

PROYECTOS DE AULA:

UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

■ **Por: Lucila Perilla Ruiz¹ y
Elsa Rodríguez Páez²**

**1. Docente Tiempo
Completo** Facultad de
Contaduría Pública.

Universidad Santo Tomas
Villavicencio. Contadora
Pública - Magister en
Educación.
lperillarui@yahoo.es.
Grupo de investigación
"GERTRUDIS".

2. Coordinadora
Investigación y Proyección
Social. Universidad Santo
Tomas Villavicencio.
Psicóloga - Magister en
Desarrollo Educativo y
Social.
elsarodriguezpaez@gmail.
com. Docente - Grupo de
investigación "GERTRUDIS"

Resumen

El proyecto de aula se constituye en un pretexto para propiciar el desarrollo de las competencias investigativas en tanto involucra las competencias básicas (argumentativas, interpretativas y propositivas) y a su vez reconoce y propicia el desarrollo de las competencias propias del pensamiento complejo que son formuladas por la Unesco; aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

A partir de ésta reflexión se hace una revisión que da relevancia a la acción pedagógica desde los proyectos de aula, vistos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias investigativas. Las experiencias y vivencias en el rol de docentes han llevado a las autoras a realizar una aproximación para la comprensión de la particularidad de los procesos de desarrollo de las competencias investigativas y de su imbricación con otras competencias, que no solo son las básicas, y que le permiten a un ser humano resolver diversas situaciones que la complejidad de la vida cotidiana le formula.

Abstract

The classroom project becomes a pretext for promoting the development of investigative skills involved in both basic skills (argumentative, interpretive and advisory) and in turn acknowledges the complex thinking skills since they are proposed by UNESCO, learning to be Learning to know, learning to do and learning to live together.

From this reflection we construct a proposal that gives relevance to the pedagogical from classroom projects, seen as a teaching strategy for the development of investigative skills. The research proposal has been working from the life experiences that have led to the approximation of the understanding of the peculiarity of the processes of development of investigative powers and its overlap with other powers, which are not basic and that allow a human being to resolve various situations that the complexity of everyday life presents.

Palabras clave

Competencias básicas, competencias investigativas, estrategias didácticas, investigación formativa, proyectos de aula.

Introducción

Desde hace algún tiempo se viene dando mayor importancia al desarrollo de procesos de investigación formativa en casi todas las instituciones educativas, aunque es frecuente que éste propósito se concentre en la definición de la opción de grado que tomaran los estudiantes y los trabajos finales que deben presentar. Esta visión reduccionista del ejercicio de la investigación

formativa, ha favorecido la desarticulación de los procesos fundamentales del quehacer universitario como son la docencia, la proyección y la misma investigación y se aleja del propósito de construir cultura de la investigación, reiterado en los planes de acción de todas las universidades.

Es fundamental tener presente que al interior del aula emerge un gran abanico de posibilidades para que estudiantes y docentes se adentren en la aventura de la gestión del conocimiento. En este sentido los proyectos de aula surgen como una alternativa que posibilita la acción educativa en el aula y lo hacen de manera flexible e innovadora. "El proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos, en el seno de la academia"(González A, 2002, pp. 1).

Dar relevancia a la estrategia didáctica de Proyectos de Aula conlleva la revisión e innovación de la práctica docente y le permite al estudiante vivir la cotidianidad del asombro, y a su vez comprender los efectos de una acción pedagógica que dé cuenta de la existencia de nuevas maneras de aprendizaje y como se pueden imbricar estos aprendizajes a procesos de investigación; en este sentido se requiere transformar la práctica docente, cambiar los métodos expositivos y las evaluaciones memorísticas para adoptar nuevas estrategias de la actividad pedagógica que estimulen en el estudiante el interés por la investigación, en donde los contenidos disciplinares se pongan en diálogo con el contexto local y global.

En éste sentido el proyecto de aula se constituye en un espacio que inspira la búsqueda de soluciones a problemáticas de interés del estudiante y la construcción de conocimiento. Es en éste sentido que la formulación e implementación de los proyectos de aula propugna por el desarrollo de una actitud científica en el estudiante, que puede abarcar tanto la perspectiva disciplinar como planteamientos inter o transdisciplinares. La dinámica de éste tipo de proyectos exige que los estudiantes trasciendan la formulación de un problema y la consulta bibliográfica y se vean convocados a participar en el desarrollo y gestión de conocimiento. Se promueve el desarrollo de habilidades y el espíritu investigativo que posibilite al estudiante enfrentarse a los procesos, vivencias y retos que la búsqueda de soluciones o el logro de las metas les señalan.

