

Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica para la transformación de
Conductas Disruptivas Instruccionales

María Camila Montilla Parra

Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras

Jayson Camilo Malagón Santiago

Noviembre 2025

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito analizar la influencia de una propuesta didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la reducción de conductas disruptivas de tipo instruccional en el aula 402 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño de tipo investigación - acción, que permitió comprender tanto los cambios conductuales como las transformaciones pedagógicas derivadas de la implementación. La propuesta de proyecto en esta investigación titulada *“Mujeres que inspiran”* se estructuró a partir de las fases del ABP: indagar, crear y compartir, y buscó promover aprendizajes significativos mediante la elaboración colectiva de un producto final con sentido social. Los resultados mostraron una disminución notable en conductas como interrupciones verbales, distracciones grupales y falta de atención a las instrucciones. Asimismo, se evidenció una mejora en la participación, la cooperación y la autorregulación de las estudiantes. Los hallazgos confirman que el ABP, entendido como estrategia didáctica, contribuye a fortalecer la convivencia escolar y a resignificar el aprendizaje desde la experiencia, el interés y la emoción. Se concluye que la transformación de las prácticas pedagógicas favorece tanto el clima de aula como el desarrollo integral de las estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, conductas disruptivas, estrategias didácticas, convivencia escolar, participación estudiantil.

Abstract

The purpose of this study was to analyze the influence of a teaching approach based on Project-Based Learning (PBL) on reducing disruptive instructional behaviors in classroom 402 of the Liceo Femenino Mercedes Nariño School. The research was conducted using a mixed-method approach, with an action research design, which allowed for an understanding of both behavioral changes and pedagogical transformations resulting from its implementation. The project titled "Women Who Inspire," was structured based on the PBL phases: inquire, create, and share, and sought to promote meaningful learning through the collective development of a final product with social meaning. The results showed a notable decrease in behaviors such as verbal interruptions, group distractions, and inattention to instructions. An improvement in the students' participation, cooperation, and self-regulation was also evident. The findings confirm that PBL, understood as a teaching strategy, contributes to strengthening school coexistence and redefining learning through experience, interest, and emotion. It is concluded that the transformation of teaching practices favors both the classroom climate and the students' overall development.

Keywords: project-based learning, disruptive behaviors, teaching strategies, school coexistence, student engagement.

Tabla de contenido

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Introducción.....	5
Contexto de la Investigación.....	7
Planteamiento del Problema.....	9
Pregunta de Investigación	13
Supuesto	14
Objetivos.....	14
Justificación.....	14
Marco de Referencia Teórico	17
Antecedentes de Investigación	17
Marco Teórico	21
Marco Curricular	31
Metodología	33
Diseño de la Investigación	34
Población de Estudio	34
Instrumentos.....	36
Análisis e Interpretación de Resultados	40
Detección de conductas disruptivas	41
Diseño de secuencia didáctica	49
Implementación de la propuesta.....	52
Análisis de incidencia ABP	58
Conclusiones.....	68
Recomendaciones	71
Referencias.....	73
Anexos	77

Índice de Tablas y figuras

Tabla 1 Tabla de Implementación.....	54
Tabla 2 Tabla de reducción de conductas por categoría	65

Índice de figuras

Figura 1 Matriz de conducta para bitácora	44
Figura 2 Matriz de conducta cuestionario estudiante	45
Figura 3 Matriz de conducta cuestionario docente	46
Figura 4 Gráficos comparativos inicio y final	59
Figura 5 Gráfico tendencia de conducta por sesión.....	61

Introducción

Los sistemas educativos enfrentan el desafío de adaptarse a las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que configuran el mundo contemporáneo. A pesar de los avances teóricos de autores como Vygotsky (1979) y Bruner (2015), quienes promovieron el aprendizaje significativo, social e interactivo, en muchas instituciones educativas aún prevalecen prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos. Estas prácticas, basadas en la figura del docente como principal agente del saber, restringen la participación activa de los estudiantes y limitan la posibilidad de construir conocimiento de manera colaborativa.

Autores como Dewey (1951) y Freire (1970) coincidieron en que la escuela no puede concebirse como un espacio de instrucción pasiva, sino como un escenario de diálogo, problematización y acción transformadora. Desde esta perspectiva, repensar la escuela implica entenderla como un espacio vivo de construcción de sentido, donde las metodologías actúan como mediadoras de la experiencia y no como estructuras rígidas de control. Sin embargo, la persistencia de modelos centrados en la obediencia y el silencio continúa debilitando la posibilidad de una participación auténtica del estudiante (MEN, 2006; Rincón, 2010).

Cuando se habla de conductas disruptivas, con frecuencia se asocia el término con la necesidad de mantener un aula en silencio, donde cada estudiante trabaje de manera individual y sin generar ruido o interacción. No obstante, este trabajo propone una visión distinta al considerar que las conductas disruptivas no deben entenderse únicamente como comportamientos que interrumpen la clase, sino como manifestaciones que revelan una necesidad de participación, motivación o sentido frente al aprendizaje.

El presente estudio tuvo como propósito analizar la influencia de una propuesta didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos en la reducción de conductas disruptivas de tipo instruccional en el aula 402 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, institución educativa pública de la ciudad de Bogotá. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto

que combinó la recolección de datos cuantitativos y cualitativos a través de observaciones, cuestionarios y registros de campo. A partir del diseño e implementación de la secuencia didáctica “Mujeres que inspiran”, se buscó promover la participación significativa, la cooperación entre pares y la autonomía.

El documento presenta en primer lugar los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, entre ellos el Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia didáctica y la noción de conducta disruptiva en el contexto escolar. Posteriormente, se describen los aspectos metodológicos del estudio, las etapas de diseño, aplicación y análisis de la propuesta, y los resultados obtenidos a partir de la intervención en el aula. Finalmente, se exponen las conclusiones, alcances, limitaciones y recomendaciones dirigidas a la comunidad educativa y a futuras investigaciones. En síntesis, este trabajo busca aportar evidencia sobre la pertinencia del ABP como estrategia para mejorar la convivencia escolar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica.

Contexto de la Investigación

En un mundo globalizado, los sistemas educativos y sus actores enfrentan nuevas dinámicas sociales que transforman la manera de concebir la escuela. Esta debe adaptarse a las necesidades de una sociedad que avanza con rapidez en los ámbitos tecnológicos, pedagógicos y comunicativos. Adaptarse implica transformar una visión tradicional de la educación que aún persiste y que, al confrontarse con pedagogías centradas en el estudiante, genera tensiones en su aplicación. Como señala Dewey (1951), estas metodologías “sufren exactamente de la misma falacia que padece el método de la imposición por el adulto en la escuela tradicional, solamente que en forma inversa” (p. 3). Esta problemática se relaciona con la falta de conocimiento al incorporar innovaciones en contextos poco propicios, ya sea por

condiciones sociales, diseños curriculares o insuficiente preparación docente, lo cual deriva en prácticas como libertad excesiva del estudiante o la repetición de estrategias tradicionales.

La formación escolar también se ha visto desarticulada de otros espacios de interacción social, como la comunidad y la familia. Pire y Rojas (2020) afirman que los escasos vínculos entre los aprendizajes del hogar y los de la escuela han provocado una separación entre ambos espacios, donde la primera se asocia al saber disciplinar y la segunda al crecimiento personal. Esta distancia ha concentrado la responsabilidad formativa casi exclusivamente en la escuela y, en particular, en el docente. Por ello, resulta necesario recuperar la triada escuela, familia y comunidad para favorecer la formación integral del ser humano.

Desde la práctica docente inspirada en pedagogías activas, se busca fomentar espacios de comunicación que permitan compartir experiencias, expresar perspectivas y aprender de los demás. En este proceso, hablar y escuchar se convierten en habilidades esenciales para el desarrollo de sujetos críticos e incluyentes. Para ello, las estrategias de interacción en el aula deben superar el modelo tradicional de clase magistral y orientarse hacia dinámicas que promuevan la participación y el diálogo. En palabras de Cárdenas (2011), “se requiere una pedagogía compleja: de principios y procesos, cognoscitiva e interactiva, constructiva y reconstruktiva, personalizada y contextualizada” (p. 98). Se trata, entonces, de una pedagogía integral que articule los saberes y potencie competencias aplicadas de forma significativa.

En coherencia con este panorama global, donde la educación enfrenta el reto de responder a los cambios culturales, tecnológicos y comunicativos de una sociedad cada vez más interconectada, la presente investigación se sitúa en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, institución educativa pública de la ciudad de Bogotá. En este escenario, se trabajó con 36 estudiantes del grado cuarto (aula 402), un grupo que refleja las dinámicas contemporáneas del aprendizaje: diversidad de intereses, alto potencial expresivo y una marcada necesidad de fortalecer la atención y la escucha activa. En el aula se identificaron conductas disruptivas de

tipo instruccional, como interrupciones frecuentes y escasa adherencia a las orientaciones docentes, que obstaculizaban la participación significativa y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Ante esta situación, se diseñó una propuesta didáctica sustentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entendida como una estrategia capaz de vincular el aprendizaje escolar con la realidad social, fomentar la cooperación y otorgar sentido al uso de la lengua materna como medio de interacción y construcción de conocimiento. De este modo, la investigación articula las tensiones del contexto educativo global, que demanda metodologías activas y aprendizajes con valor social, con una problemática específica del aula, proponiendo el ABP como alternativa pedagógica para mejorar la convivencia, fortalecer la comunicación y resignificar el acto de aprender en el contexto escolar colombiano.

Planteamiento del Problema

La enseñanza por competencias, promovida por los Estándares Básicos de Aprendizaje en Colombia, busca que los estudiantes desarrollen habilidades aplicables a distintos contextos, especialmente en el fortalecimiento de la competencia comunicativa (MEN, 2006). Esta se potencia en el aula a través de la interacción, el diálogo y la participación activa. No obstante, las conductas disruptivas interfieren en estos procesos, afectando el tiempo de clase, la dinámica de interacción y la adquisición de aprendizajes significativos.

Desde un enfoque global, una competencia implica la integración de saberes para resolver problemas en contextos específicos (Cázares, 2008). De acuerdo con Zabala y Arnau (2007), su enseñanza requiere significatividad (conexión con experiencias previas), complejidad (planteamiento de situaciones reales y desafiantes) y un enfoque procedimental (aprendizaje basado en procesos). Este enfoque supone una metodología centrada en el estudiante, donde

el aprendizaje de la lengua y la comunicación se construyen a través de la interacción y la relación con la realidad.

El aula representa un microcosmos de la sociedad, donde los estudiantes aprenden a expresarse, argumentar y escuchar. Sin embargo, cuando las conductas disruptivas limitan la participación y desarticulan la enseñanza de la lengua de su uso en situaciones reales, se obstaculiza el desarrollo de la competencia comunicativa. Como afirman Sauri y Márquez (2005), la falta de oportunidades de participación afecta negativamente el desarrollo de los estudiantes. Por tanto, la enseñanza de la lengua no puede desvincularse de la gestión del aula ni de la creación de espacios de diálogo que permitan reconocer el valor de la palabra y la escucha activa.

Con base en estas consideraciones, se realizó un proceso de observación en el aula 402 con el propósito de identificar los procesos de adquisición de competencias comunicativas mediante la participación y la interacción en las clases de Lengua y Literatura, así como las conductas que influían en el desarrollo de las sesiones. Para ello, se diseñó una clase tipo conversatorio (ver Anexo A) en la que se formularon preguntas de reconocimiento entre compañeras, promoviendo el buen trato y destacando las habilidades percibidas en otras.

Durante la intervención se identificaron dos tipos de resultados: uno relacionado con la disciplina en clase y otro con la percepción interpersonal. Se evidenció dificultad para mantener el orden al inicio y durante el desarrollo de la sesión, así como el incumplimiento del turno de palabra establecido. En cuanto a la percepción entre pares, surgieron caracterizaciones negativas, como “ella es cansona”, “ella es muy chismosa” o “no nos gusta trabajar con ella”. Esto demuestra que los espacios de participación no son frecuentes y que las estudiantes carecen de herramientas para expresar adecuadamente sus ideas, evidenciando la ausencia de valores como el respeto, la tolerancia y la escucha activa.

De las observaciones se destacó el papel de la conducta como factor distractor en el aprendizaje, lo que condujo a la formulación de la pregunta: ¿Cómo se concibe la enseñanza por competencias en una clase de Lengua y Literatura hoy? Esta reflexión se plantea frente al papel que cumple esta área en la adquisición de competencias comunicativas y su relación con las conductas disruptivas observadas.

En la institución educativa se implementa un énfasis en literatura. De las cuatro horas semanales destinadas al área, una se dedica al intercambio de experiencias lectoras y los tres restantes a la enseñanza formal de la lengua: estructuras gramaticales, figuras literarias y escritura de poemas, entre otros temas. Estas actividades se desarrollan principalmente mediante ejercicios de copia y ejemplificación.

Para indagar sobre el estado de la comprensión textos, se desarrollaron dos sesiones para reconocer distintas tipologías textuales (Ver Anexo B), organizando grupos de cuatro estudiantes con un líder designado para mejorar la participación. La actividad consistió en identificar el tipo de texto según su definición y así mismo hacer la relación con su respectivo ejemplo, siendo los tipos de texto expositivo, descriptivo, informativo y científico los que causaron más dificultad para reconocer. Durante el desarrollo de las guías surgieron conflictos grupales: falta de respeto por los roles, líderes autoritarias, desacuerdos sobre responsabilidades y distracciones.

En una de las sesiones las estudiantes debían responder tres preguntas cerradas y tres abiertas. Durante su aplicación se observaron las siguientes situaciones:

- Las estudiantes compartieron respuestas, algunas se levantaron y resolvieron la prueba en grupo.

- La mayoría respondió correctamente las preguntas cerradas; sin embargo, al elaborar una reflexión personal, resumieron brevemente, copiaron partes del texto o presentaron ideas no relacionadas.
- Varias dejaron preguntas abiertas sin responder.
- Surgieron comentarios como: “¿es una nota?”, “¿esto qué tiene que ver con español?”, “es aburrido”, “no entiendo qué quiere decir el texto”.
- No tuvieron buenos resultados en la prueba (Ver Anexo C)

Estas observaciones condujeron a una nueva pregunta: ¿Qué ocurre con las conductas que afectan el desarrollo armónico de la clase? En este sentido, Andrade (2019) define las conductas disruptivas como “aquellas acciones inapropiadas que perjudican el desarrollo de la clase, las relaciones entre compañeros, el cumplimiento de las normas y, en general, el buen funcionamiento del aula” (p. 94). Si bien estas conductas requieren estrategias de manejo por parte del docente, cuando se vuelven recurrentes y afectan los resultados de aprendizaje, es necesario replantear la metodología.

Entre las causas de dichas conductas se identificaron la desmotivación, la disposición física del aula, la falta de herramientas de comunicación asertiva y las relaciones interpersonales conflictivas. Para profundizar en este análisis, se diseñó una actividad de dramatización grupal (Ver Anexo D), combinando narración oral y trabajo cooperativo, con el propósito de identificar los comportamientos disruptivos más frecuentes. Las instrucciones indicaban mantener los mismos grupos, personajes y usar el tiempo de clase para preparar la presentación. No obstante, durante el proceso, varios grupos modificaron los equipos o personajes, y tres de ellos no realizaron la dramatización el día previsto.

Estas observaciones permitieron identificar que el aula enfrentaba un problema de gestión comunicativa, donde la falta de atención, la ausencia de escucha activa y el incumplimiento de instrucciones afectaban tanto la convivencia como los procesos de

aprendizaje. Frente a este panorama, el problema central de la investigación se delimita en las conductas disruptivas de tipo instruccional, aquellas que impiden el desarrollo ordenado de la clase y dificultan el seguimiento de las orientaciones, las cuales obstaculizan el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral en el aula. Estas conductas se configuran como un obstáculo pedagógico que no solo altera el clima escolar, sino que reduce las oportunidades de aprendizaje colaborativo, impidiendo que las estudiantes reconozcan el valor de la palabra como instrumento de diálogo y convivencia.

Desde una perspectiva educativa, esta problemática adquiere relevancia porque revela una tensión entre el enfoque por competencias, que promueve la participación, la reflexión y el aprendizaje significativo y las prácticas pedagógicas tradicionales que aún predominan en las aulas. Ante esta realidad, surge la necesidad de explorar estrategias metodológicas que devuelvan al estudiante un papel activo en su proceso de aprendizaje. En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una alternativa coherente con el enfoque comunicativo, al permitir que las estudiantes aprendan a través de la colaboración, la investigación y la creación de productos significativos.

Por tanto, esta investigación busca comprender cómo una propuesta didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos puede contribuir a reducir las conductas disruptivas de tipo instruccional, favoreciendo la participación, la atención y la escucha activa en el aula de Lengua y Literatura. Este estudio responde a la necesidad de repensar la enseñanza de la lengua materna como espacio para construir convivencia, ciudadanía y aprendizaje significativo, en coherencia con los principios del currículo nacional.

Pregunta de Investigación

¿Cómo influye una propuesta didáctica fundamentada en el “Aprendizaje Basado en Proyectos” en la reducción de conductas disruptivas de tipo instruccional en el aula 402 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Supuesto

La implementación de una secuencia didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye a la reducción de conductas disruptivas de tipo instruccional

Objetivos

Evaluar la implementación de una secuencia didáctica fundamentada en el “Aprendizaje Basado en proyectos” en la reducción de conductas disruptivas de tipo instruccional en el aula 402 del Liceo femenino Mercedes Nariño.

Objetivos Específicos

1. Identificar las conductas relacionadas con factores disruptivos instruccionales en las estudiantes del aula 402
2. Diseñar la secuencia didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos orientada a la transformación de conductas disruptivas instruccionales
3. Implementar la propuesta basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos
4. Analizar la incidencia de la propuesta ABP sobre las conductas disruptivas de tipo instruccional en el aula 402

Justificación

La presente investigación se fundamenta en el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia metodológica para favorecer la regulación de conductas disruptivas de tipo instruccional en el aula. Este enfoque, al centrar el aprendizaje en proyectos

significativos para los estudiantes, fomenta la participación, la cooperación y el sentido de pertenencia, factores esenciales para disminuir comportamientos como la desatención, la falta de compromiso y las interrupciones constantes que afectan la dinámica escolar. A través de esta metodología, se busca que las estudiantes perciban el aprendizaje como una experiencia relevante y motivadora, fortaleciendo la autorregulación y el respeto por la palabra propia y ajena.

El aporte central de la investigación radica en la creación de una secuencia didáctica basada en la metodología ABP que integra el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recursos de mediación y expresión oral. Esta secuencia propone actividades colaborativas y contextualizadas que otorgan a las estudiantes un papel protagónico en su proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la toma de decisiones y la responsabilidad compartida dentro de los proyectos. Al articular la oralidad, la investigación y el trabajo cooperativo con herramientas tecnológicas, la propuesta fortalece la competencia comunicativa y estimula la creatividad, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento.

De manera complementaria, este estudio introduce un nuevo enfoque para el análisis pedagógico de las conductas disruptivas, mediante el uso de matrices de observación conductual diseñadas para categorizar los comportamientos observados en el aula. Este instrumento permite identificar con precisión las conductas que se presentan con mayor frecuencia y su relación con las dinámicas de clase, evitando las generalizaciones que suelen rotular a un grupo como “disruptivo”. En cambio, posibilita focalizar la atención en las conductas que persisten y comprender sus causas, para así diseñar estrategias de intervención más pertinentes y contextualizadas. Esta mirada analítica aporta una herramienta práctica y replicable para la gestión del aula en otros contextos educativos.

El alcance de esta propuesta trasciende el espacio del aula 402, ya que busca aportar a la institución una ruta metodológica replicable que combine el enfoque por competencias, el uso de las TIC y la observación pedagógica sistemática. La metodología del ABP, complementada con el análisis de matrices de conducta, ofrece a los docentes un modelo integral que favorece la formación de estudiantes autónomas, empáticas y comprometidas con su proceso educativo.

En relación con la población participante, el ABP permitió transformar la forma en que las niñas de cuarto grado interactúan y aprenden. Al involucrarlas en un proceso activo y colaborativo, comprendieron la importancia de escuchar, dialogar y asumir responsabilidades dentro de un grupo. Estas experiencias fortalecieron habilidades socioemocionales como la empatía, la cooperación y la autorregulación, aspectos esenciales para la disminución de las conductas disruptivas y la mejora del clima escolar.

Desde una perspectiva académica, la investigación contribuye al campo de la didáctica de la lengua materna al demostrar que la integración de metodologías activas, TIC y estrategias de observación conductual puede mejorar simultáneamente la convivencia y los aprendizajes. Asimismo, aporta una nueva manera de estudiar las conductas disruptivas desde la mirada pedagógica, comprendiendo su origen en las dinámicas comunicativas del aula y no solo en los comportamientos individuales.

En consecuencia, la pertinencia de esta investigación radica en su capacidad para ofrecer una secuencia didáctica innovadora y un modelo de análisis conductual aplicable a distintos contextos escolares, contribuyendo a la consolidación de ambientes de aprendizaje más democráticos, colaborativos y significativos. Al integrar el ABP y las TIC como ejes articuladores del proceso educativo, se promueve una transformación real en la práctica docente y en la experiencia de las estudiantes, fortaleciendo la convivencia y la competencia comunicativa como pilares del desarrollo integral.

