XI Jornadas de Jóvenes Investigadorxs

Instituto de Investigaciones Gino Germani

26, 27 y 28 de octubre de 2022

**“El uso del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) como estrategia de mejora escolar”**

Luana Ailin Larrosa

 Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

 luanalarrosa@gmail.com

 Graduada de la Licenciatura en Educación (UNGS)

Eje 14. Saberes, prácticas y procesos educativos

**Introducción**

Esta ponencia pretende dar cuenta de los principales avances del proyecto de formación en investigación y docencia “Un análisis del programa Red de Escuelas de Aprendizaje: desde una perspectiva didáctica” que se enmarca en el proyecto UNGS-IDH “Desigualdades y educación secundaria en la Argentina actual. Un análisis de las políticas educativas en dos jurisdicciones argentinas”[[1]](#footnote-0). Dicho proyecto marco se propone identificar las políticas educativas vigentes destinadas a intervenir sobre las desigualdades escolares en el nivel secundario, partiendo del supuesto de que toda intervención sobre dichas desigualdades supone definiciones acerca de los afectados, las causas, las concepciones sobre la enseñanza y sobre cómo acompañar las trayectorias de los estudiantes y, los instrumentos destinados a superar esas desigualdades.

En ese marco general, esta ponencia hace foco en el análisis realizado sobre una política particular del ámbito de la provincia de Buenos Aires denominada “Red de escuelas de aprendizaje” (2018 - 2019) por ser considerada una política con foco en la enseñanza, dando lugar a intereses propios del campo de la investigación didáctica. Desde el año 2016 en nuestro país, se viene desarrollando el Plan Estratégico Nacional 2016-2021: “Argentina enseña y aprende”, el cual establece como uno de los ejes centrales de la política educativa la formación docente, el desarrollo profesional y la enseñanza de calidad. En este contexto, en el año 2018 la provincia de Buenos Aires aprueba la “Red de escuelas de aprendizaje”, una política educativa que estará a cargo de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento. La misma es una expresión bonaerense del Plan Estratégico Nacional ya mencionado.

El objetivo del proyecto de formación en investigación es analizar los fundamentos pedagógicos y didácticos, así como los dispositivos de intervención, que orientan el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje, destinado a mejorar los aprendizajes de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, en el nivel secundario de educación, en la provincia de Buenos Aires. Hasta el momento de la elaboración de esta ponencia, se avanzó en dicho objetivo mediante la sistematización de los materiales producidos por la “Red de escuelas de aprendizaje” en sus distintos componentes y líneas de intervención; el análisis de los fundamentos pedagógicos y didácticos que enmarcan los componentes del programa; también el análisis de los fundamentos y el diseño de la capacitación de los docentes; y por último en establecer relaciones entre los fundamentos y el diseño del Programa en virtud de los aciertos y límites para intervenir en las desigualdades escolares en el nivel secundario.

Los avances en la investigación, así como todo su desarrollo responden a un estudio de carácter exploratorio que procura caracterizar y sistematizar las acciones de mejora de la enseñanza desarrolladas en el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje de la Provincia de Buenos Aires, implementado a partir del año 2018 y aún vigente, para escuelas que atienden estudiantes en condiciones de vulnerabilidad educativa. Si bien el programa está destinado a los niveles primario y secundario; este proyecto se centra en lo elaborado para el nivel de educación secundaria. Se lleva a cabo un estudio cualitativo que utiliza una estrategia de investigación documental (Galeano Marín, 2004) –también llamada “de biblioteca” en el clásico trabajo de Glaser y Strauss (1967)- complementada con entrevistas a actores intervinientes en alguna instancia del programa (Funcionarios, Directivos y Docentes).

La documentación se agrupa en dos conjuntos:

-Materiales didácticos producidos y documentos que contienen indicaciones para la mejora de la enseñanza y el acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes.

-Documentos que desarrollan las líneas de capacitación docente.

El estudio se completa con entrevistas a funcionarios provinciales y directivos y docentes de escuelas afectadas por el programa. Esta tarea tiene el objetivo de recoger la perspectiva de los actores y la evaluación que éstos hacen sobre los puntos fuertes y débiles del programa. Esas voces permiten establecer un diálogo con los materiales analizados.

