



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS:
SU IMPLEMENTACIÓN DESDE LA VOZ DE LOS DOCENTES**

Felipe Lagos

Directora: Mg. Graciela Cappelletti

Buenos Aires, mayo 2022

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Andrés y a la Escuela de Educación, por abrirme las puertas de esta maestría que significó para mí un gran desafío y una gran crecimiento. A todos los profesores que me invitaron a reflexionar, pensar y a hacerme preguntas en todo momento.

A Graciela Cappelletti, mi directora, por su tiempo, su guía y su acompañamiento. Sus comentarios, sugerencias y devoluciones precisas me ayudaron a profundizar y avanzar en esta investigación. Sus conocimientos, su cercanía y calidez fueron fundamentales para recorrer este camino.

A Salva, que me invitó a esta profesión que cambió mi vida.

A Felipe y a Juampi, a quienes admiro. Su compañía y escucha me hacen mejor persona. Sin ellos cerca no me hubiera animado a llegar hasta acá.

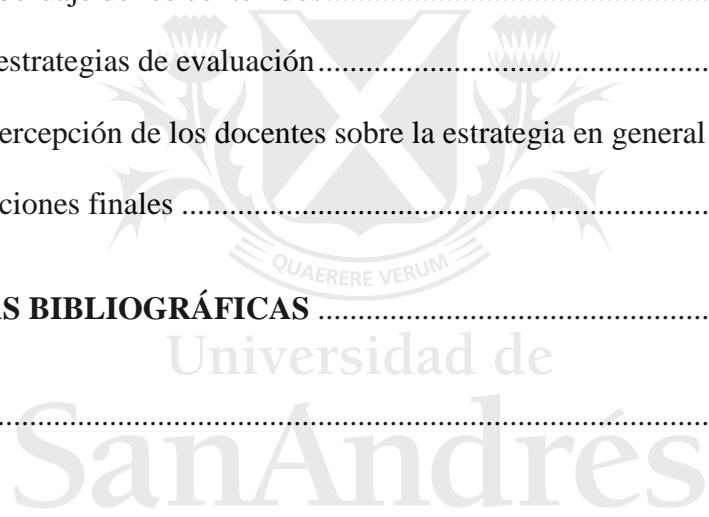
A mis alumnos. Aprendo mucho con ellos. Agradezco su escucha, confianza y cariño. Espero haberles compartido mis ganas de hacer de este, un mundo mejor.

A mi familia. Me acompañaron y me acompañan siempre. Su apoyo fue fundamental para realizar este trabajo final, la maestría y todos los proyectos en los que me embarco en mi vida.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 El problema de investigación y su relevancia.....	5
1.2 Objetivos de investigación.....	8
1.3 Estructura de la tesis	9
2. ESTADO DEL ARTE	11
2.1 Investigaciones y estudios sobre ABP en general.....	11
2.2 ABP y el rol de estudiantes y docentes	19
2.3 ABP y los contenidos curriculares.....	23
2.4 ABP y la evaluación.....	25
3. MARCO TEÓRICO	29
3.1 Estrategia de ABP	29
3.1.1 ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?.....	29
3.1.2 Origen del ABP	35
3.1.3 El ABP y los contenidos curriculares.....	39
3.1.4 El ABP como respuesta a las necesidades actuales.....	40
3.2 El estudiante como protagonista	46
3.3 La evaluación formativa	49
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	56
4.1 Estrategia de investigación e instrumentos de recolección de datos.....	56
4.2 Universo y unidades de análisis	57
4.3 Desarrollo de la investigación y el trabajo de campo	59

5. ANALISIS DEL MATERIAL RECOGIDO	61
5.1 Acerca de la participación de los estudiantes y el rol de los docentes.....	61
5.2 Acerca del abordaje de los contenidos.....	73
5.3 Acerca de las estrategias de evaluación	81
5.4 Acerca de la percepción de los docentes sobre la estrategia.....	86
6. CONCLUSIONES	96
6.1 A modo de síntesis	96
6.2 Sobre la participación de los estudiantes y el rol de los docentes	97
6.3 Sobre el abordaje de los contenidos.....	99
6.4 Sobre las estrategias de evaluación.....	101
6.5 Sobre la percepción de los docentes sobre la estrategia en general	102
6.6 Consideraciones finales	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	114



INTRODUCCIÓN

1.1 El problema de investigación y su relevancia

Es común escuchar en conversaciones entre docentes en las salas de profesores o los pasillos de las escuelas secundarias de nuestro país comentarios negativos o quejas respecto al rendimiento, a la actitud, a la apatía y a la mala predisposición de los estudiantes que resultan en baja motivación y pérdida de sentido para los profesores. También escuchamos comentarios positivos sobre el rendimiento de algún grupo en particular, sobre la buena participación de un curso frente a una actividad específica o sobre la sorpresiva actitud en clase de un alumno que suele mostrarse de otra forma. Probablemente escuchemos con más frecuencia comentarios del primer grupo y más esporádicamente del segundo. Incluso podemos escucharlos mezclados en una misma conversación y referidas al mismo grupo de estudiantes. Pareciera que los estudiantes de secundaria en general muestran poco interés y motivación para el aprendizaje, aunque también participan con entusiasmo y predisposición frente a ciertas propuestas de los docentes.

Según Anijovich, numerosos docentes muestran preocupación por el rendimiento de sus alumnos, por su falta de motivación, falta de compromiso y creatividad. Y frente a esta preocupación intentan buscar soluciones y respuestas para llevar a sus aulas buscando mejorar la experiencia de los estudiantes (Anijovich, 2009). Muchas veces encuentran esas soluciones y esas respuestas y logran buenos resultados. Muchas otras veces no. Es que la tarea docente se ha convertido -y se sigue convirtiendo día a día- en una tarea cada vez más compleja.