Marco de Referencia Teórico

Antecedentes de Investigación

A continuación, se presentan los trabajos sirven como guía metodológica y para conocer el estado actual del objeto de estudio en el ámbito investigativo incluyendo artículos y tesis, que han estudiado las conductas disruptivas y aprendizaje basado en proyectos hasta el momento.

Conductas Disruptivas

La interacción en el aula es esencial para el desarrollo de clase, y de allí se determina el tipo de metodología usada por el docente. Cuando esta interacción no se logra de manera efectiva genera limitaciones en los resultados que el docente desea obtener en su clase. Aparecen entonces las conductas disruptivas como objeto de diversas investigaciones, pues afectan significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, se toma como referencia el estudio de Chabla (2021) donde analiza las estrategias utilizadas por docentes para regular las conductas disruptivas en niños de nivel inicial en una institución pública de Cuenca, Ecuador. La investigación identifica diversas estrategias como el diálogo, la aplicación de normas y reglas, el uso de actividades lúdicas y la participación activa de los niños en clase. La autora concluye que la estrategia más efectiva es el diálogo, complementado con normas y refuerzo positivo, recomendando fortalecer la comunicación escuela-familia. Estas estrategias tienen como particularidad que se hace énfasis en los estudiantes que presentan conductas disruptivas, los diálogos son personalizados y debido al carácter de primera infancia, se busca el apoyo para el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía desde casa y consejería escolar.

Aunque son estrategias que funcionan para recuperar el control en el aula, las edades en primera infancia se encuentran en proceso de desarrollo para la autonomía y habilidades sociales, por lo cual es refuerzo de buenas actitudes y las conversaciones para dar a conocer

las situaciones son primordiales. Esta situación varía cuando las conductas disruptivas son repetitivas y se presentan en más estudiantes del aula, dificultando la personalización de la retroalimentación.

Es así que en el estudio propuesto por Donado y Serrano (2019), se analizó la incidencia de estrategias pedagógicas en la reducción de conductas disruptivas en estudiantes de cuarto grado en la Institución Educativa Politécnico de Soledad. La investigación utilizó un diseño cuasi-experimental con un grupo control y un grupo experimental, aplicando estrategias como la economía de fichas, el juego de rol y el refuerzo positivo, según el cronograma de actividades se muestra que los estudiantes hicieron uso de las estrategias de manera directa, es decir, de manera conjunta fueron evaluando a través de las estrategias el comportamiento de otras personas y el propio. Los resultados evidenciaron que la aplicación de estas promovió actitudes más adecuadas en el aula, queda por evaluar si esta propuesta en un entorno natural de clase se hace igualmente efectiva.

Desde otra perspectiva, el estudio de Ojeda, Rodríguez y Hodelín (2024) toma en cuenta la visión de los familiares y los docentes para mejorar y comprender las situaciones persistentes respecto a conductas disruptivas, destacando la importancia de fomentar en el profesorado estrategias pedagógicas efectivas que con ayuda de la familia favorezcan los resultados académicos y de convivencia. A partir de encuestas realizadas a padres y maestros, se determinaron problemas como desmotivación e incumplimiento de reglas. El estudio halló que los docentes pueden ser un elemento clave para el cambio de conducta disruptiva pues, no contaban con herramientas suficientes, por lo cual se creó una serie de capacitaciones con el fin de orientar a los docentes sin perder la vinculación de la familia. Las capacitaciones consistieron en el uso de reglas, recompensas, estrategias de tiempo fuera, costo de respuesta, aprendizaje activo a partir de trabajo en equipo, experimentos, ejercicios de resolución de problemas, uso de audiovisuales, y contenido multimedia. Como conclusiones

realzan la importancia de trabajo cooperativa entre los actores educativos, la comunicación, la alianza multidisciplinar y ambientes de aprendizaje significativos.

A partir de estos antecedentes, se observa que las estrategias docentes para manejar conductas disruptivas han sido estudiadas desde enfoques conductuales e inclusivos, pero no se ha explorado suficientemente el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta para minimizar estas conductas. El ABP, al fomentar el trabajo colaborativo, la autonomía y la resolución de problemas, puede contribuir a que los estudiantes se involucren de manera más significativa en su aprendizaje, reduciendo así las interrupciones, la falta de atención y la desmotivación en el aula. La integración del ABP como estrategia innovadora representa una nueva perspectiva que busca transformar la dinámica del aula y mejorar la convivencia escolar, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en los estudiantes.

Aprendizaje Basado en Proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) ha sido estudiado como una estrategia efectiva para mejorar la dinámica del aula y fomentar la participación activa de los estudiantes. Zambrano, Hernández y Mendoza (2022) analizaron el ABP como estrategia didáctica en la Unidad Educativa Charapotó, en Ecuador. Su investigación reveló que muchos docentes presentan limitaciones en el uso de estrategias activas, lo que afecta la participación de los estudiantes. Para contrarrestar esta situación, se propuso la implementación del ABP con actividades como el aprendizaje cooperativo, la evaluación formativa y la organización de ferias de proyectos. Aunque su estudio no se enfocó directamente en las conductas disruptivas, sus hallazgos son relevantes, ya que muestran que el ABP fomenta la autonomía y el trabajo en equipo, factores clave para mejorar el comportamiento en clase. En este sentido, la

capacitación docente en metodologías activas puede contribuir a reducir la falta de atención y las interrupciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, González y Becerra (2021) realizaron un estudio de caso sobre el aprendizaje basado en proyectos en educación primaria en México. A través de entrevistas a directivos, docentes y alumnos, identificaron tanto beneficios como desafíos del ABP. Entre las ventajas, destacaron el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía. Sin embargo, también señalaron la resistencia de algunos docentes a cambiar sus métodos tradicionales de enseñanza y la falta de preparación para implementar esta estrategia. En cuanto a su impacto en la conducta estudiantil, el ABP propicia un ambiente colaborativo y motivador, lo que contribuye a reducir el desinterés y las interrupciones en clase. Esto refuerza la idea de que el aprendizaje basado en proyectos puede ser una herramienta eficaz para mitigar conductas disruptivas instruccionales, siempre que los docentes cuenten con la capacitación adecuada.

Ignacio (2020) exploró su impacto en la reducción de conductas disruptivas bajo un enfoque humanista e integral. Su investigación, realizada en México con estudiantes de secundaria, identificó que la implementación del ABP promueve la convivencia escolar, un buen desempeño académico y valores como la cooperación y la solidaridad. Las estrategias empleadas incluyeron el trabajo en equipo con roles definidos, autoevaluaciones y rúbricas para el seguimiento del aprendizaje. Sus hallazgos evidencian que el ABP es eficaz para mejorar la disciplina y la motivación de los estudiantes, siempre y cuando exista un compromiso por parte de los docentes, estudiantes y familias. Se identifica que el docente llevó a cabo sistema de puntaje para valoración, la creación de los grupos según comportamiento en aula y la secuencia temática, más que responder una pregunta problemática, se basó en el programa de historia. Estos resultados respaldan la importancia de seguir estudiando y llevando a cabo

la práctica del ABP en distintos contextos y distintos grados (en este caso el docente ha escogido una aplicación de ABP parcial o gradual).

Estas investigaciones han demostrado que el aprendizaje basado en proyectos no solo mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuye a la disminución de conductas disruptivas en el aula. Su enfoque dinámico y colaborativo permite que los estudiantes se involucren activamente en su aprendizaje, promoviendo valores como la responsabilidad, el respeto y la autonomía. No obstante, su implementación efectiva requiere superar desafíos como la resistencia al cambio en la comunidad educativa y la necesidad de formación docente en metodologías activas. Estos antecedentes sustentan la pertinencia de investigar cómo el ABP puede aplicarse específicamente para mitigar conductas disruptivas instruccionales, ofreciendo así un modelo educativo más respetuoso y participativo.

Marco Teórico

Los siguientes apartados dan a conocer el soporte teórico que define y caracteriza los conceptos de esta investigación.

ABP: Una Oportunidad para Motivar, Expresar y Escuchar

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología educativa en la que los estudiantes participan activamente en la planificación, implementación y evaluación de proyectos que tienen aplicaciones en el mundo real, más allá del aula de clase (Martí et al., 2010). Esta estrategia promueve la colaboración entre los alumnos, enfrentándolos a situaciones que requieren plantear propuestas para resolver problemáticas específicas. “Un proyecto se compone de actividades interrelacionadas que buscan generar productos, servicios o comprensiones capaces de solucionar problemas o satisfacer necesidades, considerando los recursos y el tiempo asignado” (Cobo y Valdivia, 2017, p. 5).

Entre las características más destacadas por Rodríguez y Vilchez (2015) del ABP, se encuentran el aprendizaje experiencial, el trabajo colaborativo, el desarrollo de competencias, la conexión entre la escuela y la realidad y la participación de las familias. Además, el ABP fomenta el uso e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y contribuye a eliminar barreras que dificultan la consecución de una escuela inclusiva.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha cobrado relevancia en los últimos años al constituirse no solo como una metodología de trabajo, sino como una estrategia didáctica que replantea la relación entre enseñanza, aprendizaje y realidad. Según Vergara Ramírez (2015), la escuela actual continúa organizada bajo un modelo tradicional que define tiempos, espacios, normas y evaluaciones que ya no responden a las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes contemporáneos. Estos aprenden dentro y fuera del aula, se mueven en entornos digitales y valoran los saberes que pueden aplicar de forma concreta. En este sentido, el ABP surge como una estrategia capaz de construir un nuevo marco para la enseñanza, al vincular el conocimiento con la experiencia, la acción y la emoción.

Desde la perspectiva del autor, los estudiantes aprenden cuando se sienten partícipes y creadores del conocimiento, cuando los contenidos adquieren sentido en su vida cotidiana y cuando el aprendizaje se convierte en una herramienta con valor social. Por ello, el ABP cuestiona las divisiones entre el aula y la realidad, entre las asignaturas aisladas y las situaciones vitales, y entre la acumulación de saberes y su uso práctico. El conocimiento, en esta estrategia, se define como una práctica social y significativa que se construye en relación con otros y en diálogo con el entorno. Así, el aprendizaje se comprende como un acto intencional que parte del interés del estudiante, se consolida en la interacción con la realidad y culmina en la producción de un resultado compartido.

Rol del Estudiante. En la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el estudiante asume un rol activo en la construcción de su conocimiento, interactuando con la realidad y su entorno para desarrollar competencias necesarias para su desarrollo. Esta metodología fomenta la autonomía del alumno, quien no solo adquiere información, sino que la aplica en contextos reales mediante la exploración y resolución de problemas. Además, su aprendizaje se ve enriquecido por la interacción con docentes, familias y compañeros, fortaleciendo su capacidad para analizar situaciones, tomar decisiones y ejecutar estrategias dentro de un trabajo colaborativo (Rodríguez y Vilchez, 2015).

Dentro de un proyecto, los estudiantes organizan su trabajo en equipo, estableciendo metas comunes y distribuyendo responsabilidades de manera equitativa. En este proceso, deben escuchar a sus compañeros, expresar sus ideas, negociar compromisos y evaluar continuamente el avance del grupo. Asimismo, el ABP impulsa el desarrollo del pensamiento crítico e investigativo, ya que los alumnos generan hipótesis, analizan información y presentan conclusiones fundamentadas. Este enfoque no solo promueve el aprendizaje autónomo, sino que también fortalece habilidades como la planificación, la resolución de problemas y la argumentación, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real (Cobo & Valdivia, 2017; Martínez y Ledezma, 2023).

Rol del Docente. En el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el rol del docente es fundamental para garantizar un ambiente propicio para el aprendizaje, lo que supone un reto en su práctica pedagógica. El docente no solo facilita el acceso a la información, sino que también debe diseñar actividades claras y flexibles que permitan a los estudiantes construir y reconstruir conocimientos. Para ello, es esencial que motive a los alumnos, los guíe en el manejo de las actividades y promueva procesos de autorreflexión y aprendizaje meta cognitivo. Además, debe realizar un seguimiento continuo del progreso, identificar problemas, brindar retroalimentación y evaluar los resultados del proceso (Zembrano, Hernández y Mendoza, 2022).

El éxito del ABP depende en gran medida de la capacidad del docente para crear experiencias educativas significativas que fomenten la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. Desde esta perspectiva, el docente debe generar condiciones que permitan a los alumnos tomar decisiones sobre sus metas de aprendizaje, investigar de manera autónoma y aplicar sus conocimientos en situaciones reales. Asimismo, debe favorecer un vínculo entre la institución educativa y la comunidad, propiciando experiencias que refuercen la interacción entre el entorno escolar y el contexto social del estudiante.

Metodología. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite a los docentes innovar en sus estrategias didácticas mediante actividades que integran teoría y práctica. A lo largo del proceso, es fundamental que el profesor realice un seguimiento constante del avance de los estudiantes, brindando orientación y potenciando sus habilidades. Para su implementación, el ABP se estructura en fases que guían la planificación y ejecución del proyecto según el contexto educativo. Estas fases incluyen la preparación inicial, el desarrollo del proyecto y la culminación con la presentación y evaluación de los resultados (Zembrano, Hernández y Mendoza, 2022)

En la fase inicial, se selecciona un tema relevante para la realidad de los estudiantes y se revisan los contenidos del currículo que pueden abordarse en el proyecto. Luego, se organizan grupos de trabajo, asignando roles específicos a cada integrante. Posteriormente, se establecen las actividades necesarias, considerando el tiempo, los recursos y los espacios requeridos para su desarrollo. Además, se define el tipo de producto final que se espera obtener y se formulan objetivos claros, alcanzables y motivadores. Durante la fase de desarrollo, los estudiantes investigan, analizan y sintetizan información sobre el tema seleccionado. A partir de esta indagación, comienzan la producción del proyecto, aplicando sus conocimientos y desarrollando soluciones creativas. Finalmente, en la fase final, los estudiantes presentan el producto final ante sus compañeros o comunidad educativa, se lleva a cabo una

evaluación basada en competencias y se realiza una reflexión sobre el proceso, identificando aprendizajes, errores y aspectos a mejorar.

Evaluación. En el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la evaluación es un elemento clave que debe planificarse desde la fase inicial del diseño del proyecto. Es fundamental establecer un plan de evaluación que permita monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del proceso, incorporando momentos de autoevaluación, retroalimentación entre pares y con el docente o expertos. Además, es importante contar con instrumentos adecuados, como rúbricas y listas de chequeo, que faciliten el seguimiento y permitan realizar ajustes oportunos para mejorar la experiencia de aprendizaje. Asimismo, se deben definir objetivos realistas y metas alcanzables en función del tiempo y los recursos disponibles, evitando sobrecargas que puedan generar frustración tanto en docentes como en estudiantes.

Para Sotomayor, Vaccaro y Téllez (2021), el proceso de evaluación en el ABP debe mantener un equilibrio entre la valoración individual y grupal, permitiendo así identificar los avances y necesidades de cada estudiante y del equipo en conjunto. También es crucial incluir evaluaciones que aborden distintas dimensiones del proyecto, como el trabajo colaborativo y los aprendizajes disciplinares. Además, la meta cognición juega un papel relevante en este modelo, por lo que es recomendable integrar preguntas que fomenten la reflexión sobre cómo se está aprendiendo y qué estrategias pueden emplearse para resolver dificultades.

Finalmente, la evaluación debe diversificarse en distintos formatos, como la observación, la evaluación formativa y la retroalimentación en la muestra pública del proyecto, promoviendo una cultura de reflexión y mejora continua en el proceso de aprendizaje.

En el marco de la presente investigación, el ABP se concibe precisamente como una estrategia didáctica orientada a favorecer la participación activa y significativa de las estudiantes,

fortalecer la convivencia escolar y reducir las conductas disruptivas de tipo instruccional. Al situar el aprendizaje en contextos reales y emocionalmente significativos, esta estrategia contribuye a construir un clima de aula más cooperativo, donde las niñas encuentran sentido en lo que aprenden y desarrollan mayor autorregulación frente a sus comportamientos y procesos comunicativos.

Conductas Disruptivas: Comportamientos que No Deben Ser Normalizados

“Las conductas disruptivas son aquellas acciones inapropiadas que perjudican el desarrollo de la clase, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones entre compañeros, el cumplimiento de las normas de clase y, en general, perjudican el buen funcionamiento del aula” (Benavides, 2019. P.1)

Causas. Las conductas disruptivas pueden originarse por diversos factores relacionados con el entorno escolar, familiar y social. Un aula desorganizada, con reglas poco claras o una gestión ineficaz por parte del docente puede propiciar comportamientos inapropiados, ya que los estudiantes carecen de orientación sobre las normas de convivencia. Asimismo, un ambiente ruidoso o con muchas distracciones dificulta la concentración y participación en clase. En el ámbito familiar, la falta de estabilidad emocional o de apoyo puede afectar la autorregulación y las habilidades sociales de los estudiantes, incrementando la probabilidad de comportamientos disruptivos. Además, la exposición a contextos adversos, como la violencia o el consumo de sustancias, puede influir negativamente en su comportamiento dentro del aula (León et al., 2024). Para reducir estas conductas, es fundamental que los docentes creen un ambiente estructurado y que se brinde el apoyo necesario a los estudiantes, favoreciendo así un aprendizaje armonioso y efectivo.

Frecuencia. Los problemas de conducta en el aula son una realidad presente en todas las instituciones educativas, sin importar la experiencia o habilidades interpersonales del

docente. A lo largo de su labor, los maestros enfrentan diversas situaciones conflictivas que pueden afectar la dinámica del aprendizaje. Por ello, es fundamental que estén preparados para gestionar estos desafíos de manera efectiva, empleando estrategias que permitan resolver los conflictos de forma equitativa. El diálogo se convierte en una herramienta clave para la conciliación, ya que facilita la comprensión mutua y fomenta un ambiente de respeto y armonía en el aula (Benavides, 2019).

Tipos de conductas disruptivas. Las conductas disruptivas en el aula pueden clasificarse en diversas categorías según su naturaleza y el impacto que generan en el ambiente de aprendizaje. Gotzens (1986) identifica cinco tipos principales: las motrices, que incluyen movimientos innecesarios que distraen a los compañeros; las ruidosas, relacionadas con sonidos que perturban el orden del aula; las verbales, como gritos o risas con el objetivo de captar atención; las agresivas, que abarcan acciones violentas como empujones o daños materiales; y las de orientación en clase, que implican miradas o gestos que distraen a otros estudiantes. Estas manifestaciones pueden afectar la concentración de los estudiantes y dificultar el desarrollo normal de las actividades académicas (Rodríguez, 2021).

Otro enfoque de clasificación diferencia entre conductas sociales e instruccionales (Gotzens et al., 2010). Las primeras hacen referencia a comportamientos que alteran el ambiente escolar por ser considerados inadecuados dentro de la convivencia social, mientras que las segundas están directamente relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, como la falta de atención o interrupciones constantes. Grebennikov (2005) señala que las conductas instruccionales surgen cuando los estudiantes no respetan las normas establecidas en el aula, afectando el desarrollo de las clases. Un ejemplo común es interrumpir al docente mientras explica un tema, lo que dificulta la comprensión de los contenidos por parte del grupo (Rodríguez, Dipp & Carrillo, 2018).

Las conductas disruptivas de tipo instruccional, según Gotzens (2010), suelen ser minimizadas en comparación con las conductas de tipo social; sin embargo, su impacto en el desarrollo de la clase es considerable. El estudio de Gotzens (2010) evidencia que muchos docentes tienden a restar importancia a este tipo de conductas, a pesar de que son las que más afectan la dinámica y continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual podría suceder por no tener una diferenciación en los tipos de conductas. Estas conductas se relacionan directamente con el incumplimiento de las normas del aula, ya sea por desconocimiento o por transgresión deliberada. A diferencia de las conductas sociales, cuya gestión suele vincularse con aspectos de convivencia general, las conductas instruccionales comprometen directamente el flujo pedagógico de la clase, pues interfieren con la atención, la escucha y el cumplimiento de las orientaciones. Por esta razón, el docente tiene la responsabilidad de comunicar y hacer cumplir las normas de manera clara, evitando aplicar creencias o criterios basados únicamente en el orden social.

Estrategias. Para prevenir y manejar las conductas disruptivas en el aula, es fundamental establecer reglas claras y consecuencias bien definidas. Según Vallejo (2022) y León et al. (2024), cuando los docentes comunican sus expectativas y hacen partícipes a los estudiantes en la formulación de normas, estos sienten mayor responsabilidad en su cumplimiento. También es clave reforzar el comportamiento positivo a través de elogios, recompensas o privilegios, lo que resulta más efectivo que aplicar sanciones. Además, la colaboración con las familias juega un papel importante, ya que el contacto frecuente con los padres permite detectar problemas subyacentes y trabajar en conjunto para fomentar actitudes adecuadas dentro y fuera del aula.

