

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO PROPUESTA DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Project-based teaching and learning as a didactic-pedagogical proposal in teacher training

Anice Mariela Ilu

Instituto de Formación Docente Continua Villa Regina, Argentina.

 aniceilu@gmail.com

Recibido: 6 de septiembre de 2023

Aprobado: 2 de noviembre de 2023

Publicado: 1 de enero de 2024

Cita sugerida: Ilu, A. (2024). La enseñanza y aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctico-pedagógica en la formación docente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 1(19) 1 – 18.

RESUMEN

La propuesta didáctico-pedagógica de la Enseñanza y Aprendizaje Basado en Proyectos (EABP) ha cobrado una nueva centralidad contextualizada en las necesidades y demandas de la educación del siglo XXI. En contrapartida, a pesar de incluirse como prioridad en los diseños curriculares y ser una bandera del programa nacional "Transformar la secundaria", en Argentina son escasas las experiencias en el nivel superior. El objetivo del presente artículo es problematizar esta desarticulación anclada en la formación docente inicial a través de la experiencia de EABP desarrollada en un Instituto de Formación Docente Continua de Argentina. En las desarticulaciones entre la formación superior y el desempeño didáctico-pedagógico exigido a las y los docentes en el nivel secundario, hallamos una vacancia que demanda investigar y permite concluir la necesidad de generar en la formación docente experiencias que establezcan los cimientos y/o amplíen las fronteras de la EABP. Esto incluye la virtualidad y las alternativas tecnológicas en una relación más directa con las

realidades emergentes y andamiajes para las trayectorias de las y los estudiantes, futuros profesionales y sujetos de transformación social.

Palabras clave: Proyectos – Didáctica – Formación docente – Autonomía – bimodalidad.

ABSTRACT

The didactic-pedagogical proposal of Project-based learning (PBL) has gained a new centrality in the needs and demands of 21st century education. But despite being included as a priority in curricular designs and in the national program "Transforming high school", there are few experiences at higher education in Argentina. The present article aims to problematize this disarticulation through the PBL experience developed at a teacher training institute of Argentina. Considering the disarticulations between higher education and the didactic-pedagogical performance required of teachers at the secondary level, we find a vacancy that demands research. There is a need to generate experiences in teacher training that establish the foundations and/or expand the borders of the PBL. Said proposal includes virtuality and technological alternatives in a more direct relationship with emerging realities and scaffolding for the students, future professionals, and subjects of social transformation.

Keywords: Projects – Didactics – Teacher training – Autonomy – Bimodality.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones y experiencias vinculadas a la modalidad de proyectos cuentan como primer antecedente a la Pedagogía Activa, caracterizada fundamentalmente por la toma de posición del estudiante en la construcción del conocimiento y su responsabilidad en interacción con los demás a través de la labor en equipo, la resolución de problemas y su transferencia a nuevas situaciones. Por otra parte, el trabajo por proyectos, ligado a la corriente de la Escuela Activa y enmarcado en la crítica a la pedagogía tradicional, busca superar las dificultades de esta última mediante un método de enseñanza y aprendizaje en el que el docente reestructura su rol como guía orientador del proceso ubicando al estudiante en el centro, con un enfoque dinámico y en un contexto sociocultural que habilita la problematización del conocimiento, la interacción cooperativa y la toma de decisiones. Son numerosos los aportes en este campo durante el siglo XX, tanto en el continente americano, como en el europeo. Si bien en este último se destacan María Montessori (1870-1952, Italia), Adolph Ferriere (1879-1960, Suiza) y Celestin Freinet (1896-1966, Francia) entre otros, tomamos aquí los aportes norteamericanos realizados por John Dewey (1859-1952), William Kilpatrick (1871-1965) y Helen Parkhurst (1887-1973).

Dewey, considerado uno de los creadores de la Escuela Nueva y autor de *Democracia y educación* (1916), plantea que es tarea del docente reincorporar los temas de estudio en la experiencia, ya que junto a los conocimientos constituyen el producto de los esfuerzos de la humanidad para resolver los

problemas que la vida misma presenta. Kilpatrick, en su libro *Desarrollo proyectos* (1918), es el primero en formular la idea del "método de proyectos" y establece sus características fundamentales considerando que la base de toda educación está en la actividad autónoma, desarrollada con sentido y entusiasmo. Por último, Parkhurst estudia la obra de Montessori y crea un plan educativo basado en la individualización de la enseñanza y la actividad personal del estudiante, llevado adelante a partir de 1920 en la High School de la ciudad de Dalton (Estados Unidos) y publicado en *Educación sobre el plan Dalton* (1922). Dicho plan toma su nombre a partir de esta experiencia y propone un modo novedoso de organización de la dinámica institucional asentada en tres principios fundamentales: autonomía, cooperación y respeto por las subjetividades de cada alumno. Combina de manera acertada trabajo individual y en equipo, recreando la modalidad de proyectos y transformando el espacio institucional en aulas laboratorios que los estudiantes pueden elegir libremente.

Vinculada a esta propuesta, sobre la mitad del siglo XX encontramos en nuestro país la "Escuela Serena" creada por Olga y Leticia Cossettini en la ciudad de Rosario (Santa Fe 1935-1950), experiencia que marca la historia de la educación argentina con una metodología sustentada en el paradigma de la Escuela Nueva y basada en muchos de los principios que caracterizan al trabajo por proyectos. Entre ellos se destaca el respeto por la singularidad, la libertad de elección y el desarrollo de la autonomía de las alumnas y alumnos, el trabajo cooperativo, una organización espacial y temporal de la institución para habilitar y promover experiencias reales en contacto con la naturaleza y la sociedad. En esta línea, en los años 80 empiezan a desplegarse otras propuestas, ya en el nivel secundario, como la del Ciclo Básico Unificado (CBU)¹ en la provincia de Río Negro. Aquí, el avance con relación a los roles de docentes y estudiantes y la integración curricular planteada en términos de articulación entre las áreas y el trabajo en equipo constituye uno de los antecedentes más importantes que abre la posibilidad de pensar alternativas didáctico-pedagógicas innovadoras.

