impulsan todo proyecto educativo son perseguir un ideal, alcanzar una meta, lograr una utopía. No obstante, son la realidad y la práctica las que en última instancia validan o refutan una determinada técnica, estrategia o propuesta educativa.

Los principios en que se fundamenta el método de proyecto, permiten asegurar que su aplicación en el aula y fuera de ella, se orienta hacia el aprendizaje desde una perspectiva grupal, fomenta la participación, y estimula la investigación del entorno, la interacción y la integración de los saberes escolares.

Sainz (1931) consideraba los proyectos como un método renovador para que el alumno no advierta la diferencia entre la vida exterior y la vida escolar. En ese sentido se retoma la idea deweyana de la necesidad de una educación basada en la experiencia.

Tomas Sánchez Iniesta (1995) valora los proyectos como estrategias de intervención en el aula para el enfoque globalizador de la enseñanza y explicita:

- Relacionan los intereses de los alumnos con la realidad.
- Favorecen la motivación y la contextualización de los aprendizajes.
- Propician una mayor participación.
- Abordan el tratamiento de un mayor número de contenidos ampliando el campo de estudio.
- Posibilitan un papel más creativo por parte del maestro.
- Destacan la importancia de los procedimientos para facilitar el tratamiento de la información y favorecen la autonomía de los alumnos.
- Evitan el tratamiento artificial de los contenidos.

Sergio Tobón (2005) resalta la importancia del método y sostiene que la metodología de proyectos tiene un gran valor en la educación, ya que en ella se puede dar de forma integrada aspectos de gran importancia educativa tales como: observación de fenómenos naturales y/o sociales, análisis de documentos, consulta bibliográfica, interpretación de situaciones, construcción de instrumentos

de conocimiento, desarrollo de la creatividad, afianzamiento de las competencias comunicativas y trabajo en equipo.

Lourdes Galeana (2006) por su parte indica que el aprendizaje basado en proyectos contribuye de manera primaria a:

- Crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento.
- Promover una conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas.
- Desarrollar empatía por personas.
- Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversa índole.
- Promover el trabajo disciplinar.
- Promover la capacidad de investigación.
- Proveer de una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz.

Por otro lado Silvia Cortés Fuentealba (2005) sostiene que el método tiene una serie de ventajas entre las que cabe destacar:

- Se puede aplicar en una o más asignaturas del plan de estudios.
- Introduce a los alumnos en la investigación–indagación.
- El problema surge de los intereses personales de los alumnos.
- Mantiene o aumenta la autoestima, la cooperación, la reflexión, el conocimiento y aceptación de sus pares.
- Desarrolla y afianza actitudes y valores como el respeto, la tolerancia.
- El trabajo grupal permite solucionar problemas como el liderazgo impropio, ayudando a que los estudiantes auto-modelen su conducta, valoren la búsqueda del consenso y sepan apreciar la opinión ajena.

Las habilidades planteadas anteriormente se pueden lograr, pero para ello se necesita imperativamente un plan, es decir un curso de acción que posibilite el desarrollo ordenado y sistemático del proyecto. Desde esa perspectiva es necesario el diseño de actividades que señalen las tareas y responsabilidades de los distintos ejecutores. Siguiendo la reflexión anterior, es vital que docentes y

estudiantes definan con precisión los objetivos y metas que pretende lograr el proyecto para no caer en la improvisación, gasto de recurso y excesiva pérdida de tiempo. El método de proyecto, igual que otras propuestas didácticas no escapa a los cuestionamientos, ni tampoco es invulnerable a las críticas, Con el fin de sopesar esa situación se hace el siguiente análisis

2.3.4 Valoraciones y consideraciones finales

En primer lugar se debe reconocer que la propuesta basada en proyectos no es una metodología perfecta. Ya se enfatizó que toda propuesta didáctica en su estado teórico lleva una fuerte dosis de utopía y de idealismo, por lo tanto no está exenta de inconvenientes ni de críticas, tampoco son la panacea para resolver todos los problemas y aprendizajes que se dan en el ámbito educativo. No se debe caer en lo que Xesús Jares (2002) denomina utopismo pedagógico, eso significa pensar que la escuela por si sola resolverá todos los problemas que aquejan a la sociedad y al mundo.

En el caso de la implementación del método en el nivel superior, ya se enfatizó anteriormente la necesidad de involucrar el estudiante con la sociedad y por ende resulta necesario hacer de los planes de estudios una organización social dinámica y flexible para el aprendizaje. En ese sentido, el aprendizaje basado en proyectos debe de ser una herramienta útil en manos de agentes universitarios y no universitarios, para crear Comunidades de Aprendizaje y hacer cosas interesantes con ellas.

Sobre las situaciones a tomar en cuenta cuando se aplica esta metodología la Dra. Lourdes Galeana (2006) sostiene

El aprendizaje por proyectos es complicado y requiere perseverancia, dedicación y el mejor de los esfuerzos por parte de todos los actores implicados, pero el proponer y desarrollar modelos innovadores de aprendizaje que logren potenciar las capacidades de autoaprendizaje de nuestros estudiantes, es justificable en todos los sentidos.

Otra de las realidades que se plantea como desventaja es que se le otorgue una excesiva importancia a los proyectos y que se soslayen los contenidos de la asignatura. Tal situación se puede sortear si se planifica con anticipación las unidades didácticas del programa que serán trabajadas con el método, de esa manera se definirán los contenidos que se convertirán en propuestas de proyecto y se establecerá el tiempo de su ejecución.

Otra de las dificultades y barreras para poner en práctica el método de proyectos es la inversión del tiempo que dure la instrucción, preparación y ejecución del proyecto, reduciendo de esa manera las oportunidades para internalizar otros aprendizajes. Ahora bien, este obstáculo se puede solventar previendo con antelación la dimensión y magnitud del proyecto a ejecutar. Un proyecto de larga duración en un periodo académico corto sería inviable.

Los riesgos y temores que existen por parte de docentes y estudiantes a la hora de implementar una determinada metodología, son hasta cierto punto comprensibles. La pauta que definirá el éxito es sin lugar a dudas, el cumulo de experiencias significativas que logren sus participantes. En ese sentido se ratifica lo que dice Coll (1988) cuando sostiene que si el estudiante logra establecer conexiones sustantivas entre la información que va recibiendo y el conocimiento previo, se habrá asegurado de la comprensión de dicha información y de la significatividad del aprendizaje.

La propuesta didáctica del método de proyectos constituye solamente un punto de partida, ofrece elementos para repensar y transformar la práctica pedagógica. La realización y concreción de los proyectos, depende del empoderamiento que los docentes y estudiantes hagan de él.

2.3.5 Hipótesis y variables

Hipótesis de investigación

El Método de Proyectos como propuesta didáctica es apropiado para desarrollar el aprendizaje creativo, crítico, reflexivo y autónomo, para resolver situaciones y problemáticas de la vida social.

2.3.6. Definición conceptual de las variables

Variable Independiente

El método de proyecto: Se define como un modo de organizar el proceso enseñanza-aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática por los alumnos que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por estos.

Variable Dependiente

Aprendizaje de los estudiantes: Se denomina aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia.

2.3.7 Variables e Indicadores

Variables	Indicadores
Método de Proyecto	<ul style="list-style-type: none">• De investigación• De solución de problemas• De aprendizaje específico
Aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none">• Autónomo• Por descubrimiento• Significativo

2.3.8 Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicador	Items
Método de Proyecto	<ul style="list-style-type: none"> Proyectos Investigación Científicos Tecnológicos Solución de problemas Aprendizaje específico 	<ul style="list-style-type: none"> Enseñanza situada Creatividad Aprendizaje autónomo Trabajo en equipo 	<p>¿En qué tipos de proyectos se involucran los estudiantes?</p> <p>¿Qué experiencias fuera del aula logran los estudiantes?</p> <p>¿Cómo organizan el proyecto en el aula?</p> <p>¿De qué manera se potencia el trabajo en equipo con el método de proyecto?</p>
Aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Por descubrimiento Aprendizaje colaborativo Aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> Contenido Esquemas cognitivos Conocimientos previos Habilidades y destrezas 	<p>¿Qué tipo de aprendizaje desarrollan los estudiantes?</p> <p>¿Cómo adaptan los conocimientos a su estructura cognitiva?</p> <p>¿Cuáles son las habilidades y destrezas que se logran?</p>

Capítulo 3: Diseño metodológico

3.1. Metodología

El enfoque que se empleará en esta investigación, será el cuantitativo. La investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de estos. Así mismo, nos brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos. (Hernández, Fernández, Baptista 2006.752)

El enfoque cuantitativo emplea la encuesta como herramienta principal para recolección de la información, en este caso se utilizará como instrumento para conocer las generalidades del grupo seleccionado y también para analizar las valoraciones y opiniones que ellos poseen del método de proyecto y de esa manera constatar la efectividad de la propuesta metodológica.

3.2. Tipo de estudio

El alcance de estudio es de carácter descriptivo mediante diseño pre experimental. Los estudios preexperimentales de diseño preprueba-posprueba con un solo grupo se caracterizan porque a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo.

Según Sampieri, Fernández y Baptista (2006,187) el pre experimento es el diseño de un solo grupo cuyo grado de control es mínimo. Generalmente es útil como un primer acercamiento al problema de investigación en la realidad.

3.3 Limitaciones del diseño

Según Hernández y otros (2006, p 187) en el pre experimento existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en la variable dependiente antes del estímulo. Es decir hay un seguimiento del grupo. Sin embargo, el diseño no resulta conveniente para fines de establecer causalidad, lo anterior constituye una

de las limitaciones que posee este diseño, pero como se explicó previamente, la investigación si resulta significativa para describir y conocer de manera preliminar situaciones de aprendizaje y las valoraciones que los estudiantes dieron a la importancia del método de proyecto. como resultado del mismo aparecen en los anexos el desarrollo de un proyecto como experiencia adquirida utilizando esta herramienta didáctica.

3.4. Métodos teóricos

Inductivo-Deductivo: Este es un método de inferencia basado en la lógica y relacionando con el estudio de hechos particulares, aunque es deductivo en un sentido (parte de lo general a lo particular) e inductivo en sentido contrario (va de lo particular a lo general).

Tal método es pertinente ya que se pretende que la metodología basada en proyectos puede de manera general aplicarse de manera efectiva como estrategia de enseñanza en otras áreas del conocimiento.

Hipotético-Deductivo: consiste en un procedimiento que parte de unas aseveraciones en calidad de hipótesis y busca refutar o falsear tales hipótesis, deduciendo de ellas conclusiones que deben confrontarse con los hechos.

En relación con ello, se propone como hipótesis de investigación que la estrategia basada en proyectos promueve el aprendizaje significativo y permite el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes.

Analítico-Sintético: este método estudia los hechos, partiendo de la descomposición del objeto de estudio en cada una de sus partes para estudiarlas de forma individual y luego se integran dichas partes para estudiarlas de manera holística e integral.

3.5. Métodos empíricos

Para la recolección de la información se empleará la encuesta por muestreo, sin embargo por tratarse de una investigación mixta, en la cual se pretende comprobar la eficiencia y viabilidad de una propuesta didáctica, resulta necesario y pertinente la utilización de instrumentos de carácter cualitativo que servirán para dar seguimiento, conocer los avances y progresos del grupo seleccionado en la clase de Sociología del tercer periodo del año 2010. Por la justificación anterior, se utilizarán fichas de cotejo, notas de campo, y grupos de discusión con los participantes de la investigación.

Se comparte la opinión de Bernal (2006:177) en el sentido que la tendencia contemporánea de la investigación es el diálogo entre enfoques, porque se acepta el criterio de que no hay métodos ni técnicas autosuficientes para la comprensión de la realidad de ningún aspecto u objeto de estudio; por lo tanto se reconoce la necesidad de la complementariedad de métodos técnicas.

Estadístico: Para analizar e interpretar los resultados de la investigación se hará uso del programa SPSS-15.0, lo cual permitirá hacer pruebas e inferencias estadísticas proporcionadas por los distintos instrumentos de recolección de la información.

