La pedagogía por proyecto herramienta pedagógica para la evaluación.

**LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS: UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA
PARA LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA
UNIVERSTARIA**

Martha Lucía Salamanca Solís

Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Colombia.

Área temática: La evaluación de la lectura y la escritura y su incidencia en el aprendizaje.

Resumen

El propósito de esta ponencia es presentar una serie de reflexiones surgidas de procesos investigativos y formativos sustentados en la concepción teórico-metodológica de la Pedagogía por Proyectos y aplicados a la escritura académica de estudiantes de diferentes cursos en la Universidad del Valle. Basados en una secuencia didáctica diseñada de acuerdo con ese enfoque pedagógico y según las exigencias que presenta la composición escrita en cuanto a su forma y sentido como al tipo de texto y su estructura. Los resultados demuestran que la PPP es una estrategia que conduce al desarrollo de habilidades en escritura, con base en su aplicación y evaluación; además de que permite la actualización de saberes y la constante observación de los progresos.

Palabras clave: Evaluación 1; Pedagogía por proyectos 2; Escritura académica 3; Secuencia didáctica 4.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia tiene el propósito de presentar una mirada a la didáctica de la escritura académica en la educación superior. Las estrategias utilizadas parten de la base de la aplicación práctica de las mismas en el ámbito de la Universidad del Valle, bajo la concepción teórico-metodológica de la Pedagogía por Proyectos (PPP), y desde allí asumir el tema de la evaluación como enseñanza y aprendizaje de la escritura desde una perspectiva dinámica que contribuya a los estudiantes a identificar sus fortalezas y dificultades.

Dentro de la estructura general de la investigación, se presenta el desarrollo de las estrategias de composición de los textos de los estudiantes enmarcadas en el desarrollo de un “Proyecto de Lengua”, producto de una indagación intelectual más amplia que ha abarcado muchos años de la labor de docencia como maestra de composición escrita y

La pedagogía por proyecto herramienta pedagógica para la evaluación.

lengua materna, implementado a través de una secuencia didáctica. La relación enseñanza, aprendizaje y evaluación se muestra como una situación auténtica y situada que se orienta hacia la construcción de conocimiento.

1. FUNDAMENTO TEÓRICO

1.1. La secuencia didáctica

La serie de pasos de orden didáctico con un fin determinado en el marco de un contrato educacional, con miras al incremento de competencias en los estudiantes, puede ser una de las acepciones más cercanas al término secuencia didáctica.

Así las cosas Camilloni, en el marco de la didáctica, considera que es necesario partir de proyectos de enseñanza a través de una secuencia didáctica. Para Camps (2003), la secuencia didáctica basada en proyectos, toma posición frente a una problemática. Esta propuesta tiene como punto de partida que el estudiante ha de ser siempre el protagonista de las actividades en clase, con sus juicios y sus producciones, mientras que el docente ha de desempeñar el papel de tutor, de guía del proceso que logrará sus objetivos orientando al estudiante. Lo que Litwin (2008) denomina “propuesta incitante”¹, al afirmar que la didáctica en la educación superior deberá ser una construcción original donde cada docente cree de acuerdo a su disciplina y así construye conocimiento. Un ejemplo claro de esto lo constituyen las secuencias didácticas para aprender gramática desarrolladas por el equipo de Anna Camps² (2006).

1.2. La Pedagogía por Proyectos: una herramienta pedagógica para la evaluación de escritura

Se entiende esta pedagogía como una alternativa de construcción de conocimiento entre docente y estudiantes. En el docente, porque una vez éste analiza el contexto del aula y detecta las carencias, se plantea un problema de investigación a resolver. Autores como Blank, (1997), Dickinson, et. al. (1998), Harwell, (1997), entre otros, plantean que ésta es una estrategia de enseñanza que se constituye en un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase.

¹ LITWIN, Edith. Las Configuraciones Didácticas. Buenos Aires: Paidós, 2008.

² CAMPS, Anna. Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó, 2003.

La PPP es también “una actividad preconcebida en la que el diseño dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación”³. Sus características son la planeación anterior, la coherencia entre los objetivos, el plan de acción y la evaluación.