En esta ponencia se expondrá el análisis realizado de los documentos oficiales y de las entrevistas a docentes referentes sobre la capacitación en el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su relación con la mejora de los aprendizajes y del rendimiento escolar. [[2]](#footnote-1)

**Desarrollo**

Para el análisis del programa Red de Escuelas de Aprendizaje (PREA) de la provincia de Buenos Aires, en especial de sus fundamentos, es preciso aclarar que entendemos la enseñanza como una acción intencional que realiza el docente y que implica una compleja articulación e interrelación entre al menos tres dimensiones de la acción: la didáctica, la relación pedagógica entre docentes y alumnos y la organización del grupo clase (Cols, 2000; Fenstermacher, 1989) en tanto profesional reflexivo que otorga sentido a las acciones que realiza (Schon, 1983, 1987; Wilcox, 1988). Asimismo, la enseñanza consiste en una actividad compleja caracterizada por la simultaneidad, multidimensionalidad e imprevisibilidad (Doyle, 1977; Astolfi, 1997; Darling-Hammond, 2001; Perrenoud, 2001; Tardif, 2004). Así, la enseñanza entendida como acción u ocupación del docente abarca procesos interactivos, cognitivos, relacionales, psicológicos y contextuales (Altet, Bru y Blanchard-Laville, 2012). A su vez, la enseñanza implica una amplia y compleja articulación e interrelación entre diferentes cuestiones que se pueden agrupar en diferentes dimensiones, una intencional (propósitos e intenciones), una estructural (organización de la escuela y disposición de tiempos y espacios), una curricular (contenidos, objetivos y actividades), pedagógica (manejo de estrategias y métodos) y una evaluativa (Eisner, 1998). En relación con esto, Cols (2000, 2011) señala que las actividades comprendidas en la enseñanza refieren a tres dimensiones, una didáctica asociada a lo instruccional, una organizativa vinculada al manejo del grupo clase y una relacional que refiere a la relación pedagógica entre el docente y los estudiantes.

Este conjunto de enunciados teóricos conforman un marco para el análisis de dicho programa. De este análisis se expondrán en esta ponencia las conclusiones sobre el estudio del uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia de mejora del rendimiento escolar que propone el programa. En este sentido se desarrollan tres principales hallazgos: la diferencia entre las definiciones, sentidos y propósitos del ABP en sus orígenes, y la propuesta del uso del ABP en el PREA; la relación que se plantea entre el uso del ABP para el desarrollo de Capacidades para mejorar el rendimiento escolar; y finalmente el programa en su propuesta sobre el ABP no contempla las condiciones de escolarización y de trabajo docente.

El Aprendizaje basado en Proyectos: sus orígenes y la diferencia con el PREA

Kilpatrick (1918) sostiene que el concepto “proyecto” enfatiza la noción de acción e implica lo individual como lo social, vinculado a la vida misma que tiene como unidad a la actividad intencionada. Esto se asocia a una ciudadanía democrática y, por ello, se enfatiza la idea de que el acto intencionado, en tanto, unidad típica de la vida digna en una sociedad democrática, también debe convertirse en la unidad típica del procedimiento escolar. Así, destaca la importancia de concebir a la educación como la vida misma y no como una mera preparación para el futuro. Kilpatrick retoma el método de proyecto de las escuelas agrícolas de fines del siglo XIX y lo introduce en el currículum escolar. Cabe destacar que el proyecto no está pensado como un recurso o estrategia para enseñar sino como la unidad eje de la enseñanza y del aprendizaje (Camilloni, 2006). Así, el docente tiene como tarea guiar a cada estudiante desde sus intereses hacia los intereses más amplios de la vida social, y el rol del docente se desplaza de la enseñanza directa hacia una enseñanza que asume la indagación y el descubrimiento como procedimiento central.

En esta línea, Dewey plantea que la educación necesita de la interacción entre el individuo, considerado como activo, y la sociedad, encargada de transmitir su cultura. Así, la educación no puede ser definida a partir de lo que los estudiantes serán en un futuro sino por su presente mismo (Dewey, 1946). Además, destaca la importancia de que los estudiantes puedan aprender haciendo y que, los docentes promuevan el desarrollo de propuestas didácticas que retomen los intereses de los niños y les permitan conectarse con la realidad a través de experiencias directas. Esta experiencia “...consiste primariamente en las relaciones activas que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social” (Dewey, 1946, p. 291). De este modo, Dewey concibe a la educación como una acumulación de experiencias y vivencias personales del estudiante.

Por su parte, Freinet (1973, 1974 y 1986) señala que la educación debe estar relacionada con la vida y la sociedad, con sus problemas y realidades. Así, propone una escuela que funcione como una comunidad cooperativa organizada por los estudiantes con ayuda de los docentes, que cuenta con talleres de trabajo y promuevan el desarrollo de proyectos. Esto resulta de suma importancia, ya que el trabajo es considerado como algo natural en el niño ya que responde a sus necesidades funcionales y como el motor de la vida que favorece la fraternidad en la organización cooperativa. De hecho, la experiencia educativa que desarrolla Freinet se caracteriza por introducir la actividad viva y reemplazó los manuales escolares por materiales elaborados por los estudiantes gracias a la introducción de la imprenta en la escuela (Palacios, 1989; Camilloni, 2006).