Encuesta: Este método es desarrollado a través de cuestionario de preguntas usando como respuestas la escala de LYKERT. El Instrumento fue aplicado a los estudiantes en forma de diagnóstico para conocer los datos generales que conforman el grupo-muestra.

Población: la conforman los estudiantes matriculados en las dos secciones de Sociología que ascienden a 130 en la UPNFM

Muestra: La muestra la constituyen 65 estudiantes matriculados en la sección A de Sociología en la UPNF

Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados

A continuación se presentan los resultados y principales hallazgos obtenidos a través de las encuestas realizadas a los estudiantes matriculados en la asignatura de Sociología Sección A en la UPNFM, dicho Espacio Pedagógico sirvió de escenario para implementar la metodología de proyectos y su ejecución. El proceso de aplicación de los instrumentos para realizar la investigación tuvo tres etapas.

En la primera fase se aplicó un diagnóstico para conocer las características generales del grupo y las valoraciones que estos tenían sobre el método de proyecto, esto se realizó al inicio del III período académico, en la segunda etapa se hizo una evaluación de la primera unidad basada fundamentalmente en la metodología tradicional y en el papel protagónico del profesor. En la tercera etapa se aplicó el último instrumento o postest para verificar los alcances, viabilidad y factibilidad del método de proyecto y su importancia para propiciar el aprendizaje significativo y autónomo en la clase de Sociología. El análisis y las inferencias de los resultados obtenidos se detallan a continuación.

4.1 Características generales de los estudiantes matriculados en la asignatura de Sociología Sección A.

- Edad: Los datos obtenidos reflejan que la edad promedio del grupo es de 24.17 años con un mínimo de edad de 17 y un máximo de 50. Se puede considerar que la población estudiantil es joven y esta tendencia prevalece en todas las carreras de la UPNFM. Es evidente que muchos jóvenes buscan en la carrera docente un camino para concretar su proyecto de vida, el factor de la juventud en algunos casos durante la investigación jugó un papel importante a veces favorable y en otros casos desfavorable en lo que se refiere a la forma y actitud con que ellos asumen sus responsabilidades académicas y sus compromisos con respecto al trabajo en equipo.

- **Sexo:** Con relación al sexo, se observa una superioridad del sexo femenino 80.3% en comparación con los hombres que apenas representan un 19.7%. (Ver Tabla 1)

Cabe destacar, que la mayoría de los proyectos de clase realizados en equipo durante la investigación, fueron coordinados por mujeres en su mayoría jóvenes, con una escasa participación de los hombres en el liderazgo de éstos.

Lo anterior ratifica que la feminización es una tendencia actual en la educación superior y que los espacios de participación de la mujer en el campo educativo son cada vez más significativos.

- **Condición laboral:** Los resultados sobre este aspecto reflejan que un 32.8% de los estudiantes trabajan en docencia un 9.8% en actividades no docentes y un 57.4% no trabajan (Ver Tabla 2). Los datos anteriores conllevan al siguiente análisis. El porcentaje de estudiantes que no trabajan fue un factor positivo en el sentido que mostraron disposición y tiempo para trabajar con sus demás pares en las actividades extra clase y trabajo de campo, por ejemplo: visita a instituciones, reuniones de trabajo, aplicación de entrevistas, elaboración del portafolio en equipo. Etc.
- **Estudios previos:** Los estudiantes que cursaron la asignatura de Sociología ingresan de diferentes carreras del nivel medio. La tabla 3 muestra que un 16.4% son Maestros de Educación Primaria, un 59.0% son Bachilleres en Ciencias y Letras, 4.9% son Peritos Mercantiles, un 11.5% Bachilleres Técnicos y un 8.2% egresados de otras carreras. Lo anterior indica que hay muestra muy significativa de Bachilleres en Ciencias y letras y contrario a lo que se puede esperar en una institución formadora de docentes lo cual es una evidencia clara que la profesión de magisterio es considerada atractiva para otras profesiones sin formación docente, en ese sentido solo un 16.4 % son Maestros de Educación Primaria. Es indudable que la formación de los maestros facilita la interiorización de contenidos de carácter didáctico-pedagógico en comparación con sus demás compañeros que no tienen formación docente.

- Tipo de estudiante: Sobre este aspecto destaca que un 42.6% estudian a tiempo completo en la UPNFM, de igual manera 42.6% estudian a medio tiempo y un 14.8% lo hacen por horas (Ver Tabla 4). En los datos anteriores se observa que no hay diferencias entre los que estudian a tiempo completo y los que lo hacen a medio tiempo, este factor influye en el hecho que la mayoría de la población estudiantil posee una carga académica que les permite realizar la mayoría de sus responsabilidades académicas al interior de la universidad, utilizando los recursos que esta ofrece. En cuanto al 14.8% que estudian por horas, la investigación refleja que son estudiantes que trabajan en la industria y en la prestación de bienes y servicios, cuyos horarios de trabajo no les permiten cursar más de tres asignaturas.

4.2 Diagnóstico sobre la participación de los estudiantes utilizando la metodología de proyectos

Al consultarle a los estudiantes si habían participado en asignaturas que utilizaran la metodología de proyectos, él estudio refleja lo siguiente.

- **Investigativo:** Un 39.3% sostuvo que había participado en este tipo de proyectos y un 60.7% afirmó que no (Ver Tabla 5). Lo anterior tiene su explicación en el sentido que algunos estudiantes han cursado asignaturas de formación general y específica relacionada con metodología y trabajos de investigación, cabe destacar, que en el Plan de Estudios 2008 de los estudiantes que participaron en el trabajo cursan seminarios y talleres de investigación cuantitativa y cualitativa.
- **Artístico:** Sobre este tipo de proyectos, 13.1% contestaron que sí y 86.9% respondieron que no (Ver Tabla 6) .Es muy evidente que en la mayoría de las universidades hondureñas los docentes no involucran los contenidos de las clases con proyectos de tipo artístico donde los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar la iniciativa y la creatividad.

- **Científico-tecnológico:** 9.8% afirmó haber participado en ellos, y un 90.2% que no. Lo anterior denota la necesidad imperativa de fomentar clubes, ferias, exposiciones de proyectos de esta magnitud y destaca el hecho de la escasa participación de estudiantes en este tipo de actividad. (Ver Tabla 7)
- **Comunitario:** En la población consultada se observa que un 16.4% ha participado en proyectos de tipo comunitario y un 83.6% afirmó que no. Sobre este aspecto se puede inferir la imperiosa necesidad de las universidades de generar actividades de extensión y estrechar más la relación Universidad-Sociedad. Las experiencias de proyectos comunitarios son muy escasas y poco incentivadas. (Ver Tabla 8)

Para concluir de manera general, un 98.4% de los estudiantes, no ha participado en proyectos, apenas han trabajado solo un 1.6%. Lo anterior justifica la necesidad de propiciar las condiciones para flexibilizar los contenidos e implementar la metodología de proyectos y apropiarse de ella como una estrategia didáctica.

4.3. Valoraciones previas del grupo sobre la importancia y fortalezas del método de proyecto

Para recolectar información sobre este aspecto se utiliza la escala de Likert conteniendo los siguientes valores: 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. De acuerdo y 5. Muy de acuerdo.

El análisis de los resultados se hizo en base a la dirección de la escala, considerando favorable 4 y 5, neutro 3 y desfavorable 1 y 2.

Los hallazgos y resultados de estas indagaciones se presentan y analizan a continuación.

Un 9.8% de los estudiantes consideran desfavorable la implementación y fortalezas que promueve el método de proyecto (Ver instrumento en anexo 1) un 13.1 se muestran indecisos y 77.0 piensan que esta metodología es totalmente favorable. (Ver Tabla 10)

Por tratarse de un diagnóstico preliminar que se aplicó al tercer día de haber iniciado la clase, se pudo determinar que la mayoría de los estudiantes (77%) suponen que esta estrategia didáctica fortalece el trabajo en equipo, el aprender-haciendo, fomenta el aprendizaje significativo y es totalmente satisfactoria; lo cual es un indicador que justifica la implementación de esta estrategia didáctica. Siguiendo el análisis de los datos, es predecible el hecho que una mínima parte consideren que el método de proyecto no potencia las virtudes planteadas anteriormente ya que no conocen ni han trabajado todavía con esa herramienta didáctica, esta parte del proceso se implementó en la segunda unidad de la clase de Sociología en los meses de octubre y noviembre de 2010 y el propósito de esta investigación es precisamente constatar al final del periodo si cambió su valoración que tenían al inicio y si se logró un aprendizaje realmente significativo.

4.5 Relación entre condición laboral y valoraciones sobre el método de proyecto

En la tabla 11 se observa la relación entre la condición laboral y las valoraciones sobre el método de proyecto. 3 estudiantes que trabajan en docencia consideran el método de proyecto como desfavorable, 1 neutro o indeciso y 16 consideran favorable haciendo un total de 20. Los que trabajan en actividades no docentes 0 opinaron que es desfavorable, 1 se mostró neutro y 5 consideran favorable, haciendo un total de 6. Con relación a los que no trabajan 3 valoran como desfavorable, 6 neutro y 26 piensan que es favorable completando con ello 26; haciendo un total de 61 estudiantes encuestados. Sobre este aspecto es importante destacar que los que trabajan en docencia y también los que no trabajan, perciben y valoran que la metodología de proyectos es altamente favorable para fomentar el aprendizaje significativo, sin embargo los que no trabajan en docencia se muestran poco convencidos (9.8%) acerca de esta propuesta didáctica quizá por el escaso conocimiento que ellos tienen acerca de paradigmas y propuestas didácticas existentes en educación.

4.6 Análisis del instrumento final o postest al culminar la implementación del método de proyecto

El tercer Periodo académico culminó el 30 de noviembre de 2010, fue en esa fecha que se aplicó el último instrumento para verificar y constatar la efectividad del método de proyecto como propuesta didáctica en el aprendizaje de la Sociología.

Valoraciones finales al culminar la metodología de proyectos

Al hacer una sumatoria de los criterios usados en la escala de likert un 2,1 % opinó estar muy en desacuerdo con el método de proyecto (Ver Tabla 12) mientras que un 97,9% consideran muy de acuerdo con la propuesta.

Como se trata de un estudio preexperimental, la eficacia del método se verificó a través de las valoraciones que se les aplicó al grupo, como se enfatizó anteriormente en el diseño, se trataba de probar en qué condiciones era factible dicha propuesta didáctica.

Las apreciaciones de los estudiantes que participaron en el estudio son contundentes, casi un 98% creen que el método de proyecto genera un aprendizaje significativo y desarrolla competencias y habilidades.

4.7 Aplicación de prueba estadística

La diferencia entre los resultados del pretest y el postest se validó por medio de la prueba estadística t (student), la cual evalúa si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias (Hernández y otros, 2007 p275)

Para hacer este análisis se plantearon las siguientes hipótesis:

Hi: Los estudiantes le atribuyen mayor valoración al método de proyecto como propuesta didáctica que al método tradicional, después de haber participado en una experiencia de aprendizaje.

Ho: Los estudiantes no le atribuyen mayor valoración al método de proyecto como propuesta didáctica en comparación con el método tradicional, después de haber participado en una experiencia de aprendizaje.

Los resultados de la prueba estadística (t) se obtuvieron utilizando el programa estadístico SPSS y reflejan el valor de $t = -8.100$, (Ver Tabla 14) con un nivel de significancia de 0.001, con un intervalo de confianza del 95%, esto significa que se acepta la hipótesis de investigación, por lo tanto se concluye que los estudiantes le atribuyen mayor valoración al método de proyecto como propuesta didáctica en relación al método tradicional, después de haber participado en esa experiencia de aprendizaje.

En el gráfico de la tabla 13, se observa que un 2.1% opinaron estar muy en desacuerdo con la propuesta, mientras que un 62.5% valora como muy de acuerdo. En el postest 2.1% están muy en desacuerdo y un 97.9% evalúa la propuesta como muy de acuerdo.

Con base en lo anterior, se puede afirmar a través de las valoraciones que hacen los estudiantes acerca del método de proyecto, que estas son positivas, y consideran que esta estrategia de aprendizaje potencia el aprendizaje significativo, desarrolla competencias y genera el aprender haciendo, en comparación con la metodología tradicional implementada durante la primera unidad.