Sobre los umbrales del siglo XXI, los cuatro pilares de la educación refundados por Jacques Delors (1994) se configuran como una bisagra paradigmática entre siglos que alerta y alienta, al mismo tiempo, acerca de la necesidad imperiosa de transformaciones sustanciales en la educación. Ello implica ubicar en la centralidad de los sistemas educativos una serie de aprendizajes: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a trabajar en grupo y aprender a ser. Esto es aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión que requieren pensamiento y memoria asociativa irreductible al automatismo. Aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno, con lo cual es imprescindible deconstruir la idea de los

¹ Según Jara y Blanco (2006), uno de los objetivos fundamentales de la reforma fue contribuir desde la educación a la recuperación del sistema democrático del país. En este sentido, tres dimensiones conformaron el diagnóstico y punto de partida para los cambios: la relación docente-alumno caracterizada por una perspectiva conductista y positivista; la dinámica interna del sistema definida por un alto grado de atomización, burocratización y jerarquización; y la escasa relación del sistema con la sociedad y sus necesidades. La reforma buscó romper con estas prácticas tradicionales en el marco de una perspectiva constructivista y reordenar el sistema generando espacios de participación, intercambio y producción.

aprendizajes como transmisiones rutinarias para avanzar en el desarrollo de competencias complementarias que atiendan tanto a lo técnico-profesional como a lo social. Aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, por lo que la educación debe trabajar en el descubrimiento del otro, adentrarse en la diversidad, la habilitación de la empatía y el enfrentamiento en términos de diálogo y argumentos. Y aquí, señala Delors (1994), el trabajo en proyectos comunes permite superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia produciendo nuevos modos de identificación. Finalmente aprender a ser, lo que implica la contribución de la educación al desarrollo global de cada persona; conferir la libertad de pensamiento, sentimiento e imaginación.

Sin duda estos pilares resultan hoy una base “visceral” para apoyar y construir esas transformaciones, que, desde nuestra perspectiva demandan establecer relaciones y diálogos más estrechos entre la investigación y las prácticas docentes. Con esta “bisagra paradigmática” empiezan a registrarse en el nivel superior algunas propuestas basadas en la modalidad de proyectos en cátedras universitarias de diversos campos del conocimiento. Guerrero y Calero (2013) refieren en su propuesta algunas experiencias como la de la Universidad de Aalborg (Dinamarca), cuyos planes de estudios se desarrollan utilizando el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y en problemas; la Universidad de Bremen (Alemania) organizada en bloques de varias carreras por el método de ABP y la Universidad del País Vasco (España) que lo ha implementado, superando la estructura tradicional de asignaturas para favorecer un currículum integrado en torno a núcleos problemáticos o temáticos que actúan como un único objeto de conocimiento para todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro aporte es la propuesta de David Perkins con Proyecto Zero (1967-2022) de la Universidad de Harvard, encabezado por Howard Gardner, a través de una modalidad de Enseñanza para la Comprensión que deviene en una opción de trabajo y aprendizaje profundo para desarrollar en las escuelas.

En nuestro país, podemos referir, entre otras, las siguientes experiencias: el trabajo en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas - Universidad Nacional del Litoral- desarrollado como un ensayo de educación experiencial en el marco de la pasantía en docencia para graduados (cátedra “Psicología de desarrollo”) (2010); la implementación del ABP para la asignatura “Investigación Operativa” en la Facultad Regional Tucumán de la Universidad Tecnológica Nacional (2016); la experiencia en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo (2018) destinada al nivel secundario en el área de matemática; la investigación “Aprendizaje basado en proyectos. Una experiencia en Educación Superior a distancia” desarrollada en la Universidad de Morón -Facultad de Informática, Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales (FICCTE)- (2018).

Como señalan Benito, Glant y Romano (2018), la EABP cobra particular importancia en los últimos veinte años incorporándose cada vez más a la universidad. Algunas experiencias señalan sus virtudes y ponen de manifiesto la necesidad de ofrecer alternativas a la clase tradicional de enseñanza. El desarrollo de las competencias digitales, cognitivas, metacognitivas y colaborativas presentan la posibilidad de desplegar significativamente

experiencias formativas en el marco de la cultura digital y a través del aprendizaje basado en proyectos. Asimismo, esta propuesta se amplía en el espacio de la virtualidad y las múltiples alternativas tecnológicas que promueven una relación más directa con la realidad como la emergencia sanitaria y la demanda de andamiaje para el desarrollo del estudiantado, futuros profesionales y sujetos de transformación social. La pandemia nos permitió pensar la bimodalidad y el uso de las tecnologías con más flexibilidad y naturalidad, cuestión que como sabemos actualmente ha llevado a una búsqueda de aplicación cada vez más amplia en el nivel superior, habida cuenta de las dificultades sin saldar circunscriptas a la desigualdad sociocultural y el déficit presupuestario. Aun así, la EABP implica un aporte en este sentido ya que se adapta a la combinación de presencialidad y virtualidad constituyéndose en un mosaico de alternativas que propicia tanto el “despegue” de los estudiantes, como un andamiaje más tangible de las trayectorias a partir de los modos de comunicación y el uso de dispositivos tecnológicos colectivos.

En este contexto de situación, consideramos que en el siglo XXI, las características de la vida actual y los indicadores expresados en la investigación y en las experiencias a nivel global y nacional demandan la necesidad urgente de reflexionar sobre los modos de enseñar, sus proyecciones e impacto en la construcción de saberes y futuras prácticas.