El presente artículo tiene en cuenta los siguientes apartados: identificación del problema, los objetivos propuestos, el referente conceptual, la metodología, reflexiones a partir de los avances y algunas conclusiones.

Planteamiento del Problema

El proyecto de investigación pretende dar relevancia a la estrategia didáctica de Proyectos de Aula, que presupone la innovación de la práctica docente y que permite al estudiante vivir la cotidianidad del asombro, y a su vez comprender los efectos de una acción pedagógica que dé cuenta de la existencia de nuevas maneras de aprendizaje y como se pueden imbricar estos aprendizajes a procesos de investigación; en este sentido se requiere transformar la práctica docente, en la medida que los profesores deciden cambiar los métodos expositivos y clases memorísticas para avanzar en otras formas de asumir la actividad pedagógica que estimule en el estudiante la investigación, a través de la consulta, la lectura de la realidad social, la realización de proyectos de investigación.

A partir de ésta premisa se formula la siguiente pregunta:

¿Cuál es el aporte de la aplicación de los Proyectos de Aula como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de la universidad Santo Tomas sede Villavicencio?

Objetivo general:

- Establecer la contribución del Proyecto de Aula como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Santo Tomas sede Villavicencio año 2010.

Objetivos específicos:

- Interpretar los fundamentos teóricos que soportan el desarrollo de las competencias investigativas y la metodología de proyectos de aula.
- Contribuir con la fundamentación conceptual que dé cuenta de la articulación de la metodología de proyectos de aula y el desarrollo de competencias investigativas.
- Formular, implementar y evaluar un proyecto de aula en los cursos de metodología e inducción y Responsabilidad Social Empresarial del programa de Contaduría Pública.

Hipótesis de trabajo

- La estrategia didáctica por Proyectos de Aula trasciende el desarrollo de competencias básicas e involucra otras dimensiones en el proceso de investigación formativa.
- La estrategia didáctica de Proyectos de Aula propugna por una transformación en el quehacer y en la acción pedagógica del maestro.

Referente Conceptual

El Proyecto De Aula Como Estrategia Didáctica

Para varios autores el proyecto de aula es un medio o una estrategia para llevar a cabo el aprendizaje de aquello que se ha querido enseñar, pero que no se ha logrado con otros métodos tradicionales. Para el propósito de esta investigación el proyecto de aula trasciende como método o metodología y se inscribe como una estrategia didáctica en la medida que al definir por separado el concepto de proyecto y de aula, permite la orientación hacia lo que se quiere proponer.

Un concepto de proyecto que se asume para este trabajo es el que define: Proyectar es lanzar hacia el infinito. Pensar un acto educativo desde el presente pero trasladando el pasado para posibilitar futuros. El proyecto se convierte en una guía. Es una acción intencionada. Es el puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela" (González A. 2001, pp. 3). El proyecto como acto educativo dimensiona y le da un valor significativo tanto a la enseñanza como al aprendizaje y eleva este proceso sobre lo meramente instrumental.

El aula desde la óptica no del espacio físico, sino de contexto donde se comunica y se construye conocimiento, que posibilita la discusión, la confrontación y permite el aprendizaje. Con esto, se aborda el proyecto de aula como estrategia didáctica en la medida que fortalece el proceso enseñanza - aprendizaje y busca hacer de la relación maestro- alumno, una relación dinámica entre sujetos activos en el que se construye conocimiento a través de las experiencias vividas y su expresión.

De otra parte la didáctica, en relación con los proyectos de aula, es poseedora de conceptos que se imbrican para darle sentido a la relación con las competencias investigativas y cómo se consolidan para que emerja una relación de la acción pedagogía. Como lo expresa Zambrano:

Me apoyo aquí en el paradigma Francés de la ciencia de la educación. Especialmente, porque en este paradigma cada concepto mantiene unos subconceptos operantes. Por ejemplo: la didáctica es un campo "disciplinar" que ha logrado articular conceptos tales como contrato didáctico, saber, transferencia, espacio, proceso, metodología, campo, transposición didáctica, etc. Así mismo, sucede con la pedagogía para que los aprendizajes, la enseñanza, el alumno, la escuela, el texto, el poder, el otro, la formación, momento pedagógico, ritmo e interés, etc., constituyan subconceptos con

capacidad de definirla y delimitarla. Cabe señalar igualmente que dentro de la didáctica y la pedagogía se entrecruza solidariamente, y en el interior de un espacio infinito, logra poner en circulación dichos subconceptos (Zambrano Leal 2001, pp. 31).