Nuestra sociedad es cada vez más dinámica y cambiante, y cambia a ritmos más acelerados que nuestro sistema educativo. Así, la brecha entre las propuestas pedagógicas que se presentan en las escuelas y la vida de los estudiantes se amplía cada vez más (CFE, 2017a).¹

¹ Esta norma refiere que es necesario adoptar estrategias que den respuesta a las demandas complejas y cambiantes de la sociedad actual, que despierten el interés y la motivación de los alumnos al mismo tiempo que los ayude a desarrollar sus capacidades y adquirir conocimientos significativos y relevantes (CFE, 2017b). “Garantizar el derecho a aprender en el siglo XXI implica que todos los/las estudiantes

Según Fullan (2016), a nivel global, los alumnos que ingresan a la educación infantil inicialmente felices, no encuentran sentido en lo que aprenden en la escuela a medida que avanzan en su escolaridad. A su vez, la satisfacción del profesorado ha disminuido. Este autor indica que, según sus investigaciones, el porcentaje de docentes en estudio que manifestaban estar “muy satisfechos” descendió de un 62% en 2008 a un 38% en 2016. Además el 75% de los equipos directivos escolares cree que su tarea se ha vuelto muy compleja y la mitad se siente sometido a gran estrés en su trabajo (Fullan, 2016).

El cambio en el formato de la escuela secundaria no solamente es posible, sino que es necesario, señala la especialista Flavia Terigi (2008). Y para que ese cambio ocurra, advierte que es importante considerar aquellos rasgos en los cuales se estructuró la escuela secundaria y que pueden convertirse en obstáculos de nuevas iniciativas. Esta autora distingue 3 disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase.

Furman (2020) sostiene que la pérdida de sentido para los estudiantes es una de las principales causas de abandono escolar y de los bajos índices de graduación en las escuelas secundarias de América Latina. Según la autora, los alumnos que abandonaron la escuela justifican su decisión diciendo que no la consideran necesaria o que no les gusta concurrir. “En este contexto, se hace necesario revisar las prácticas de enseñanza y recuperar el propósito de la escuela en su rol de preparación para la vida” (Furman, 2020: 3). También manifiesta que la estrategia del ABP se destaca entre las diferentes maneras de hacerlo por colocar a los estudiantes en el centro y enfrentarlos a problemas significativos y desafiantes que los motivan a seguir aprendiendo. Anijovich y Cappelletti (2020) coinciden y se preguntan: ¿por qué ha cobrado valor y relevancia hoy la estrategia de ABP, especialmente en el nivel secundario? Estas autoras sugieren que puede relacionarse con la intención de pasar de una escuela que perdió el sentido para los estudiantes, que pone el foco en el aprendizaje memorístico de contenidos y su evaluación, a una escuela con sentido, centrada en estudiantes activos y protagonistas y conectada con el mundo real (Anijovich y Cappelletti, 2020).

A su vez, la OCDE señala al ABP y otras estrategias -como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en la investigación-, como innovaciones

puedan desarrollar las capacidades necesarias para actuar, desenvolverse y participar como ciudadanos en esta sociedad cada vez más compleja, con plena autonomía y libertad”. (CFE, 2017a: 4)

que pueden dar respuesta al desafío de incrementar el compromiso y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estas innovaciones pedagógicas colocan al alumno en un rol activo y utilizan desafíos abiertos, complejos y auténticos (Lafuente, 2018).

El estudio del ABP en particular cobra especial interés ya que es reconocido por diversos autores (Anijovich, 2009; Hernando Calvo 2016; Perkins, 2003; Perrenoud, 2000; Rivas, 2017) como un camino para renovar la experiencia escolar de los estudiantes. Por otro lado, es común escuchar sobre la necesidad de un cambio en la escuela, especialmente la secundaria, que dé mejores respuestas a las necesidades de los alumnos, que contemple sus intereses y sus demandas (Anijovich, 2009; Perkins, 2003; Rivas, 2017; Veleda, Mezzadra, y Rivas, 2015).

En este trabajo nos hemos propuesto investigar sobre la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Es interesante que, a pesar de que el trabajo por proyectos se menciona en la literatura desde los inicios del siglo XX, es considerada una práctica innovadora en la actualidad. Es posible considerar que, por sus características, el ABP puede dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y de las escuelas de hoy en día. Según el Buck Institute of Education (Larmer, 2010), el ABP es esencial para preparar a alcanzar las necesidades educativas del siglo XXI y desenvolverse en él. Es así que cada día son más las instituciones que la promueven.

Es difícil determinar el origen del ABP y caracterizarlo, ya que son muchas y muy variadas las experiencias que se enmarcan bajo este nombre (Camilloni, 2006; Thomas, 2000). Perrenoud (2000) señala que, si bien no es fácil encontrar a quién pertenece la estrategia de proyectos, está muy asociada al movimiento pedagógico de la escuela nueva.

Diversos autores coinciden en que William Heard Kilpatrick fue uno de los primeros grandes autores en presentar el método de proyectos en el curriculum escolar y un gran impulsor del mismo. Él fue un seguidor de las ideas pedagógicas de John Dewey y proponía esta estrategia, no simplemente como recurso, sino como centro del curriculum, desplazando del centro a los contenidos (Camilloni, 2006; Furman, 2020; Rivas, 2017). Otros autores, como Decroly o Freinet, tuvieron su influencia en el ABP como se conoce en la actualidad (Camilloni, 2006).

Nos encontramos en un momento de complejidad e incertidumbre en la sociedad que demanda cambios en las propuestas educativas, pero a su vez, encontramos en ciertas estrategias pedagógicas, como el ABP, algunas respuestas a estas necesidades.

Nos formulamos la siguiente pregunta: ¿Qué podemos aprender de la experiencia de otros docentes para la implementación del ABP?

Nos proponemos, entonces, recorrer y recuperar las voces de los docentes en relación con la implementación de experiencias reales y concretas de ABP. Esta investigación gira en torno a la percepción de diferentes docentes de escuela secundaria que han implementado experiencias de ABP en sus aulas e intentaremos sacar a la luz aquellos aspectos de la estrategia que resultan relevantes al momento de llevarla a cabo.

Hemos centrado nuestra investigación en el nivel secundario. Allí “la fuerte fragmentación del conocimiento en numerosas asignaturas del currículum escolar promueve aprendizajes superficiales, desconectados de la vida real y dificulta la posibilidad de abordar saberes complejos” (Ministerio de Educación Nacional, 2017:4).

