



**UNAE**

## **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Carrera de:**

Educación Básica / Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en : Pedagogía de la Lengua y Literatura/ Pedagogía de la Lengua Kichua

### **ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR AULAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO MULTICASO**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica / Licenciado/a en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe

#### **Autores:**

Erika Mishelle Herrera Rodríguez

CI: 1805196035

William Ariel Vásquez Morocho

CI: 0105865588

Lenin Oswaldo Yuquilima Bueno

CI: 0105497424

#### **Tutora:**

Ph.D. Gladys Isabel Portilla Faicán

CI: 0103412698

**Azogues, Ecuador**

06-agosto-2019



El presente proyecto de innovación presenta al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una estrategia metodológica que promueve un desarrollo de las Destrezas con Criterio de Desempeño (DcCD) y fomenta los procesos de inclusión para el aprendizaje autónomo y trabajo colaborativo de los estudiantes.

El estudio comparativo multicaso se desarrolla en dos contextos escolares diferentes, en dos aulas de octavo año en el área de Lengua y Literatura, en una escuela hispana urbana (EGB) y en una rural bilingüe (EGBIB). Se partió de un diagnóstico del nivel de desarrollo de DcCD, a partir del cual se diseñó e implementó una guía metodológica que tiene como base el ABP. Dicha guía tiene como elementos fundamentales la definición de los roles del docente y del estudiante para el aprendizaje por proyectos y las fases que estructuran dicha guía.

Se ha trabajado en la lógica Investigación-Acción Participante enfocada al análisis cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La recolección de los datos se ha generado mediante observación participante, encuesta y entrevista a profundidad. Posteriormente se ha procedido a la triangulación para el análisis de los resultados.

Entre los principales resultados están la percepción de la flexibilidad que tiene el ABP para implementarse en diversos contextos, su potencial inclusivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacidad de motivar a los estudiantes para aprender en espacios de participación, desde sus individualidades y en igualdad de oportunidades junto con los demás actores que intervienen en los procesos educativos. En conclusión, la guía metodológica ha fomentado aulas inclusivas.

**Palabras claves:** Aprendizaje Basado en Proyectos. Aula inclusiva. Estrategia Metodológica. Trabajo autónomo. Trabajo colaborativo.

**Abstract:**

The present innovation project presents Project Based Learning (PBL) as a methodological strategy that promotes the development of Skills with Performance Criteria (DcCD) and promotes inclusion processes for autonomous learning and collaborative work by students.

The multicase comparative study is developed in two different school contexts, in two eight-year classrooms in the area of Language and Literature, in an urban Spanish school (EGB) and in a bilingual rural school (EGBIB). It was based on a diagnosis of the level of development of DcCD, from which a methodological guide was designed and implemented based on the PBL. This guide has as fundamental elements the definition of the roles of the teacher and the student for the learning by projects and the phases that structure the guide.

We have worked on the Participatory Research-Action logic focused on the qualitative analysis of teaching-learning processes. The data collection has been generated through participant observation, survey and in-depth interview. Subsequently, triangulation has been carried out to analyze the results.

Among the main results are the perception of the flexibility that the PBL has to implement in diverse contexts, its inclusive potential in the teaching-learning processes and the ability to motivate students to learn in spaces of participation, from their individualities and in equality of conditions together with the other actors involved in educational processes. In conclusion, the methodological guide has fostered inclusive classrooms.

**Keywords:** Project-Based Learning. Inclusive Classroom. Methodological Strategy. Autonomous Work. Collaborative Work.

## Índice del Trabajo



<b>1.- Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>11</b>
2.1. Antecedentes .....	11
2.2. Aprendizaje basado en proyectos .....	15
2.3. Aula inclusiva .....	19
2.4. Didáctica o enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura .....	21
2.5. Guía metodológica .....	23
2.6. Rol del estudiante .....	24
2.7. Rol del docente .....	26
2.8. Organización del aula inclusiva para trabajar el aprendizaje basado en proyectos .....	28
2.9. Aprendizaje colaborativo .....	29
2.10. Formas de evaluar el trabajo colaborativo dentro de aprendizaje basado en proyectos .....	30
2.11. Aprendizaje autónomo .....	32
2.12. Innovación .....	33
2.13. Marco normativo .....	34
Constitución de la república del Ecuador .....	34
Ley orgánica de educación intercultural .....	34
Sistema de educación intercultural bilingüe .....	35
Estándares de calidad educativa .....	35
Currículo nacional: perfil de salida del bachillerato .....	36
<b>3. MARCO METODOLOGICO .....</b>	<b>36</b>
3.1. Métodos teóricos .....	37
3.1.1. Análisis y síntesis .....	37
3.1.2. Modelación .....	37
3.2. Métodos empíricos .....	37
3.2.1. Observación participante .....	37
3.2.2. Entrevista .....	37
3.2.3. Encuesta .....	38
3.3. Triangulación .....	38
3.4. Unidad de estudio .....	38



<b>4. DIAGNÓSTICO</b> .....	<b>38</b>
4.1. Resultados de la observación participante .....	39
4.1.1. Diarios de campo .....	39
4.2. Resultados de la entrevista en profundidad a los docentes de Lengua y Literatura .....	40
4.3. Resultados de la encuesta .....	40
4.3.1. Cuestionario de encuesta aplicado a los estudiantes .....	40
4.4. Triangulación .....	42
<b>5. PROPUESTA</b> .....	<b>43</b>
5.1 Guía metodológica para la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el bloque de comunicación oral del área de Lengua y Literatura de los octavos años de Educación Básica .....	44
Aprendizaje Basado en Proyectos .....	44
Rol del docente en la metodología ABP .....	45
Rol del estudiante en la metodología del ABP .....	46
Proceso didáctico para la aplicación del ABP .....	47
5.2. Objetivos .....	49
5.3. Recursos .....	50
5.4. Destrezas .....	50
5.5. Indicadores de evaluación .....	50
6.1. Resultados de los instrumentos aplicados .....	53
<b>7. CONCLUSIONES</b> .....	<b>55</b>
<b>8. REFERENCIAS</b> .....	<b>58</b>
<b>9. ANEXOS</b> .....	<b>65</b>
Anexo 1 .....	65
Anexo 2 .....	66
Anexo 3 .....	67
Anexo 4 .....	70
Anexo 5 .....	72
Anexo 6 .....	91
Anexo 7 .....	93
Anexo 9 .....	104



Universidad Nacional de Educación

## 1.- INTRODUCCION



La sociedad actual, extremadamente cambiante, necesita formar seres humanos que puedan afrontar los desafíos de dicho contexto. Es necesario educar seres humanos capaces de desarrollar sus habilidades para generar actividades que les permitan aprender a lo largo de la vida. Este tipo de educación involucra desarrollar aprendizajes que no sean mecánicos ni consistan en memorizar textos para repetirlos en tediosas lecciones orales o para llenar cuestionarios. Se necesitan aprendizajes que permitan a un estudiante aprovechar sus condiciones humanas individuales y colectivas para que desarrolle habilidades para que sea capaz de afrontar los constantes cambios que se dan en la sociedad y reinventarse en función de los proyectos de vida individual y colectiva.

Es así como se plantea el ABP como estrategia innovadora para desarrollar las DcCD. El ABP permite al estudiante desarrollar capacidades para la autonomía en sus procesos de aprendizaje como condición para el aprendizaje en equipo en función de una meta común, lograr resultados que reflejen no solamente la adquisición de contenidos teóricos, sino el desarrollo de destrezas relacionadas con los intereses propios de su edad, entorno, intereses y formas de interpretar el mundo.

En el transcurso de las Prácticas Pre Profesionales que se ha realizado como estudiantes de la UNAE, se ha observado la falta de interés por parte de los estudiantes del octavo año de EGB hacia el desarrollo de aprendizajes teóricos del currículo del área de Lengua y Literatura en los contextos de la Unidad Educativa “Zoila Aurora Palacios” y el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Inti Raymi”. De estos procesos de prácticas se desprende la problemática que da sustento a esta investigación.

En la primera institución se observa una metodología de clase, que se basa la mayor parte del tiempo, en la teoría del libro de texto de la asignatura asignado por el Ministerio de Educación, y en la que las actividades que se desarrollan son solamente realizar las actividades de dicho libro y transcribir contenidos en el cuaderno de la asignatura. Así también, la docente agrupa a los estudiantes esporádicamente, y cuando lo hace forma grupos en función de su rendimiento académico, es decir, estudiantes de alto rendimiento académico se reunían entre ellos, así como los de rendimiento medio y los de bajo rendimiento, inclusive se aísla a los estudiantes con NEE aparte del resto del alumnado. Los rendimientos, en consecuencia, son bajos, lo que refleja un bajo desarrollo de las DcCD.

El Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) “Inti Raymi” en el aula de octavo año, las clases se desarrollan con una metodología en la que el docente es un emisor de conocimientos y los estudiantes solo receptores. Cuando se realiza trabajos en grupo, los estudiantes se agrupan por afinidad, propiciando que mayormente que se aisle a



algunos estudiantes ya que generalmente los que tienen alto rendimiento académico se agrupan entre sí. Esto genera desmotivación por los estudiantes de bajo rendimiento ya que ningún equipo los quiere incluir.

Así, este trabajo se suscribe a la línea de investigación de la UNAE denominada “procesos de aprendizaje y desarrollo”, misma que se relaciona con teorías del aprendizaje y *lesson study* (Soto y Pérez, 2014), aprendizaje basado en problemas, teorías y técnicas de motivación, las concepciones de educación de calidad, el rol de las prácticas pre-profesionales, entre otras.

Este proyecto se justifica por la falta de interés de los estudiantes de los octavos años de Educación Básica en el desarrollo de actividades de aprendizaje, y su pasividad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje producen rendimientos que reflejan la escaso desarrollo de los aprendizajes y el bajo nivel de desarrollo de las DcCD del currículo ecuatoriano. La metodología de las clases mantiene a los estudiantes inactivos y regidos solamente a lo que dice el docente o el libro de texto, imposibilitando la utilización de su capacidad de toma de decisiones, además de que genera procesos de aprendizaje en el que se aísla a algunos estudiantes.

Se requiere una metodología de enseñanza que logre que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y reconozcan a sus compañeros como seres humanos, iguales en derechos y oportunidades para aprender, y fomentar metodologías de enseñanza-aprendizaje que provoquen el desarrollo de aulas inclusivas, en las que todos los estudiantes puedan participar equitativamente.

Para ello en este trabajo se recurrió a pedagogías activas, de las que se deriva la metodología ABP, como estrategia metodológica que genere la participación activa de los estudiantes y los haga protagonistas y constructores de sus propios aprendizajes y de sus pares. El ABP fomenta las habilidades para el trabajo en equipo, en un marco inclusivo, en el que los estudiantes reconozcan las habilidades propias y la de los compañeros y exploren las potencialidades individuales y colectivas para aprender juntos, desde sus particularidades. Además, los estudiantes aprenden a aprender y construyen sus aprendizajes mediante el “aprender haciendo” que le da más relevancia y sentido a los al desarrollo de las habilidades y DcCD.

Así, esta investigación relaciona dos conceptos, el ABP y aulas inclusivas. No se ha encontrado información de estudios de esta relación en el contexto educativo ecuatoriano. Otro de los elementos de esta investigación, que no han sido



investigados anteriormente, es el análisis comparativo de la pertinencia y utilidad de la estrategia metodológica del ABP como metodología de desarrollo de DcCD y como facilitadora de procesos de inclusión tanto en el sistema hispano como en el bilingüe. Se busca determinar la capacidad del ABP para cumplir los objetivos de desarrollo de DcCD y fomento de aulas inclusivas en ambos contextos educativos.

Lo anteriormente expuesto genera la interrogante, ¿El ABP puede fomentar aulas inclusivas? Dicha interrogante funge como la pregunta de investigación de la cual se desprende el objetivo general que es, implementar una propuesta metodológica para el desarrollo de Destrezas con Criterios de desempeño de octavo año de EGB y EGBIB, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el fin de favorecer la inclusión de los estudiantes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el alcance de dicho objetivo general se realizan los procesos que son incluidos como objetivos específicos que son:

1. Diagnosticar el nivel de desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño para identificar las habilidades y potencialidades individuales (trabajo autónomo, trabajo colaborativo) en cada una de las aulas para desarrollar el ABP.
2. Establecer los fundamentos teóricos y conceptuales que fundamentan la estrategia metodológica del ABP.
3. Diseñar e implementar la estrategia metodológica ABP en las dos aulas de 8vo Año EGB y EGBIB.
4. Valorar el nivel de desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño como resultado de la aplicación del ABP.
5. Analizar la integración de estudiantes rezagados dentro de los equipos de aprendizaje para evaluar el ABP, como generador de ambientes inclusivos para el desarrollo de las DcCD.
6. Comparar el efecto del ABP en las dos aulas.

Entre los antecedentes de la presente investigación se ha encontrado a diversos autores, desde los renombrados teóricos que son fundamentales en los aspectos del trabajo por proyectos hasta investigadores que han profundizado en el tema para sus propios trabajos y tesis. Así, a continuación se detallan algunos trabajos y definiciones que hacen de antecedente a este trabajo.

En cuanto a las investigaciones acerca del ABP tenemos a Francia (2016), que analiza el ABP en su Tesis de Masterado titulada "Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Una estrategia para la enseñanza de calidad", también tenemos la tesis de maestría de Benavides y Panesso (2017), titulada "Aprendizaje Basado en Proyectos mediado por TIC en la promoción del aprendizaje de operaciones combinadas". Tenemos también a Basilotta (2018), toma quien como base al ABP en su tesis doctoral titulada "El valor del Aprendizaje Basado en Proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia".



También tenemos el aporte de Malpartida (2018), en su tesis de maestría titulada “Efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de contabilidad superior en una universidad pública de la región Huánuco”.

En cuanto al aspecto del aula inclusiva relacionada con el ABP, no se han encontrado mayores investigaciones, sin embargo, existen trabajos de gran utilidad realizados con el tema de la inclusión. Así, se puede mencionar el aporte de Cerón (2015), quien en el marco de su tesis de especialización titulada “Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental General Santander Sede Campestre”, estudia el aspecto de inclusión educativa. Así también tenemos la tesis de maestría de Deneo (2016) titulada “Perspectivas acerca de la inclusión educativa”. Situados ya dentro del territorio ecuatoriano, en la ciudad de Ambato, Lugmaña (2017) realiza su proyecto para la titulación en Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulado “La preparación docente y la educación inclusiva en la Unidad Educativa Particular Jerusalén del cantón Ambato, provincia de Tungurahua”. Igualmente en la ciudad de Ibarra, Hernández (2018) realiza su tesis de maestría titulada “Prácticas inclusivas en el aula desde la percepción de los estudiantes de psicología general de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología “FECYT” en la Universidad Técnica del Norte”.

Así, el presente proyecto de investigación se estructura con seis apartados que se ordenan de la siguiente manera: el primer apartado corresponde a la introducción que da una visión general de los contenidos que abordará la investigación, un apartado que contiene un marco teórico que delimita los conceptos que componen la misma. Se define al ABP, además de las características del mismo, así como los roles de los actores educativos que intervienen dentro del aula cuando se implementa el Aprendizaje por Proyectos y su posterior forma de evaluación. Además, se incluyen un breve análisis de los documentos normativos y legales del Ministerio de Educación del Ecuador. En el siguiente apartado, correspondiente al marco metodológico, se ha delimitado los métodos, técnicas e instrumentos que se utilizarán en la presente investigación y todos los procesos que todo esto conllevará.

Posteriormente se ubica al apartado del diagnóstico que se realiza al iniciar con la implementación de la investigación. Los datos analizados surgen de la observación participante, y de una encuesta aplicada a los estudiantes.

El siguiente apartado contiene la propuesta que se implementará en el aula de clases objeto de la investigación, así se observa una guía metodológica que contiene los aspectos principales para la implementación del ABP en el aula de clases. Este apartado se enfoca en los roles que deben asumir tanto el docente como los estudiantes, el proceso didáctico de implementación, los objetivos a alcanzar, los recursos a utilizar, las destrezas a desarrollar y los indicadores de evaluación.

Seguido a la propuesta, aparece el apartado de la implementación de la estrategia metodológica fundamentada en el ABP, mismo que nos muestra los resultados de salida, es decir, la situación del alumnado objeto de la investigación posterior a la implementación del ABP.

Por último tenemos el apartado de las conclusiones a las que se llega luego de analizar los datos de salida. Además se realiza, en este apartado, una breve reflexión acerca de la aplicación del ABP en ambos contextos, tanto el de EGB como el de EIB.

La metodología aplicada en este trabajo ha sido basada en la Investigación-Acción Participante enfocada al análisis cualitativo en un paradigma sociocrítico con un método de estudio comparativo multicaso. Se utilizan métodos teóricos como análisis, síntesis y modelación; así como métodos empíricos en los que se ha utilizado la encuesta, la observación participante y la entrevista a profundidad. Para el análisis posterior de los resultados obtenidos se ha utilizado la triangulación.

## **2. MARCO TEORICO**

Para la fundamentación del presente proyecto de innovación, es necesario ondear en estudios realizados a nivel nacional e internacional con base en el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos.

### **2.1. Antecedentes**

Los tiempos actuales han traído consigo nuevos retos en la educación de los niños y jóvenes, es esta configuración que Hernández (2000), citando a Zabalbeascoa nos plantea que “por primera vez en la historia, nos encontramos con que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo, [...] lo que aprendemos para formarnos no nos servirá para toda la vida.” (p. 40). Así, entendemos que lo más crucial dentro de la formación de los estudiantes es el que puedan “aprender a aprender”. Para tal efecto se plantean algunos enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje, cuyo eje central es el estudiante. Campos (2017) menciona que se debe preparar a personas aptas para solucionar problemas, trabajar en equipo, automotivarse y aprender de manera autónoma, es decir, plantea la necesidad de salirnos del molde de la escuela tradicional que nos somete a una operatividad mecánica y repetitiva de los conocimientos y abusa del memorismo como herramienta para desarrollar a los individuos y asume que la escuela contemporánea debe desarrollar individuos capaces de adaptarse a los cambios constantes de los que es objeto el mundo en la actualidad.

Si bien el ABP surge como una propuesta innovadora dentro del ámbito educativo lleva ya algunos siglos de estar presente en el contexto pedagógico. Así Campos (2017), hace referencia a Schneider (2006) y nos menciona cinco etapas

del ABP, al que sitúa por primera vez en los fines del Siglo XVI en las instituciones europeas de arquitectura, para posteriormente, en una segunda etapa a mediados del Siglo XVIII, convertirse en un método regular de enseñanza de otras áreas y trasladarse a los Estados Unidos. Después, a finales del Siglo XIX empieza a usarse en escuelas técnicas y



de educación básica. La cuarta etapa es muy importante puesto que se da en el siglo pasado y representa una etapa de redefinición del método de proyectos y regresa de Estados Unidos a Europa. En esta cuarta etapa aparece Kilpatrick que en 1918 lo introduce como método de aprendizaje, basándose en los principios de la “Nueva Escuela” planteados por Dewey en 1908. Finalmente, la última etapa llega en 1965 con el redescubrimiento de la idea del proyecto y la tercera ola de su difusión internacional.

Así, Francia (2016), en el marco de su Tesis de Masterado titulada “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Una estrategia para la enseñanza de calidad”, ha realizado un estudio acerca del ABP usando una metodología cualitativa y sugiere la aplicación basada en elementos tales como la selección del tema o proyecto a trabajar, definir rol del docente y el de los estudiantes. La aplicación, según el autor, debe tomar como punto de partida estos tres elementos. Este trabajo da una idea de la implementación del ABP en el trabajo de una Unidad Didáctica y menciona que es una metodología idónea para el desarrollo de competencias. El autor concluye que el ABP permite desplazar la metodología tradicionalista de enseñanza-aprendizaje al centrarse en el estudiante, pero que puede presentarse una dificultad en la implementación debido a que se extendería en el tiempo de una programación ya de por sí ajustada.

La investigación realizada por Martín (2016) en el marco de sus tesis de maestría titulada “Aprendizaje Basado en Proyectos. Un Modelo Innovador para Incentivar el Aprendizaje de la Química.” que nos presenta un trabajo basado en un enfoque cualitativo e interpretativo en tres etapas que son la definición del problema, el trabajo de campo y la identificación de patrones culturales que organizan la situación. En los resultados de dicha investigación se puede ver claramente el interés que surge en los estudiantes con respecto a un contenido relativo a la asignatura y sus peculiaridades, además de que se aplica de forma consciente y razonada el contenido necesario de la asignatura. Este estudio concluye que la aplicación del ABP permite la relación de lo que el estudiante conoce con lo que va a conocer, y con esto, con la construcción y reconstrucción de su conocimiento. Además el estudiante es partícipe de su propio proceso de aprendizaje relacionando el contenido de la asignatura con sus propios intereses y motivaciones. Esto permite que el estudiante tome acciones para realizar procesos que lo conducirán al alcance de un objetivo o a la creación de un producto concreto que no será más que la consolidación de los contenidos y la comprensión de los mismos. Por último nos dice que una estrategia innovadora es esencial para despertar el interés de los estudiantes y que se motiven al ver el valor que tienen los contenidos curriculares al enfrentarse con el mundo real.

Benavides y Panesso (2017), en el marco de su tesis de maestría titulada “Aprendizaje Basado en Proyectos mediado por TIC en la promoción del aprendizaje de operaciones combinadas”, se aproxima a la definición del ABP mencionando que es “una perspectiva que se interesa por que el estudiante construya un aprendizaje partiendo de la premisa del hacer”.

(p.31). En dicha tesis doctoral, que tiene como objetivo describir cómo el aprendizaje basado en proyectos mediados por TIC, mejora el aprendizaje en el orden del pensamiento numérico y la resolución de problemas en estudiantes de grado tercero en la Institución Educativa Técnica Simón Rodríguez, los autores utilizan una metodología descriptiva de enfoque



cualitativo y su aplicación, que ha sido evaluada con una prueba pre y una post aplicación del ABP nos da como resultado una mejora significativa en los rendimientos y aprendizajes de los estudiantes que han sido sujetos de esta investigación y se concluye que los estudiantes, mediante la aplicación del ABP han mejorado sus competencias matemáticas operacionales y de resolución de problemas que implican la suma y la resta.

Basilotta (2018), toma como base al ABP en su tesis doctoral titulada “El valor del Aprendizaje Basado en Proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia”, y lo define como un método que promueve el aprendizaje autónomo en los estudiantes, siguiendo un plan de trabajo con objetivos comunes para la elaboración de un producto que logre resolver un problema o mejorar una situación planteada. Los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje, descubriendo sus preferencias y estrategias. Este estudio tiene como fin principal reflexionar y analizar la puesta en práctica de un proyecto en una institución educativa para facilitar la implementación del ABP luego de explorar las distintas dimensiones y los factores que aparecen en docentes y estudiantes mientras utilizan dicha metodología de aprendizaje activo. Para realizar la investigación Basilotta determina un estudio de caso que tiene enfoque cualitativo con algunos tintes cuantitativos. Todo esto se lo desarrolla en un centro educativo de la ciudad de Madrid. El autor concluye que “el ABP es eficaz y que los docentes que la implementan encuentran razones suficientes para seguir haciéndolo, continuar y confiar en esta línea de trabajo que mejora los aprendizajes del alumnado”. (p. 591). Además sostiene que genera mejoras evidentes tanto en el desempeño de los estudiantes como en el desempeño de los docentes.

Malpartida (2018), en su tesis de maestría titulada “Efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de contabilidad superior en una universidad pública de la región Huánuco”, usa una metodología cuantitativa de carácter explicativo. El problema que plantea este autor se refiere a la falta de una metodología de aprendizaje activo que permita a los estudiantes desarrollar competencias tales como el trabajo en equipo y colaborativo, comunicación, organización, tolerancia y flexibilidad, tomar decisiones y, por supuesto, integrado a los valores y la ética. Así se plantea al ABP como la posible solución a dicha problemática. Claro, la investigación se realiza a nivel universitario en el contexto peruano, sin embargo la esencia conceptual del desarrollo de competencias resulta acorde a los propósitos del presente trabajo. El proyecto de Malpartida se basa en la implementación del ABP y en él se concluye que se logra un incremento entre el 33% y 43% en el logro de habilidades intelectuales en general, además de un desarrollo de hasta el 53% en el desarrollo de la toma de decisiones y de hasta un 57% en el nivel de resolución de problemas por parte de los estudiantes.

En cuanto al aspecto del aula inclusiva relacionada con el ABP, no se han encontrado mayores investigaciones, sin embargo, existen trabajos de gran utilidad realizados con el tema de la inclusión. Así, se puede mencionar el aporte de

Cerón (2015), quien en el marco de su tesis de especialización titulada “Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental General Santander Sede Campestre”, ubicada en Cundinamarca, quien usa una metodología de Investigación-Acción que busca la reflexión de los actores educativos con los que se genera la



investigación en pos de un cambio social en determinado grupo de personas, y determina que la educación inclusiva fortalece la capacidad del sistema educativo para llegar a todas las personas, es decir, es fundamental para alcanzar una “Educación para todos”. Dicha autora concluye que los procesos inclusivos deben ser asumidos por todas las personas que se hayan implicadas en los procesos educativos, además de que en un inicio, previo a la implementación de la investigación, las personas tienen un conocimiento vago acerca de los conceptos de inclusión.

Así también tenemos la tesis de maestría de Deneo (2016) titulada “Perspectivas acerca de la inclusión educativa”, quien define a la inclusión educativa como una serie de procesos que están encaminados al reconocimiento de la diversidad y de problemas de diferente naturaleza para el desarrollo de una educación de calidad para todos los actores sociales implicados en ella. Este es un estudio que tiene como objetivo recoger las percepciones y definiciones acerca de la inclusión en distintos centros de estudio en la ciudad de Montevideo, además de analizar las estrategias que realizan distintos centros educativos dentro de dicho territorio. El autor concluye evidenciando que existen diferencias y tensiones en cuanto a las percepciones y definiciones de la inclusión educativa en diversos sectores, además de que dichas diferencias y tensiones son las que determinan las estrategias que toma cada centro educativo para abordar tal concepto complejo en la práctica.