Los proyectos de aula, como estrategia didáctica, pueden ser experiencias significativas, en las que, a partir de una necesidad, un problema o pregunta propuesta, el estudiante busca indagar o revisar situaciones problemáticas similares, realizar la captura de los datos, organizarlos, interpretarlos y proponer posibles soluciones. Con los insumos anteriores se adentra en el camino del conocimiento, bien sea nuevo o conocimiento existente. Esta estructura metodológica puede cumplir una misión más importante que no sea simplemente la de enseñar cosas, sino la de crear y promover actitudes, formas de pensar, de actuar en el mundo y de interactuar con los demás.

La metodología de trabajo por proyectos y el trabajo grupal colaborativo resulta adecuada para explotar las ventajas que las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen a los procesos de aprendizaje. La participación activa del estudiante lo hace corresponsable del aprendizaje del grupo, le permite hacer lectura de contextos de su propia disciplina o profesión, afrontar la aproximación o relación con comunidades, abre el aula de clase y legitima otros espacios de aprendizaje o espacios educativos, incorpora los intereses del estudiante, facilita la búsqueda autónoma de información o conocimiento adicional, disminuye el rol de poder y control y de fuente única del saber del docente, dispone a una relación de pares en un ejercicio académico. El trabajo de aula como propuesta didáctica refuerza la formación en valores en cuanto a la tolerancia, aceptación del otro, autoestima, cooperación, convivencia, escucha y ayuda mutua, para formación de profesionales comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

La Acción Pedagógica Del Docente

¿Cuál es la mediación del maestro?, ¿Qué papel desempeña el maestro en el desarrollo del proyecto de aula?, ¿Cuál es el impacto de la forma de pensar del maestro en el estilo de enseñanza y el estilo del aprendizaje en el desarrollo de proyectos de aula?

Se debe también formar en el afán por superar la linealidad y salir de la rigidez de enseñar unos "conocimientos básicos comunes" (Jurado Valencia 2003, pp. 19), es decir desbordar los esquemas convencionales en la formación tradicional; este tipo de formación no puede lograrse tan solo teóricamente, es necesario

recurrir a la práctica bajo diversas formas, por ejemplo: en los proyectos de aula. Esta clase de proyectos si se adelantan con seriedad y bajo la estrecha orientación y supervisión del maestro, pueden dejar muchos rendimientos pedagógicos. El papel del docente trasciende la transmisión de información, para fomentar y promover actitudes, formas de pensar, de actuar en el mundo y de interactuar con los demás.

Los proyectos de aula, como estrategia didáctica despiertan el espíritu de colaboración y refuerza la formación en valores en cuanto a la tolerancia, aceptación del otro, autoestima, cooperación, convivencia, escucha y ayuda mutua, incrementando las relaciones interpersonales: alumno - alumno; alumno - maestro; maestro - maestro. En esta relación es importante resaltar la búsqueda y la confrontación de información para construir o reconstruir conocimiento. Es en esta dimensión que el quehacer del maestro tiende a reestructurarse porque éste ya no es quien posee el conocimiento, pero si se lo propone entra a negociar como el líder del equipo.

Profesor Y Estudiantes Como Sujetos Activos En Interacción Con El Contexto

La metodología de trabajo por proyectos de aula y el trabajo grupal colaborativo resultan adecuados para explotar las ventajas que ofrecen los procesos de aprendizaje, la participación activa del alumno lo hace corresponsable del aprendizaje del grupo, le permite crear, aproximarse y relacionarse con contextos de trabajo conjunto, abre el aula de clase a otros espacios educativos, incorpora los intereses del alumno, facilita la búsqueda autónoma de información adicional, disminuye el papel directivo y de fuente única del saber del docente; "en algunos casos se convierte en un puente entre el trabajo del aula y la realidad externa y promueve los vínculos de los estudiantes con la realidad" (Cerdeza Gutiérrez 2001, pp. 26)

Los Procesos Cognitivos En El Desarrollo De Competencias Investigativas

Abordar la relación entre los procesos cognitivos, las estructuras de conocimiento y el desarrollo de competencias investigativas, requiere necesariamente que se haga una revisión de los aportes de la psicología en torno al sujeto que conoce. Es importante tener presente la condición humana y su indisoluble relación con el lenguaje a partir del cual se representa y construye la realidad social en la que tiene sentido la cotidianidad humana, a fin de no caer en el reduccionismo al momento de abordar al sujeto que conoce. Lo humano, configurado desde lo simbólico y lo significativo, se construye en procesos de socialización primaria y secundaria a partir de los cuales se apren-

de y se construye conocimiento. El mundo de la vida, como certidumbre y referente, se constituye en escenario para posibilitar la acción comunicativa habermasiana en la que se transforma y reconfigura al sujeto social, en un proceso continuo que a su vez transforma y reconfigura los sujetos sociales. Aunque el ser humano no es el único ser que aprende, es claro que está irremediamente atado a la necesidad de conocer para ser, para estar, para trascender, para comprender, para construir, para resolver, para tener certidumbre. En tal sentido, toda situación vivencial, es una ocasión para aprender.