También resulta de especial interés para esta investigación recurrir a la voz de los docentes que han implementado la estrategia. No encontramos investigación empírica en nuestro país que indague acerca del ABP en su implementación. Más frecuentemente encontramos publicaciones principalmente con abordajes teóricos y con ciertas referencias concretas a experiencias del aula.

Para ello hemos definido metodológicamente un abordaje cualitativo, realizando entrevistas en profundidad a 10 docentes de escuelas secundarias que han llevado adelante experiencias de ABP en el marco del programa Red de Escuelas de Aprendizaje de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en el distrito de Morón, de la Provincia de Buenos Aires. A través de entrevistas semi estructuradas intentaremos reconstruir las experiencias de ABP llevadas a cabo por estos docentes, haciendo foco en aspectos que consideramos centrales en el marco de la estrategia: la participación de los estudiantes, los contenidos trabajados y las estrategias de evaluación utilizadas.

1.2 Objetivos de investigación

Objetivo general

Indagar la implementación de experiencias de aprendizaje basado en proyectos llevadas a cabo en escuelas secundarias del partido de Morón desde la perspectiva de los docentes en el marco del programa Red de Escuelas de Aprendizaje de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Caracterizar la participación de los estudiantes en la construcción y elección de la problemática de las experiencias de ABP, en su planificación y la elección de las actividades.
- Describir el modo en que son abordados los contenidos trabajados en los proyectos en función de la articulación entre disciplinas, la conexión con los diseños curriculares y la conexión con la vida real de los alumnos.
- Describir las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes y su concordancia con la estrategia de ABP.
- Indagar la percepción de los docentes sobre la implementación de la experiencia de aprendizaje basado en proyectos en sus escuelas.

1.3 Estructura de la tesis

Buscando recorrer los objetivos de investigación mencionados este trabajo está estructurada y organizada en seis capítulos.

En el primer capítulo introductorio se presenta el problema de investigación, su justificación y relevancia, los objetivos de investigación y la estructura del trabajo.

En el segundo capítulo, el estado del arte, se ofrece un relevamiento y un recorrido por diferentes antecedentes relacionados con el ABP. Este capítulo se compone de cuatro apartados que hacen este recorrido en línea con los objetivos de investigación. El primer apartado aborda diferentes investigaciones y estudios sobre el ABP en general. El segundo apartado hace foco en antecedentes vinculados al rol de estudiantes y de docentes en experiencias de ABP. El tercer apartado incluye investigaciones sobre los contenidos curriculares en ABP. Y, por último, el cuarto apartado, presenta estudios relacionados con el ABP y la evaluación.

El marco teórico de esta investigación se presenta en el tercer capítulo. Allí se abordan en profundidad los distintos conceptos teóricos que servirán de referencia para el posterior análisis del material recogido en el trabajo de campo. En este capítulo definimos la estrategia de ABP, detallamos su origen, el lugar que tienen los contenidos curriculares y discutimos sobre el ABP como respuesta a las necesidades actuales de los

estudiantes y las escuelas. A su vez desarrollamos los conceptos de estudiante protagonista y el de evaluación formativa.

El cuarto capítulo está destinado a los aspectos metodológicos. Allí describimos la estrategia de investigación y de recolección de datos, el universo y las unidades de análisis y el desarrollo del trabajo de campo.

En el quinto capítulo realizamos el análisis del material recogido en el trabajo de campo en sintonía con los objetivos de investigación y a la luz de nuestro marco teórico.

Finalizando este trabajo, en el último capítulo se presentan las conclusiones a las que hemos arribado a partir del análisis, las consideraciones finales y nuevos interrogantes.



Universidad de
San Andrés

ESTADO DEL ARTE

En este capítulo presentamos una revisión de investigaciones relacionadas con nuestro problema de investigación y que consideramos de relevancia. Este relevamiento se realizó siguiendo el hilo conductor que proponen los objetivos de este trabajo recorriendo, en primer lugar, investigaciones que abordan la temática de la estrategia de ABP en general, luego aquellas que presentan aportes sobre los contenidos curriculares, la participación de los alumnos y la evaluación en relación a esta estrategia. En busca de investigaciones de mayor vínculo con nuestro universo de análisis, hemos puesto especial énfasis en publicaciones referidas al nivel secundario y de la Argentina. Sin embargo no ha sido una tarea fácil, ya que las investigaciones existentes se enmarcan, en su gran mayoría, en el plano internacional y no muchas en el nivel secundario. Por ello hemos incluido aquí también investigaciones que refieren a otros niveles. Se encontraron pocas investigaciones de nuestro país para todos los niveles educativos y, entre ellas, una sola sobre el nivel secundario. Esta investigación resulta de especial interés ya que también se propone recoger la voz de los docentes con respecto a la estrategia de ABP, nos referiremos a sus aportes en el siguiente apartado. Resalta así la relevancia de nuestro trabajo por la vacancia en el área y la posibilidad de arribar a nuevos aportes para una mayor comprensión de la problemática y el contexto en estudio.

2.1 Investigaciones y estudios sobre ABP en general

Podemos encontrar experiencias vinculadas a la estrategia de ABP en las escuelas desde hace más de cien años ya que esta tiene sus bases en el trabajo de John Dewey y fue potenciada por los aportes de William Kilpatrick hacia finales del siglo XIX. Igualmente, fue en los últimos treinta años que cobró mayor impulso y comenzó a extenderse su uso (UNICEF, 2020). De la mano de los avances en el estudio y conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos han ido incrementando, también, la cantidad de estudios e investigaciones sobre ABP.

La obra de Kilpatrick, *“The Project Method”*, es considerada por muchos educadores como uno de los 10 documentos sobre curriculum más influyentes y habiendo pasado más de cien años desde su publicación, en la actualidad ha vuelto a cobrar relevancia en la forma de ABP (Pecore, 2015). Según Furman (2020: 2) el “ABP es una estrategia didáctica que se caracteriza por partir de un desafío, pregunta o problema relevante para los estudiantes”. Este puede surgir de los alumnos o ser propuesto por el docente y debe vincular los contenidos curriculares con la realidad de los alumnos. A su vez Larmer, del Buck Institute of Education (2010) sugiere que la experiencia de ABP suele culminar con un producto final que es presentado a una audiencia real y debe estar atravesada por una constante reflexión y evaluación. De esta forma, se intentan alcanzar aprendizajes significativos que requieren el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y diversas formas de comunicación. Para Railsback (2002), el ABP es considerada una estrategia holística y una práctica que nos aleja del aprendizaje por repetición y memorístico para proveer un trabajo más complejo y desafiante para los alumnos.