A partir de estos primeros sentidos otorgados al método de proyecto y a los proyectos escolares, consideramos valiosa la distinción que establece Perrenoud (2006) entre *pedagogía del proyecto* y *estrategias del proyecto*. El primero refiere a un principio general de organización del trabajo escolar y el segundo, a una metodología de trabajo con los estudiantes. Así, el primero corresponde al sentido que se dio a los proyectos en sus orígenes, en el marco de una pedagogía integral y el segundo, a una metodología de enseñanza que se complementa con otras y responde a diferentes propósitos educativos. Asimismo, el autor destaca que “En su visión más ambiciosa, la metodología de proyecto es la espina dorsal de una pedagogía del proyecto como *manera común de construcción de los saberes en la clase*. En el otro extremo, es una actividad entre muchas otras, que yuxtapone la resolución de enigmas, las palabras cruzadas o el concurso de cálculo mental en la vasta gama de estrategias que apuntan a hacer menos áridos los aprendizajes y a implicar a los alumnos, ya que el "saber puro" es poco movilizador” (p. 115).

A su vez, los proyectos son concebidos por la literatura pedagógica-didáctica como experiencias escolares de alto valor formativo y que merecen el reconocimiento de un tiempo y unos espacios escolares que amplían el aula a otros sectores de la escuela y, en algunos casos, a la comunidad cercana a la escuela. Para Davini (2008) los proyectos son útiles para “...integrar sistemáticamente el conocimiento y la acción, facilitando en los estudiantes el aprendizaje de métodos racionales de trabajo, la habilidad para planear un proyecto y su realización en el tiempo, la creatividad, las capacidades expresivas (comunicación oral, escrita y gráfica) la elección de medios para el desarrollo del proyecto, el monitoreo y la evaluación de resultados. Asimismo, favorece el desarrollo del trabajo cooperativo y de la autonomía del aprendizaje” (p. 131).

Como venimos describiendo, el trabajo por proyectos se vincula directamente con una variedad de propósitos educativos que podríamos resumir en mejorar la comprensión de los contenidos escolares y en el desarrollo de diversas capacidades metacognitivas a partir de un trabajo en el que los estudiantes se involucran fuertemente en todo el proceso (desde el diseño, pasando por la implementación, la comunicación/difusión y la posterior la evaluación del producto del proyecto). Es verdad que mejorar la comprensión y desarrollar la capacidad de metacognición, ubicará a los estudiantes en mejores condiciones para alcanzar buenos resultados educativos. Sin embargo, es un camino sinuoso y de largo aliento que merece algunas consideraciones en el contexto de la escolarización secundaria por el tipo de condiciones que impone la organización de la enseñanza en ese nivel educativo.

En el marco de los documentos oficiales analizados (tanto a nivel nacional como jurisdiccional), el Aprendizaje Basado en Proyectos ha sido seleccionado, entre la gran variedad de estrategias de enseñanza existentes, como la más potente para desarrollar las capacidades/habilidades generales y, por ende, mejorar el rendimiento de los estudiantes. A partir de numerosos ejemplos exitosos del ámbito internacional en los que se apoya la política, se considera deseable y posible de implementar.

La política se reconoce la asunción de una concepción de aprendizaje que integra (articula, combina) distintas líneas teóricas: por un lado, el *aprendizaje significativo* (se hace particular referencia a David Ausubel), el *aprender haciendo* que retoman los aportes de Dewey y Kilpatrick, y la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner.

Si repasamos algunos pasajes de los documentos en los cuales se aborda el concepto de aprendizaje podemos ver cómo se desplaza el centro de la actividad educativa desde el conocimiento al alumno en el marco de la pregunta: “¿el lugar central es realmente del alumno o es del saber que queremos transmitir?” (PREA, Doc. 1, 2018, pp. 3). Aseguran, “Queremos un alumno activo, motivado, en movimiento, acompañado por un docente, presencia indiscutible, que diseña, facilita y guía experiencias que tienen como fin el aprendizaje significativo y el desarrollo de las capacidades de los alumnos” (PREA, 2018, Doc. 3, p. 4). Se siguen los tiempos “naturales” de los aprendizajes de los estudiantes y el rol docente es de acompañamiento y guía (PREA, Doc. Base ABP, s/d, p.2). A su turno, se refieren al aprendizaje significativo como el aprendizaje que permite a los estudiantes “comprender la realidad que se presenta” (PREA, Doc. base, ABP, s/d, p. 6).