Conocer es, entonces, parte de las muchas potencialidades que como ser biológico poseen los seres humanos. Hace parte del desarrollo ontogenético que como especie lo acompaña y que se devela en el desarrollo filogenético, tal y como lo evidencia Piaget (1967) en sus estudios sobre el desarrollo cognitivo. Piaget, considera que el conocimiento no es algo que se transmite, sino que es construido cada vez, por un contraste de la información y la acción del sujeto con su entorno.

Sin embargo, no se trata de un proceso que se pueda llevar a cabo fuera del orden social y cultural que nos envuelve, como lo propone Vigostky, en tanto esta imbricado a los procesos comunicativos. Se conoce y se aprende con otros. El sujeto actúa con el medio, incluyendo el medio social, y construye conocimiento. Los desarrollos de su aprendizaje y los conocimientos adquiridos no están necesaria y exclusivamente determinados por procesos madurativos biológicos sino que también están condicionados por las experiencias que le ofrece el medio socio cultural en el que crece.

El lenguaje es primordialmente el material con el que está hecho el pensamiento. La construcción de modelos mentales es posible a partir de los datos que el sujeto percibe y almacena, desde los cuales el sujeto que aprende realiza inferencias y construye significados. Bruner (1986) considera que toda construcción de conocimiento se da en una red de conversaciones en las que participan los distintos actores comprometidos en una acción específica.

Los procesos educativos no se circunscriben en la actualidad a escenarios escolares o ámbitos académicos. La explosión de las formas de saber, ha llevado a "trastornar nuestra concepción de la naturaleza, del hombre, de las sociedades al ampliar incesantemente las disciplinas y quitar los tabiques que las separan" (Delacôte, 1997). Sin embargo, también ha propiciado que la distancia que separa al individuo común con respecto al conocimiento científico sea cada vez mayor, pese a que nos encontremos en la era de la información y de la sociedad del conocimiento.

El acto de aprender se ha transformado, según Delacôte, por tres revoluciones que lo afectan directamente: la interactividad, los trabajos sobre la cognición humana y la gestión de los sistemas educativos. La interactividad es obra del desarrollo de la tecnología; la revolución cognitiva está ligada a los avances y desarrollos que se han dado en las últimas tres décadas en el campo de la investigación cognitiva, básicamente, de la psicología cognitiva, de la neuropsicología y sus aportes al mejoramiento de las prácticas educativas; entre tanto, la revolución en la gestión de los sistemas educativos está ligada a la expresión del cuerpo social sobre las finalidades de la educación, a la reflexión que surge en el seno de la sociedad sobre el por qué y el para qué de la educación.

Lo cognitivo hasta hace unos años se definía como el conjunto de estructuras y actividades psicológicas cuya función es el conocimiento, por oposición a los dominios de la afectividad. Abarcaba cualquier actividad mental, que engloba el uso del lenguaje, el pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas, la conceptualización, el recuerdo y la imaginación. Los procesos cognitivos hacen referencia a la capacidad del hombre para adaptarse a su medio, extraer información y procesarla. Sin embargo, cabe aclarar que a partir de los aportes de la neuropsicología se conoce que procesos tales como el aprendizaje y la memoria, la atención, el lenguaje y el pensamiento no ocurren en forma aislada. La atención y el aprendizaje por ejemplo pueden ser siempre un solo proceso complejo del cerebro. Desde ésta perspectiva, hoy no es posible pensar lo cognitivo, el conocimiento, sin el componente afectivo y emocional. La adquisición del conocimiento requiere extraer información del vasto conjunto de estímulos que perciben los sentidos del organismo. Únicamente a los estímulos que tienen trascendencia informativa, es decir que dan origen a algún tipo de reacción emotiva o adaptativa del individuo, se les considera información.

Los humanos evalúan lo que es importante o pertinente con base en el almacén permanente de los recuerdos de la información que procesan. Esto incluye un sistema de lenguaje y las expectativas o motivos que pueden tener en el momento de acceder a información, a fin de determinar lo que se está almacenando en la memoria permanente. El aprendizaje constituye un cambio adaptativo observado en el comportamiento del organismo para lo cual la memoria se constituye en un proceso básico a partir del cual se reconstruyen las vivencias y experiencias y se almacenan de manera significativa ya sea como esquemas, conceptos, imágenes o símbolos.

Dado que el medio plantea constantemente nuevos

retos, la utilización de la información disponible para extraer conclusiones y tomar decisiones se define como un proceso básico de la cognición al que se denomina razonamiento. Es a partir de éste que se puede dar solución a los problemas, para lo cual es importante tener presente que la capacidad de entender, comprender e inventar indica el nivel de desarrollo, autonomía y dominio del medio que va alcanzando el individuo a lo largo de su vida.