Existen diversas estrategias para reducir o eliminar comportamientos inadecuados en el aula. Una de ellas es el contrato de conducta, un acuerdo escrito entre el estudiante y el docente que detalla las expectativas y consecuencias asociadas a su comportamiento. Otra

técnica es la economía de fichas, donde los alumnos reciben puntos o fichas por conductas positivas, que pueden canjear por recompensas previamente acordadas, mientras que las conductas negativas implican la pérdida de estos puntos. Además, la extinción consiste en ignorar ciertas conductas con el fin de no brindar importancia, mientras que el aislamiento retira temporalmente al estudiante del entorno donde ocurre la conducta inapropiada. También se pueden emplear estrategias inmediatas como el contacto visual, el silencio del docente para inducir autocorrección en el grupo, la proximidad física para disuadir comportamientos inadecuados, el llamado de atención directo y breve, y la formulación de preguntas que redirijan la atención del estudiante hacia la tarea en curso (Rodríguez, 2021).

Camino para ejecutar en aula: la secuencia didáctica

La secuencia didáctica se compone de un conjunto organizado de actividades que tienen una relación interna entre sí y buscan generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Como lo menciona Díaz (2013), su propósito es conectar los conocimientos previos de los alumnos con situaciones problemáticas y reales, permitiendo que la nueva información tenga sentido y favorezca el aprendizaje. Estas actividades no deben ser mecánicas o repetitivas, sino que deben estimular la reflexión y la aplicación de saberes en contextos auténticos. Además, Rodríguez (2014) señala que las secuencias didácticas proporcionan estructura y coherencia al proceso de enseñanza, facilitando la asimilación de contenidos a través de modelos pedagógicos que potencien la comprensión y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Estructura. La estructura de una secuencia didáctica se compone de dos aspectos fundamentales que funcionan de manera simultánea: la planificación de actividades de aprendizaje y la evaluación integrada en dichas actividades. Su diseño se enmarca dentro de un proceso de planeación flexible, donde cada elemento influye en los demás, comenzando con la selección del contenido a trabajar y la definición de una intención de aprendizaje clara,

ya sea en forma de objetivos, finalidades o propósitos, según el enfoque pedagógico del docente (Díaz, 2013). Además, toda secuencia didáctica se organiza en tres etapas esenciales: apertura, desarrollo y cierre, las cuales permiten guiar el proceso de enseñanza y garantizar la construcción progresiva del conocimiento.

Las actividades dentro de una secuencia didáctica se organizan en tres momentos clave. Primero, las actividades iniciales tienen como propósito generar un ambiente propicio para el aprendizaje, motivando a los estudiantes mediante preguntas o problemas cercanos a su realidad, lo que les permite activar conocimientos previos. Luego, en la fase intermedia, los estudiantes exploran nuevos conceptos a través de diversas estrategias como discusiones, lecturas o el uso de herramientas digitales, favoreciendo la construcción de significado a partir de sus experiencias previas. Finalmente, las actividades de cierre buscan consolidar los aprendizajes adquiridos, promoviendo la reorganización del pensamiento mediante síntesis, resolución de problemas o debates en grupo, asegurando una reflexión profunda sobre el contenido trabajado (Díaz, 2013).

Evaluación. La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar estrechamente articulada con las actividades didácticas, integrando tanto la evaluación formativa como la sumativa. Desde la planificación del curso, es esencial definir evidencias que permitan valorar el avance del estudiante, ya sea mediante la resolución de problemas, proyectos, presentaciones o ejercicios aplicados a contextos reales. La evaluación no solo mide el conocimiento adquirido, sino que también funciona como un medio de retroalimentación, permitiendo ajustar estrategias pedagógicas según los resultados obtenidos. Además, su aplicación debe reflejar la conexión entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos previos, favoreciendo una comprensión significativa y orientada a la realidad (Díaz, 2013).

Cómo ejecutarlas. Para llevar a cabo una serie de actividades de enseñanza organizadas, es fundamental definir con claridad las metas de aprendizaje y las habilidades que

se desean potenciar en los estudiantes. Además, es necesario integrar distintos aspectos del conocimiento de manera articulada, permitiendo una construcción progresiva del saber. La planificación debe contemplar una introducción, un desarrollo y una conclusión, asegurando que los alumnos participen activamente en su formación. La selección de materiales y herramientas didácticas, junto con la distribución de tareas en dinámicas grupales, favorece un ambiente educativo más dinámico y efectivo.

Asimismo, es crucial identificar la naturaleza del contenido a trabajar, ya que este puede centrarse en aspectos conceptuales, habilidades prácticas o actitudes y valores. Cada tipo de conocimiento requiere estrategias específicas para su adecuada enseñanza y comprensión. Para optimizar el proceso, se deben emplear enfoques que fomenten la reflexión, el análisis y la aplicación de lo aprendido en contextos diversos. Finalmente, el monitoreo constante y la retroalimentación permiten ajustar las estrategias implementadas, garantizando que los estudiantes consoliden de manera significativa los nuevos conocimientos (Rodríguez, 2014).

Marco Curricular

En Colombia, las entidades que regulan el sistema educativo determinan los saberes y competencias que los y las estudiantes deben desarrollar según su etapa de formación, sirviendo como guía para los procesos de enseñanza en las instituciones. Entre estos documentos se encuentran los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), los cuales conciben el lenguaje como una práctica social orientada hacia la significación. Este enfoque reconoce las habilidades comunicativas; leer, escribir, hablar y escuchar, como procesos interdependientes mediante los cuales los estudiantes construyen sentido, identidad y vínculos sociales. Así, el MEN (1998) plantea que el aprendizaje del lenguaje debe promover “la liberación de la palabra por el niño,

el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral para luego acceder a la necesidad de leer y escribir” (p. 8).

El MEN (2006), a través de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, reafirma esta visión y señala que el uso del lenguaje cumple una doble función: es un proceso cognitivo individual y, al mismo tiempo, un medio de interacción social. Dichos estándares orientan el trabajo pedagógico hacia el desarrollo de la autonomía comunicativa, el pensamiento crítico y la ética del diálogo. De este modo, los estudiantes aprenden a expresar sus puntos de vista, reconocer la diversidad de voces y participar en intercambios comunicativos donde predomine el respeto y la argumentación. Además, la enseñanza del castellano se fundamenta en el enfoque comunicativo, sociocultural y discursivo, que busca formar hablantes competentes capaces de interpretar, producir y transformar discursos en contextos reales, más allá de un tratamiento gramatical o estructuralista del idioma.

Las Orientaciones Pedagógicas para Lengua Castellana (MEN, 2014/2018) amplían este enfoque al destacar la necesidad de formar sujetos discursivos y ciudadanos críticos, capaces de reflexionar sobre la lengua y utilizarla como herramienta para la participación democrática. Este documento incorpora, además, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de los medios digitales como recursos para potenciar la lectura multimodal, la escritura colaborativa y la oralidad mediada por nuevas formas de interacción. Así, se promueve un aprendizaje del lenguaje que trasciende el aula y se relaciona con la vida cotidiana y el entorno social de los estudiantes.

De igual manera, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), adoptados desde 2016 como referentes de logro por grado y ciclo educativo, articulan los estándares con los niveles de desempeño esperados en cada etapa escolar. En el ciclo dos, que corresponde a los grados tercero y cuarto, los DBA enfatizan la importancia de la comprensión lectora, la producción oral con coherencia y respeto de turnos de palabra, y la expresión de opiniones personales

fundamentadas en experiencias y contextos reales, lo que coincide con el desarrollo de la competencia comunicativa descrita en los lineamientos y estándares anteriores.

En coherencia con estas disposiciones, el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño establece en su Manual de Convivencia (2013) que los aprendizajes deben “favorecer la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de contextos” (p. 11). Esta orientación se articula con la filosofía institucional, que promueve la creatividad y el pensamiento crítico desde una perspectiva epistemológica, la autonomía y autorregulación en el hacer, y la construcción del proyecto de vida. Tanto las directrices del Ministerio de Educación Nacional como las del colegio coinciden en la formación de estudiantes integrales, capaces de comunicarse con sentido, reflexionar críticamente y actuar éticamente frente a su entorno.

Finalmente, este marco curricular sustenta la presente investigación al reafirmar la importancia del lenguaje como eje transversal de la formación ciudadana y de la convivencia escolar. La propuesta didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se alinea con este enfoque comunicativo y sociocultural al promover experiencias reales de comunicación, fortalecer la oralidad y fomentar la colaboración entre pares. En consecuencia, el ABP se configura como una estrategia coherente con los lineamientos nacionales, capaz de responder a las necesidades del aula investigada al propiciar espacios de participación significativa, disminuir las conductas disruptivas de tipo instruccional y consolidar una convivencia basada en el respeto por la palabra y el diálogo.

Metodología

El enfoque mixto en la investigación combina metodologías cuantitativas y cualitativas para obtener un análisis más completo de los fenómenos estudiados. Según Hernández-

Sampieri y Mendoza (2008), este enfoque permite recopilar y analizar datos numéricos y descriptivos de manera integrada, lo que facilita una comprensión más profunda del objeto de estudio. La combinación de estos dos enfoques posibilita una triangulación de datos que incrementa la confiabilidad y validez de los hallazgos. Además, permite una exploración más amplia de la realidad al aprovechar tanto la precisión numérica como la riqueza de las narrativas y experiencias.

En un proyecto que busca implementar una secuencia didáctica basada en el aprendizaje basado en proyectos para reducir conductas disruptivas, el enfoque mixto resulta útil porque permite evaluar tanto la frecuencia y tipo de comportamientos disruptivos (a través de datos cuantitativos) como la experiencia en la adquisición de herramientas para enriquecer la competencia comunicativa de las niñas sobre el aprendizaje y la dinámica en el aula (mediante datos cualitativos). Esto posibilita un análisis más integral de los efectos de la intervención, asegurando que los cambios observados no solo sean estadísticamente verificables, sino también significativos en términos de impacto educativo y social. Además, al combinar diferentes fuentes y métodos de recolección de datos, se pueden generar estrategias más ajustadas a las necesidades del grupo estudiado.

Diseño de la Investigación

El estudio adopta un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), ya que permite “corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cualitativos y cuantitativo” (Hernández, 2008, p. 557). Se busca interpretar y cruzar ambos tipos de resultados de manera que se evidencian los datos cuantitativos seguidos de datos cualitativos de manera comparativa para cruzar y determinar la relación de los resultados.

Población de Estudio

Con el propósito de analizar la manera en que pueden adaptarse las pedagogías activas basadas en la enseñanza por competencias y de revisar el rol de las clases de español como

lengua materna desde una perspectiva contextual, esta investigación se desarrolló en el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, institución pública ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe, en Bogotá, Colombia.

El grupo participante corresponde al curso 402, conformado por 36 niñas entre los 9 y 11 años de edad. El estudio se llevó a cabo durante las clases de Lengua y Literatura, asignatura que integra los procesos de lectura, escritura y oralidad dentro del plan de estudios institucional. Se trata de un grupo dinámico y participativo, en el que predomina la interacción entre pares y la disposición hacia las actividades colaborativas. La organización del aula en mesas redondas de cuatro estudiantes favorece el trabajo en equipo y la comunicación directa, aunque en ocasiones genera conversaciones paralelas y distracciones que interfieren con el desarrollo de las actividades académicas.

Una de las estrategias implementadas por la docente titular anterior, quien acompañó al grupo durante tres años, era “la feria”, actividad que permitía compartir experiencias lectoras y promover la participación equitativa como lo expresa en el Anexo E la docente titular encargada del grupo desde hace tres años. Según Sauri y Márquez (2005), “las habilidades de participación adquiridas durante la juventud son parte de un proceso de formación de la identidad”, en el cual las ideas, opiniones y emociones contribuyen a la construcción de la subjetividad. Esta práctica evidenciaba una orientación pedagógica participativa, centrada en la interacción y la expresión de las estudiantes. Sin embargo, durante el periodo en que se desarrolló la investigación, el grupo experimentó un cambio de docente, quien adoptó una visión más tradicional de la enseñanza. Esta transición generó ajustes en la dinámica del aula y permitió identificar problemas de disciplina y comportamientos disruptivos que debían ser observados y abordados desde un enfoque pedagógico transformador.

Las estudiantes se encuentran en el ciclo dos, que abarca los grados tercero y cuarto. Este nivel se caracteriza por integrar el desarrollo personal con la comprensión de la escuela

como espacio regulado y hace énfasis en los “dominios de la lectura, la escritura, la argumentación y la explicación oral, el análisis y la solución de problemas, la continuidad con la sensibilidad hacia las artes y hacia los deportes” (Rincón, 2010, p. 98). De manera complementaria, Piaget (como se cita en Rincón, 2010) plantea que entre los 7 y 11 años emergen las operaciones concretas, que permiten estructurar ideas, clasificar información y resolver problemas simples. Estas habilidades cognitivas, sociales y comunicativas son esenciales para el trabajo cooperativo y la construcción de aprendizajes significativos.

En este contexto, se identificaron conductas disruptivas de tipo instruccional, manifestadas en interrupciones frecuentes, conversaciones fuera de tema y dificultades para mantener la atención durante las explicaciones o presentaciones. Estas conductas afectan la convivencia, la escucha activa y la participación equitativa en el aula, lo que hace de este grupo un escenario propicio para la implementación de una propuesta didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La intervención buscó comprender cómo una estrategia centrada en la colaboración, la exploración y la construcción colectiva del conocimiento puede contribuir a reducir dichas conductas y fortalecer las competencias comunicativas en el marco de la enseñanza de la lengua materna.

Instrumentos

A continuación, se presentan los instrumentos que se utilizaron en las distintas etapas de la investigación para la recolección de datos: bitácora, encuesta, matriz y secuencia didáctica. Los instrumentos fueron verificados de manera que correspondieran al tipo de investigación y que fueran apropiados para recolectar la información de manera fiable. En cuanto a la bitácora, aunque cuenta con secciones subjetivas, se crearon espacios como la descripción de la actividad u objetivos que ayudaron a establecer una mirada más objetiva frente a la descripción del grupo y las sesiones. En el caso del cuestionario se dio a conocer al docente titular y al asesor quienes aprobaron el contenido, la pertinencia y la legibilidad y

comprensión para estudiantes de 9 a 10 años, esto se reforzó en el momento de aplicación en donde se aclararon dudas respecto al tipo de preguntas y cómo responderlas. Así mismo la secuencia didáctica pasó por etapas de revisión y corrección desde las perspectivas del asesor y la docente titular, así mismo como su adaptación a los cambios que se vinieron presentando, siempre respetando las etapas correspondientes al Aprendizaje Basado En proyectos.

La matriz de conducta es un formato de creación propia que, aunque se realizó de manera experimental, se tomaron en cuenta bases teóricas que permitieron hacer la debida selección y categorización de conductas.

Formato Bitácora

La bitácora es el instrumento base de la investigación, ya que la observación es el recurso principal para obtención de datos. Debido a la naturaleza mixta del proyecto, la bitácora se toma como insumo de carácter cualitativo, aquí la observación evidencia las actitudes de los sujetos y su comportamiento en el espacio, así como las percepciones y conclusiones del investigador. Desde el aspecto cuantitativo y debido al diseño concurrente, la bitácora es el recurso desde el cual se cuantifican los datos recolectados en las sesiones de aula para obtener información objetiva y precisa. Esta bitácora (Ver Anexo F) contiene el objetivo de la sesión en términos de la investigación y también el espacio para describir las actividades con sus debidas interpretaciones enfocadas en el desarrollo de las competencias comunicativas, las conductas disruptivas y la incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en las conductas disruptivas.

Formato Matriz de Conductas Disruptivas

La matriz de conductas disruptivas (Ver Anexo G) se crea con el fin de recolectar y analizar la información de manera cuantitativa. Toma los datos de la bitácora acerca de la frecuencia y los tipos de conductas disruptivas y permite analizar los datos y los cambios según la incidencia del aprendizaje basado en proyectos, comparando los resultados de distintas

sesiones. La tabla contiene los distintos tipos de comportamientos correspondientes a las conductas disruptivas según la categorización planteada por Gotzens, categorizando las conductas de tipo instruccional que contienen subdivisiones de conductas detalladas presentes en el aula estudiada:

- Verbales (H/T): Hablar / Turnos de habla: estas conductas incluyen los murmullos y risas o interrupciones en los turnos de habla asignados.
- Orientación (DG/DI): Distracción Grupal / Distracción Individual: sucede cuando hay otros elementos que distraen el foco de atención de las estudiantes como dibujar, hacer tareas que no son parte de las actividades de clase o incluso interactuar con juguetes.
- Participación (NP/NE): No participar / No escuchar: estas conductas están vinculadas a la motivación e interés, ya que el no involucrarse en las actividades asignadas o en la participación de otras personas en clase generan disrupción.

Así mismo, presenta la información del número de matriz, la fuente de donde tomó la información, el objetivo específico al que corresponde, la categoría de estudio enfocada y el espacio para la descripción de la conducta.

Formato Cuestionario Tipo Encuesta

Este instrumento presentado para recopilar datos cualitativos y cuantitativos, presenta preguntas abiertas y cerradas con el objetivo de recopilar información acerca de la percepción de conductas disruptivas, participación, actitudes y preferencias referentes al antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica. El primer cuestionario se aplicó a las estudiantes, en el cuál llenaron cuatro secciones: la primera, comportamiento en clase; la segunda, participación en clase; la tercera, actividades en clase, y la cuarta, percepciones y experiencias. Con este cuestionario se obtuvo la frecuencia de conductas disruptivas desde la perspectiva de las estudiantes, las preferencias en cuanto a actividades en aula y finalmente, la actitud frente a situaciones fuera del aula, insumo que ayudaría a encaminar la temática del proyecto.

Formato Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica consta de ocho sesiones aplicadas en el curso estudiado en el área de Lengua y Literatura. Esta secuencia es la ruta de aplicación del aprendizaje basado en proyectos, por lo cual, las sesiones están relacionadas a las fases de esta estrategia. La temática y pregunta guía se ha seleccionado a partir de la información recolectada en la encuesta y las sesiones de observación. La mujer como eje central no solo permite establecer un diálogo por temas de interés como los deportes y el entretenimiento, sino que busca generar un vínculo que motive a las estudiantes a investigar e involucrarse con el proyecto, de manera que la información que la docente enseña (construcción de biografías) se toma como herramientas para comprender y expresar sus propias reflexiones, generando así una participación crítica, argumentada y significativa.

La secuencia didáctica consistió en seis sesiones de una hora. Cada sesión se orientó a partir de las fases propuestas por el Aprendizaje Basado en Proyectos, en donde se creó una rutina: la docente brindaba las instrucciones del trabajo del día, luego las estudiantes trabajaban en los grupos y la docente iba acompañando los procesos, discusiones y dificultades en cada uno de los grupos.

Fases

Debido al carácter mixto las fases se van trabajando desde perspectivas cualitativas y cuantitativas desde la fase de recolección de datos. Por lo cual la presente investigación consiste en:

1. Planteamiento del problema: contexto de la investigación, descripción de la población, planteamiento del problema, establecimiento de objetivos.
2. Teoría o abordaje: se hace un análisis desde antecedentes de investigación que han estudiado conductas disruptivas y Aprendizaje Basado en Proyectos.

3. Hipótesis: la implementación de una secuencia didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye a la reducción de conductas disruptivas de tipo instruccional
4. Diseño: creación de la propuesta a partir del enfoque mixto. Creación de secuencia didáctica “Mujeres que inspiran” a partir del proceso de Aprendizaje Basado en Proyectos.
5. Recolección: se emplean los instrumentos de recolección de datos: bitácora (abstrae información sobre los roles del ABP y las causas, frecuencias y tipos de conductas disruptivas), cuestionarios (sistematiza las causas, frecuencias y percepciones de conductas disruptivas, así como la aplicación del ABP como estrategia) y matrices (cuantifican la frecuencia y los tipos de conductas disruptivas).
6. Análisis: se analizan los datos recolectados y se relacionan con los objetivos e hipótesis planteados.

Análisis e Interpretación de Resultados

A continuación, se presentan los resultados parciales de la aplicación de los instrumentos mencionados en el capítulo anterior. Para ello, se muestra la relación de tres objetivos específicos con los datos recolectados, la forma en que se sistematizó la información y el análisis de esos resultados obtenidos.

En relación con el primer objetivo, orientado a identificar las conductas disruptivas instruccionales presentes en el aula, se elaboró una matriz que vincula el objetivo, la categoría (aprendizaje basado en proyectos o conducta disruptiva), la actividad desarrollada, la conducta observada y su descripción. Este procedimiento permitió reconocer patrones de comportamiento y comprender su relación con la dinámica de clase, constituyendo la base para el análisis comparativo posterior.

Respecto al segundo objetivo, centrado en diseñar e implementar una secuencia didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la sistematización se organizó en torno a las sesiones desarrolladas, detallando actividades, roles y conductas emergentes. El análisis se orienta en describir la incidencia de la secuencia didáctica en las conductas identificadas previamente, por lo cual se analiza en paralelo con las bitácoras correspondientes a cada sesión.

Finalmente, en el tercer objetivo, enfocado en analizar la incidencia de la propuesta en la reducción de conductas disruptivas, se construyó un esquema integrador con información derivada de las bitácoras, los productos elaborados por las estudiantes y los registros en la matriz de conductas. A partir de estos insumos se identificaron logros, dificultades y transformaciones, lo que permitió establecer el impacto del ABP en la autorregulación y en la convivencia escolar. El análisis, en consecuencia, se desarrolla en tres momentos: la presentación de los instrumentos, la sistematización de los datos y la vinculación de los hallazgos con las categorías del marco teórico.