Consideramos que se “usa” indistintamente conceptos de aprendizaje que provienen de marcos teóricos distintos y enfatizan aspectos diferenciales en la explicación del aprendizaje. Dewey y Kilpatrick, pero fundamentalmente Dewey que tiene una extensa literatura en educación, usa el concepto de aprender haciendo, como eje de su posición que hace un giro “progresista” al considerar que el niño (y no el docente o el contenido) están en el centro del proceso educativo. El proceso y la actividad del niño tienen la mayor importancia y constituyen las verdaderas finalidades de la educación. Las materias escolares deberán adaptarse a la “piscología del niño” y son la excusa para el desarrollo personal. El proceso de aprendizaje y no los resultados, son las verdaderas finalidades de la escuela (Dewey, 1946). En cambio Ausubel y Novak (1983), proponen la concepción de aprendizaje significativo por recepción para explicar un tipo particular de aprendizaje escolar que mejora la comprensión de los temas al relacionar los nuevos contenidos con los saberes existentes en la estructura cognitiva de los estudiantes. Además, ese tipo de aprendizaje se promueve desde una forma de instrucción adecuada, que es la instrucción directa, entrando en cierta contradicción con la indagación y el “aprender haciendo” más característico de los fundamentos del ABP según sus orígenes.

El ABP ligado al desarrollo de capacidades generales y por ende, a la mejora el rendimiento

El Programa Red de Escuelas de Aprendizaje (PREA), entiende por capacidades “la combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, que atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas de conocimiento, y que se adquieren de modo continuo y progresivo”. Desde la Red se proponen trabajar con cinco capacidades: “Comunicación, Cooperación, Pensamiento crítico Conciencia o autoconocimiento, Regulación emocional”. (PREA, Documento base ABP, s/d, p. 6).

Asimismo el PREA hace un énfasis particular en las capacidades del tipo socioemocional (Conciencia o autoconocimiento, Regulación emocional). De hecho, el PREA desarrolla una línea autónoma para la capacitación en Clima Escolar y Educación Emocional, que acompaña la capacitación en ABP, Matemáticas y Prácticas del Lenguaje; siempre bajo el objetivo de la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes[[3]](#footnote-2).

Otro aspecto es la consideración (o la ausencia) de aspectos ligados a las condiciones sociales y materiales en las que se produce la escolarización, como factores que intervienen en la producción de resultados de aprendizaje. En este sentido no se han encontrado referencias de ese tipo en los documentos analizados en el programa provincial, que es el que efectivamente se lleva a cabo en el territorio.

Por último, destacamos la relación directa que se establece entre capacidades/habilidades generales y aprendizaje. En nuestra opinión, hay un desfasaje entre la idea del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, con los cortes arbitrarios que implican las evaluaciones en el aula (ya sea externas o internas) y que constituyen las apuestas centrales de la política. Si las capacidades se desarrollan a lo largo de la vida, ¿cómo se establecen los “cortes” para su evaluación? ¿Cómo se ligan estos desarrollos con los aprendizajes previstos en los operativos de evaluación de la calidad, principal preocupación de la política? Siguiendo a Young (2013 y 2016) las capacidades generales no refieren a contextos de uso específicos, sino que representan herramientas transversales para el desempeño en situaciones vitales de la esfera familiar, ciudadana, laboral, académica, entre otros. Asimismo, el conocimiento disciplinar (escolar), o “de gran alcance” o “conocimiento poderoso”, es codificado y especializado en su producción y transmisión y se distancia de las habilidades generales. Entendemos que si se desplaza la enseñanza de contenidos curriculares, al desarrollo de capacidades/habilidades generales, se puede incurrir en un riesgo a la hora de hacer efectivo el aprendizaje del currículum escolar.

Retomando las ideas de Feeney y Feldman (2021) “la presión por mayor eficacia en respuestas rápidas a problemas específicos, que se ha realizado hacia los sistemas educativos desde los organismos internacionales como OCDE o Banco Mundial, ha desplazado las disciplinas científicas del centro de la escena, con el consecuente fortalecimiento del enfoque por habilidades. Este desplazamiento de los conocimientos por las habilidades generales ha incurrido en dos problemas: a) parecería que es mejor desarrollar habilidades que no estén atadas a contenidos de conocimientos específicos (que se expresan en términos como “resolución de problemas” o “habilidades de pensamiento”), desconociendo que esas habilidades tienen fechas de vencimiento cercanas y que los conceptos basados en las disciplinas pueden ayudar a los estudiantes a lidiar con los complejos cambios a los cuales se enfrentarán en el futuro; b) mientras las habilidades generales permiten dar más movilidad a los operadores reemplazando diferentes procesos entre sí, es la formación en disciplinas la que permite mayor capacidad de generalización y mejores teorías”(pp. 3).