La habilidad cognitiva para aprender y razonar, evidenciada en la inteligencia como una estructura, el factor general "g" de habilidad intelectual, propuesto por Spearman (1904), constituyó a partir del año 1920 el referente con el cual se pretendía medir la estructura de la inteligencia (Jense, 1998). Sin embargo, con el paso del tiempo, se fueron desarrollando diferentes modelos de inteligencia que incluían habilidades múltiples y el reconocimiento de las emociones y su manejo. La realidad compleja ha conllevado a la ruptura con constructos teóricos que daban primacía a la inteligencia racional - CI - propia del modelo educativo tradicional bancario.

En tal sentido la inteligencia no se considera como un atributo definido por el desarrollo madurativo sino que comprende la experiencia y el proceso organizativo de la información acopiada, como procesos a partir de los cuales se da solución a los problemas y retos cotidianos a lo largo de la vida. La forma en que damos respuesta a estos retos señala la capacidad creativa e innovadora del sujeto. La experiencia de conocer y aprender está ligada con el asombro, la creatividad, lo lúdico, el disfrute de lo novedoso, el conflicto cognitivo, la comprensión, la certidumbre, la tolerancia a la frustración, los afectos y lo significativo.

Las teorías que posteriormente se fueron configurando respecto a los procesos cognitivos plantean la existencia de múltiples inteligencias; el modelo de Thorndike (1920), que hizo la distinción entre tipos de inteligencia; el trabajo de Thurstone (1938), que fue decisivo en el cambio de paradigma de "una" a "muchas" habilidades intelectuales independientes; y el modelo de Wechsler (1958), que consideró la inteligencia como un conjunto de capacidades.

Los nuevos modelos han dejado de lado el marco psicométrico y han explorado otros indicadores personales y ambientales posiblemente involucrados. Entre los principales modelos de este tipo resaltan las propuestas de Gardner (1993) y Sternberg (2000). Gardner conceptualizó la inteligencia como un potencial biopsicológico que reúne información que puede ser activada en un contexto cultural específico. Sternberg

(1996) destaca la importancia del contexto sociocultural y distingue varios tipos de inteligencias: la inteligencia práctica (cotidiana y social), la creativa y la analítica (emocional y cognitiva).

Más recientemente se habla de inteligencia emocional, con distintas tendencias, entre ellas; la que enfatiza la efectividad psicológica y se basa en los modelos de personalidad y ajuste no cognitivos (Goleman 1998; Bar-On 1997) y la que resalta la capacidad cognitiva y se basa en los modelos de inteligencia y desempeño, que procesan y regulan la información y adaptación emocional (Salovey y Mayer 1990; Caruso, 1999).

Las nuevas perspectivas respecto a los procesos cognitivos se ajustan a las teorías de aprendizaje que actualmente conciben a éste como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

Competencias Investigativas

Para abordar el concepto de competencias investigativas es necesario revisar previamente el concepto de investigación formativa:

Tipo de investigación que se hace entre docentes y estudiantes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y es propio de la dinámica de la relación entre el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes (Restrepo Gómez, 2005, pp.3, 4).

Es importante reconocer que el desarrollo de acciones investigativas en el aula requiere no solo del acompañamiento de los docentes, sino del propio interés que éste tenga en la transformación de su propia acción pedagógica y cómo orienta un camino metodológico que lo lleve en la búsqueda o construcción de conocimiento o conocimientos.

En este sentido la investigación formativa es el camino propicio para que los estudiantes y los docentes se inquieten, activen el deseo y la motivación por la búsqueda de respuestas a problemas. Para ello no necesariamente se requiere adentrarse en ésta empresa siendo portador de un cúmulo de conocimientos, es más importante ir en la búsqueda de ese conocimiento con el afán de generar preguntas.

En esta concepción ¿cuál es la condición subjetiva mínima para que alguien active un conjunto de decisiones y acciones que conduzcan a responder

esas preguntas? Al parecer son indispensables un desequilibrio cognitivo mínimo y el deseo de adquirir conocimiento. (Maldonado, 2005).

Para correlacionar la investigación formativa y el desarrollo de competencias es primordial identificar que la competencia, como concepto más simple, es un "saber hacer en contexto" como lo define el ICFES (2005). Las competencias trascienden un modelo pedagógico y encierran un enfoque educativo que lleva a dimensionar y a proponer una gran gama de explicaciones conceptuales. En esta perspectiva se puede abordar el concepto a partir del devenir de la filosofía moderna y desde la construcción teórica de varios autores como Wittgenstein, Habermas y Verón; quienes inscriben este concepto desde el lenguaje como sistemas completos de la comunicación. Chomsky propone que las competencias tienen una serie de componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas.