Es importante resaltar que se parte de una realidad en el aula, que las propuestas de trabajo en el aula, desde la lectura y la escritura en lengua materna, requieren de un análisis concienzudo de cada una de sus posibilidades como experiencias de trabajo desarrolladas en diferentes niveles de población. Estas, por lo tanto, no pueden estar aisladas indudablemente del público a quien van dirigidas.

1.3 La composición del texto académico como petición en el aula

Al asumir una postura frente a la escritura académica como recurso didáctico es necesario hablar del campo específico de la escritura como punto central de esta propuesta desde la PPP y a través del diseño de una SD, que se convierten en alternativas pertinentes para renovar la enseñanza de la composición de textos, porque, desde sus perspectivas, las dos propuestas metodológicas muestran:

- A. Según algunos autores como Jolibert (1994), Rincón (2007), Pérez (2009), Camps (1995-2003-2006), Moreno (2003) la escritura se inserta dentro de un marco comunicativo, es decir que los textos se escriben para lectores reales.
- B. La escritura expresada en términos de proceso y no como resultado; se escribe durante el desarrollo de la configuración didáctica y se hace en clase contando con ayudas para gestionar las distintas operaciones de escritura; por ejemplo, se llevan “textos modelo” reconocidos como modelo o ejemplo del texto que se pretende escribir al aula y se utilizan rejillas o pautas escritas para su orientación, revisión y evaluación. La combinación de tareas de producción del texto con actividades de reflexión explícita de aprendizajes propios y de la lengua y la literatura o del saber disciplinar.
- C. El favorecimiento de la *interacción* entre profesor y estudiantes o entre pares académicos en formación.
- D. Una evaluación de corte formativo que puede desarrollarse durante todo el proceso de aprendizaje, lo que permite no sólo recoger información sobre cómo están

³ PÉREZ, Luis Eduardo. Algunas Notas Re-flexivas Sobre el Trabajo por Proyectos: ¿Proyectos de Aula? Universidad de Cartagena, Facultad de Ciencias y Educación, 2011.

La pedagogía por proyecto herramienta pedagógica para la evaluación.

aprendiendo los estudiantes sino también tomar las acciones necesarias para reorientar dichos procesos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño metodológico: fases del proyecto

En primera instancia se diseñó la secuencia didáctica para, posteriormente, aplicarla como base del proyecto. Así, la secuencia se produjo teniendo siempre presente el aprovechamiento de las circunstancias pedagógicas de los estudiantes. De esta manera, la salida transformadora a la problemática inicial, en cuanto a las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, contó con las siguientes fases: *Revisión bibliográfica, Toma de una línea teórica como directriz del trabajo, Elección de las herramientas pedagógicas del curso y el Diseño del programa de curso.*

2.1.2 Fases del proceso metodológico por parte de los estudiantes y la docente (Producción - Aplicación)

Para el inicio de los cursos, se realizó la presentación general con sus características y se socializó el programa; de la misma manera, se contextualizó el ámbito metodológico de la Pedagogía por Proyectos, se acordaron los criterios de evaluación y se pusieron en consideración los porcentajes de valoración de cada etapa a realizar: *trabajo de campo, encuesta sobre el conocimiento previo, realización de los textos espontáneos, uso del diario de campo; de la misma manera, se siguieron otras fases como: el proceso de escritura (producción), la formulación de la pregunta de investigación, la redacción de las hipótesis; el proceso de planeación de la escritura, la reescritura y reparación textual; se llevaron a cabo intervenciones a las composiciones de los estudiantes como base de la evaluación para, concretamente, llegar a los textos de producción final*

Aspectos tenidos en cuenta en la revisión de los textos finales: la formalidad y uso del ATLAS T. versión VI

En este apartado se siguieron los postulados observados por van Dijk⁴ (1984), que hacen parte de las nociones de la semántica, que como teoría explica los significados tanto referencial, como lexical; por eso, frente a la difícil tarea de escribir, se mantuvo la idea de cómo se ponían en juego los saberes prácticos como la ortografía, que en una

⁴ VAN DIJK. Op. cit.

lengua no es tan arbitraria como parece y responde no sólo a la representación fonética de las lenguas, sino que sobre todo, supone un elemento de cohesión que fija una norma escrita única en una lengua que es común a países diferentes, como es el caso de la lengua castellana.