Por último, la conexión entre desarrollo de capacidades generales y mejora en los aprendizajes, se apoya en las referencias a documentos de organismos internacionales que legitiman esa conexión y queda vacante la referencia al campo de la investigación académica. En este sentido, tampoco se hace mención al factor clase social (muy presente en las investigaciones de Rubén Cervini para nuestra Región) y su relación con el rendimiento. La clase social está excluida de la explicación aún cuando un conjunto importante de investigaciones en la región han aceptado que la distribución del rendimiento está afectado por la extrema segmentación socioeconómica institucional del sistema educativo(Cervini R., Dari N. y Quiroz. S., 2015; Cepeda Cuervo E., 2005; Blanco Bosco, E., 2009; J Murillo Torrecilla, J. y Román Carrasco, M., 2009). Cabe una mención especial, a las investigaciones lideradas por Rubén Cervini que reconociendo el impacto que las desigualdades tienen en el rendimiento escolar, muestra cómo el efecto ODA (Oportunidad de Aprendizaje; Cervini, 2002, 2006, 2010) podría “compensar” las desigualdades de origen. ODA designa un conjunto de factores de aprendizaje con eficacia entre los que se destacan: la cobertura del contenido del currículum, la exposición al contenido por parte del profesor (tiempo), el énfasis en el contenido curricular y la calidad de la instrucción.

Sería oportuno decir que a largo plazo el desarrollo de capacidades puede llegar a tener un impacto en el rendimiento escolar, pero en el marco de un programa que propone hacerlo en el tiempo del desarrollo de un proyecto no creemos que sea posible ver los resultados inmediatos.

Según el PREA, “El Aprendizaje Basado en proyectos busca trabajar con la integración de las disciplinas, la transversalidad y la conexión del conocimiento apuntando al desarrollo de capacidades” (PREA, Documento Base p. 5). Propone concebir al alumno “en el centro” de la experiencia educativa” y como “protagonista de su propia experiencia de aprendizaje”; a la vez que “el docente es una presencia cercana y personalizada que guía al alumno” (PREA, Documento Base, ABP, s/d).

De ambas caracterizaciones reconocemos ciertos rasgos sobresalientes: la relación del ABP con el desarrollo de capacidades generales que venimos mencionando, el ABP como una estrategia de enseñanza que favorece el aprendizaje “activo” y “colaborativo”, el ABP que favorece el abordaje interdisciplinar de los contenidos del currículum y, el ABP que alienta el rol docente como guía y “cuidador” del desarrollo de los proyectos. Dado lo anterior, existen al menos dos factores del ABP que pueden presentar dificultades si consideramos las condiciones de la escolarización en el nivel secundario, en escuelas que reciben población vulnerada: el trabajo interdisciplinario (y por ende, el trabajo colegiado entre docentes) y la reorientación del rol del profesor hacia el acompañamiento y la supervisión de la tarea de los estudiante que describiremos en el siguiente apartado.

El uso del ABP en el PREA no reconoce las condiciones de escolarización (puesto de trabajo docente y gramática escolar)

El PREA apuesta en el uso del ABP y remite a la concepción de interdisciplina para el tratamiento de los contenidos del currículum escolar. Según el PREA:

 “La idea de problemas complejos que se plantean en las sociedades actuales requieren de la integración de saberes provenientes de las distintas disciplinas, a fin de ser analizados y sintetizados en un saber integrado que posibilite crear productos, plantear interrogantes, a fin de construir diferentes explicaciones o propuestas de solución a esos problemas.” (PREA, Documento base ABP, s/d p. 7).

Y relacionan la interdisciplina con la posibilidad de desarrollar las capacidades/habilidades generales:

 “Este modo de enseñar tiende a establecer una conexión articulada con contenidos que sean significativos para la vida de los/las estudiantes y el desarrollo de las capacidades fundamentales, algo que no surge tan fácilmente de la enseñanza aislada de las disciplinas, especialmente cuando se enseñan de un modo tradicional” (MEN, Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Secundaria 2030. 2017, pp. 19-20).

Como se advierte en distintos autores, (Bernstein, 1988; Camilloni, 1993; Goodson, 1995 y 2000) los avances hacia la interdisciplina han sido sucedidos por retrocesos hacia la organización en disciplinas para el currículum. Lo anterior se explica, en gran medida, por la dificultades para profundizar en los problemas de las disciplinas y sus metodologías de indagación o producción de conocimiento desde abordajes interdisciplinares o integrales; hasta la falta de formación de los docentes quienes en perspectivas inter o transdisciplinares. Sumado a la falta de condiciones de las escuelas –especialmente, las secundarias- de tiempos y espacios adecuados al trabajo interdisciplinario. En el nivel secundario, la opción interdisciplinar supone un tiempo escolar que los docentes debieran “quitar” o, al menos, “combinar” con la enseñanza de sus materias escolares.