Detección de conductas disruptivas

Obtención de datos

El desarrollo del primer objetivo de la investigación, enfocado en la detección de conductas disruptivas, se basó en la observación detallada del aula 402, específicamente durante la clase de español. La información se recopiló a través de siete bitácoras de observación que documentaron las interacciones y comportamientos de las estudiantes desde el primer contacto con la población (Ver Anexo H). Este proceso permitió no solo identificar

conductas en el aula, sino también contextualizarlas en relación con la dinámica de la escuela, los actores involucrados y el área de español.

Para complementar las observaciones se aplicaron cuestionarios que permitirían conocer la visión de las estudiantes y un docente con respecto a la aplicación de la estrategia Aprendizaje Basado en Proyectos y su posible incidencia en las conductas disruptivas enfocándose en el primer objetivo de identificar las conductas disruptivas presentes en el curso 402.

El cuestionario aplicado a los docentes (Ver Anexo I) se elaboró con el fin de recoger información específica sobre la frecuencia y el impacto de las conductas disruptivas observadas en el aula 402. Para ello, se incluyeron ítems sobre situaciones recurrentes como hablar entre compañeras durante las explicaciones, interrumpir sin respetar turnos de palabra, distraerse en actividades prácticas o no seguir instrucciones. A través de una escala de frecuencia tipo Likert, el cuestionario permitió cuantificar la percepción del profesorado sobre estos comportamientos, y mediante preguntas abiertas se profundizó en la valoración del papel de los proyectos y en las estrategias que podrían mejorar la disciplina en el grupo.

El cuestionario dirigido a las estudiantes (Ver Anexo J) buscó captar la autopercepción de las alumnas frente a sus propias conductas en clase, con un énfasis en las situaciones disruptivas que más afectaban el desarrollo de las actividades. Entre los ítems evaluados se encuentran hablar mientras la profesora explica, interrumpir a compañeras en sus participaciones, distraerse dibujando o coloreando durante instrucciones y participar sin respetar turnos. Estos aspectos, junto con preguntas sobre sus hábitos de atención, preferencias de trabajo y experiencias emocionales, aportaron una mirada directa sobre cómo ellas mismas reconocen o minimizan los comportamientos que obstaculizan el clima de aula al igual que el insumo para crear un proyecto desde la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos.

Sistematización

En primera instancia se digitalizó la información de las bitácoras y se extrajo la información relativa a las conductas. Una vez detectada la información se realizó una diferenciación por colores de los tipos de conductas y esa información se trasladó a la matriz. A continuación, se muestra la matriz que contienen las tres tipologías identificadas en el aula junto a dos comportamientos característicos de esa tipología como fue explicado en la presentación del instrumento, la fuente de recolección, la categoría, el objetivo específico al que corresponde, la actividad desarrollada y las conductas detectadas en el aula.

Figura 1 Matriz de conducta para bitácora

Matriz #1	Fuente de recolección: Bitácoras		Verbales		Orientación		Participación	
Categoría	Objetivo	Actividad	H	T	DG	DI	NP	NE
Conductas disruptivas: causas y tipos	Identificar las conductas relacionadas con factores disruptivos instruccionales en las estudiantes del aula 402	Estudiantes pasan al frente a recitar el poema "la pobre viejecita"			se distraen con elementos en las mesas, dibujan o hablan.			
		Se hace una evaluación de comprensión lectora				al momento de empezar la clase algunas estudiantes siguen comiendo		
		La docente realiza la clase explicando los sustantivos		hay constante interrupción de niñas que preguntan acerca de otros temas como la reunión de padres, entrega de notas o historias personales				
		Decorar la guía por motivo del día de la tierra	los gritos de algunas incitan a seguir gritando					
		Pasan a exponer alrededor de 10 niñas, toman el tiempo de clase y quedan pendientes más turnos		comentan con sus compañeras o en voz alta que ha cometido un error.				al encontrarse con cuentos que ya habían leído se distraen mostrando aburrimiento
		La clase empieza a las 8:40			la organización y problemas de comportamiento como hablar al mismo tiempo la atrasan			
		crear una historia en conjunto			una niña reclama su juguete roto y otras frustradas por la carrera atlética que habían perdido anteriormente		no buscan un sentido a lo que sus compañeras han escrito anteriormente	tratan de otorgar las palabras a sus compañeras
		Se invita a las estudiantes a contestar una prueba de comprensión lectora.				Al no estar las estudiantes motivadas desobedecen la organización de aula.	Las niñas no desean participar en la prueba	

Nota. Figura creada por la autora.

Para la sistematización de la información recolectada en los cuestionarios aplicados a las estudiantes, se inició con la digitalización de los cuestionarios de manera que se realizó un conteo de respuestas a cada situación según la escala de Likert adaptando la matriz a las situaciones expuestas en el cuestionario. En la matriz de conducta se plasman los resultados de la mayor cantidad de respuestas a cada situación y la respectiva conducta a la que pertenece la situación planteada.

Figura 2 *Matriz de conducta cuestionario estudiante*

Matriz #2	Fuente de recolección: Cuestionarios a estudiantes inicio		Verbales		Orientación		Participación	
Categoría	Objetivo	Situación	H	T	DG	DI	NP	NE
Conductas disruptivas: causas, tipos y frecuencia	Identificar las conductas relacionadas con factores disruptivos instruccionales en las estudiantes del aula 402	Hablo con mis compañeras cuando la profesora está explicando	A veces					
		Interrumpo con comentarios cuando alguien está participando		Nunca				
		Dibujo, hablo o coloreo cuando la profesora está dando instrucciones o alguien está hablando.				Nunca		
		Me gusta participar en clase					Casi nunca	
		Siento que mis compañeras valoran mis opiniones						A veces
		Tengo mejores resultados trabajando en grupo			Nunca			

Nota. Figura creada por la autora.

En el caso del cuestionario aplicado al docente, se plasmó en la matriz de conducta la respuesta marcada en la conducta a la que corresponde la situación.

Figura 3 *Matriz de conducta cuestionario docente*

Matriz #3	Fuente de recolección: Cuestionario a docente		Verbales	Orientación		Participación		
Categoría	Objetivo	Situación	H	T	DG	DI	NP	NE
Conductas disruptivas: causas, tipos y frecuencia	Identificar las conductas relacionadas con factores disruptivos instruccionales en las estudiantes del aula 402	Las estudiantes hablan entre ellas mientras se dan explicaciones	A veces					
		Interrumpen la clase sin respetar turnos de habla		A veces				
		Las estudiantes piden que se repitan las instrucciones porque no estaban atentas						Casi siempre
		Se toman varios minutos de la clase debido a la indisciplina.			Casi siempre			
		Se distraen fácilmente en actividades prácticas.				Casi siempre		
		La mayoría sigue instrucciones correctamente en actividades individuales.					A veces	

Nota. Figura creada por la autora.

Análisis

A partir del análisis de las matrices de conducta de los cuestionarios de estudiantes y docente, así como de las bitácoras de observación, se identificaron con claridad conductas disruptivas de tipo instruccional, que interfieren con el desarrollo efectivo de las clases descubriendo que las conductas más frecuentes incluyen:

- Verbales: hablar fuera de turno, interrumpir explicaciones, conversar con compañeras durante la exposición docente.
- De orientación/distracción: dibujar o manipular objetos durante la instrucción, desviar la mirada hacia otros compañeros, perder atención cuando el tema no les resulta significativo.
- De participación: no escuchar, no seguir instrucciones, falta de participación activa en actividades, prefiriendo realizar otras tareas.

En las bitácoras se registraron episodios como estudiantes comiendo al inicio de la clase, movilización innecesaria del mobiliario, gritos que aumentan el ruido del aula, abandono temporal de tareas grupales, interrupción de la palabra, dibujar, etc.

Frecuencia, Percepción y Contraste. En la comparación entre las respuestas de las estudiantes y la percepción del docente sobre el comportamiento en clase se identificaron diferencias claras en la frecuencia de las conductas. Por ejemplo, el 53% de las estudiantes afirmó que “a veces” habla con sus compañeras mientras la profesora explica, mientras que el docente señaló que esto ocurre casi siempre. De manera similar, el 72% manifestó que nunca interrumpe con comentarios cuando alguien participa, pero el docente percibe que las interrupciones ocurren a veces. En cuanto a distraerse con dibujos o conversaciones durante las instrucciones, el grupo se dividió entre quienes afirmaron que nunca (39%), casi nunca (30%) o a veces (25%) lo hacen; no obstante, el docente indicó que sucede casi siempre.

Además, mientras el 80% de las estudiantes señaló que siempre o casi siempre recuerda las reglas de clase, el docente considera que no siguen de forma constante las

instrucciones, tanto en actividades individuales como grupales, y agregó que por la indisciplina se pierden varios minutos de clase.

En lo relacionado con la participación, el contraste también es evidente. El 64% de las estudiantes indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que les gusta participar en clase, aunque el docente advirtió que esas participaciones no siempre resultan significativas. En cuanto al respeto de turnos, el 79% afirmó que nunca o casi nunca interrumpe, mientras que el docente señaló estar en desacuerdo con que se respeten dichos turnos. Sobre el trabajo en grupo, el 64% de las estudiantes indicó que obtiene mejores resultados en colectivo, percepción que coincide con la del docente, quien reconoce esta preferencia. Sin embargo, tanto el cuestionario estudiantil como el docente reflejan limitaciones en la escucha activa: el 47% de las estudiantes declaró que no está segura de que sus opiniones sean valoradas, y el docente afirmó que las estudiantes solo a veces escuchan y retroalimentan a sus compañeras. Esto muestra que, aunque las estudiantes valoran positivamente su participación, el docente percibe dificultades en la organización, la calidad de los aportes y el respeto a las normas básicas de interacción.

Relación teórica. Concepción Gotzens establece una clasificación de las conductas disruptivas en cinco categorías: motrices, ruidosas, verbales, agresivas y de orientación en la clase. Esta tipología permite diferenciar aquellas conductas que afectan directamente la enseñanza (instruccionales) de las que tienen impacto más social o relacional (sociales). (Gotzens, 1986; Gotzens, Castelló, Genovard & Badía, 2003). Las conductas instruccionales, como hablar fuera de turno, no escuchar instrucciones, distraerse con objetos, coinciden con las categorías de verbales, orientación, y parcialmente ruidosas, según Gotzens. Ellas implican una interrupción del flujo didáctico, de la continuidad de la explicación docente, y de la participación esperada. Entender esta tipología ayuda a centrar las intervenciones educativas

más pertinentes: las que regulan normas de aula, turnos de palabra, rutinas claras y responsabilidades de grupo.

Implicaciones para la intervención educativa. los datos recolectados sugieren que para reducir las conductas disruptivas instruccionales en el aula se podría establecer normas claras desde el inicio, visibles y comprendidas por todas las estudiantes, incluyendo los turnos de palabra y los tiempos de transición; definir roles de grupo explícitos, para distribuir responsabilidades, fomentar la autorregulación y el compromiso; incorporar actividades iniciales motivadoras para captar la atención al comienzo de la clase; promover estrategias formativas como rúbricas, autoevaluación y coevaluación, que hagan visibles las expectativas y permitan reflexionar sobre las conductas propias y reforzar, dentro del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), el sentido del propósito, la relevancia del contenido, la participación y responsabilidad, como elementos que pueden disminuir la aparición de conductas disruptivas.

Diseño de secuencia didáctica

Obtención de Datos

Los resultados obtenidos en la fase de detección de conductas disruptivas no se asumieron únicamente como un diagnóstico, sino como un insumo central para la construcción de la secuencia didáctica. Así mismo se tomaron las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos para orientar el objetivo de cada sesión, obteniendo como resultado un esquema de la sesión con el motivo de su creación. (Ver Anexo K)

Sistematización

Se crearon las planeaciones de la secuencia didáctica a partir del esquema propuesto como guía, de manera que se describieron los objetivos, las actividades, los materiales y la manera cómo se evaluaría la sesión. (Ver Anexo L)

Análisis

La secuencia didáctica diseñada en torno a la búsqueda y creación de biografías de mujeres inspiradoras permitió establecer un hilo conductor coherente que orientó las actividades, los espacios, los tiempos y los materiales necesarios para el desarrollo del proyecto. Esta planificación evidenció una pre configuración del proyecto que respetó los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), adaptándose a los tiempos institucionales y a las condiciones del grupo.

La sesión 1 buscó intervenir las conductas asociadas a la falta de atención y a la dispersión durante las explicaciones iniciales. El momento de diálogo sobre mujeres inspiradoras y la formulación de preguntas abiertas favorecieron la implicación afectiva y cognitiva desde el inicio, generando un contexto de aprendizaje con sentido. La asignación de roles (oradora, escritora, buscadora e ilustradora) respondió a la necesidad de contrarrestar el desorden y las interrupciones que surgían cuando no había claridad en las responsabilidades. De esta manera, la organización cooperativa no solo orientó la participación, sino que convirtió la estructura del grupo en una herramienta de regulación del comportamiento instruccional.

La sesión 2 intentó reducir la desatención durante las transiciones y explicaciones grupales, así como el incumplimiento de instrucciones al definir las fases del trabajo (“indaga, crea, comparte”) y los criterios del producto final. La claridad metodológica y el establecimiento de una ruta de trabajo minimizaron la confusión y los comentarios fuera de tema que solían interrumpir el ritmo de la clase. Además, el espacio para compartir las elecciones de cada grupo buscó canalizar la necesidad de expresión hacia una forma de participación organizada, reforzando la escucha y el respeto por los turnos de palabra.

La sesión 3 se diseñó para intervenir las conductas de distracción y falta de autonomía al seguir instrucciones. La orientación sobre búsquedas en internet, el uso del Padlet y la

distribución de tareas mantuvieron a las estudiantes enfocadas en una meta común y disminuyeron los tiempos muertos, momentos en los que tendían a surgir interrupciones o conversaciones paralelas. Asimismo, la inclusión del componente de entrevista con familiares promovió la conexión entre la escuela y la experiencia personal, incrementando la motivación y reduciendo la resistencia frente a las tareas asignadas.

En la sesión 4, centrada en la creación del producto digital, se buscó disminuir las conductas asociadas a la pérdida de foco y a la falta de seguimiento de consignas. El uso de la herramienta Canva y la presencia de la docente como guía técnica evitaron la desorganización y el uso inadecuado del tiempo de clase. La estructura de roles, reforzada en esta etapa, delimitó funciones y mantuvo la atención en la tarea, previniendo los conflictos por liderazgo o las interrupciones entre compañeras. Así, el diseño de esta actividad combinó la creatividad con la regulación del trabajo instruccional.

La actividad 5, destinada a la socialización, abordó las conductas relacionadas con hablar fuera de turno y la dificultad para respetar los tiempos de intervención. Al asignar un rol principal (la oradora) y permitir intervenciones complementarias de las demás integrantes, la secuencia estableció un marco de comunicación regulado que fomentó el autocontrol y la escucha activa. Además, el espacio de comentarios respetuosos posterior a cada presentación funcionó como estrategia para ejercitar la atención y valorar la palabra ajena, reduciendo las interrupciones espontáneas y las conversaciones paralelas.

Finalmente, la actividad 6 se orientó a reducir la falta de reflexión sobre el propio desempeño y el cumplimiento de las instrucciones de cierre. La autoevaluación y la coevaluación guiaron a las estudiantes a analizar su comportamiento, reconocer sus fortalezas y asumir responsabilidad sobre su proceso, favoreciendo la autorregulación y la internalización de las normas del trabajo colaborativo. Esta actividad se concibió como un momento de cierre

consciente, donde el análisis del propio actuar se convirtió en una estrategia pedagógica para disminuir futuras conductas disruptivas.

En conjunto, el diseño de la secuencia evidenció una planificación intencionada hacia la prevención y regulación de las conductas disruptivas de tipo instruccional. Las actividades integraron estructuras claras, roles definidos, recursos tecnológicos y espacios de reflexión, todos orientados a mantener la atención, fortalecer la responsabilidad individual y promover la participación organizada. Más que centrar la gestión del aula en la sanción o el control, la secuencia se concibió como un dispositivo pedagógico que utilizó el ABP para canalizar la energía participativa de las estudiantes hacia metas compartidas, favoreciendo un aprendizaje autónomo, colaborativo y autorregulado.

Implementación de la propuesta

Obtención de datos

La implementación de la propuesta se desarrolló en el marco del proyecto “Mujeres que nos inspiran: conexiones que nos fortalecen”, bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este proceso se llevó a cabo con una periodicidad de una sesión por semana. La planeación original contemplaba seis sesiones, aunque su programación dependió de los ajustes y cambios propios de la dinámica institucional, lo que exigió flexibilidad en la organización y en la aplicación de las actividades.

Se diseñaron bitácoras de implementación que fueron diligenciadas al finalizar cada sesión. Este procedimiento permitió consignar de manera inmediata los objetivos, las actividades desarrolladas, la participación de los equipos, las conductas observadas y las reflexiones pedagógicas. El uso de este instrumento tuvo como finalidad contar con información

clara y actualizada que orientara tanto la sistematización posterior como el análisis de los resultados.

Sistematización

Con el fin de comprender lo sucedido en la implementación, se realizó una tabla en la que se plasmó la comparación en las actividades propuestas y las actividades realizadas seguidas del resultado de las conductas disruptivas y su frecuencia durante el desarrollo de la sesión.

Teniendo en cuenta que no se podía llevar la cifra exacta de conductas, se realizó una aproximación según los datos registrados en las bitácoras de implementación con respecto a las conductas que más generaron impacto en el avance de la clase. Por otro lado, se precisó que la frecuencia se determinó con base en su presencia durante los momentos de la clase. Es decir, por ejemplo, si la conducta se llevó a cabo al inicio, durante y al finalizar las actividades corresponde a la frecuencia *siempre*.

Tabla 1 *Tabla de Implementación*

Objetivo	Actividades planeadas	Lo realizado	Conductas disruptivas
Sesión 1			
Presentar el proyecto y conformar equipos con roles claros.	Identificación de mujeres inspiradoras; discusión grupal; conformación de equipos y roles.	Se realizó una organización diferente del aula. Se crearon grupos de trabajo, se habló del proyecto y se les pidió pensar en una mujer inspiradora, se distribuyeron roles.	H (Siempre), T (Casi siempre), DG (A veces), NP (Casi nunca), NE (Casi siempre) DI (Casi nunca).
Sesión 2			
Definir la ruta de trabajo (indaga–crea–comparte) y el producto final.	Presentación de mujeres elegidas; explicación de la ruta de trabajo; definición del producto final.	Se mostró material audiovisual y se estudió la creación de la biografía. Se les pidió que crearan la ruta metodológica e identificar elementos necesarios para crearla.	H (Casi nunca), T (A veces), DG (Casi nunca), DI (A veces), NE (A veces). NP (Casi nunca)
Sesión 3			
Guiar la búsqueda de información y entrevistas familiares.	Revisión de ruta; búsqueda en internet; orientación sobre entrevistas; compartir hallazgos.	Los equipos reflexionaron acerca de su proyección en el futuro, su relación con la mujer escogida y luego lo compartieron con sus compañeras de grupo.	DI (Casi siempre), NP (A veces), NE (Casi siempre), DG (Siempre). DI (Casi siempre). H (Siempre). T (A veces)
Sesión 4			
Comenzar la creación de la muestra gráfica digital en equipos.	Creación de muestra gráfica en Canva; integración de ideas; compartir avances.	Se realizó una reflexión y puesta en común de resolución de conflictos, se retomaron roles, el objetivo del proyecto, se les presentó un material audiovisual que las guía hacia la comprensión de una mujer inspiradora.	DG (Casi nunca) DI (Casi nunca) H (Casi nunca) T (Nunca) NP (Casi nunca) NE (Casi nunca)
Objetivo	Actividades planeadas	Lo realizado	Conductas disruptivas
Sesión 5			

Presentar los productos finales fomentando la escucha y el respeto.	Exposición de productos; discusión y retroalimentación.	Las estudiantes rotaron de vocera por lo cual conocieron el trabajo de otro grupo. Se invitó a tener conciencia del avance y de la responsabilidad al tener roles. Determinaron la información que hace falta investigar.	H (A veces) T (A veces) DI (A veces) DG (A veces) NP (Casi nunca) NE (Casi nunca)
---	---	---	---

Sesión 6

Reflexionar sobre aprendizajes mediante autoevaluación y coevaluación.	Conversación grupal; reflexión individual; autoevaluación y coevaluación.	Se recapituló lo trabajado anteriormente y se les brindó el espacio para integrar la información que han recolectado y plasmarlo en una guía que sería usada en la presentación del proyecto.	DG (Casi siempre) DI (A veces) H (Casi siempre) T (A veces) NP (A veces) NE (A veces)
--	---	---	---

Sesión 7

Presentar los productos finales fomentando la escucha y el respeto	Exposición de productos; discusión y retroalimentación.	Se socializó lo investigado y se realizó una encuesta tipo cuestionario.	H (Casi nunca) T (Casi nunca) DG (Casi nunca) DI (Casi nunca) NP (Nunca) NE (Casi nunca)
--	---	--	--

Nota. Figura creada por la autora.