Dentro del territorio ecuatoriano, en la ciudad de Ambato, Lugmaña (2017) realiza su proyecto para la titulación en Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulado “La preparación docente y la educación inclusiva en la Unidad Educativa Particular Jerusalén del cantón Ambato, provincia de Tungurahua”. Esta autora que plantea establecer el nivel de preparación del profesorado de dicha institución en cuanto a la inclusión en educación define a la educación inclusiva como un mecanismo educativo que asegura la participación equitativa de todos los actores sociales en los procesos educativos, independientemente de sus condiciones de etnia, discapacidad, sexo o religión. Este trabajo cualitativo-cuantitativo concluye que la preparación docente es insuficiente en cuanto a planificación de estrategias que abarquen a todos los actores educativos a pesar de sus diferencias individuales. Dicha situación genera que los estudiantes no perciban que están participando realmente en el proceso educativo y presenten criterios o sensaciones negativas con respecto a la educación, que pueden llevar a la deserción escolar.

En la ciudad de Ibarra, también dentro del territorio ecuatoriano, Hernández (2018) realiza su tesis de maestría titulada “Prácticas inclusivas en el aula desde la percepción de los estudiantes de psicología general de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología “FECYT” en la Universidad Técnica del Norte” que busca determinar las prácticas inclusivas de los estudiantes de dicha carrera en la mencionada universidad. Así, la autora define a la educación inclusiva como el punto máximo del goce del derecho a una educación de calidad en la que todos puedan participar además de tener la oportunidad de tratar a los demás y ser tratados como seres humanos. Esta investigación de enfoque cualitativo-cuantitativo ha determinado, como conclusiones que, si bien el centro educativo permite el acceso a todos los estudiantes que deseen ingresar al mismo, las prácticas por parte de los docentes en cuanto a la inclusión no siempre son las más adecuadas,



además de que los estudiantes plantean la necesidad de tener un documento guía que los familiarice y facilite su trabajo en cuanto a lo que concierne a la inclusión educativa.

A continuación se fundamenta teórica y conceptualmente el sentido de términos fundamentales para este estudio.

## **2.2. Aprendizaje basado en proyectos**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha sido conceptualizado desde sus inicios de diferentes formas conforme a la perspectiva de cada autor. Razón por la cual, se lo puede considerar como un paradigma o estrategia de aprendizaje, una metodología de enseñanza y una metodología o modelo de trabajo. Sin embargo, su principal característica es que promueve el trabajo en equipo entre docentes y estudiantes sobre temas reales previamente seleccionados, considerando los temas de interés del grupo o el plan de estudios. Además, Calvo (2015) menciona que el ABP debe “incluir el contenido curricular en problemas y desafíos basados experiencias reales y prácticas sobre el mundo” para esto es necesario formar equipos heterogéneos, con diferentes, para encontrar soluciones reales a los problemas planteados.

En este sentido, en este proyecto se realizará una aproximación a la conceptualización del ABP. Para lo cual, se comenzará con la conceptualización proporcionada por algunos autores, que lo definen como un paradigma de aprendizaje, luego se lo analizará como una metodología de enseñanza y finalmente, como una metodología de trabajo. Por ejemplo, el ABP definido como un paradigma de aprendizaje señala que los estudiantes realizan diversas actividades: planificar, implementar y evaluar proyectos, que deben tener aplicación en el mundo fuera del aula (Blank, 1997; Harwell, 1997; Dickinson, et al., 1998).

Sin embargo, el ABP, como paradigma, tiene sus raíces en la corriente pedagógica del constructivismo. El cual, inicia con las teorías de aprendizaje de Vygotsky, Bruner, Piaget y Dewey, quienes orientan sus teorías de aprendizaje como producto de construcciones y procesos intelectuales. Por lo tanto, según señalan Karlin y Vianni (2001), durante el proceso de aprendizaje se pueden construir nuevas ideas, concepciones y juicios basándose en los conocimientos previos de la persona. Lo cual, se fundamenta en la manera como el cerebro humano almacena información, la recupera y aprende apoyándose en este proceso.



El ABP permite a los estudiantes buscar soluciones a problemas reales cuando se encaran a éstos dentro del proceso que siguen para desarrollar sus proyectos. En consecuencia, deben realizar de manera constante una autorreflexión sobre sus metas, planes y métodos. De igual manera, deben analizar los contenidos curriculares sobre los cuales están trabajando y formular criterios propios, los cuales deben ser contrastados con los criterios de los otros miembros del grupo de trabajo. Esto se debe realizar para construir el conocimiento de manera social con el propósito de obtener y presentar resultados útiles también para otras personas y aplicables en otros escenarios.

Ahora bien, para analizar la conceptualización del ABP como una metodología de enseñanza, se presentará a continuación las aportaciones de algunos autores. Por ejemplo, se puede iniciar mencionando que, el ABP es una “metodología que se desarrolla de manera colaborativa y que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática” (Cobo y Valdivia, 2017, p. 5). Este concepto concuerda con la visión del ABP como modelo de aprendizaje porque señala que, los estudiantes se enfrentan a situaciones o problemas a los cuales deben plantear propuestas de solución. No obstante, aporta una característica esencial del ABP, el trabajo colaborativo.

Por el contrario, Ciro (2012), señala que un enfoque de enseñanza basado en proyectos se fundamenta sobre las fortalezas individuales de los estudiantes presentándoles así la oportunidad de explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido. Así mismo, este autor indica que el ABP constituye un verdadero modelo de instrucción, debido a que en su desarrollo los estudiantes deben planear, implementar y evaluar proyectos. Los cuales, deben tener como característica principal su aplicabilidad en la vida real, razón por la cual, debe trascender del aula de clases y poder extrapolarse a contextos reales. Caso contrario, perdería su valor práctico y sería desalentador o desmotivador para los estudiantes.

Lo señalado por estos autores, ayuda a visualizar al ABP desde el constructivismo como un método de enseñanza aplicable en el salones de clases con un currículo construido con base en DcCD, como es el caso de Ecuador. Lo cual, se debe a que permite a los estudiantes cumplir un rol activo, donde ellos obtienen resultados a partir de los contenidos del currículo. De igual forma, se evidencia que el ABP es un método que ayuda a los estudiantes a emplear sus destrezas en equipo aplicando el trabajo colaborativo. Esto a su vez, ayuda a los estudiantes a lograr un desarrollo de las competencias del trabajo colaborativo para poder aplicarlas en la vida real y hacer frente a los problemas de la vida cotidiana.



Por lo tanto, el ABP se puede aplicar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje como un método que dirija a los estudiantes dentro de una actividad concreta. En la cual, ellos puedan utilizar su energía para elaborar un producto final de aprendizaje y hacer que su proceso adquiera significado real. Todo lo cual, se puede lograr mediante el trabajo colaborativo aplicado en equipos complejos y heterogéneos con el propósito de que los estudiantes consigan llegar al objetivo planteado en la clase o actividad. Sin embargo, esto se debe realizar con base en los contenidos curriculares y en DcCD que los estudiantes deben desarrollar según lo señala el Currículo ecuatoriano.

Por otra parte, se debe señalar las ventajas existentes cuando se trabaja con el método de ABP durante el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula de clases o fuera de ella. Respecto a este punto, se pueden mencionar como ventajas las siguientes: que los estudiantes adquieran un rol protagónico dentro de su proceso de aprendizaje, que ellos se sientan motivados hacia el aprendizaje, que se logre un aprendizaje significativo, que los estudiantes alcancen el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo, social y emocional (Enseña Chile, 2015).

Ahora bien, considerando el ABP desde la perspectiva de un método de trabajo, se puede señalar que éste “fomenta una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que se transmiten, además, de las competencias específicas (técnicas), sobre todo las competencias interdisciplinarias a partir de las experiencias de los propios alumnos/as” (Tippelt y Lindemann, 200, p. 4). Esto, resalta otra característica esencial del ABP, la finalidad de lograr las metas u objetivos propuestos en los proyectos que desatollan los estudiantes. Lo que, se puede conseguir empleando diferentes procesos y tomando en cuenta las experiencias y los conocimientos tanto previos como actuales de los estudiantes que conforman los equipos de trabajo.

Por lo tanto, la aplicación de ABP como método de trabajo, según Dickinson et al (1998); Garrigós y Valero-García (2012); Katz y Chard (1989) Martin y Baker (2000); Thomas (1998), deben tener las siguientes particularidades:

1. Estos deben tener como centro a los estudiantes, quienes deben ser orientadas para que desempeñen un rol protagónico en su aprendizaje.
2. Deben tener en su desarrollo de forma evidente y concreta cada una de sus etapas de introducción, desarrollo y conclusión.



3. El contenido sobre el cual se investiga deber ser específico para los estudiantes que forman el equipo de trabajo. También, debe poderse observar de manera fácil, esto con el propósito de que los estudiantes puedan trabajar con ese contenido.
4. Los problemas que se estudien deben ser de la vida cotidiana y no ajenos a la cultura de los estudiantes, es decir, deben estar contextualizados.
5. La investigación que se desarrolle a partir de estos proyectos debe tener una auténtica solidez científica para que sus resultados sean confiables.
6. Los objetivos específicos que se determinen para alcanzar el objetivo general deben tener una vinculación estrecha y directa con los estándares de calidad vigentes y con el currículo educativo.
7. Los productos que se deriven de ellos desde el aprendizaje tiene que ser lo más objetivos posibles.
8. El desarrollo de los proyectos debe estar dirigido a buscar soluciones al problema que se ha planteado.
9. El vínculo entre el contexto, lo académico y las competencias profesionales se debe observar sin dificultad.
10. La retroalimentación y la evaluación debe tener su lugar dentro del proyecto con sus respectivas características.
11. La reflexión y autoevaluación deber surgir como procesos propios de los estudiantes para que se genere verdadero aprendizaje.
12. Los portafolios, diarios y bitácoras deben ser los instrumentos que evidencien el aprendizaje logrado mediante el proceso de investigación implementado en el ABP.

De manera que, es esencian que los participantes de un proyecto tengan claridad cuando proponen sus objetivos, sin importar el enfoque desde el cual ellos deseen situarse para aplicar el ABP. El desarrollar de esta manera el proceso de implementación va a permitir que el proyecto pueda ser planificado de forma participativa, porque tienen claro a donde quieren llegar con el mismo. Además, el proyecto concluirá de manera eficiente y efectiva dentro de las posibilidades y circunstancias en las que ha sido desarrollado. Razón por la cual, tanto el docente como los estudiantes que trabajen con el ABP deben construir un esquema que declare cuales serían los elementos principales que componen el proyecto a ejecutarse, así mismo cuales son las metas e intereses que persiguen con su implementación.

Por lo consiguiente, los elementos principales que debe tener un proyecto para que genere un verdadero aprendizaje según, Bottoms y Webb (1988) son los siguientes:

1. El problema o situación problemática al cual se pretende buscar una propuesta de solución debe estar bien definido y puntualizado como frase o como pregunta desde el inicio del proyecto.



2. Los objetivos del proyecto deben ser determinados y declarados científica y concisamente para tener claridad del camino a seguir en la investigación.
3. La descripción del proyecto debe explicar la manera como el proyecto atiende el problema planteado con anterioridad.
4. Las indicaciones sobre la forma como se efectuará el proyecto, para lo cual se debe precisar las normas o estándares de calidad que se han considerado para el proyecto y que se deben cumplir dentro del mismo.
5. Las instrucciones para ejecutar el proyecto, que deben contener: el diseño del proyecto, el periodo estimado para su implementación y los logros que se propone alcanzar en un corto tiempo.
6. La nómina de los participantes del proyecto y los papeles o roles que cada uno de ellos debe cumplir dentro del proyecto.
7. La nómina de los beneficiarios quienes pueden ser directos e indirectos.
8. La evaluación que debe incluir la manera como se evaluará a los miembros del equipo de trabajo desde que comience la planificación del proyecto hasta su etapa final. Lo cual, se realiza con el propósito de evaluar el aprendizaje tanto el proceso del proyecto como el resultado final de éste.

Finalmente, después de presentar esta conceptualización del ABP, para estudio el ABP se asume como una metodología de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de DcCD en los estudiantes de octavo año mediante una propuesta metodológica, para favorecer la inclusión de las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón el siguiente término que se debe definir a continuación es el aula inclusiva.

### **2.3. Aula inclusiva**

Partimos de la nueva visión sobre educación, en donde las diferencias individuales del alumnado son atendidas, siendo el docente quien deba tener la iniciativa de implementar nuevas metodologías para integrar a cada uno de los estudiantes para que alcancen su máximo desarrollo académico. Para Fernández y Hernández (2013), las aulas inclusivas son consideradas como “un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado y hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades” (p. 28). Lo cual, destaca su propósito transformador de la educación para fomentar la atención a la diversidad y promover la igualdad de oportunidades. Se propone ofrecer una educación a la que puedan acceder todos, proporcionando un entorno estimulante y en el que todos los estudiantes puedan desarrollar su conocimiento y relacionarse en el grupo en el que se encuentra.



No obstante, según la UNESCO (2005) el aula inclusiva es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, mediante una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Ahora bien, para establecer el concepto de aula inclusiva se deben tomar en cuenta otros aspectos relevantes como los expuestos por (Giangreco, et al., 1994):

1. La manera heterogénea de agrupar a los estudiantes.
2. El significado o sentido de pertenencia al grupo que identifica a cada uno de sus miembros.
3. Las actividades que se proponen deben tener diferentes niveles de complejidad para que puedan ser abordadas por los estudiantes desde las capacidades que poseen y no desde las que no poseen.
4. El uso de escenarios en los cuales se desenvuelvan personas con necesidades educativas especiales.
5. Las experiencias educativas que muestren equilibrio entre las propiedades académicas prácticas del currículo y las propiedades tanto individuales como sociales del éste.

Por lo tanto, a partir de lo expuesto por este autor sobre los elementos que debe tener el aula inclusiva, se puede considerarla como un espacio en el cual, el trabajo cotidiano permita que los estudiantes se sientan reconocidos e incluidos de forma plena en los procesos que se desarrollan dentro del aula. Debido a lo cual, el apoyo mutuo en las aulas ordinarias favorece el abordaje de forma abierta de tópicos como, los prejuicios que fomentan la exclusión con la intención de trabajar sobre ellos para tratar de erradicarlos lo sumo posible. De este modo, se puede pasar de un aula ordinaria a un aula inclusiva.

Lo anterior, hace necesario que se establezcan los principios del aula inclusiva. Así, Ainscow y Miles (2008), señalan que los principios generales por los cuales deben orientarse tanto, la organización escolar como el proceso enseñanza - aprendizaje dentro del aula son:

1. La erradicación de las brechas sistemáticas existentes entre los grupos de estudiantes que se han formado dentro del aula y también entre los docentes.
2. La reestructuración de lo ya existente, sean programas o servicios que actúen de manera autónoma sin buscar la integración.
3. Los enfoques pedagógicos de carácter constructivista, así como el aprendizaje colaborativo y cooperativo que contribuyen para que los estudiantes aprendan en conjunto.



4. Las relaciones intrínsecas que se deben establecer entre las unidades educativas, las familias de los estudiantes y los sujetos de la comunidad, tanto individuos como organizaciones. Esto con el fin de fomentar valores de inclusión que influyan en la formación de los estudiantes.

Lo anterior, permite comprender a la inclusión como un proceso que intenta responder a la diversidad del aula para reducir la exclusión. A su vez esta conceptualización, ayuda a concluir que las aulas inclusivas son aquellas donde se promueve el proceso de inclusión convirtiéndose en comunidades de aprendizaje que respetan las diferencias desde la diversidad. Donde, el ABP es una de las mejores metodologías que se pueden implementar para fomentar la inclusión en lengua y literatura.

## **2.4. Didáctica o enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura**

Dentro del marco de las PPP realizadas por los estudiantes que cursan el noveno ciclo de la carrera de Educación General Básica con Itinerario en Lengua y Literatura y la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, hemos observado la necesidad de aportar para el desarrollo del Proceso de Enseñanza Aprendizaje en el área de Lengua y Literatura, con la finalidad de promover en los estudiantes el desarrollo de sus habilidades lingüísticas comunicativas que les permitan el uso eficiente de la lengua.

La lectura de textos en cualquiera de las áreas de educación básica estimula al estudiante hacia sus contenidos. Utilizar sólo el texto como recurso didáctico no logra un aprendizaje significativo (Martínez, 1990; Mijares, 2003, Roméu, 2000). Por lo tanto, es muy importante potenciar la creatividad y motivar de manera efectiva a los estudiantes desde la anticipación. Debido a lo cual, se debe centrar la atención en la creación de tareas de aprendizaje que propicien esto. Así es que, muchos autores reconocen lo necesario que es desarrollar un proceso que produzca aprendizaje significativo, sobre todo, en lengua y literatura, lo cual enfatiza la relación que existela didáctica y el aprendizaje.

En este sentido, el proceso didáctico para el aprendizaje de lengua y literatura debe centrarse en actividades comunicativas como desafiantes, que pueden desarrollarse a través del ABP. Nunan (1989), señala que “la elaboración de programas se encarga de elegir nuestro destino de viaje, mientras que la metodología se encarga de determinar la ruta que tomaremos para alcanzarlo”. Con lo cual, este autor indica la importancia de escoger cuidadosamente la metodología que se va a emplear en el proceso didáctico (p. 10). A este respecto, ABP es una de las mejores metodologías para el



aprendizaje de lengua y literatura, debido a que permite integrar actividades de resolución que requieren la integración de los estudiantes dentro de su equipo de trabajo.

Según Benítez (2003), la tarea es la célula básica de la organización del proceso docente-educativo de lenguas extranjeras, que posee un objetivo, estructura y secuencia bien determinados, sus dimensiones ABP permite estructurar tareas o actividades y secuencias para que los mismos estudiantes construyan su conocimiento en cada una de las etapas de su proyecto dentro de la asignatura de lengua y literatura. Por lo tanto, lo que propone esta autora se puede aplicar dentro del proceso didáctico del aprendizaje de lengua y literatura. Nunan y Arenaza (1993), señalan que se debe considerar las necesidades e intereses de los estudiantes para poder planificar el proceso didáctico y metodológico a seguir.

Por otro lado, Arroyo (1999), define la tarea como la componente esencial de la estructura de la actividad del docente. La cual, favorece el desarrollo de operaciones cognitivas y comunicativas realizadas de forma serial. Estas operaciones hacen posible que los estudiantes busquen soluciones a problemas reales. Por lo tanto, desde la definición de este autor, el ABP es un método que puede emplearse para planificar diferentes tareas que promuevan el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes mediante el proceso de implementación de su proyecto. Además, Woolfolk (1996), señala el valor de las tareas auténticas, debido a que estas tienen relación intrínseca con problemas cotidianos a los cuales los estudiantes deberán hacer frente.

Ahora bien, los autores citados destacan de manera explícita e implícita las funciones didácticas de la tarea. Estas son: el fortalecimiento inicial del nivel de partida orientado hacia el logro del objetivo, así como el tratamiento didáctico del nuevo contenido. Las cuales, se pueden ejecutar mediante el proceso del ABP como método de enseñanza. Todo esto subraya las potencialidades que posee la tarea dentro del proceso didáctico para motivar el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Por lo tanto, la Didáctica de la Lengua y Literatura como disciplina permite encaminar a los estudiantes en una serie de habilidades lingüísticas, comunicativas y de comprensión discursiva, de la competencia literaria, del trabajo con enfoques y metodologías en un aprendizaje activo. Esto se pretende desarrollar en base a la interpretación de textos, orales y escritos, los cuales estarán apegados a la realidad social y cultural (Avecillas, 2017). Esta percepción permite encaminarse a una educación activa y dirigida al desarrollo de capacidades y destrezas, para resolver necesidades de expresión oral y



escrita. Para lo cual, se debe considerar el desenvolvimiento de estudiante en campos reales de la sociedad, permitiéndole dilucidar intenciones comunicativas (Avecillas, 2017).

En conclusión, la didáctica de la Lengua y Literatura es una disciplina central en el proceso de formación integral de los estudiantes, mediante la cual, se desarrollan las competencias comunicativas, habilidades y destrezas lingüísticas socioculturales y literarias, permitiendo al estudiante desenvolverse en la efectividad de la expresión como la comprensión de los discursos sociales. Además, destaca que el ABP como método de enseñanza permite desarrollar el proceso didáctico de la Lengua y Literatura.

## **2.5. Guía metodológica**

La guía metodológica, es “un conjunto de orientaciones que nos permite decir cómo realizar o desarrollar una serie de actividades” (Puentes, Mahecha y Flóres, 2012, p. 24). Por lo tanto, la guía metodológica puede orientar la manera como se realizará la enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura en la educación básica aplicando como método de enseñanza el ABP dentro de un aula inclusiva. Esto muestra que, el estudiante ejerce un rol principal dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua y literatura desde la teoría de aprendizaje con la cual se esté dirigiendo este proceso. Por lo tanto, en este caso sería la teoría constructivista.

Lo anterior muestra que la guía metodológica permite sistematizar las etapas o fases de un proceso, actividad, práctica o metodología. Porque, detalla los diversos procedimientos o pasos en su orden lógico. Además, debe incluir quiénes son los encargados de efectuar cada una de las actividades o tareas. También, cómo, dónde, cuándo y para qué se van a realizar. Por otra parte, una guía metodológica para aplicar como método de enseñanza el ABP dentro de un aula inclusiva debe necesariamente incluir ciertos los pasos necesarios para ejecutar un proyecto y anexar las claves necesarias para la implementación de la propia guía.

En este caso, la guía metodológica propuesta consta de una introducción seguida de los aspectos teóricos que la fundamentan. A continuación, presenta el proceso didáctico para la aplicación del ABP resumidos en seis pasos que



incluyen la forma de evaluar los proyectos que realizarán los estudiantes. Al final de la guía se presenta una ilustración que resume las etapas del ABP.

## **2.6. Rol del estudiante**

Según la teoría del aprendizaje constructivista “los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar” (Romero, 2009, p. 4). Esto muestra que, los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje según puedan construir sus conocimientos de acuerdo a lo planificado. McKeachie (1869 citado en Morocho, 2015) señalan que un método de enseñanza es eficaz cuando “los estudiantes enseñan a otros estudiantes” (p.63). Entonces, los estudiantes juegan un rol fundamental, porque son capaces de guiar a sus compañeros a la apropiación del conocimiento y desarrollo de habilidades.

En lo concerniente, el ABP como método de enseñanza, este se centra en el estudiante y se desarrolla basándose en un proceso investigativo. Además, se orienta a la resolución de problemas de la vida real y al trabajo en equipo. Debido a lo cual, los estudiantes trabajan en equipos pequeños bajo la guía del docente. Mediante este método los estudiantes son capaces de identificar el problema al cual desean proponer una solución, así como las condiciones precisas que se necesitan para encontrarla. Razón por la cual, adquieren autonomía para desenvolverse, lo cual los convierte en protagonistas de su aprendizaje.

Según Hmelo-Silver y Barrows (2006), el Aprendizaje Basado en Proyectos como método de enseñanza debe tener las siguientes características:

1. Los estudiantes deben empoderarse del método para llegar a ser responsables de su propio aprendizaje. Razón por la cual ellos deben estar conscientes de qué necesitan aprender, por qué es necesario que aprendan y qué medios deben utilizar para obtener las destrezas y conocimientos que necesitan para ejecutar sus proyectos.
2. Los estudiantes deben ser capaces de organizar sus ideas y desarrollar un pensamiento autónomo y crítico, para identificar los problemas a los que deben buscar una solución mediante la implementación de sus proyectos. Debido a que, los problemas a los cuales deben hacer frente en el mundo real tienen una estructura difícil. Por lo



tanto, mediante el ABP pueden desarrollar una habilidad crítica, que les permita de reconocer el problema y determinar las medidas que deben tomar para encontrar la solución.

3. El aprendizaje debe volverse interdisciplinar. Por lo cual, durante el proceso enseñanza – aprendizaje, los estudiantes deben ser capaces de acceder a la información necesaria para implementar sus proyectos, de estudiar y de integrar los datos que recolecten. Sobre todo, los estudiantes deben poder obtener información de todas las asignaturas que se relacionen con su proyecto y que le permita encontrar una solución al problema detectado. Finalmente, los miembros de cada equipo deben integrar la información y aplicarla en cada etapa del proyecto para proponer una mejor solución.
4. El aprendizaje colaborativo debe ser empleado por los estudiantes durante todo el proceso. Principalmente durante la investigación autónoma en la cual, los estudiantes recopilan la información que necesitan para dirigir el proceso y la toma de decisiones para diagnosticar el problema y proponer una solución.
5. Igualmente es esencial que todos y cada de los estudiantes comunique lo que ha experimentado y aprendido durante el proceso de aplicación del ABP. También, se debe socializar los resultados y cómo todo lo realizado puede aportar para hallar una solución al problema.
6. Además, es necesario que los estudiantes realicen un informe final que, resuma lo realizado en base a una estructura que puede ser libre o definida de antemano. También, se debe reflexionar sobre lo aprendido tanto conceptos como principios. Esto se debe realizar porque el ABP además de ser un método de enseñanza es una forma de aprendizaje práctico, integrador, holístico. Motivo por el cual, los estudiantes se interesan en los detalles referentes al problema y a su propuesta de solución.
7. Adicionalmente, los estudiantes deberían autoevaluarse sobre lo que han aprendido y cómo pueden utilizarlo en contextos futuros. Esto con la finalidad de fortalecer el aprendizaje y garantizar la meditación sobre la experiencia vivida.
8. Finalmente, los estudiantes cumplen un rol de coevaluadores de los proyectos de los otros equipos. Todas estas actividades de evaluación tienen como principal función reforzar respecto al aprendizaje y potenciar las capacidades de procesamiento metacognitivas de los estudiantes.

## **2.7. Rol del docente**

Díaz y Hernández (2015). “la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” (p.17). Por lo tanto, el docente cumple un rol de guía en el proceso de construcción del estudiante, es decir su rol va más allá de la creación metodológica y la adaptación de ambientes, si no, que debe ser capaz de orientar las actividades propuestas, dando su rol protagónico a los estudiantes.

