

Pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas

Project-based pedagogy as a tool for the development of educational practices.

A pedagogía baseada em proyectos como instrumento para o desenvolvimento de práticas educativas

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.30.462>

Efraín Darío Ochoa Londoño

<https://orcid.org/0000-0001-5851-1880>

Licenciado en Básica Primaria, Especialista en Gestión de las TICs, Magister en Informática Educativa, Doctor en Educación. Docente Nombrado en Básica Primaria, Municipio de Medellín. E-mail: efrain.ochoa@iejva.edu.co
Medellín, Colombia.

Jhan Carlos Herrera Pérez

<https://orcid.org/0000-0003-1158-3494>

Ingeniero de Sistemas, Especialista en Ingeniería de Software, Magister en Ingeniería Telemática, Doctor en Educación. Docente Nombrado en Tecnología e Informática, Distrito de Barranquilla. E-mail: jhan4445@hotmail.com
Barranquilla, Colombia.

Jefferson Tello-Zuluaga

<https://orcid.org/0000-0002-3054-4290>

Licenciado en básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Especialista en Literatura. Magister en Literatura. Docente Nombrado en Básica Primaria, Municipio de Medellín. E-mail: jefferson.tello@upb.edu.co

¿Cómo citar este artículo?

Ochoa, E., Herrera, J., & Tello, J. (2022). Pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas. *Pensamiento Americano*, e#:462. 15(30), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.30.462>

Resumen

Introducción: en la presente investigación se abordó la aplicación de la pedagogía por proyectos (PPP) como una herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas, desde el juicio testimonial que brindan los informantes clave en su experiencia dentro del ecosistema educativo. **Objetivo:** generar constructos teóricos sobre la aplicación de la Pedagogía por Proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas. El proceso se enmarca en un estudio de enfoque subjetivista, con el uso de la teoría fundamentada a partir de las vivencias de los informantes clave; conformados por cuatro (4) docentes y dos (2) directivos de dos (2) Instituciones Educativas públicas de la ciudad de Medellín. **Metodología:** La técnica de recolección de información que se utilizó fue la entrevista a profundidad. La validez de los instrumentos se realizó a través de una valoración por parte de expertos. **Conclusión:** desde esta perspectiva, arrojó un conocimiento poco alentador para el estatus de los procesos de formación basados en prácticas educativas que poco tienen que ver con la PPP, y se distancia de lo idóneo, desde la práctica docente y las necesidades de desarrollo holístico, que en la actualidad presenta la humanidad. Así, la teorización estuvo enfatizada en refrendar aspectos positivos, verdaderos y reales de la PPP, elemento que puede servir para el logro de metas educativas traducidas en la realización del educando, bajo la mirada de la complejidad, el constructivismo y demás referentes pedagógicos activos de la actualidad.

Palabras clave: Pedagogía por proyectos; Rol docente; Prácticas educativas; Educación.

Abstract

Introduction: The present research was approached to get the Pedagogy application for academic Projects (PPP) as a source to promote the development of educational practices witness' judgment that key informants offer in their own experience inside the educational ecosystem. **Objective:** To generate theoretical constructs about the Pedagogy application for academic Projects as a source to promote the educational practices development. This process is boarded up on research by a subjectivist grasp. Also, it contains the theoretical use at the time it is based on key informants' experiences, which are made up of four school teachers and two school directive executives from two Public Educational Institutions in Medellín city. **Methodology:** The information gathering technique that was used was the interview in-depth. The instruments' validity was carried out through a professional review by experts. **Conclusion:** From that perspective, it produced a knowledge less encouraging for the Formation Processes Status based on educational practices that do not get into familiar results with PPP, and this also gets separated from what is convenient since the Teachers' practice stages and the holistic development from academic needs that, in reality, presents the human context. In that way, the theorizing was emphasized in authorizing true positive aspects and the real ones taken from PPPs, the same element that could help for the accomplishment of the educational goal, which is translated in the learners' realization under the complexity observation, the constructivism, and the rest of active pedagogical referring in modern times.

Keywords: Pedagogy for academic Projects; Teacher Role; Educational Practices; Education.



Resumo

Introdução: esta investigação abordou a aplicação da pedagogia baseada em projectos (PPP) como um instrumento para o desenvolvimento de práticas educativas, a partir do juízo testemunhal fornecido por informadores-chave na sua experiência no seio do ecossistema educativo. **Objetivo:** gerar construções teóricas sobre a aplicação da Pedagogia de Projecto como instrumento para o desenvolvimento de práticas educativas. O processo é enquadrado num estudo de abordagem subjectivista, com a utilização de uma teoria fundamentada baseada nas experiências dos principais informadores, composta por quatro (4) professores e dois (2) directores de duas (2) instituições públicas de ensino na cidade de Medellín. **Metodologia:** A técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista aprofundada. A validade dos instrumentos foi avaliada por peritos. **Conclusão:** Nesta perspectiva, mostrou um pouco de conhecimento encorajador para o estatuto dos processos de formação baseados em práticas educativas que pouco têm a ver com PPP, e está longe do ideal, da prática pedagógica e das necessidades de desenvolvimento holístico, que actualmente apresenta a humanidade. Assim, a teorização foi enfatizada ao apoiar aspectos positivos, verdadeiros e reais das PPP, um elemento que pode servir para a realização de objectivos educativos traduzidos na realização do aprendente, sob o olhar da complexidade, do construtivismo e de outros referenciais pedagógicos activos de hoje.

Palavras-chave: Pedagogia baseada em projectos; Papel docente; Práticas educativas; Educação.



INTRODUCCIÓN

A inicios de los años noventa se da mayor importancia al tratamiento transversal de las temáticas como un aspecto análogo al currículo de tipo disciplinar adoptado en diferentes sistemas educativos a lo largo del mundo. En este sentido, en Colombia desde la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) y los decretos derivados de esta, generaron modificaciones representativas en los procesos organizativos de las instituciones de educación privadas y públicas para fortalecer el trabajo y desarrollo humano. De esta manera, se plantearon lineamientos generales para la organización del sistema educativo en el país, proponiendo un currículo disciplinar por áreas y asignaturas para la educación formal, en básica primaria, secundaria, media y vocacional.

Es así, como el currículo en Colombia se consolida como un referente para el funcionamiento de las instituciones educativas, en el que se fortalece el componente disciplinar, teniendo en cuenta los contenidos ineludibles por nivel, los cuales son justificados socialmente. Adicionalmente, es allí donde tiene entrada la PPP y los saberes involucrados en metodologías transversales para el trabajo entre las diferentes áreas y asignaturas del conocimiento (Vargas et al., 2021).

Hoy en día los procesos de globalización, acompañados de la creciente presencia de las nuevas tecnologías en los diversos campos del actuar humano, el vertiginoso desarrollo científico y la pandemia del COVID 19, obligan a las Instituciones Educativas a revisar la pertinencia de su modelo pedagógico, planes de estudio y prácticas educativas. Estos desafíos demandan, mayor cobertura, calidad educativa, como también, sustentos que garanticen el acceso y la continuidad de los educandos en las instituciones, así como una equitativa repartición de las oportunidades de formación, como fundamentos para el desarrollo del país.