Conclusiones

Una vez finalizada esta investigación de carácter preexperimental, cuyo propósito era constatar la efectividad del método de proyecto y valorar a través de las consideraciones de los estudiantes su relevancia como propuesta didáctica en la asignatura de Sociología, a continuación se presentan las siguientes conclusiones:

1. El método de proyecto constituye una estrategia de aprendizaje que involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos.
2. Al organizar los contenidos de las clases en proyectos, los estudiantes relacionaron la teoría y la práctica, se fomenta el aprender-haciendo y desarrollan la capacidad de trabajar en equipo.
3. Al trabajar con proyectos relacionados con temas de Sociología (delito y delincuencia, género y desigualdad social, raza y etnicidad) el estudiante aprendió a investigar utilizando las técnicas propias de la disciplina en cuestión, llevándolo así a la aplicación de estos conocimientos a situaciones reales de aprendizaje.
4. En la organización de aprendizajes, a partir del método de proyecto, al ubicar al estudiante frente a una situación problemática real (Pobreza urbana en San Pedro Sula) se favorece un aprendizaje más vinculado fuera de la institución, que le permite adquirir el conocimiento de manera no fragmentada o aislada.

5. El trabajar con proyectos permitió desarrollar de manera positiva los estilos de aprendizaje de los estudiantes por ejemplo: habilidades para el uso de la tecnología, redacción de informes, análisis de datos, relaciones interpersonales etc.
6. La planificación de los proyectos en el Espacio Pedagógico de Sociología permitió el desarrollo de competencias genéricas que la clase requiere, tales como: Capacidad para análisis y síntesis, capacidad para comunicación oral y escrita en su lengua materna (Español), capacidad para trabajar en equipo y capacidad para convivir en paz, promoviendo el respeto a la diversidad, multiculturalidad y los derechos humanos.
7. El papel del profesor en esta estrategia didáctica es el de facilitador ya que está monitoreando constantemente los progresos y dificultades de los estudiantes, es decir aprende junto con ellos y asume un papel diferente en comparación con la metodología tradicional.
8. Las recomendaciones planteadas por algunos estudiantes es que al inicio del curso se organicen los equipos de trabajos y se planifiquen los posibles proyectos a desarrollar ya que el tiempo (13 semanas) puede conspirar para el buen éxito de los proyectos.
9. El trabajar con proyectos implica mucha responsabilidad en los equipos de trabajo, y por tanto se requiere una actitud de empoderamiento de todos sus miembros y asumir los compromisos que requiere este tipo de retos.
10. Innovar significa proponer cambios, con la metodología de proyectos se logra estructurar el currículo como propuesta novedosa a la rigidez del trabajo netamente por contenidos.

Recomendaciones

Al concluir el III periodo académico 2010 en donde se utilizó el método de proyecto como estrategia de aprendizaje en la clase de Sociología, los estudiantes culminaron la asignatura presentando un proyecto relacionado con la unidad temática asignada. Al reflexionar sobre todo el proceso que se llevó a cabo desde la inducción hasta la ejecución y presentación del mismo, se exponen las siguientes recomendaciones:

1. Para los docentes y estudiantes es sumamente importante iniciar con anticipación la socialización y planificación del proyecto para que se desarrolle y se ejecute en el tiempo estipulado.
2. Es pertinente incentivar en los estudiantes el trabajo colaborativo y el trabajo en equipo para lograr una sinergia en los ejecutores del proyecto y que estos internalicen y se empoderen del trabajo asignado.
3. Resulta imprescindible que el docente monitoree la ejecución del trabajo y contribuya al desempeño óptimo de esta importante estrategia de aprendizaje.
4. Se recomienda al docente proveer a los estudiantes de instrumentos de autoevaluación y coevaluación para valorar objetivamente el trabajo realizado
5. Es importante que cada unidad temática asignada se convierta en un proyecto factible de realizar y para ello es necesario definir con claridad el tipo de proyecto y dotarle de la creatividad e imaginación necesaria.

1. Bibliografía

Ander-Egg, Ezequiel (1995) La planificación Educativa. Buenos Aires. Magisterio del Rio de la Plata.

Ander-Egg, Ezequiel y Aguilar, María José (2005) Como elaborar un Proyecto: Guía para elaborar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires. Editorial Lumen Humanitas

Benejam, Pilar (1993) Los contenidos de las ciencias sociales. Cuadernos de Pedagogía, 168. Barcelona: Fontalba.

Bernal, César Augusto (2006) Metodología de la Investigación. México Pearson Educación

Bixio, Cecilia (2003) Cómo planificar y evaluar en el aula. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones.

Bixio, Cecilia (1996) Como construir proyectos. Santa Fe Argentina, Ediciones Homosapiens

Bottomore, Tom (1982) La miseria de la sociología. Madrid, Editorial Tecnos.

*Bunge, Mario (2004) Mitos, hechos y razones. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Carretero, M. Pozo, J I y Asensio, M (1989): La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Visor.

Castañeda, Jiménez Juan (2003) Habilidades académicas “Mi guía de aprendizaje y desarrollo” .Segunda edición México D.F Editorial McGraw-Hill.

Coll,Cesar (1994) El constructivismo en el aula. Madrid, Editorial Grao

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Paris Francia 1998

Cruz y Gómez (2001) Sociología: Claves para un acercamiento a la realidad. España, Ediciones Pirámide

Delors,Jacques (1996) La educación encierra un tesoro. Ediciones Unesco

Delval, Juan (2001) Aprender en la vida y en la escuela. Madrid, Ediciones Morata

Dewey, John (2004) Experiencia y educación. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid

Díaz, Frida (2006) Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México D.F McGraw-Hill Interamericana.

Díaz, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista. 2da Edición. México D.F McGraw Hill.

Domínguez, Concepción María (2004) Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid. Pearson Educación

D,uva, Rosa y Rossi, Ángela (1998) Las Ciencias Sociales para la Escuela Nueva. Buenos Aires. Editorial Lumen Humanitas.

Duverger, Maurice (1976) Métodos de las ciencias sociales. Barcelona: Ariel

Espasa: (2002) Enciclopedia de Pedagogía. Madrid España

Fullat, Octavi (1980) Filosofías de la educación. Segunda edición Barcelona España Ediciones Ceac.

García, Enrique (1991) La formación de la inteligencia. Segunda Edición México, Editorial Trillas.

García, Enrique (2000) La construcción histórica de la psique. México, Editorial Trillas.

Giacobbe, Susana Mirta (1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Rosario Argentina Ediciones Homo Sapiens.

Giddens, Anthony (1994) Sociología. Segunda edición Madrid España Alianza Editorial. S A

Giner, Salvador (1996) Sociología. Barcelona España .Editorial Península

Gonzales Ornelas, Virginia (2001) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México D.F Editorial Pax.

Grinberg, S y Rossi, Mariana (1999) Proyecto educativo institucional, Argentina. Editorial Magisterio del Rio de la Plata.

Hernández, Fernando (1966) Para comprender mejor la realidad. Madrid España Cuadernos de Pedagogía.

Ibarra Pérez, Oscar (1962) Didáctica moderna. Madrid

Iniesta, Sánchez Tomas (1995) La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires. Magisterio del Rio de la Plata.

Jares, Xesús (2002) Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas. Madrid España Editorial Popular. S.A

Knoll, M (1997) The Project method: Its vocational education origin and international development. Journal of Industrial Teacher Education, 34(3) pp. 59-80

Laforgue, Martín (2005) Sociología para principiantes, Buenos Aires Editorial Era Naciente.

López Valdovinos, Martina (2001) Historia y Ciencias Sociales. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México D-F Editorial Pax

Mayer, Frederick (1984) Pedagogía Comparada. México, Editorial Pax

Perrenoud, Ph (2000) Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? Revista de Tecnología Educativa, Santiago de Chile, 14 (3)

Piedra Santa, Irene (2004) Enseñar y aprender Estudios Sociales. Guatemala, Editorial Piedra Santa. Colección Didáctica contemporánea.

Pimienta Prieto, Julio H. (2005) Constructivismo, estrategias para aprender a aprender. Pág. 4, Pearson, Prentice Hall.

Politzer, George (1997) Principios Elementales y Fundamentales de Filosofía, Madrid, España .Editorial Alba

Pozo, Ignacio Juan (1993): Teorías Cognitivas del aprendizaje. Madrid Ediciones Morata

Reforma curricular de Ciencias Sociales. 2008 Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Honduras C.A

Ritzer, George (2003) Teoría Sociológica clásica, México D.F Editorial McGraw-Hill

Sainz, Fernando (1931) El método de proyectos. Madrid, Revista de Pedagogía.

Santrock, John (2002) Psicología de la Educación. México DF, Editorial McGraw Hill Interamericana Editores S.A DE C.V

Sánchez, Marta Gabriela (2005) Revista Educar México D.F, Editorial Educar

Saavedra, Marcelo (1999) El hecho educativo, epistemología y filosofía de la educación. Temuco. Editorial Pillan

Sampieri Hernández Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2006) "Metodología de la Investigación" Pág. 25, edit. Mc Graw-Hill Interamericana S.A. México

Starico, Mabel Nelly (1999) Los proyectos en el aula: Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad. Buenos Aires. Magisterio del Rio de la Plata.

Sztompka, Piort (1993) Sociología del cambio social. Madrid España Editorial Alianza

Tobón, Sergio (2004) Formación basada en competencias, Bogotá D.C Ecoe Ediciones.

Tunnerman, Carlos (2007) La universidad necesaria para el siglo XXI. Managua Nicaragua.

Villarreal, Beatriz (2002) Las Ciencias Sociales: Historia y significado a fines del siglo XX Guatemala Editorial Oscar de León Palacios.

Woolfolk, Anita (2006) Psicología Educativa. México Pearson Educación

Webgrafia

Cortés Fuentealba, Silvia (2005) El método de proyecto como experiencia de innovación en el aula. Universidad de los Andes Venezuela, Red de revistas científicas de América Latina y el caribe. redalyc
<http://redalyc.uamex.mx>

Galeana, Lourdes. Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima
<http://ceupromed.uocol.mx/revista/Pdfart/1/27pdf>.

ANEXOS

UDI-DEGT-UNAH

Aporte

El método de proyecto: Su efectividad y pertinencia como estrategia didáctica para el aprendizaje de la Sociología en la UPNFM.

En la introducción de esta investigación, se plantea que vincular al estudiante con la vida ha sido uno de los grandes retos de la educación, destacados educadores han sostenido que la escuela debe ser un preámbulo de la vida y que el aprendizaje debe ser experiencial, significativo y autónomo. Ante la poca efectividad de metodologías enmarcadas dentro del paradigma tradicional, surgen propuestas alternativas que pretenden dinamizar los procesos de aprendizaje y enseñanza y convertir la monotonía de las aulas en espacios activos de vinculación y relación entre lo que se enseña y se aprende, entre la teoría y la práctica, entre la escuela y la vida.

Juan Delval un maestro muy prestigioso en el campo de la educación superior, planteaba en una de sus obras las siguientes interrogantes ¿Por qué cuesta tanto aprender en la escuela? ¿Por qué muchos estudiantes fracasan? ¿Por qué se enseña actualmente tal cúmulo de cosas si se sabe que los alumnos no consiguen entenderlas y las olvidan tras pasar los exámenes? Esas mismas preocupaciones argumentaba John Dewey en una de sus obras clásicas como lo es Experiencia y Educación presentadas en el marco teórico de este trabajo.

Con relación a las ideas de Dewey, Díaz (2006, p3) sostiene que el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir un aprendizaje que genera cambios sustanciales entre la persona y su entorno.

Por las razones expuestas anteriormente han surgido propuestas emergentes que postulan los principios del aprender-haciendo y del aprendizaje significativo en los estudiantes. Es el marco de esa perspectiva que se presenta y justifica la

implementación del método de proyecto como estrategia didáctica para el aprendizaje de la Sociología.