De otra parte, el objetivo primordial del uso de esta herramienta Atlas T, fue el de facilitar el análisis cualitativo de los datos recogidos en los textos a través de los borradores. El proceso de análisis con Atlas. T., implicó un continuo ir y venir entre estas dos fases, la textual y la conceptual. No se deben considerar, por lo tanto, fases o actividades independientes entre sí, que se desarrollan de una forma secuencial. Probablemente se empieza creando citas y códigos, que posteriormente se relacionan entre sí y se representan gráficamente, pero casi con toda seguridad, desde el *nivel conceptual* se necesita “volver” una y otra vez a realizar actividades de tipo “textual”.

3. RESULTADOS

La lectura intensiva de las producciones de los estudiantes permitió visualizar los diferentes elementos que representan las categorías de análisis base de la construcción teórico-práctica de la propuesta de escritura, como lo son la macroestructura, la microestructura y la superestructura. Así, se evaluaron las producciones en tres etapas progresivas desde los ítems: argumentación, coherencia, cohesión, construcción de párrafo, conectores, puntuación, acentuación, superestructura, macroestructura y microestructura.

Por su parte, con la lectura intensiva se segmentaron los temas en las categorías de análisis, se percibió y marcó la relación lógica entre la redacción, la gramática, la ortografía y la expresión escrita, temas estos de la microestructura y la macroestructura, presentes en los diferentes puntos de vista y las opiniones de los estudiantes en el proceso vivido.

También, la lectura extensiva permitió iniciar el proceso de comprensión sobre las expectativas de los estudiantes en relación con el curso, las fortalezas y debilidades que poseían en su condición de hablantes y lectores del español, sus temas de interés, la construcción de preguntas e hipótesis para enfrentar la composición escrita a través de proyectos y la relación entre el español y su área de conocimiento. De la misma manera, se indagó por su desempeño al hablar, leer y escribir el español y los niveles de

La pedagogía por proyecto herramienta pedagógica para la evaluación.

conocimiento en relación con los contenidos gramaticales, como el uso de las preposiciones y las conjunciones, los signos de puntuación y el acento, relacionados directamente con la coherencia y la cohesión; los conceptos de oración y párrafo, la identificación de los campos temáticos de redacción, la ortografía, la expresión escrita y los tipos de texto.

Finalmente, la lectura comparativa dio cuenta de los diferentes contenidos que los estudiantes brindaron a cada tema y su articulación con el conjunto de significados culturales basados en la postura teórica de los autores en los que se apoyó el estudio. La configuración de los temas a través de la lectura comparativa se realizó desde el establecimiento de los vínculos entre la redacción, la gramática, la ortografía y la expresión escrita como base de las propiedades comunes relacionadas con el análisis de las mismas.

Con el ánimo de brindar un contexto más amplio a la participación activa y masiva de los estudiantes inscritos en el curso, se diseñó y aplicó la referida encuesta, que contó con un total de 8 preguntas, de las cuales 4 eran de carácter abierto y las restantes 4 cerradas. Los puntos de vista de los estudiantes conocidos a través de la encuesta permitieron identificar que cometen muchos errores de orden semántico, sintáctico y ortográfico. Se nota la coherencia de uso de conectores entre párrafos, y es evidente el uso de los signos de puntuación, como la coma, punto y coma, y el punto.

La primera pregunta buscó determinar las expectativas de los estudiantes frente al curso de español: el 68,7% respondió que esperaba mejorar su redacción; el 62,5%, mejorar su comprensión de lectura; el 25% mejorar su gramática; el 18,7%, corregir su ortografía; y el 18,7%, desarrollar su expresión oral.

Estos datos muestran que cuando los estudiantes toman el curso de español lo hacen buscando mejorar sus competencias de escritura y de lectura de una manera funcional y que pocos esperan un curso que mejore su competencia pragmática de la lengua, es decir, sus conocimientos lingüísticos, como la gramática y la ortografía. Esto quizás muestra que los estudiantes piensan que sus conocimientos respecto de lo lingüístico estructural son suficientes por tratarse de su lengua materna. Aunque ésta es una competencia que se supone desarrollada cuyo ideal sería que el estudiante al llegar a la universidad lo demostrara, esto no es así en la realidad práctica.