En otro orden de cosas, el rol del profesor en el ABP es la de un facilitador y guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Por lo consiguiente, debe centrarse en provocar que los estudiantes debatan dentro de sus respectivos grupos. Esto, con el propósito de que desarrollen un pensamiento crítico que, contribuya a generar espacios de diálogo en los cuales todos los integrantes de cada equipo participen. Todo lo cual, suscitará que los estudiantes saquen sus conocimientos, para aplicarlos en la búsqueda de soluciones para el problema que hayan detectado.

El docente dentro del método del ABP debe proporcionar las herramientas que sean indispensables para que sus estudiantes acrecienten sus conocimientos. Pérez (2017) hace mención a la función tutorial del docente “ante estos nuevos retos, los docentes en la era digital son más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar aprender, a construir el propio conocimiento y a autorregular el propio aprendizaje de cada estudiante” (p.20). Para lo cual, debe orientar a sus estudiantes respecto a qué fuentes pueden utilizar para evitar que ellos busquen información en fuentes no confiables. Además, el docente es responsable de evaluar el proceso y los resultados que obtengan los equipos de trabajo, así como la participación de cada uno de los miembros. No obstante, se debe tener en cuenta que, el profesor no debe aplicar clases magistrales, sino guiar a sus estudiantes en cualquier duda o inquietud que estos presenten respecto al trabajo que deben realizar (Zhang et al, 2010).

Para concluir, se debe indicar que el docente hace una transición de un rol protagónico que asumía en el método tradicional, al papel de un facilitador. Porque, se transforma en un estratega que debe llevar a cabo actividades apropiadas para lograr que sus estudiantes construyan su propio conocimiento. Además, una vez que ellos hayan realizado lo indicado, deben mantener ese aprendizaje durante el tiempo, para poder emplearlos en otras circunstancias y contextos. Todo esto, se puede lograr solo gracias al dominio que el docente posee de la asignatura, en este caso de Lengua y Literatura. También, de su capacidad creativa que lo lleva a desarrollar con éxito el proceso enseñanza - aprendizaje.

Ahora bien, considerando que este proyecto pretende fomentar las aulas inclusivas, se debe también conceptualizar el rol del docente desde esta perspectiva. Para cual se debe indicar que, el docente de un aula inclusiva debe poseer una gran capacidad de reflexión y ser capaz de trabajar de manera cooperativa y colaborativa tanto con otros docentes como con sus estudiantes. En otras palabras, debe ser un profesional comprometido con los valores de la escuela inclusiva, con el propósito de promover dentro de su aula las diferencias individuales como factor que fomente la educación inclusiva (León, 2012).

En este sentido, el docente cumple un rol de facilitador del aprendizaje y de las oportunidades de apoyo para todos sus estudiantes. De tal manera que, se vale de algunos estudiantes para proporcionar apoyo a sus compañeros durante las clases. Además, les permite que tomen decisiones importantes sobre su propio aprendizaje (León, 2012). Todo esto, es posible realizarlo en el marco del ABP como método de enseñanza. Sin embargo, el docente que desee convertir su aula normal en un aula inclusiva debe tener cierto conocimiento esencial.

En cuanto a lo señalado en el párrafo anterior, Darling-Hamond (1998), manifiesta que la clase de conocimiento referente a la atención a la diversidad que un docente debe poseer para transformar su aula debe ser:

1. Un conocimiento complejo que no se quede en lo básico, sino que integre métodos basados en los principios de la Educación Especial, entre los cuales el ABP es un método que puede aplicarse de manera exitosa.
2. Un conocimiento inclusivo que contribuya a comprender y establecer las diferencias de los estudiantes respecto a género, habilidades, cultura, etc. Pero, no con la finalidad de emplearlas como elementos excluyentes.
3. Un conocimiento pedagógico y curricular del contenido de Lengua y Literatura para poder asumir el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera fundamentada y potenciar las destrezas de cada uno de sus estudiantes.
4. Un conocimiento vasto respecto a las teorías de aprendizaje, así como a las diferentes maneras de aprender y las inteligencias múltiples.

5. Un conocimiento que le ayude a valorar las desigualdades que existen entre sus estudiantes sin discriminar, mientras estos construyen su aprendizaje.
6. Un conocimiento sobre la tecnología educativa disponible que le permita atender la diversidad existente en su aula.
7. Un conocimiento que contribuya a ser autocrítico y le lleve a reflexionar y evaluar su propia práctica profesional.

En conclusión, el docente debe cumplir de manera clave su rol dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje para atender la diversidad. Esto debido a que, el aula de clases se ha convertido en el escenario donde todo el estudiantado debe hallar una respuesta educativa a su manera de ser y de aprender. Siempre, de acuerdo a sus particularidades propias y en un ambiente inclusivo que le permita desarrollarse de manera óptima (Fernández-Cruz y Gijón, 2012). Lógicamente, como ya se mencionó el docente debe considerar los diferentes estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples, por lo cual, el docente debe tener una apropiada formación inicial, pero tratando de llenar sus propias necesidades a través de la formación continua.

## **2.8. Organización del aula inclusiva para trabajar el Aprendizaje Basado en Proyectos**

Según Aranda (2002), señala algunos componentes organizacionales que, el docente debe tener en consideración cuando quiere trabajar con el ABP para fomentar el aula inclusiva:

1. El ambiente escolar debe ser flexible para poder adaptarse a las necesidades de los estudiantes y permitir el aprendizaje significativo. Además, debe ser un ambiente solidario donde prime el trabajo en equipo con fuerte compromiso social.
2. La distribución del espacio debe estar en función de los niños con necesidades educativas especiales, por lo consiguiente, el docente debe crear espacios que promuevan la diversidad y faciliten el trabajo en equipos.
3. La distribución del tiempo debe orientarse y adaptarse a las necesidades de los estudiantes de acuerdo a sus intereses y a factores sociales, fisiológicos, culturales y económicos de ellos. Pero, tomando en cuenta el enfoque del ABP como método de enseñanza porque, se quiere trabajar de acuerdo a sus principios.
- 4.

5. Los recursos deben ser diversos para lograr una educación de calidad donde las fuentes de información que el docente provea para la investigación debe ser variada y con diferentes niveles de concreción y que permita el trabajo en equipo.

## **2.9. Aprendizaje colaborativo**

El Aprendizaje Colaborativo, ocurre cuando los alumnos y profesores trabajan juntos para generar conocimiento y saber, intercambiando ideas y fomentando un aprendizaje activo. Los estudiantes trabajan por parejas o grupos, compartiendo responsabilidades, para aprender. El docente es el mediador, monitoreando a cada miembro del grupo y respondiendo sus dudas según Barkley et al. (2007); García et al (2014); Barros y Verdejo (2001); Scagnoli (2006); Cabrera (2008); Iborra et al. (2010) y Maldonado (2007).

Haciendo una comparación entre los resultados que se obtienen con esta forma de trabajo y con formas tradicionales, investigadores como Millis (1996), han determinado que los estudiantes aprenden mejor cuando se trabaja con un enfoque colaborativo. Además, los aprendizajes perduran por más tiempo en sus memorias, desarrollan el pensamiento crítico, adquieren mayores destrezas, y se sienten aceptados por los demás, lo cual, les da más seguridad y confianza para desenvolverse en las actividades.

Según Johnson y Johnson (1997), existen ciertos componentes que deben estar presentes para que se pueda realizar un aprendizaje colaborativo, los cuales son:

1. La colaboración para que los estudiantes se ayuden unos a otros. Lo cual, permite que ellos construyan su conocimiento de manera social ente todos y que desarrollen habilidades para trabajar en equipo. Además, al trabajar en equipos de forma colaborativa los estudiantes tiene la oportunidad de compartir sus metas, logros, habilidades y necesidades con los otros integrantes de sus respectivos grupos. Lo cual, los ayuda a ser solidarios y empáticos unos con otros.
2. La responsabilidad es un factor determinante para que se dé el trabajo colaborativo. Debido a que, los estudiantes deben cumplir de manera individual con las asignaciones que les corresponden dentro de sus respectivos grupos. De igual forma, cada uno de los integrantes del equipo debe tratar de entender las asignaciones y tareas de los demás, apoyarlos y colaborar entre todos de manera responsable.

3. La comunicación es otro factor muy importante para trabajar el aprendizaje colaborativo, sobre todo teniendo en cuenta que se lo quiere aplicar con el método del ABP para fomentar el aula inclusiva. Por lo consiguiente, los integrantes de cada equipo deben intercambiar información relevante con los demás miembros de su equipo para que, el apoyo sea mutuo, eficiente y efectivo. Por lo cual, es necesario que la comunicación entre ellos, los demás equipos y el docente sea asertiva en todo momento.
4. El trabajo en equipo es esencial para el trabajo colaborativo porque, permite que los estudiantes aprendan a solucionar en conjunto los problemas. Lo cual, les ayuda a desarrollar competencias de liderazgo y comunicación. Además, fortalece su confianza y favorece la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
5. Finalmente, la autoevaluación es esencial porque ayuda a los equipos a valorar qué acciones resultaron útiles y cuáles no durante el proceso enseñanza - aprendizaje. Además, posibilita que los mismos integrantes de los equipos puedan determinar las metas que desean alcanzar, evaluando de forma periódica como están realizando las actividades que han planificado. Esto también, les ayuda a identificar los cambios que deben realizar para que su trabajo sea mejor en el futuro.

Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo es aplicable dentro del aula inclusiva y otros escenarios donde ocurre el aprendizaje, para que todos los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento favoreciendo su propio pensamiento racional y crítico. Esto, favorece no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino también al docente, porque permite que éste logre el cumplimiento de las destrezas que pide el currículo de educación, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas, dentro del ABP y considerando las necesidades e intereses de cada uno.

## **2.10. Formas de evaluar el trabajo colaborativo dentro de Aprendizaje Basado en Proyectos**

La evaluación en esta metodología se puede dar en diferentes niveles. Es decir, a nivel individual o al interior de los grupos. Así mismo, lo que facilita la evaluación es la intervención y el monitoreo. Además, sirve para realizar el seguimiento de las actividades colaborativas. Por otra parte, como se asignan roles a los estudiantes que conforman los equipos, esto

puede servir como una ayuda al momento de evaluar los equipos (Traver y García, 2006). Por lo tanto, no se debe dejar de lado la evaluación individual dentro del proceso del aprendizaje colaborativo.

Para evaluar el trabajo colaborativo, se pueden seguir diferentes caminos. Por ejemplo, se puede monitorear a los equipos al azar por medio de preguntas orales realizadas de forma individual mientras realizan las actividades. Esto, con el propósito de conocer cómo se va avanzando en el trabajo en conjunto. Aunque también, se lo puede hacer mediante exámenes escritos. Ahora bien, un factor muy importante al momento de valorar el trabajo colaborativo dentro de la metodología del ABP es suministrar a los estudiantes de manera oportuna los instrumentos que, detallen como se procederá a evaluar los productos resultantes de las tareas colaborativas, lo cual se puede hacer por medio de rúbricas (Villalustre y del Moral, 2010).

Ahora bien, la evaluación tiene diferentes sentidos, de acuerdo al momento y forma como se realizan. Por ejemplo, la evaluación formativa en donde las actividades se utilizan con el propósito de suministrar retroalimentación. Lo cual, sirve para motivar a los integrantes de los equipos a que logren niveles más altos en la ejecución de las actividades (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Por otra parte, la evaluación sumativa utiliza las actividades con el propósito de valorar los productos finales, la destreza desarrollada y la mejora en el desempeño de los estudiantes (Vera, 2008). No obstante, el sistema que se aplique para la evaluación debe desarrollarse con la idea de que conjugue la evaluación formativa y la sumativa.

Por ejemplo, se pueden utilizar los reportes escritos que incluyan una verificación de los pasos que permiten a los integrantes de los equipos, retroalimentarse en cada uno de los factores que necesitan mejorarse. Lo cual, se debe realizar, antes de la evaluación final de los productos que ellos han elaborado, porque esta retroalimentación formativa va a contribuir después a la evaluación sumativa que realiza al final del trabajo en equipos. De la misma forma, la evaluación de cada una de las actividades colaborativas se puede planificar en varias fases del proyecto. Esto con la finalidad de que se realicen bien sea por el docente, por el mismo estudiante o por los demás integrantes del equipo.

Debido a lo anteriormente mencionado, se deduce que la evaluación puede ser también heteroevaluación, autoevaluación y co-evaluación en función de quien la realice. Por ejemplo, si esta es llevada a cabo por el profesor, y este suministra retroalimentación sobre los conceptos y actividades que realizan los estudiantes, la evaluación se denomina



heteroevaluación (Casanova, 1998). Esta es la manera más tradicional, reconocida y aplicada para evaluar, se podría decir que es la forma básica de evaluación.

Por otro lado, se encuentra la evaluación que realiza el propio estudiante y que puede ser de dos tipos: la evaluación individual o auto-evaluación y la evaluación entre pares o coevaluación. La auto-evaluación es útil y necesaria, debido a que los estudiantes son quienes tienen un mejor entendimiento del desarrollo de su proceso de aprendizaje y pueden tener una visión meta-cognitiva mediante una reflexión de logros que han alcanzado. Además, este tipo de evaluación les permite a los estudiantes mejorar sus destrezas tanto orales como de escritura. Porque, los estudiantes se ven en la necesidad de comprobar el conocimiento que han adquirido sobre el tema, así como sus habilidades para resolver los problemas detectados y sus aportaciones durante el desarrollo del proyecto (Arbesú y Argumedo, 2010).

Ahora bien, la evaluación por los pares o co-evaluación es aquella que permite la oportunidad a los integrantes de los equipos de evaluarse entre sí. Este tipo de evaluación es muy importante para reconocer y retroalimentar los logros relativos y las aportaciones individuales que han hecho cada integrante del grupo. Así también, la co-evaluación favorece la cooperación porque, permite a los estudiantes reconocer que tiene responsabilidades frente al equipo y como este percibe su trabajo dentro del mismo. No obstante, la co-evaluación es compleja y requiere que el docente defina muy bien los parámetros de evaluación y también demanda evidencia que la respalde para asegurar que se comprende su propósito (Díaz, 2007; Gonzáles, 2016).

## **2.11. Aprendizaje autónomo**

El aprendizaje autónomo según Baartman y Braun (2011) un proceso que ayuda a un individuo a ser autor de su propio aprendizaje, es decir, que éste puede elegir, las estrategias, los instrumentos y el tiempo que estime oportunos para aprender y para aplicar de forma libre lo que está aprendiendo o ha aprendido. Este tipo de aprendizaje ocurre cuando el estudiante busca tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, desarrollando competencias o habilidades cognitivas, afectivas e interactivas (Martínez, 2015). Este aprendizaje busca que el estudiante sea independiente.

Por lo tanto, la guía metodológica orienta la formación de estudiantes centrados en la resolución de aspectos concretos de su aprendizaje, mas no, solo en el cumplimiento de tareas, conduciendo al estudiante a identificar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje, intereses y comportamientos; para que potencie las habilidades que emplea y los resultados que

obtiene. (Martínez, 2015). Esto tiene como consecuencia la creación de procesos metacognitivos, que ayudan a potenciar los niveles de comprensión y de control y autonomía en el aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000). Es decir, que los mismos estudiantes se autorregulan.

Ahora bien, el proceso de autorregulación es complejo, multicausal y multidimensional como lo señala (Cárcel, 2016), quien propone los siguientes procesos para comprenderlo:

1. Procesos inherentes a las tareas:
2. La definición de las metas que guíen al sujeto en la cantidad y calidad de esfuerzo que necesita realizar.
3. La estructura de las tareas para identificar y precisar lo que debe ser aprendido.
4. Procesos inherentes a los sujetos:
5. El autoconocimiento, que se define como la comprensión que tiene los individuos de sus propias capacidades.
6. La autoeficacia, o creencia en que las conductas correctas, con un esfuerzo razonable, pueden llevar al éxito de la actividad propuesta.
7. Procesos inherentes a las estrategias de aprendizaje:

El desarrollo y aplicación de diversas estrategias, que se usarán de acuerdo a las actividades y metas específicas a lograr.

## **2.12 Innovación**

En la UNAE se defiende la inclusión como la vinculación de ideas, procesos y estrategias de incorporación sistemática y planificada de las prácticas transformadoras, que se orientan a reconfigurar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vilanova y Vásquez (2017) mencionan que:

La innovación parte de la acción del cambio, es decir las cosas dejan de ser las de antes y para ello tiene que pasar algo que reconfigure nuestras acciones, es decir no solo lo que se produce sino la manera como se generan las cosas en sí mismas. Esto implica que no se trata de una “reforma”, que no se trata sólo de usar nuevas técnicas, ni de sofisticar lo que hacemos, sino que se trata de indagar sobre lo que hay, sobre lo que constituye a las cosas, sobre lo que hace que las cosas sean como son y lo que hace que nosotros hagamos y seamos los que somos, para cuestionarnos al respecto y podamos pensarlos de otra manera. (p. 1)

La innovación educativa es capaz de brindar resultados que muestren el rol protagónico que desempeña el estudiante en los procesos de enseñanza aprendizaje. Vilanova y Vásquez (2017).

### **2.13. Marco Normativo**

Este proyecto de titulación toma en cuenta algunos documentos normativos que sustentan su ejecución y demuestran su importancia y relevancia para la educación básica. Entre estos documentos están: la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), los Estándares de calidad educativa y el perfil de salida de los estudiantes de Bachillerato declarado por el Ministerio de Educación del Ecuador (MineEduc) en el actual Currículo.

- **Constitución de la República del Ecuador**

La Constitución de la República del Ecuador en el Art. 27 del Capítulo II. Derechos del buen vivir señala que “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar” (Asamblea Constituyente, 2008).

Este artículo de la Constitución establece entre otras cosas que, la educación debe ser centrada en el ser humano, participativa e incluyente para estimular el desarrollo de competencias. Lo cual, es uno de los objetivos del ABP. De igual forma, apoya la idea de fomentar el desarrollo de aulas inclusivas. Por lo tanto, este artículo de la Constitución de la República del Ecuador pone de manifiesto lo importante y relevante que es para la educación, la ejecución de este proyecto.

- **Ley Orgánica de Educación Intercultural**

El Art. 2 de la LOEI en su literal v señala que “La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación” (Asamblea Constituyente, 2011). Este principio de la LOEI sustenta el potenciamiento de las aulas



inclusivas para promover la inclusión y garantizar el derecho a recibir una educación inclusiva que tienen los niños, niñas y jóvenes de este país.

Mientras que el literal g del Art. 3 sobre los fines de la educación señala que “La contribución al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual, y la realización colectiva que permita en el marco del Buen Vivir o Sumak Kawsay” (Asamblea Constituyente, 2011). Lo cual, demuestra lo importante de aplicar este proyecto fundamentado en el ABP para cumplir con el fin citado.

- **Sistema de Educación Intercultural Bilingüe**

El Art. 243 del SEIB señala que “La interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecer la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas” (Asamblea Constituyente, 2011). Este artículo demuestra lo importante que es dentro de este proyecto trabajar con un multicaso que permita comparar los procesos de enseñanza aprendizaje en el octavo año de EGB de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios de la ciudad de Cuenca y al octavo año del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi. Esto permitirá establecer como se fomenta la inclusión en ambos casos aplicando el ABP, desde los elementos comunes y las particularidades de las dos instituciones educativas.

- **Estándares de calidad educativa**

Ahora bien, partiendo de lo expresado en los Estándares de calidad educativa en la dimensión B: Gestión del aprendizaje, por una parte, en el indicador “B.2 El docente implementa procesos de enseñanza aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate” (MinEduc, 2012). Mientras que, en el indicador B.2.2 manifiesta que el docente “Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate” (MinEduc, 2012). De esto se comprende que, el docente debe buscar la participación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento considerando el diálogo y sus necesidades e intereses.



Por otra parte, el indicador B.2.5 menciona que el docente “Utiliza varias estrategias que ofrecen a los estudiantes caminos de aprendizaje colaborativo e individual” (MinEduc, 2012). Además, señala el indicador B.2.6 que el docente también “Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución a sus propios cuestionamientos”. Todo esto, se puede lograr mediante la aplicación del ABP. Lo cual, ratifica lo apropiado de aplicar este proyecto.

- **Currículo Nacional: perfil de salida del Bachillerato**

El perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano está definido ab case a los siguientes valores: “la justicia, la innovación y la solidaridad y establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria: Educación General Básica y Bachillerato General Unificado” (MinEduc, 2016, p. 8). Este perfil señala la importancia que se debe dar en la Educación General Básica al uso de estrategias como el ABP que promuevan la solidaridad y la innovación. Lo cual, estimula el fomento de aulas inclusivas en las unidades educativas. De igual forma, en los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües se fomentan desde cada uno de ellos estos mismos valores.

Los documentos normativos citados muestran la importancia y la viabilidad de aplicar este proyecto en la educación básica para promover aulas inclusivas mediante el ABP.

### **3. MARCO METODOLOGICO**

El presente trabajo investigativo aplicó la Investigación Acción Participante como método general con un enfoque de análisis cualitativo en el marco de un paradigma socio - crítico y el método estudio comparativo multicaso. Para lo cual, se emplearon métodos teóricos y empíricos. Entre los métodos teóricos se aplicó: análisis - síntesis y modelación; mientras que entre los métodos empíricos se empleó la observación participante, la entrevista en profundidad y la encuesta. Finalmente, para analizar los resultados se aplicó la triangulación.

### **3.1. Métodos teóricos**

#### **3.1.1. Análisis y síntesis**

Se utilizó en este proyecto para descomponer el elemento que se investiga en su cada una de sus partes y poder comprender cada una de sus relaciones. Lo cual, permitió establecer los pensamientos relacionados al ABP para fomentar aulas inclusivas.

#### **3.1.2. Modelación**

Este método teórico se aplicó para organizar la guía metodológica, propuesta en este estudio y que se fundamenta en el ABP para el octavo año de EGB de los dos contextos estudiados.

### **3.2. Métodos empíricos**

Para realizar el diagnóstico se aplicaron las siguientes técnicas con sus respectivos instrumentos:

#### **3.2.1. Observación participante**

La observación participante se aplicó como una técnica de recolección de datos que permitió observar cómo se desenvuelven los estudiantes y el docente en el contexto concreto de enseñanza-aprendizaje, al realizar la observación de las clases de Lengua y Literatura en el octavo año en de EGB de la Unidad Zoila Aurora Palacios y en el octavo año de EGBIB del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi. Además, utilizó como instrumentos los diarios de campo donde se fueron registrando los datos obtenidos de la observación de manera cualitativa.

#### **3.2.2. Entrevista**

Esta técnica permitió recoger información cualitativa del docente de Lengua y Literatura de octavo año de EGB de la Unidad Zoila Aurora Palacios y del octavo año de EGBIB del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi. En este caso, no se aplicó una guía de entrevista porque se trabajó con la entrevista en profundidad. Esta técnica como tal admite el desarrollo de la entrevista a partir de dos preguntas iniciales y luego de esto el investigador dirige la conversación de la manera que considera necesaria de acuerdo a sus intereses y los detalles que quiere obtener. (Monje, 2011).

### 3.2.3. Encuesta

La encuesta como técnica permitió la recogida de datos de manera cuantitativa sobre el fenómeno estudiado. En este caso, se aplicó a los estudiantes un cuestionario que permitió establecer como se trabaja el ABP en el octavo año de EGB y EGBIB.

### 3.3. Triangulación

Finalmente, después de obtener los datos cualitativos y cuantitativos se realizó una triangulación con la finalidad de contrastar y comparar los resultados.

### 3.4. Unidad de estudio

En el estudio de caso participaron 36 estudiantes de octavo año de EGB de la Unidad Zoila Aurora Palacios y 16 de octavo año de EGBIB del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi, con sus respectivos docentes de Lengua y Literatura.

### 3.5. Relaciones causa efecto

Para el desarrollo de la metodología ABP en ambas escuelas se identifica como **elementos fundamentales** el trabajo colaborativo y el trabajo autónomo, que cumplen con las **características** de generar interés, la participación en el trabajo colaborativo y autónomo, el aprovechamiento de las habilidades individuales para el aprendizaje. Estas características de la metodología provocan aulas participativas, y por ello, inclusivas, que dan como resultados la mejora de los aprendizajes.

## 4. DIAGNOSTICO

En este capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos de la aplicación de los diferentes instrumentos, con los cuales después se realizó la triangulación y se determinó el diagnóstico. El cual, incluye todas las técnicas de recogida de datos con sus respectivos instrumentos que se muestran a continuación.

## 4.1. Resultados de la observación participante

### 4.1.1. Diarios de campo

Los diarios de campo se aplicaron para observar las clases de Lengua y Literatura en el octavo año de EGB de la Unidad Zoila Aurora Palacios y en el octavo año de EGBIB del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi, con la finalidad de obtener información sobre la forma como se desarrollan el trabajo colaborativo y el trabajo autónomo. **(Anexo 1)**.

La observación participante se realizó las dos primeras semanas de clases durante las horas de Lengua y Literatura, tanto en el octavo año de EGB de la Unidad Zoila Aurora Palacios, como en el octavo año de EGBIB del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi. Lo que, permitió observar 6 clases en cada institución educativa. Una vez recogida la información, para la evaluación los elementos del ABP, con sus respectivas características, y contrastada de la misma se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los estudiantes no trabajan en equipos.
- Los estudiantes no realizan trabajos de investigación en fuentes durante las clases.
- Los estudiantes no realizan preguntas al docente ni a sus compañeros.
- Los estudiantes no desarrollan habilidades creativas en equipo, porque el trabajo generalmente es individual, lo cual no favorece la inclusión.
- El docente no motiva a los estudiantes para que tomen decisiones por sí mismos de manera autónoma.
- No se estimula a los estudiantes para que expresen sus ideas en el grupo, lo cual no fomenta la inclusión.
- Los estudiantes no tratan de hallar solución a los problemas planteados.
- No hay contribución de los estudiantes entre ellos para construir el conocimiento.

Un punto clave del diagnóstico realizado fue la elaboración de los **sociogramas** en los 8 ° años de cada institución educativa.