Los grandes desafíos del siglo XXI y las particularidades de un mundo en transformación constante, sumado a la propagación de la información a través de Internet, traza la necesidad de un cambio de paradigma educativo que permita avanzar desde una enseñanza centrada en competencias y valores, donde se privilegien el aprendizaje en saberes, el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes indispensables para convivir y trabajar en tiempos de permanente transformación (Tello, 2022). Lo anterior demanda del desarrollo de una estrategia integral que responda a los desafíos que demanda la sociedad actual, dado que cada vez las tareas son cambiantes y digitales, esto a su vez será un impacto social, que exigirá soluciones inmediatas al campo educativo.

En consecuencia, todo apunta al desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza, que contribuyan a la formación de estudiantes competentes en todos los ámbitos del conocimiento, capaces de emprender y transformar las necesidades en oportunidades para su entorno inmediato. En este sentido, los proyectos integradores se convierten en estrategia curricular que se integra a los procesos educativos, generando nuevas posibilidades para el desarrollo de competencias, es así como “todo proyecto busca abordar problemas en el contexto, y en ese sentido es la estrategia más integral para la formación y evaluación de las competencias” (Tobón, 2010. p.01).

En tal sentido, es ahora necesario destacar a la PPP, en el entendido de que esta metodología promueve todas estas condiciones y, de esta manera posibilitar la adquisición de aprendizajes por parte del estudiante mediante la aplicación de acciones pedagógicas que parten la incorporación del saber, el saber ser y el saber hacer forma integrada en las actividades propias de los proyectos, como componentes del proceso de resolución de problemas del contexto. Por lo tanto, es relevante analizar esta estrategia metodológica y de qué



forma puede posibilitar el cumplimiento con los criterios que se establecen habitualmente en el sistema educativo, teniendo en cuenta contenidos disciplinarios articulados al desarrollo de capacidades y destrezas en el ámbito cognitivo, afectivo, social y de resolución de problemas.

Por consiguiente, la metodología de PPP, es un enfoque que puede transformar los imaginarios y saberes previos, confrontando la formación por competencias, además, el conocimiento es susceptible de una construcción mediada por amplias y diversas acciones, las cuales resultan de un consenso entre docente y estudiantes, involucrando herramientas tecnológicas y talleres vivenciales, apoyados en la investigación, aspectos que posibilitan el desarrollo de habilidades y destrezas en los jóvenes, lo cual a su vez permite desarraigar el esquema tradicional del libro, tiza y tablero y las formas verticales autoritarias de control de la clase por parte del docente. En ese mismo contexto, los aprendizajes adquiridos en el contexto del aprendizaje por proyectos, se convierte en una alternativa que dinamiza los procesos de construcción del saber, modificando la planeación, la organización y ejecución de las tareas y compromisos tanto de los estudiantes, como del grupo de maestros involucrado. abriendo posibilidades para el desarrollo de habilidades específicas (Guerrero y Terrones, 2003).

En efecto, la -PPP- propicia en los salones de clase, ambientes de participación, construcción colectiva de conocimientos y toma de decisiones, y cobran sentido las preguntas, las inquietudes, argumentos, reflexiones y opiniones para poder llegar al consenso en las decisiones finales. Por otra parte, la PPP concede a los estudiantes roles activos como interlocutores que aportan desde sus experiencias particulares, nutriendo el proceso con sus pensamientos, dudas y argumentos. Al mismo tiempo, los docentes integran esta participación logrando que los jóvenes se expresen dentro de un clima de confianza en el que pueden compartir sus creencias, necesidades e intereses (Muñoz et al., 2019).

En este sentido, la -PPP- rompe con las secuencias tradicionales, pues su estructura participativa se torna dinámica y variable, pues es el resultado de la interacción entre los participantes, lo que hace que no responda a un formato estricto. Así pues, elementos como la planeación, la selección de las actividades y temáticas a abordar, toman una dimensión más amplia al responder a los acuerdos de todo el grupo y no solo al interés o motivación del maestro (Mora y Travé, 2021; Botella y Ramos, 2020). Por eso la comprensión de nuevas prácticas educativas puede permitir que se amplíen las posibilidades de trabajo, viabilizando la construcción social del conocimiento a través de temas de interés, cualificando el proceso de adquisición de los aprendizajes de los estudiantes por medio de formas de enseñanza coherentes con el modelo pedagógico de la Institución.

Además, es importante mencionar que la educación apunta a que se deben generar momentos de clase horizontales donde los docentes con los estudiantes construyan colectivamente conocimientos, teniendo en cuenta situaciones, intereses, demandas y necesidades de la comunidad educativa; de esta forma se puede atender o dan respuesta a problemáticas vigentes de la sociedad. Así mismo, el ICFES (2007) sostiene que los procesos de formación conllevan a la revisión y reingeniería de los documentos institucionales, de forma que estos puedan adaptarse a las necesidades reales de la comunidad para así desarrollar capacidades específicas como la de formular preguntas, plantear y resolver problemas, trabajar en equipo, interpretar y abordar rigurosamente las posibles alternativas de solución y seleccionar con racionalidad la más adecuada. Estas habilidades les permitirán utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver situaciones en entornos determinados, intercambiando saberes y construyendo una ética de trabajo que les permita ofrecer sus puntos de vista de forma respetuosa, al tiempo que están en la capacidad de asumir críticas constructivas.



En este sentido, se puede inferir que en algunas Instituciones Educativas de Medellín se evidencia incertidumbre para involucrar a toda la comunidad educativa en procesos de participación, que pueden permitir consolidar saberes contextualizados en las actividades dentro y fuera del aula de clase, tomando en cuenta a los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, es menester generar aproximaciones teóricas que contribuyan a abrir espacios de diálogo de saber con el fin de contextualizar currículo, modelo pedagógico y prácticas educativas, articuladas al PEI en beneficio de la comunidad educativa.

Como síntoma de esta problemática, se presume que en las aulas de clase se está prestando atención a un desarrollo vertical de los contenidos, apegados (probablemente) a las estructuras curriculares y los lineamientos de desarrollo de las prácticas educativas, girados en torno a las políticas educativas, pero asumidos de manera literal por el docente, sin considerar los mismos apartados que los estándares y los lineamientos hacen alusión, tal como Rodríguez (2013) ya lo halló en su momento de la siguiente manera: “los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno” (p.39), y que se deslustran de la flexibilidad, contextualización y pertinencia de aplicación de la enseñanza a partir de las instancias curriculares, lo que lleva a una disrupción y cumplimiento estricto a los conocimientos estandarizados que se quieren impartir.