Objetivos de la propuesta

1. Dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje en el espacio pedagógico de Sociología a través del método de proyectos.
2. Fortalecer el desarrollo de competencias básicas mediante la planificación y ejecución de proyectos.
3. Propiciar en los estudiantes el aprendizaje significativo y experiencias enriquecedoras que posibiliten aprender a emprender con base a la solución de problemas reales.
4. Contribuir mediante los proyectos al desarrollo de habilidades interpersonales como el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.
5. Proporcionar a docentes y estudiantes una herramienta didáctica que permite flexibilizar los contenidos curriculares y convertirlos en experiencias concretas de aprendizaje experiencial.

Enfoque teórico

Las principales influencias pedagógicas que sustentan el método de proyectos son las ideas pioneras de Kilpatrick (1918) Dewey (1859-1962) Bruner (1915) y los postulados de Vygotsky Piaget y David Ausubel (1918-2008) enmarcados en la teoría cognitivista y el enfoque constructivista.

Al respecto Cesar Coll (2001) considera como fuentes principales de la visión constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje a distintos planteamientos derivados de la psicología genética, del cognoscitivismo y de la teoría sociocultural.

Woolfolkt (2006:323) también sostiene que no existe una sola teoría constructivista del aprendizaje, la mayoría de las teorías en las ciencias cognoscitivas incluyen algún tipo de constructivismo, ya que consideran que los individuos construyen sus propias estructuras cognoscitivas conforme interpretan sus experiencias en situaciones particulares.

Con relación a las bases filosóficas y pedagógicas del método de proyecto, John Dewey es uno de sus principales precursores, al abordar los principales problemas de la educación en su época, enfila sus cuestionamientos al aislamiento de la escuela con respecto al entorno social y cultural que rodea al niño. También censura la escasa vinculación de la escuela con situaciones y experiencias reales de aprendizaje en los alumnos.

Compartiendo el mismo criterio, Delors (1996,117) explica que el trabajo del docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance.

Sobre esa necesidad de que la escuela actúe en consonancia con lo que se hace en la vida Fernando Sainz (1931) hace la siguiente interrogante ¿Por qué no

organizar la escuela siguiendo un plan de quehaceres análogo al que se desarrolla fuera, en la casa, en la calle, en la sociedad? .Sainz enfatiza en que la escuela debe relacionarse con el proyecto de vida personal que cada quien tiene en su imaginario social.

Una referente obligada en lo que se refiere a la enseñanza situada es Frida Díaz (2006,33) ella expresa que Kilpatrick consideraba que por medio de un proyecto o actividad propositiva que entusiasma e involucra a la persona que aprende es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en que vive. Esta perspectiva educativa planteada por Kilpatrick tiene definitivamente un carácter holista e integral del aprendizaje y sobre todo hace énfasis en aspectos actitudinales que deben ser prioritarios en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Aunque la metodología por proyectos ha sido interpretada de diferentes maneras y haya adquirido diferentes aplicaciones por sus ejecutores, la pedagogía del método siempre tiene en común la idea del trabajo experiencial por parte de los estudiantes. No obstante en la actualidad ante la diversidad de propuestas pedagógicas, siempre surge la pregunta de ¿Cómo llevar el proyecto al aula? Sobre este caso Perrenoud (2000) sostiene que el proyecto debe ser la espina dorsal del currículo y la enseñanza, la manera común de construcción de saberes en el aula. Este autor hace mención de la necesidad que los docentes se involucren en la metodología y la asuman como propia, indudablemente existirán otros docentes e instituciones menos comprometidos con esa propuesta.

Sobre la necesidad de incorporar en el curriculum las estrategias de proyecto, Cecilia Bixio (2003,58) afirma:

Los proyectos de aula se sostienen en tres grandes pilares: el currículo, el proyecto institucional y la planificación del docente. Los proyectos se elaboran con el objetivo de cubrir una demanda y, a la vez, ofrecen una solución específica para

un problema concreto. No necesariamente se mantienen por largo tiempo, pueden tener una duración relativamente corta y no repetirse, o pueden que se continúen desarrollando todo el tiempo que se considere pertinente, realizando los ajustes necesarios, hasta llegar, incluso a integrarse como parte del todo curricular.

Con relación a los beneficios de la estrategia de proyectos, Perrenoud (2000) presenta las siguientes consideraciones:

Es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente)

*Se orienta a una producción concreta (experiencia científica, exposición, creación artística, encuesta, periódico, espectáculo, producción manual. Etc.)

*Induce un conjunto de tareas en las que todos los estudiantes pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos, y de las facilidades y restricciones del medio.

*Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto (decidir, planificar, coordinar, etc.)

*Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

Sobre las competencias y habilidades que desarrolla el estudiante a través de la metodología de proyectos Tobón afirma que el trabajo por proyectos posibilita desarrollar competencias básicas , genéricas y específicas dentro del currículo integrando los diferentes saberes(el saber hacer, el saber conocer, y el saber ser). Facilitando que los estudiantes se formen en el aprender a emprender dentro del ámbito social y empresarial.

El vínculo entre las competencias así entendidas y el método de proyectos se establece con claridad en la siguiente cita de Perrenoud (2000, p4).

Para desarrollar competencias es preciso, antes que nada, trabajar por problemas o por proyectos, proponer tareas complejas y desafíos que inciten a los alumnos a movilizar sus conocimientos y en cierta medida a completarlos. Eso presupone una pedagogía activa, cooperativa, abierta para la ciudad o el barrio, sea una zona rural o urbana. Enseñar hoy debería consistir en concebir, encajar y regular situaciones de aprendizaje según los principios activos constructivistas.

Es pertinente recalcar que en el proceso de implementación de la propuesta por proyectos, no solo aprende haciendo el estudiante, sino que también el profesor forma parte activa y dinámica en la mediación y tutoría hacia el discípulo. Como lo aclara Nelly Starico (1999) organizar un proyecto de trabajo con los alumnos/as implica que el docente asuma el lugar de coordinador para que los/as alumnos/as adquieran un lugar central en su aprendizaje.

Metodología

El método de proyecto como propuesta didáctica se desarrolla a partir del diseño de un plan con determinadas etapas a seguir, tomando en consideración el tipo y orientación del proyecto que se pretende realizar; es decir si es de tipo científico-tecnológico, social o cultural. Los proyectos de Sociología en la segunda unidad se hicieron a partir de los siguientes contenidos temáticos.

*Pobreza y desigualdad social

*Genero

*Pobreza urbana y rural

*Raza y etnicidad en América Latina

*Delito y delincuencia

*Sociología y familia

La metodología de proyecto significa flexibilizar los contenidos curriculares y convertirlos en experiencias de aprendizaje.

Las modalidades de proyectos pueden variar de acuerdo a las necesidades del grupo o de los contenidos a estudiar; en el caso de la asignatura de Sociología estas fueron las orientaciones de proyectos que se implementaron.

*Entrevistas u obtención de información a partir de narraciones personales, anécdotas, historias orales, etc. Como formas de comprender determinados actores, comunidades, acontecimientos o sucesos.

*Estudios sobre determinados grupos, organizaciones, empresas, etc. Con un análisis de los aspectos sociales, culturales, políticos o económicos.

*Análisis de casos: construcción de narrativas que arrojen luz acerca de cuestiones complejas en determinadas situaciones problema.

*Proyectos por computadora o con apoyo de diversas tecnologías informáticas de muy diversa índole y propósitos.

*Creación y animación de videos o filmes que caractericen un acontecimiento, asunto o tema de gran importancia.

*Presentaciones (transparencias, carteles, audiovisuales, multimedia) donde se examinen ideas, temas o problemas específicos relacionados con una o varias materias o contenidos no disciplinarios y transversales.

PLAN DEL PROYECTO

PREGUNTAS	ELEMENTOS DEL PROYECTO
1. ¿Qué se quiere hacer?	<u>Naturaleza del Proyecto</u> Definición y caracterización de la idea central de lo que se pretende realizar; ámbito que abarca, contexto en que se ubica.
2. ¿Por qué se quiere hacer?	<u>Origen y fundamentación</u> Hay que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución, y justificar por qué el proyecto es la propuesta más adecuada o viable para resolver ese problema.
3. ¿Para qué se quiere hacer?	<u>Objetivos, propósitos</u> Indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar en términos de logros definidos.
4. ¿Cuánto se quiere hacer?	<u>Metas</u> Son una traducción operativa de los objetivos, donde se indica cuanto se quiere hacer, que servicios se prestarán, qué necesidades concretas se cubrirán, etc.
5. ¿Dónde se quiere hacer?	<u>Ubicación en el espacio</u> Localización física o cobertura espacial que tendrán las actividades previstas en el proyecto.
6. ¿Cómo se va a hacer?	<u>Procedimiento</u> Métodos y técnicas; actividades y tareas contempladas.
7. ¿Cuándo se va a hacer?	<u>Ubicación en el tiempo</u> Calendarización o cronograma previsto(Carta Gantt)
8. ¿A quiénes se dirige?	<u>Destinatarios, beneficiarios</u> Identificar el grupo-meta directamente favorecido con la realización del proyecto.
9. ¿Quiénes lo van a hacer?	<u>Recursos humanos</u> En proyectos es posible que además de estudiantes y profesores se involucren otros actores que colaboren con los participantes.
10. ¿Con qué se va hacer?	<u>Recursos materiales y financieros</u> Es importante que los estudiantes estipulen los gastos en que incurrirá el proyecto(papelería, fotocopias, equipo, transporte)

Tomado de Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Frida Díaz.

2006

Proyectos realizados en el espacio pedagógico de Sociología durante la segunda unidad del III Periodo 2010 utilizando el método de proyecto.

1. Delito y delincuencia: Un estudio de caso del Centro Pedagógico el Carmen San Pedro Sula

2. El papel de la mujer en el siglo XXI

3. Pobreza urbana: bordo de la colonia Alameda San Pedro Sula

4. La pobreza urbana en el sector de Travesía y la colonia Alfonso Lacayo en el sector Rivera Hernández.

5. Percepciones sobre la delincuencia: Un estudio de caso del mercado el rápido San Pedro Sula.

Cronograma de actividades para la implementación del método de proyecto en Sociología

Actividades	Septiembre				Octubre				Noviembre				
	Semanas				Semanas				Semanas				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Socialización del método de proyecto.													
2. Selección del proyecto a desarrollar.													
3. Planificación del proyecto.													
4. Ejecución y desarrollo del proyecto.													
5. Presentación final del trabajo.													

Propuesta de proyecto

Delito y delincuencia: Un estudio de caso tomando como referencia el Centro Pedagógico el Carmen, San Pedro Sula.

Equipo de trabajo

1. Dilcia Leticia Amaya
2. Herlyng Patricia Cubias
3. Francisco Javier Rodríguez
4. Ramón Barahona Montes

1. Naturaleza del proyecto

Es evidente hoy en día el aumento de la denominada delincuencia juvenil en Honduras y particularmente en el Valle de Sula. Con el fin de conocer más a fondo el problema se decide hacer un estudio de caso tomando como referencia el Centro Pedagógico el Carmen ubicado en el sector noreste de la ciudad de San Pedro Sula. Previo a la investigación en este centro se hizo una revisión de las teorías sociológicas que explican el delito y la criminalidad en todas sus modalidades y como producto final se elabora un documental utilizando el programa Video Pad con una duración de 13 minutos con el título Delito y delincuencia

2. Origen y fundamentación

Como ya se explicó anteriormente, la delincuencia en menores es un problema social de gran magnitud por eso es importante conocer que hacen las instituciones y autoridades en general para dar respuesta y solución a esta problemática.

3. Objetivos

* Conocer la problemática del entorno social que rodea la juventud en San Pedro Sula.

*Indagar acerca de las causas que provocan los diferentes delitos de los menores internados en el Centro Pedagógico El Carmen.

*Valorar el papel que desempeña esta institución en la rehabilitación de jóvenes infractores de delito.

4. Ubicación en el espacio

El Centro de Rehabilitación Juvenil El Carmen se ubica en el sector noreste de San Pedro Sula en la colonia del mismo nombre.