## **4.2. Resultados de la entrevista en profundidad a los docentes de Lengua y Literatura**

Como se mencionó anteriormente, para esta técnica no se elaboró un cuestionario, sino que se partió de dos preguntas iniciales, para después guiar la conversación en base a los elementos del ABP: Trabajo colaborativo y Trabajo autónomo, ya establecido.

- ¿Cómo se desarrolla el Aprendizaje Basado en Proyectos en el octavo año de EGB o EGBIB desde el trabajo colaborativo de los estudiantes?
- ¿Cómo se desarrolla el Aprendizaje Basado en Proyectos en el octavo año de EGB o EGBIB desde el trabajo autónomo de los estudiantes?

Después del análisis realizado mediante la contrastación de los instrumentos aplicados, hemos identificado las siguientes coincidencias:

- Los estudiantes no trabajan de manera colaborativa, por lo cual no se puede trabajar de manera inclusiva.
- Los estudiantes no muestran el deseo de investigar sobre el tema tratado.
- Los estudiantes no hacen preguntas a los docentes ni a sus compañeros.
- No se desarrollan habilidades creativas grupales, lo cual crea exclusión.
- Los estudiantes no proponen ideas para encontrar la solución a los problemas planteados.
- Los estudiantes no pueden exponer sus ideas de manera clara.
- Los estudiantes intentan utilizar sus conocimientos para resolver las tareas de manera individual, mas no de manera grupal, dejando de lado la inclusión.

## **5.3. Resultados de la encuesta**

### **4.3.1. Cuestionario de encuesta aplicado a los estudiantes**

En este caso, se aplicó la encuesta a los estudiantes octavo año de EGB de la Unidad Zoila Aurora Palacios y a los estudiantes del octavo año de EGBIB del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi. Además, se tuvo

en cuenta para su diagnóstico la finalidad de la encuesta: obtener información general acerca del desarrollo ABP durante las clases de Lengua y Literatura. Para lo cual, se elaboró el cuestionario de encuesta a los estudiantes. **(Anexo 2)**.

Los resultados obtenidos de la aplicación de esta encuesta a los estudiantes de octavo año de EGB de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios fueron los siguientes:

- En ambos elementos se observa que el mayor problema que presentan los estudiantes es en la característica de interés. En el cual, alcanzan un porcentaje de 22% en los dos elementos. Lo cual, puede señalar que ellos no se sienten motivados por indagar sobre los problemas que se les plantean ni sobre el tema tratado.
- De igual forma, se observa que tienen problemas al desarrollar las habilidades individuales, debido a que el elemento: trabajo colaborativo alcanzaron un 26% mientras que en el elemento: trabajo autónomo alcanzaron un 34%. Lo cual, puede indicar que no desarrollan sus habilidades individuales ni grupales.
- También se observa que, tienen un mayor rendimiento en el trabajo autónomo que en el trabajo colaborativo, porque los valores en los tres indicadores son superiores en esa dimensión. Lo cual, puede indicar que se sienten mejor trabajando de manera independiente que en grupo, por tal motivo no se puede trabajar de manera inclusiva. **(Anexo 3)**

Los resultados obtenidos de la aplicación de esta encuesta aplicada a los estudiantes de octavo año de EGBIB del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi fueron los siguientes:

- En ambos elementos se observa que el mayor problema que presentan los estudiantes es en la característica de interés. En el cual, alcanzan un porcentaje de 28% en el elemento: trabajo colaborativo y 25% en el elemento: trabajo autónomo. Lo cual, puede señalar que ellos no se sienten motivados por indagar sobre los problemas que se les plantean ni sobre el tema tratado.

- De la misma manera, se observa que tienen problemas al desarrollar las habilidades individuales, debido a que en el elemento: trabajo colaborativo alcanzaron un 30% mientras que en el elemento: trabajo autónomo alcanzaron un 34%. Lo cual, puede indicar que no desarrollan sus habilidades individuales ni grupales.
- Además, se observa que, tienen un mayor rendimiento en el trabajo autónomo que en el trabajo colaborativo, porque los valores en las tres características son superiores en ese elemento. Lo cual, puede indicar que se sienten mejor trabajando de manera independiente que en grupo, lo cual no fomenta la inclusión. **(Anexo 4)**.

Finalmente, al comparar los resultados obtenidas en ambas instituciones educativas se concluyó que:

- En ambas instituciones educativas los estudiantes presentan un mayor problema en el interés por desarrollar las actividades, tanto en el trabajo colaborativo, como en el trabajo autónomo.
- También, se observó que en ambas instituciones los estudiantes presentan problemas en el desarrollo de las habilidades individuales, lo cual ocurre también en ambos elementos.
- Por último, se infiere que en ambas instituciones y en los dos elementos los estudiantes se sienten mejor trabajando de manera individual que grupal, lo cual no fomenta la inclusión.

#### **4.4. Triangulación**

Después de contrastar los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados en las dos instituciones educativas para evaluar el trabajo colaborativo y trabajo autónomo, como elementos fundamentales de la metodología AB, y sus respectivas características, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Que los estudiantes de ambas instituciones educativas no han desarrollado el Aprendizaje Basado en Proyectos de manera eficaz.
- Que la incorrecta aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos ocasiona que los estudiantes no manifiesten interés al momento de trabajar las actividades elaboradas por los docentes profesionales.
- Que los estudiantes no han desarrollado de manera eficiente sus habilidades individuales de manera grupal ni individual, por lo cual no se fomenta la inclusión entre ellos.
- Que los estudiantes trabajan mejor de manera individual que grupal, por lo tanto, necesitan desarrollar habilidades para trabajar en equipo para que se fomente la inclusión dentro del aula.

- Que a pesar de tener autonomía para el trabajo no la utilizan al momento de trabajar de manera grupal, lo cual no permite que se fomenten las aulas inclusivas.

Finalmente, todo lo anterior ratifica la necesidad de trabajar en base a una guía metodológica que implemente un proceso adecuado del Aprendizaje Basado en Proyectos para que los estudiantes puedan desarrollar DcCD en ambientes de aprendizaje inclusivos. Por lo tanto, el problema que presentan es la falta de interés para aprender en aulas en las que los estudiantes tienen un rol muy pasivo e individual, lo cual no promueve las aulas inclusivas.

## **5. PROPUESTA**

El ABP ha sido estudiado ampliamente, al igual que las aulas inclusivas y la educación inclusiva en general; no se han encontrado estudios que refieran específicamente al ABP como una estrategia que ahonde en los temas de generación de un ambiente inclusivo dentro de un aula de clases. El docente debe crear las condiciones pedagógicas y didácticas para transformar el rol pasivo a un rol activo, debe aprender haciendo. El aprendizaje debe involucrar las capacidades e intereses de los estudiantes.

Aunque, como se ha señalado anteriormente, no existen investigaciones específicas acerca del ABP como estrategia que facilita la generación de aulas inclusivas, observamos investigaciones muy interesantes acerca del ABP, como la realizada por Francia Cañas (2016), en el marco de su Tesis de Masterado titulada “Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Una estrategia para la enseñanza de calidad” o la de Malpartida (2018), en su tesis de maestría titulada “Efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de contabilidad superior en una universidad pública de la región Huánuco”. También existen trabajos acerca de la inclusión educativa dentro del territorio ecuatoriano tales como el de Hernández (2018) en su tesis de maestría titulada “Prácticas inclusivas en el aula desde la percepción de los estudiantes de psicología general de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología “FECYT” en la Universidad Técnica del Norte” y el de Lugmaña (2017) realizado para su proyecto de titulación en Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulado “La preparación docente y la educación inclusiva en la Unidad Educativa Particular Jerusalén del cantón Ambato, provincia de Tungurahua”.

Así, aunque no se tiene un trabajo que plantee el ABP y la inclusión como premisa, ambos conceptos pueden ser relacionados. Por ello, esta investigación pretende implementar una guía metodológica enfocada en el ABP para desarrollar las destrezas con criterio desempeño y fomentar el aula inclusiva en los octavos años de octavo de EGB y EGBIB.

### **5.1 Guía metodológica para la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en el bloque de comunicación oral del área de Lengua y Literatura de los octavos años de Educación Básica**

La tendencia en la educación actualmente es constructivista y busca que los estudiantes sean capaces de realizar aprendizaje autónomo. El cual, les permita enfrentarse al mundo real mediante el desarrollo de las diferentes destrezas útiles para esta tarea. Es así que llega a sus manos esta guía metodológica que usa el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología innovadora centrada en el estudiante y que dota al mismo de una gran responsabilidad.

La presente guía está diseñada de la siguiente manera: primero presenta los aspectos teóricos que la fundamentan. Luego, el proceso didáctico para su aplicación. A continuación, la infografía que resumen el proceso didáctico para aplicar el ABP. Finalmente, las planificaciones de unidades didácticas que se proponen para trabajar con esta guía en octavo año de Educación Básica en el área de Lengua y literatura.

Para poder utilizar esta guía, se ha considerado conveniente teorizar acerca de algunos aspectos cuya comprensión facilitará al docente aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos dentro del aula de clase.

- **Aprendizaje Basado en Proyectos**

El ABP se considera una “metodología que se desarrolla de manera colaborativa y que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática” (Cobo y Valdivia, 2017, p. 5). Por lo tanto, es una metodología en la cual, los estudiantes adquieren un rol activo. Este rol les permite tomar decisiones y dirigir su aprendizaje de acuerdo a la pertinencia de los conocimientos y destrezas que van a desarrollar.

En otras palabras, mediante el ABP los estudiantes pueden hacer que su aprendizaje adquiera un valor significativo y

real para ellos. Esto, dentro del tiempo y espacio en el cual se desenvuelven, considerando sus intereses y habilidades. En este punto, cabe señalar que los proyectos generalmente son llevados a cabo por equipos de estudiantes.

Por otra parte, al hablar de proyectos, se hace referencia a procesos de construcción específicos. Los cuales permiten a los estudiantes desarrollar las destrezas y conocimientos planteados, al mismo tiempo que elaboran un producto determinado. Este producto debe ser útil para el desarrollo de las actividades cotidianas en el mundo real tanto dentro como fuera del aula (Disla García, 2013).

Además, el proyecto elaborado por los estudiantes debe responder a las preguntas ¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo? Por ejemplo, en el caso de que la clase se estuviera desarrollando en el bloque de Comunicación Oral en el tema correspondiente al debate, el proyecto podría ser la ejecución de debates entre los grupos de estudiantes. Dentro del cual, el debate sería la respuesta a la pregunta ¿qué? Ahora, para responder la pregunta ¿para qué? los estudiantes deben escoger un tema para debatir. El cuál sea pertinente de acuerdo a los eventos que sucedan en el mundo real y a los intereses de ellos.

- **Rol del docente en la metodología ABP**

El docente no es el eje a través del cual gira el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que se convierte en un facilitador del proceso que realizan los estudiantes (Arreola, 2009). Por lo tanto, el docente debe seguir algunos pasos para implementar el ABP en su aula de clases.

Uno de los aspectos más importantes del rol del docente es orientar la práctica para que, cada estudiante pueda asumir su rol tanto, dentro del aula como dentro de su equipo de trabajo. Además, debe orientar a los equipos de modo que se garantice la participación y aprendizaje de todos (Moallem, 2003).

Dentro del desarrollo de la metodología ABP el rol del docente será notablemente distinto al que normalmente desempeña en la educación tradicional, de tal manera que la función del docente como trasmisor de información pasara a desempeñar acciones más significativas que permitan al estudiante construir su propio conocimiento. Es así que el docente tutor juega un papel importante, debido a que, es capaz de coordinar y orientar con los estudiantes el desarrollo de los proyectos en general. Es decir, el docente debe lograr la creación de las condiciones propicias para provocar, acompañar, estimular y orientar el aprendizaje de los estudiantes. (Portilla, G. y el equipo de gestión de PP, 2017). Esto, con el fin de que ellos logren trabajar en el diagnóstico de situaciones, desarrollo y evaluación, para proponer una acción de mejora

con respecto a la temática abordada en su proyecto. Además, el docente tutor debe poner en práctica la evaluación formativa, que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje fomentando la autoevaluación y coevaluación entre pares.

- **Rol del estudiante en la metodología del ABP**

Como se dijo anteriormente, el estudiante asume un rol activo en el desarrollo de su aprendizaje y de las destrezas con criterio de desempeño. Por lo tanto, el estudiante debe comprender cuál es su rol en los procesos de aprendizaje individual y en el equipo de trabajo que esté conformando. Desde su comprensión, los estudiantes, debe ejecutar las actividades concernientes a su rol y buscar estrategias recursos que le permitan el desarrollo del proyecto.

Para lo tanto, el primer paso que debe dar el equipo de estudiantes es escoger el tema del proyecto que desean trabajar, así como los objetivos a alcanzar y la manera en que sus integrantes interactuarán entre ellos y con el docente. Debido a lo cual, el estudiante o equipos de estudiantes debe seguir las orientaciones del docente y tomar decisiones considerando las sugerencias de sus compañeros y del docente (Johari & Bradshaw, 2008).

Los estudiantes deben aprovechar al máximo los recursos disponibles, tanto para la indagación como para la elaboración de su proyecto. No deben restringir su creatividad en el desarrollo de su aprendizaje. Además, deben trabajar en forma colaborativa teniendo en cuenta las características de sus compañeros de grupo de trabajo y las suyas propias para agilizar el desarrollo de su proyecto (Reyes, 1998).

- **Inclusión**

El sentido de inclusión abordado en este proyecto, consiente el desarrollo de habilidades y potencialidades del estudiante, mediante la aplicación de metodologías que le permitan socializar con sus compañeros, docente y comunidad en la que se halla inmerso. La interacción a la que el estudiante se encamina le permite ser el eje principal de la construcción de su conocimiento. A palabras de Bisquerra (2011), la inclusión “implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales,

familiares, sociales, culturales, etc., incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (p. 2).

Para ello la elaboración de la guía metodológica, parte de la **inclusión** como un principio esencial, Roig (2010), sugiere que se debe trabajar con el reconocimiento de las potencialidades que disponen los estudiantes, con el fin de fomentar procesos educativos más accesibles, justos y solidarios. Esto encamina a trabajar para que las escuelas sean inclusivas.

- **Proceso didáctico para la aplicación del ABP**

Lo primero que se debe considerar en el proceso didáctico, para la aplicación del ABP en el aula de clases, son los siguientes elementos:

1. Los objetivos de cada bloque
2. Las destrezas con criterio de desempeño
3. Los intereses y habilidades de los estudiantes
4. Formato de microplanificación
5. Rúbricas de heteroevaluación y autoevaluación. (Guía Didáctica de Implementación Curricular para EGB y BGU. Lengua y Literatura, 2016).

En el presente proyecto, se observa que en el octavo año A de EGB de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios y el octavo año del CECIB Inti Raymi, existe seis unidades didácticas. De las cuales, se presentan 4 bloques por unidad con temas diferentes, por lo tanto, se trabajarán con la unidad 4 de los bloques de Literatura, Lectura; y la unidad 6 con el bloque de Comunicación Oral.

La elaboración de la guía metodológica se ha basado en el modelo de investigación acción Whitehead (1989 citado por Latorre, 2003) que consta de 5 pasos que son: **sentir o experimentar** el problema (necesidad de fomentar aulas participativas, y por ello, inclusivas, en la asignatura de Lengua y Literatura), **imaginar solución** al problema (metodología ABP), **poner en práctica la solución** imaginada (Guía metodológica), **evaluar los resultados** de las acciones emprendidas y **modificar la práctica** a la luz de los resultados.

Las etapas para la aplicación del ABP que propone la presente guía metodológica son las siguientes:

**1.- Organización del proyecto:** en este paso el docente identifica las destrezas que pretende desarrollar en los estudiantes, así como los conocimientos que requiere para aquello y determina en base a esto el producto final que los equipos deben elaborar (Gómez, 2012).

**1.1. Asignación de roles:** en esta etapa se asigna los roles de cada uno de los miembros del equipo de trabajo siguiendo las siguientes directrices para cada uno:

- a. **Coordinador** que tendría como funciones, organizar el equipo y las tareas.
- b. **Creativo** que se encargaría del diseño del formato trabajo físico y digital, siendo innovador, original e imaginativo, por lo tanto, debe tener habilidades tecnológicas.
- c. **Comunicador - Organizador** que explica las ideas en las reuniones del equipo.
- d. **Secretario** se encargaría de recopilar la información investigada por sus compañeros, tomar apuntes en las reuniones y redactar el informe.
- e. Cabe acotar que cada uno de los miembros del equipo debe además cumplir con el rol de investigadores y de relatores al momento de presentar el trabajo ante los demás compañeros y el docente.

**1.2. Se determina el tiempo que tendrán para trabajar sus proyectos,** es decir, se establece un cronograma de actividades que estarán enfocadas en alcanzar un objetivo determinado dentro del bloque que se esté trabajando. Finalmente, dentro de este paso se incluye la socialización de la metodología a los estudiantes.

**2.- Selección del tema y de los objetivos:** los estudiantes deben escoger un tema que se relacione con bloque y los objetivos que esperan alcanzar de acuerdo a las destrezas correspondientes.

**3.- Planificación:** los estudiantes deben presentar su plan de trabajo a seguir indicando las actividades previstas con sus respectivos responsables y el cronograma elaborado para ejecutarlas.

**4.- Desarrollo:** en este paso los estudiantes realizarán todas las actividades planificadas como investigar, analizar la información y estructurarla, así como elaborar el producto final. Todo esto, bajo la guía del docente, quien observará la manera como sus estudiantes median en los conflictos, que puedan presentarse durante proceso. Además, el docente debe evitar que los estudiantes se desvíen de la metodología de trabajo y apoyar tanto la aplicación del contenido como

el desarrollo de las DcCD. Una adecuada motivación y un buen acompañamiento hacen que los estudiantes se sientan libres de resolver de manera creativa, cualquier problema que se les presente en su proceso de aprendizaje.

**5.- Comunicación de resultados:** una vez concluida la etapa 4, todos los equipos, el docente y los estudiantes reflexionaran acerca de la experiencia, para así conocer las fortalezas y debilidades del proceso realizado, además, este espacio cumple con la finalidad de dar a conocer a cada uno de los estudiantes y docente el proceso y resultado llevado a cabo en el proyecto, esto permitirá enriquecer los saberes de cada equipo. Es decir, el docente creara el ambiente propicio para generar un proceso de socialización que permita una retroalimentación para lograr una apropiación del nuevo conocimiento generado. (MOSEIB, 2014)

**6.- Evaluación:** en esta etapa se presenta el producto final y la elaboración del informe, recurriendo a diversas formas de comunicar, de acuerdo a las capacidades de los estudiantes. Además, el docente debe identificar los intereses y habilidades de los estudiantes para determinar el alcance de los aprendizajes y desarrollo de DcCD. La evaluación comprenderá la autoevaluación como reflexión autocrítica del trabajo realizado por los estudiantes, y la heteroevaluación con el objetivo de perfeccionar los procesos de aprendizaje y desarrollo de DcCD por parte de los estudiantes, así como de la aplicación del ABP por parte del docente.

### 5.1. Temporización

La aplicación de la presente guía metodológica se realizó desde el 30 de abril al 11 de junio en EGB, durante 16 clases. Mientras que, en EGBIB se realizó del 10 de mayo al 14 de junio durante 12 clases.

### 5.2. Objetivos

1. En la unidad 4 se planificaron los siguientes objetivos:
  - **O.LL.4.11.** Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la Literatura.
  - **O.LL.4.12.** Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética de lenguaje.
  - **OG.LL.5.** Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.
2. En la unidad 6 se planificaron los siguientes objetivos:

- **OG.LL.5.** Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.

### **5.3. Recursos**

1. Los autores del presente proyecto utilizaron los siguientes recursos en el proceso didáctico de la unidad 4: texto para el estudiante, cuaderno de trabajo, cartulinas, marcadores, esferos, colores, tijeras, goma, cuentos y periódicos.
2. Mientras que en la unidad 6 se utilizó los siguientes recursos: texto para el estudiante, cuaderno de trabajo, cartulinas A3, marcadores, esferos, colores, tijeras, goma e imágenes.

### **5.4. Destrezas**

1. En la unidad 4 se desarrollaron las siguientes destrezas durante del proceso enseñanza - aprendizaje de la Lengua y Literatura:
  - **LL.4.5.1.** Interpretar un texto literario desde las características del género al que pertenece.
  - **LL.4.3.2.** Construir significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto.
2. En la unidad 6 se desarrollaron las siguientes destrezas:
  - **LL.3.2.4.** Reflexionar sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación.

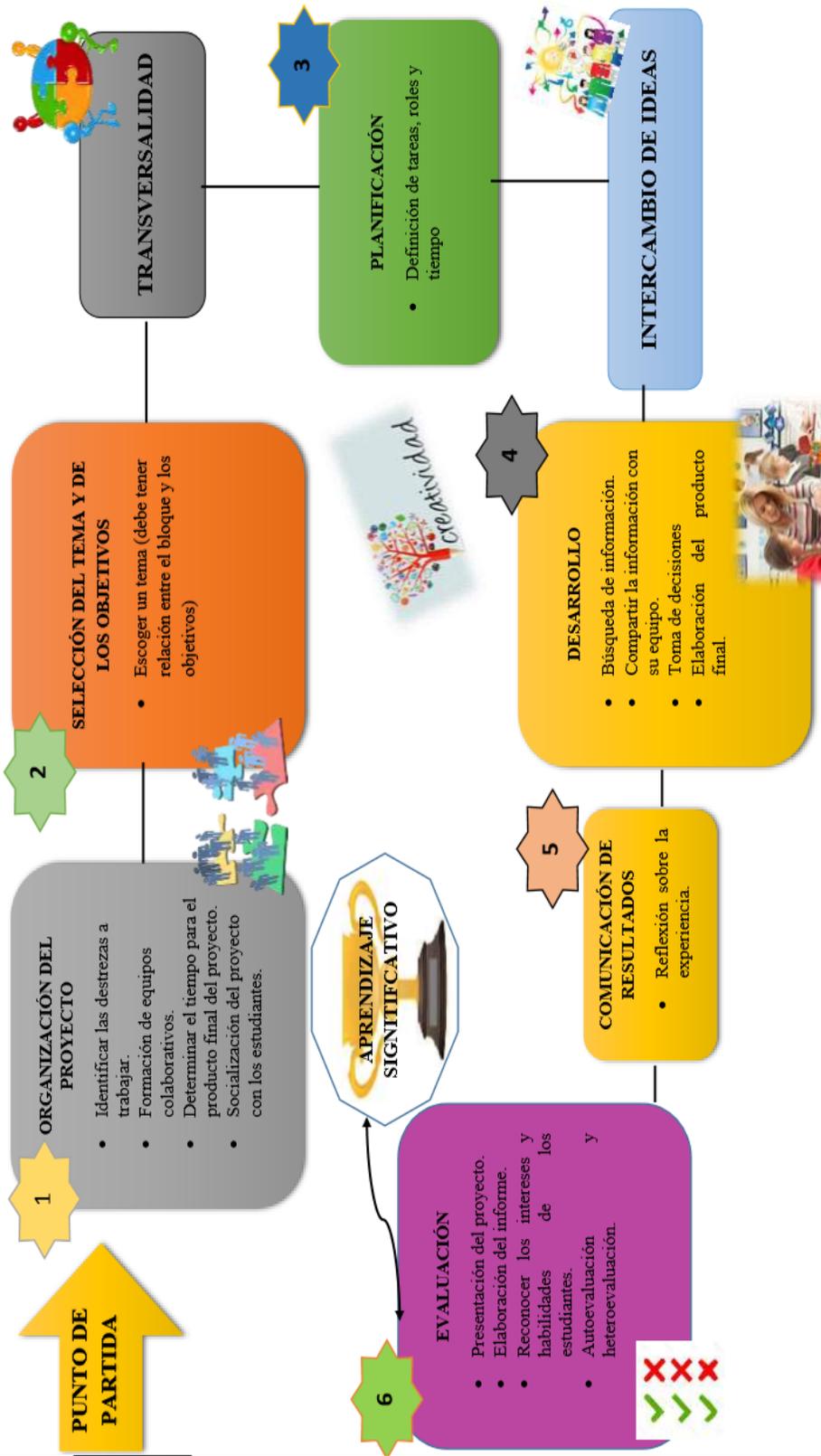
### **5.5. Indicadores de evaluación**

1. Los indicadores para la evaluación del criterio aplicados en la unidad 4 fueron:
  - **LL.4.8.1.** Interpreta textos literarios a partir de las características del género al que pertenecen, y debate críticamente su interpretación basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto. (J.4., S.4.).
  - **I.LL.4.5.2.** Construye significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto; los valora a partir del contraste con fuentes adicionales, y elabora criterios crítico-valorativos acerca de las diferentes perspectivas sobre un mismo tema en dos o más textos. (J.2., I.3.).
  - **I.LL.4.7.1.** Estructura diferentes tipos de textos periodísticos (noticia, crónica, reportaje,) y académicos, combinando diferentes tramas (narrativa, descriptiva, expositiva, conversacional y argumentativa), tipos de párrafo (de descripción, ampliación, ejemplificación, definición, conclusivo, deductivo, inductivo) y diálogos directos e indirectos, según sean pertinentes; elabora preguntas indagatorias; maneja las normas de citación e identificación de fuentes más comunes, y utiliza herramientas de edición de textos en distintos programas informáticos y de la web. (J.2., I.4.)
2. Los indicadores para la evaluación del criterio aplicados en la unidad 6 fueron:



- **I.LL.3.2.2.** Propone intervenciones orales con una intención comunicativa, organiza el discurso de acuerdo con las estructuras básicas de la lengua oral, reflexiona sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios, adapta el vocabulario, según las diversas situaciones comunicativas a las que se enfrente. (J.3., I.4.)
- **I.LL.4.3.1.** Valora el contenido explícito de dos o más textos orales, identificando contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones, desviaciones en el discurso; y reflexiona sobre los efectos de los estereotipos y prejuicios en la comunicación. (J.3., I.4.). **(Anexo 5)**

# APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS





## **6. MPLEMENTACION DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA FUNDAMENTADA EN EL ABP (RESULTADOS DE SALIDA)**

Para realizar la implementación de la estrategia metodológica basada en el ABP y de su respectiva guía metodológica se aplicaron los siguientes instrumentos: informes de observación áulica que recopiló información mientras se aplicaba la propuesta y las entrevistas a un grupo de estudiantes de ambas instituciones educativas.