Análisis

En las primeras sesiones, la implementación se centró en la presentación del proyecto, la conformación de equipos de trabajo y la asignación de roles. Sin embargo, se observaron dificultades en la organización inicial debido a la novedad de la metodología y a la falta de familiaridad de las estudiantes con el trabajo cooperativo. Las observaciones registradas en las bitácoras evidenciaron altas frecuencias de conductas disruptivas, especialmente hablar durante las instrucciones, interrumpir el turno de habla y mostrar distracción grupal (frecuencias “siempre” y “casi siempre”). Estas manifestaciones se relacionaron con la ausencia de hábitos de escucha activa y con la tendencia a socializar constantemente entre pares.

A medida que avanzó la secuencia, las actividades se fueron estructurando con mayor claridad y las estudiantes comenzaron a mostrar mayor comprensión del propósito del proyecto. Las estrategias didácticas implementadas, como el uso de material audiovisual, la definición de roles específicos y la integración de herramientas digitales, favorecieron la atención y el sentido de pertenencia con las tareas propuestas.

Entre los logros más relevantes se identificó un incremento progresivo en la participación y el compromiso de las estudiantes. Las niñas mostraron mayor disposición para asumir responsabilidades dentro de sus grupos, comprendiendo la importancia de la colaboración y la organización en el trabajo por proyectos. Esto se evidenció en la disposición por asumir sus roles y entender la función de ellos, pues llevaban sus carteleras y las mostraban a su grupo y a la docente, en el caso de las oradoras practicaban en los tiempos de clase el tiempo que demoraban en hablar y empezaron a cuestionar la información importante que se debería decir, en general los grupos empezaron a resolver los conflictos entre ellas y comparaban sus avances con el de otros grupos que llevaban material.

Pese a los avances, el proceso presentó diversas dificultades. En primer lugar, la gestión del aula y el manejo de la autonomía representaron un desafío constante. Las conductas de distracción grupal, no escucha e interrupciones continuaron apareciendo con frecuencia, especialmente en momentos de socialización. Estas actitudes se explican, en parte, por la falta de experiencia en metodologías activas y por la tendencia de las estudiantes a depender de instrucciones directas y secuenciales.

Asimismo, la discontinuidad metodológica entre la docente en formación y la docente titular generó tensiones en el ambiente de aprendizaje. Mientras la primera promovía la exploración y la participación, la segunda intervenía desde un enfoque más tradicional y directivo, lo que produjo confusión en las estudiantes respecto a las normas de comportamiento y al nivel de autonomía esperado. También se identificaron limitaciones en la disponibilidad de tiempo, el cambio de horario que no posibilitó el trabajo con el área de informática, la asistencia irregular de algunas estudiantes, no poder crear productos usando canva, no se tuvo la sesión en donde proponía la vinculación de la familia y tampoco se contó con el tiempo para realizar la evaluación y coevaluación, factores que afectaron el ritmo de ejecución del proyecto.

En cuanto a las conductas, diversas estrategias pedagógicas demostraron tener un impacto positivo en la regulación de las conductas y en la mejora del ambiente de aprendizaje. El uso de material audiovisual captó la atención de las estudiantes y permitió generar momentos de silencio y concentración. La asignación de roles definidos fomentó la responsabilidad y redujo las interrupciones, al tiempo que promovió la interdependencia positiva entre las integrantes de los grupos.

Asimismo, la socialización entre equipos, en la que las oradoras rotaban para conocer el trabajo de otros grupos, fortaleció la escucha activa y el respeto por la palabra del otro. Los espacios de reflexión y resolución de conflictos, guiados por la docente, contribuyeron a canalizar desacuerdos y mejorar la convivencia. Finalmente, la implementación de señales

visuales y reglas compartidas, como levantar la mano para hablar, se consolidó como una estrategia efectiva para mantener la atención colectiva y disminuir el ruido en el aula.

El proceso demostró que la autonomía, la autorregulación y la escucha activa no se adquieren de manera inmediata, sino que requieren acompañamiento constante, coherencia metodológica y oportunidades de práctica sostenida. De igual forma, la experiencia evidenció que la flexibilidad docente, la planificación gradual y la integración interdisciplinar son elementos fundamentales para que las estrategias basadas en proyectos tengan un impacto positivo tanto en el comportamiento como en el desarrollo integral de las estudiantes.

Análisis de incidencia ABP

Obtención de datos

La información recopilada para el análisis se compone, en primera instancia, de los datos registrados en las matrices de conducta. Estas matrices fueron elaboradas a partir de los cuestionarios aplicados a las estudiantes al inicio y al final de la intervención, así como del cuestionario dirigido a la docente y de las bitácoras de implementación. Los gráficos elaborados permitieron observar la comparación de las frecuencias de las conductas disruptivas registradas en los diferentes momentos: al comienzo del proceso (según la percepción de estudiantes y docente) y al finalizar la intervención (según la percepción de las estudiantes y la observación docente en la última sesión).

En una segunda fase, se realizó un análisis más detallado de los cambios de conducta evidenciados durante las sesiones en que se implementó la secuencia didáctica. Para ello, se generó un gráfico que muestra la variación en la frecuencia de cada conducta a lo largo del proceso, el cual posteriormente fue analizado con el fin de identificar los factores que influyeron en la aparición o disminución de dichas conductas.

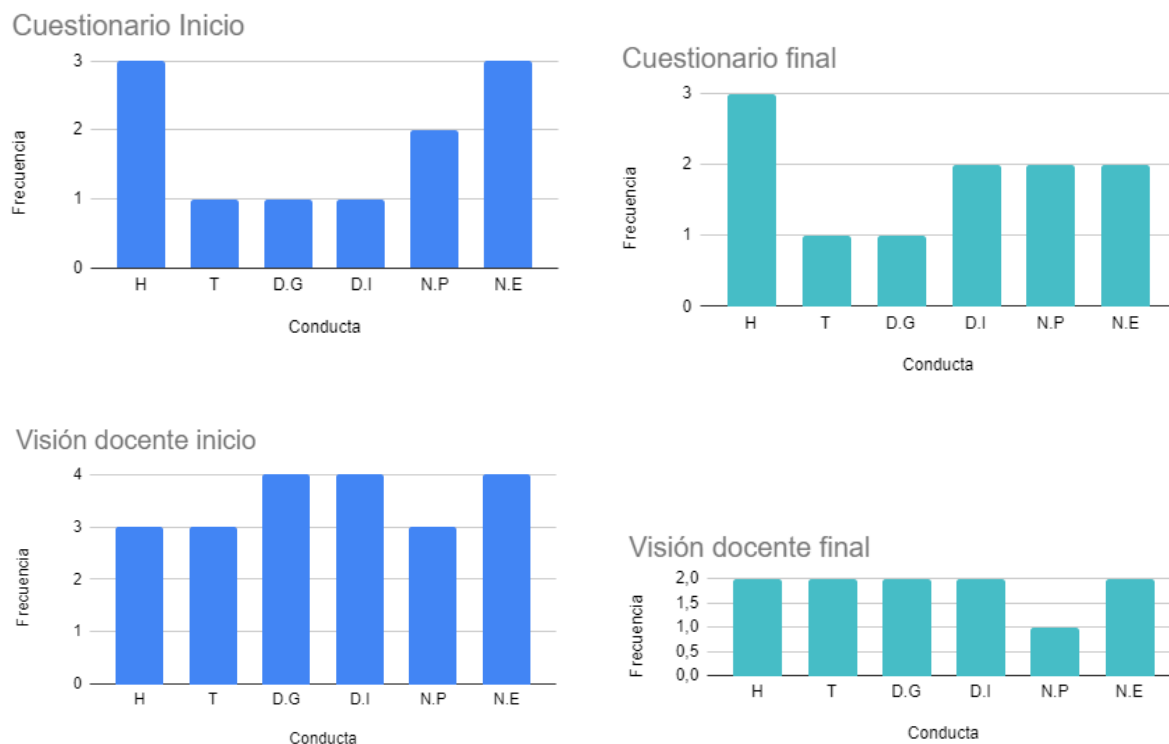
El gráfico de tendencia representa el comportamiento de cada conducta durante las

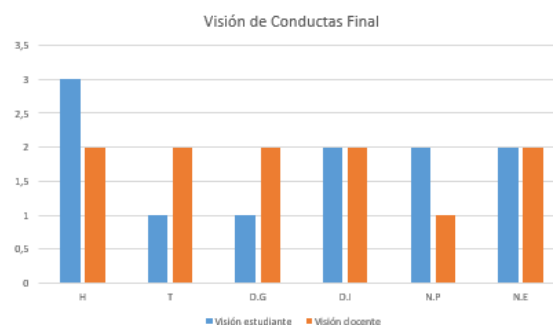
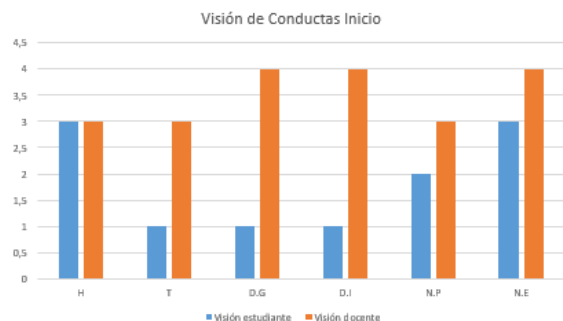
siete sesiones desarrolladas. La medición se mantuvo con la misma escala tipo Likert empleada previamente, que va desde “nunca” hasta “siempre”, como referencia de frecuencia observada.

Sistematización

A continuación, se dan a conocer los gráficos que muestran el comportamiento de las conductas al inicio y al final de la intervención con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Se observa que los datos concernientes a la frecuencia se ubican en el Eje Y, el cual muestra los números del 1 al 5 representando 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre y 5 = Siempre. Los datos acerca de las conductas se distinguen por sus abreviaciones: H = Hablar, T = Turno de habla, D.G = Distracción Grupal, D.I = Distracción individual, N.P = No participa y N.E = No Escucha

Figura 4 Gráficos comparativos inicio y final

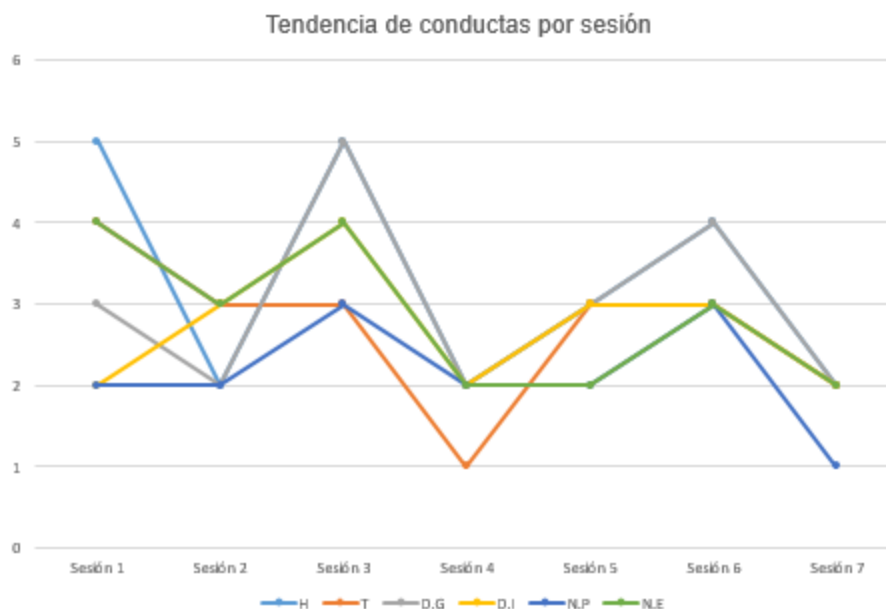




Los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a las estudiantes y en la observación docente permitieron identificar variaciones en la frecuencia de las conductas disruptivas registradas al inicio y al final de la intervención con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. En el cuestionario inicial de las estudiantes, las conductas con mayor frecuencia fueron hablar y no escucha (ambas con una frecuencia de 3), seguidas de no participa (2), mientras que interrumpir turno de habla, distracción grupal y distracción individual presentaron frecuencias bajas (1). En el cuestionario final, las conductas hablar (3) y distracción individual (2) mantuvieron o aumentaron ligeramente su frecuencia, mientras que las demás conductas se conservaron estables o mostraron una leve disminución.

En cuanto a la visión docente, al inicio de la intervención se registraron frecuencias más altas en comparación con la percepción de las estudiantes. Las conductas con mayor incidencia fueron distracción grupal, no participa y no escucha (todas con una frecuencia de 4), seguidas de hablar, interrumpir turno de habla y distracción individual (3). Al finalizar la intervención, la observación docente reflejó una disminución general en todas las conductas: hablar, interrumpir turno de habla, distracción grupal, distracción individual y no escucha redujeron su frecuencia a 2, mientras que no participa presentó el valor más bajo, con una frecuencia de 1. En conjunto, los datos evidencian una tendencia general hacia la reducción de las conductas disruptivas desde la percepción docente, mientras que, según las estudiantes, las frecuencias se mantuvieron relativamente estables a lo largo del proceso.

Figura 5 Gráfico tendencia de conducta por sesión



Los datos obtenidos reflejan la frecuencia de las conductas observadas durante las siete sesiones de la secuencia didáctica implementada. Cada conducta se representó mediante las siguientes abreviaciones: H (Hablar), T (Interrumpir turno de habla), D.G (Distracción grupal), D.I (Distracción individual), N.P (No participa) y N.E (No escucha). La medición se realizó en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 corresponde a nunca y 5 a siempre.

En la Sesión 1, las conductas con mayor frecuencia fueron hablar (5) y turno de habla (4), seguidas de distracción grupal (3) y no escucha (4), mientras que distracción individual y no participa presentaron valores más bajos (2)

Durante la Sesión 2, se observó una disminución general en la mayoría de las conductas, registrándose hablar (2), turno de habla (3), distracción grupal (2), distracción individual (3), no participa (2) y no escucha (3).

En la Sesión 3, se evidenció un aumento notorio en hablar (5) y distracción individual (5), así como en distracción grupal (5) y no participa (4), manteniéndose turno de habla (3) y no escucha (4).

La Sesión 4 mostró una disminución considerable en todas las conductas, con registros de hablar (2), turno de habla (1), distracción grupal (2), distracción individual (2), no participa (2) y no escucha (2).

En la Sesión 5, las frecuencias se estabilizaron en niveles medios: hablar (3), turno de habla (3), distracción grupal (3), distracción individual (3), no participa (2) y no escucha (2). La Sesión 6 presentó un leve incremento en algunas conductas, particularmente en hablar (4), distracción grupal (4) y distracción individual (3), mientras que turno de habla (3), no participa (3) y no escucha (3) permanecieron en frecuencias intermedias.

Finalmente, en la Sesión 7, se registraron los valores más bajos de todo el proceso, con hablar (2), turno de habla (2), distracción grupal (2), distracción individual (2), no participa (1) y no escucha (2).

En términos generales, los datos muestran fluctuaciones en las frecuencias de las conductas a lo largo de las sesiones, con picos altos en las primeras etapas y una tendencia hacia valores más bajos al finalizar la secuencia didáctica.

Análisis

El proceso de implementación de la secuencia didáctica basada en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permitió observar transformaciones significativas en el comportamiento de las estudiantes, particularmente en la frecuencia y naturaleza de las conductas disruptivas. Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados, las observaciones docentes y el seguimiento por sesiones evidencian una tendencia progresiva

hacia la disminución de comportamientos asociados con la desatención, la interrupción y la falta de participación.

Al inicio del proceso, según la visión docente, las conductas más frecuentes fueron distracción grupal, no participa y no escucha, todas con valores altos (4 en la escala de Likert). Estas manifestaciones reflejaban un grupo con dificultades para mantener la atención sostenida, organizar la participación y respetar los turnos de habla. Esta situación se asocia con el contexto descrito en las primeras sesiones, en las que la docente en formación enfrentó interrupciones constantes, exceso de conversación paralela y escasa escucha activa.

Sin embargo, hacia el final de la intervención se evidenció una reducción generalizada en todas las conductas disruptivas, con especial disminución en no participa (-75 %), no escucha (-50 %) y distracción grupal (-50 %). Este cambio se vincula con la progresiva comprensión del propósito del proyecto y la internalización de las dinámicas de trabajo colaborativo propuestas por el ABP. La participación más activa de las estudiantes en la toma de decisiones, la asignación de roles definidos (oradora, escritora, buscadora e ilustradora) y la posibilidad de conectar emocionalmente con las mujeres elegidas promovieron un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida que impactó directamente en la gestión de su comportamiento.

El análisis de las frecuencias por sesión refuerza esta tendencia. En las primeras clases, las conductas hablar (5), turno de habla (4) y no escucha (4) alcanzaron sus valores más altos, coincidiendo con los momentos de organización de grupos y presentación del proyecto, etapas en las que se requería mayor atención y control del aula. En cambio, durante las sesiones intermedias (especialmente la sesión 4), donde se implementaron espacios de diálogo, reflexión y negociación grupal, las frecuencias disminuyeron considerablemente. Este descenso sugiere que la posibilidad de expresarse, discutir desacuerdos y comprender el

propósito del trabajo en equipo facilitó la autorregulación y redujo los niveles de ruido y desorden.

Hacia las últimas sesiones, las conductas disruptivas se mantuvieron en niveles bajos o medios (hablar = 2; no escucha = 2; no participa = 1), lo cual coincide con el momento en que las estudiantes presentaron sus productos finales y reflexionaron sobre su experiencia. En este punto, la docente observó un mayor compromiso y disposición para escuchar, aunque persistieron algunas distracciones individuales propias del trabajo en grupo.

Los resultados comparativos entre los cuestionarios de estudiantes y la observación docente también revelan una diferencia interesante en la percepción. Mientras que las estudiantes reportaron pocos cambios en la frecuencia de sus conductas, la docente evidenció una disminución más notoria. Esto puede explicarse por la normalización de ciertas conductas en la autopercepción de las niñas, quienes tienden a considerar como habituales los momentos de conversación o dispersión durante la clase, mientras que desde la mirada docente se reconoce una mejora visible en la atención, la escucha y la participación.

Desde el enfoque pedagógico, la reducción de las conductas disruptivas puede atribuirse a varios factores metodológicos clave. En primer lugar, el ABP favoreció la implicación activa del estudiante, otorgándole un papel central en la construcción del conocimiento. En segundo lugar, la integración interdisciplinar con el área de informática y el uso de recursos audiovisuales funcionaron como estímulos motivacionales que captaron la atención y diversificaron las formas de participación. Finalmente, el énfasis en el trabajo colaborativo con roles definidos permitió que las estudiantes comprendieran la importancia de la cooperación y la escucha, habilidades esenciales para el funcionamiento de los equipos.