5. Procedimiento

Para realizar el proyecto se recurrió a la investigación bibliográfica del tema y la recolección de información a través de entrevistas con el director y trabajadores sociales del centro.

6. Ubicación en el tiempo

Actividades	Octubre				Noviembre			
	Semanas				Semanas			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Información acerca del método de proyecto	■							
Elección del tema y modalidad del proyecto		■						
Redacción de encuestas			■					
Planificación del proyecto				■				
Visitas al Centro Pedagógico El Carmen					■			
Redacción de informe						■		
Elaboración de portafolio							■	
Impresión del trabajo							■	
Presentación del proyecto								■

7. Destinatarios o beneficiarios

Por tratarse de un proyecto de investigación bibliográfica y documental los principales beneficiarios del mismo fuimos los integrantes del equipo y los compañeros de la clase, ya que la experiencia fue muy significativa y enriquecedora.

8. Recursos humanos y materiales.

Se contó con el aporte de los cuatro integrantes del grupo, la asesoría del catedrático y recursos materiales como: papel, tinta, fotocopias, servicio de encuadernado, transporte, rollos de película. Etc.

Conclusiones acerca del proyecto

Después de haber finalizado el proyecto en el Centro Pedagógico El Carmen, se llegan a las siguientes conclusiones.

1. La problemática del delito juvenil es tan alarmante que los centros de rehabilitación no se dan abasto para suplir esa demanda.
2. Hay un incremento de los jóvenes en la comisión de delitos, en lo que se manifiesta una problemática social de abandono de los padres, ausentismo escolar y violencia intrafamiliar.
3. Existe un deseo en los jóvenes internos de querer cambiar su vida y readaptarse a la sociedad de manera satisfactoria sin ser discriminados.
4. Es tan agobiante la situación social de los jóvenes, que el Estado es incapaz de dar la ayuda pertinente a estos centros y tienen que sobrevivir con lo que otras instituciones les brindan.
5. Elaborar un documental sobre el Centro Pedagógico El Carmen fue una experiencia significativa ya que pudimos relacionar la teoría sociológica con la práctica y la realidad.

El papel del profesor en esta metodología

El método de proyecto es una propuesta dinámica, auténtica, creativa e innovadora donde los estudiantes juegan un papel protagónico y activo, sin embargo el profesor juega un rol importante en la tutoría y dirección del trabajo.

El rol del profesor en este modelo es muy distinto al que ejerce en la enseñanza tradicional. A continuación se presentan algunas consideraciones sobre el papel del profesor en este proceso.

*El profesor está continuamente monitoreando la aplicación en el salón de clase, que funcionó y que no.

*El profesor deja de pensar que tiene que hacerlo todo y da a sus estudiantes la parte más importante.

*El profesor se vuelve estudiante al aprender como los alumnos aprenden, lo que le permite determinar cuál es la mejor manera en que puede facilitarles el aprendizaje.

*El profesor se convierte en un proveedor de recursos y en un participante de las actividades de aprendizaje.

*El profesor es visto por los estudiantes más que como un experto, como un asesor o colega.

El papel del estudiante

En esta propuesta metodológica les proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y auténtica que otros modos de aprendizaje ya que esta estrategia ocurre en un contexto social donde la interdependencia y la cooperación son cruciales para hacer las cosas. El método de proyecto está centrado en el alumno y su aprendizaje, esto ocasiona que:

*Se sienta más motivado, ya que él es quien resuelve los problemas, planea y dirige su propio proyecto.

*Se convierte en un descubridor, integrador y presentador de ideas.

*Se muestra comunicativo, afectuoso, productivo y responsable

*Usa la tecnología para manejar sus presentaciones o ampliar sus capacidades.

*Trabaja en equipo y hace las tareas colaborativamente.

*Construye y sintetiza información.

UDI-DEGT-UNAH

Los estudiantes trabajando según la metodología tradicional



Los estudiantes trabajando con el método de proyecto



Presentación de proyectos por equipos



Proyecto: El papel de la mujer en el siglo XXI
Tema: Género y desigualdad social



Proyecto: Delito y delincuencia
Estudio de caso: Centro Pedagógico El Carmen



Proyecto: Pobreza urbana: bordo de la colonia Alameda.
Tema: Pobreza y desigualdad

Anexo 1

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZAN
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL, SAN PEDRO SULA**

DIAGNOSTICO SOBRE USO DEL METODO DE PROYECTO

Nombre _____ **Fecha:** _____

Con el presente instrumento se pretende diagnosticar sus conocimientos acerca de la efectividad y relevancia del Método de proyecto en el desarrollo de un curso. Le agradezco responda sinceramente el instrumento de acuerdo a su conocimiento y experiencia.

I. DATOS GENERALES

1 Su edad:

Años

2 Sexo

1 Masculino
2 Femenino

3 Condición Laboral

1 Trabaja en docencia
2 Trabaja en actividad no docente
3 No trabaja

4 Estudios Previos

1 Maestro de Educacion Primaria
2 Bachiller en Ciencias y Letras
3 Perito Percantil
4 Bachiller Tecnico
5 Otro: _____

5 Carrera que estudia en la UPNFM

CIENCIA Y TECNOLOGIA

1 Matematicas
2 Ciencias Naturales
3 Educacion Comercial
4 Educacion tecnica industrial
5 Turismo y Hosteleria

6 Tipo de estudiante

- 1 Tiempo Completo
- 2 Medio tiempo
- 3 Por horas

7 Tipo de proyectos en que has trabajado

- 1 Investigativo
- 2 Artístico
- 3 Científico-tecnológico
- 4 Comunitario
- 5 Otro: _____
- 6 No he trabajado en proyectos

HUMANIDADES

- 6 Ciencias Sociales
- 7 Letras y lenguas Español
- 8 Letras y lenguas Ingles
- 9 Educacion Fisica
- 10 Arte
- 11 Orientacion educativa
- 12 Educacion Pre-escolar
- 13 Educacion Especial

II. ESCALA DE LIKERT

INDICACION: Marque con una x en la casilla correspondiente según su criterio

VALORES DE LA ESCALA:

- 1 Muy en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni de acuerdo, ni en
desacuerdo
- 4 De acuerdo 5 Muy de acuerdo

No.	INDICADORES	1	2	3	4	5
1	¿La implementación del método de proyecto es satisfactoria?					
2	¿El Método de proyecto fortalece el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo?					
3	¿Has cursado asignaturas que utilizaron el método de proyecto?					
4	¿Con el método de proyecto se logra un aprendizaje significativo y autónomo?					
5	¿La ejecución del método de proyecto propicia la iniciativa y la creatividad.					
6	¿El método de proyecto facilita la comprensión de los contenidos de la clase?.					
7	¿Con la aplicación del Método de Proyecto se relaciona la teoría con la práctica.					
8	El trabajar en proyectos posibilita el desarrollo de competencias (el saber hacer, el saber conocer y el saber ser) en los estudiantes.					
9	El método de proyecto propicia un aprendizaje significativo en comparación con la metodología tradicional.					
10	Se puede utilizar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con la realización del método de proyecto?					
11	Con el método de proyecto los estudiantes desempeñan un papel más protagónico en el proceso de aprendizaje que con la metodología tradicional.					
12	¿Con el método de proyecto los estudiantes toman mayor responsabilidad de su propio aprendizaje?					

Anexo 2

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZAN
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL, SAN PEDRO SULA**

**DIAGNOSTICO SOBRE LA METODOLOGIA EMPLEADA AL FINALIZAR LA I
UNIDAD**

Nombre: _____ Fecha: _____

II ESCALA DE LIKERT

INDICACION: Marque con una X en la casilla correspondiente según su criterio.

VALORES DE LA ESCALA:

- 1 Muy en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni de acuerdo, ni en
desacuerdo
- 4 De acuerdo 5 Muy de acuerdo

No.	INDICADORES	1	2	3	4	5
1	La forma de enseñanza utilizada por el profesor al finalizar la primera unidad se enmarca dentro de la metodología tradicional					
2	La forma de enseñanza que utiliza el profesor propicia la participación y el trabajo colaborativo					
3	Las estrategias de enseñanza usadas por el docente facilitaron un aprendizaje significativo, crítico y reflexivo.					
4	Hubo coevaluación y autoevaluación durante el desarrollo de esta unida					
5	La metodología tradicional fomenta el aprendizaje repetitivo y memorístico					
6	La metodología tradicional se centra principalmente en el papel del profesor					
7	El paradigma basado en la metodología tradicional concede poca participación al estudiante					
8	Con la metodología tradicional se desarrollan competencias, habilidades y destrezas en el estudiante					
9	Se relacionó la teoría con la práctica al finalizar esta unidad					
10	Al finalizar esta unidad se incentivó el aprender-haciendo					

Anexo 3

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZAN
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL, SAN PEDRO SULA**

VALORACIONES FINALES SOBRE EL METODO DE PROYECTO

Nombre: _____ **29/11/2010**

VALORES DE LA ESCALA:

- 1 Muy en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 Ni de acuerdo, ni en
desacuerdo
- 4 De acuerdo 5 Muy de acuerdo

No.	INDICADORES	1	2	3	4	5
1	¿La implementación del método de proyecto durante la segunda unidad fue satisfactoria?					
2	¿El Método de proyecto fortaleció el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo?					
3	¿La experiencia trabajando con el método de Proyecto fue positiva y enriquecedora?					
4	¿Con el método de proyecto se logró un aprendizaje significativo y autónomo?					
5	¿La ejecución del método de proyecto propicia la iniciativa y la creatividad.					
6	¿El método de proyecto facilitó la comprensión de los contenidos de la clase?.					
7	¿Con la aplicación del Método de Proyecto se relacionó la teoría con la práctica.					
8	El trabajar en proyectos posibilitó el desarrollo de competencias (el saber hacer, el saber conocer y el saber ser) en los estudiantes.					
9	El método de proyecto propició un aprendizaje significativo en comparación con la metodología tradicional.					
10	Se practicó la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con la realización del método de proyecto?					
11	Con el método de proyecto los estudiantes desempeñaron un papel más protagónico en el proceso de aprendizaje que con la metodología tradicional.					
12	¿Con el método de proyecto los estudiantes tomaron mayor responsabilidad de su propio aprendizaje?					

Anexo 4

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZAN
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL, SAN PEDRO SULA**

EVALUACION DE LA ASIGNATURA DE SOCIOLOGIA III PERIODO 2010

Nombre _____ **Fecha:** 1/12/2010

Indicación: Este instrumento tiene como propósito evaluar el trabajo realizado en la asignatura de Sociología, con el fin de recabar información que ayude a mejorar su desarrollo, por lo tanto agradezco que responda en forma clara y veraz lo que se pide a continuación.

1. Enumera los contenidos desarrollados en el curso

2. De estos contenidos ¿Cuáles tuvo más dificultad en su aprendizaje? ¿Por qué?

3. ¿Qué sugerencias puede hacer para mejorar la enseñanza de la materia?

4. ¿Cómo le gustaría que se impartieran las clases?

5. ¿Qué fue lo que no te gustó del curso?

6. ¿Cree que lo aprendido en esta asignatura le será de utilidad en su desempeño como futuro docente.