Adicionalmente, la problemática se infiere a partir de la aplicación de procesos de enseñanza en donde las áreas son abordadas aisladamente, cada conocimiento disciplinar es impartido de acuerdo a todo el acumulado de saberes que se han generado a lo largo de la historia, pero, además, son tratados desvinculadamente de otros ámbitos y de la vida misma de los estudiantes. Razón por la cual, se hace latente una tendencia catedrática y tradicional que desde Freinet (1974), ya se distinguía y criticaba por los perjuicios que eso ocasiona en el desarrollo de unas prácticas educativas armoniosas y, por lo tanto, limitaba los alcances de una enseñanza idónea e integral, que arrastraba consigo el posible logro de un aprendizaje trascendental e innovador.

Otra causa que se estima pueda estar interfiriendo, es la falta de actitud para el desarrollo de una PPP, teniendo en cuenta que las actitudes de los docentes son fundamentales para el desarrollo de prácticas educativas eficaces (Tello, 2022), elementos que se encuentran desvinculados en sí y que interfiere en el significado, la importancia y la relevancia que se le pueda dar para llevar a cabo cualquier proceso de formación tal como se puede argumentar de acuerdo a Edwards et al. (1992) “Los profesores no saben o dudan de cuál es el campo específico (conceptual, actitudinal y de ejercicio concreto) en que se desenvuelve la profesión” (p.20), y, por consiguiente, la prioridad que se le dé al trabajo basado en proyectos para que cada esfuerzo invertido coseche en una formación idónea y útil para el estudiante, pero que aquí se pudiera ver subsumida a simples cumplimientos burocráticos de planeaciones y procesos administrativos, alejados del verdadero significado de la PPP, por lo tanto, se propicia la desvinculación de saberes, disciplinas y de la formación escolar versus las necesidades reales del educando.

Del mismo modo, también pudieran estar repercutiendo en los alcances y logros del sistema educativo colombiano tal como se puede parafrasear de Jurado (2017), en la formación de seres humano para vida, y en la adecuación de la escuela en las nuevas tendencias científicas, tecnológicas, culturales y sociales, elementos que pueden hacer prolongar el estado de desarrollo del Estado, al desvincular la realidad del estudiante de los procesos de enseñanza desarrollados en el aula, y esto pudiera estar impactando en las condiciones integrales de un contexto.



A partir de la problemática planteada, es pertinente ahora generar algunas preguntas epistemológicas, que orientan el curso del investigador para obtener conocimiento sobre la temática seleccionada en el presente estudio, y en particular se muestran las siguientes preguntas: ¿Cómo unos constructos teóricos sobre la aplicación de la pedagogía por proyectos, puede servir de herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas? ¿Cuáles son las metodologías que aplican los docentes en las prácticas educativas en Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez? ¿De qué manera se aplica la pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas? ¿Qué fundamentos teóricos sobre la aplicación de la pedagogía por proyectos se pueden estructurar para el desarrollo de las prácticas educativas en las instituciones públicas en Medellín?

Para finalizar, este tipo de metodologías activas impactan positivamente las prácticas educativas, ya que se convierten en el complemento ideal para conseguir el cumplimiento de los contenidos del plan de estudios, captar la atención de los estudiantes y resultados académicos positivos en las pruebas internas y externas de las Instituciones Educativas.

MARCO TEÓRICO

Teorías que sustentan la Pedagogía Por Proyectos

Hay que mencionar que las teorías que se presentan a continuación, son tendencias que forman parte de la concepción de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en cada una de las intervenciones educativas transversales por proyectos, incluyendo la misma Pedagogía por Proyectos, pero que en su carácter horizontal se afianza en otras concepciones, en aras de potenciar la idea ecléctica que últimamente ha formado parte de los procesos de intervención educativa, en aras de responder a las necesidades individuales de ser humano y de su contexto, en este sentido se ofrecen las distintas tendencias teóricas que vienen a sustentar a la pedagogía por proyectos.

La Escuela Nueva

Este método de enseñanza surge como una oposición a los métodos tradicionales conductistas de enseñanza a inicios del siglo XX. Sobre el particular se hacía una fuerte crítica a los estilos de enseñanza enfocados en la clase enciclopédica, magistral y pasiva. Los principales exponentes y defensores de esta teoría fueron María Montessori y John Dewey, los cuales afirman que los educandos deben aprender haciendo, el sentido de la educación es la actividad en sí misma, y en este caso, López (2017) sostiene que “la acción sobre la realidad que se plantea en su propuesta educativa no es activismo, sino que la acción solo se vuelve educativa cuando retorna al estudiante a través de la reflexión para modificar su conducta” (p.2), al efecto, los conocimientos previos, contribuyen a modificar las experiencias subsiguientes y la enseñanza se convierte en un aglomerado de experiencias que se unen para entrelazar el conocimiento, la educación en sí misma se transforma en un proceso de vida, la experiencia es el foco de esta corriente.

En consecuencia, esta metodología resaltó según Palacios (1984) en “la trascendencia, valor y dignidad de la infancia, al centrarse en los intereses espontáneos del educando, a potenciar su actividad, libertad y autonomía” (p.17), esta visualización ha permitido que se le de gran relevancia a este método activo de enseñanza, el cual ha sido implementado en gran parte territorio colombiano, especialmente en instituciones



públicas rurales. En términos generales, las principales concepciones que cimentaron la escuela nueva estuvieron basados en el “autoaprendizaje, descubrimiento, experimentación, juego, aprendizaje colaborativo, integridad, artística, democracia, libre personalidad, intelectualidad, cooperación, coeducación, disciplina personal y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano” (Mialaret, 1968, p.33).

Es por ello, que las prácticas educativas necesitan de un replanteamiento profundo desde lo metodológico, la tarea del aula debe cambiar la concepción de memorística e instruccional, para ser autónoma, colaborativa, experiencial y constructivista, pues teniendo en cuenta el rol del docente como guía, es necesario que se posibiliten condiciones beneficiosas en el aula para que el educando encuentre los medios necesarios desde sus intereses para construir saber y autoformarse integralmente, para que su ingreso a nivel social sea positivo.

El Constructivismo

En esta corriente pedagógica los docentes brindan a los educandos las herramientas convenientes para favorecer el interés por la investigación, innovación y por ende la adquisición de conocimiento de una forma significativa; mientras que los métodos tradicionales y conductistas se orientan por enseñar de forma vertical, memorizar e imponer contenidos, dando como resultados educandos pasivos (Tigse, 2019). El constructivismo dentro de sus principales postulados toma la concepción de los conocimientos previos de los estudiantes, con una serie de pasos que conducen a la meta, la cual se resumen en aprendizaje significativo. Desde este punto de vista, Ausubel (1983) sostiene que la base de la enseñanza se fundamenta en los saberes previos de los educandos, los cuales surgen y se relacionan con la nueva información impartida durante las clases.