En la literatura sobre el tema, investigadores desde Carlos Cullen (2000) y Edgard Morín (2001) hasta Liliana Sanjurjo (2003) y Graciela Frigerio (2011), entre otros, han advertido sobre esa particularidad de la educación que enseña a compartimentar los conocimientos, lo que se traduce en dificultades para organizar el saber disperso y atomizado afectando a la disposición mental natural para contextualizar y globalizar. Esta realidad no se ajusta a las necesidades del ser humano que vive hoy en un mundo caracterizado por los cambios vertiginosos a nivel social, cultural, tecnológico y político, sujetos a las consecuencias directas de las pandemias, guerras y, más precisamente, a conflictos internos en los países de nuestra región que exigen nuevas respuestas y nuevos procesos educativos. En este contexto, la ruptura entre el saber qué y el saber cómo, junto a un tratamiento del conocimiento como si fuera neutral e independiente de las situaciones de la vida real y de las prácticas sociales de la cultura, al decir de Frida Díaz Barriga (2006), continúan priorizándose en la práctica. En nuestro campo, los problemas nucleares de la didáctica de la lengua y la literatura y sus posibilidades de transposición ligados a los planteamientos expresados en gran parte de los diseños curriculares de nuestro país, también expresan esta situación en un distanciamiento entre las propuestas didáctico-pedagógicas de los profesorados del nivel superior y universitario, y las propuestas esperadas para el nivel secundario.

Así, por ejemplo, el diseño curricular de la escuela secundaria de Río Negro (ESRN, 2017) destaca la intención de promover modos diversos de hacer escuela donde lo diferente tenga lugar y se generen nuevas experiencias de transmisión cultural en el marco social actual con talleres, ateneos, proyectos, etc. Buenos Aires, con su propuesta “Secundaria del futuro” (2018) señala la necesidad de formular proyectos institucionales que vinculen las áreas de conocimiento con la comunidad y sus instituciones e impliquen prácticas

sociales acompañadas de un espacio de reflexión. Por su parte, la provincia de Córdoba impulsa estas experiencias y las incluye en sus documentos orientadores (2018) como una modalidad en las que los actores involucrados asumen diferentes funciones y realizan diversas tareas, orientadas al logro de un producto como respuesta a una necesidad o problemática. Propuestas todas que entran en colisión con las dificultades de aplicación de herramientas y competencias requeridas al docente para planificar y llevar a la práctica estas modalidades didáctico-pedagógicas necesarias de incorporar en la formación inicial y continua.

Se trata de decisiones didáctico-pedagógicas en línea con los llamados emitidos por la UNESCO en el marco de la agenda educativa 2030 y los llamamientos de las Naciones Unidas a promover un mundo en clave de sustentabilidad con propuestas que potencian el objetivo del desarrollo. Asimismo, la enseñanza y aprendizaje basado en proyectos (EABP) es una de las banderas enmarcada en el proyecto nacional "Transformar la secundaria", en cuyo documento colectivo (2018) afirma:

En la sociedad actual, los docentes nos enfrentamos al trabajo con estudiantes que adquieren y acceden al conocimiento de diferentes maneras, por eso decimos que la EABP es una herramienta facilitadora para la enseñanza ya que permite trabajar la diversidad que se presenta dentro del aula en cuanto a las fortalezas y debilidades, intereses y puntos de partida de cada alumno, enmarcado en el Diseño Curricular prescripto (p.8).

Por otra parte, la relevancia de la modalidad de proyectos en los últimos veinte años está asociada a los resultados que arroja en el desarrollo integral de los sujetos y la construcción de competencias, visibles en los indicadores más importantes de deserción y discontinuidad en las trayectorias escolares. En nuestro país, Melina Furman (2021) describe que, a nivel global, los estudiantes que asisten a la escuela no encuentran sentido en lo que aprenden; motivo principal de deserción señalado por UNICEF desde el 2013; a lo que se suman claro está, las consecuencias de la pandemia en los últimos tres años. En este contexto, señala Furman (2021), es necesario revisar las prácticas de enseñanza y recuperar el propósito de la escuela en su rol de preparación para la vida. Entre las distintas maneras de hacerlo, la EABP es una estrategia valiosa que ubica a las y los estudiantes en el centro de la escena y los enfrenta a problemas y preguntas que les resultan significativos, desafiantes pero posibles, que los motivan a seguir aprendiendo. Es un enfoque que favorece la mirada integral sobre diferentes problemáticas, el diálogo y la articulación entre distintas disciplinas, promueve el desarrollo de capacidades para la vida, la autonomía, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de problemas, la organización y planificación estratégica.

Tomando como referencia las experiencias y aportes mencionados consideramos que es esencial profundizar el estudio de estas prácticas, brindando posibilidades para su elaboración y puesta en marcha. Las demandas y necesidades de la educación en este siglo nos interpelan en los distintos

niveles educativos; nos exigen buscar respuestas, construir alternativas contextualizadas que resignifiquen la labor docente desde la formación inicial. En este sentido, consideramos fundamental atender a las desarticulaciones entre dicha formación y las propuestas de los diseños curriculares, expresadas no solo por los docentes en ejercicio como lo expone el documento enmarcado en el proyecto nacional "Transformar la Secundaria" (2018), sino también por los estudiantes² que señalan la inexperiencia con la modalidad de proyectos en la formación inicial. Es necesario anclar en estas fronteras, trabajar en las contradicciones entre los niveles, achicar distancias y atender a los problemas de transposición didáctica. Desde ahí proponemos la modalidad de proyectos como una alternativa de enseñanza para las futuras y futuros enseñantes; punto de encuentro para reflexionar sobre los posicionamientos didáctico-pedagógicos y reformular las prácticas en nuestros propios espacios institucionales y disciplinarios, en relación directa con la realidad de nuestro tiempo.

DESARROLLO

¿Cómo se estudió el problema? Metodología

El problema se abordó a partir de la elaboración y puesta en práctica de una estrategia didáctica con la modalidad de proyectos, tutorías bimodales, bitácoras, técnicas metacognitivas y dispositivos tecnológicos para la recolección y análisis de la información; todo ello enmarcado en una estructura de trabajo colaborativo.