Tablas y gráficos

TABLA 1

Características generales de los estudiantes (Sociología Sección A)

Sexo del estudiante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	12	19.7	19.7	19.7
	Femenino	49	80.3	80.3	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

sexo del estudiante

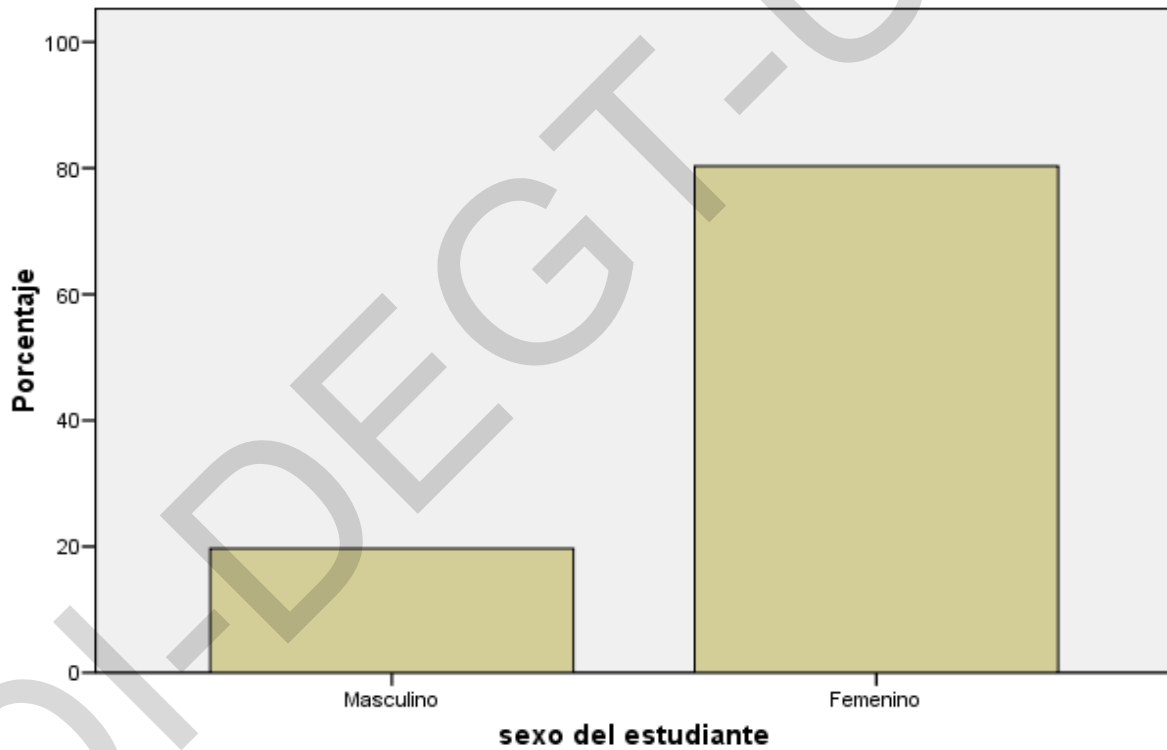


TABLA 2
Condición laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Trabaja en docencia	20	32.8	32.8	32.8
	Trabaja en actividad no docente	6	9.8	9.8	42.6
	No trabaja	35	57.4	57.4	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

condicion laboral

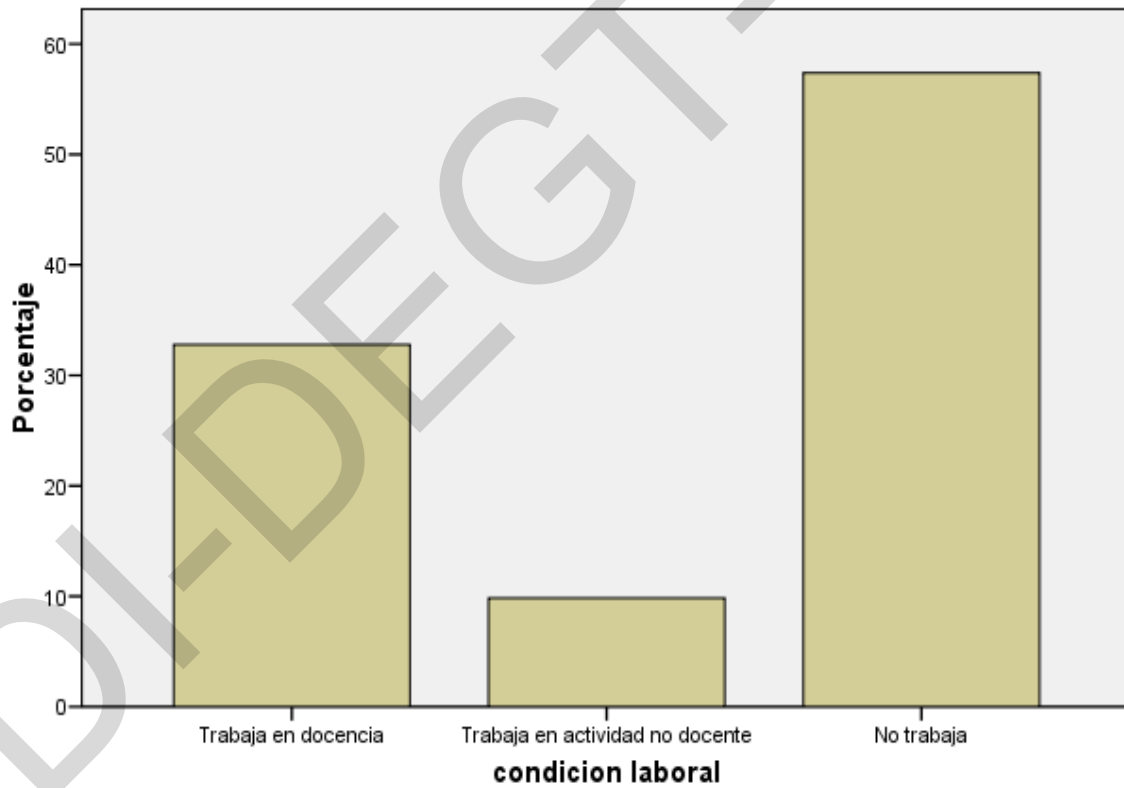


TABLA 3
Estudios previos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Maestro de Educación Primaria	10	16.4	16.4	16.4
	Bachiller en Ciencias y Letras	36	59.0	59.0	75.4
	Perito Mercantil	3	4.9	4.9	80.3
	Bachiller Tecnico	7	11.5	11.5	91.8
	Otro	5	8.2	8.2	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

estudios previos

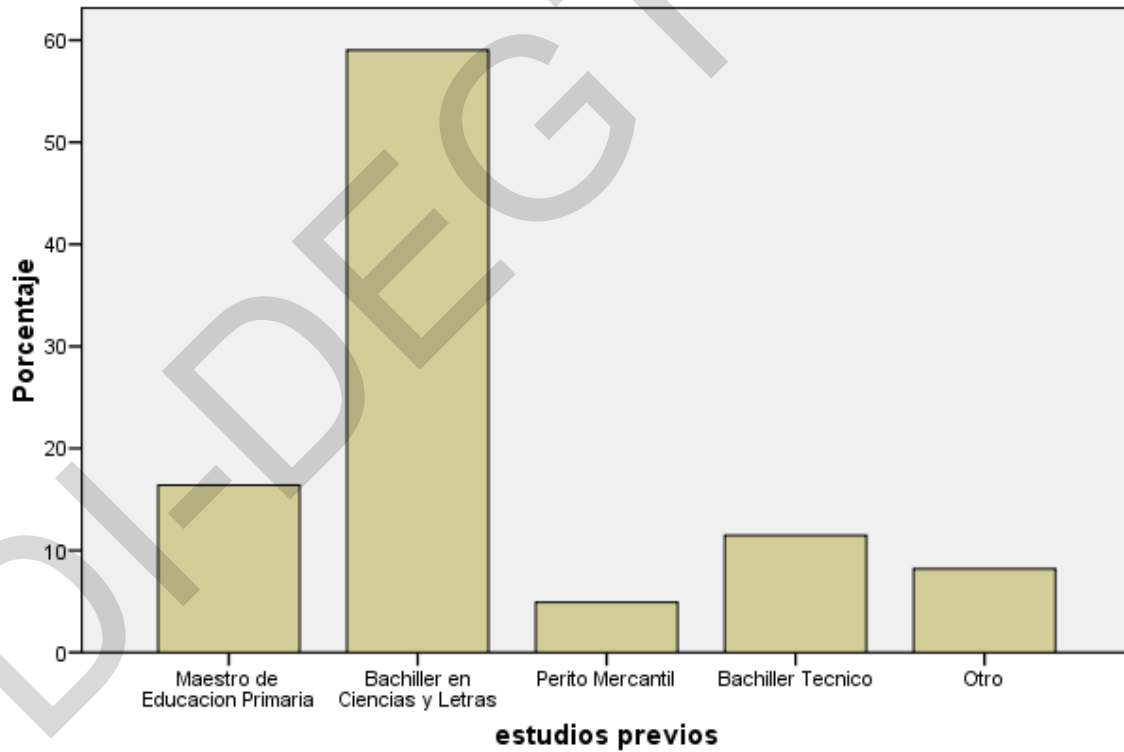
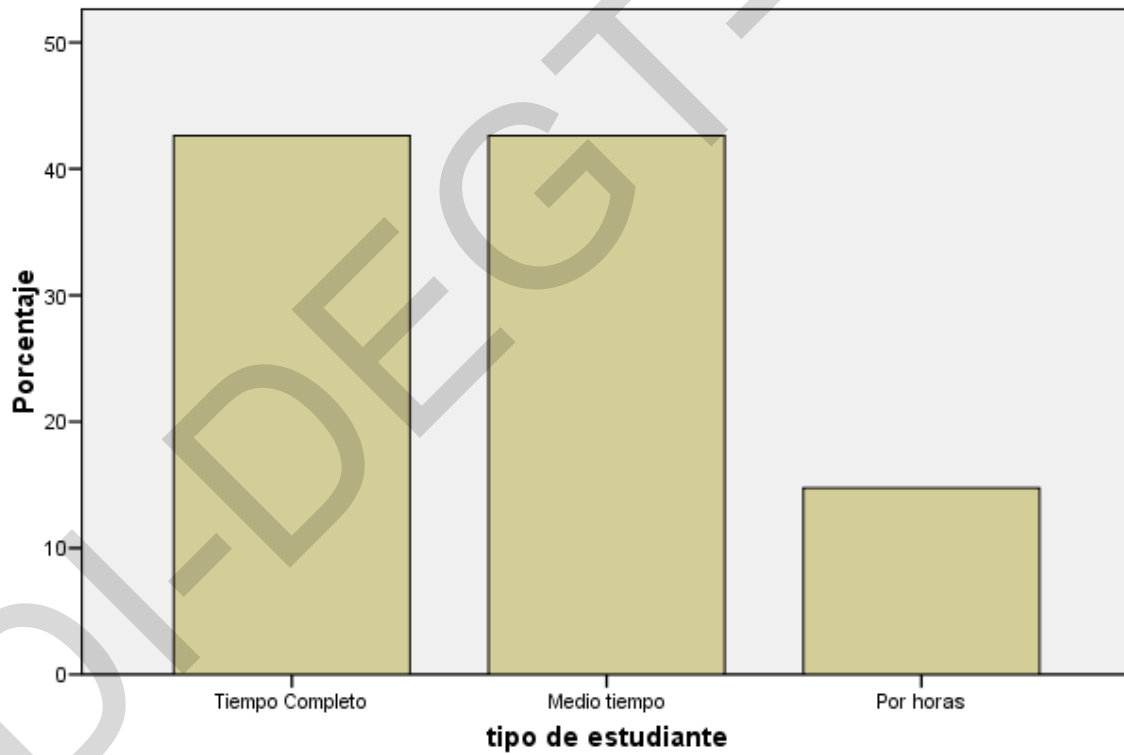


TABLA 4
Tipo de estudiante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tiempo Completo	26	42.6	42.6	42.6
	Medio tiempo	26	42.6	42.6	85.2
	Por horas	9	14.8	14.8	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

tipo de estudiante



}

TABLA 5
Participación en proyectos
Investigativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	37	60.7	60.7	60.7
	Si	24	39.3	39.3	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