Asimismo, Piaget (1969) sostiene que el constructivismo percibe el conocimiento como una autoconstrucción del individuo que se reproduce con el resultado de la interacción entre factores cognitivos y sociales, este proceso es permanente en todos los escenarios educativos que el educando participa. Adicionalmente, esta hipótesis proporciona una visión coherente y unificada del desarrollo cognoscitivo desde la niñez hasta la adultez. Al respecto, “los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción, sino deben estructurar situaciones en donde los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de materiales y la interacción social” (Schunk, 2012, p.231).

En este aspecto, el docente se transforma en un orientador, que mediante su metodología y didáctica guíe al educando por el camino de las dudas, inquietudes e incertidumbre, para desarrollar destrezas y habilidades que le permitan suplir todos esos vacíos y faltantes para la adquisición y generación de conocimiento. De igual forma, el constructivismo emplea según Schunk (2012) una metodología de clase horizontal donde el estudiante es protagonista de su proceso de formación y aprendizaje, partiendo de necesidades e intereses colectivos y comunes en pro de la construcción de tejido social.

Aprendizaje Significativo

En el pasado tenían la concepción que el aprendizaje consistía en modificar la conducta y por tal motivo se impartía una formación conductista centrada en normas y estímulo respuesta. Al efecto, Doménech (2012) afirma que el aprendizaje es asociativo, ya que se establecen relaciones entre dos estímulos de forma automática, elemento que se deriva de la pedagogía constructivista. La denominación de Aprendizaje Signi-



ficativo, parte del principio de la estructura cognitiva de relacionar los conocimientos previos con la nueva información. En este sentido, se puede tomar la organización cognitiva como el grupo de conceptos que un individuo posee en determinado campo del saber, así como su clasificación.

Por consiguiente, el aprendizaje significativo parte de la concepción de relacionar conocimientos anteriores con nuevas teorías y significados de forma consensuada y sustancial, para que el educando elabore nuevos teoremas en su estructura cognitiva que contribuyan a enriquecer su proceso formativo (Ausubel, 1983). Adicionalmente, desde la escuela es relevante tomar en cuenta estos aspectos que contribuyen a transformar las prácticas educativas tradicionales en espacios horizontales constructivistas de generación de conocimiento. Por ello, los saberes previos se tornan como ese punto de partida, donde los docentes y estudiantes exploran mediante el diálogo y el debate sobre diferentes puntos de vista y reacciones de temáticas álgidas que pueden ser relevantes y significativas para la comunidad educativa. En conclusión, el aprendizaje significativo surge de experiencias pasadas e información existente ligada a nuevos conceptos y teorías que surgen desde cualquier ámbito social o educativo.

La Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica como su palabra lo dice sobrelleva analizar la forma en que se mueve la cultura dominante, con el fin de validar y legitimar diversas realidades sociales. En este aspecto, se puede ver como la formación desde esta corriente pedagógica se concebirá como una práctica que promueve educandos libres de pensamiento, reflexivos, críticos, autónomos y transformadores de su entorno social, que por medio de sus decisiones logren impactar significativamente su contexto. Sobre el particular, se debe tener en cuenta las brechas de inequidad, ya que se habita en un mundo colmado de carencias y desigualdades y es fundamental convertirse en actor común y colectivo de la transformación de la sociedad actual. Asimismo, se debe participar activamente y de forma democrática en la vida política de la sociedad, con el fin de contribuir positivamente a la toma de decisiones para el beneficio de toda la humanidad.

En este sentido, se puede parafrasear de Unigarro (2017) que la pedagogía crítica protege un modelo de educación donde la persona, a pesar de estar reprimido por la presión que ejercen la familia, la escuela y el estado, debe tener la capacidad para salir, exponer sus ideas, defender su esencia, identidad y al final alcanzar su autonomía.

Para finalizar, la pedagogía crítica invita desde la escuela a repensar otro tipo de formación, la cual este enfocada en despertar en los educandos capacidades y competencias para afrontar la realidad social, económica y política, así como de disponer de buena documentación bibliográfica que contribuya significativamente a que los docentes y educandos estimulen la búsqueda de soluciones a sus problemas en los ecosistemas educativos. Para concluir, Freire (1967), sostiene que la formación debe encauzarse en presente y futuro por el bien de una nueva sociedad, desenfocada de desigualdades sociales, amaños políticos y centrada en el compromiso con la vida y el mundo.

Enseñanza Para La Comprensión

De este modo, Gardner (1997, citado en López, 2017), señala que sólo el entendimiento y comprensión de los contenidos relevantes para el educando garantizan la adquisición de conocimiento, esta teoría la tiene en cuenta en las inteligencias múltiples donde se visualiza que las personas poseen diferentes habilidades cognitivas, las cuales se aplican a la solución de diferentes problemas o situaciones de la vida cotidiana. A



partir de las teorías contemporáneas del aprendizaje, como la escuela nueva, aprendizaje significativo, constructivismo y los modelos activos basados en competencias, se concibe el aprendizaje no como acumulación de conocimientos, sino como la competencia para resolver diferentes problemas o situaciones en un mundo cambiante, globalizado y confuso, además, desde las Instituciones Educativas se debe brindar una formación que permita a los individuos enfrentar nuevos retos desde las diferentes áreas y asignaturas como lo plantea Gardner (1997). Por ello, la enseñanza para la comprensión toma fuerza en los últimos años y surge como respuesta a la necesidad de estimular la comprensión del conocimiento en los educandos, este aspecto es considerado de importancia para el progreso de los procesos cognitivos y el desarrollo integral del individuo.

METODOLOGÍA

Naturaleza De La Investigación

El presente trabajo de investigación se apoyó en el subjetivismo, con el cual se pudo profundizar en el objeto de estudio, a través de un proceso constante de búsqueda de la verdad, la cual puede estar limitada al tiempo y el espacio. Sobre el particular, Hessen (1989) sostiene que el “subjetivismo limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. Éste puede ser el sujeto individual o el sujeto general humano. En el primer caso se tiene un subjetivismo individual; en el segundo, un subjetivismo general” (p.27). En este apartado, se pudo apreciar que el enfoque cobra gran relevancia en la forma como se pretende analizar el objeto de estudio, partiendo de la concepción de los participantes en forma individual, contrastando diferentes opiniones y puntos de vista para el acercamiento a la verdad.

Método De La Investigación

Sobre el particular, esta investigación encuentra sustento teórico en esta la teoría fundamentada, definida por Corbin y Strauss (2002) como “una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por un proceso de investigación” (p.13). Lo anterior implica que el desarrollo de la investigación germina por el tratamiento a la información, pues debe existir una relación intrínseca entre los datos, el investigador, el análisis y las conclusiones que de ella surjan. Este método permitió una permanente discusión entre el investigador y los datos.

Asimismo, consolidó una generación teórica por medio de constructos sobre la relevancia de la PPP, para servir como herramienta en el desarrollo de las prácticas educativas de los docentes en Medellín, en este aspecto se hace uso de la teoría fundamentada como método. Por ellos, esta metodología posibilitó significación a las voces, vivencias, prácticas y comportamientos de los actores sociales que constantemente están inmersos dentro de las prácticas educativas, que son los docentes.