En un nivel macro, la cátedra Didáctica de la Lengua y Literatura III, se orientó a partir de dos cuestiones centrales:

1. El lugar que ocupa la cátedra en el mapa curricular del Profesorado en Lengua y Literatura para la Escuela Secundaria: didáctica número III del cuarto y último año de la carrera.
2. Las vinculaciones con los problemas nucleares de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En el primer caso, pensamos este espacio en relación directa con las didácticas previas y la "Práctica Docente y Residencia Pedagógica IV". Entonces, partimos de una base ya construida para darle continuidad, profundizarla y ampliarla a través de una selección de saberes que "hiciera pie" en la realidad del aula sostenida en el diseño curricular de la escuela secundaria. En el segundo caso, pensamos los problemas nucleares para proponer la modalidad del trabajo por proyectos como una alternativa didáctica

² Los primeros resultados obtenidos en la investigación desarrollada en el IFDC de Villa Regina "El trabajo por proyectos en el Profesorado de Lengua y Literatura: nuevos formatos de enseñanza para abordar las diversas relaciones con el conocimiento y los desafíos de la articulación entre teoría y práctica, en el contexto actual" (2022-2024), expresan la mencionada inexperiencia con la modalidad de proyectos en la formación inicial.

actualizada y contextualizada que permitiera avanzar y alcanzar los propósitos planteados, teniendo en cuenta dos indicadores: las dificultades de transposición de la teoría a la práctica, y las distancias entre las propuestas del profesorado (en las que no se registran la enseñanza y la planificación por proyectos a excepción del Taller Interdisciplinario III, 2021) y las propuestas del diseño curricular de la escuela secundaria.

En este sentido, la cátedra propuso la modalidad de proyectos a través de módulos transversales cuya finalidad fue poner en diálogo y tensión los contenidos de la didáctica desde una epistemología de la acción que habilitara la circularidad y retroalimentación entre la teoría y la práctica, y acercara las propuestas de planificación tanto a lo planteado por el diseño curricular como a las nuevas tecnologías. Dado que esta experiencia se desarrolló en el primer cuatrimestre de 2022, cuando aún en la provincia de Río Negro se mantenían las restricciones de la pandemia, pero teniendo en cuenta además las alternativas que abre la modalidad de proyectos, los espacios áulicos fueron bimodales, es decir, espacios adecuados a una alternancia entre presencialidad y virtualidad caracterizados por una articulación entre teoría y práctica. Asimismo, cada módulo se planteó para pensar lo didáctico desde un problema con una pregunta inicial, que, respondiendo a los ejes del diseño curricular, buscó la problematización de los saberes para indagarlos con la dinámica de los proyectos y aprenderlos mientras se hacían preguntas, formulaban objetivos, hipótesis, buscaban información y la analizaban. De este modo las y los estudiantes experimentaron el aprendizaje por proyectos, mientras construyeron proyectos destinados al nivel secundario donde posteriormente desarrollaron sus prácticas. En este sentido, los tres módulos que componen el programa plantearon trabajar distintos aspectos de la modalidad por proyectos de manera que trazáramos una trayectoria gradual acercándonos progresivamente a las particularidades y componentes de la EABP. En el primero, que es el que utilizamos como ejemplo en este artículo trabajaron con hipótesis, en el segundo buscamos darles mayor lugar a las fuentes empíricas, en el tercero y último presentaron la estrategia didáctica completa con el formato de proyecto interdisciplinar incluyendo la fundamentación, los saberes seleccionados del diseño curricular, las posibles intervenciones docentes, evaluación, impacto y observaciones.

El punto de partida fue la recuperación de las trayectorias realizadas en sus Didácticas I y II relacionadas directamente con el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro y ancladas en el contexto situacional actual. Así, los diversos paradigmas y enfoques teóricos vinculados a la enseñanza de la lengua y la literatura, las teorías y modelos de la lectura y la escritura en diálogo con las estrategias metodológicas, las definiciones del corpus y las nuevas experiencias en los escenarios tecnológicos actuales, los planes de clase vinculados al problema de la selección de los contenidos, la evaluación junto a la reflexión sobre la propia práctica, y las posibilidades y formas de la transposición didáctica, constituyeron la base de la construcción teórico-práctica sobre la que se apoyó la propuesta para el espacio destinado a la didáctica de la lengua y la literatura que cierra la carrera.

Puesta en práctica de la experiencia

En un nivel micro, los módulos desarrollados durante el cuatrimestre se estructuraron a partir de tres problemas, que, identificados con los ejes de los saberes sugeridos por el diseño curricular de este profesorado, se formularon de la siguiente manera:

- El problema de las decisiones didácticas y la toma de posición de las y los futuros docentes.
- El problema de la literatura como objeto de enseñanza en tensión con la escolarización y contextualizado en las nuevas prácticas de lectura y escritura.
- El problema de la planificación de la enseñanza de la lengua y la literatura en los nuevos escenarios multimodales e interdisciplinarios, orientado al aprendizaje basado en proyectos.

De este modo, buscamos y apelamos a una relación dialógica entre estos problemas nucleares que constituyen la médula del programa y los contenidos de los módulos a partir de una pregunta problematizadora que pusiera en funcionamiento algunos componentes del aprendizaje basado en proyectos hacia adentro de cada uno de estos módulos.

Así, por ejemplo, en el Módulo I - "Necesidades y demandas del campo de la didáctica de la lengua y la literatura en el siglo XXI"- abrimos la problematización a través de la pregunta:

¿Qué alternativas -inscriptas en la diversidad y la inclusión- podemos plantear para la enseñanza de la gramática y la literatura desde la reflexión metalingüística y metaliteraria en nuestro contexto actual?