No obstante, el proceso también evidenció desafíos. Las sesiones iniciales mostraron que la autonomía y la autorregulación son capacidades que requieren acompañamiento progresivo, especialmente en grupos poco habituados a metodologías participativas. Asimismo, la coexistencia de estilos docentes distintos, uno más participativo y otro más directivo generó tensiones en la dinámica del aula, lo que pudo haber afectado la consolidación del clima de trabajo colaborativo en algunas sesiones. A continuación, se muestran los principales datos de reducción de conductas

Tabla 2 *Tabla de reducción de conductas por categoría*

Categoría de conducta	Evidencia cuantitativa (reducción %)	Evidencia cualitativa (cita bitácora/diario)	Interpretación
Verbal (H/T)	-33 % (disminución moderada)	“Algunas estudiantes hablaban mientras los grupos presentaban la información, las mismas estudiantes pidieron silencio para poder escuchar a sus compañeras.” “Las niñas ya conocen la rutina de participar por tiempos.” “En el transcurso de la clase reconocen el sonido de la alarma haciendo que vayan moderando el volumen de la voz y al decir que se acabó el tiempo hay silencio y manos levantadas.”	La conducta verbal fue la más frecuente y, al mismo tiempo, aquella de la que las estudiantes demostraron mayor consciencia. La implementación de estrategias que brindaron espacios controlados de socialización contribuyó a que aprendieran a respetar los momentos destinados a la escucha y la participación. Las rutinas de trabajo por turnos y los recordatorios visuales o auditivos (como la alarma o la señal de la mano) favorecieron la autorregulación del volumen y el control del impulso de hablar fuera de turno. Sin embargo, la frecuencia moderada de esta conducta sugiere que es necesario mantener estrategias sostenidas en el tiempo para consolidar la autorregulación del habla y el respeto por los espacios comunicativos.
		“Tres estudiantes sacaron un muñeco en un momento de las	Las conductas asociadas con la orientación (distracción grupal e individual) reflejan una relación

Orientación (D.G/D.I)	-41.5 % (disminución significativa)	presentaciones, pero no hubo más estudiantes haciendo otras actividades, no había más elementos sobre las mesas que los productos a presentar.” “Al volver a reproducir el video se vuelve a recuperar la atención” “El establecer reglas, aunque se considera una estrategia de manejo de aula en sí misma, funciona para el desarrollo de la autonomía y el establecimiento de límites.” “Brindar herramientas de resolución de conflictos es útil para formar autonomía e inteligencia emocional” “Es importante incorporar a las niñas en proyectos ya que incentiva la responsabilidad y la autonomía al darse cuenta que sus acciones afectan a su grupo.”	directa con los niveles de autonomía y autorregulación de las estudiantes. En las primeras sesiones, las distracciones surgieron por la falta de claridad en los acuerdos grupales y la necesidad constante de intervención docente. No obstante, el establecimiento de normas claras, la mediación en conflictos y la incorporación de estrategias de resolución colaborativa generaron un ambiente más estable y participativo. A medida que las niñas comprendieron el propósito del proyecto y asumieron responsabilidades dentro de sus equipos, se evidenció una mejora en la atención y una reducción significativa de comportamientos dispersivos, lo cual indica avances en la autorregulación y en la conciencia de su rol dentro del grupo.
Participación (N.P/N.E)	-62.5 % (disminución muy significativa)	“Aunque se estipuló que la oradora iba a ser quien socializara, las otras estudiantes deseaban participar por lo que todas hablaron” “Al incentivarlas a comentar y dar su opinión se sentían más dispuestas a escuchar” “las niñas fueron comprendiendo poco a poco que la docente como alternativa para pedir silencio levantaba la mano, indicando que esperaba que levantaran la mano para dar paso a la participación” “dos grupos deciden tomar la iniciativa de ponerse al día usando un celular con internet, pidieron permiso a	La categoría de participación mostró la reducción más significativa, evidenciando que la motivación y la autonomía influyen directamente en la disposición para escuchar y participar activamente. La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos favoreció que las estudiantes sintieran sentido de pertenencia y agencia sobre su trabajo, promoviendo interacciones más respetuosas y colaborativas. La inclusión de recursos tecnológicos, actividades dinámicas y temas relevantes para su contexto fortaleció la implicación en las tareas y redujo la pasividad. Asimismo, estrategias como la negociación de actividades, la elección del orden de trabajo y la posibilidad

		la docente y se les permitió trabajar, al hacer revisión pasando por los grupos de trabajo, se evidencia que están extrayendo la información necesaria.” “Darles a conocer las actividades planteadas y que elijan el orden les motiva y las hacen sentir parte importante del curso de la clase, esto podría ser útil para negociar.” “Detenerse en medio del proyecto es válido para resolver dudas y guiar a las estudiantes cuando no se están evidenciando los resultados esperados”	de expresarse libremente fomentaron la toma de decisiones y el compromiso. Este resultado sugiere que la participación significativa puede actuar como un factor regulador de otras conductas disruptivas, al canalizar la energía verbal hacia la construcción colectiva y el diálogo reflexivo.
--	--	--	--

En síntesis, los resultados cuantitativos y cualitativos reflejan una tendencia clara hacia la disminución progresiva de las conductas disruptivas en todas las categorías analizadas, siendo más notable en las de participación y orientación. Este comportamiento evidencia que la implementación de la secuencia didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) promovió transformaciones tanto en la dinámica grupal como en la autopercepción de las estudiantes frente a su rol dentro del aula. La categoría verbal, aunque aún presenta manifestaciones recurrentes, mostró indicios de autorregulación a partir de estrategias que delimitan los espacios de comunicación y fomentan la escucha activa. La categoría de orientación evidenció un fortalecimiento de la autonomía y de la responsabilidad compartida, factores que incidieron en la disminución de la dispersión y en la mejora del clima de trabajo.

Finalmente, la participación, con la mayor reducción porcentual, permitió observar un cambio significativo en la motivación y el involucramiento, lo que sugiere que cuando las estudiantes se reconocen como parte activa del proceso y se les otorgan oportunidades para decidir, crear y expresar, se consolidan comportamientos más atentos, colaborativos y respetuosos. En conjunto, estas evidencias confirman que la construcción de proyectos con

sentido, el trabajo por roles y la mediación reflexiva son estrategias efectivas para fortalecer la convivencia, la autonomía y la regulación del comportamiento en contextos escolares.

Conclusiones

La presente investigación permitió responder a la pregunta orientadora: ¿Cómo influye una propuesta didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la reducción de conductas disruptivas de tipo instruccional en el aula 402 del Liceo Femenino Mercedes Nariño? Los resultados evidencian que la implementación de una secuencia didáctica basada en esta metodología contribuyó significativamente a la disminución de comportamientos que obstaculizaban el desarrollo de las clases, particularmente aquellos asociados a la atención, la escucha y el respeto por las instrucciones. El ABP propició un ambiente de aprendizaje más participativo y colaborativo, en el que las estudiantes asumieron roles definidos, comprendieron la relevancia de las tareas y lograron mayor autorregulación de su conducta. En consecuencia, el cambio metodológico incidió de manera positiva en la dinámica del aula, fortaleciendo tanto la convivencia como la apropiación de la competencia comunicativa.

En relación con el primer objetivo específico, identificar las conductas relacionadas con factores disruptivos instruccionales en las estudiantes del aula 402, el análisis de las bitácoras, cuestionarios y observaciones permitió reconocer tres categorías predominantes: conductas verbales (hablar fuera de turno e interrumpir explicaciones), conductas de orientación (distracciones individuales y grupales) y conductas de participación (falta de escucha y de seguimiento de instrucciones). Dichos hallazgos demostraron que las conductas disruptivas no se manifestaban de forma aislada, sino como patrones sistemáticos asociados a la desmotivación, la monotonía de las actividades y la escasa percepción de sentido de las tareas escolares. Esta fase de diagnóstico constituyó el punto de partida para diseñar una propuesta

que atendiera las causas pedagógicas de la disrupción y no únicamente sus síntomas conductuales.

El segundo objetivo, diseñar una secuencia didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos orientada a la transformación de conductas disruptivas instruccionales, se concretó en la creación del proyecto “Mujeres que inspiran”, estructurado en torno a seis sesiones que siguieron las fases del ABP: indaga, crea y comparte. La secuencia propuso actividades que integraron la búsqueda de información, la expresión oral y la producción de textos visuales en un entorno colaborativo. Este diseño, al priorizar la exploración, la creación y la reflexión colectiva, permitió canalizar la energía del grupo hacia tareas con propósito, reduciendo la dispersión, el desinterés y las interrupciones. El alcance más relevante de esta etapa fue el fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia el trabajo grupal, aunque se presentaron limitaciones logísticas relacionadas con el tiempo institucional, el acceso desigual a recursos digitales y la necesidad de mayor articulación con otras áreas como informática y ética.

En cuanto al tercer objetivo, implementar la propuesta basada en el ABP, el proceso de aplicación permitió observar transformaciones graduales en la conducta de las estudiantes. En las primeras sesiones persistieron comportamientos disruptivos frecuentes; sin embargo, a medida que avanzó la secuencia, se evidenció una disminución sostenida en las interrupciones verbales, la distracción grupal y la falta de escucha. Las niñas comenzaron a asumir sus roles con mayor responsabilidad, a organizar sus tiempos de trabajo y a valorar la palabra de sus compañeras. De igual forma, la exposición final del proyecto mostró avances en la argumentación, la claridad expositiva y la cooperación entre pares. Entre las limitaciones encontradas se destaca la falta de continuidad semanal por actividades institucionales externas y la resistencia inicial ante un modelo metodológico distinto al tradicional. No obstante, los

resultados cualitativos y cuantitativos convergieron en señalar una mejora notoria del clima de aula y una mayor disposición hacia el aprendizaje colaborativo.

El cuarto objetivo, analizar la incidencia de la propuesta ABP sobre las conductas disruptivas instruccionales, permitió evidenciar la relación directa entre la motivación intrínseca y la reducción de dichas conductas. El ABP favoreció la apropiación del aprendizaje mediante la resolución de un proyecto con sentido para las estudiantes, quienes encontraron en él un espacio para expresarse, argumentar y construir saberes de forma activa. Las estrategias de coevaluación y autoevaluación implementadas en las últimas sesiones promovieron la autorreflexión y la autocrítica, aspectos esenciales para consolidar procesos de autorregulación. Si bien no todas las conductas desaparecieron, su frecuencia e intensidad disminuyeron de manera significativa, lo que confirma la hipótesis inicial: la implementación de una secuencia didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye a reducir las conductas disruptivas de tipo instruccional.

Desde una mirada pedagógica y curricular, los resultados reafirman que la enseñanza de la lengua y la literatura no debe limitarse a la instrucción formal de estructuras lingüísticas, sino orientarse hacia el desarrollo integral de la competencia comunicativa y la convivencia. El ABP permite integrar estos propósitos al vincular el aprendizaje con la realidad, dar sentido a las tareas escolares y fomentar la participación significativa. A nivel curricular, la experiencia demuestra la necesidad de flexibilizar las planeaciones para incluir metodologías activas que respondan a los intereses y contextos de los estudiantes, sin descuidar los estándares de competencia establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Finalmente, desde lo investigativo, esta propuesta deja un precedente para seguir indagando sobre la relación entre metodologías participativas, convivencia escolar y desarrollo comunicativo, abriendo el camino hacia modelos más integradores e inclusivos dentro de la educación básica.

Recomendaciones

A la comunidad educativa, se recomienda fomentar una cultura institucional que valore las metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, no solo como estrategia puntual, sino como enfoque transversal para todas las áreas. Los directivos y docentes deberían promover espacios de formación continua que les permitan comprender la lógica del ABP, su planificación y su evaluación, de modo que puedan adaptarlo a las características de sus grupos y contextos. Asimismo, es fundamental fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes, familias y estudiantes, garantizando coherencia entre los valores promovidos en la escuela y los comportamientos esperados en el aula. Se sugiere, además, rediseñar los espacios físicos de las aulas para favorecer el trabajo cooperativo y la comunicación entre pares, dado que la disposición del mobiliario y la organización del espacio inciden directamente en la atención y la interacción.

A los docentes, se recomienda emplear instrumentos de seguimiento y reflexión permanente. bitácoras, diarios de campo y rúbricas, que les permitan identificar con claridad los avances en las conductas y en el aprendizaje de los estudiantes. Incorporar momentos de diálogo y autoevaluación ayuda a las niñas a reconocer el valor de sus intervenciones, respetar los turnos de palabra y fortalecer su capacidad de escucha. Igualmente, es aconsejable continuar integrando proyectos que vinculen los saberes académicos con temas de interés y pertinencia social, pues la motivación y la relevancia del contenido son factores determinantes para mantener la disciplina y la participación.

Desde la investigación educativa, se propone continuar el estudio del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia de gestión de aula y convivencia escolar en distintos niveles educativos. Futuros trabajos podrían profundizar en el análisis longitudinal de los efectos del ABP en el comportamiento, el rendimiento académico y la formación socioemocional, así como explorar su articulación con enfoques como el aprendizaje

cooperativo o la educación emocional. Sería igualmente pertinente ampliar la muestra poblacional y replicar la propuesta en contextos rurales o mixtos, con el fin de contrastar resultados y determinar la adaptabilidad del modelo a diferentes realidades escolares.

El proceso investigativo desarrollado en el aula 402 del Liceo Femenino Mercedes Nariño evidenció que la transformación de las prácticas pedagógicas no depende únicamente de la implementación de una estrategia innovadora, sino del compromiso ético y reflexivo del docente frente a las realidades de su aula. Esta experiencia permitió comprender que la regulación de la conducta y la formación de la palabra son procesos inseparables: educar para escuchar, respetar y dialogar es también educar para convivir. El Aprendizaje Basado en Proyectos se consolidó como una oportunidad para resignificar la enseñanza de la lengua y para construir espacios de participación donde cada voz tenga valor. Desde la perspectiva curricular, pedagógica e investigativa, esta investigación deja abierta la posibilidad de seguir avanzando hacia una escuela que, más que corregir conductas, forme sujetos críticos, autónomos y capaces de aprender con y de los otros.

Referencias

- Benavides, H. (2019). *Conductas disruptivas en el aula de clases*. Revista Universitaria De Informática RUNIN, 4(7), 94-98.
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura (Vol. 3)*. Antonio Machado Libros.
- Cárdenas, A. (2011). *Lingüística crítica y pedagogía del lenguaje*. Ignis.
<https://doi.org/10.52143/2711-029X.80>
- Cázares, R. (2008). *El enfoque por competencias en educación*. Ide@s Concyteg.
https://www.researchgate.net/publication/267553115_el_enfoque_por_competencias_en_educacion
- Chabla, M. (2021). *Estrategias docentes para regular las conductas disruptivas de niñas y niños del nivel inicial* (Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca). Universidad de Cuenca.
- Cobo, G., & Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. (Manuscrito no publicado).
- Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. (2013). *Manual de convivencia institucional*. Bogotá, Colombia.
- Dewey, J. (1951). *La educación de hoy*. Losada.
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Donado, D., & Serrano, L. (2019). *Estrategias pedagógicas para mitigar conductas disruptivas en las estudiantes de 4° en la Institución Educativa Politécnico de Soledad* [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa].

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

González, M., & Becerra, L. (2021). *Estudio de caso del aprendizaje basado en proyectos desde los actores de nivel primaria*. *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.968>

Gotzens, C. (2010). *Las conductas disruptivas en el aula: evaluación e intervención*. Pirámide.

Ignacio, I. W. (2020). *Uso del método por proyectos para reducir conductas disruptivas bajo un enfoque humanista e integral* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

León, J. K., Villamagua, K. J., León, M. I., Villacrés, J. K., Ruilova, A., & León, R. P. (2024). *Conductas disruptivas y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Saraguro*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://latam.redilat.org>

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente*. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11–21.

Martínez, D., & Ledezma, J. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos (ABPro)*. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 10(19), 34–42. <https://doi.org/10.29057/tepexi.v10i19.1234>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. <https://www.mineduacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*:

Guía 22. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Orientaciones pedagógicas para la básica y media*:

Lengua castellana. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje (DBA): Lenguaje*.

MEN. <https://www.mineduacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Orientaciones pedagógicas para el área de lengua*

castellana en educación básica y media. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co>

Ojeda, C., Rodríguez, Y., & Hodelín, N. (2024). *Estrategias educativas para el manejo de conductas disruptivas*. *Maestro y Sociedad*, 21(2), 45–59.

<https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

Pérez, G. (s.f.). *Escala Likert: Ejemplos*. Scribd.

<https://es.scribd.com/document/734195653/Escala-Likert-Ejemplos>

Pire, A., & Rojas, A. (2020). *Escuela y familia: responsabilidad compartida en el proceso educativo*. *Conrado*, 16(73), 387–396.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300387

Rincón, C. (2010). *La organización escolar por ciclos: Una experiencia de transformación pedagógica en Bogotá*. *Educación y Humanismo*, 12(19), 95–109.

Rodríguez, I., & Vílchez, J. (2015). *El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío*. *Innovación Educativa*, 25(1), 101–114.

- Rodríguez, J., Dipp, A., & Mejía, M. (2018). *La investigación en educación: Un aporte para mejorar nuestras sociedades*. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 87–102.*
- Rodríguez, V. (2014). *La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica*. *Ra Ximhai*, 10(5), 143–160.*
- Rodríguez, V. (2021). *El manejo de las conductas disruptivas en el aula*. *Campus Educación: Revista Digital Docente*, 23, 1–8.
- Sauri, G., & Márquez, A. (2005). *La participación infantil: Un derecho por ejercer*. *Antología del Diplomado Derecho de la Infancia en Riesgo*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero: El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Ediciones SM.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *La enseñanza de las competencias*. *Aula de Innovación Educativa*.
- Zambrano, M., Hernández, A., & Mendoza, K. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica*. *Conrado*, 18(83), 142–149.*

Anexos

Anexo A. Clase tipo conversatorio



Anexo B. Guía tipologías textuales

GUIA DOCENTE PRÁCTICA PARA TRABAJAR CON TIPOS DE TEXTOS

La siguiente secuencia consiste en tres sesiones dónde se practica y se toman datos de comprensión escrita, producción escrita y producción oral. Se lleva a cabo para finalizar la agenda antes del paso del último género (drama) y para tomar datos a través de: test de comprensión escrita a partir del texto científico, la producción escrita a partir del texto argumentativo y la producción oral a través del texto narrativo.

Instrucción:

1. vamos a retomar los tipos de textos y verificar si está clara la diferencia. Dividir 4 páginas en 2. Por cada cuadro completado se obtiene una firma, al final de las sesiones deben completar las 8 firmas para tener nota de lo contrario tienen un 1.
2. En cada grupo de 4 personas (las que ya están organizadas en los puestos) van a escoger una monitoria quien dará a cada niña el paquete de ejemplos. Usaran y pegaran los textos debajo de cada tipo de texto correspondiente a medida que se vaya explicando.

CLASE #1 (Comprensión lectora)

TEXTO DESCRIPTIVO

Un texto descriptivo es una forma de relatar, con palabras, lo que se observa o siente, presentando la realidad de manera detallada.

Características:

- Detalla cómo son personas, objetos o lugares.
- Describe con exactitud las características.
- Usa los sentidos para buscar características.

El elefante puede alcanzar 6500 kg de peso y 4 m de altura. Tiene una cabeza grande, enormes orejas y una larga trompa formada por la nariz.	Juanita es una niña de 7 años. Tiene el cabello largo que acostumbra trenzar en dos partes. Su rostro es ovalado. Tiene ojos grandes, negros y hermosos, nariz pequeña y una boca roja.	Es un conducto corto, en forma de embudo, que comunica la faringe con la tráquea. Está formada por varios cartílagos articulados entre sí y tapizados interiormente por una mucosa.
--	---	---

INSTRUCTIVO

Es un texto que brinda instrucciones sobre cómo completar una tarea.

Características:

- Usa un lenguaje claro y directo para evitar confusiones.
- Las instrucciones se presentan en un orden lógico, paso a paso
- Emplea verbos que indican acciones a realizar, como "corta", "mezcla", "ensambla".

Licuada Funcionamiento: 1. Colocar la jarra sobre el cuerpo del aparato. Gire suavemente a la izquierda.	Para llegar a Monserrate a través de transporte público, debe tomar un Transmilenio hasta la	- Conecte el cable. - Presione el botón de encendido.
---	--	--

2. Para encender el aparato, gire la perilla hasta la velocidad deseada. 3. Para mezclar los ingredientes de forma pausada, gire la perilla hacia la posición "P".	estación Las Aguas, a partir de allí camina hacia el oriente. Tiene la opción de subir a pie, tomar el teleférico o el funicular.	- Seleccione el idioma del menú. - Configure la zona horaria en la que se encuentra. - Configure una red de internet y sintonice. - Use el televisor.
---	---	--

EXPOSITIVO

Un texto expositivo es aquel que explica, informa o presenta de manera clara y objetiva un tema o concepto

Características:

- Presenta la información de manera precisa y sin opiniones personales.
- Se organiza en introducción, desarrollo y conclusión
- Emplea un vocabulario técnico o especializado según el tema

El sistema solar es el sistema planetario que liga gravitacionalmente a un conjunto de objetos astronómicos que giran directa o indirectamente en una órbita alrededor de una única estrella conocida con el nombre de Sol. Los cuatro planetas más cercanos, considerablemente más pequeños, Mercurio, Venus, Tierra y Marte, también conocidos como los planetas terrestres, están compuestos principalmente por roca y metal. Mientras que los cuatro más alejados, denominados gigantes gaseosos o "planetas jovianos", más masivos que los terrestres, están compuestos de hielo y gases. Los dos más grandes, Júpiter y Saturno, están compuestos principalmente de helio e hidrógeno. Urano y Neptuno, denominados gigantes helados, están formados mayoritariamente por agua congelada, amoníaco y metano. Con el término "dinosaurios" nos referimos a un grupo diverso de animales prehistóricos, cuya existencia conocemos a través de los numerosos fósiles encontrados en el subsuelo de casi todas las regiones del mundo. Los dinosaurios eran reptiles saurópsidos de tamaño muy variable, desde especies no mayores que un roedor contemporáneo, hasta verdaderos gigantes, entre los que están los seres más voluminosos que hayan existido jamás. Del mismo modo, poblaron todos los hábitats disponibles, desde las tierras emergidas hasta las profundidades marinas, e incluso surcaron los cielos. Así, se trató de un conjunto muy diversificado de animales, de los cuales se conocen ya alrededor de 500 géneros y más de mil especies diferentes.

CIENTÍFICO

Es un tipo de texto cuyo propósito es comunicar conocimientos, descubrimientos o avances relacionados con la ciencia.

Características:

- Se basa en hechos verificables, investigaciones y evidencia científica
- Utiliza terminología específica del campo científico

Nombre: _____ Fecha: _____ Clase: _____ Asignatura: _____ Temas: _____ Objetivos: _____ Contenido: _____ Conclusiones: _____ Referencias: _____ Observaciones: _____ Calificación: _____ Profesor: _____	1. ¿Cuál fue el propósito de la investigación? 2. ¿Qué hipótesis se planteó? 3. ¿Qué métodos se utilizaron? 4. ¿Qué resultados se obtuvieron? 5. ¿Qué conclusiones se llegaron a? 6. ¿Qué recomendaciones se hicieron? 7. ¿Qué fuentes se consultaron? 8. ¿Qué dificultades se presentaron? 9. ¿Qué aprendizajes se obtuvieron? 10. ¿Qué valor tiene esta investigación?
--	--

Anexo C. Prueba de comprensión lectora

NOMBRE: Ana Julieta H. G.
CURSO: 402 FECHA: 16/02/24

QUIZ #1. Lea atentamente el siguiente texto científico y responda las preguntas a continuación:

Los Ecosistemas del Planeta Tierra

Un ecosistema es un conjunto de seres vivos, como plantas, animales y microorganismos, que interactúan entre sí y con su entorno. Estos entornos incluyen el suelo, el agua, el aire y la luz solar. Los ecosistemas pueden ser pequeños, como un charco, o enormes, como un océano. En todos los ecosistemas, los organismos dependen unos de otros y del entorno para sobrevivir.