Thomas (2000) elaboró un informe sobre diversas investigaciones relacionadas al ABP y definió a esta estrategia como aquella en la que la enseñanza y el aprendizaje se dan por medio de tareas complejas, basadas en preguntas o problemas desafiantes, que involucran a los estudiantes en el diseño, la resolución de problemas, la toma de decisiones y tareas de investigación, además dan a los alumnos la oportunidad de trabajar con cierta autonomía y culmina con la realización de productos reales o presentaciones. Este autor advierte que existe una gran variedad de prácticas en las aulas bajo el título de Aprendizaje Basado en Proyectos, “lo que dificulta al momento de evaluar y analizar qué es y qué no es ABP, y si lo que se está observando es un `proyecto real” (Thomas, 2000: 2). Por otro lado, las diferencias que hay entre distintos modelos de ABP hacen que la tarea de establecer generalizaciones y evaluar la efectividad de la estrategia sea compleja. Por ello, para su investigación, Thomas (2000) señala 5 criterios para que las prácticas sean consideradas dentro de la estrategia de ABP:

- Centralidad: en ABP los proyectos deben ser centrales y no periféricos al curriculum. Los estudiantes aprender los conceptos principales por medio de proyectos.
- Pregunta impulsora o problema que conduce y guía a los estudiantes en el abordaje de los conceptos y contenidos.

- Investigación: los proyectos dentro del ABP deben implicar la transformación y construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. Si las actividades centrales no representan cierta dificultad o pueden ser llevadas a cabo utilizando conocimientos o habilidades ya aprendidos, el proyecto no es considerado, por este autor, como ABP.
- Autonomía: el ABP incorpora cierta autonomía en el trabajo por parte de los estudiantes, sus elecciones, tiempo de trabajo sin supervisión y mayor responsabilidad.
- Conexión con la realidad: el ABP involucra la autenticidad para los estudiantes. Ésta puede incluirse, por ejemplo, al momento de elegir el tema, las actividades, los roles que asumirán los alumnos, el contexto de trabajo, los colaboradores que se buscarán, los productos que se realizarán o la audiencia a la que será presentado. El ABP incorpora desafíos de la vida real

Según Pecore (2015), existen numerosas investigaciones que dan evidencia de que la estrategia de ABP tiene efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos. La experiencia indica que éstos presentan mejores rendimientos académicos y mayor capacidad para aplicar lo aprendido en su vida cotidiana, desarrollan el pensamiento crítico y la resolución de problemas, se involucran más en su aprendizaje, y desarrollan mayor capacidad para trabajar en equipo y en forma colaborativa. Thomas (2000) coincide y señala en su informe que los alumnos que trabajan con ABP demostraron mejores rendimientos en pruebas estandarizadas en diferentes distritos de los Estados Unidos. Este autor presenta, también, evidencia de un aumento en la motivación, compromiso y asistencia a clases por parte de los alumnos en instituciones que utilizaron ABP como estrategia de enseñanza.

Rodríguez Sandoval, Vargas Solano y Luna Cortés (2010) describen al ABP como una estrategia en la que “los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final, investigan la temática, crean un plan de gestión del proyecto y diseñan y elaboran un producto”, además, agregan, el proceso es auténtico y vinculado a la vida real y utiliza las propias ideas de los estudiantes. Estos autores realizaron un estudio para evaluar la estrategia de ABP y la percepción de los alumnos universitarios que participaron de cursos dónde fue utilizada. Para ello encuestaron a los estudiantes y encontraron que el 90% manifestó haber aprendido bien o muy bien los contenidos abordados con la estrategia y el 100% expresó que los proyectos significaron un apoyo

positivo al aprendizaje de sus cursos y que resultan de importancia para su desarrollo profesional (Rodríguez-Sandoval *et al*, 2010).

En esta misma línea, Willard y Duffrin (2003) concluyeron en su investigación que el uso del ABP potenció el interés y el compromiso de los estudiantes tanto hacia los contenidos del proyecto como hacia otras asignaturas. Esto se debió a que los alumnos sintieron que podían aplicar la información en otros contextos así como en su futuro laboral. Los autores también destacan que el ABP resulta un método más efectivo que otros métodos tradicionales, particularmente en el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas de situaciones de la vida real, el trabajo en equipo y la comunicación. Es interesante mencionar que en esta investigación también se hace referencia a que la experiencia de ABP fue productiva y disfrutable no solo para los alumnos sino también para los docentes (Willard y Duffrin, 2003).

El ABP mejora el vínculo de los alumnos con el aprendizaje, según Martínez, Herrero, González, Domínguez (2007). Ellos encontraron que, al encuestar alumnos que utilizaron el ABP, estos manifestaron que la estrategia los ayudó a profundizar los conceptos estudiados al mismo tiempo que las asignaturas les resultaron más fáciles, amenas e interesantes a la vez que detectaron sus propios errores con mayor anticipación.

Para estudiar el efecto del ABP como medio pedagógico para la adquisición de conocimiento y la resolución de problemas de los alumnos, Mioduser y Betzer (2007) realizaron, en Israel, una investigación con 120 alumnos en asignaturas vinculadas a la tecnología y la informática en escuelas secundarias. Los autores sostienen que el uso del ABP para trabajar conceptos complejos y sofisticados ayudó a que el compromiso de los alumnos pueda sostenerse a lo largo del tiempo. También encontraron una mejora significativa en el desempeño de los alumnos que participaron del ABP en exámenes estandarizados, con respecto a los alumnos que no habían participado. A su vez, notaron un cambio positivo en la actitud de los alumnos hacia las asignaturas relacionadas con la tecnología y mejor desempeño en la resolución de problemas.