Esta pregunta disparadora -correspondiente a la Fase I de los proyectos: Planteo del problema-, derivó en la formulación de varias hipótesis por parte del estudiantado, como, por ejemplo, la siguiente:

Una obra literaria escrita en un registro no-estándar como El guacho Martín Fierro (2017), de Oscar Fariña, podría habilitar posibilidades de trabajo inscriptas en la diversidad e inclusión, tanto desde el aspecto literario como gramatical. Podríamos plantear actividades que contrasten el registro de la obra y el estándar para trabajar el concepto de registro. También, el componente ético en la diferencia lingüística expresada en cronolectos y sociolectos.

Luego, propusimos realizar preguntas -Fase II: Formulación de preguntas- que además se vincularan con los saberes de los distintos módulos del programa: ¿Con qué perspectivas del estudio de la gramática contamos para trabajar la reflexión metalingüística? Y en línea con esta, preguntas más específicas con las que trabajamos también la rigurosidad en la formulación, por ejemplo:

Pregunta inicial: ¿Qué ejemplos de reflexión metalingüística y/o metaliteraria hay? / Reformulación: ¿Qué ejemplos concretos podríamos pensar

o relevar donde se pongan en juego la reflexión metalingüística y/o metaliteraria?

Pregunta inicial: ¿Cómo hacemos estas actividades? / Reformulación: ¿Qué actividades o propuestas podrían plantearse que permitan interrelacionar los objetivos lingüísticos y literarios?

Preguntas a las que la docente sumó otras con la finalidad de mantener el foco en los propósitos planteados correspondientes a la Fase III de los proyectos: Elaboración de fundamentación y propósitos. Por ejemplo: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de alternativas inscriptas en la diversidad y la inclusión? ¿Qué contenidos propuestos en el diseño curricular o en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) para la enseñanza de la lengua y la literatura podemos vincular a la inclusión y a la diversidad? ¿Cuáles serían las diferencias entre trabajar un contenido vinculado a la diversidad y trabajar un contenido atendiendo a la diversidad?

En primer lugar, buscamos que estas preguntas se correlacionaran con algunos de los propósitos planteados en el programa:

- Profundizar la reflexión metaliteraria y metalingüística desde la promoción de la discusión y la investigación.
- Adoptar un posicionamiento propio respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura desde una perspectiva crítica, inclusiva, democrática e innovadora.

En segundo lugar, estas preguntas demandaron buscar información para ser respondidas -Fase IV: Propuestas de técnicas y búsqueda para la recolección de fuentes empíricas y documentales-. En esta etapa decidimos utilizar el Genial.ly por ser una herramienta que permite integrar la producción de cada grupo, atender a las distintas trayectorias y desarrollar un trabajo colaborativo al que podíamos acceder con hipervínculos o diversos recorridos no lineales. La búsqueda se planteó en la bibliografía obligatoria del programa, la de consulta; en la bibliografía de las didácticas previas y/o en las de las materias del campo de las específicas; en bibliotecas, redes, etc. En cada caso, y a partir de una organización por duplas, la docente orientó las búsquedas invitando a pensar en contenidos concretos -vinculables con este problema- a modo de ejemplificar y "hacer pie" en el diseño curricular; también en instituciones concretas que conocieran y/o donde hubieran desarrollado trabajos de campo de manera que pudiéramos pensar, por ejemplo, cómo se podrían trabajar estos saberes en una institución cuya propuesta educativa se apoya en fundamentos de inclusión y diversidad, presencia de la Educación Sexual Integral (ESI), etc., y otras en las que estos ejes no se consideren centrales; o escuelas asociadas que cuenten entre sus proyectos la circulación de una revista anual donde se tiene la posibilidad de poner en juego los contenidos involucrados en estas preguntas, y otras que no lo tuvieran.

Asimismo, incluimos otros modos de buscar información como entrevistar a especialistas³ en la materia. La posibilidad de observar una clase o de relevar planificaciones donde se trabajaran propuestas que involucraran a las preguntas, también se contemplaron como fuentes, de manera que abordamos fuentes documentales y empíricas. Aquí, además, el grupo de estudiantes debía incluir al menos dos fuentes propias que les permitiera singularizar su trabajo y profundizar en lo que más les interesaba. A medida que desarrollaron esta fase, se realizaron distintos tipos de registros para recolectar la información como fichas, mapas conceptuales, punteos, etc. con los que luego analizaron la información recabada y respondieron de forma articulada las preguntas planteadas.

En este trayecto, el Genial.ly operó como dispositivo de mediación a través del cual todos tuvimos la información actualizada de lo que estaba trabajando cada dupla, habilitando así una retroalimentación entre las duplas, y la puesta en marcha de una evaluación formativa. Las entradas al documento compartido funcionaron a su vez como banco de información, insumos para pensar y diseñar los proyectos presentados al final del cuatrimestre para acreditar el espacio. Entonces, mientras buscaron responder las preguntas iniciales, surgieron otras preguntas que establecieron una relación dialógica entre los módulos del programa, e ideas para llevar al aula o propósitos que les interesaba trabajar. Por ejemplo:

¿Cómo podemos desarrollar la escritura en la escuela sin escolarizarla?

¿Qué alternativas de evaluación podemos poner en marcha con estos proyectos?

¿Qué estrategias del espacio de la virtualidad podríamos incorporar pensando en la educación bimodal?

Preguntas que tuvieron su correlato con los siguientes propósitos que planteamos:

- Desarrollar estrategias para los problemas de transposición entre la teoría y la práctica y en las distintas modalidades didácticas.
- Situar las propuestas didácticas en la bimodalidad, caracterizada por los modos de mediación atravesados por los desarrollos tecnológicos, las desigualdades sociales y los condicionamientos de la pandemia.