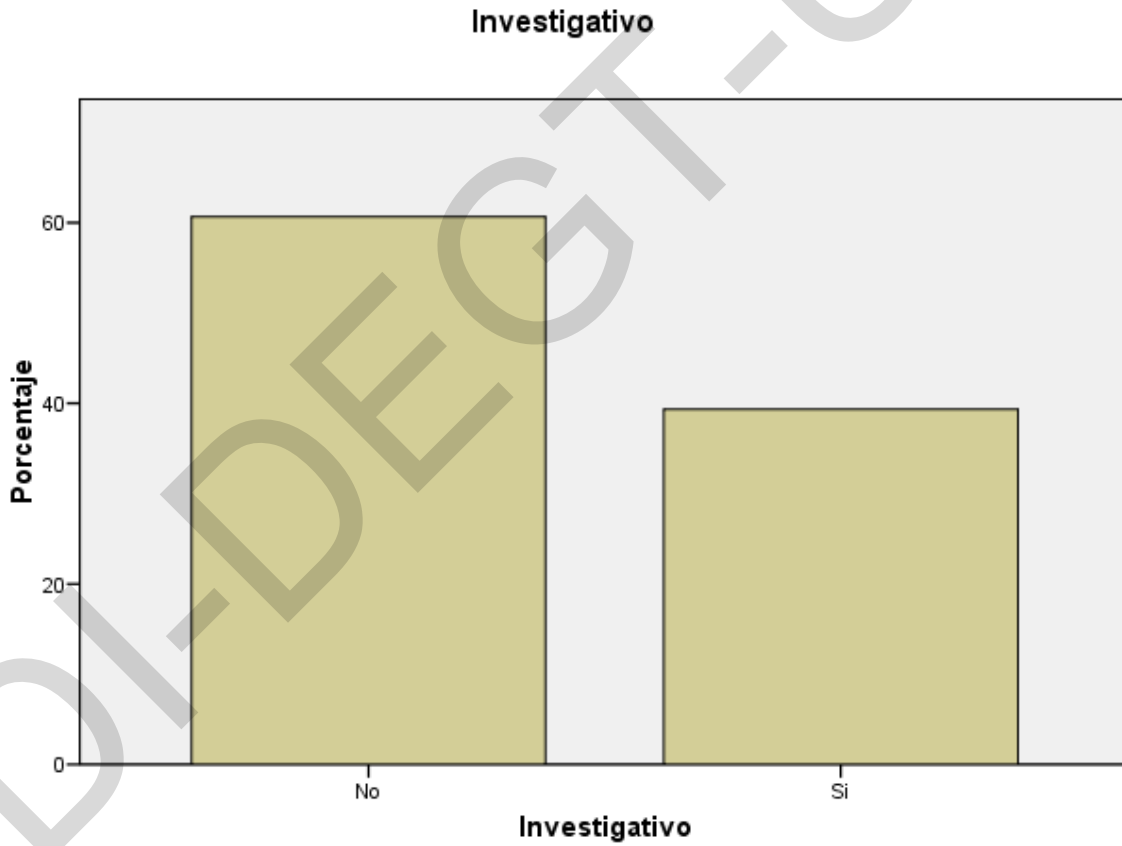


TABLA 6

Artístico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	53	86.9	86.9	86.9
	Si	8	13.1	13.1	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

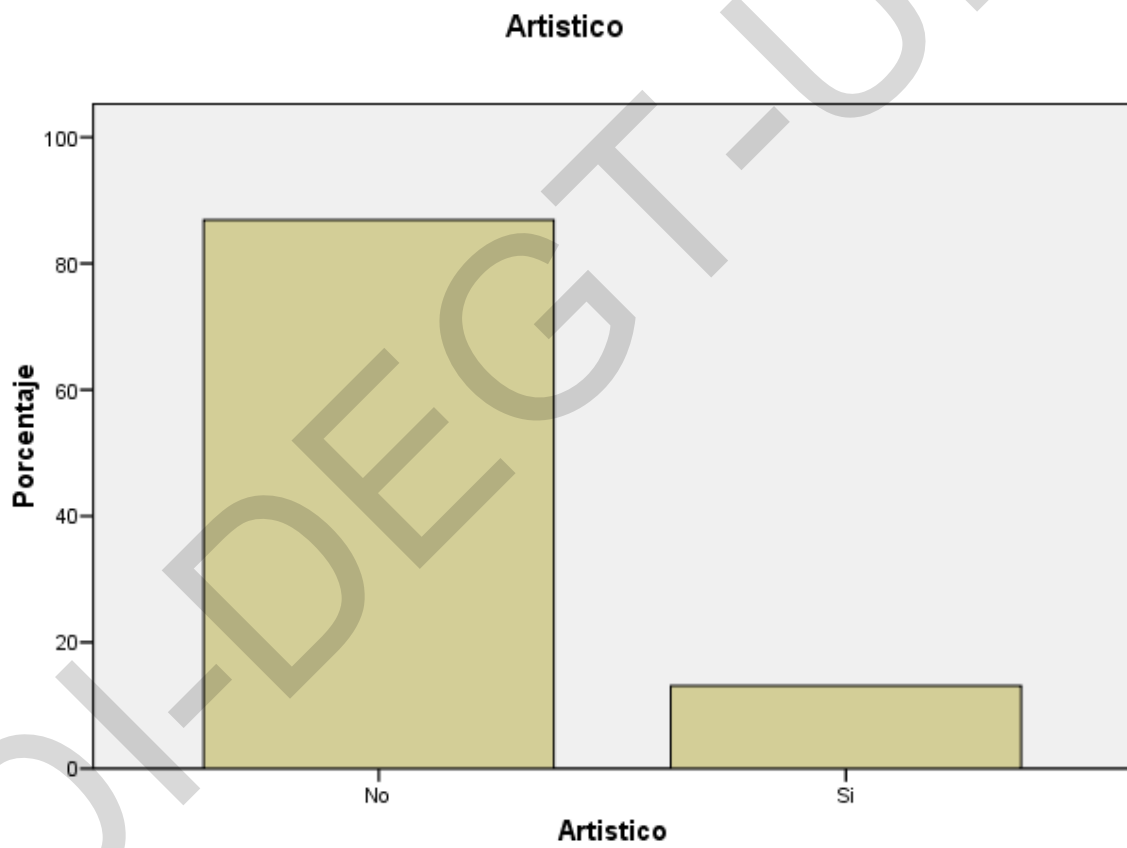


TABLA 7
Científico-Tecnológico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	55	90.2	90.2	90.2
	Si	6	9.8	9.8	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

Cientifico-Tecnologico

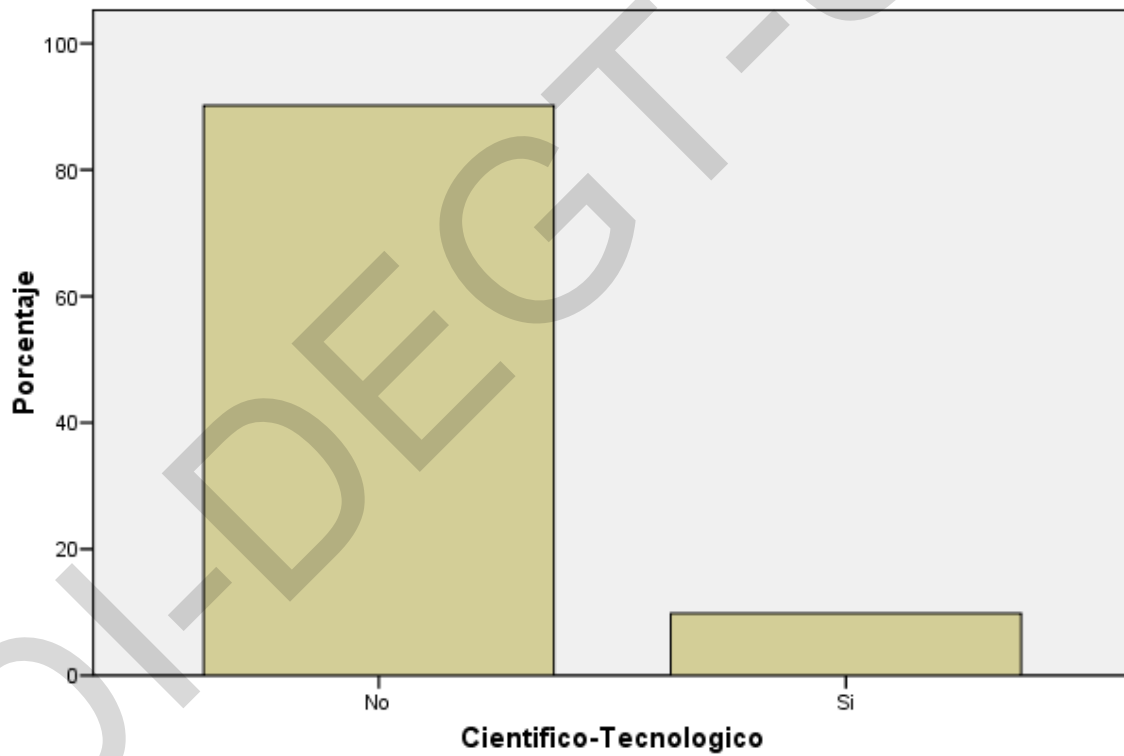


TABLA 8
Comunitario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	51	83.6	83.6	83.6
	Si	10	16.4	16.4	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

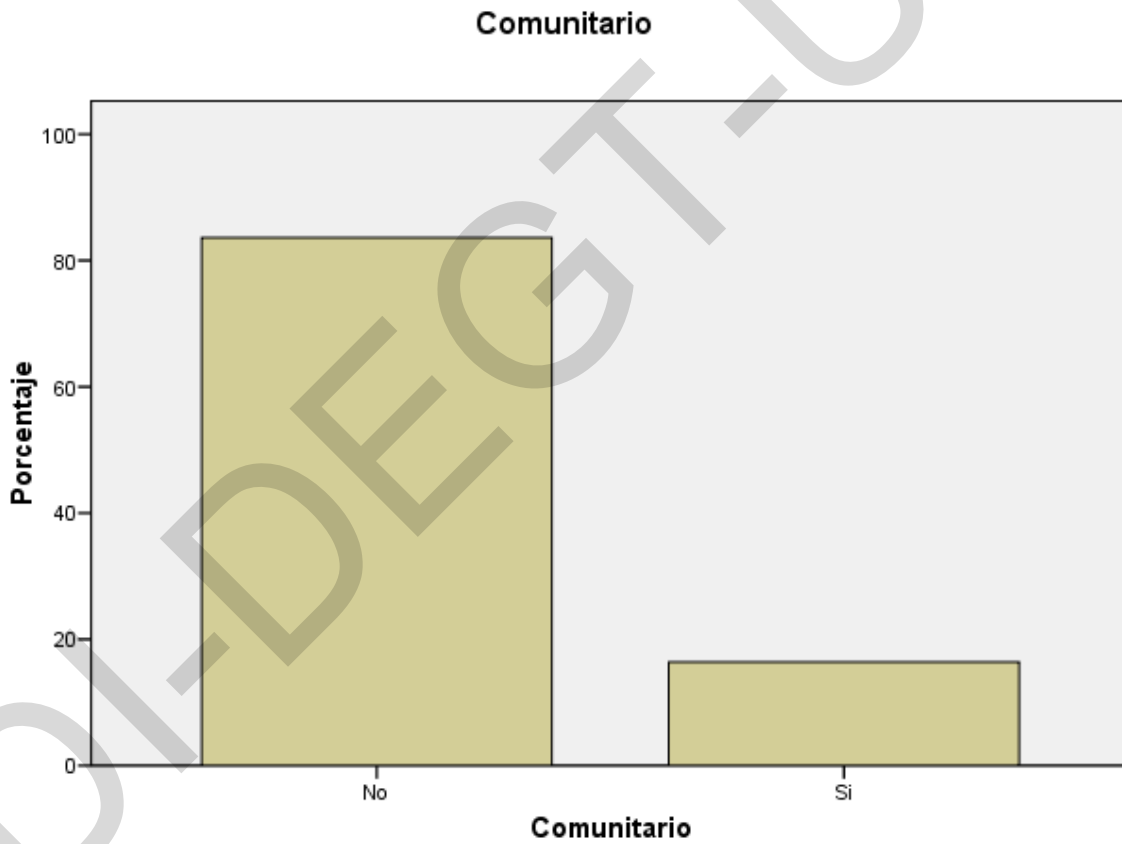


TABLA 9

No he trabajado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	60	98.4	98.4	98.4
	Si	1	1.6	1.6	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