La aplicación de la propuesta realizada, se apoyó en el proceso de la lesson study. A palabras de Soto y Pérez (2014) "Lesson Study es un proceso de desarrollo profesional docente que los maestros y maestra japoneses (inicialmente) utilizan para mejorar su práctica educativa. Se centra en el estudio colaborativo de sus prácticas de enseñanza" (p.1) Es así, que la lesson study nos permitió mejorar en el desarrollo de la planificación de cada clase y aplicación de la guía metodológica. Como trio pedagógico distribuido en las dos instituciones, nos ha facilitado la socialización de experiencias y encontrar soluciones a los problemas que se encuentren durante la práctica.

Para ello se ha seguido las etapas de la lesson study.

1. Definir el problema
2. Diseñar cooperativamente una "lección experimental"
3. Enseñar y observar la lección
4. Recoger las evidencias y discutir
5. Analizar y revisar la lección
6. Desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo.
7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia.

### **6.1. Resultados de los instrumentos aplicados.**

- **Informes de la observación áulica**

De los informes obtenidos de las observaciones áulicas realizadas en las dos instituciones educativas se han obtenido los siguientes resultados: **(Anexo 6)**

- Los estudiantes trabajan en equipos y se ayudan mutuamente.
- Los estudiantes realizan trabajos de investigación en fuentes durante las clases y luego van motivados a sus casas a seguir investigando.



- Los estudiantes realizan preguntas al docente y/o a sus compañeros cuando tienen dudas para realizar los proyectos.
- Los estudiantes desarrollan habilidades creativas en equipo, porque el trabajo generalmente es grupal, lo cual favorece la formación de aulas inclusivas.
- El docente motiva a los estudiantes para que tomen decisiones por sí mismos de manera autónoma y éstos cada vez se sienten más seguros para tomar la iniciativa en las actividades que realizan.
- Los estudiantes se sienten motivados para expresar sus ideas en el grupo, lo cual fomenta la creación de aulas inclusivas.
- Los estudiantes tratan de hallar la solución a los problemas planteados en cada uno de los proyectos.
- Los estudiantes contribuyen mutuamente para construir el conocimiento en conjunto.

Los sociogramas realizados permitió la organización de cada equipo en base a los roles identificados, no obstante, los equipos pueden ser sometidos a cambios según los criterios considerados por el docente, sobre todo considerando la aparición de nuevas necesidades educativas durante la realización de los proyectos. En el **(Anexo 7)** se muestra la organización de cada aula, la conformación de equipos y el progreso en el aprendizaje de los estudiantes al aplicar la guía metodológica de manera eficaz en las aulas estudiadas.

- **Entrevistas realizadas a los estudiantes de octavo año de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi (Anexo 8)**

Para comparar los efectos del ABP entre los estudiantes de las dos instituciones educativas se aplicó una entrevista a los estudiantes de octavo año de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi obteniendo los siguientes resultados: **(Anexo 9)**.

- Los estudiantes de octavo año del CECIB Inti Raymi se sintieron más motivados por la estrategia basada en el ABP para investigar más sobre el tema planteado en cada proyecto que los estudiantes del octavo año de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. Siendo las mujeres quienes presentan mayor motivación para investigar.
- De igual forma, los estudiantes de octavo año del CECIB Inti Raymi se sintieron más motivados por la estrategia basada en el ABP para preguntar a sus padres, los docentes y otros compañeros más sobre el tema planteado en cada proyecto que, los estudiantes del octavo año de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. Sin embargo, en este caso quienes fueron más abiertos para preguntar fueron los hombres.
- Igualmente, los estudiantes de octavo año del CECIB Inti Raymi dicen haber desarrollado habilidades como la



comunicación, la coordinación y a la investigación gracias a la estrategia basada en el ABP que los estudiantes del octavo año de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios. En este caso las mujeres fueron quienes tuvieron una mayor puntuación, por lo cual se las puede considerar líderes dentro de los equipos.

- Los estudiantes de octavo año del CECIB Inti Raymi dicen que el ABP les ayudó a ser abiertos comunicativos y colaboradores para contribuir en el aprendizaje de sus compañeros. Mientras los estudiantes del octavo año de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios no todos opinan así. En este caso hubo igualdad entre la opinión de hombres y mujeres.
- Los estudiantes de octavo año del CECIB Inti Raymi dicen que se han sentido más motivados por el dialogo, la investigación y el trabajo colaborativo gracias a esta forma de trabajar para buscar soluciones a los problemas que se plantean en cada proyecto, a diferencia de los estudiantes del octavo año de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios no todos opinan así. No obstante, son los hombres quienes lideran este proceso.
- Los estudiantes de octavo año del CECIB Inti Raymi dicen que han aportado desde su rol al trabajo en el equipo, expresando sus opiniones y escuchando a los demás, a diferencia de los estudiantes del octavo año de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios no todos opinan así. Siendo los hombres quienes llevan la delantera en este caso.
- Los estudiantes de octavo año del CECIB Inti Raymi mencionan con claridad expresan sus ideas. Mientras que, los estudiantes del octavo año de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios no todos opinan así.
- Tanto los estudiantes de las dos instituciones educativas opinan que esta metodología les ha ayudado a tomar decisiones por sí mismos para cumplir tu rol en el equipo.
- Después de haber analizado y contrastado los resultados obtenidos de la comparación de los diarios de campo con los informes y de haber castrado las respuestas a la entrevista por los estudiantes de las dos unidades educativas se concluye que es factible y viable aplicar la estrategia basada en el ABP propuesta en este proyecto para fomentar las aulas inclusivas mediante el desarrollo de destrezas. Lo cual, se puede evidenciar en la manera como los estudiantes que estaban rezagados se han unido a los equipos de trabajo y han desarrollado el proceso enseñanza – aprendizaje de Lengua y Literatura de manera eficiente y eficaz, lo que se ha reflejado en la mejora de los aprendizajes. Esto demuestra que la aplicación de la propuesta de este proyecto fomenta la creación de aulas inclusivas.

## 7. CONCLUSIONES

Al término del presente proyecto, los autores del mismo llegaron a las siguientes conclusiones:

---

Erika Mishelle Herrera Rodríguez, William Ariel Vásquez Morocho, Lenin Oswaldo Yuquilima Bueno

- La implementación de la guía metodológica fundamentada en el ABP favoreció la inclusión de todos los participantes que intervienen en el proceso enseñanza - aprendizaje, lo cual fomenta la creación de aulas inclusivas. Esto se logró mediante a través del desarrollo de Destrezas con Criterios de desempeño de octavo año de EGB y EGBIB.
- El diagnóstico del nivel de las DcCD permitió identificar las habilidades y potencialidades individuales que poseen los estudiantes de octavo año de EGB de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios y de EGBIB del CECIB Inti Raymi. Entre estas habilidades se diagnosticaron las relaciones interpersonales, trabajo autónomo, trabajo colaborativo en cada una de las aulas para desarrollar el ABP. Todo lo cual, permitió determinar cómo problema la necesidad de fomentar aulas que acojan y potencien la diversidad de los estudiantes, como premisa para su participación protagónica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura.
- Los referentes teóricos que fundamentan la estrategia metodológica y toda la investigación son principalmente: (Cobo y Valdivia, 2017) quienes señalan que el ABP como metodología de enseñanza “se desarrolla de manera colaborativa y que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática” (p. 5). También, Hmelo-Silver y Barrows (2006), mencionan las características que debe tener el ABP como método de enseñanza, entre las cuales menciona que el estudiante asume un rol activo, expresa con claridad sus ideas, aporta para encontrar la solución al problema planteado en el proyecto. Mientras, el docente asume un papel de facilitador. De igual forma, Johnson y Johnson (1997), señalan que el trabajo debe ser colaborativo en conjunto con un trabajo autónomo y la asignación de roles.
- Mediante la implementación de la metodología ABP, Los estudiantes lograron trabajar en equipos heterogéneos, es decir, se elimina esa brecha generada a partir del rendimiento académico, logrando una socialización en las diferentes actividades desarrolladas en el equipo de aprendizaje, de igual manera permite que los estudiantes con NEE trabajan a la par que el resto de estudiantes realizando las actividades asignadas por el equipo.
- El diseño y la implementación de la guía metodológica fundamentada en el ABP tanto en el aula de 8vo año de EGB y como en el 8vo año de EGBIB, utilizó una guía metodológica que se elaboró por los autores del presente proyecto.
- Se valoró el desarrollo de las DcCD que fomentan la creación de aulas inclusivas como resultado de la aplicación de la guía metodológica en base al ABP que oriento el desarrollo de los proyectos de los estudiantes.
- Al analizar la integración de estudiantes rezagados dentro de los grupos de trabajo para determinar los efectos del ABP, como generador de ambientes inclusivos, en el desarrollo de las DcCD se determinó que estos estudiantes se motivaron por investigar más sobre los temas planteados. Además, se unieron a los equipos de



## Universidad Nacional de Educación

trabajo para buscar soluciones a los problemas detectado en sus proyectos. Y se sintieron motivados para expresar sus ideas con claridad dentro de los equipos de trabajo.

- Finalmente, para realizar la comparación los efectos del ABP en las dos aulas, de básica e intercultural bilingüe, se aplicó una entrevista a ocho estudiantes con un nivel, bajo, medio y alto en su desempeño durante los proyectos. Se determinó que los estudiantes de intercultural bilingüe fueron los que se sintieron más motivados a trabajar con esta metodología. Además, ellos buscaron fuentes externas como sus padres para tratar de encontrar la solución a los problemas. También, desde su rol aportaron de manera más efectiva en los equipos de trabajo.

## 8. REFERENCIAS

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?", *Perspectivas*, XXXVIII,17-44.
- Aranda, R. (2002). *Educación Especial*. Madrid: Prentice Hall. 377-380
- Arbesú, M. I. & Argumedo, G. (2010). El uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, México, DC, v. 3, n. 1, p. 133-146, 2010. Recuperada de: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art10.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art10.pdf)
- Arreola, J. M. (2009). Aprendizaje por proyectos: una metodología diferente. *E-FORMADORES*, 6.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 del 20 de octubre de 2008, Montecristi - Ecuador.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe. Registro Oficial N° 417, segundo suplemento, del 31 de marzo de 2011. Quito – Ecuador.
- Baartman, L. & Braun, E. (2011). "Editorial". *Assessment & Evaluation in Higher Education*,36(4),377-380.Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.581858>
- Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ed. Morata.
- Barros, B., & Verdejo, M. (2001). Entornos para la realización de actividades de aprendizaje. *Inteligencia Artificial*. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial, 5(12), 39-49. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1254904>
- Basilotta, V. (2018). El valor del Aprendizaje Basado en Proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia (Tesis doctoral). Recuperado de <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis%20Doctoral%20-%20Vero%CC%81nica%20Basilotta%20Go%CC%81mez-Pablos.pdf>

- Benavides, L. & Panesso, L. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos mediado por TIC en la promoción del aprendizaje de operaciones combinadas (Tesis de maestría). Recuperada de <http://funes.uniandes.edu.co/10914/1/Benavides2017Aprendizaje.pdf>
- Benítez, O. (2003). Un sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes de la escuela militar “Camilo Cienfuegos” de Pinar del Río. (Tesis de maestría)
- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusive desde la Educación Emocional. En Navarro, J. (Ed.). *Diversidad e Inclusion Educativa*. (pp.1-9). Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (p. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Boggino, N. (2008). Diversidad y Convivencia Escolar. Aportes Para Trabajar en el Aula y la Escuela. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14, 53-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031004>
- Bottoms, G., & Webb, L.D. (1998). Connecting the curriculum to “real life.” *Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Branda, L.A. (2001). Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. En: *Aportes para un Cambio Curricular en Argentina* (pp. 79-101). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Organización Panamericana de la Salud.
- Branda, L.A. (2001). Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. En: *Aportes para un Cambio Curricular en Argentina* (pp. 79-101). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Organización Panamericana de la Salud.
- Cabrera, E. (2008). *La colaboración en el aula: Más que uno más uno*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Calderón, D., & Alvarado J. (2011). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), 11-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227523002.pdf>
- Calvo, A. (2015). *VIAJE A LA ESCUELA DEL SIGLO XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid, España: Fundación Telefónica.
- Campos, A. (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U
- Cárcel Carrasco, F.J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 54-62. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/08/art%C3%ADculo-4.pdf>

- Casanova, M. (1998). La evaluación educativa: escuela básica. México, DC: Muralla-SEP.
- Cerón, E. (2015). "Educación inclusiva": una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre (Tesis de especialización) Recuperada de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7859/CeronVegaEdithYomara2015.pdf?sequence=1>
- Ciro, C. (2012). Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.P) Como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media (Tesis de Maestría). Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>
- Darling-Hammond, L. (1998). Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56
- Deneo, G. (2016). Perspectivas acerca de la inclusión educativa (Tesis de maestría). Recuperada de [http://cienciassociales.edu.uy/unidadmultidisciplinaria/wp-content/uploads/sites/6/2015/10/TESIS-GONZALO-DENEO\\_serie\\_tesis\\_maestr%C3%ADa\\_PP.pdf](http://cienciassociales.edu.uy/unidadmultidisciplinaria/wp-content/uploads/sites/6/2015/10/TESIS-GONZALO-DENEO_serie_tesis_maestr%C3%ADa_PP.pdf)
- Díaz, A., & Hernández, R. (2015). Constructivismo y aprendizaje significativo.
- Díaz, F. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros. Madrid: Wolters Kluwer.
- Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.
- Disla García, Y. I. (2013). Aprendizaje por proyecto: Incidencia de la tecnología de la información para desarrollar la competitividad de trabajo colaborativo. *Ciencia y Sociedad*, 38, 4, p. 691-718.
- Enseña Chile. (2015) Aprendizaje Basado en Proyectos Recuperado de <https://ensenachile.cl/wp-content/uploads/2015/05/Aprendizaje-basado-proyectos.pdf>
- Escobar, D. (2014). *El Compromiso Docente Frente a la Diversidad Cultural*. Recuperado de [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=695&id\\_articulo=14755](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=695&id_articulo=14755)
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 36(142), 27-41.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, 109-119.
- Francia, R. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una estrategia para la enseñanza de calidad (Tesis de masterado). Recuperada de [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001358.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001358.pdf)

- García, A; Basilotta, V., & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, N.42, 65-74.
- García, Y. I. (2013). Aprendizaje por proyecto: Incidencia de la tecnología de la información para desarrollar la competitividad de trabajo colaborativo. *Ciencia y Sociedad*, 38, 4, p. 691-718.
- Garrigós, J. & Valero-García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *Revista de Docencia Universitaria-REDU*, 10: 3, 125-151.
- Giangreco, et al. (1994). Problem-Solving Methods to facilitate Inclusive Education, en Thousan, T.H Villa, R.A. y Nevin, A.I. (Eds). *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*, Maltimore, MOD. Brokers, 312-330.
- Gómez, Belén. (2012). Competencias para la inserción laboral. Guía para el profesorado.
- González, M. (2016). El aprendizaje Basado en Proyectos. Diseño y construcción de un puente. *Project Based Learning. Design and construction above a bridge*. Universidad de Cantabria.
- Hernández, E. (2018). Prácticas inclusivas en el aula desde la percepción de los estudiantes de psicología general de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología "FECYT" en la Universidad Técnica del Norte (Tesis de magister) Recuperada de <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/8297/1/PG%20669%20TESIS.pdf>
- Hernández, F. (2006). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-5. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20726/20566>
- Hmelo-Silver, C., & Barrows, B. (2006). Goals and strategies of a Problem-based-learning facilitator. *The interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1 (1): 21-39
- Iborra, A., & Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A/9030>
- Johari, A., & Bradshaw, A. (2008). Project – based learning in and internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational technology research and development*. 56, 329 – 359.
- Johari, A., & Bradshaw, A. (2008). Project – based learning in and internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational technology research and development*. 56, 329 – 359.

- Johnson, D., & Johnson. F. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Karlin, M., & Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Medford. OR: Jackson Education Service District.
- Kuznik, A., Hurtado-Albir, A., & Espinal- Berenguer, A. (2010). El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. *Monografías de Traducción e Interpretación*, (2), 315-344. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2651/265119729015.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España.
- Lugmaña, V. (2017). *La preparación docente y la educación inclusiva en la Unidad Educativa Particular Jerusalén del cantón Ambato, provincia de Tungurahua (Tesis de licenciatura)*. Recuperada de <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26375/1/Tesis%20final%20Lugma%C3%B1a%20Cordero%20Vanesa%20Estefania%201804771101.pdf>
- Maldonado, M. (2008). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior*. *Laurus*, 14 (28), 158-180. Recuperada de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111716009>
- Malpartida, J. (2018). *Efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de contabilidad superior en una universidad pública de la región Huánuco (Tesis de maestría)*. Recuperada de [http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1515/Efecto\\_MalpartidaMarquez\\_Jose.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1515/Efecto_MalpartidaMarquez_Jose.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martín, L. (2016). *APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS. UN MODELO INNOVADOR PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA (Tesis de Maestría)*. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1078/TO-19913.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. (1990). *La creatividad en la escuela*. Folleto editado por el Palacio de las convenciones. La Habana.
- Mijares, L. (2003). *La comprensión lectora en la escuela primaria cubana: una alternativa*. *Revista Digital Mendeive, del ISPPR*, # 2.
- Millis, B. (1996). *Materials presented at The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat*.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2012). *Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Quito – Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Quito – Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador (2016). GUIA DIDACTICA DE IMPLEMENTACION CURRICULAR PARA EGB Y BGU. LENGUA Y LITERATURA.

MINISTERIO DE EDUCACION DEL ECUADOR, (2014) Modelos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). [En línea], disponible en: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/moseib.pdf>

Moallem, M. (2003). An interactive online course: A collaborative design model. *Educational Technology: Research and Development*, 51, 4, 85-103.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva-Colombia: Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de <https://sociologiaenlaunifsc.wordpress.com/2016/07/02/metodologia-de-la-investigacion-cuantitativa-y-cualitativa-por-carlos-a-monje-alvarez/>

Morocho, H. (2015). Aprendizaje cooperativo y su influencia en las competencias digitales de los estudiantes de ciencias exactas de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba Ecuador. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

Nicol D.J., & Macfarlane-Dick D. (2006), Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

Nunan, D., & Arenaza, C. (1993). *Second Language Acquisition. (The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages)*. Ronald Carter y David Nunan eds, Cambridge University Press.

172. Soto, E., & Pérez, A. (2014). Las lesson Dstudy ¿Qué son? Cuadernos de Pedagogía, 1-9.

Pérez, A. (2017). MODELO PEDAGOGICO DE LA UNAE.

Portilla, G., y el equipo de gestión de PP. (2017). Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE. Universidad Nacional de Educación.

Puentes, Y., Mahecha, G., & Flóres, O. (2012). Guía metodológica para la realización de la clase de educación física en básica primaria, por parte de los docentes de aula, de la I.E.D. Marco Tulio Fernández. Bogotá: Universidad Libre. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9121/GU%C3%8DA%20METODOL%C3%93GICA%20P>



- Rekalde, I., Vizcarra, M., & Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 17 (1), 201-220, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Reyes, R. (1998). Native perspective on the school reform movement: A hot topic paper. Portland, OR: Northwest. Regional educational laboratory, Comprehensive Center Region X. Recuperado de <http://www.nwrac.org/pub/hot/native.html>
- Roig, R. (2010). Escuela Inclusiva 2. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas ara la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. 3. Julio. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Roméu, A. (2000). *Didáctica de la Lengua Española y la Literatura*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Scagnoli, N. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia*, 14 (36), 39-47. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67403608>
- Tippelt, R., & Lindemann, H. (2001). El Método de Proyectos. Recuperado de <http://cmappublic.ihmc.us/rid=1KFJWWJ3B-11D27DY-1P5D/metodo%20proyectos.pdf>
- Traver J.A., & garcia, R. (2006): La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson,. *Revista Española de Pedagogía*, 229, pp. 419-437.
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. París, UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)
- Vera, L. (2008) La Rúbrica y la Lista de Cotejo, Departamento de Educación y Ciencias Sociales., Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Vilanovo, M., & Vásquez, V. "INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA UNAE. Conceptualización y establecimiento de categorías para la convocatoria de proyectos de investigación en innovación educativa". 2017. Archivo PDF.
- Villalustre, L., & Del Moral, E. (2010), E-portafolios y rúbricas de evaluación en ruralnet, Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 37,93–105.



Woolfolk, A. (1996): *Psicología Educativa*. Sexta edición. Editorial. Prentice Hall Hispano - América, S. A. México.

Zhang, M., Lundeberg, M., McConnell, T., Koelher, J., & Eberhardt, J., (2010). Using questioning to facilitate discussion of science teaching problems in teacher professional development. *The interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 4 (1): 57-82.

## 9. ANEXOS

- **Anexo 1**

### **Diario de campo**

**DIARIO DE CAMPO N° \_\_\_\_**



Ciclo: \_\_\_\_\_

Paralelo: \_\_\_\_\_

**1.- DATOS INFORMATIVOS:**

Fecha de práctica: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Semana: \_\_\_\_\_ Día: \_\_\_\_\_

Nivel/Modalidad: \_\_\_\_\_

Hora de ingreso: \_\_\_\_\_ Hora final: \_\_\_\_\_ Año de EGB: \_\_\_\_\_ Paralelo: \_\_\_\_\_

Practicante: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

Pareja Pedagógica: \_\_\_\_\_

Grupo Pedagógico: \_\_\_\_\_

Tutor académico: \_\_\_\_\_

Tutor profesional: \_\_\_\_\_

**2. TEMA DE LA SEMANA:** \_\_\_\_\_

Bitácora	Descripciones	Reflexiones, inquietudes e interrogantes que emergen

• **Anexo 2**

**Cuestionario de encuesta a los estudiantes**

**Objetivo:** Obtener información general acerca del desarrollo Aprendizaje Basado en Proyectos durante las clases de Lengua y Literatura.

**Consigna:** Es muy importante para el perfeccionamiento del proceso de aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos su opinión al respecto. Por lo consiguiente, se le solicita su más sincera colaboración.