Al tiempo que recolectaron la información para responder las preguntas, la fueron también analizando -Fase V: Análisis de la información- al interior de cada dupla, lo que promovió la interacción entre ellos y la docente a través de la discusión y el intercambio. Los instrumentos mediadores propuestos para tal fin fueron guías de lectura, fichas de cátedra, mapas conceptuales, pizarras colaborativas, etc. Del mismo modo, una maquinaria metacognitiva se puso en marcha a través de distintas estrategias con la finalidad de que las y los estudiantes controlen y reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y le

³ En esta instancia, por ejemplo, las/os estudiantes realizaron un conversatorio con Cecilia Bixio en el que pudieron comentar los proyectos que estaban planificando y realizar intercambios sobre sus propuestas.

otorguen sentido desde una motivación intrínseca, que a su vez promueve la autonomía.

Todo ello, requirió una organización específica del cursado, basada en un contrato pedagógico que adecuó los espacios de la siguiente manera:

- Encuentros con el grupo total que permitieron a la docente profundizar y sistematizar los conceptos;
- Encuentros en los que las duplas socializaron sus avances en la construcción del proyecto, las dificultades presentadas y a su vez permitieron a todo el grupo interactuar con ideas, propuestas, aportes teóricos, etc.;
- Encuentros con la modalidad de tutorías que posibilitaron a la docente hacer un acompañamiento más personalizado en la elaboración de los proyectos, orientar y prestar ayuda pedagógica.

En estos encuentros se definió qué tipo de proyectos estaban proponiendo -de área, interdisciplinar o transversal-, y cómo podrían problematizarse. Por ejemplo, el proyecto que abordó la crítica sociopolítica en el teatro podría ser de área e indagar los recursos retóricos desde una perspectiva metaliteraria y metalingüística puestos en marcha para la construcción de esa crítica. Pero también, podría plantearse como interdisciplinario y entonces problematizar una crítica sociopolítica específica en un plano multidimensional: por ejemplo, las políticas ambientales en nuestro país indagadas desde la historia, la ecología, las ecolenguas, la política, etc.

Otra cuestión clave en la modalidad de EABP es la evaluación. Como sostiene Rebeca Anijovich (2011), las prácticas alternativas de enseñanza requieren un correlato en la evaluación lo que implica, también en este aspecto, trabajar en las distancias entre cómo se enseña y cómo se evalúa. Con este sentido se incorporaron a la experiencia distintas instancias y dispositivos de evaluación formativa y sumativa.

En primer lugar, la explicitación de los criterios de evaluación y la participación del estudiantado en la construcción de algunos criterios, de modo que en el marco del desarrollo de la autonomía aprendan a ejercer control sobre sus propios procesos de aprendizaje. Por ejemplo, construir el criterio para evaluar la formulación de preguntas en la fase II. Cómo determinamos si se trata de preguntas problematizadoras, si se abren a la investigación y colaboran con ella. Cuestión que además es inherente a la modalidad de EABP porque revierte la posición docente y propone un estudiante que, en lugar de contestar tiene que formular sus propias preguntas y atravesar el conflicto de construir nuevos saberes recurriendo a estrategias propias de la investigación.

En segundo lugar, la puesta en práctica de distintos tipos de evaluación que atiendan a la diversidad en sentido amplio (Anijovich 2009) de procesos singulares que propone el trabajo por proyectos y a la contextualización con las problemáticas abordadas. Sumado a esto, trabajamos desde la perspectiva del proceso de cada estudiante marcado por la participación activa, la sistematicidad en las lecturas, la búsqueda de soluciones, la toma de decisiones en la elaboración de los proyectos y la reflexión sobre los propios procesos.

Para ello, la docente contó con una ficha de seguimiento que permitió llevar un registro de la trayectoria individual y grupal.

La acreditación se planteó con la presentación del proyecto final y defensa, que, en este caso, coincidió con lo que denominamos el impacto -Fase VI: Impacto y Cierre-. En dicha defensa se incluyó el proceso realizado para la elaboración, de modo que volvieron a transitarlo desde una perspectiva metacognitiva. Dado que el impacto se sustantiviza en la salida a la comunidad, pensamos como alternativa la escritura de la experiencia del aprendizaje con la modalidad de proyectos que se incluiría en una publicación de la experiencia y anexamos aquí en el apartado de los resultados. Este impacto se completó, además, con la transferencia de los proyectos al aula de articulación de didácticas de la plataforma virtual del Instituto, con el objetivo de ser utilizadas para su análisis, adecuación y /o puesta en práctica.

Resultados

A partir de la experiencia expuesta, las y los estudiantes, en equipo, lograron aprender con la modalidad de proyectos y planificar proyectos de área e interdisciplinarios con sus fases correspondientes y en relación con el diseño curricular de la escuela secundaria, contextualizados, además, en las instituciones donde realizaron sus observaciones y prácticas. La estrategia didáctico-pedagógica promovió pensar y modificar las maneras de construir conocimientos en las aulas desde líneas didácticas no tradicionalistas, cuestión que por momentos resultó compleja ya que el grupo se encontraba por primera vez -3° año de la carrera- con esta modalidad vivenciándola como estrategia de aprendizaje para luego elaborar una transferencia a la planificación en la instancia de trabajo final de la cátedra.

Durante el proceso, desarrollaron técnicas metacognitivas que colaboraron con la evaluación formativa, desestabilizando por momentos los saberes adquiridos en el profesorado y poniendo en discusión tanto aspectos referidos a la didáctica general, como específica.