Eliseo Verón (citado por Tobón, 2005) desde la sociología hace su aporte y propone el concepto de competencia ideológica, definiéndola como:

El conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso, ya que las personas realizan selecciones de palabras y las ponen en un determinado orden acorde con ciertas reglas, así cada vez que alguien habla escoge determinados términos y no otros, y cuando esto pasa esos términos son organizados de una manera y no de otra, siendo esto un proceder ideológico desde el ámbito del discurso.

La experiencia de los proyectos de aula con interés en el desarrollo de acciones de investigación formativa ha permitido señalar la integración del trabajo mancomunado entre docentes y estudiantes, convirtiéndose en un proceso que orienta la formulación de proyectos o problemas así como la formulación de hipótesis, el diseño y aplicación de metodologías adecuadas y la recopilación de información para su posterior procesamiento y análisis de la información obtenida.

En éste escenario de trabajo, los estudiantes y docentes están llamados a discutir, argumentar, interpretar, inferir, sustentar y defender su objeto de estudio; de paso presentar y defender los resultados obtenidos. También se desarrollan competencias como: planificar, administrar, desplegar y evaluar los procesos de investigación; esto lleva a trascender en el desarrollo de las competencias básicas. Razón por la cual se hace necesario del manejo de las competencias genéricas como el aprender a trabajar en equipo o trabajo colaborativo, que evidencie los principios de respeto, ética y el manejo de conflictos. La experiencia conjunta de construcción y gestión del

conocimiento entre estudiantes y docente en diálogo permanente con el contexto y los contenidos disciplinares, enriquece el proceso formativo y apunta a las metas de la educación para el siglo XXI en tanto propende por el desarrollo del sujeto integral capaz de hacer frente a la incertidumbre y como profesional éticamente responsable y pertinente socialmente.

Método:

El proyecto se inscribe en el paradigma cualitativo el cual trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. (Martínez M. 1986, pág. 28).

El proyecto se desarrolla desde un enfoque hermenéutico a partir de la sistematización de experiencias, que lleva implícito la interpretación, en tanto "trata de observar algo y darle significado". Se fundamenta en la comprensión o interpretación de datos, hechos y fenómenos; como método de investigación parte de la experiencia vivida para darle sentido a la acción dentro de un contexto y desde la perspectiva micro etnográfico, que busca interpretar y comprender las significaciones que las personas le dan a las cosas, a las relaciones con otras personas, y a las situaciones en las cuales viven.

Se llevó a cabo el proyecto de aula; Caracterización de la Comuna 8 desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Empresarial a partir del curso de Responsabilidad Social Empresarial y se trabajó el proyecto Promoción de la Cultura de la Responsabilidad Social Ambiental a partir del curso de Metodología e Inducción, durante el año del 2010. Los proyectos se constituyeron en semilleros de investigación que han participado en el encuentro regional y nacional de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación.

Objeto de investigación: El proyecto de aula, estrategia didáctica y las competencias investigativas.

Unidad de análisis: Estudiantes de la Universidad Santo Tomás que hacen parte del Proyecto de Aula del curso de Responsabilidad Social y de Metodología e Inducción durante el año 2010.

Instrumentos:

- Diario de campo.
- Acopio de información desarrollo de talleres.
- Sistematización de experiencias (conversatorios, asesorías, diarios de clase).

Reflexiones a partir de la experiencia de formulación y desarrollo del proyecto de aula

Un primer aspecto a considerar tiene que ver con los aprendizajes previos a partir de los cuales los estudiantes asumen su rol activo en el desarrollo de un proyecto. Se hace evidente una serie de imaginarios construidos previamente, a partir del cual el núcleo central del proyecto, el problema a abordar, es un problema sobre el cual hay que actuar con la responsabilidad de darle solución de manera unilateral y pronta. El problema de investigación se configura así como una problemática social que requiere una solución expedita. Este abordaje no posibilita una revisión menos angustiante del tema de investigación y descentra la construcción del sistema de inclusión del marco referencial, como tarea fundamental para el abordaje de una problemática de investigación.

Otro aspecto que se hace evidente es la representación social del quehacer investigativo como una actividad aburrida, rigurosa y por tanto exigente de lecturas que resulta difícil de realizar para la gran mayoría. Desde ésta perspectiva solucionar el problema resulta menos angustiante que asumir el papel de investigador. El primero puede darse de forma rápida, sin que eso implique un compromiso real de transformación y el segundo resulta lento e igual de improductivo si se trata de transformar la realidad.