**Instrucciones:** Valore cada ítem en una escala del 1 al 3 marcando con una X en el casillero correspondiente, tomando en cuenta lo siguiente:



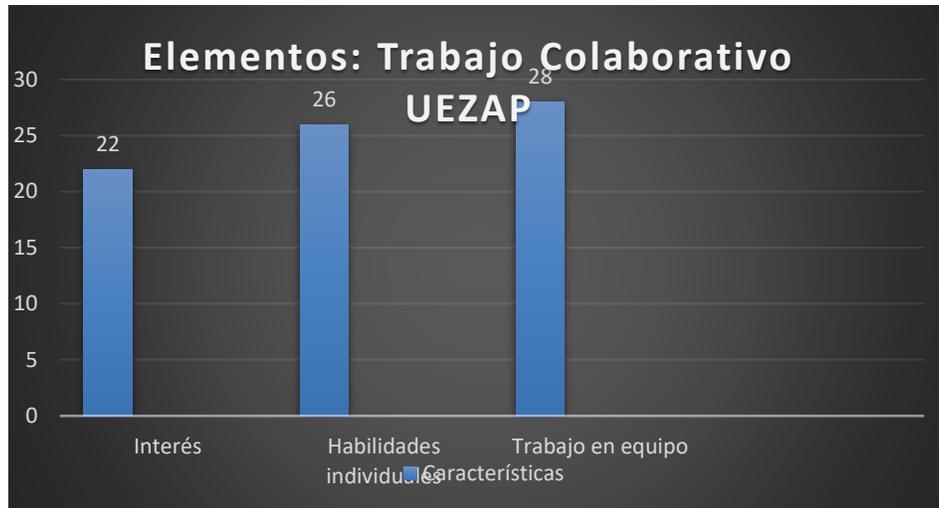
<b>Elemento: trabajo colaborativo</b>				
<b>Característica</b>	<b>Ítems</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Interés</b>	Muestro el deseo de investigar sobre el tema tratado			
	Pregunto cualquier duda al docente o a sus compañeros			
<b>Habilidades individuales</b>	Desarrollo habilidades creativas en grupo			
	Contribuyo al aprendizaje de los demás			
<b>Trabajo en equipo</b>	Valoro el trabajo de los demás integrantes del equipo			
	Apoyo a sus compañeros en el desarrollo de las tareas			
<b>Elemento: trabajo autónomo</b>				
<b>Característica</b>	<b>Ítems</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Interés</b>	Intento buscar soluciones a los problemas que se plantean			
	Busco de manera individual información necesaria para aportar al equipo			
<b>Habilidades individuales</b>	Uso mis conocimientos para resolver las tareas del proyecto			
	Expongo con claridad mis ideas			
<b>Autonomía</b>	Tomo decisiones por mí mismo para cumplir mi rol en el equipo			
	Tomo la iniciativa para proponer ideas que aporten al desarrollo del proyecto			

Fuente: elaboración propia

- **Anexo 3**

**Resultados de la encuesta aplicada en el octavo año de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios**

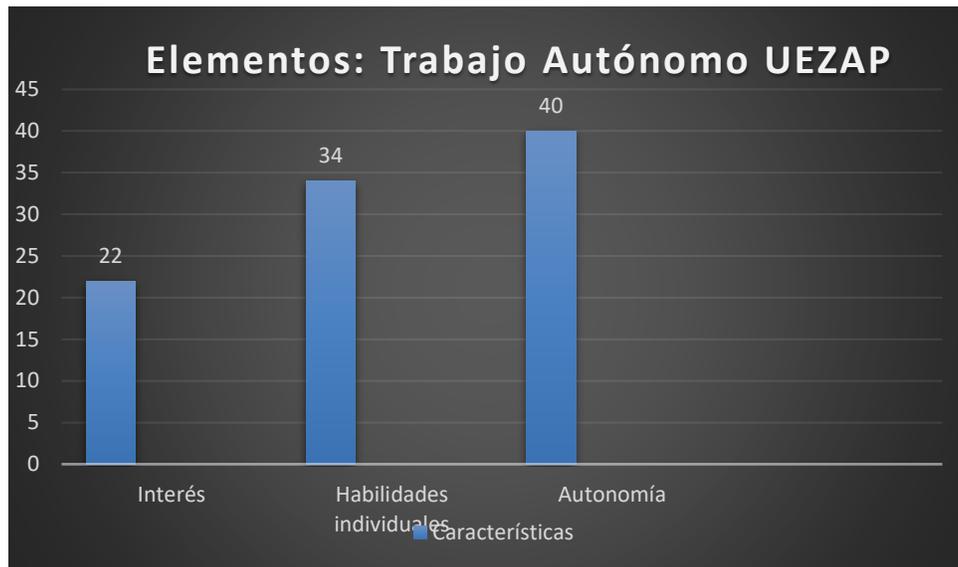
*Ilustración 2 Encuesta Elemento: trabajo colaborativo UEZAP*



**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes de la UEZAP

**Responsables:** autores

*Ilustración 3 Encuesta Elementos: trabajo autónomo UEZAP*



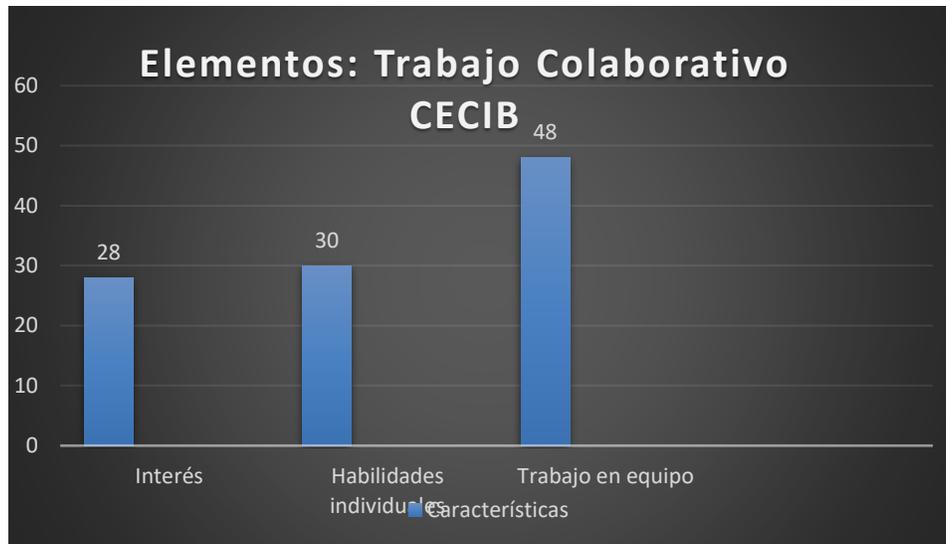
**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes de la UEZAP

**Responsables:** autores

- Anexo 4

Resultados de la encuesta aplicada en el octavo año del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi

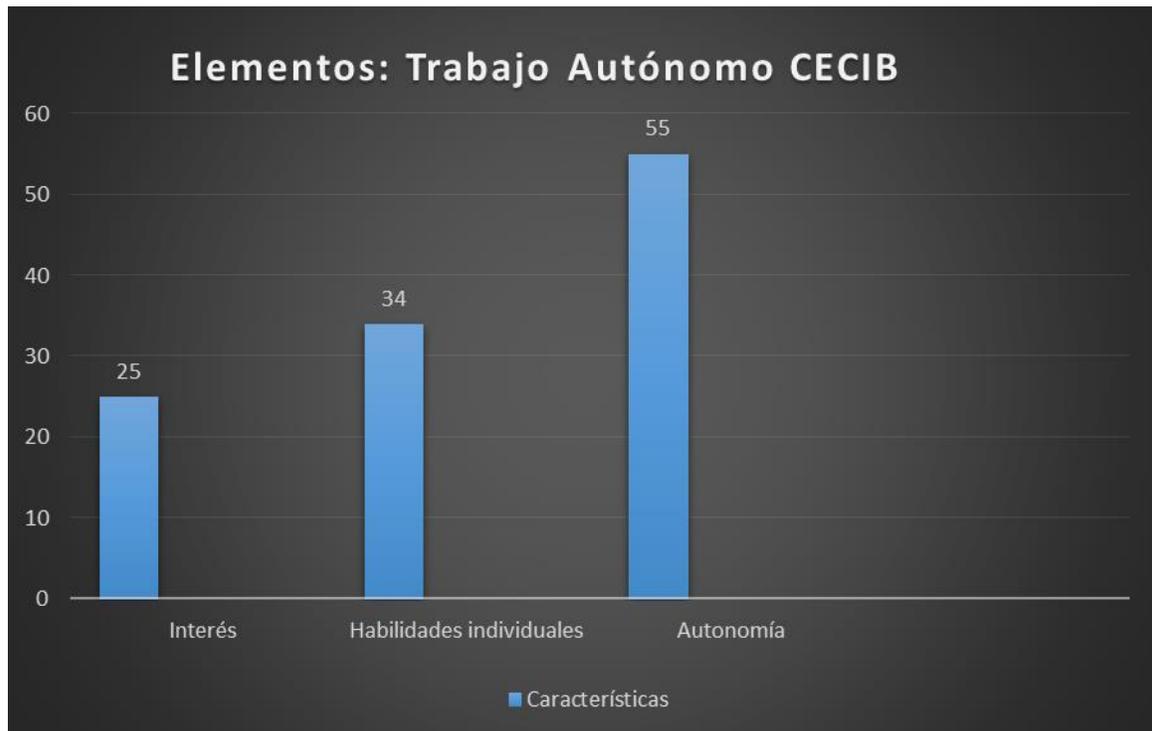
*Ilustración 4 Encuesta Elemento: trabajo colaborativo CECIB*



**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes de la UEZAP

**Responsables:** autores

**Ilustración 5 Encuesta Elementos: trabajo autónomo CECIB**



**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes de la UEZAP

**Responsables:** autores

- Anexo 5

		<b>UNIDAD EDUCATIVA “ZOILA AURORA PALACIOS”</b> <b>CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO INTERCULTURAL BILINGÜE INTI RAYMI</b>	<b>AÑO LECTIVO 2018 - 2019</b>
---	---	--	--------------------------------

1. DATOS INFORMATIVOS:

<b>NOMBRE DEL DOCENTE:</b>	Mishelle Herrera <b>UNAE</b> Lenin Yuquilima <b>UNAE</b> William Vásquez <b>UNAE</b>	<b>ÁREA / ASIGNATURA:</b>	Lengua y Literatura	<b>GRADO / CURSO:</b>	Octavos	<b>PARALELO:</b>	A
<b>Nº DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN:</b>	4 y 6	<b>TÍTULO DE LA PLANIFICACIÓN:</b>	<b>Tema:</b> Diferentes, pero iguales (la igualdad en la diferencia)  <b>Tema:</b> Pongo atención en lo que digo...	<b>Nº DE PERÍODOS:</b>		<b>SEMANA DE INICIO:</b>	30 DE ABRIL – 11 DE JUNIO
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD: 4 - 6</b>		<p><b>OG.LL.4.6</b> Leer de manera autónoma textos no literarios con fines de recreación, información y aprendizaje, aplicando estrategias cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.</p> <p><b>O.LL.4.11.</b> Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la Literatura.</p> <p><b>O.LL.4.12.</b> Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje.</p> <p><b>O.LL.4.3.</b> Analizar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para evitar estereotipos y prejuicios.</p>					



<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</b>	<p><b>CE.LL.4.3.</b> Valora el contenido explícito de dos o más textos orales, identificando contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones, desviaciones en el discurso; y reflexiona sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación.</p> <p><b>CE.LL.4.5.</b> Comprende en sus niveles literal, inferencial y crítico-valorativo diversos tipos de texto, al comparar bajo criterios preestablecidos las relaciones explícitas entre sus contenidos, inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto, distinguir las diferentes perspectivas en conflicto sobre un mismo tema, autorregular la comprensión mediante la aplicación de estrategias cognitivas autoseleccionadas de acuerdo con el propósito de lectura y a dificultades identificadas; y valora contenidos al contrastarlos con fuentes adicionales, identificando contradicciones y ambigüedades.</p> <p><b>CE.LL.4.7.</b> Produce diferentes tipos de textos periodísticos (reportajes, crónicas, noticias, entrevistas, artículos de opinión, entre otros) y académicos (artículos y proyectos de investigación, informes, reseñas, resúmenes, ensayos) con coherencia y cohesión, autorregulando la escritura mediante la aplicación del proceso de producción, el uso de estrategias y procesos de pensamiento, matizando y precisando significados y apoyándose en diferentes formatos, recursos y materiales, incluidas las TIC, y cita e identifica fuentes con pertinencia.</p>
<b>INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DEL CRITERIO</b>	<p><b>I.LL.4.5.2.</b> Construye significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto; los valora a partir del contraste con fuentes adicionales, y elabora criterios crítico-valorativos acerca de las diferentes perspectivas sobre un mismo tema en dos o más textos. (J.2., I.3.)</p> <p><b>I.LL.4.7.1.</b> Estructura diferentes tipos de textos periodísticos (noticia, crónica, reportaje, entrevista, artículo de opinión, entre otros), y académicos (informe, reseña, ensayo narrativo, expositivo, literario y argumentativo, entre otros), combinando diferentes tramas (narrativa, descriptiva, expositiva, conversacional y argumentativa), tipos de párrafo (de descripción, ampliación, ejemplificación, definición, conclusivo, deductivo, inductivo) y diálogos directos e indirectos, según sean</p>



	<p>pertinentes; elabora preguntas indagatorias; maneja las normas de citación e identificación de fuentes más comunes, y utiliza herramientas de edición de textos en distintos programas informáticos y de la web. (J.2., I.4.)</p> <p><b>I.LL.4.8.1.</b> Interpreta textos literarios a partir de las características del género al que pertenecen, y debate críticamente su interpretación basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto. (J.4., S.4.)</p> <p><b>I.LL.4.3.1.</b> Valora el contenido explícito de dos o más textos orales, identificando contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones, desviaciones en el discurso; y reflexiona sobre los efectos de los estereotipos y prejuicios en la comunicación. (J.3., I.4.)</p> <p><b>I.LL.3.2.2.</b> Propone intervenciones orales con una intención comunicativa, organiza el discurso de acuerdo con las estructuras básicas de la lengua oral, reflexiona sobre el uso de estereotipos y prejuicios, adapta el vocabulario, según las diversas situaciones comunicativas a las que se enfrenta. (J.3., I.4.)</p>
<b>EJE TRANSVERSAL</b>	El cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes

**2. PLANIFICACIÓN:**

			<b>EVALUACIÓN</b>
--	--	--	-------------------



DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE/ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS INSTRUMENTOS
<p><b>LL.4.5.1.</b> Interpretar un texto literario desde las características del género al que pertenece. (relato de ciencia ficción)</p>	<p><b>Bloque de Literatura</b></p> <p><b>Objetivo:</b> identificar las características propias del relato de ciencia ficción.</p> <p><b>Clase 1</b></p> <p><b>Anticipación:</b> Organizar a los estudiantes en equipos de cuatro individuos Asignar los roles a cada miembro del equipo: coordinador, creativo, relator y el secretario Explicar las funciones de cada uno de los roles asignados Tiempo: 15'</p> <p>-Ver videos sobre ciencia ficción: "Guardianes de la galaxia" -Registrar en la hoja de trabajo: personajes, lugares, tiempos, sucesos reales y otros ficticios. -Mencionar algunos títulos de películas de ciencia ficción Tiempo: 15'</p> <p><b>Construcción:</b></p> <p>- ¿Qué es relato de ciencia ficción? - ¿Es malo escuchar o leer relatos de ciencia ficción?</p>	<p>-Texto para el estudiante</p> <p>-Cuaderno de trabajo del estudiante.</p> <p>-Material de escritorio.</p> <p>-Proyector</p> <p>-Computadora</p> <p>-Parlantes</p> <p>-Cartel</p> <p>-Hoja de trabajo</p> <p>-Hoja de deber</p> <p>-Marcadores</p> <p>-Cartulinas</p> <p>-</p>	<p>Identifica los elementos del relato de ciencia ficción.</p>	<p><b>Técnica:</b> Observación</p> <p><b>Instrumento:</b> Organizador gráfico Hoja de trabajo</p>

<p>Tiempo: 10'</p> <p><b>Desarrollo de contenidos</b></p> <p>-Aclaremos lo que es un protagonista, personajes principales, características y estructura del relato de ciencia ficción mediante la lectura del texto pág. 189 y 190.</p> <p>Tiempo: 20'</p> <p>-Elaborar un esquema de ideas con el concepto, características y estructura del relato de ciencia ficción.</p> <p>Tiempo: 10'</p> <p><b>Consolidación:</b></p> <p>-Identificar los elementos analizados en el video y relacionarlos con la teoría</p> <p>Tiempo: 10'</p> <p><b>Verificación</b></p> <p><b>Conclusión:</b> como deber para la casa realizar un organizador gráfico de los temas estudiados y aprendidos (uno por grupo). (Hoja de deber)</p> <p><b>Clase 2</b></p> <p><b>Anticipación</b></p> <p><b>Aplicación</b></p> <p><b>Prelectura:</b> “Sueños de robot”, “Canción de Navidad”, “Asnos estúpidos”: inferir el contenido del cuento a través del título y las ilustraciones.</p>			
--	--	--	--

<p>Compartir con los demás grupos las inferencias mediante la dinámica Tango, tango, tingo          Tiempo: 20'</p> <p><b>Construcción</b>  <b>Lectura:</b> leer el cuento: identificar personajes, hechos, lugares, tiempo.          Tiempo: 25'</p> <p><b>Poslectura:</b> emitir un comentario referente a las historias leídas.          Identificar el vocabulario desconocido y buscar su significado.          Tiempo: 15'</p> <p><b>Consolidación</b>          Escoger en equipo el título de su relato de ficción que van a crear y los personajes principales. <b>Ver anexo 3</b>  <b>Deber:</b> Hacer el primer borrador en el esquema proporcionado.          Tiempo: 20'</p> <p><b>Clase 3</b>  <b>Anticipación</b>          Leer cada uno de los borradores frente a los demás equipos de acuerdo al número de equipo          Tiempo: 30'</p> <p><b>Construcción</b>  <b>Creación</b></p>			
---	--	--	--

	<p>A partir del primer borrador seguir puliendo el texto para su presentación en la feria          Tiempo: 40'</p> <p><b>Consolidación</b>          Crear letreros para la feria (terminar los letreros en la casa)          Tiempo: 10'</p> <p><b>Clase 4</b>  <b>Anticipación</b>          Montar los stands por equipo dentro del aula          Tiempo: 20'</p> <p><b>Construcción</b>          Presentación de los relatos de ciencia ficción frente a los invitados          Tiempo: 50'</p> <p><b>Consolidación</b>          Autoevaluación.          Tiempo: 10'</p>			
<p><b>LL.4.3.2.</b> Construir significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto.</p>	<p><b>Bloque de Lectura</b>  <b>Tema:</b> Contar la realidad con recursos literarios</p> <p><b>Objetivo:</b> Leer de manera autónoma textos no literarios con fines de recreación, información y aprendizaje, aplicando estrategias cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto del estudiante</li> <li>- Cuaderno del estudiante</li> <li>- Periódicos</li> <li>- Cartulinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudiante reconoce los elementos de una crónica periodística.</li> <li>- El estudiante reconoce el tipo de crónica periodística que está leyendo.</li> </ul>	<p><b>Técnicas:</b>          Aprendizaje por proyectos.          Trabajo en equipo.          Elaboración de carteles.</p> <p><b>Instrumento:</b></p>

<p><b>Número de horas/clase:</b> 6 (240')</p> <p><b>Clase 1</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Reconocer el concepto y los elementos que componen una crónica periodística.</p> <p><b>Martes, 21 de mayo de 2019</b></p> <p><b>Número de horas/clase:</b> 2 (80')</p> <p><b>Anticipación: 30'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del Bloque, Tema y Destreza con Criterio de Desempeño y explicación de la metodología de trabajo y el mecanismo de evaluación de aprendizajes. 10'</li> <li>- Organizar a los estudiantes en los grupos asignados anteriormente. 5'</li> <li>- Lectura de una nota periodística tomada de un periódico. 5'</li> <li>- Foro de preguntas hacia los estudiantes: ¿Qué tipo de texto acaban de leer? ¿Qué nos ha narrado el texto que acabamos de leer? ¿De qué tema trata el texto? ¿Cómo concluyó el texto que acabamos de leer? ¿Qué tipo de lenguaje es utilizado por el autor? ¿Cuál es la intención del texto? ¿Hacia quién va dirigido el texto? 10'</li> </ul> <p><b>Construcción: 35'</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hojas cuadriculadas tamaño A4</li> <li>- Hojas de papel Bond Tamaño A4</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Lápices de colores</li> <li>- Esferos</li> <li>- Pegamento</li> <li>- Cinta adhesiva</li> <li>- Papel de colores</li> </ul>	<p>-</p>	<p>Rúbricas de evaluación diaria</p>
--	--	----------	--------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la consigna de trabajo.5'</li> <li>- Lectura de la página 210 del libro de texto, referente al concepto y estructura de. 5'</li> <li>- Breve explicación acerca de los organizadores gráficos. 5'</li> <li>- Elaboración de un organizador gráfico acerca del concepto y estructura de una crónica periodística. El contenido se encuentra en la pág. 210 del libro de texto. 20'</li> </ul> <p><b>Consolidación: 15'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foro de reflexión acerca del concepto de la crónica periodística y su estructura. Los estudiantes se ayudarán con el organizador gráfico elaborado. 15'</li> </ul> <p><b>Clase 2</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Conocer las características y tipos de crónicas periodísticas</p> <p><b>Miércoles, 22 de mayo de 2019</b></p> <p><b>Número de horas/clase:</b> 2 (80')</p> <p><b>Anticipación: 25'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimentación del Bloque, Tema y Destreza con Criterio de Desempeño y explicación de la metodología de trabajo y el mecanismo de evaluación de aprendizajes. 10'</li> </ul>			
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar a los estudiantes en los grupos asignados anteriormente. 5'</li> <li>- Retroalimentación mediante preguntas a los estudiantes acerca del concepto y elementos de una nota periodística usando la estrategia “el árbol crónico” que consiste en ir poniendo ramas a un árbol de cartulina que llevan escritos los contenidos estudiados en la clase anterior. 10'</li> </ul> <p><b>Construcción: 35'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la consigna de trabajo.5'</li> <li>- Lectura de la página 211 del libro de texto, referente al concepto y estructura de las crónicas periodísticas. 5'</li> <li>- Breve explicación acerca de los organizadores gráficos. 5'</li> <li>- Elaboración de un organizador gráfico acerca de los tipos de crónicas periodísticas y características de dicho tipo de texto. 20'</li> </ul> <p><b>Consolidación: 20'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foro de reflexión acerca de los tipos de crónicas periodísticas y características de dicho tipo de texto. Los estudiantes se ayudarán con el organizador gráfico elaborado. 10'</li> <li>- Foro de reflexión mediante el cual se relaciona el contenido del organizador gráfico de la clase anterior con el de la presente clase. 10'</li> </ul>			
---	--	--	--

**Clase 3**

**Objetivo:** Reconocer todos los tipos de textos periodísticos con sus respectivas características.

**Martes, 28 de mayo de 2019**

**Número de horas/clase:** 2 (80')

**Anticipación: 30'**

- Presentación del Bloque, Tema y Destreza con Criterio de Desempeño y explicación de la metodología de trabajo y el mecanismo de evaluación de aprendizajes. 5'
- Organizar a los estudiantes en los grupos asignados anteriormente. 5'
- Lectura de una noticia y un reportaje tomados de un periódico. 5'
- Foro de preguntas hacia los estudiantes: ¿Qué tipo de texto acaban de leer? ¿Qué nos ha narrado el texto que acabamos de leer? ¿De qué tema trata el texto? ¿Cómo concluyó el texto que acabamos de leer? ¿Qué tipo de lenguaje es utilizado por el autor? ¿Cuál es la intención del texto? ¿Hacia quién va dirigido el texto? 5'
- Retroalimentación de los contenidos revisados en las clases anteriores y relación con el texto leído anteriormente. 10'

<p><b>Construcción: 40'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la consigna de trabajo. 5'</li> <li>- Breve explicación acerca de las carteleras. 5'</li> <li>- Lectura de una crónica periodística por cada grupo. 5'</li> <li>- Análisis del texto, el análisis debe reconocer los elementos de cada texto periodístico asignado, además del tipo, y la opinión de cada uno de los estudiantes del grupo con respecto a la crónica objeto del análisis. 10'</li> <li>- Inicio de la elaboración de una cartelera, por cada grupo, que contenga el texto analizado y el análisis realizado en cada tipo de texto periodístico. 15'</li> </ul> <p><b>Consolidación: 10'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve reflexión del trabajo realizado y los aprendizajes alcanzados. 10'</li> </ul> <p><b>Clase 4</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto.</p> <p><b>Miércoles, 29 de mayo de 2019</b></p> <p><b>Número de horas/clase:</b> 2 (80')</p> <p><b>Anticipación: 20'</b></p>			
---	--	--	--

<p>- Presentación del Bloque, Tema y Destreza con Criterio de Desempeño y explicación de la metodología de trabajo y el mecanismo de evaluación de aprendizajes. 5'</p> <p>- Organizar a los estudiantes en los grupos asignados anteriormente. 5'</p> <p>- Foro de preguntas hacia los estudiantes: ¿Qué tipo de texto acaban de leer? ¿Qué nos ha narrado el texto que acabamos de leer? ¿De qué tema trata el texto? ¿Cómo concluyó el texto que acabamos de leer? ¿Qué tipo de lenguaje es utilizado por el autor? ¿Cuál es la intención del texto? ¿Hacia quién va dirigido el texto? 5'</p> <p>- Retroalimentación de los contenidos revisados en las clases anteriores y relación con el texto leído anteriormente. 10'</p> <p><b>Construcción: 50'</b></p> <p>- Presentación de la consigna de trabajo. 5'</p> <p>- Análisis del texto, el análisis debe reconocer los elementos de los tres tipos de texto periodístico, noticia, reportaje y crónica; además del tipo de crónica. 10'</p> <p>- Elaboración de una cartelera, por cada grupo, que contenga el texto analizado y el análisis realizado. 15'</p> <p><b>Consolidación: 10'</b></p>			
--	--	--	--

<p>- Breve reflexión del trabajo realizado y los aprendizajes alcanzados. 10'</p> <p><b>Clase 5</b>  <b>Objetivo:</b> Inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto.  <b>Viernes, 31 de mayo de 2019</b>  <b>Número de horas/clase:</b> 2 (80')</p> <p><b>Anticipación: 20'</b></p> <p>- Presentación del Bloque, Tema y Destreza con Criterio de Desempeño y explicación de la metodología de trabajo y el mecanismo de evaluación de aprendizajes. 5'</p> <p>- Organizar a los estudiantes en los grupos asignados anteriormente. 5'</p> <p>- Foro de preguntas hacia los estudiantes: ¿Qué tipo de texto acaban de leer? ¿Qué nos ha narrado el texto que acabamos de leer? ¿De qué tema trata el texto? ¿Cómo concluyó el texto que acabamos de leer? ¿Qué tipo de lenguaje es utilizado por el autor? ¿Cuál es la intención del texto? ¿Hacia quién va dirigido el texto? 5'</p> <p>- Retroalimentación de los contenidos revisados en las clases anteriores y relación con el texto leído anteriormente. 10'</p>			
--	--	--	--

	<p><b>Construcción: 50'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la consigna de trabajo. 5'</li> <li>- Análisis del texto, el análisis debe reconocer los elementos de los tres tipos de texto periodístico, noticia, reportaje y crónica; además del tipo de crónica. 10'</li> <li>- Elaboración de una cartelera, por cada grupo, que contenga el texto analizado y el análisis realizado. 15'</li> </ul> <p><b>Consolidación: 10'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega de la cartelera y breve reflexión del trabajo realizado y los aprendizajes alcanzados. 10'</li> </ul>			
<p><b>LL.3.2.4.</b> Reflexionar sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación.</p>	<p><b>Bloque de Comunicación Oral</b></p> <p><b>Tema:</b> Estereotipos</p> <p><b>Objetivo:</b> Analizar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para evitar estereotipos y prejuicios.</p> <p><b>Número de horas/clase:</b> 6 (240')</p>	<p>-Texto para el estudiante</p> <p>-Cuaderno de trabajo del estudiante.</p> <p>-Material de escritorio.</p> <p>-Marcadores</p> <p>-Cartulinas A3</p> <p>- tijeras</p> <p>- goma</p>	<p>- El estudiante reconoce los estereotipos y sus prejuicios.</p>	<p><b>Técnicas:</b></p> <p>Aprendizaje por proyectos.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Trabajo individual</p> <p>Elaboración de acordeones.</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <p>Rúbricas de evaluación diaria</p>

<p><b>Clase 1</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Reconocer el concepto y los diferentes estereotipos</p> <p><b>Miércoles, 05 de Junio de 2019</b></p> <p><b>Número de horas/clase:</b> 2 (80')</p> <p><b>Anticipación: 30'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del Bloque, Tema y Destreza con Criterio de Desempeño y explicación de la metodología de trabajo y el mecanismo de evaluación de aprendizajes. 10'</li> <li>- Observar imágenes del libro de texto. 10'</li> <li>- Responder las siguientes preguntas: ¿Qué opinas de estos diálogos? ¿Has participado en situaciones parecidas? ¿Qué opinas de estos anuncios publicitarios?</li> </ul> <p><b>Construcción: 35'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de las paginas 232, 233, 234, 235 y 236. 15'</li> <li>- Foro de reflexión acerca de los conceptos de estereotipos. 25'</li> </ul> <p><b>Consolidación: 15'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Retroalimentación de los temas aprendidos.</li> </ul> <p><b>Clase 2</b></p>	<p>- imágenes</p>		
--	-------------------	--	--