Krajcik, Blumendfeld, Marx, Bass, Fredericks y Soloway (1998) investigaron la utilización de ABP en clases de ciencia invitando a los estudiantes por primera vez a llevar a cabo sus propias investigaciones. Estos investigadores indagaron sobre cómo los alumnos hacían preguntas, cómo planificaron y diseñaron sus investigaciones, cómo interpretaron la información y sacaron conclusiones y presentaron los resultados. Observaron también la influencia del trabajo colaborativo entre estudiantes y el apoyo

de los docentes. En sus conclusiones encontraron que los alumnos de secundaria lograron diseñar y planificar procedimientos con éxito, lograron recoger, ordenar y analizar datos satisfactoriamente. Pero presentaron dificultades al momento de generar preguntas científicas profundas y sacar conclusiones. Estos autores destacan la importancia del rol de los docentes y su acompañamiento a los estudiantes en etapas de indagación para ayudarlos a alcanzar preguntas significativas y proponen que “la indagación hacia preguntas generadas por los alumnos es una estrategia central para la enseñanza de ciencias” (Krajcik *et al*, 1998).

En una investigación llevada a cabo en cuatro escuelas se intentó recabar información sobre la percepción de docentes y padres que participaron de experiencias de ABP (Thomas, 2000). La estrategia de ABP era nueva para las escuelas y se encuestó a la totalidad de los docentes, que dedicaron el 37% del tiempo de clase a trabajar con ABP. Según esta investigación, los docentes identificaron una serie de beneficios para los alumnos: mejores actitudes hacia el aprendizaje, hábitos de trabajo, capacidad de resolución de problemas y autoestima. En la misma línea, Thomas (2000), indica que, si bien no se encontraron investigaciones que lo respalden, numerosos docentes que utilizaron ABP expresaron que la estrategia es más efectiva que los métodos tradicionales para la adaptación de los alumnos contemplando sus diversos estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples.

Además, luego de utilizar la estrategia de ABP, los docentes manifestaron que mejoró su habilidad para enseñar a los estudiantes, para conducir evaluaciones y para convocar a padres y expertos al aula, así como también la confianza en ellos mismos como maestros y aprendices. A su vez, esta investigación concluye que las escuelas que implementaron ABP lograron generar cambios institucionales como la colaboración con la comunidad, las evaluaciones auténticas, el trabajo en equipo entre docentes y la inclusión de proyectos interdisciplinarios al curriculum (Thomas, 2000).

Así como encontramos numerosas publicaciones e investigaciones que hacen referencia a los beneficios y ventajas que presenta la estrategia de ABP, podemos encontrar, también, autores que mencionan sus dificultades, barreras y obstáculos. En general las dificultades pueden clasificarse en dos grupos: aquellas que refieren a los estudiantes y aquellas que refieren a los docentes. Pecore (2015) aborda ciertas críticas que recibe el ABP e indica que existen estudios que muestran que los alumnos no tuvieron buen desempeño en evaluaciones estandarizadas y que no alcanzaron los conocimientos requeridos. A su vez, menciona que la mayor dificultad que suele

presentarse está relacionada con los desafíos que la implementación de esta estrategia implica para los docentes. Pecore sostiene que frecuentemente representa un cambio sustancial en sus perspectivas de enseñanza y un cambio profundo con respecto a las prácticas establecidas. Además, al momento de implementar la estrategia de ABP, los docentes expresan que requiere de una elevada carga de trabajo, mayor organización y planificación y cierta dificultad al momento de la evaluación (Van den Bergh *et al*, 2006; Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016).

Algunos autores señalan que las dificultades que pueden aparecer al momento de trabajar con ABP pueden provenir de la falta de habilidades y de costumbre por parte de los estudiantes (Thomas, 2000; Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway, 1997). Thomas (2000) presenta un estudio que halló una pobre implementación de la estrategia en colegios secundarios atribuida a que los alumnos fallaron en el modo de trabajo, especialmente en grupos pequeños. Los autores de la investigación atribuyeron esto a la falta de habilidades sociales de los estudiantes. En la misma línea, Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997) indican que, de la misma forma que al ABP como estrategia innovadora puede confrontar con las creencias y prácticas de los docentes, puede hacerlo con las expectativas y habilidades de los estudiantes. Por ejemplo, aquellos estudiantes que suelen desempeñarse con éxito para memorizar contenidos pueden presentar dificultades cuando se les proponen actividades cognitivas más complejas y profundas. O aquellos estudiantes que no tienen la costumbre de trabajar en grupos con sus compañeros pueden encontrar difícil el trabajo colaborativo.

En cuánto a las dificultades que presenta la implementación de ABP para los docentes, Ladewski, Krajcik y Harvey (1994) resaltan que las nuevas estrategias pueden entrar en conflicto con las creencias y formas de enseñanza ya establecidas en los profesores. En esta línea, detallan algunas preguntas con las que concluyen su investigación:

- ¿Debería usarse el tiempo de forma más efectiva para que los estudiantes conduzcan sus propias investigaciones o para cubrir el diseño curricular propuesto por las autoridades?
- ¿Deberían las actividades estar diseñadas para permitir que los estudiantes encuentren sus propias respuestas o debería el docente tomar el control para que todos los alumnos arriben a los resultados “correctos”?

- ¿Debería darse a los estudiantes la responsabilidad de guiar su propio aprendizaje o deberían los profesores dirigir las actividades y proporcionar la información?

Por otro lado, la colaboración con otros docentes y con especialistas contribuye considerablemente al proceso de aprendizaje e implementación de ABP para docentes que se están iniciando en esta estrategia (Ladewski, Krajcik y Harvey, 1994). La colaboración con colegas provee de nuevas herramientas y de retroalimentación sobre lo que funciona y lo que no funciona en el aula, además de brindar aceptación y apoyo al momento de poner en práctica nuevas ideas. La colaboración con especialistas brinda nueva información, sustento teórico, contenidos y nuevas actividades y ayuda en la reflexión de las prácticas. Por último, estos autores remarcan la importancia de la existencia de contextos institucionales donde los docentes que intentan llevar adelante nuevas estrategias se sientan apoyados y alentados, favoreciendo oportunidades de reflexión y de desarrollo profesional.