Escenario

El escenario ideal es aquel que es de fácil acceso para quien investiga, en la cual se establece una buena relación e inmediata con los informantes que facilitan la recogida datos relacionados con los intereses investigativos (Taylor y Bodgan, 1984). Por tanto, el escenario de la investigación está ubicado en un espacio micro local, porque la misma se llevó a cabo en Instituciones Educativas que se encuentran en el Municipio



de Medellín, Departamento de Antioquia. Estas son Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez e Institución Educativa Héctor Abad Gómez.

Informantes Clave

De allí que se precisen como informantes clave los siguientes sujetos.

Tabla 1
Informantes clave

Municipio.	Institución Educativa.	Informantes clave.
Medellín.	Joaquín Vallejo Arbeláez.	2 docentes y 1 directivo.
Medellín.	Héctor Abad Gómez.	2 docentes y 1 directivo.
Total, informantes clave		4 docentes y 2 directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas E Instrumentos De Investigación

En este caso, el método de la Teoría Fundamentada, analizó solo datos cualitativos, y para ello se la entrevista como técnica de recolección de información| y la entrevista a profundidad como instrumento, mediante un guión para considerar aspectos importantes de la indagación, pero desde la flexibilidad, por cuanto se quiere brindar espacio para que los testimonios emerjan de los participantes.

Esta teoría fue contemplada por Glaser y Strauss (1967) y consiste en una metodología que trata de desplegar una teoría apoyándose en la recolección y análisis sistemático de datos de la realidad subjetiva. Así Glaser (1992) la define como una metodología de análisis que utiliza un conjunto de métodos aplicados de forma sistemática para generar una teoría de tipo inductivo sobre un área concreta. El producto final de la investigación, se constituye en una formulación teórica o un conjunto de hipótesis conceptuales sobre el objeto de estudio. En este sentido, es preciso focalizar lo que el entrevistado dice y no las propias concepciones, triangulando la información aportada por los participantes.

Análisis Desde La Teoría Fundamentada

Microanálisis

Este concepto surge al inicio de la investigación, para revelar los códigos con sus propiedades y dimensiones con el fin de develar sus relaciones. Este proceso posibilitó la extracción de los relatos con mayor relación a la información requerida, dando pie a la aplicación de los diferentes momentos considerados en la codificación: en primer lugar, abierta, luego axial y por último la codificación de tipo selectiva.

Codificación abierta

Seguidamente, se expone el procedimiento de codificación seguido en la investigación. Corbin y Strauss



(2002, citados en Hurtado, 2010) definen la codificación abierta como un procedimiento mediante el que “se identifican los conceptos y se ubican las unidades de análisis en cada uno de esos conceptos corresponde en realidad al uso de categorías emergentes donde el sistema de categorías es producto del análisis” (p.1204). Se tomaron como unidades de análisis: palabras, secuencias de palabras, líneas o párrafos ya fueran cortos o largos, que a medida que se avanzaba en su lectura se podían ir asociando con conceptos que los definían.

Codificación axial

Después de esta primordial fase para el proceso de análisis, se dio inicio a la codificación axial, el proceso radica en la relación que se hace entre los códigos y se le acuña el término axial porque la codificación se produce alrededor ellos lanzándolos por sus propiedades y dimensiones, es así como se reunieron por similitudes o diferencias y en este análisis esa agrupación dio origen a las entidades. Se establecieron las relaciones entre los códigos y subcategorías.

Codificación Selectiva

En síntesis, se construyó la teoría identificando la categoría central, desde la que se plantean diferentes niveles de relación con las otras categorías, subcategorías y las hipótesis correspondientes, lo cual fue retomado como parte de un informe que concentra dichos elementos a través de una organización lógica y coherente, utilizando el mínimo de concepciones posible para explicar su proposición teórica.

Teorización Y Organización De Constructos

Este proceso consistió en establecer relaciones integradoras de forma coherente entre los resultados de la investigación. En sumario, este método de indagación persigue la construcción de teorías entendibles, basados en investigación vivencial, a partir de cómo perciben los actores involucrados la realidad, en este caso los directivos y docentes de las Instituciones Educativas Públicas de Medellín. Los constructos teóricos, fueron producto del análisis inductivo y del método de comparación constante que se aplicará en el proceso de codificación, y generación de categorías y subcategorías, con el fin de establecer diferentes relaciones entre ellas. En el proceso evaluativo de la aproximación teórica se tendrán en cuenta los siguientes criterios para su validación: coherencia, consistencia interna, comprensión, capacidad predictiva, precisión conceptual, lingüística, semántica y originalidad.

RESULTADOS

Con la descripción detallada de la metodología que sustenta la tesis, es importante ahora dilucidar los pasos que se siguieron, a la hora de obtener un conocimiento que fuese consecuente a las nuevas tendencias y demandas de la práctica educativa, pero, también, que permitiera cumplir con los propósitos y objetivos planteados en la presente investigación. En este sentido, con el apartado que se inició en este preciso instante, se intenta dar prosecución y logro a los siguientes objetivos: “Develar las metodologías que aplican los docentes en las prácticas educativas en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez” y, adicionalmente, “Interpretar la aplicación de la pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas”, referente muy importante para encontrar en estos tiempos, un verdadero sentido a la educación escolar y académica, que sea traducida luego en bienestar holístico en definida.



Aplicación De La Teoría Fundamentada

En correspondencia con el párrafo anterior, y con las verdaderas intenciones del autor con el estudio, se utilizaron los aportes de la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2002) para la organización del presente segmento de la tesis, primero para estructurar alcances y limitaciones de las prácticas educativas actuales y segundo para destacar la importancia, carencia y necesidad del uso de la metodología basada en la PPP, para acercar los procesos formativos, a la verdadera esencia de la retroversión del hombre hacia su condición ontológica y genuina que le distingue de otros seres en el mundo.

Para que este método tuviese cabida, en las intenciones del estudio, primero que nada, se organizó a partir de la configuración de representaciones cifradas de los informantes, en atención a la responsabilidad que tiene el estudio en resguardar la identidad de cada ser humano que participó en el estudio, y también para garantizar que el conocimiento brindado fuese lo más genuino e impactante posible. Desde esta perspectiva se presenta la tabla 2.

Tabla 2
Representación cifrada de informantes clave

Características	Abreviatura.
Docente 1 de la institución Joaquín Vallejo	DOC1JV
Docente 2 de la institución Joaquín Vallejo	DOC2JV
Directivo de la institución Joaquín Vallejo	DIRJV
Docente 1 de la institución Héctor Abad Gómez	DOC1HG
Docente 1 de la institución Héctor Abad Gómez	DOC2HG
Directivo de la institución Héctor Abad Gómez	DIRHG

Fuente: Elaboración propia

Adicional al cuadro de representaciones de los informantes, también fue importante organizar la tabla 3, orientado a sintetizar cada uno de los códigos abiertos y axiales, importante para organizar selectivamente códigos inductivamente más concretos desarrollados en dos grandes vertientes en el siguiente capítulo, y en esencia presentaban como objetivo, representar la teoría que se derivan espontánea y sustancialmente de la información recolectada. Desde esta perspectiva, la tabla que se presenta, no se organizó en primer lugar, sino que fue emergiendo en el mismo sentido en que se iban presentado los procesos de codificación e interpretación de los resultados, y desde allí se fue abordando la metodología de PPP, que es base para la práctica pedagógica, y se pudo construir desde los aportes discursivos de los informantes claves.