La pedagogía por proyecto herramienta pedagógica para la evaluación.

El primero de los ítems y que además recibió el mayor puntaje dentro de la valoración de la encuesta, una posible mejoría en la redacción textual, denuncia una de las preocupaciones que más expresan los estudiantes en el ámbito universitario de hoy; sus esfuerzos en áreas como ésta, trabajadas desde tempranas edades en los primeros años de la escolaridad es, por contraste, a la que menos se le da peso en el ideario y en la práctica del mismo estudiante. La necesidad de conocimiento y uso de elementos de construcción textual, como la coherencia y la cohesión, dan por sentado que sus preocupaciones apuntan a elevar los niveles de lógica textual y claridad conceptual en los documentos que intentan componer, adoleciendo de las herramientas y modos asociados a dicho ejercicio. También este punto lo encontramos referenciado en la investigación de Castro (2010) y otros, realizada en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cuando analizan que los jóvenes que llegan a las distintas carreras universitarias y que se enfrentan por primera vez a textos especializados, sienten que no comprenden ese idioma a pesar de estar escrito en su propia lengua. Por lo tanto, desconocen la estructura de un texto académico y su coherencia textual. Además, remarcan las investigadoras la necesidad de actuar en proyectos de intervención pedagógica donde la escritura del ensayo sea la propuesta.

Con relación a lo anterior, la evidencia de otra de las insuficiencias claras de los educandos respecto del uso y práctica de la lengua está puesta en la comprensión de lectura como causa de lo expresado hasta aquí. Es claro que la base de la composición escrita está en la lectura como potenciadora de la habilidad de desentrañar significados y reconstruirlos en propuestas propias, que muestren lo que del texto en cuestión se haya extraído en referencia a contenidos explícitos e implícitos. Dicha habilidad es una de las más costosas en cuanto a tiempos y esfuerzos se trata en la vida escolar, dado que sus direccionamientos y ejercitaciones pasan de mano en mano a lo largo de la preparación académica de los estudiantes, lo que imposibilita una continuidad en los procesos y en los modos de llevarlos a cabo. Así, en el antecedente referenciado en el apartado correspondiente, Alzate Yepes de la Universidad de Antioquia, argumenta que no existe rigurosidad en la escritura de los estudiantes, fenómeno que evidenció en su investigación en las producciones analizadas; expresa que hay una educación deficiente por parte de sus alumnos, principalmente porque los profesores de diferentes

La pedagogía por proyecto herramienta pedagógica para la evaluación.

áreas utilizan el término “ensayo” sin mayores conocimientos sobre lo que éste en realidad significa.

Los hábitos malformados o inexistentes respecto a la lectura académica o por mero divertimento representan también un alto grado de responsabilidad frente a la creación de esta necesidad. A pesar de cursar una carrera que por sus características humanísticas supone un nivel de apropiación y costumbre frente a la lectura como base del trabajo, los estudiantes, en el caso de esta observación, evidenciaron su insuficiencia.

Por otra parte, el tercer ítem mostró la falencia y requerimiento de los educandos respecto a una mejora en el conocimiento y uso de los elementos gramaticales; ya se ha dicho que lo que pudo observar esta encuesta en general, en cuanto a la pregunta número uno, es la posible “autosuficiencia” de los estudiantes referida a los usos de algunas estructuras o componentes de la lengua que plantea una falta de interés real hacia los mismos, ya que si bien es cierto que algunos los ponen como parte actante de la ayuda que esperan del curso, la realidad muestra que la problemática encontrada a este nivel es tocante a todos los estudiantes. Es curioso ver como la poquedad conceptual y la praxis en áreas como la expuesta dejan mayores evidencias en los estudiantes cuando estos desean a toda costa ocultarlas tras el velo del desinterés o la poca conciencia que se tiene de ella.