El trabajo por proyectos supone alterar la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2002; Escolano, 2000) y un trabajoso proceso de planificación que amalgame los requerimientos de los tiempos del proyecto con la programación de la enseñanza de las asignaturas del currículum; proceso mucho más costoso si el proyecto en cuestión se propone la interdisciplina y el necesario intercambio de agendas entre distintos profesores. Según Anijovich y Cappelletti (2020) “El trabajo por proyectos requiere una ingeniería que lo sostenga. No sólo es el trabajo del profesor, sino que es una propuesta que involucra a la institución (p.111). De este modo, el ABP requiere formas flexibles de la organización escolar y del trabajo de los docentes que no suelen ser las condiciones reales de la escolarización en el circuito de educación pública, que se agravan en la educación secundaria.

La rigidez que impone el currículum (que promedia en unas 12 a 14 materias de cursada en simultáneo por año escolar, según las variaciones dadas por las modalidades de secundaria orientada o técnica), el régimen académico y las condiciones del puesto de trabajo docente, hace imprescindible anteponer estas circunstancias a cualquier orientación o recomendación de la política, como lo señalaran distintos autores de la literatura pedagógico-didáctica contemporánea. Rigidez que impacta en las trayectorias de los estudiantes cuya mejora son objetivo de las políticas. Sin embargo, en los documentos analizados es notoria la ausencia de referencias a las condiciones de escolarización -en términos de desigualdades- y un supuesto implícito al mérito personal que considera el aprendizaje de las capacidades como un mérito individual. Lo anterior se hace más evidente en el aprendizaje de las capacidades socioemocionales señaladas en los documentos del PREA, en relación con discursos que promueven la Educación Emocional.

**Conclusiones**

La enseñanza como empresa práctica se resuelve a partir de un conjunto de estrategias de enseñanza que constituyen propuesta integrales con propósitos específicos, poseen su propia fundamentación, una secuencia propia de actividades, una forma particular de intervención del docente y una estructuración definida de la clase. Mediante las distintas estrategias de enseñanza se creas ambientes de aprendizaje que se diferencian entre sí por sus propósitos, por el formato básico de sus actividades, la secuencia de tareas, la organización del conocimiento y por las formas de regulación o control de la clase. A su vez, las estrategias pueden ubicarse dentro de formas de enseñanza (Perkins, 1997) según se utilicen procedimientos más o menos directos de regular la tarea en el aula entre docentes y estudiantes, como lo son el “entrenamiento”, la “instrucción didáctica” y los “métodos socráticos”. En síntesis, las estrategias de enseñanza son producto de orientaciones pedagógicas definidas y el ABP es una estrategia entre otras tantas como la exposición y discusión, la simulación, la formación de conceptos, la indagación jurisprudencial, la instrucción programada… (Eggen y Kauchak, 1999; Joyce y Weil, 2002; Montanero Fernández, 2019).

Luego del análisis de los documentos de capacitación y de las entrevistas realizadas a docentes y directivos sobre el programa, y en especial sobre la implementación del ABP, podemos decir que los docentes, en pos de cumplir con los requisitos de la capacitación de ABP, particularmente la tarea de armar un proyecto interdisciplinar; fueron desplazando la enseñanza de los contenidos de su propia disciplina. Es decir, el trabajo por proyecto se impuso frente a la planificación del docente, a tal punto que ésta última se adaptó al proyecto. Uno pensaría que dicha adaptación se dio en términos de organización del tiempo y formas de evaluación, pero en realidad lo que observamos es un ajuste profundo de los contenidos curriculares.

La adaptación no solo se ve en las planificaciones áulicas, los docentes debían reunirse en pos de armar un proyecto de cero, pudiendo todos participar en la elaboración de los propósitos y objetivos del mismo, y por supuesto la selección de contenidos. Pero es difícil de compatibilizar con el puesto de trabajo de profesores en general, y en particular con aquellos que tienen poca dedicación horaria en la escuela y que trabajan en varias instituciones a la vez, por lo que en realidad, el docente referente (el que fue a la capacitación) impulsado por las demandas de sus capacitadores (facilitadores) armaba el proyecto, incluyendo otras materias en base a suposiciones o simpatías con algunos colegas, y luego compartía el proyecto terminado con otros docentes, los cuales solo se involucran en su resolución, y de manera muy superficial. Como se puede ver, el estudiante no tiene lugar ni participación en el armado del proyecto, que, como ya dijimos, es contrario a las ideas originales del uso de ABP.