Los propósitos planteados se alcanzaron atravesados por una serie de dificultades. Entre ellas, vale mencionar la noción equívoca de trabajo colaborativo⁴ expresada en el uso colectivo del programa Genial.ly y las dudas que ello implicó; el concepto de evaluación formativa que trastabilló con las ansiedades de la calificación y una formación mayormente asentada en la evaluación sumativa; las dificultades de transposición didáctica enmarcadas en actividades escolarizantes y repetitivas que parecieran todavía contribuir con la fantasía de “ir a lo seguro”; y la administración del tiempo, demandado en el contexto institucional por formalidades administrativas que suelen obturar lo nuclear de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁴ No resulta anecdótico agregar que al momento de plantear la utilización del Genial.ly las/os estudiantes interpretaron que cada grupo armaba su Genial.ly, lo que se opone directamente a la idea de esta herramienta en cuanto a construcción, acceso, utilización colaborativa y retroactiva. La reflexión sobre esta situación fue contundente en las/os estudiantes tanto cuando advirtieron el error, como al final del proceso en la evaluación de los resultados satisfactorios que había promovido este dispositivo.

Un indicador importante fue el traslado que los estudiantes hicieron de esta experiencia al coloquio final planteado en la Residencia. Allí, tomando como eje uno de los textos propuestos por la docente de ese espacio Maestros del siglo XXI (Bixio, 2013), se articularon problemas y reflexiones que constituyeron una suerte de andamiaje entre las dos cátedras, incluyendo aspectos de la propuesta de proyectos en distintas dimensiones. Consideramos que esto puede leerse como un impacto del trabajo por proyectos en tanto las y los estudiantes presentaron a la comunidad un recorrido y análisis de sus prácticas, integrando espontáneamente saberes y vivencias de los dos espacios.

Como sostienen Guerrero y Calero (2013), los proyectos no pueden ser pensados sólo por los docentes, sino que debieran surgir de los intercambios con los alumnos, ya que el motor es “la intención de aprender”. En este sentido, incluimos la voz de las y los estudiantes en primera persona para dar cuenta completa de lo que consideramos los resultados obtenidos:

El aprendizaje basado por proyectos me permitió, entre otras cosas, trabajar en grupo y esa experiencia fue satisfactoria porque aprendí a intercambiar ideas, retroalimentar para enriquecer mi propuesta y lograr poner en palabras conceptos, preguntas y sugerencias de mejoras. Al trabajar con proyectos se abre la puerta del aula para construir con otros, favoreciendo la cooperación, la solidaridad, para crear estrategias y formular preguntas que den la posibilidad de debatir sobre el sentido de lo que se pregunta, dejando de lado la competencia y el éxito individual. Con esta modalidad de trabajo uno de los mayores desafíos que encontré fue transformar un tema en un problema, porque no se trata de brindar un cuestionario de preguntas y respuestas, sino de lograr significatividad desde el punto de vista cognoscitivo del estudiante que permita aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a construir. Esta vivencia me ayudó a repensar cuestiones con relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que desde hace mucho tiempo se viene enseñando de la misma manera, y hoy es necesario replantearnos otras posibilidades que permitan trabajar creativamente y producir nuevas estrategias que den sentido a lo que se está aprendiendo. (Perilli, 2022).

En el tiempo que estuvimos trabajando con EABP pude entender que esta modalidad significa un avance importante en lo que respecta a la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Si a fuerza de seleccionar y procesar información que –de manera más o menos arbitraria– consideramos relevante, los docentes y practicantes hemos robado a los estudiantes el protagonismo de la clase facilitándole todas las respuestas y evitando cualquier desafío que el conocimiento pudiera presentarles, la EABP busca una suerte de reparación que les devuelva esa centralidad perdida. (Ferrer, 2022).

Esta novedad que presenta la EABP significó una ruptura y un conflicto importante con mucho de lo que veníamos realizando hasta ahora en la

formación del profesorado y generó una importante incertidumbre a la hora de planificar propuestas de trabajo. Desaprender para aprender es un proceso doloroso. Doloroso en el sentido de dejar ir lo que fuimos construyendo como aprendices eternos para construir algo nuevo a partir de la reflexión, la intuición y los saberes previos. Así es como he transitado este acercamiento a la modalidad de enseñanza y aprendizaje basado en proyectos. Con dificultades, rupturas y desestructuraciones. Creo que la dificultad más grande es la de pensar cuando en la enseñanza tradicional todo ya está pensado, recortado y tematizado. Comenzar la enseñanza a través de preguntas es rupturista, ya que de por sí el ser humano tiende a buscar respuestas, a darle nombre a todo y a solucionar problemas. Sin embargo, durante este cuatrimestre la brecha entre desconocer algo y conocerlo fue disminuyendo. Continué aprendiendo, investigando, practicando y reflexionando acerca de esta propuesta novedosa que me permitió ver la enseñanza y el aprendizaje desde otra perspectiva. (Kaplun, 2022).

En la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura III, ya en cuarto año de la carrera del profesorado, he abordado por primera vez la EABP. Esta apertura al trabajo colaborativo, a la vinculación de los saberes de mi espacio particular con otras áreas -trabajo interdisciplinar- y la potencialidad del proyecto para que pueda concretarse, generaron una nueva manera de pensar la didáctica de mis clases. Pensar nuevos recursos, objetivos; nuevas propuestas y perspectivas acerca de los contenidos y cómo abordarlos de manera conjunta con otros pares, con la institución escolar y también con la comunidad, ya que los proyectos apuntan a "escaparse" de las "fronteras" del aula. A lo largo del cursado de esta cátedra, junto a conocimientos y estrategias didácticas aprendidas en otros espacios curriculares, fuimos dialogando con el marco teórico propuesto por autores -muchos de ellos, latinoamericanos- y de proyectos que se han llevado adelante en nuestro país en situaciones complejas y en contextos no siempre favorables. La dinámica de las clases me ha permitido establecer relaciones entre lo conocido y lo novedoso; entre el camino recorrido y el próximo a recorrer. Los proyectos articulan los saberes del diseño curricular con propuestas debidamente pensadas y elaboradas para llevar a la práctica. Asimismo, fomentan la vinculación entre pares, el trabajo colaborativo, la exploración de nuevas ideas y el aprendizaje significativo. Como principal obstáculo, se puede señalar el poco tiempo de la asignatura para realizar el Proyecto, ya que requiere análisis, lectura, un punto de partida de alguna problemática real y estrategias didácticas para llevarlo a la práctica, a lo concreto. Sin embargo, la carga horaria del espacio -cuatro horas reloj semanales- fue fructífera para pensar propuestas, relacionarlas con los aportes teóricos y las motivaciones intrínsecas; en fin, edificar los cimientos que se convertirán en proyectos para nuestra carrera docente. (Diz, 2022).