Finalmente, y en el mismo rango de valoración del ítem anterior, encontramos la preocupación por la expresión oral en lengua materna. Es notorio que los estudiantes encuestados no dan a éste la importancia suficiente tal vez porque han cultivado a lo largo del tiempo de su conexión con la academia la idea de que por ser ésta su lengua de la “vida diaria”, no existen muchas razones para perfeccionarla, trabajarla y adecuarla a los contextos educativos en los que se hallan inmersos, lo que dificulta en mucho la creación de una habilidad que les posibilite un desempeño acorde desde el uso adecuado, la entonación, incluso la respiración y la pronunciación, característicos del español: y se cree, erróneamente, saber y utilizar sin razones sólidas.

Así, los 27 estudiantes iniciales del curso que contestaron la encuesta manifestaron tener, en relación con éste, expectativas respecto a mejorar su redacción, 11 (68,7%); comprensión de lectura, 10 (62,5%); gramática, 4 (25%); ortografía, 3 (18,7%); expresión oral, 3 (18,7%).

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo se sustentó en la idea de que es fundamental promover propuestas que desarrollen los procesos de lectura y escritura a partir de estrategias como la Pedagogía por proyectos desde autores como Camps (2003), ya que la educación basada en éstos da una significativa respuesta a solucionar una variedad de problemas de varios órdenes en el aula contemporánea. Esta propuesta permitió el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en la elaboración de ensayos académicos argumentativos desde las disciplinas y a su vez, incidió en el manejo de los textos, entendido éste como basado en la lectura comprensiva y la escritura argumentativa.

Por su parte, un componente de uso real y que significa una de las problemáticas de mayor incidencia en las labores académicas de los estudiantes, sin importar edad o nivel de escolaridad, es la ortografía; sin embargo, el porcentaje que arrojó la evaluación muestra poca preocupación por ella y sus componentes cuando el trabajo de escritura posterior mostró todo lo contrario. Fue relevante y necesario brindar toda la atención a este aspecto en cada uno de los proyectos de escritura pues no hubo uno solo que no presentara dicha dificultad, y la inversión de tiempo en esta temática fue mayor de la esperada cuando es de suponerse que estudiantes de este nivel traerían comprendidas tanto la normativa como su aplicación; empero, como ya se ha expresado, ésta es una dificultad desafortunadamente muy común en los distintos cursos de esta naturaleza.

Como es ya tradicional en nuestras latitudes, la preocupación y corrección de la labor ortográfica en la universidad se relega a los maestros de lengua o a aquellos que estén directamente relacionados con ella; como lo expresa Camps⁵ (2007) existe poca ayuda en el proceso de escritura de los estudiantes; así, a los docentes de otras asignaturas pareciera no preocuparles el estado de la escritura formal de los educandos, o mínimamente, su formación como parte primordial de la educación general que debe ocuparse no sólo del saber disciplinario sino también de la generalidad en la creación de un estilo y unas maneras de asumir la composición escrita.

⁵ CAMPS. Op.cit.

BIBLIOGRAFÍA

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell. (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world. Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).

Camilloni, A .R.W. (2008). *El Saber Didáctico*. Paidós, Buenos Aires.

Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Revista Textos didáctica de la lengua y la literatura*, (5).

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó, Barcelona.

Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó, Barcelona.

Castelló, M. (2007). *Escribir y Comunicarse en Contextos Científicos y Académicos*. Graó, Barcelona.

Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Edit. Dómine, Santiago de Chile.

Kolmos, A. (2004). *Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos*. Aalborg University.

Litwin, E. (2008). *Las Configuraciones Didácticas*. Paidós, Buenos Aires.

Rincón B., Gloria. (2007). El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Escuela de ciencias del lenguaje. Universidad del Valle.

Datos biográficos

Martha Lucía Salamanca Solís (1955). Nacida en Palmira, Valle del Cauca, Colombia. Docente e investigadora colombiana. Realizó estudios en español y literatura (1989) en la Universidad del Valle; posteriormente, por su oficio de maestra, quiso mejorar su práctica de aula y efectuó la especialización Desarrollo Intelectual y Educación (1997) en la Universidad Santiago de Cali; después cursó maestría en Lingüística y en Español (2012) en la Universidad del Valle. Ha ejercido como maestra en diferentes instituciones educativas de Santiago de Cali. Actualmente se desempeña como docente ocasional de tiempo completo en la Universidad del Valle, donde ha sido responsable de asignaturas como Español, Comprensión y producción de textos, Composición en español, Investigación en el aula y Seminario de Pedagogía.