**Objetivo:** Elaborar un organizador gráfico.

**Jueves, 07 de Junio de 2019**

**Número de horas/clase:** 2 (80')

**Anticipación: 10'**

- Retroalimentación del Bloque, Tema y Destreza con Criterio de Desempeño y explicación de la metodología de trabajo y el mecanismo de evaluación de aprendizajes. 10'

**Construcción: 60'**

- Breve explicación acerca de los organizadores gráficos. 5'  
- Elaboración de un organizador gráfico acerca de estereotipos 30'

**Consolidación: 10'**

- Foro de reflexión mediante el cual se relaciona el contenido del organizador gráfico de la clase anterior con el de la presente clase. 10'

**Clase 3**

**Objetivo:** Elaborar el producto con la aplicación de la metodología del ABP.

**Martes, 11 de junio de 2019**

**Número de horas/clase:** 2 (80')

	<p><b>Anticipación: 10'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del Bloque, Tema y Destreza con Criterio de Desempeño y explicación de la metodología de trabajo y el mecanismo de evaluación de aprendizajes. 5'</li> <li>- Organizar a los estudiantes en los equipos. 5'</li> </ul> <p><b>Construcción: 70'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de la consigna de trabajo. 5'</li> <li>- Breve explicación acerca de los acordeones informativos. 5'</li> <li>- Inicio de la elaboración de una cartelera, por cada grupo, que contenga el texto analizado y el análisis realizado en cada tipo de texto periodístico. 60'</li> </ul> <p><b>Consolidación: 10'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar una exposición de los trabajos realizados. 10'</li> </ul>			
<b>ADAPTACIONES CURRICULARES</b>				
<b>ADAPTACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA</b>	<b>ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD A SER APLICADA</b>			




<b>ELABORADO</b>	<b>REVISADO</b>	<b>APROBADO</b>
DOCENTE: LIC. YESENIA ESPINOZA, MAG.	DIRECTOR DE ÁREA: LIC. YESENIA ESPINOZA, MAG.	VICERRECTOR: Q.F. MAGALI LEÓN
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
FECHA: ABRIL, 05, 2019	FECHA: ABRIL, 05, 2019	FECHA:

- Anexo 6

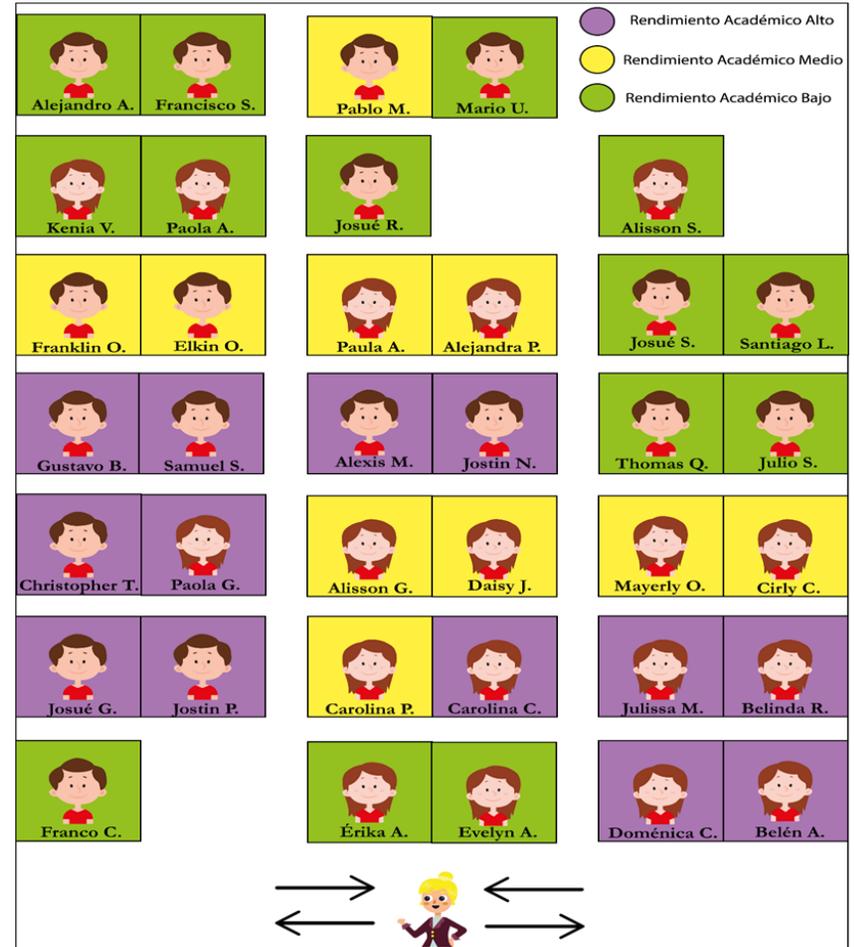
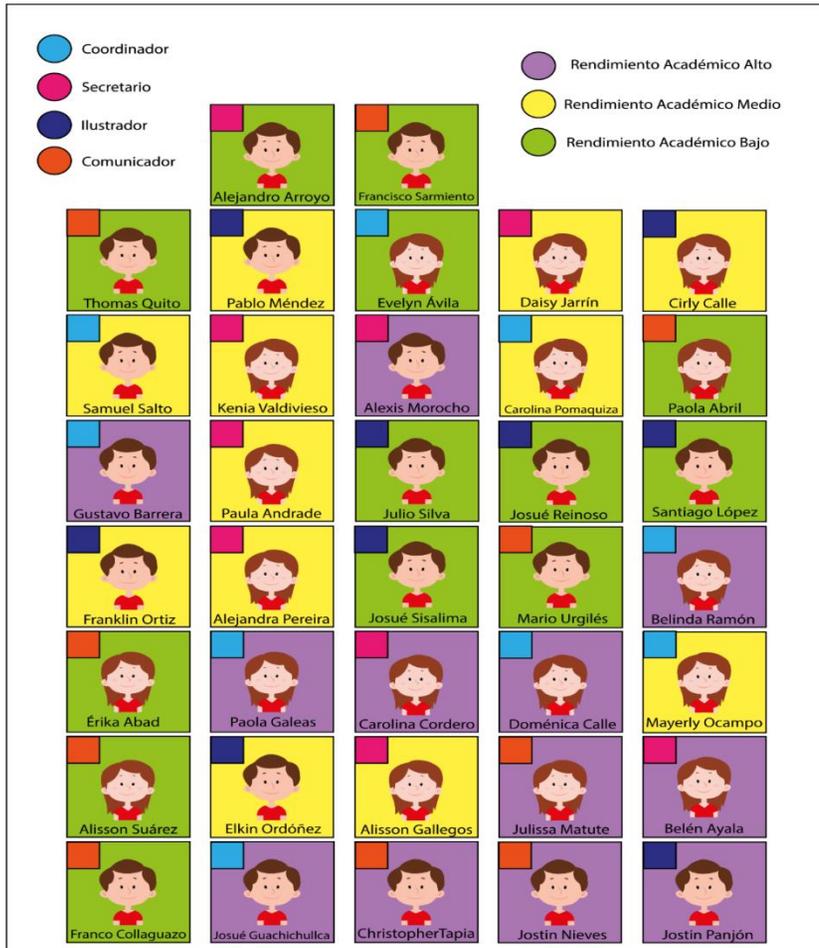
Esquema para la redacción del Informe

<b>INFORME DEL PRIMER PROYECTO DE TITULACION</b>															
<b>Datos Informativos</b>															
<b>Institución Educativa</b>															
<b>Bloque</b>															
<b>Curso</b>															
<b>Horarios de clase</b>															
<b>Nombre del estudiante practicante 1</b>															
<b>Nombre del estudiante practicante 2</b>															
<b>Descripción del aula objeto de estudio</b>															
<b>Descripción de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en el Aula de Octavo</b>	<b>Análisis y Reflexión</b>														
<b>Descripción del equipo 1</b>	<b>Análisis y Reflexión</b>														
	<b>Implementación del ABP</b>														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th><b>Etapas</b></th> <th><b>Aplicación</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Organización del Proyecto</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Selección del tema y de los objetivos</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Planificación</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Desarrollo</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Comunicación de resultados</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Evaluación</b></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	<b>Etapas</b>	<b>Aplicación</b>	<b>Organización del Proyecto</b>		<b>Selección del tema y de los objetivos</b>		<b>Planificación</b>		<b>Desarrollo</b>		<b>Comunicación de resultados</b>		<b>Evaluación</b>	
<b>Etapas</b>	<b>Aplicación</b>														
<b>Organización del Proyecto</b>															
<b>Selección del tema y de los objetivos</b>															
<b>Planificación</b>															
<b>Desarrollo</b>															
<b>Comunicación de resultados</b>															
<b>Evaluación</b>															
	<b>Inclusión</b>														
	<b>Rol del Docente</b>														

	<b>Rol del Estudiante</b>	
<b>Descripción del equipo 2</b>	<b>Análisis y Reflexión</b>	
	<b>Implementación del ABP</b>	
	<b>Etapas</b>	<b>Aplicación</b>
	<b>Organización del Proyecto</b>	
	<b>Selección del tema y de los objetivos</b>	
	<b>Planificación</b>	
	<b>Desarrollo</b>	
	<b>Comunicación de resultados</b>	
	<b>Evaluación</b>	
	<b>Inclusión</b>	
	<b>Rol del Docente</b>	
	<b>Rol del Estudiante</b>	
<b>Descripción de cómo se aborda la Inclusión en el aula</b>	<b>Análisis y reflexión</b>	

• Anexo 7

Elaboración de Sociograma Inicial del 8vo "A" de la UE "Zoila Aurora Palacios"

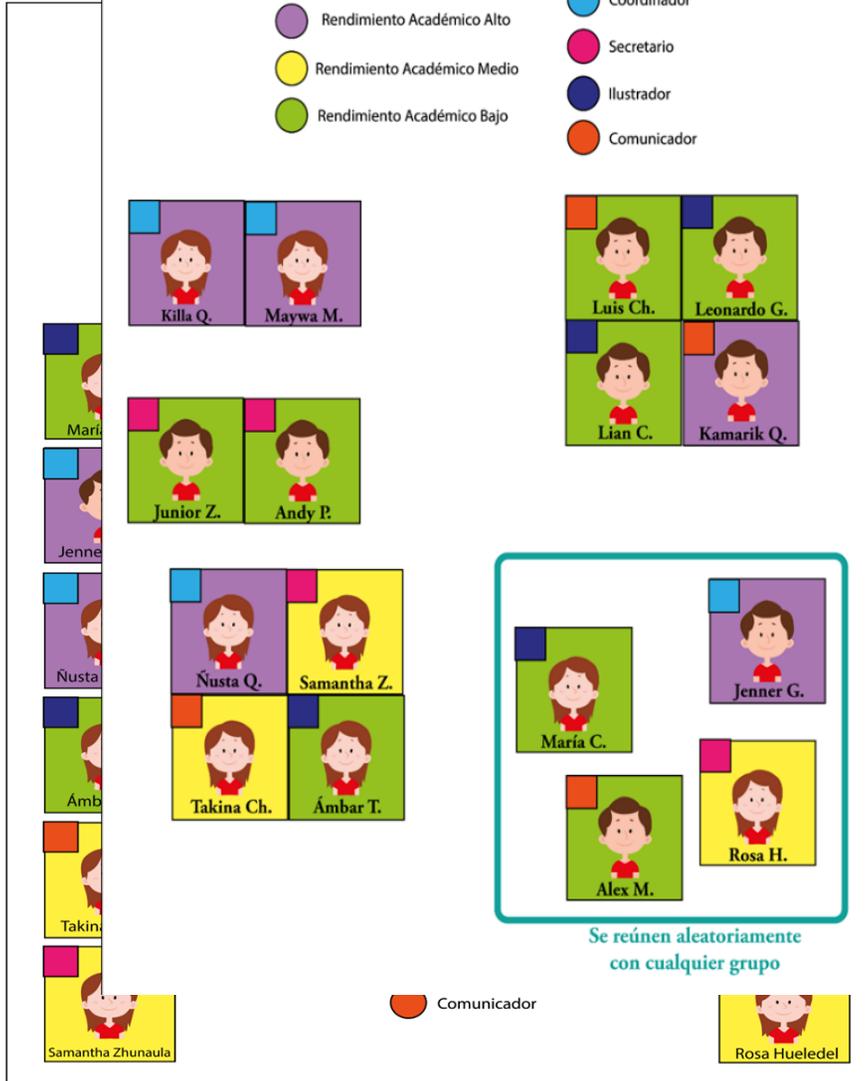




UNAE

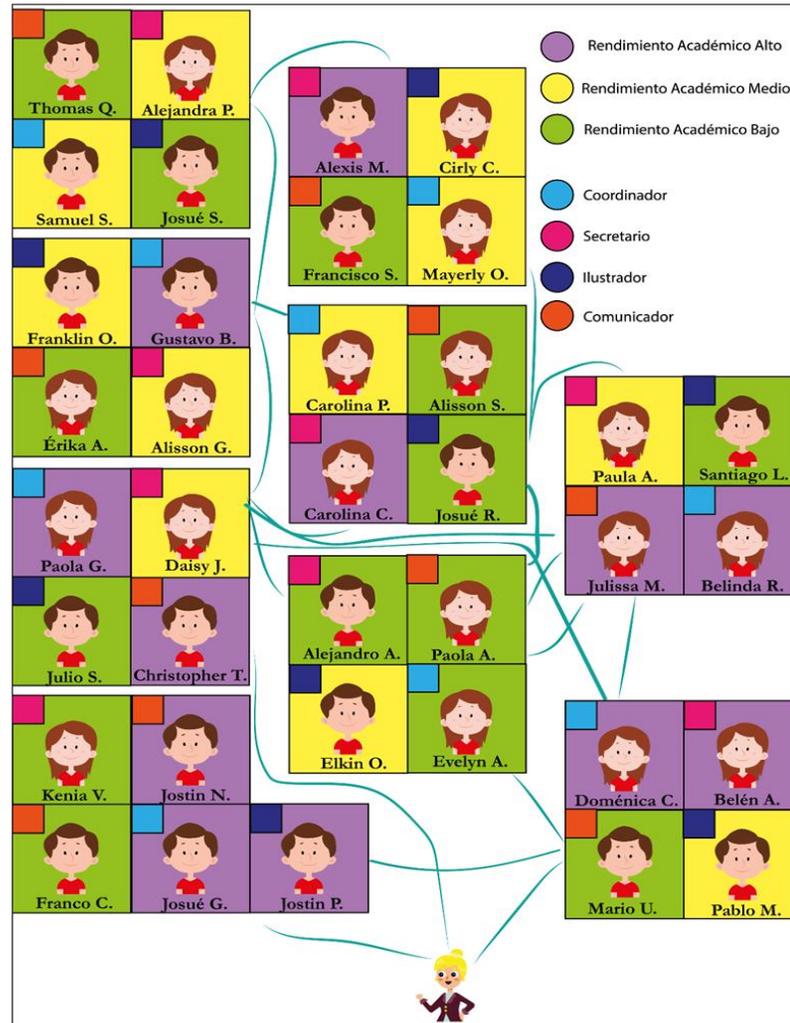
Universidad Nacional de Educación

- Rendimiento Académico Alto
- Rendimiento Académico Medio
- Rendimiento Académico Bajo
- Coordinador
- Secretario
- Ilustrador
- Comunicador

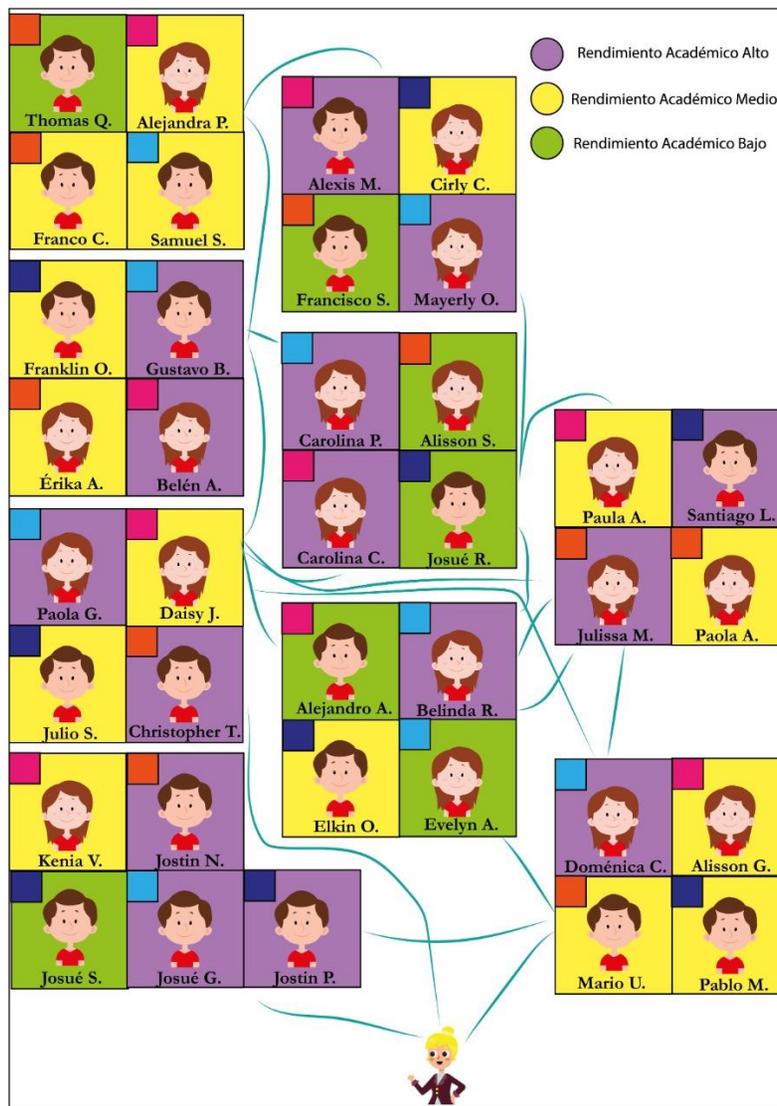


### Sociograma Inicial del 8vo "A" del CECIB "Inti Raymi"

### Sociograma del primer insumo de aprendizaje del 8vo "A" del U.E. "Zoila Aurora Palacios"



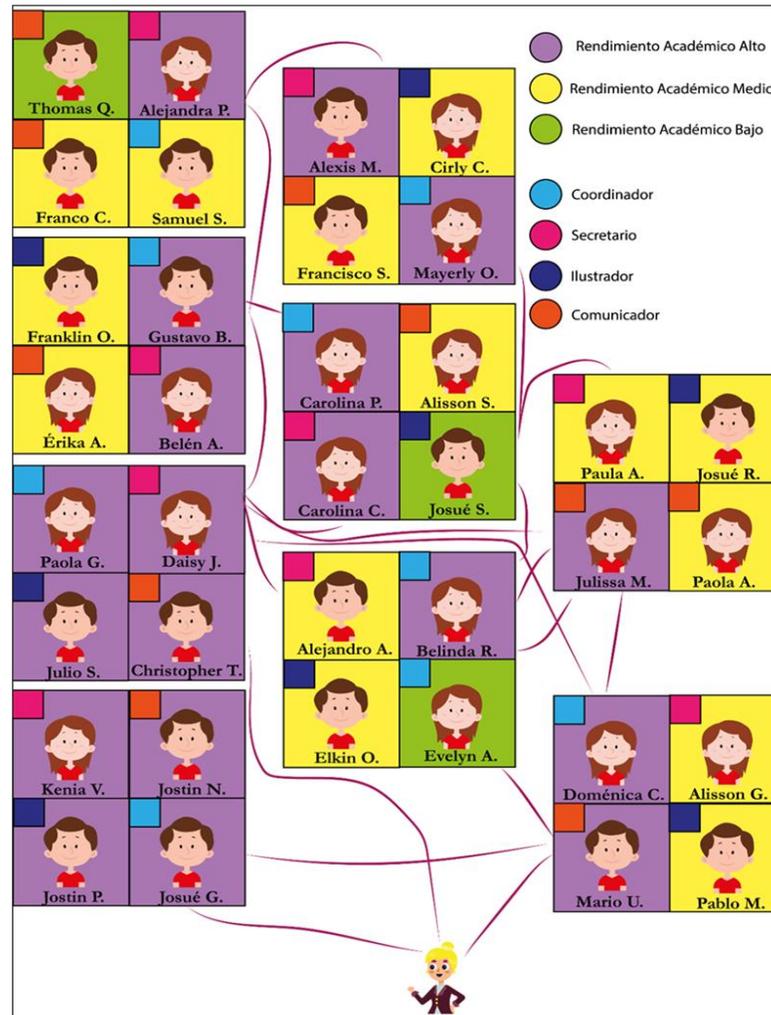
**Sociograma del segundo insumo de aprendizaje del 8vo "A" del U.E. "Zoila Aurora Palacios"**



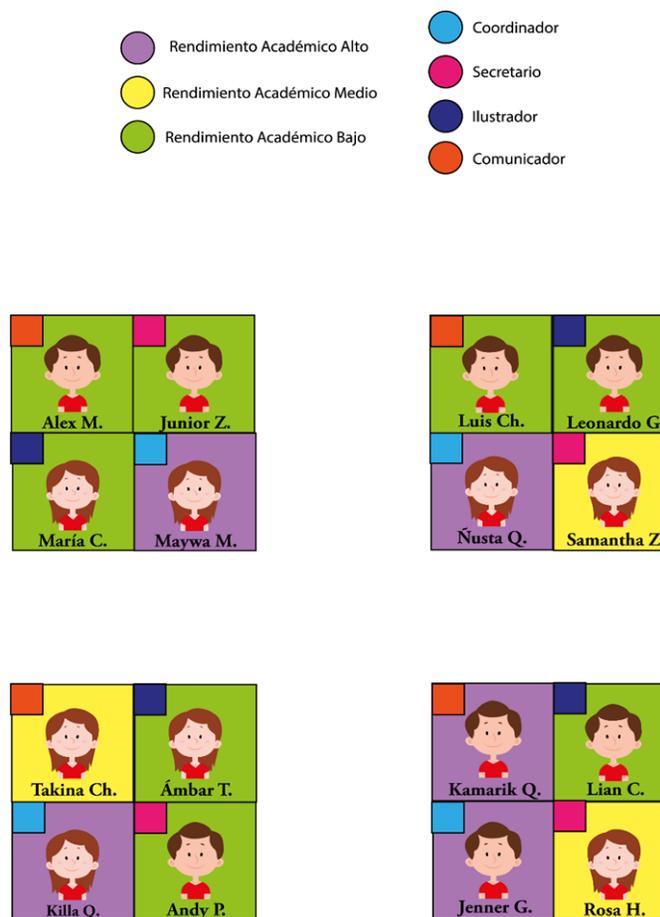


Universidad Nacional de Educación

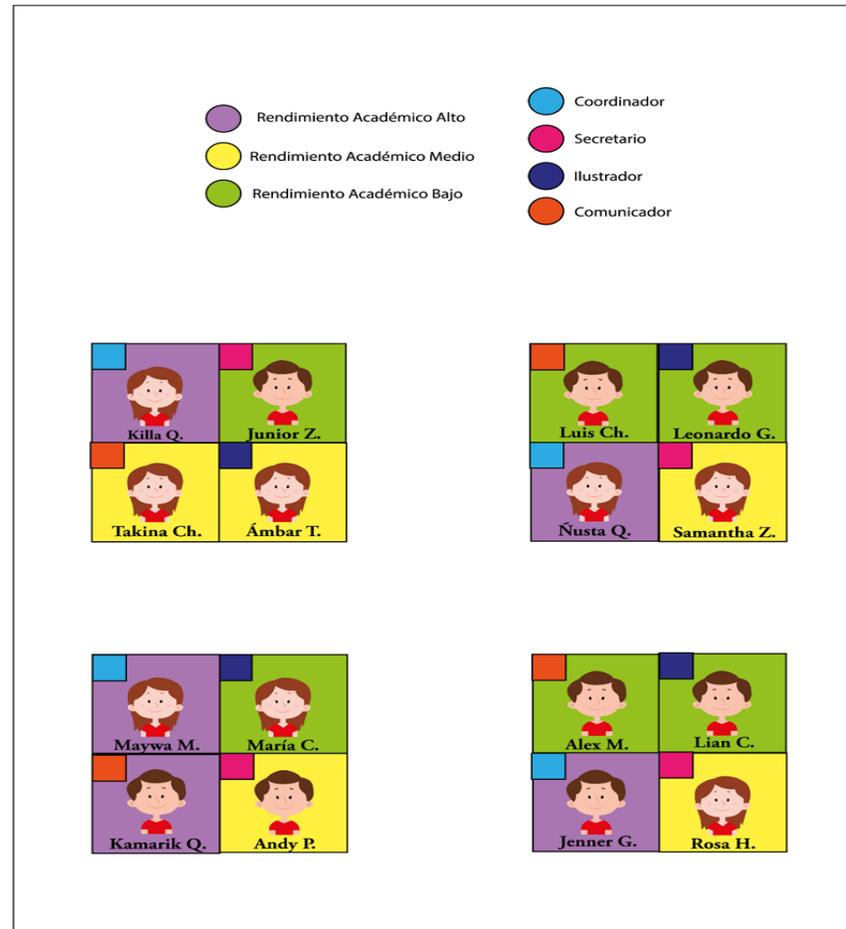
**Sociograma del tercer insumo de aprendizaje del 8vo "A" del U.E. "Zoila Aurora Palacios"**