El esfuerzo realizado por el ejercicio de investigación no se ve recompensado en la vida cotidiana académica y social, ya que demanda de mucho tiempo para hacer visible los frutos. Por lo tanto, el conocimiento obtenido a través de la participación en procesos de investigación no se concibe como un factor determinante de la acción disciplinar ni de la participación laboral. Desde éstos supuestos y representación social, los conocimientos son conceptos y teorías acabadas, petrificadas, contenidas en libros que han elaborado personas "extrañas", alejadas de la vida cotidiana que se aprenden de forma teórica. No todos los estudiantes están dispuestos a participar del proyecto de aula. El interés del estudiante entra en el juego del escenario educativo como un escenario donde se ganan puntos y se obtienen valores mediante una nota.

Dado que aún persiste en el quehacer docente, la práctica de la clase magistral y la evaluación de contenidos, la información obtenida en el proceso de enseñanza - aprendizaje es aquella que ya ha pasado por el filtro del docente - sujeto supuesto saber - y se acepta como la más pertinente al curso, correspondiente a los contenidos temáticos. El proyecto de aula precisamente pone

en crisis el estado de comodidad del estudiante y lo invita a asumir un papel activo en el proceso de indagación, lectura, búsqueda y organización de información, reflexión individual y conjunta, argumentación y contextualización del conocimiento. El docente entonces se transforma en un par que acompaña en su desarrollo el proyecto, lo que no garantiza que sea un proceso sin conflictos. Precisamente se eso se trata también; de aprender a enfrentar la complejidad y la incertidumbre.

El acompañamiento del docente en la construcción conjunta del proyecto, en su formulación e implementación, favorece el desarrollo de procesos de comunicación horizontal, en donde los estudiantes se convierten en pares de sus compañeros y del mismo docente

En tanto los proyectos de aula parten de preguntas que conllevan a la aproximación de los contextos - desde la responsabilidad social universitaria -, afrontan problemáticas que requieren abordajes interdisciplinarios y que ponen en diálogo la realidad local con el contexto nacional y global, propiciando la reflexión desde la discusión conjunta y la comprensión de la realidad. En ésta medida se logra un mayor empoderamiento del estudiante con relación al manejo de la información y la gestión del conocimiento, y de igual forma a su rol social en tanto organizan sus tiempos para dar cuenta de sus responsabilidades, manejar una agenda y cumplir con las diversas actividades propuestas.

“conocemos lo que pasa en nuestro entorno y se revisa de manera crítica la realidad de las empresas, nos permite ver la parte social y prospectar el futuro”

“Nos permite tomar conciencia de la participación y del papel que como actores sociales se tiene en el contexto y el impacto de la acción; de ser sujeto de derechos”.(Estudiantes de Contaduría V Semestre).

Los procesos evaluativos se transforman a partir de un proyecto de aula, no se constriñen a los exámenes de contenidos sino que proponen la puesta en acto de las diversas competencias y de los saberes construidos, reconociendo los saberes y vivencias previas de los estudiantes desde la auto evaluación, la co evaluación y la heteroevaluación.

El proyecto de aula también propicia que el estudiante pierda el miedo; el miedo a expresar sus opiniones, el miedo a equivocarse y ser juzgado y mal evaluado, el miedo a expresar la identidad y su particularidad como sujeto histórico-social, el miedo a aportar en la construcción del saber, el miedo a transformar. El miedo, como respuesta emocional y dispositivo de control aprendido y encarnado a partir de procesos de socialización violentos

- configura una dinámica de interacción de estudiantes y docente al interior del aula, negando la diversidad y la riqueza social y cultural de los actores y favoreciendo las prácticas violentas de imperan en el aula; la censura, la autocensura, la adaptación a los procesos y las estrategias de organización grupal alrededor de las figuras de poder, los procesos de comunicación no asertiva que favorecen un clima de tensión y desmotivación con relación al proceso enseñanza - aprendizaje y conflictos abiertos u ocultos entre estudiantes y entre docente y estudiante. El proyecto de aula, propende por la participación activa de todos los actores, desde el establecimiento de reglas de juego claras en las que se procura la participación de todos de forma activa para su construcción.

Hacer trabajo de campo, ir al encuentro de la realidad es más interesante y motivante para los estudiantes. Se aprende sobre el ejercicio algunos manejos básicos para el acopio de la información y su organización. Los aprendizajes se hacen significativos.

Ahora bien, en tanto el proyecto de aula no recoge los intereses y expectativas de todos los estudiantes, es fundamental generar un proceso previo a la formulación del proyecto de aula y la definición de la problemática a abordar, en donde los estudiantes participen y se comprometan con el desarrollo del mismo. Sin embargo, también se hace evidente la precariedad con respecto al desarrollo de competencias básicas de la mayor parte de los estudiantes, por lo que el reto del proyecto de aula y su objetivo fundamental es precisamente aportar y contribuir al desarrollo de dichas competencias, considerando tal diversidad de condiciones que se presentan en el aula.