Buscando recolectar la percepción de los docentes Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997) realizaron una investigación haciendo foco en los desafíos que implicó poner en práctica experiencias de ABP en ciencias, para los profesores que participaron significó una nueva estrategia pedagógica. Los desafíos con los que se encontraron los docentes que señalan estos autores como los más comunes son:

- Tiempo. Realizar actividades que incluyan debates y discusiones de ideas y que requieran investigaciones en profundidad suele demandar más tiempo de clase que estrategias tradicionales con abordajes de contenidos más superficiales.
- Cumplimiento con programas y curriculum establecidos por autoridades. En relación con el desafío anterior, los docentes encuentran difícil alcanzar a cubrir la totalidad de los programas del diseño curricular al mismo tiempo que buscan trabajar los contenidos en profundidad. Los autores señalan la importancia del rol del docente al momento de seleccionar las preguntas que van a guiar los proyectos para asegurarse de que sean preguntas que permitan recorrer los contenidos deseados.
- Manejo de aula. El tercer desafío resaltado en esta investigación tiene que ver con la necesidad de encontrar un balance entre un clima de clase en el que los estudiantes puedan tener libertad de conversar y discutir ideas, de trabajar en equipo, de explorar, diseñar y ejecutar sus investigaciones pero a

la vez mantener un clima de orden para que los alumnos puedan trabajar productivamente. Para algunos profesores resulta complejo atender a ambos aspectos.

- Control. Frecuentemente los docentes sienten la necesidad de tener el control del flujo de información dentro del aula y, a pesar de que reconocen la importancia de que los estudiantes construyan su propio conocimiento, intentan conducir las lecciones para asegurarse de que obtengan la información correcta.
- Apoyo al aprendizaje. Los docentes mostraron dificultades para favorecer que los estudiantes asuman responsabilidad sobre su propio aprendizaje dando demasiada libertad sin una estructuración de la experiencia, un adecuado modelaje ni retroalimentación.
- Uso de tecnología. Aquellos docentes que no son usuarios frecuentes de la tecnología y no suelen usarla como una herramienta, mostraron mayores dificultades para incluirla en sus actividades.
- Evaluación. Este es el último desafío que señalan estos autores, pues los profesores manifestaron dificultad para diseñar evaluación que midan el nivel de comprensión de los estudiantes y el proceso de aprendizaje. Por el contrario, continuaron usando instrumentos tradicionales, como exámenes escritos, buscando repetición y memorización de contenidos (Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway, 1997).

Otra de las conclusiones a las que arribaron Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997) está vinculada con el modo en que los docentes implementaron los cambios pedagógicos propuestos. Los docentes tendieron a enfocarse solamente en uno o dos aspectos de la nueva estrategia de ABP e intentaron modificar la idiosincrasia de sus prácticas incorporando nuevas herramientas a sus viejas herramientas, yendo y viniendo entre nuevas y viejas prácticas, a veces con éxito, otras veces no. Los autores finalizan resaltando que para los docentes es más fácil implementar este tipo de cambios cuando hay un ambiente institucional que los apoya y los ayuda a reflexionar sobre sus propias prácticas y dónde hay un clima de colaboración.

Resulta relevante retomar la idea que presenta Thomas (2000) y con la que coinciden Condliffe, Visher, Bangser, Drohojowska y Saco (2017) sobre lo complejo que resulta evaluar la implementación del ABP como estrategia. Estos autores advierten sobre la gran cantidad de factores que pueden influir en los resultados de una estrategia

como el ABP. Por ejemplo, Thomas (2000) al analizar algunos estudios sugiere que algunos resultados positivos podrían no ser consecuencia directa de esta estrategia. Sino que podrían ser el resultado de un efecto generalizado en la institución por el esfuerzo de implementar un cambio, un espíritu de novedad, un clima motivador por el intento de mejora. Thomas sugiere que más investigación y más estudios de casos en profundidad hacen falta para profundizar en estas conclusiones.

En la única investigación empírica que hemos podido relevar sobre la estrategia de ABP en el nivel secundario en nuestro país se arriban a conclusiones similares a las mencionadas en este apartado. Corica (2021) se propuso conocer las condiciones y restricciones que manifiestan experimentar los profesores en servicio, al diseñar e implementar una enseñanza por ABP en escuelas de educación secundaria. Para ello realizó una entrevista en profundidad a un grupo de docentes que había implementado una experiencia de ABP en conjunto en la misma escuela. Entre las conclusiones a las que arribó la autora podemos destacar que el trabajo con ABP permitió un diálogo entre los diseños curriculares y los intereses de los estudiantes, quienes participaron con mayor motivación. Además los profesores expresaron haber podido trabajar en forma interdisciplinaria y en el desarrollo de capacidades.

Por otro lado a la mayoría de los profesores le fue difícil adoptar un rol diferente y “conservan los lugares que la enseñanza tradicional les ha asignado. El profesorado tiene un rol preponderante en el desarrollo de proyectos: son quienes deciden qué proyectos desarrollar, qué saberes se requieren estudiar y desde qué materiales hacerlo” (Corica, 2021: 13). Por otro lado, indica que implementar esta estrategia implica mayores esfuerzos por el profesorado ya que requiere más tiempo de planificación, mayor trabajo en equipo con otros colegas en “una estructura de escuela que no se encuentra aún preparada para propiciar un eficaz desarrollo de este tipo de enseñanza” (Corica, 2021: 13). Finaliza esta investigación señalando la falta de formación tanto inicial como en servicio para la gestión de ABP y que los docentes no tienen acceso de manera homogénea a la formación.

2.2 ABP y el rol de estudiantes y docentes

El ABP se caracteriza, entre otras cosas, por intentar repensar el rol de estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se busca dar a los estudiantes un rol activo y protagónico, intentando mejorar su motivación y que asuman cierta

responsabilidad y autonomía con respecto al aprendizaje (Perrenoud, 2000; Larmer y Mergendoller, 2012; Lafuente, 2018). Además se propone que los docentes abandonen el lugar central como poseedores y transmisores del conocimiento para asumir un rol de acompañantes y guías que diseñan experiencias de aprendizaje (Aragay *et al*, 2015; Larmer y Mergendoller, 2012; Croce, Pajón, y Montes, 2021; Beyer, 1997).