A la pregunta: ¿hay mejores estrategias de enseñanza que otras?, la respuesta podría ser: depende de los propósitos educativos. Entonces reformulamos la pregunta: ¿hay mejores estrategias para desarrollar las capacidades/habilidades generales que permitirán mejorar los resultados de aprendizaje? y; siguiendo los análisis anteriores, parece prudente destacar cierto riesgo en el desplazamiento de la enseñanza de contenidos del currículum –que redundaría en un modo más directo a la mejora en el rendimiento-, al desarrollo de capacidades por la vía del ABP. Usar el ABP como estrategia de enseñanza puede ser muy positivo, también trabajar con el desarrollo de capacidades o habilidades, pero nuestra preocupación está en ligar estos elementos a una mejora (directa y casual) del rendimiento. A largo plazo, el desarrollo de capacidades podría generar un impacto sobre los indiciadores de eficiencia escolar (repitencia, desgranamiento, etc.), pero para los plazos que propone la PREA los encontramos poco factibles.

Volviendo sobre la implementación del ABP en las escuelas; en los informes de avance del programa provincial de los años 2018 y 2019, se destacan algunos de los proyectos implementados por las escuelas como “buenas prácticas”. En una gran mayoría corresponden a proyectos desarrollados en escuelas técnicas o agrarias o agrotécnicas; y tan solo un par de ejemplos corresponden a experiencias en escuelas urbanas. Las escuelas de modalidad técnica desde el año 2005 en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP, 26.058), han reordenado el currículum por campos formativos con espacios curriculares destinados al trabajo por proyectos interdisciplinares que confluyen en la Evaluación de que se desarrollada en 3ro y 6to años. Desde esa tradición, una de las escuelas agrotécnicas desarrolló un proyecto sobre “Energías Renovables”. Según el informe provincial: "La Escuela (…) generó agua caliente con el uso del termotanque solar para el sector de industrialización (elaboración de quesos) y de la producción animal (aves). " (PREA. Informe 2019. P. 58). En cambio, se deduce de los informes del PREA que ha sido más difícil el desarrollo de proyectos interdisciplinarios en las escuelas secundarias orientadas. La comparación de “prácticas” pone en evidencia que el tratamiento del contenido interdisciplinario se acomoda mejor en las agrarias y es más forzoso en las escuelas urbanas, por ejemplo, en la inclusión de Artes o Tecnología para el desarrollo del proyecto; así como en la falta de tiempos y espacios curriculares para esa amalgama de contenidos entre docentes. El proyecto se desarrolla más por la colaboración “generosa” de los docentes intervinientes que por una recomendación de la política; es decir, estos proyectos dependen de la suma de voluntades, docentes, directivos, comunidad educativa, etc. Las escuelas que tienen genuinos intereses en incorporar en sus agendas temas del debate contemporáneo, han encontrado históricamente los canales para hacerlo, con independencia de la política. Y esos intereses forman parte de “habitar” las escuelas más allá del uso de una estrategia didáctica en particular o mejorar el rendimiento en tal o cual materia.

Finalmente podemos observar que en los documentos y las entrevistas sobre ABP del PREA, se combina un rol docente guía con otro que tienen una función evaluadora muy central. Más allá de esa primera caracterización de “guía”, “orientador”, los documentos analizados y que fueron elaborados para la capacitación de los facilitadores y referentes docentes, trasuntan un alto nivel de prescripción con respecto a las tareas que deben implementar desde el inicio del proyecto (ligadas a la definición de temas a abordar), pasando por la implementación hasta el cierre y la evaluación del proyecto. En un esquema de trabajo altamente sistematizado con una secuencia de tareas prescriptas, por ejemplo: “Realizar un mapa conceptual poniendo en el centro el Tema del ABP donde se vean todas las áreas/ disciplinas involucradas y los conceptos centrales a trabajar" (PREA. 2018, Guía del Facilitador 2. p. 21).

El docente termina implementando una secuencia de desarrollo de proyectos con criterios definidos por el programa para evaluar cada uno de los pasos del proyecto: “El docente define una agenda: en la cual debe haber actividades que propicien experiencias concretas que lleven a la indagación. Las actividades que plantea el docente deben responder a los objetivos del ABP” (PREA. Documento Base ABP, s/d, P. 7).

Este alto nivel de prescripción es lo que observamos que resulta atractivo para los docentes capacitados, y podemos ver que el “éxito” del programa entre los docentes es por recibir este “instructivo” de cómo llevar a cabo paso a paso el ABP en el aula.

Actualmente el proyecto de investigación continúa con el análisis de los documentos referidos a la capacitación en Matemática y Prácticas del Lenguaje, al igual que la sistematización de entrevistas a docentes capacitados en estos temas.