Existen muchos tipos de ecosistemas en el planeta Tierra, y cada uno tiene características únicas. Los ecosistemas terrestres, como los bosques, desiertos y praderas, están formados por organismos que se adaptan a las condiciones del suelo, la temperatura y la cantidad de lluvia. Por ejemplo, en los desiertos, los cactus pueden almacenar agua durante mucho tiempo, mientras que en los bosques lluviosos las plantas crecen rápidamente debido a la abundante humedad.

Los ecosistemas acuáticos, como los océanos, ríos y lagos, son el hogar de muchos organismos que viven en el agua. En los océanos, las algas producen oxígeno, lo que permite que los peces y otros animales respiren. Estos ecosistemas son esenciales para la vida en la Tierra, ya que regulan el clima y proporcionan alimentos.

Los científicos han descubierto que los ecosistemas son muy sensibles a los cambios, especialmente a los provocados por el ser humano. La contaminación, la deforestación y el cambio climático son algunas de las principales amenazas para los ecosistemas del planeta. Por ejemplo, la tala de árboles en los bosques reduce el hábitat de muchas especies animales, mientras que el aumento de la temperatura del agua afecta la vida marina.

Cuidar los ecosistemas es fundamental, ya que cada uno de ellos juega un papel importante en el equilibrio natural de la Tierra y en el bienestar de todos los seres vivos.

- ¿Qué es un ecosistema?
a) Un lugar donde viven solo las plantas.
b) un conjunto de seres vivos que interactúan entre sí y con su entorno
c) Un grupo de animales que comparten el mismo hábitat.
- ¿Qué tipo de ecosistema es un desierto?
a) Ecosistema acuático
b) Ecosistema terrestre
c) Ecosistema urbano
- ¿Qué afecta la vida marina según el texto?
a) El agua fría
b) El aumento de la temperatura del agua
c) La disminución de los árboles
- Explica qué es un ecosistema y por qué es importante para la vida en la Tierra.
un ecosistema es un conjunto de seres vivos que interactúan entre sí y con su entorno. Es importante porque regula el clima y proporciona alimentos.
- Menciona un ejemplo de cómo los organismos se adaptan a las condiciones de un ecosistema terrestre.
se adaptan según la lluvia y el cambio climático
- Describe el papel de los ecosistemas acuáticos en la regulación del clima.
por el uso de oxígeno
- ¿Cuál es la conclusión del texto?
que cada organismo tiene su característica

3/7

Anexo D. Muestras de representaciones dramáticas en grupo



Anexo E. Transcripción de entrevista con la docente Fanny Roa

Entrevistadora: Entonces, bueno, profe, buenos días. Primero, para recordar el objetivo de la entrevista, que el objetivo, pues, sería como obtener la información acerca del contexto de las niñas, en este caso, en el marco de la literatura y narración oral, eso es lo importante, y conocer las perspectivas tuyas, desde tu experiencia, pues, para poder fortalecer mi investigación. La entrevista, pues, es para solo fines académicos, digamos que se van a usar en diferentes plataformas de la universidad, pero, pues, se refiere como a, digamos, que dónde van a estar subidos los datos. Está en la Licenciatura de Español y Lenguas y mi curso, pues, en este momento es Praxis Project. Entonces, pues, ¿me permites hacer esta entrevista?

Docente Fanny Roa: Sí, claro que sí.

Entrevistadora: Listo, entonces, pues, la primera pregunta está enfocada en tu experiencia acerca de la literatura infantil, ¿vale? Entonces, ¿cuál es tu experiencia en el uso de literatura infantil? Porque, pues, además, también me comentabas que has sido profesora de matemáticas, ¿no?

Docente Fanny Roa: Pues, sí, pues, mi experiencia ha sido, digamos, con las niñas hemos trabajado diferentes tipos de libros, de textos, que no necesariamente están relacionados con los temas del área de español como tal. O sea, desde matemáticas, inclusive, hemos podido trabajar algunos textos también, desde las diferentes áreas. De hecho, tenemos un libro que se viene trabajando, que lo da la Secretaría de Educación, donde vinculan las diferentes áreas de conocimiento, en las cuales, pues, se puede trabajar textos literarios.

Entrevistadora: ¿Y cuáles son los textos literarios que más has usado? ¿Qué tipo de texto?

Docente Fanny Roa: Son textos que se escogen para la edad de las niñas. Entonces, no se les, digamos, no se les enmarca en una editorial como tal, pero sí se les sugieren textos, por decir algo, torre de papel, que maneja por edades, libros de interés para las niñas. Digamos que no acostumbro a que todas lean el mismo libro, porque no todas tienen los mismos intereses.

Entonces, prefiero que ellas, en lo posible, con la orientación de los papitos, escojan por su cuenta los libros, se les sugiere a dónde irse los libros buscar, pues, para que sientan motivación y ganas de leer. Que sean temas que les agrade, que no sean, digamos, difíciles, tediosos o duros para ellas, sino que sean textos que, pues, que de acuerdo a sus necesidades o intereses, que ellas mismas los puedan escoger.

Entrevistadora: ¿Y has implementado algún proyecto o actividad en la clase relacionada a la literatura infantil?

Docente Fanny Roa: Sí, de hecho, este año estoy haciendo un proyecto de lectura rotativa, que consiste en que cada niña se encarga de conseguir un libro, no necesariamente tiene que ser un libro nuevo, comprado o no, un libro que tengan de pronto en la casa, que se ajuste a la edad de las niñas, que la edad de las niñas está más o menos entre los 9 a 10 años en promedio. Entonces, cada niña se encarga de traer un libro y realiza la lectura de su libro y

luego hacemos una feria de ese libro en el que la niña expone de diferentes maneras, maneras creativas, ya sea usando disfraces, títeres, frisos, carteleras o simplemente su narración como tal, en la cual muestra a sus compañeras por qué le gusta el libro, por qué quiere que lo lean, para motivarlas también y luego más o menos al mes estamos haciendo la rotación de los libros, entonces ya la niña tiene derecho a tomar un libro, pone su libro a rotar y el objetivo es que en el año alcancemos a leer tal vez unos 8 o 10 libros.

Entrevistadora: ¿Y cuáles crees que han sido los resultados con el proyecto?

Docente Fanny Roa: Pues desde lo que yo he escuchado de las niñas y de los padres de familia, ha sido con resultados muy notorios porque se han interesado en leer, de hecho han querido leer más libros, a veces sacaban el libro antes de tiempo, bueno pues no es una cosa general pero sí en algunas niñas que eso es bastante importante y eso va haciendo que las demás también como que se contagien de esa noción de leer y los comentarios de los padres de familia, pues de hecho en la reunión pasada algunos papitos decían que se admiraban de ver cómo la niña llegaba a la casa con esa intención de leer para poder exponer y presentar su libro en la feria.

Entrevistadora: ¿Y ahí en cuanto a esas exposiciones, consideras importante dar un espacio en la clase para que se trabaje la oralidad?

Docente Fanny Roa: Sí, pues de hecho bastantes horas se nos van con las niñas en eso, yo procuro dejarlas pues que lo hagan con bastante libertad, por supuesto que doy las sugerencias necesarias para que cada día vayan mejorando esa oralidad y esa expresión, para que cuando cuenten sus historias lo hagan de una manera en la que se transmita como si estuvieran charlando, como si estuvieran hablando con una amiga, contándole una anécdota o algo así, pues entonces estamos trabajando en eso, no ha sido fácil porque yo no era profe de español con los cursos que tengo, de hecho yo trabajaba solo matemáticas en los años anteriores, entonces, más sin embargo ha sido una experiencia bonita y también siento que la manejo de manera adecuada, porque considero que más allá de tantos contenidos, lo más importante es que las niñas logren expresar, logren adquirir información por sus propios medios, acceder a la información y de esa manera, por ejemplo leyendo, pueden acceder a información de diferentes tipos de temas de las asignaturas que ellos tienen también que ver y en las cuales necesitan desarrollar una tarea o algo y pueden buscar información por su propia cuenta.

Entrevistadora: Y en esta experiencia, ¿cuáles han sido los desafíos?

Docente Fanny Roa: Pues los desafíos han sido, por ejemplo, los recursos, porque no todas las niñas tienen libro, el colegio tiene una biblioteca, pero también ha habido bastantes dificultades con el tema de la biblioteca, porque no tenemos el personal adecuado para el manejo de la biblioteca, llegan personas que no vienen con el nombramiento de Secretaría de Educación, que le permita como dar un uso adecuado, desarrollar talleres y cosas de estas, entonces a veces los libros no se prestan porque no hay quien responda digamos en la biblioteca para el préstamo de los libros, este año no se han prestado libros por ejemplo, entonces pues es algo complejo teniendo una biblioteca. Entonces los papitos sí han sido muy colaboradores, pero pues sí, uno de los desafíos ha sido ese.

También la desconfianza de los papás, porque algunos llegan con un libro nuevo y no quieren que el libro se dañe durante el año, entonces que no lo quieren prestar porque de pronto

resulta una hoja ajada, más sin embargo pues se ha creado conciencia de que los libros pues por supuesto si se usan van a tener algún tipo de desgaste y que bonito es que un libro se desgaste porque quiere decir que más manos lo usaron, entonces pues uno de los desafíos es generar en los papás sobre todo ese hábito también de la lectura porque pues desafortunadamente nuestra generación inclusive la mía no fue educada en esa cultura de la lectura entonces es un poco difícil romper con esos esquemas.

Entrevistadora: ¿Y qué te parece como llegar a vincular estos textos que has trabajado, pero en el área de competencia emocional?

Docente Fanny Roa: Sí, de hecho, se trabajan bastantes cuentos, fábulas, tengo también la oportunidad de dar ética y religión en algunos grados, entonces pues una de las mejores maneras es utilizar las fábulas a partir de ellas pues se desarrollan valores, los diferentes tipos de valores, se desarrolla la autoestima el autogobierno, el amor propio, etc.

Entrevistadora: ¿Y desde ese trabajo de la emocionalidad se podría acompañar o fortalecer los procesos de narración oral?

Docente Fanny Roa: Sí, claro, por ejemplo cuando las niñas hacen sus exposiciones ellas también resaltan diferentes tipos de valores se les inculca por ejemplo el respeto hacia la compañera, hacia la expresión de la otra compañera, el respeto a la palabra, el respeto a la diferencia, pues a partir de la narración que ellas hacen desde ese texto que ellas narran ellas también ayudan a fortalecer valores en sus estudiantes y a partir de la actividad las estudiantes también aprenden a manejar emociones y valores en bien de su compañera del mismo grupo, del equipo.

Entrevistadora: ¿Y has visto que las niñas, digamos, tanto en tu experiencia ahorita y anteriormente has visto que las niñas hayan utilizado cuentos infantiles?

Docente Fanny Roa: Sí, siempre utilizamos, siempre utilizan desde pequeñas, bueno el curso que yo tengo como directora de grupo porque yo trabajo en varios cursos, este año tengo español en dos cursos, en 402 y 401, pero el 402 ha sido un curso que yo lo traigo desde primero, entonces desde primero hemos trabajado bastante lo que es la fábula, siempre, siempre, no solo en español sino como te digo en matemáticas, en sociales, en religión, en ética.

Entrevistadora: Bueno profe, finalmente, ¿crees que podría funcionar el proyecto en el que desde el cuento se pueda fortalecer las competencias orales y la narración oral?

Docente Fanny Roa: Es que yo creo que eso viene funcionando desde siempre, no creo que sea algo desligado de la materia español, yo creo que toda la vida y en todas las experiencias de español y de muchas asignaturas, el cuento es fundamental en el desarrollo de competencias orales y escritas para las niñas. También por ejemplo a veces funciona crear un cuento, lo hemos hecho también, de crear un cuento donde cada niña va dando una idea, una idea y lo va escribiendo, a veces hemos manejado un cuaderno, pues este año no, pero en años anteriores si lo hemos hecho, de llevar un cuaderno en el que una niña empieza la historia, se lo lleva a otra niña al otro día y la niña sigue aumentando la historia, luego otra niña, hasta que resulta una bonita creación donde hay como un trabajo compartido, un trabajo en equipo, que desarrolla por supuesto las competencias orales y emocionales.

Entrevistadora: Entonces, ¿podríamos trabajar este proyecto de aquí en adelante?

Docente Fanny Roa: Sí, claro, sí, me parece bastante necesario y seguir impulsando esa parte del cuento y de la literatura.

Anexo F. Formato General de Bitácora

Sesión #__	Objetivo:	Fecha:
Actividades desarrolladas		
Roles y funciones del equipo de trabajo		
Evidencia de conductas disruptivas		
Evaluación de la actividad		
Comentario		

Nota: Tabla de creación propia

Anexo G. Formato de Matriz de Conductas

Matriz #__			Verbales		Orientación		Participación	
Fuente de recolección:			H	T	DG	DI	NP	NE
Categoría	Objetivo específico	Actividad						

Nota: Tabla de creación propia

Anexo H. Bitácora de Observación

Observación N°1	Fecha: 8/04/24	Hora: 8-10 am	Profesor(a) titular: Fany Roa
Objetivo(s) de la caracterización: Conocer la población, la instalación y la disposición del aula			
Descripción	Observaciones	Análisis	
· Empieza la sesión a las 8:30	· Las niñas hacen rotación de salones, llegan con sus pertenencias a organizarse, la disposición del aula son 4 escritorios juntos de manera que el aula no tiene disposición por líneas.	Se conoce el ambiente educativo, la convivencia entre pares y primeros rasgos de las habilidades.	
· La docente hace una recapitulación de la estrategia para memorizar el poema "la pobre viejecita"	Después de algunos minutos a las niñas les cuesta mantener la concentración en sus compañeras que está recitando en frente, <u>se distraen con elementos en las mesas, dibujan o hablan.</u>	Se conoce al curso 402, la disposición del aula y el primer acercamiento a los contenidos en el área de español.	
· Las niñas, a partir de turnos otorgados por la docente, pasan al frente a recitar el poema.	Hay algunas dificultades al momento de recitar, no logran recordar, manejan tono de voz baja, la velocidad del habla es alta o baja, les cuesta manejar una expresión corporal con respecto al poema y presentan algunos rasgos extralingüísticos como risas, apoyo en la pared y uso de muletillas.		
· Pasan al frente alrededor de 10 niñas a lo largo de la sesión			
· La docente finaliza con orientaciones para otras actividades.			
Observación N°2	Fecha: 12/04/24	Hora: 8-10 am	Profesor(a) titular: Fany Roa
Objetivo(s) de la caracterización: Reconocer la estructura de la clase y las habilidades cognitivas y comunicativas de las niñas			
Descripción	Observaciones	Análisis	
Se empieza la clase a las 8:30	· Las niñas comen dentro del aula y <u>al momento de empezar la clase algunas estudiantes siguen comiendo</u> , este factor representa distracción e interrupción en distintos momentos de la clase.	Las niñas demuestran agrado por los textos y las narraciones, participan para dar a conocer su versión de la historia y les gusta que las pongan a prueba en cuanto a su conocimiento de los relatos, en este caso, el relato propuesto para la evaluación. Este hecho puede apoyar la elección del cuento literario como género y así mismo, la narración será un concepto que las niñas pueden adaptar pues ya tienen alguna experiencia previa.	
Se hace una evaluación de comprensión lectora	· Las niñas se organizan para el momento de evaluación y tienen buenas expectativas. Se obtuvo en promedio 3.5. Hay un porcentaje de las niñas que evidenciaron problemas de comprensión lectora del texto corto propuesto por el autor Rafael Pombo.		
La docente realiza la clase explicando los sustantivos	· Las niñas son colaborativas y participativas.		
Se asigna tarea acerca de los sustantivos	Tienen algunas dificultades respetando el turno de habla.	Se tiene en cuenta la estructura de la clase que habitan y los alcances en sus habilidades para la creación de la estrategia proyectada en esta investigación.	
	La docente brinda ejemplos de sustantivos y la explicación, <u>hay constante interrupción de niñas que preguntan acerca de otros temas como la reunión de padres, entrega de notas o historias personales</u> y generan distracción, lo cual desemboca en la falta de comprensión por algunas niñas ya que la docente responde a las preguntas.		
	Las niñas son receptivas a los textos literarios, disfrutaban las historias y hacen relación de ellas con los ejemplos que brindan		
Observación N°3	Fecha: 19/04/24	Hora: 8-10 am	Profesor(a) titular: Fany Roa
Objetivo(s) de la caracterización: No se desarrolló actividad vinculada			
Descripción	Observaciones	Análisis	
La clase empieza a las 8:40	Las niñas realizan un trabajo decorativo en guías acerca de la tierra.	Las niñas presentan algunas actitudes que dan a conocer la necesidad de aprender herramientas que les permitan solucionar conflictos.	
Se otorgan guías para ser decoradas con motivo del cuidado de la tierra	Las estudiantes tienen buena convivencia, sin embargo, se notan algunas diferencias en cuanto a los recursos materiales que usan, generando incomodidad, también la pérdida o el daño de materiales escolares de las compañeras generan desacuerdos afectando la convivencia, finalmente es posible compartir.		
	Las niñas manejan buen volumen de voz entre ellas, sin embargo, <u>los gritos de algunas incitan a seguir gritando</u> , lo cual se ha notado en anteriores observaciones.		
	Se conoce a la estudiante que viene desde el programa de inclusión presentando dificultades de aprendizaje.		

Observación N°4	Fecha: 19/04/24	Hora: 8-10 am	Profesor(a) titular: Fany Roa
Objetivo(s) de la caracterización: Conocer las habilidades orales de las niñas			
Descripción	Observaciones	Análisis	
Empiezan la clase a las 8:30	Se maneja un libro que fue otorgado por el ministerio de educación en el año 2023 llamado "Aprendamos todos a leer" no todas las niñas lo tienen y está pendiente la continuación desde el año anterior. En el libro hay una actividad acerca del cuento infantil y la narración explicados brevemente.	La docente debe hacer uso de preguntas para validar que presten atención, advierte que quien no esté atenta se le restarán puntos del trabajo. Esta es una estrategia común de manejo de aula.	
La docente da indicaciones y turnos para proceder a las exposiciones de los cuentos en una actividad llamada "feria literaria"	· Las niñas hacen un corto resumen en la exposición acerca del libro que leyeron en el mes, por ejemplo: una de las niñas tenía a cargo leer "La teoría de los colibries" la cuál llama la atención por el traje usado provocando la atención constante de sus compañeras a la historia, como resultado la estudiante no ha prestado atención a su historia y no se entiende la conexión de los hechos. Es una exposición corta, sin embargo, la motivación estaba en mostrar el disfraz.	Las estudiantes se muestran interesadas, aunque <u>al encontrarse con cuentos que ya habían leído se distraen mostrando aburrimiento o comentan con sus compañeras o en voz alta que ha cometido un error.</u>	
Las niñas pasan a exponer, llevan distintos elementos visuales y las niñas proponen actividades dinámicas para que las compañeras	· Como elementos prosódicos hay presencia de voz baja y otras presentan rasgos faciales y expresión corporal que expresan las emociones de la historia, lo cual genera interés en las compañeras quienes pueden contar y responder preguntas acerca de las historias de sus compañeras.	El libro otorgado por el ministerio sirve como apoyo para la creación de la estrategia pues se puede complementar tanto la definición otorgada como la actividad propuesta desde la emocionalidad como elemento novedoso.	
Pasan a exponer alrededor de 10 niñas, toman el tiempo de clase y quedan pendientes más turnos	· Algunas niñas leen la historia desde su cuaderno, otras utilizan frisos o carteleros, se presentan errores en la lectura, no se comprende la propia caligrafía, errores u omisiones en los signos de puntuación.		
	· Las estudiantes que son audiencia están atentas a las narradoras, quienes hacen preguntas de control y validación de atención. Por otro lado, las que ya conocen la historia ayudan con algunas correcciones.		
	· Hay concentración en contar detalles y se pierde el hilo principal de la historia, por lo cual las compañeras no comprenden completamente la historia.		

Observación N°5	Fecha: 09/05/24	Hora: 8-10 am	Profesor(a) titular: Fany Roa
Objetivo(s) de la caracterización: Conocer las habilidades orales y socioemocionales de las niñas			
Descripción	Observaciones	Análisis	
La clase empieza a las 8:40	La estudiante hace una actividad que toma alrededor de 20 minutos de la clase, <u>la organización y problemas de comportamiento como hablar al mismo tiempo la atrasan.</u> La niña realiza la actividad, pero no cuenta lo sucedido en el texto literario que escogió.	Cuando la narración incluye elementos extralingüísticos relacionados a las acciones y emociones del cuento, las niñas logran focalizar la atención por más tiempo.	
Se continúan con las exposiciones de los cuentos leídos a través de turnos.	La siguiente estudiante no utiliza actividad o elementos visuales pero su narración genera compasión en las estudiantes gracias a la manera en que expresó por medio de tonalidades de voz y gestos las situaciones contenidas en las historias.	Los cuentos que son más solicitados son "Yolo aventuras", hay que analizar que pasa en esos cuentos pues las niñas desean leer alguna de sus versiones.	
Rotación de libros	Como elemento prosódico se resalta el uso constante de la palabra "entonces" en todas las niñas repetitivamente.		
	· Procuran leer textos literarios más largos que un cuento corto. Todos los textos son distintos y los que más llaman la atención son los cuentos "Yolo aventuras". Los menos deseados son las historias de Rafael Pombo.		