Así, el ABP sitúa a los alumnos como protagonistas de su proceso de aprendizaje y los involucra en actividades que se desarrollan en el tiempo e implican la planificación, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la creación colectiva y la indagación. En ese camino, los estudiantes aprenden al hacer y al reflexionar sobre lo que hacen, de manera colaborativa, muchas veces con la participación de actores relevantes para el proyecto – familiares, referentes o especialistas en la temática que se aborda, en vínculo con otros actores de la comunidad- y con la guía de sus docentes, que acompañan y orientan el proceso. (Furman y Larsen, 2020: 2)

Según Larmer y Mergendoller (2010) el ABP no debe ser una experiencia conducida enteramente por los docentes sino que debe incluir la voz y la toma de decisiones por parte de los estudiantes. “Los estudiantes aprenden a trabajar en forma independiente y a asumir responsabilidad cuando se les pide que tomen decisiones sobre su trabajo y sus creaciones” además que los ayuda a incrementar su compromiso frente a su aprendizaje (Larmer y Mergendoller, 2010: 2). Para lograr en el aula una que ponga el foco en la autonomía de los estudiantes y su autorregulación de los aprendizajes es importante virar la responsabilidad de los docentes a los alumnos involucrándolos en el diseño de los proyectos y en la toma de decisiones (Mergendoller y Thomas, 2001).

Con el objetivo de analizar el rol de docentes y estudiantes en ABP, Johari y Bradshaw (2008) llevaron a cabo una investigación durante 3 años recogiendo la percepción de los participantes de cursos que utilizaron esa estrategia. Entre las conclusiones a las que arribaron encontraron que para que los estudiantes se sientan motivados a trabajar en los proyectos, no es tan influyente el nivel de dificultad de los mismos sino que los alumnos se involucren en el aprendizaje en la búsqueda de una solución a un desafío. Así, identificaron tres factores principales que favorecen la motivación de los estudiantes y la comprensión en el aprendizaje:

- Que los alumnos encuentren los proyectos interesantes y de valor
- Que perciban que tienen la capacidad de comprometerse y de completar los proyectos
- Que el foco esté puesto en el aprendizaje y no en los resultados finales o las calificaciones (Johari y Bradshaw, 2008)

Otra de las conclusiones a las que llegaron estos autores en su investigación está relacionada con el vínculo personal entre docentes y estudiantes. Los docentes tomaron

un rol de mentores. Estaban encargados de enseñar y dictar los contenidos del curso y también de acompañar, asesorar y aconsejar a los estudiantes a lo largo de todo el proceso. La mayoría de los estudiantes entrevistados señalaron la importancia del apoyo por parte de los mentores, de sentirse respetados por ellos y de percibir confianza en que podrían resolver los desafíos. Es fundamental para la motivación entonces, que los docentes presenten actividades que sean realizables para los estudiantes pero que a su vez representen un desafío (Johari y Bradshaw, 2008).

Al momento de analizar la motivación de los estudiantes por su aprendizaje, Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial y Palincsar (1991) señalan la importancia de que los estudiantes encuentren valor en el aprendizaje por sí mismo en vez de percibirlo como un medio para alcanzar calificaciones, aprobación de otros o evitar evaluaciones negativas. En esa línea, identifican a la estrategia de ABP como una herramienta para involucrar a los estudiantes porque los coloca en la búsqueda de solución de problemas, la realización de preguntas, el debate de ideas, la investigación y la creación, en conexión con sus intereses y su contexto.

La toma de decisiones y el control sobre su experiencia de aprendizaje son críticos para alcanzar la motivación de los estudiantes en las actividades (Blumenfeld y *et al*, 1991). Los profesores tienen la tarea de proveer la cantidad adecuada de oportunidades de toma de decisiones y control a los alumnos con respecto a sobre qué trabajar, cómo trabajar y cómo demostrar lo que han aprendido. En este sentido se invita a que los estudiantes puedan:

- Seleccionar las preguntas que conducirán sus proyectos y actividades
- Determinar cómo serán abordados los desafíos y planificar los pasos a seguir en su resolución
- Cómo distribuir los recursos, tareas y responsabilidades de trabajo
- Qué productos finales realizarán para evidenciar el proceso de aprendizaje (Blumenfeld *et al*, 1991).

Según estos autores, un buen balance en la necesidad de toma de decisiones y de control puede permitir que los estudiantes se apropien de los proyectos, asumiendo mayor compromiso y mayor motivación. Además, se requiere que las experiencias de ABP estén compuestas de actividades desafiantes para los estudiantes, que los coloque en un lugar activo, que involucren contenidos concretos y que incluyan instancias de metacognición y reflexión. Deitering (2016) llevó a cabo una investigación con el objetivo de comparar la efectividad del ABP con la de métodos tradicionales, basados

en la instrucción a cargo de docentes al frente de la clase transmitiendo la información con clases magistrales. En su estudio, concluye que cuando se logra mantener un alto nivel de interés por parte de los estudiantes y se les permite diseñar, crear y realizar actividades que involucren su cuerpo, estarán más comprometidos y motivados con respecto a su aprendizaje.

En esta misma línea, Liu, Wang, Tan, Koh, y Ee (2009) encontraron relación entre la participación y la satisfacción de los estudiantes y su autonomía y el control por parte de los docentes al momento de trabajar con ABP. Estos investigadores realizaron un estudio con 767 estudiantes de secundario en Singapur y trabajaron con 4 grupos a los que se les asignaron diferentes niveles de autonomía en la toma de decisiones y supervisión. Encontraron que los estudiantes con alto nivel de autonomía y mayor tiempo de trabajo sin supervisión de los docentes manifestaron mayor motivación, mayor satisfacción y mejores resultados de aprendizaje. Los siguieron los grupos de estudiantes con alto nivel de autonomía y poco tiempo de trabajo sin supervisión, luego aquellos con bajo nivel de autonomía y alto tiempo de supervisión y, en último lugar, los que trabajaron con baja autonomía y alto tiempo de supervisión de los docentes. Estos autores concluyen en su investigación que los proyectos deben incorporar cierta autonomía para el alumnado en la toma de decisiones y contar con tiempos de trabajo con baja supervisión para que los estudiantes tengan experiencias más positivas. Además señalan la importancia de que los alumnos encuentren valor en los proyectos y en que estén relacionados con sus vidas (Liu *et al*, 2009).