**Bibliografía**

* Altet, M., Bru, M. y Blanchard-Laville, C. (2012). *Observe las prácticas de enseñanza*. El Harmattan.
* Anijovich, R. Y Cappellitti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Buenos Aires. Paidós.
* Astolfi, Jean-Pierre (1997). Aprender en la escuela. Santiago de Chile: Dolmen.
* Ausubel, D. Y Novak, J. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México. Editorial Trillas.
* Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control.* Madrid. Akal.
* Blanco Bosco, E. (2009). “La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol.14 no.43 México oct. /dic. 2009.
* Camilloni, A. (1993). Los contenidos de la enseñanza media. Lo interdisciplinario. En *I Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza Media. Universidad Nacional de Rosario*.
* Camilloni, A. (2006). Notas para una historia de la Teoría del currículo. Ficha de la cátedra “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
* Cepeda Cuervo, E. (2005), “Factores asociados al logro cognitivo en matemáticas”. En: *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), pp. 503-514.
* Cervini R. (2002). “Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina: un modelo de tres niveles”. En: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Año 2002. Vol. 8. Núm. 2.
* Cervini R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: Un modelo multinivel. *Perfiles educativos*, *28*, 68-97.
* Cervini R. (2010). El ‘efecto escuela’ en la Educación Primaria y Secundaria: El caso de Argentina. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8*, 8-25.
* Cervini R., Dari N. Y Quiroz. S. (2015), “Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en Matemática y Lectura”. En: *Revista Ibero-americana de Educação*, vol. 68 (2015), pp. 99-116.
* Cols, E. (2000). La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. *Revista del IICE, 9*(17), 8-22.
* Cols, E. (2011), *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Homo Sapiens.
* Darling Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona. Ariel.
* Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores.* Santillana.
* Dewey, J. (1946).*Democracia y educación*. Losada
* Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar.* Losada.
* Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Programa Red de Escuelas de Aprendizaje*. Módulos de capacitación para facilitadores y referentes en la área temática de Aprendizaje basado en Proyectos (ABP)*. 2019.
* Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Programa Red de Escuelas de Aprendizaje. *Primer Informe de Evaluación de Procesos* Diciembre 2018.
* Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Programa Red de Escuelas de Aprendizaje. *Informe 2019*.
* Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la provincia de Buenos Aires. Red de Escuelas de Aprendizaje. Documento Base *Aprendizaje Basado en Proyectos.*
* Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de educación,* (277), 29-42.
* Eggen, P. Y Kauchak, D. (1999). *Estrategias Docentes.* Fondo de Cultura Económica.
* Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.
* Feeney, S. Y Feldman, D. (2021). *Cuatro perspectivas para el currículum.* Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Nacionales del Grupo Currículum Argentina: El currículum en Argentina. Cinco Ejes para el Debate. Eje 4: Currículum básico y currículum común.
* Fenstermacher, Gary (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I.* Madrid, Barcelona: Paidós, MEC.
* Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
* Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Editorial Laia.
* Freinet, E. (1974). Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna. Editorial Laia.
* Galeano Marín, María Eumelia (2004) *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada,* Medellín, La Carreta Editores.
* Gardner, H. (1988). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
* Glaser, Barney y Strauss, Anselm. (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago. Aldine Publishing Co.
* Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.
* Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro.

<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/las_trayectorias_escolares_documento_final.pdf>; consulta: diciembre 2010].

* Joyce, B. Y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
* Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers college record, 19*(4), 319-335.
* Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación? En *Teoría de la Educación*, Tomo 31, No 1, 5-34.
* Murillo Torrecilla, F. J.  &  Roman Carrasco, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina: algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE.*RMIE* [online], *14*(41) ,451-484. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200006>
* Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. Revista *Digithum*, nro. 20, 22-33.
* Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia.
* Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Gedisa.
* Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, *14*(3), 503-523.
* Schön, Donald A. (1983), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.
* Schön, Donald A. (1987), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 2002.
* Secretaria de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria 2030.*
* Tardif, M. (2004), Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid, Narcea.
* Tyack, D. y Cuban, L. (2002).*En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.* Fondo de la Cultura Económica.
* Wilcox, R. T. (1988). TeachingThinkingwhileExploringEducationalControversies. *ClearingHouse*, *62*(4), 161-64.
* Young, M. (2013): “Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico” En Stubrin, A y Diaz, N (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
1. Proyecto UNGS (2020-2022): Desigualdades y educación secundaria en la Argentina actual. Un análisis de las políticas educativas en dos jurisdicciones argentinas. Codirigido por Nora Gluz y Silvina Feeney. [↑](#footnote-ref-0)
2. Parte de las esta ponencia se encuentra también en el artículo de la Revista Praxis Educativa de la Universidad Nacional de La Pampa, Volumen 26, Nº 3 (2022). Septiembre-Diciembre: “El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes". Autoras: Silvina Feeney, Gimena Machicado y Luana Larrosa. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6799> [↑](#footnote-ref-1)
3. Si bien no es objeto de este trabajo, la “apuesta” a la Educación Emocional como uno de los factores intervinientes en la mejora del rendimiento académico ha sido objeto de distintas consideraciones en la producción académica. Recomendamos la lectura de Nobile (2017). [↑](#footnote-ref-2)