Tabla 3
Síntesis orientadora del proceso de codificación.

Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
Concepciones teóricas de la práctica (TPD)	Práctica docente (PD)	
Rol docente (RD)		
Práctica educativa (PE)		
Concepción de la propia didáctica (CPD)	Realidades de la docencia (RD)	Crítica y prospectiva de la PPP (CPPPP)
Modelo pedagógico (MP)		
Experiencia de aplicación (EA)	Gestión con la PPP (GPPP)	
Logros y Alcances de Aplicación		
Modelo de gestión de PPP		

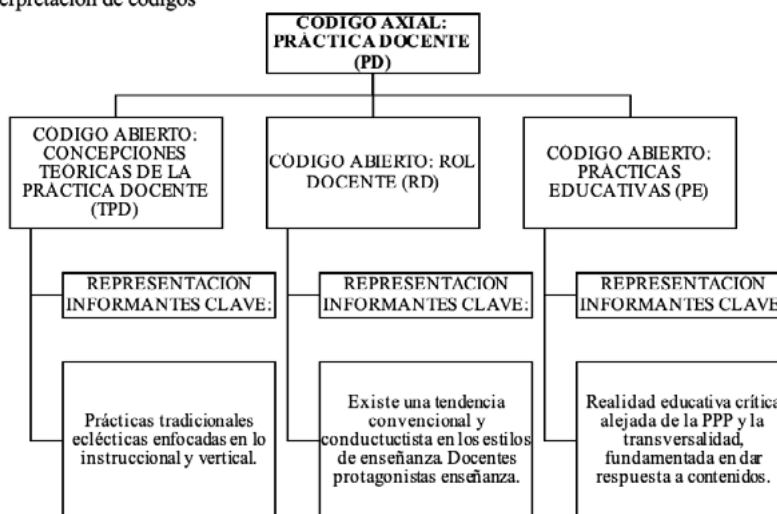
Fuente: Elaboración propia



Con esto, se reitera que de la tabla se desprenda el análisis de la teoría fundamentada, antes bien hay que decir que es un resumen orientador, y que sus vínculos hacen posible la comprensión de entrada, de cada uno de los conocimientos derivados del análisis microscópico de cada una de las respuestas emanadas por los docentes y directivos, y dio paso a la codificación abierta, como la primera representación visible, tangible y concreta que explicó los fenómenos conflictivos del escenario de estudio.

Adicional a la codificación abierta, también se estructuraron códigos axiales, donde se condensan grandes conceptos con perfiles epistemológicos derivados de los aportes de los informantes clave, y que sirvieron de base para identificar realidades conflictivas, especulaciones y pseudo innovaciones didácticas, a partir de la inducción de códigos que se iban generando en el mismo sentido en cómo se representa en la tabla 3; por último se generaron dos códigos selectivos, apropiados en la teorización, pues estos vienen a convertirse en el último eslabón de adquisición de conocimientos, que se tradujeron en la tesis como los constructos teóricos generados. Expuestas estas ideas, ahora se hace imprescindible considerar el análisis al que tuvo lugar la presente investigación, desde la propuesta de Corbin y Strauss (2002) y tal como se refleja enseguida.

Figura 1
Interpretación de códigos



Fuente: Elaboración propia

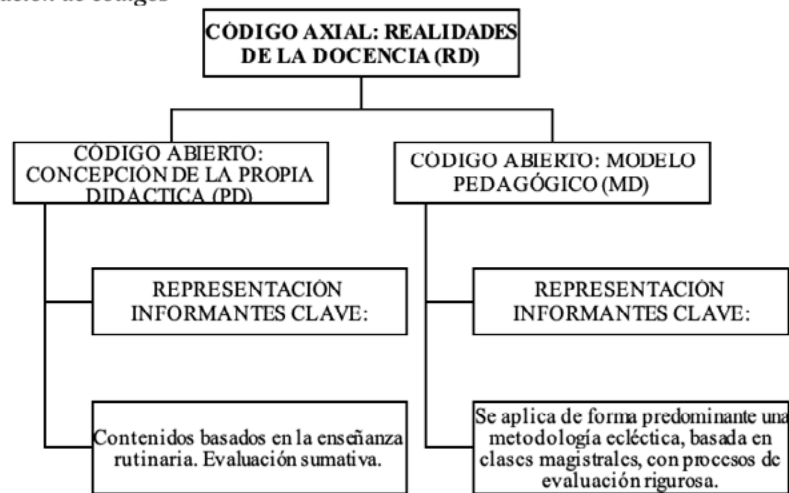
Desde las posturas de los informantes claves, y desde los alcances interpretativos de este momento de la investigación, hay que ver de la práctica docente que, la generalidad de los informantes piensa que es la transmisión de la información a los estudiantes o su quehacer diario de dictar cátedra. Sin embargo, ya en su rol docente incluyen otras actividades que dinamizan su actividad y le dan otro tinte a la práctica que no mencionan cuando se interroga sobre la misma. En general, la mayoría considera que la práctica docente es dictar clase ya sea de la forma tradicional o activa; estos elementos sin duda, nada tienen que ver con la PPP, y es pieza obstructiva para alcanzar las metas integrales, transversales e idóneas para la formación integral.

Por otra parte, se pudo interpretar de la práctica docente, la necesidad de ser caracterizada como una actividad integral que vislumbra los acontecimientos ocurridos en la interconexión entre docente y educando.



Asimismo, el quehacer docente y las prácticas educativas están basadas en el conocimiento profesional y asociado a pensamientos estructurados a partir de los dogmas, significados, nociones, así como de los saberes, disciplinarios, pedagógicos y didácticos; al efecto, todos ellos influyen en la forma de descubrir el contexto y la realidad, así como las experiencias que desarrollan. No hay que dejar de mencionar, a partir de análisis del discurso, la necesidad de un nuevo rol docente, empoderamiento del nuevo milenio y la reconstrucción de una nueva educación. Se presenta, además, una nueva exigencia acerca del perfil y el papel de este nuevo docente, con el fin de conformar un listado de competencias anheladas, en el que confluyen hoy, postulados entrelazados por las corrientes pedagógicas activas como la crítica, constructivismo, enseñanza para la comprensión y los movimientos de transformación educativa. Además, se requiere recuperar la práctica educativa como espacio predilecto de formación y reflexión.