La asunción de la autonomía es un gran reto en cada proyecto de aula y debe ser sin duda el reto de todo el proceso educativo, en tanto el modelo tradicional bancario continua siendo el modelo aprendido en las escuelas y universidades, lo que conlleva resistencia y crisis en estudiantes y en el proceso mismo. Esta es una situación que debe ser bien leída por docente y estudiantes como parte del empoderamiento.

A modo de conclusión

El empoderamiento está imbricado en el desarrollo de las capacidades de argumentar acerca de la problemática abordada en el proyecto en tanto para su logro el estudiante ha llevado a cabo un proceso de gestión del conocimiento.

El papel del docente debe contribuir a desarrollar la cultura de la indagación desde la participación y el

reconocimiento de los saberes previos, en tanto que la ciencia y la investigación son procesos formativos no asignaturas. Este proceso ha de llevar a la universidad a desmitificar la ciencia y la investigación.

Desarrollar la cultura del aprender, como lo expresa Hugo Zemelman (2001), comporta la construcción de "la cultura del pensamiento epistémico". Este pensamiento propone un pensamiento categorial y no conceptual en donde el ser humano se construye en multidimensiones, en múltiples relaciones de tiempo, de contexto, de mundo social, de mundo histórico, de complejidades. El pensamiento epistémico es distanciamiento de lo lineal, de lo formal, de lo homogéneo y de lo simétrico.

La investigación en educación debe ser abordada, como lo propone Stenhouse, reconociendo la visión del aula como un espacio para la investigación, en tanto es un escenario de construcción social y de construcción de

conocimiento. Se hace fundamental exaltar el saber didáctico como saber que se puede enseñar más allá del saber pedagógico que se da desde los modelos que se instauran desde las teorías. El docente está llamado a romper las rutinas, adquirir las competencias necesarias para transformar esa práctica pedagógica y reflexionar sobre su quehacer y su contribución para la construcción del sujeto epistémico.

Hay que recuperar el papel socializador de la educación, como derecho fundamental y compromiso ético social, gestora de conocimiento más allá de la tarea endilgada desde el siglo pasado de capacitar para el trabajo. Hay que reconfigurar los saberes que han fragmentado y han separado las experiencias propias del sujeto natural con la realidad y la vida cotidiana. En la universidad se han fragmentado el conocimiento; las especialidades y los contenidos de cursos no permiten ver y conocer la complejidad de la realidad.

Referencias Bibliográficas:

- ALVARADO, S. V. (sin fecha). La Construcción de categorías a partir de los datos empíricos, como base del acercamiento metodológico en la investigación cualitativa. Santa Fe de Bogotá.
- BONILLA-CASTRO E. y RODRIGUEZ S. (1995). Penélope. La investigación en Ciencias Sociales más allá del dilema de los métodos.
- COLOMBIA AL FILO DE LA OPORTUNIDAD (1994). Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Santa Fe de Bogotá.
- CARR W. (1993). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Editora Diada. Serie fundamentos. Colección investigación y enseñanza. Sevilla España. Primera Edición, 1993.
- CERDA G., H. (2003) Pedagogía de proyectos: algo más que una estrategia. Revista magisterio, educación y pedagogía. Santa fe de Bogotá, Vol. 2.
- CHAPARRO S., C. I. (2003). Proyectos de aula vs homogeneización. Revista magisterio, educación y pedagogía. Santa Fe de Bogotá, Vol. 2.
- DELACÔTE, G. (1997). ENSEÑAR Y APRENDER CON NUEVOS MÉTODOS. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- DIAZ B. F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- GONZALEZ A. E. M. (sin fecha). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. Se encuentra en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=50511>
- JURADO V., F. (2003). La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. Revista magisterio, educación y pedagogía. Santa fe de Bogotá, Vol. 2.
- MARTINEZ M. M. (1997). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Editorial círculo de lectura alternativa. Bogotá.
- MONDRAGÓN, O. H. (1999). Diseño de Proyectos en Investigación en Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana. Santiago de Cali.
- PORLAN R. y MARTÍN. J. (1993) El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula. Editorial Diada Colección investigación y enseñanza. Buenos Aires.
- RESTREPO G. B. (sin fecha) Investigación formativa e investigación productiva y conocimiento en la Universidad. Universidad de Antioquia. Se encuentra en: <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/16-20/PdfsNomadas%2018/18-Inv.%20formativa.PDF>
- ZAMBRANO L. A. (2001) Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica. Cali.