Observación N°6	Fecha: 10/10/24	Hora: 8-10 am	Profesor(a) titular: Fany Roa
Objetivo(s) de la caracterización: Conocer la construcción de historias de manera compartida.			
Descripción	Observaciones	Análisis	
Se organizan las niñas en dos grupos	El grupo guiado por la docente tiene como resultado una historia más coherente y se hacen correcciones ortográficas mientras que el grupo autónomo e liderado por tres estudiantes quienes leen la historia y <u>tratan de otorgar las palabras a sus compañeras</u> desobedeciendo la instrucción y sin permitir a sus compañeras leer la historia para hallar sentido, unas de las participantes se ven distraídas por situaciones personales (<u>una niña reclama su juguete roto y otras frustradas por la carrera atlética que habían perdido anteriormente</u>)	Las estudiantes no demuestran interés por el desarrollo de la actividad, <u>por lo cual no buscan un sentido a lo que sus compañeras han escrito anteriormente</u> . La falta de interés genera indisciplina y por ende resultados negativos.	
No se encuentran todas las niñas debido a un día cultural	Equipo 1: Erase una vez una niña jugando y comiendo en su habitación. Leyendo con su prima y coloreaban juntas riendo muy felices entonces Bajaron y al Bajar se cayeron, después su mamá le ayudo a levantarse y fueron al parque y comieron hamburguesa muy felices y después se fueron a su casa aver una película feli es para siempre.	La resolución de conflictos sigue siendo una dificultad y un obstáculo, situaciones como <u>no escucharse mutuamente</u> o romper el juguete de la otra interrumpen e inciden en el ambiente de clase.	
Se realizan dos filas y se da la instrucción para crear una historia en conjunto, cada niña en la fila aporta una palabra a la historia. Se exige coherencia, ortografía y sólo una palabra por niña.	Equipo 2: abia una vez un Aguacate una potaxio que y atrapados y tumba puertas y un día jugaba escondidos se pelearon por la aburides de potaxio y se separaron por que se calleron por estar jugando a las escondidas. FIN	El tiempo es también un limitante sobre todo cuando se presentan actividades escolares, ya que detienen el proceso y en el caso de este espacio de lengua y literatura, se debe empezar un tema nuevo o seguir con el currículo para no dejar temas atrás.	
El grupo número 1 recibe ayuda por parte d ela docente a cargo, e grupo número 2 es completamente autónomo	No es posible hacer retroalimentación debido al tiempo.		
	<u>Al final de la jornada se evidencia desorden y suciedad</u> en el aula que será usada por estudiantes de la tarde.		
Observación N°7	Fecha: 24/10/24	Hora: 8-10 am	Profesor(a) titular: Fany Roa
Objetivo(s) de la caracterización: Conocer el nivel de comprensión lectora y de análisis textual a partir de texto no literario			
Descripción	Observaciones	Análisis	
Se invita a las estudiantes a contestar una prueba de comprensión lectora.	Las estudiantes muestran actitud negativa para responder la prueba.	Las niñas no desean participar en la prueba, dos estudiantes dicen que no les gusta leer, alrededor de 3 estudiantes se preguntan por qué la lectura es de ciencias si estamos en español, más de la mitad de la clase comparte la dificultad de encontrar las respuestas.	
Se organizan en filas de manera individual.	Las estudiantes se levantan de los puestos, algunas estudiantes hablan entre ellas para compartir las respuestas y 3 niñas buscan preguntar a la docente en formación el cómo encontrar las respuestas.	Al no estar motivadas las estudiantes desobedecen la organización de aula. Pudo afectar el no indicar el por qué del texto y no hacer una lectura conjunta. Sin emabrgo, la docente titular aprobó la evaluación dcieindo que era muy sencilla y era difícil que perdieran.	

Anexo I. Cuestionario a Docente

CUESTIONARIO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

La siguiente encuesta va dirigida a las o los docentes a cargo del grupo (502). El objetivo es recolectar información en el periodo 2025-1 para establecer la ruta metodológica del proyecto de grado que busca estudiar las conductas disruptivas desde la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. La encuesta es anónima y la información recolectada es de carácter académico.

La encuesta consiste en 4 secciones: comportamiento en clase, participación en clase, aplicación de proyectos en aula y experiencia docente.

Instrucciones: marca con una (X) la opción que refleje tu experiencia desde la clase de lengua y literatura en el aula 502

Sección 1 (comportamiento en clase)

Situaciones en clase	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Las estudiantes hablan entre ellas mientras se dan explicaciones			✓		
Interrumpen la clase sin respetar turnos de habla			✓		
Las estudiantes piden que se repitan las instrucciones porque no estaban atentas				✓	
Durante las actividades no siguen las instrucciones dadas al principio			✓		
Se toman varios minutos de la clase debido a la indisciplina.				✓	
Se distraen fácilmente en actividades prácticas.			✓		
En actividades grupales, discuten y no llegan a acuerdos.			✓		

Sección 2 (participación en clase)

Afirmaciones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las estudiantes respetan los turnos de palabra.		✓			
La mayoría sigue instrucciones correctamente en actividades individuales.		✓			
La mayoría sigue instrucciones correctamente en actividades grupales.			✓		
Las estudiantes prefieren trabajar en grupo que de manera individual.		✓			
Las participaciones son significativas.				✓	
Las estudiantes escuchan activamente y puede retroalimentar la participación de las otras.			✓		

Sección 3 (proyectos en aula)

Afirmaciones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
He trabajado con proyectos en clase durante mi experiencia docente.				✓	
Los proyectos en aula inciden en la disciplina				✓	
He otorgado roles en el aula				✓	
He usado otro tipo de estrategias para mejorar la disciplina en el aula				✓	

Sección 4 (percepción y experiencia docente)

- ¿Considera usted que trabajar desde una metodología por proyectos incide en la conducta del grupo 502? ¿de qué manera?

Considero que tiene una incidencia positiva ya que permite la puesta en escena de diversas habilidades tanto académicas como no académicas. Sin embargo, el grupo es un poco difícil de organizar.

- ¿Qué estrategias considera oportunas para mejorar la conducta en el grupo 502?

- La formación de los grupos me parece esencial. Crear grupos bien balanceados (desarrollar las habilidades requeridas en los proyectos) y rompiendo los grupos que producen mayor distracción.
- Buscar que en cada grupo cada estudiante tenga un rol y que ese rol sea apoyado por el resto del grupo.
- Hacerles conscientes de las consecuencias de comportamientos no adecuados: Falta de comprensión, bajas notas, etc.

Anexo J. Cuestionario a estudiantes

CUESTIONARIO

La presente encuesta tiene como objetivo recolectar datos de manera anónima de la población (402 – 502) acerca de actitudes frente al clima de aula que serán el insumo para la investigación que se ha estado desarrollando desde el programa de lenguas extranjeras por parte de la Universidad Pedagógica nacional.

Instrucciones: marca con una (X) la opción que mejor refleje tu experiencia en clase. Responde con sinceridad.

Sección 1: Comportamiento en clase

Situaciones en clase	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Hablo con mis compañeras cuando la profesora está explicando			X		
Interrumpo con comentarios cuando alguien está participando		X			
Dibujo, hablo o coloreo cuando la profesora está dando instrucciones o alguien está hablando.	X				
Me acuerdo de las reglas de clase				X	
Participo aunque no sea mi turno ya que deseo dar mi opinión	X				

Sección 2: Participación en clase

Situaciones en clase	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me gusta participar en clase					X
Siento que mis compañeras valoran mis opiniones			X		
Me cuesta prestar atención cuando el tema no me interesa	X				
Prefiero otras actividades en clase que no sean escuchar		X			
Tengo mejores resultados trabajando en grupo				X	
Soy más organizada trabajando sola					X

Sección 3: Actividades en clase

Afirmaciones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Prefiero actividades en las que debo escribir			X		
Prefiero actividades en las que debo hablar				X	
Conozco lo que es hacer un proyecto					X

QUESTIONARIO



UNIVERSIDAD
NACIONAL

Me gusta trabajar en grupo así no sean mis amigas			X		
He reflexionado acerca de las cosas que aprendo					X
Me preocupan situaciones que pasan fuera de la escuela				X	

Instrucciones: la siguiente sección tiene dos preguntas abiertas, contesta con letra clara y oraciones completas.

Sección 4: Percepciones y experiencias

- Menciona una situación que te haya sucedido a ti o a una persona cercana que te hizo sentir alguna de estas emociones: miedo, preocupación, tristeza, ansiedad o enojo.

Que mi mamá no consiga trabajo me da preocupación. Y un día me dio ansiedad fue porque no me traron patines y estaba sola.

- Menciona una situación en tu entorno (colegio, barrio, ciudad o país) que te haya llamado la atención y te gustaría aprender más.

Patinar y quiero patinar mas rapido

Anexo K. Esquema inicial para secuencia didáctica

Sesión	Actividad	Causa / Motivación
1. Descubriendo nuestro proyecto	Identificar mujeres inspiradoras y discutir sus cualidades; organización de equipos y asignación de roles.	Contrarrestar la falta de atención inicial, disminuir la dispersión grupal y generar autonomía
2. Trazando nuestro camino	Presentación de la ruta metodológica (indaga-crea-comparte) e introducción de la rúbrica de evaluación.	Responder a la confusión al seguir instrucciones y alinear expectativas en el desarrollo de las tareas.
3. Desvelando historias	Búsquedas en internet y entrevistas familiares con	Evitar distracciones en actividades largas, sostener

	roles diferenciados en los equipos.	la atención y reforzar la pertinencia del contenido.
4. Manos a la obra	Producción de un artefacto en Canva integrando imágenes y textos.	Canalizar la energía en una tarea creativa y diversificar recursos para evitar la monotonía.
5. Compartiendo nuestras inspiraciones	Presentaciones orales guiadas por la oradora con apoyo del equipo.	Abordar la interrupción verbal mediante la promoción de la oralidad y la escucha respetuosa.
6. Aprendiendo de nuestro viaje	Autoevaluación y coevaluación del trabajo en equipo.	Fomentar la autorregulación y la reflexión crítica, fortaleciendo el sentido de la participación.

Anexo L. Secuencia didáctica

OBJETIVO DE LA PLANEACION: Presentar la secuencia didáctica compuesta por seis sesiones alineadas a las fases del proyecto "*Mujeres que nos inspiran: conexiones que nos fortalecen*" basada en la estrategia metodológica ABP

OBJETIVO DEL PROYECTO DE CLASE: : Indagar, reconocer y difundir las historias de mujeres que inspiran explorando la conexión personal que sienten con ellas.

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Qué mujeres nos inspiran y de qué maneras podemos compartir sus historias y la conexión que sentimos con ellas?

Sesión :1	FECHA: Mayo 8	CURSO: 502	DURACIÓN: 1 hora	TÍTULO DE LA SESIÓN: Descubriendo nuestro proyecto
---------------------	-------------------------	----------------------	----------------------------	--

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Presentar el proyecto de clase a través de la puesta en común de mujeres que inspiran.

ACTIVIDAD	RECURSOS
Momento 1: se les pregunta a las estudiantes qué mujeres conocen o admiran (familiares, figuras públicas, personajes históricos). Momento 2: Se proyecta la biografía corta de la mujer inspiradora seleccionada, destacando sus logros y desafíos. Se guía una breve discusión: ¿Qué les llama la atención de esta mujer? ¿Qué cualidades la hacen inspiradora? Se guía la discusión hacia ellas mismas ¿consideran que son o pueden llegar a ser inspiradoras para alguien más? ¿Cuál es el papel de la voz y la escucha en estas mujeres inspiradoras? Momento 3: Se da a conocer la pregunta orientadora y el objetivo. Se explica que realizaremos ese producto final a través de la formación de equipos de trabajo de 3 a 4 integrantes para el proyecto. Se describen los roles dentro de cada equipo: - Oradora: Responsable de presentar las ideas del grupo, ella expondrá la reflexión final. - Escritora: Encargada de tomar notas y redactar los textos del grupo, ella redactará la redacción final. - Buscadora: Responsable de encontrar información y recursos, ella al igual que la ilustradora crearán el producto final. La buscadora debe contar con dispositivos que tengan acceso a internet. - Ilustradora: Encargada de la creación visual. También debe contar con acceso a internet. Es importante aclararles que todas deben participar y que la asignación de roles es debido a la preferencia o habilidades, pero todas escriben, expresan, y crean el proyecto juntas. Las estudiantes se organizan en equipos y eligen sus roles. Cierre: Se asigna la tarea para la próxima sesión: Cada equipo debe traer el nombre y una breve justificación de una mujer que inspire al grupo y que deseen investigar. Se pide a buscadora que busque información general de la mujer. Se aclaran dudas sobre la tarea y la dinámica de los equipos.	Proyector Computadora con acceso a internet Biografías cortas: Biografía de Malala Yousafzai para niños ♥ Colorin Cuenta Biografía de Frida Kahlo para niños 📖✍️ Colorin Cuenta Marcadores y tablero para lluvia de ideas/mentimeter Guía de roles
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN: Observación de la participación en la discusión inicial. Revisión de las propuestas e ideas de mujeres inspiradora. Guía de conformación de equipos.	

SESIÓN:2	FECHA: Mayo 13	CURSO: 502	DURACIÓN: 1 hora	TÍTULO DE LA SESIÓN: Trazando nuestro camino
-----------------	-----------------------	-------------------	-------------------------	---

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Mostrar y discutir la ruta a seguir para la indagación de la biografía y la creación del producto final.

ACTIVIDAD	RECURSOS
Momento 1: Cada equipo presenta brevemente la mujer que eligieron y las razones por las que les resulta inspiradora al grupo. Se genera una breve discusión sobre las diversas elecciones. Momento 2: Se define la ruta para trabajar: Indaga – crea – comparte. Se explica el cómo cada rol va a ir trabajando en conjunto para la creación del producto final: <i>Museo de mujeres que inspiran</i>. Se presenta el producto final del proyecto: la creación de una muestra gráfica digital que represente a la mujer inspiradora y la conexión del equipo con ella a través del texto reflexivo desarrollado en las sesiones. Se muestran ejemplos del collage o cartel digital. Momento 3: Cada equipo define su producto final y aclara dudas con la docente.	- Muestras de productos gráficos. - Tablero y marcadores. - https://padlet.com/dfarm0/mujeres-que-inspiran-iew3tccji6w-wjhly - Guía

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN: Observación de la participación en la presentación de las mujeres elegidas. Registro de la información que se investigará y la rúbrica con la que se evaluará a través de una guía.

SESIÓN:3	FECHA: Mayo 15	CURSO: 502	DURACIÓN: 1 hora	TÍTULO DE LA SESIÓN: Desvelando historias
-----------------	-----------------------	-------------------	-------------------------	--

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Guiar a las estudiantes en la búsqueda de información relevante sobre la mujer inspiradora en internet. Orientar sobre cómo realizar una entrevista a un familiar (si es posible y pertinente) para obtener perspectivas personales sobre la mujer y su potencial inspirador. Fomentar el trabajo colaborativo dentro de los equipos para recopilar y organizar la información.

ACTIVIDAD	RECURSOS
Momento 1: Se revisan brevemente la ruta de investigación planteadas por cada equipo en la sesión anterior. Se ofrecen estrategias para realizar búsquedas efectivas en internet (uso de palabras clave, evaluación de la confiabilidad de las fuentes). Momento 2: Los equipos utilizan las computadoras para buscar información sobre la mujer que eligieron, enfocándose en responder sus preguntas de investigación. La buscadora lidera esta tarea, pero se fomenta la participación de todos los miembros del equipo. La información se va recopilando en padlet Momento 3: (en caso la sesión se haga en aula de español) Se otorga la información de cómo hacer una entrevista y posibles preguntas que se pueden realizar. Esta información es para que las niñas pregunten a sus familiares acerca de sus perspectivas en cuanto a la relación entre las niñas y las mujeres que eligieron. Momento 4: Cada equipo comparte brevemente un hallazgo interesante de su investigación.	- Computadoras con acceso a internet. - Guía básica para realizar entrevistas

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN: Observación del trabajo colaborativo de los equipos durante la búsqueda de información. Revisión de las notas tomadas por la escritora de cada equipo. Revisión del Padlet.

SESIÓN:4	FECHA: Mayo 20	CURSO: 502	DURACIÓN: 1 hora	TÍTULO DE LA SESIÓN: Manos a la obra
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Utilizar la información recopilada en la fase de investigación y las reflexiones personales para comenzar la creación de la muestra gráfica digital. Fomentar la creatividad y la colaboración en el diseño del producto final. Aplicar los roles definidos dentro de cada equipo para la creación visual.				
ACTIVIDAD				RECURSOS
Momento 1: La docente recuerda el objetivo del producto final (muestra gráfica digital). Se revisan brevemente los elementos clave que debería incluir la muestra gráfica: información sobre la mujer inspiradora, elementos visuales que la representen y la conexión personal del equipo. Mostrar el pdf impreso de la información que buscaron. En el caso que se desarrolle en aula les llevaría más información sobre la mujer que están investigando. Podría compartirse la información acerca de las entrevistas. Momento 2: Los equipos comienzan a trabajar en la creación de su muestra gráfica digital utilizando canva. La ilustradora lidera el diseño visual, incorporando ideas del equipo. La escritora se encarga de integrar los textos relevantes. La buscadora puede ayudar a encontrar imágenes adicionales si es necesario. La oradora puede ir guiando la coherencia del mensaje. La docente circula por el aula brindando apoyo técnico y creativo a los equipos. Momento 3: Cada equipo comparte brevemente un avance de su trabajo o un desafío que están enfrentando. Se recuerda la importancia de guardar el trabajo realizado para su impresión.				Computadoras con acceso a canva Notas tomadas en sesiones anteriores.
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN: Observación del trabajo colaborativo y la aplicación de los roles durante la creación. Seguimiento del progreso en el diseño de la muestra gráfica. Revisión de los avances individuales y grupales según la rúbrica. Borrador en canva.				

SESIÓN:5	FECHA: Mayo 22	CURSO: 502	DURACIÓN: 1 hora	TÍTULO DE LA SESIÓN: Compartiendo nuestras inspiraciones
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Presentar las muestras gráficas digitales a la clase. Compartir la información clave sobre la mujer inspiradora investigada por cada equipo. Explicar la conexión personal del equipo con la mujer elegida. Fomentar la escucha activa y el respeto hacia el trabajo de los demás equipos.				
ACTIVIDAD				RECURSOS
Momento 1: La docente explica la dinámica de las presentaciones: tiempo asignado por equipo, orden de presentación, Momento 2.: Cada equipo presenta su muestra gráfica a la clase. La oradora es la principal responsable de guiar la presentación, pero se anima a los demás miembros a complementar la información si lo desean. Durante la presentación, cada equipo debe: Presentar a la mujer inspiradora. Compartir los aspectos más relevantes que aprendieron sobre ella. Explicar la conexión personal del equipo con esta mujer. Mostrar y explicar los elementos visuales de su muestra gráfica. Momento 3: Se abre un breve espacio para preguntas o comentarios respetuosos por parte de la audiencia después de cada presentación. Si no se cuenta con una próxima sesión se articula la sesión 6.				Productos finales.
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN: Observación de la claridad y organización de la presentación de cada equipo. Evaluación según la rúbrica creada en conjunto				

SESIÓN: 6	FECHA: Mayo 29	CURSO: 502	DURACIÓN: 1 hora	TÍTULO DE LA SESIÓN: Aprendiendo de nuestro viaje
OBJETIVO DE LA SESIÓN: Guiar a las estudiantes en una reflexión individual sobre su proceso de aprendizaje durante el proyecto. Realizar una coevaluación del trabajo en equipo. Llevar a cabo una autoevaluación del propio desempeño y aprendizaje. Cerrar el proyecto compartiendo las principales conclusiones y aprendizajes				
ACTIVIDAD				RECURSOS
Momento 1: La docente guía una breve conversación grupal para recordar las diferentes fases del proyecto y los principales aprendizajes. Se explica el proceso de coevaluación y autoevaluación, asegurándose de que las estudiantes comprendan los criterios. Momento 2: Reflexión Individual: Se da tiempo para que cada estudiante reflexione individualmente sobre su experiencia en el proyecto, utilizando preguntas guía como: ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué aprendiste sobre la mujer inspiradora de tu equipo? ¿Cómo te sentiste al conectar con su historia? ¿Qué desafíos enfrentaste y cómo los superaste? ¿Qué habilidades desarrollaste? Coevaluación: Cada estudiante completa el formulario de coevaluación para evaluar el desempeño de sus compañeros de equipo, basándose en los criterios establecidos. Se enfatiza la importancia de ser honestas y constructivas. Autoevaluación: Cada estudiante completa el formulario de autoevaluación.				Formularios de coevaluación. Formularios de autoevaluación.
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN: Observación de la evaluación guiada. Se tiene en cuenta la auto reflexión en los procesos de coevaluación y autoevaluación. Podría plantearse una pequeña reflexión partiendo de la pregunta orientadora como autoevaluación.				