CONCLUSIONES

Si bien la EABP tiene sus orígenes a comienzos del siglo XX, hoy constituye una de las propuestas más potentes de la renovación didáctica tanto por su condición de adecuación al contexto actual -complejizado por la pandemia-, como de impulso para las transformaciones que implican asumir los desafíos de la educación de nuestro tiempo. Enseñar a las futuras y futuros docentes con esta modalidad didáctico-pedagógica implicó atender las contradicciones de las propuestas de articulación entre los niveles educativos superior y secundario, y reformular las relaciones entre la teoría crítica, la literatura, la lingüística y los modos de construcción de estos saberes. También, poner a trabajar en las aulas los desarrollos de la investigación en el campo, construyendo, en términos de Valeria Sardi (2011), "artefactos didácticos" singulares que tramen la experiencia profesional, el conocimiento, los sujetos y contextos.

A partir de la experiencia desarrollada concluimos que es determinante para la formación inicial en el contexto actual, impulsar y llevar adelante la EABP con propuestas situadas y en diálogo directo con el nivel secundario. No es posible sostener diseños curriculares innovadores y con proyecciones de futuro sin revisar, discutir y aplicar la investigación en los profesorados. Es necesario pasar de las experiencias aisladas a decisiones políticas que, mediante el debate crítico y la responsabilidad sociocultural inherente a la labor docente, reformulen los posicionamientos paradigmáticos asumidos por los diseños curriculares de los profesorados y llevados a la práctica por los distintos campos que los componen.

Los resultados alcanzados permitieron vivenciar las ventajas ya señaladas del trabajo por proyectos, pero también pusieron sobre el tapete las dificultades surgidas de la desarticulación entre los niveles y entre los desarrollos de la investigación y la puesta en práctica; expresando las consecuencias en la formación docente inicial. En este sentido, y teniendo en cuenta la integración que desarrollaron las y los estudiantes entre los distintos espacios curriculares y sus saberes, consideramos que se requiere una auténtica articulación que no se limite al campo de las prácticas como únicos responsables de la construcción de una didáctica sustentada en los principios ya señalados por Dewey (1916) y reformulados por Delors (1994) sobre los inicios del siglo XXI. La consolidación de dicha articulación a través de una planificación sostenida entre los distintos campos de la carrera y en relación directa con la escuela, son los pasos por seguir para potenciar estos resultados y proyectarnos como verdaderas comunidades de aprendizaje.

En nuestro país contamos con múltiples investigadores que están señalando y advirtiendo las consecuencias de insistir en propuestas de enseñanza anacrónicas y cristalizadoras de problemas graves que inciden directamente en la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes, en las posibilidades de pensar un futuro donde el pensamiento crítico, reflexivo, responsable y capaz de vivir y hacer en comunidad, nos permita un mundo vivible. En esta línea, abogamos por ampliar y profundizar la EABP a través de redes de trabajo colaborativas hacia el interior de los profesorados y en articulación directa con las escuelas y la investigación.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2009). La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/pr.4081.pdf
- Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Aique Grupo Editor.
- Benito, P., Glant, M. y Romano, M. (2022). Incidencia del aprendizaje basado en proyectos en los enfoques de aprendizaje dentro del contexto de educación a distancia. Revista de investigaciones científicas de la universidad de Morón, (6) 11. <https://repositorio.unimoron.edu.ar/bitstream/10.34073/298/1/4Incidencia%20del%20aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>
- Bixio, C. (2013). Maestros del siglo XXI. Homenaje a Paulo Freire. Homo Sapiens.
- Cossettini, O. (1935). Escuela serena. Apuntes de una maestra. <https://drive.google.com/file/d/1j9HBscE58ovaaqAgIT0knJz1T7EU6LZ/view>
- Cullen, C. (2000). Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Paidós.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO, 91-103. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf
- Dewey, J. ([1916]1998). Democracia y educación. Ediciones Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, (5)2. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396>
- Furman, M. (2021). Enseñar distinto. Siglo XXI.
- Furman, M. (2021). Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje cooperativo. Aprendizaje basado en proyectos. Las preguntas educativas. CIAESA. <http://www.laspreguntaseducativas.com/>
- Frigerio, G. (2011). Educar: figuras y efectos del amor. La Hendija.
- Guerrero, E. y Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 53, 73-91. https://www.researchgate.net/publication/327161749_El_aprendizaje_basado_en_proyectos_como_base_metodologica_en_el_Grado_de_Educacion_SocialEducacion_social
- Jara, M. y Blanco, L. (2006). El lugar de la historia en los diseños curriculares de la provincia de Río Negro. Entre reformas y contrarreformas. Reseñas de enseñanza de la historia (4). <https://releve.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3932>

- Kilpatrick, W. (1922). The project method, the use of the purposeful act in the educative process. University of Michigan library.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2017). Diseño Curricular Escuela Secundaria Río Negro. https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_238/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós.
- Parkhurst, H. (1922). Educación sobre el plan Dalton. EP Dutton & Company.
- Sanjurjo, L. (2003). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Homo Sapiens.
- Sardi, V. (2011). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. Revista Texturas, XII. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10649/pp.10649.pdf>
- Transformar la escuela secundaria. (2018). La Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos (EABP). Jornada Intersectorial de Debate. <https://docplayer.es/91268775-Documento-la-ensenanza-y-aprendizaje-basados-en-proyectos-eabp.html>