Figura 2
Interpretación de códigos



Fuente: Elaboración propia

Entre los hallazgos en el estudio de esta categoría se destacan los siguientes: Existe un conjunto de atributos que los informantes señalan como propios de una buena docencia, tanto en términos generales como de acuerdo con el tipo de formación que se imparte en la institución. En otro sentido, algunos docentes son profesionales de ingenierías y otras carreras, y por ende no tienen mayor formación pedagógica; únicamente en las áreas de especialidad, en este sentido se desconocen las didácticas educativas activas, y por consecuencia, implementan en sus clases modelos tradicionales verticales. Es relevante, plantear cursos de formación pedagógica para los docentes con miras a mejorar las prácticas educativas.

Asimismo, existe un currículo y modelo pedagógico planteado desde el Proyecto Educativo Institucional, el cual los docentes en su mayoría conocen, pero plantean dificultad al momento de integrar a su práctica docente y didáctica del aula de clase. En este sentido, es relevante que los docentes se apropien de la metodología de PPP y modelo pedagógico con el fin de contribuir desde sus clases a la generación de competencias integrales en los educandos.

Memorando 3. Categoría Gestión Con La Pedagogía Por Proyectos

Ahora bien, para concretar lo interpretado hasta aquí, hay que destacar que la aplicación de la metodología PPP es poco exitosa, pues se pudo evidenciar en el discurso de los informantes claves, el bajo compromiso de los docentes en la apropiación e implementación de la propuesta.

Hay que destacar también limitaciones en logros y alcances que van desde lo pedagógico, lo gerencial, lo académico, lo social, cultural y demás elementos, que interfieren con el alcance de objetivos trascendentales, y con las demandas de una pedagogía constructivista o compleja que vaya a la par de las nuevas demandas de la humanidad en general. Desde esta postura se pudo ver como alcance la apropiación de algunas herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza, pero estos no marcaron una pauta para transversalizar, y consolidar metas educativas hacia el logro de estudiantes con la posibilidad de aplicar sus conocimientos en los distintos momentos de las clases.

Desde este punto de vista, se deja entrever desde la postura de los informantes que, la formación en las Instituciones Educativas, apunta especialmente al mejoramiento de los puntajes de las pruebas ICFES, pero poco se orienta a la adquisición de competencias siguiendo los principios de integración curricular, lo que trae como consecuencia, la desarticulación en todos los procesos pedagógicos. Al respecto, se limitan alcances, logros y metas educativas, desmarcados de una gestión efectiva de la metodología basada en la PPP, para el logro de una formación significativa.

En definitiva, la gestión hacia el uso de la metodología de PPP bajo la supervisión de los directivos y docentes se presenta de manera adversativa a los planteamientos de este tipo de formación, y se irrumpe del enfoque que debiera estar comandando en los procesos educativos, pero poco se aplica, los logros y alcances son limitados, y adicionalmente el modelo tiende a ser convencional, tradicional y poco trascendental.

DISCUSIÓN

Ligado a lo anterior, el interés investigativo por la PPP, no es reciente, como parte de la literatura académica especializada en el tema se pueden observar múltiples investigaciones que tienen como su objeto principal el análisis de esta metodología y sus diferentes aportaciones a los procesos formativos en los diferentes niveles y ciclos escolares. En este sentido, Molina (2015); Vargas et al. (2021), presentan investigaciones en la que pretenden analizar los aportes de la PPP en compañía de las TICS para mejorar el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Como parte de sus resultados, los autores plantean que la potencia del uso de la PPP radica en su posibilidad de explorar y comprobar hipótesis a partir de elementos emanados del entorno y relacionados con los intereses del estudiantado, lo que mejora su rendimiento académico de forma significativa, resultados coincidentes con esta investigación, pues los docentes reconocen las bondades de la aplicación de esta metodología.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Martín y Rodríguez (2015) y Arias (2017), quienes afirman que la PPP promueve el fortalecimiento continuo de competencias académicas, desarrollando en los estudiantes una mayor conciencia de sus potencialidades y sus dificultades, partiendo de la aplicación consciente de acciones pedagógicas transversales.



Por otra parte, investigaciones similares (Castillo, 2008; Villanueva et al., 2022; López et al., 2015), mencionan que si bien, el desarrollo de esta metodología parte de las motivaciones e intereses de los estudiantes, requiere de un compromiso y comprensión significativa de los docentes frente a las implicaciones teórico-prácticas de la PPP y de la transversalización de los elementos teóricos y prácticos que componen los proyectos. Los resultados obtenidos en la presente investigación contrastan con lo anterior, pues evidencian un reconocimiento básico por parte de los docentes de ambas instituciones frente a los elementos que constituyen la PPP, sin embargo, su aplicación dista de lo que la metodología requiere.

Ligado a lo anterior, el interés investigativo por la PPP, no es reciente, como parte de la literatura académica especializada en el tema se pueden observar múltiples investigaciones que tienen como su objeto principal el análisis de esta metodología y sus diferentes aportaciones a los procesos formativos en los diferentes niveles y ciclos escolares.

En este sentido, Molina (2015); Vargas et al. (2021), presentan investigaciones en la que pretenden analizar los aportes de la PPP en compañía de las TICS para mejorar el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Como parte de sus resultados, los autores plantean que la potencia del uso de la PPP radica en su posibilidad de explorar y comprobar hipótesis a partir de elementos emanados del entorno y relacionados con los intereses del estudiantado, lo que mejora su rendimiento académico de forma significativa, resultados coincidentes con esta investigación, pues los docentes reconocen las bondades de la aplicación de esta metodología. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Martín, Rodríguez (2015) y Arias (2017), quienes afirman que la PPP promueve el fortalecimiento continuo de competencias académicas, desarrollando en los estudiantes una mayor conciencia de sus potencialidades y sus dificultades, partiendo de la aplicación consciente de acciones pedagógicas transversales.

CONCLUSIONES

A continuación, se enfatizan algunos de los hallazgos más relevantes del estudio de cara a los objetivos propuestos: con base en esto es importante en primeras instancias destacar los descubrimientos sobre la metodología que emplean los docentes para llevar a cabo las prácticas educativas en las instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez. De allí que se debían referir algunos elementos que se tomaron del discurso de los informantes y, debidamente se interpretó a la luz de los alcances de la teoría fundamentada. En este orden de ideas hay que mencionar el conocimiento que surgió al develar tal metodología, que lleva implícito en sí, la práctica docente, que, en el caso real de estudio, se planteó problemáticamente desde la transmisión de información a los estudiantes o su quehacer diario centrado unidireccionalmente a la gestión del conocimiento teórico, conceptual y rutinario, que solo tiene sus alcances para la clase y el entorno educativo en general.

Desde esta perspectiva, los docentes se limitan al concepto de instrucción vertical tradicional, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro de las aulas de clases, sin incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después del proceso formativo, también hacen claridad que los roles del docente hacen que esta práctica docente incluya la llamada práctica educativa, la cual es vista como un proceso de gestión y administración dentro de las instituciones educativas igualmente consideran parte de esta práctica la investigación, la extensión y la innovación, pero en la realidad de análisis se ve netamente problematizada y en conflicto, aspecto que separa a las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, del verdadero uso de una metodología basada en la PPP.