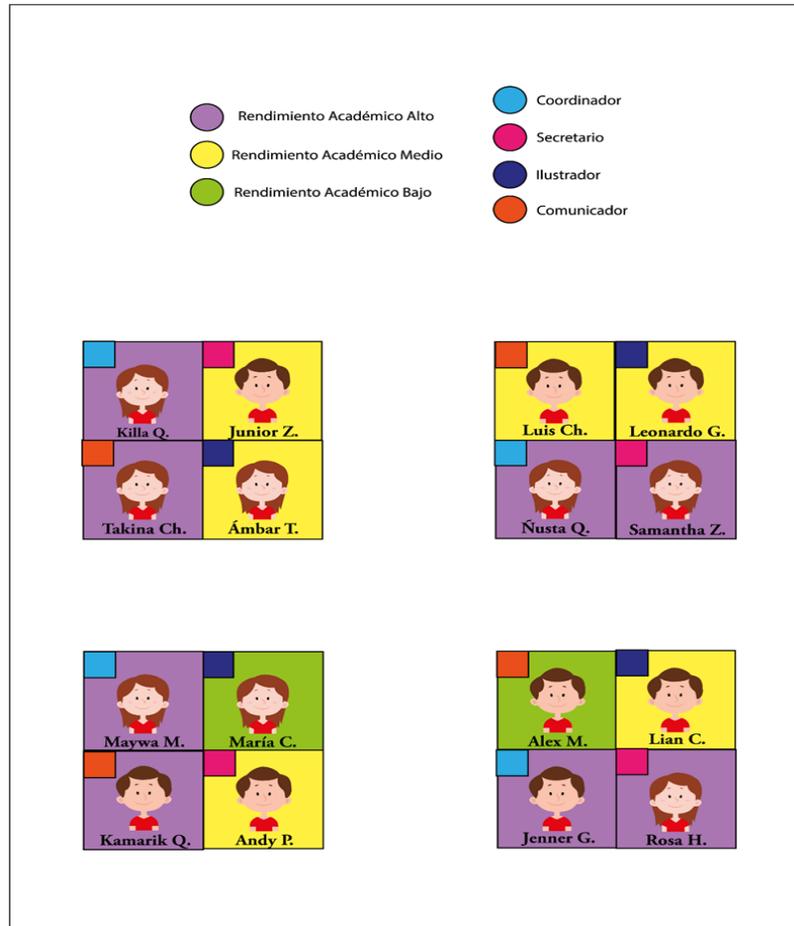
**Sociograma del primer insumo de aprendizaje del 8vo "A" del CECIB "Inti Raymi"**



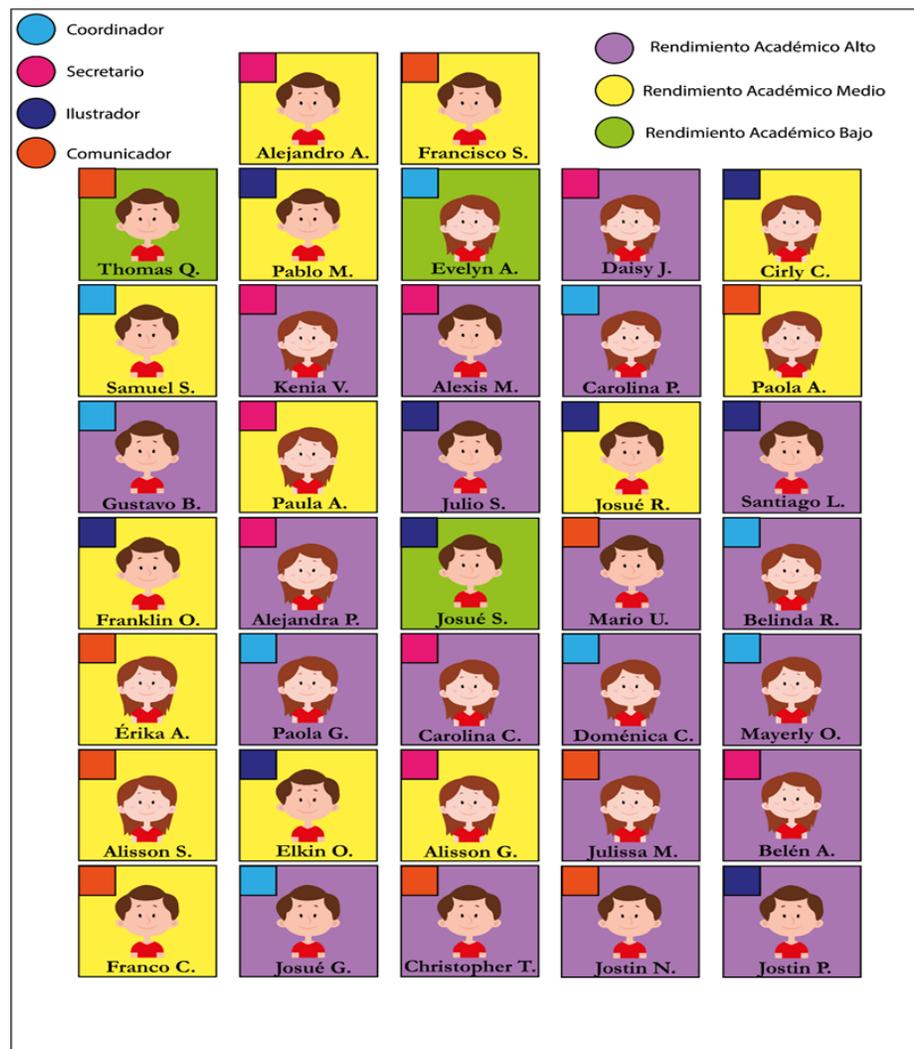
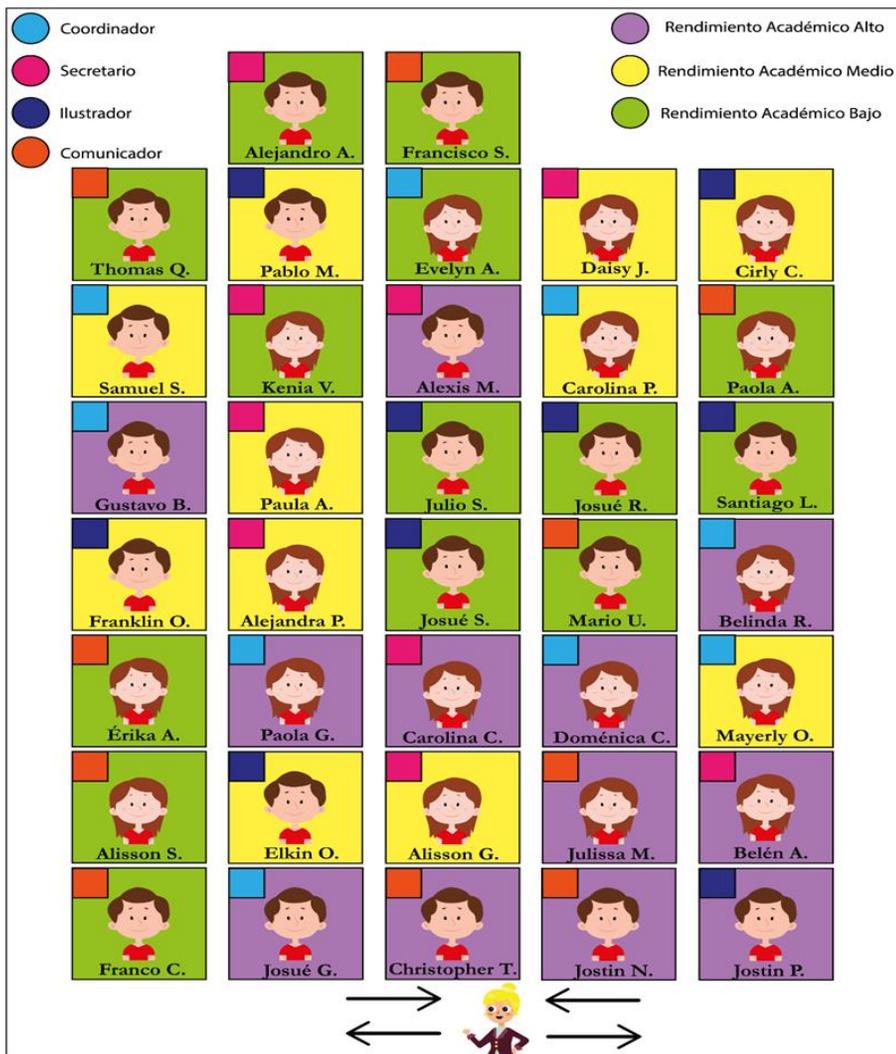
**Sociograma del segundo insumo de aprendizaje del 8vo “A” del CECIB “Inti Raymi”**



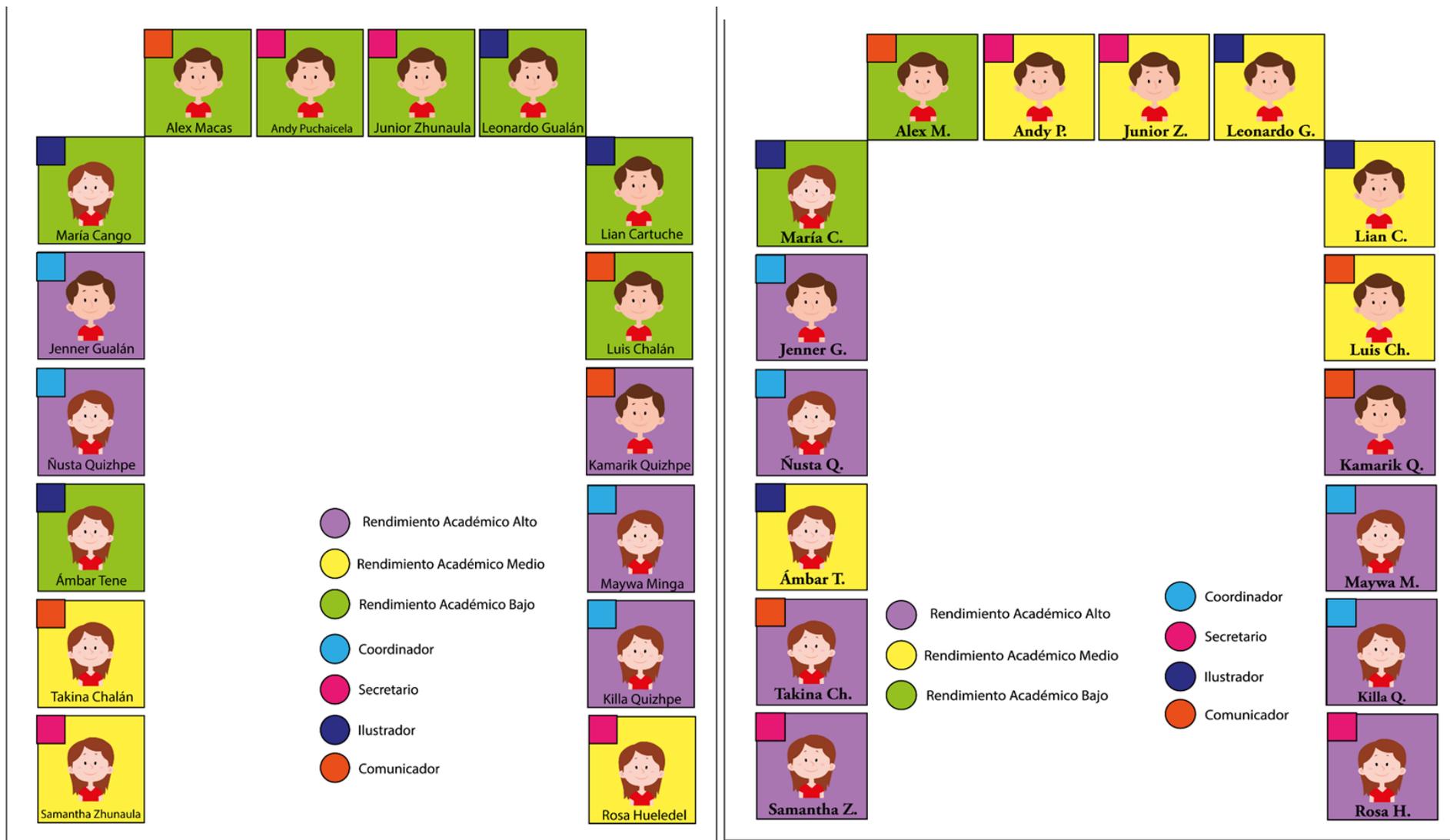
**Sociograma del tercer insumo de aprendizaje del 8vo "A" del CECIB "Inti Raymi"**



**Sociogramas del inicio y final del progreso de aprendizaje del 8vo "A" del U.E. "Zoila Aurora Palacios"**



**Sociogramas del inicio y final del progreso de aprendizaje del 8vo "A" del CECIB. "Inti Raymi"**



- **Anexo 8**



**Entrevista a estudiantes de 8° año de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios y del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi**

**Objetivo:** Evaluar los efectos de la estrategia fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos aplicada en el octavo año de Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios y del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Inti Raymi.

**Datos informativos:**

**Unidad Educativa:** .....

**Nombre:** .....

**Edad:** .....

**Sexo:** .....

1. ¿Cómo te ha motivado la metodología empleada en las clases de Lengua y Literatura por los docentes de la UNAE para investigar sobre el tema tratado en cada proyecto?
2. ¿Te has sentido motivado a preguntar cuando tienes una duda durante el desarrollo de los proyectos?
3. ¿Qué habilidades en equipo te ha ayudado a desarrollar esta metodología?
4. ¿Cómo te ayudó esta metodología para contribuir en el aprendizaje de tus compañeros desde tu rol?
5. ¿De qué maneras te ha motivado esta forma de trabajar para buscar soluciones a los problemas que se plantean en cada proyecto?
6. ¿Cómo has aportado desde tu rol al trabajo en el equipo?
7. ¿Te ha ayudado esta estrategia a exponer con claridad tus ideas?
8. ¿Te ha ayudado a tomar decisiones por ti mismo para cumplir tu rol en el equipo?

- **Anexo 9**

***Ilustración 6 ¿Cómo te ha motivado la metodología empleada en las clases de Lengua y Literatura por los***



**Fuente:** Entrevista aplicada a los estudiantes de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi

**Responsables:** autores

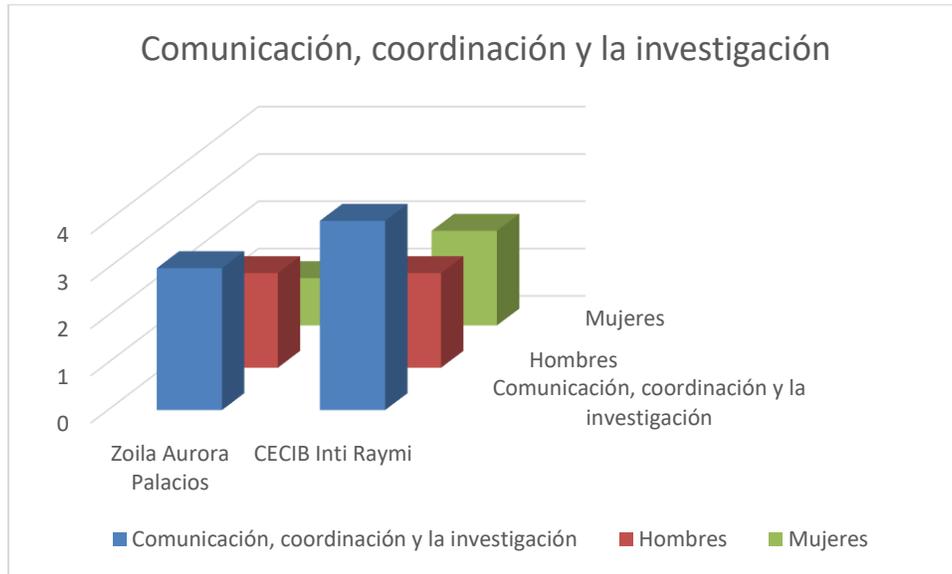
**Ilustración 7** ¿Te has sentido motivado a preguntar cuando tienes una duda durante el desarrollo de los proyectos?



**Fuente:** Entrevista aplicada a los estudiantes de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi

**Responsables:** autores

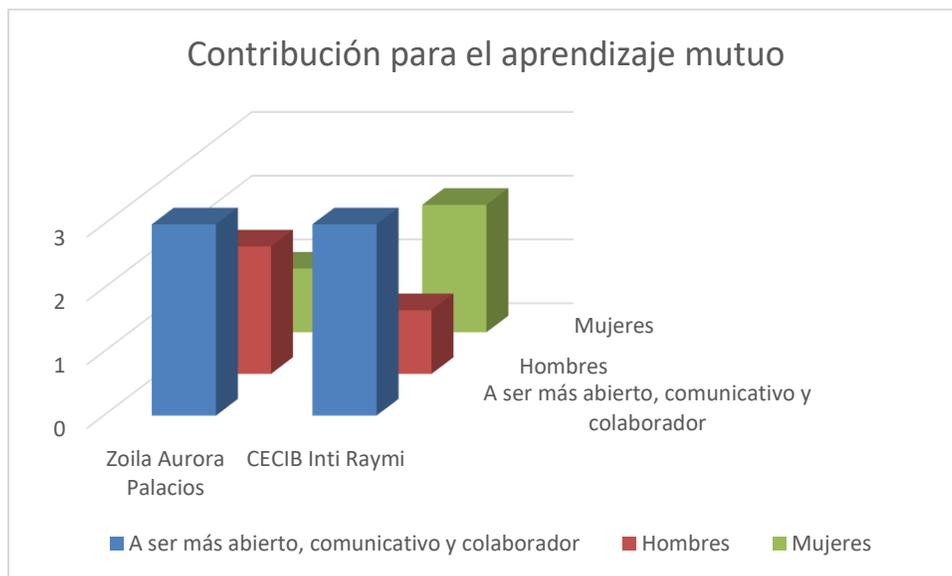
**Ilustración 8** ¿Qué habilidades en equipo te ha ayudado a desarrollar esta metodología?



**Fuente:** Entrevista aplicada a los estudiantes de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi

**Responsables:** autores

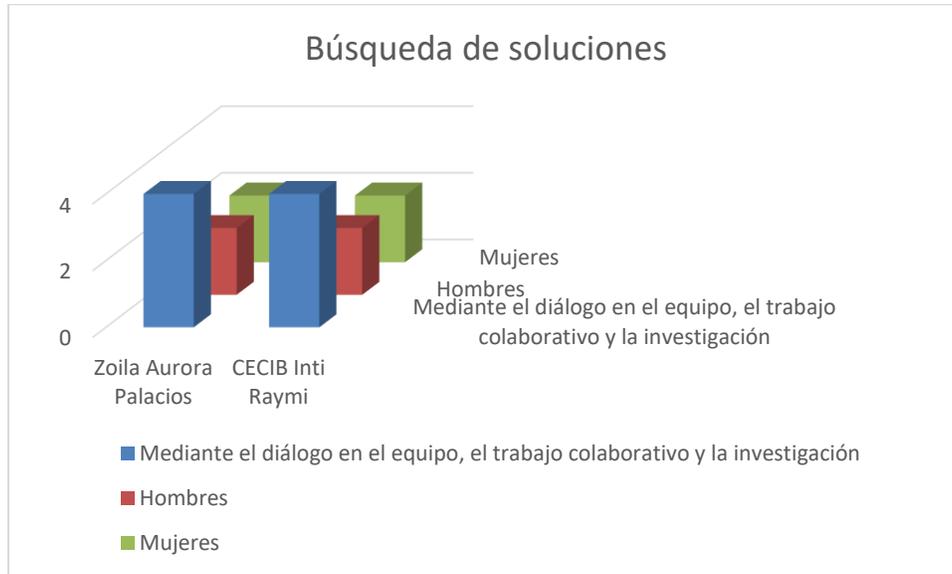
**Ilustración 9** ¿Cómo te ayudó esta metodología para contribuir en el aprendizaje de tus compañeros desde tu rol?



**Fuente:** Entrevista aplicada a los estudiantes de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi

**Responsables:** autores

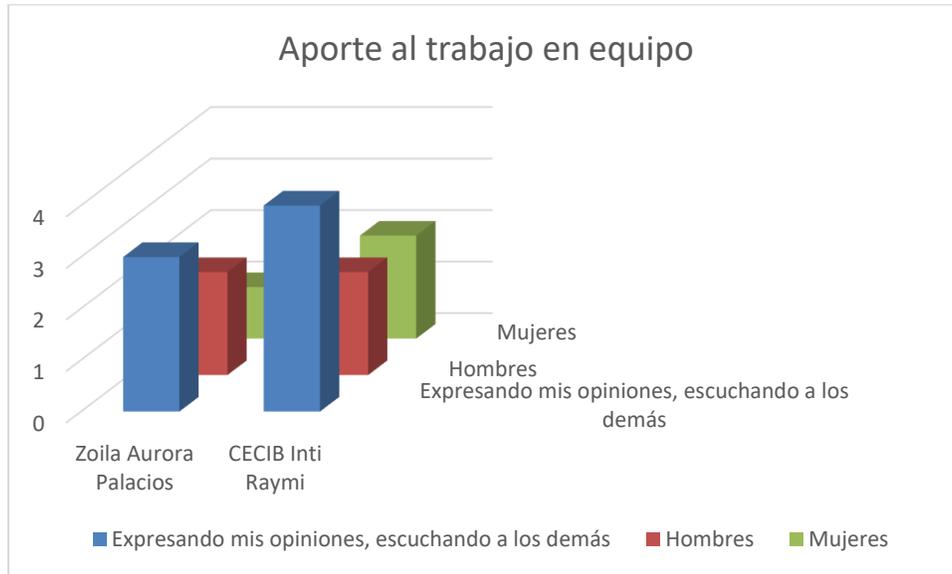
**Ilustración 10** *¿De qué maneras te ha motivado esta forma de trabajar para buscar soluciones a los problemas que se plantean en cada proyecto?*



**Fuente:** Entrevista aplicada a los estudiantes de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi

**Responsables:** autores

**Ilustración 11** ¿Cómo has aportado desde tu rol al trabajo en el equipo?



**Fuente:** Entrevista aplicada a los estudiantes de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi

**Responsables:** autores

**Ilustración 12** ¿Te ha ayudado esta estrategia a exponer con claridad tus ideas?

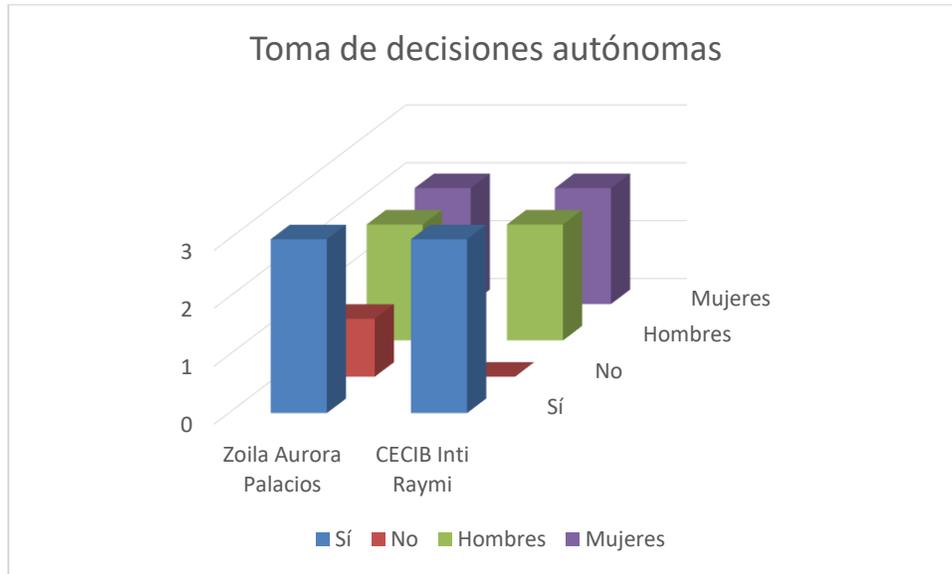


**Fuente:** Entrevista aplicada a los estudiantes de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi

**Responsables:** autores



Ilustración 13 ¿Te ha ayudado a tomar decisiones por ti mismo para cumplir tu rol en el equipo?



**Fuente:** Entrevista aplicada a los estudiantes de la UEZAP y del CECIB Inti Raymi

**Responsables:** autores



**UNAE**

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el  
Repositorio Institucional

---

**Erika Mishelle Herrera Rodríguez** en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **“ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR AULAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO MULTICASO”**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 06 de agosto del 2019

---

**Erika Mishelle Herrera Rodríguez**

C.I: 1805196035



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

**Erika Mishelle Herrera Rodríguez**, autor/a del trabajo de titulación **“ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR AULAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO MULTICASO”**, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 06 de agosto del 2019

A handwritten signature in purple ink, appearing to read 'Erika Mishelle Herrera Rodríguez', written over a horizontal line.

**Erika Mishelle Herrera Rodríguez**

C.I: 1805196035



UNA E

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el  
Repositorio Institucional

---

**William Ariel Vásquez Morocho** en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “**ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR AULAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO MULTICASO**”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNA E una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNA E para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 06 de agosto del 2019

**William Ariel Vásquez Morocho**

C.I: 0105865588



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

**William Ariel Vásquez Morocho**, autor/a del trabajo de titulación “**ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR AULAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO MULTICASO**”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 06 de agosto del 2019

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "William Ariel Vásquez Morocho", written over a horizontal line.

**William Ariel Vásquez Morocho**

C.I: 0105865588



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

**Lenin Oswaldo Yuquilima Bueno**, autor/a del trabajo de titulación “**ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR AULAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO MULTICASO**”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 06 de agosto del 2019

A handwritten signature in purple ink is written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read "Lenin Oswaldo Yuquilima Bueno".

**Lenin Oswaldo Yuquilima Bueno**

C.I: 0105497424



**UNAE**

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el  
Repositorio Institucional

---

**Lenin Oswaldo Yuquilima Bueno** en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **“ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR AULAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO MULTICASO”**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 06 de agosto del 2019

**Lenin Oswaldo Yuquilima Bueno**

C.I: 0105497424

Azogues, 06 de agosto de 2019

Declaro haber guiado y aprobado este trabajo de titulación denominado “**ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FOMENTAR AULAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO MULTICASO**” de autoría de los estudiantes: Erika Mishelle Herrera Rodríguez, William Ariel Vásquez Morocho y Lenin Oswaldo Yuquilima Bueno. El trabajo ha sido pasado por el sistema antiplagio Turnitin y el cual tiene 1% de similitud.



**Gladys Isabel Portilla Faicán**

**Tutora del Proyecto de Titulación**

**C.I. 0103412698**



**Erika Mishelle Herrera Rodríguez**

**C.I. 1805196035**



**William Ariel Vásquez Morocho**

**C.I. 0105865588**



**Lenin Oswaldo Yuquilima Bueno**

**C.I. 0105497424**