No he trabajado

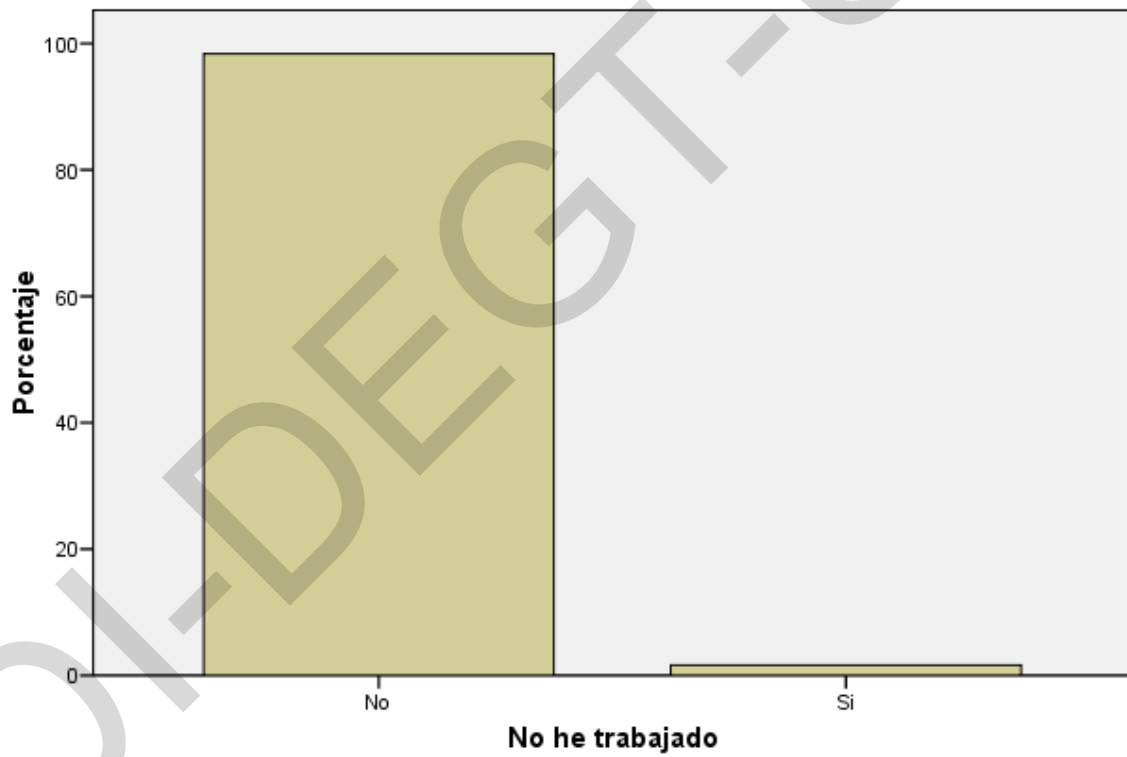


TABLA 10

Valoraciones previas de los estudiantes sobre la importancia y fortalezas del método de proyecto

Categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desfavorable	6	9.8	9.8	9.8
	neutro	8	13.1	13.1	23.0
	favorable	47	77.0	77.0	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

Categorías

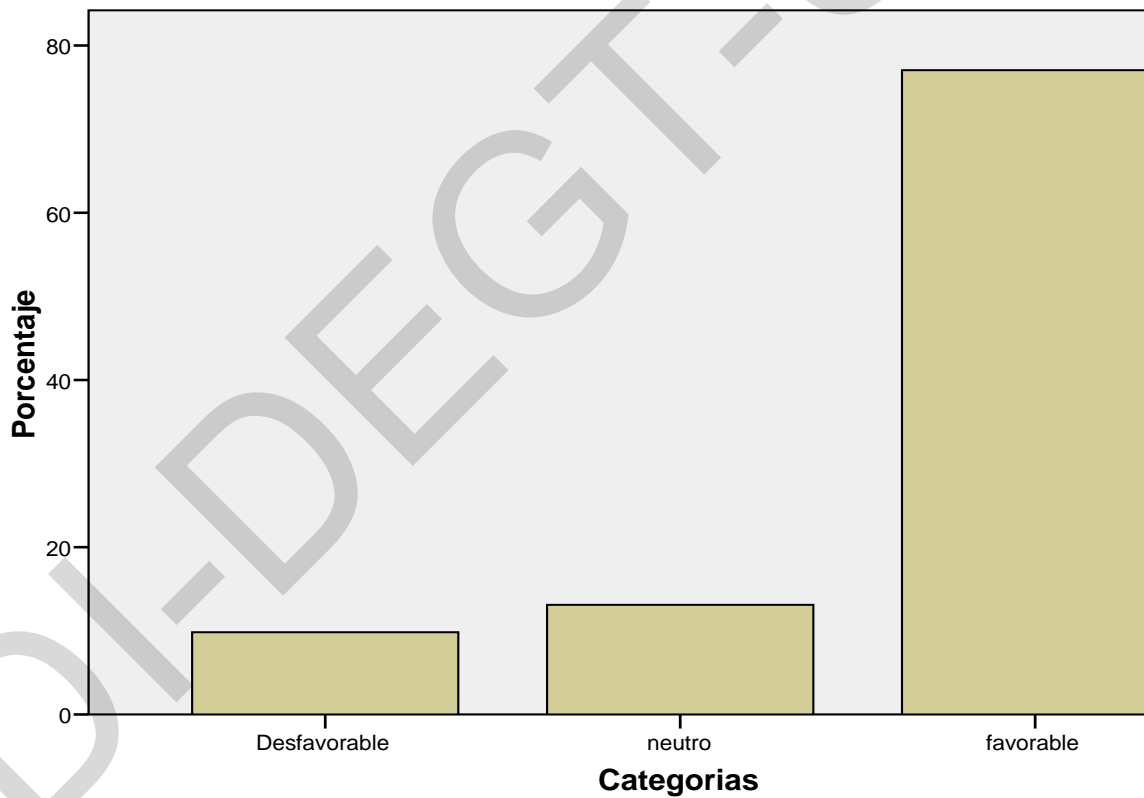


Tabla 11

Tabla de contingencia condición laboral y valoraciones sobre el método de proyecto

Recuento

		Categorías			Total
		Desfavorable	neutro	favorable	
condición laboral	Trabaja en docencia	3	1	16	20
	Trabaja en actividad no docente	0	1	5	6
	No trabaja	3	6	26	35
Total		6	8	47	61

Gráfico de barras

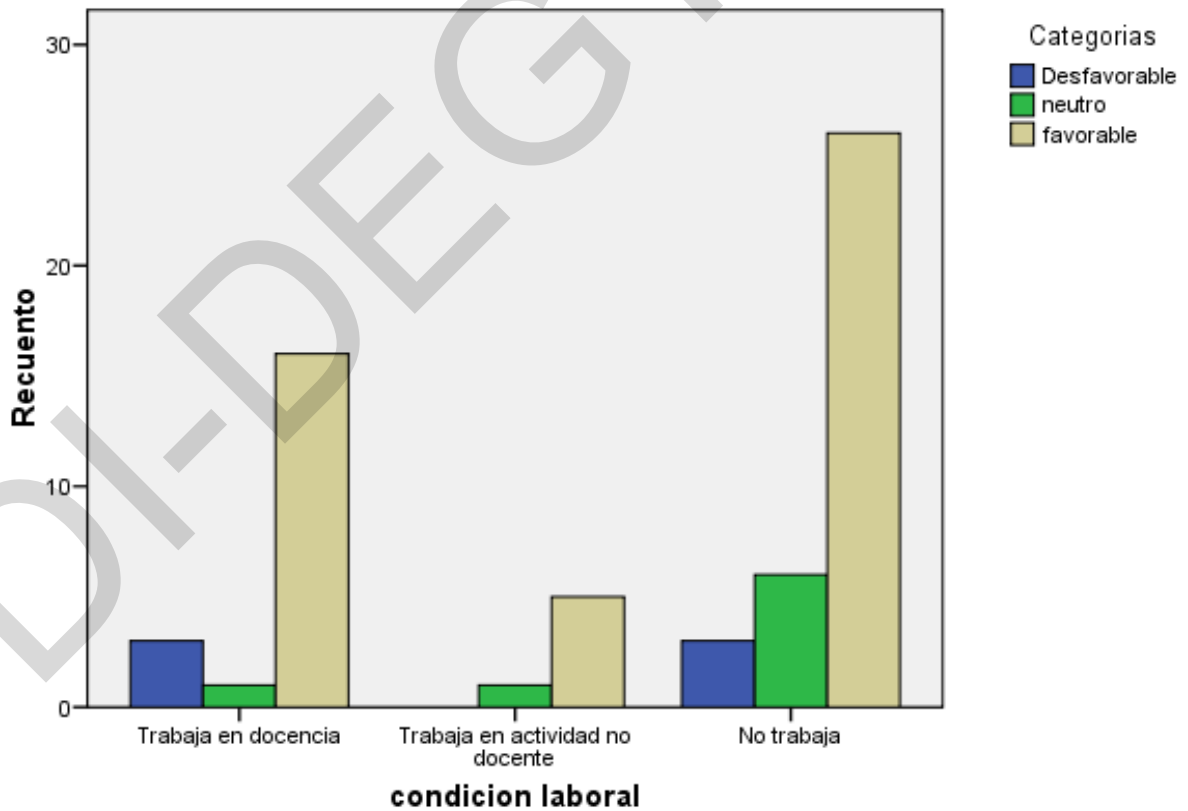


Tabla 12

Valoraciones finales al culminar la metodología de proyectos (postest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desacuerdo	6	9.8	9.8	9.8
	Indeciso	8	13.1	13.1	23.0
	Acuerdo	47	77.0	77.0	100.0
	Total	61	100.0	100.0	

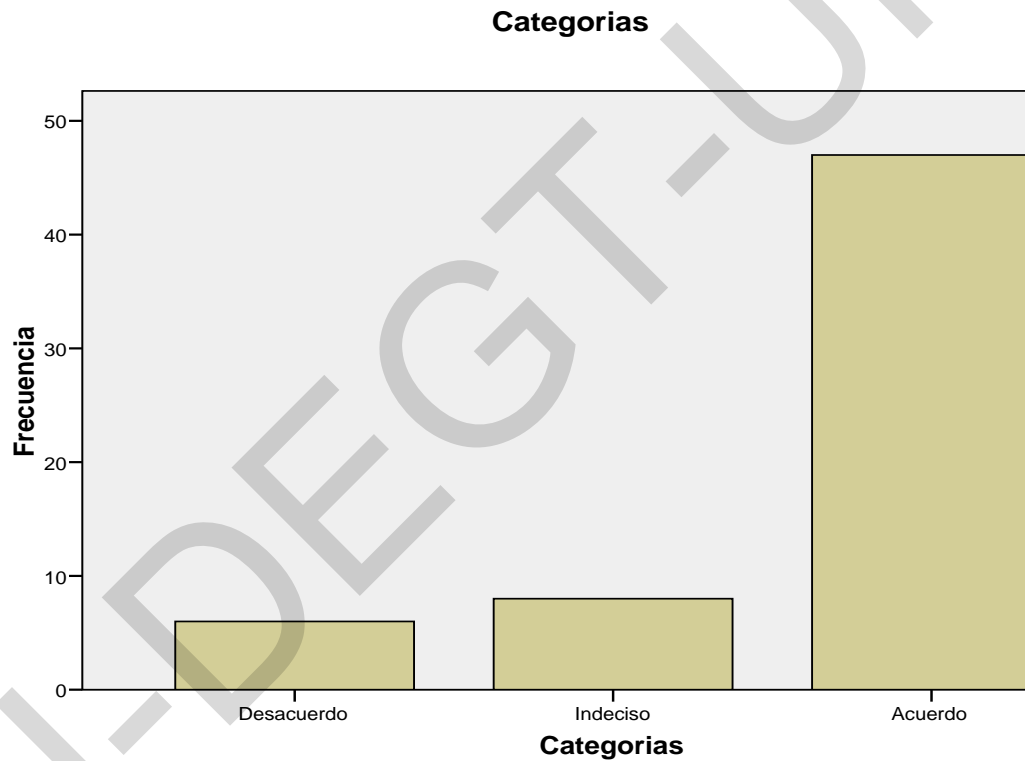


Tabla 13