A partir de lo descrito, se enfatiza entonces la necesidad de un nuevo rol docente, que ocupe un lugar destacado en el presente y futuro, para la construcción de una nueva educación, que sea reflexiva acorde con el modelo pedagógico cognitivo y crítico social, donde se incluyan diferentes metodologías que contribuyan a develar la fórmula para afrontar los nuevos paradigmas de la educación actual. De acuerdo a los referentes considerados como reflexiones finales, hay que destacar que los docentes de las instituciones seleccionadas, aparentemente se sustentan en una corriente constructivista, de modelo cognitivo, social y crítico, lo cual es a tono con las realidades modernas de la educación, ya que se prioriza el aspecto reflexivo y la coyuntura entre teoría y práctica, en un trabajo académico asistido por la conciencia crítica y constructiva del docente en entre la acción y la reflexión y alimentada de teorías y supuestos que pueden ser expuestos a la crítica para superar los paradigmas y limitaciones. Sin embargo, falta la apropiación de algunos docentes del modelo en su práctica pedagógica es decir lo conocen, lo valoran, pero no lo llevan a la práctica educativa.

En cuanto al currículo está definido en el PEI, el cual permite que sea dinámico y se ajuste a las necesidades educativas y sociales, se estima que en torno a ello existan problemas, pues las prácticas, incluso, poco tiene que ver con el propósito transversal, integral y aprovechable de las nuevas tendencias en torno a la PPP. Sin embargo, aspectos como la definición de las competencias no ha sido muy claro para los docentes; se deben definir claramente y, cómo llevarlas a las clases, pues todavía existe la tendencia a trabajar por objetivos, elemento que hace aún más convencional la metodología que aplican en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, distanciándose del verdadero propósito de formación innovadora del siglo y sesgadas por las limitaciones paradigmáticas y aplicativas de la práctica educativa.

Se busca, entonces, que la mayoría de los docentes generen en el estudiante la competencia para que llegue a una formación autónoma e integral y, así, se genere su propio aprendizaje y pueda por sí mismo valerse en una sociedad cambiante del conocimiento. De allí que se requiera sin duda alguna, la gestión hacia el logro de la consolidación de la metodología PPP, en la construcción procesos de formación transversal, holística e innovadora basada en procesos donde se incluya la ecléctica y racionalmente, los procesos de fortalecimiento de competencias, virtudes y actitudes en los educandos que sirvan para la vida.

De todo el trabajo de investigación, fue trascendental organizar algunos referentes teóricos, que marcarán pauta en la profundización y reconocimiento de las problemáticas subyacentes a la falta de la aplicación de una metodología basada en PPP, y al mismo tiempo, se presentan unos constructos teóricos sólidos basados en el enfoque de constructivismo, aprendizaje significativo y transversalidad, emergente de las necesidades que se presentaron al interpretar las realidades en conflicto, y que pretende hacer posible la meta fundamental de la PPP, que se resumen en el alcance de seres humanos íntegros y, con la capacidad de responder a las demandas particulares que cada quien experimenta en su escenario y entorno complejo.



Referencias

- Arias, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.3>
- Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2º Ed)*. Trillas. https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf
- Botella, A. y Ramos, P. (2020). Motivación y aprendizaje basado en proyectos: una investigación-acción en educación secundaria. *Multidisciplinary journal of educational research*, 10(3), 295. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4493>
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, 11(2), 171-194.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Doménech, J. (2012). *Elogio de la educación lenta*. Editorial Graó.
- Edwards, V., Remedi, E., Tarres, M. y Avila, R. (1992). Calidad de la educación y políticas de perfeccionamiento docente. En Assael, J. y Soto, S (Eds). *Cómo aprende y cómo enseña el docente: informe de seminario (pp. 11-46)*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el Instituto de Cooperación Iberoamericana. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/piie/20170823052546/pdf_562.pdf
- Freinet, E. (1974). *Nacimiento de una pedagogía popular: Historia de una escuela moderna*. Editorial Laia.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Editorial Paidós.
- Glaser, B (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emerge vs. Forcing*. Sociology Pr.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Strategies for Qualitative Research. Aldine.
- Guerrero, L. y Terrones, D. (2003). *Repertorio de estrategias pedagógicas*. PROMEB, Piura.
- Hessen, J. (1989). *Teoría Del Conocimiento*. Editorial PANAPO.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia*. (4ª. Ed). Quirón.
- ICFES. (2007). *Fundamentación Conceptual Área de Ciencias Naturales*. Secretaría General, Grupo de Procesos Editoriales – ICFES. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/articles-335459_pdf_2.pdf
- Jurado, F. (2017). *Pedagogía, lenguaje y democracia*. *Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. <http://www.lenguaje.red/docs/2020/pedagogia-lenguaje-democracia.pdf>
- López, G. (2017). *Itinerario Didáctico de corrientes pedagógicas contemporáneas*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1413/Corrientes-ISBN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, S., López, R., Ugalde, G., Rico, M. y Rodríguez, M. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395–413.
- Martín, A. y Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 01. 58–62. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.314>



- Mialaret, G. (1968). *Educación nueva y mundo moderno*. Vicens-Vives.
- Molina, J. (2015). Experiencia basada en la triada TICs, enseñanza por proyectos y modelado para la enseñanza de sistemas de ecuaciones diferenciales. *UNICIENCIA*, 29(2). <https://doi.org/10.15359/ru.29-2.4>
- Mora, J. y Travé, G. (2021). Concepciones del profesorado durante un proceso formativo en torno al trabajo por proyectos: estudio de un caso en Educación Primaria. *Revista Investigación en la Escuela*, 104, 41-52. <https://doi.org/10.12795/ie.2021.i104.04>
- Muñoz, M., Rochat, M., Lozano, C., Ulloa, M., Collazos, y España, G. (2019). *Proyectos con-sentidos*. Redlenguaje.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Editorial Laia.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel. <http://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298>
- Rodríguez, J. (2013) Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36-45. http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa (6ta ed.)*. Pearson Educación de México S.A.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós.
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*. 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tobón, S. (2010). El modelo por competencias en las prácticas docentes: *Hacia escenarios significativos de vida. Conrrumbo*.
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Vargas, J., Arregocés, I., Solano, A. y Peña, K. (2021). Aprendizaje basado en proyectos soportado en un diseño tecnopedagógico para la enseñanza de la estadística descriptiva. *Formación Universitaria*, 14(6), 77-86. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000600077>
- Vargas, M., Gamboa, S. y Prada, N. (2021). Pedagogía por proyectos y secuencia didáctica: una alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas. *Boletín Redipe*, 10(10), 115-124. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i10.1470>
- Villanueva, M., Ortega, S. y Díaz, S. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento/No Comercial/Sin Obra Derivada".