Por otro lado, Blumenfeld *et al* (1991), advierten que “al igual que los estudiantes, los docentes necesitan sentirse competentes y valorar su trabajo para sentirse animados a involucrarse en nuevas prácticas pedagógicas” (381) y que es fundamental que exista un clima institucional que acompañe a los profesores. El nivel de apoyo por parte de superiores y compañeros que tengan los docentes es de gran importancia y cuando los docentes perciben ese apoyo, en términos de confianza y autonomía, están más motivados para implementar y persistir en el uso de ABP (Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016). Blumenfeld, Krajcik, Marx y Soloway (1994) investigaron sobre la colaboración entre docentes al momento de implementar ABP en sus cursos de ciencia. Según estos autores, existe evidencia de que tanto la colaboración y el acompañamiento como la reflexión ayudan a los docentes a comprender y llevar al aula prácticas pedagógicas innovadoras. En su investigación, los profesores que participaron manifestaron que la discusión de ideas, el intercambio de información y de

experiencias de clase fue fundamental para implementar la estrategia de ABP (Blumenfeld, Krajcik, Marx y Soloway, 1994).

2.3 ABP y los contenidos curriculares

No es frecuente encontrar investigaciones coloquen al abordaje de los contenidos trabajados en experiencias de ABP como eje central de análisis. Podemos encontrar algunos estudios que mencionan el tema sin entrar en profundidad o que hacen recomendaciones y comentarios pero no ofrecen conclusiones directamente relacionadas con el modo en que fueron abordados los contenidos.

Entre estos investigadores encontramos a Pecore (2015) que indica que la bibliografía muestra efectos positivos del ABP sobre el aprendizaje de contenidos y que esta estrategia resulta en aprendizajes sobre el mundo real útiles y aplicables. Por su parte, Bell (2010) coincide y además agrega que los contenidos implicados en ABP deben provenir del diseño curricular pero a la vez deben presentarse a los estudiantes en conexión con la vida cotidiana y, de ser posible, con otras áreas o materias. Se advierte también sobre el rol clave de los docentes para asegurar coherencia al momento de seleccionar los contenidos que se trabajaran entre los temas de interés de los estudiantes y los diseños curriculares (Krajcik, y Shin, 2014). El ABP aborda los contenidos curriculares que corresponden a cada curso, al igual que en estrategias tradicionales, pero cambia el modo en que serán abordados esos contenidos, propuesto por los docentes (Álvarez Borrego, Herrejón Otero, Morelos Flores, y Rubio González, 2010).

Condliffe *et al* (2017: 6) indica que un “ABP bien diseñado debe enseñar a los estudiantes los contenidos e ideas más importantes y apuntar a la comprensión profunda de los conceptos fundamentales de las áreas y disciplinas académicas” y también hace hincapié en la importancia de relacionar los contenidos con las temáticas del mundo real. Para Parker *et al* (2013), el ABP debe posicionarse en el centro del currículum y no ser periférico al mismo, la estrategia de ABP debe ser “la espina dorsal” del currículum y ser el modo en que son abordados los contenidos.

El ABP tiene sus raíces en las ideas constructivistas por lo tanto el abordaje de los contenidos invita a la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, por ello se proponen actividades que involucren el pensamiento crítico, la investigación, la indagación y la comprensión profunda (Thomas, 2000; Condliffe *et al*, 2015; Boss *et al*,

2011). Según estos autores, los proyectos deben tener múltiples soluciones y formas de llegar a las soluciones y deben animar a los alumnos a convertirse en autores y productores de conocimiento.

Los docentes suelen encontrar cierta dificultad cuando intentan implementar estrategias como el ABP y al mismo tiempo cumplir con los programas y diseños curriculares establecidos. Shwartz, Weizman, Fortus, Krajcik, y Reiser (2008: 200) señalan la importancia de la coherencia curricular, a la que definen como “la alineación entre los tópicos, la profundidad con la que son estudiados y la secuenciación de contenidos” trabajados con los alumnos con los diseños curriculares. Condliffe *et al* (2015) retoman y refuerzan esta idea, pero también advierten sobre las posibles consecuencias de “curricularizar” estrategias innovadoras como el ABP indicando a los docentes qué y cómo enseñar. Las propuestas desarrolladas externamente corren el riesgo de ser percibidas por los docentes como demasiado prescriptivas. Boss *et al* (2011) concluyen en su investigación que para evitar esto es fundamental que los docentes se adueñen de la propuesta de ABP y sean co-diseñadores de la misma para que ésta sea implementada de forma exitosa. Condliffe *et al* (2015) y Boss *et al* (2011) coinciden en que, al momento de proponer adaptaciones al curriculum, como el ABP, es necesario un mayor acompañamiento y un asesoramiento de especialistas a los docentes para que logren apropiarse de la estrategia e implementarla de forma más efectiva.

Relacionado a otro aspecto de los contenidos curriculares trabajados en ABP, es interesante hacer mención a las conclusiones a las que arribó Lafuente Martínez (2019) en su trabajo. Este autor indica que si bien el ABP tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje en muchas áreas, está asociado a un efecto mayor el área de lenguas y ciencias sociales que en el área de ciencias y matemática. Esto se debe a que “es probable que el profesorado del área de lenguas y ciencias sociales conciba que sus contenidos requieren una secuenciación menor, cosa que facilita un abordaje más flexible durante el trabajo por proyectos” mientras que los docentes de ciencias y matemática pueden “concebir que sus contenidos exijan una secuenciación más fija, estableciendo limitaciones en su tratamiento durante el proyecto” (Lafuente Martínez, 2019: 14).

2.4 ABP y la evaluación

Como en toda metodología pedagógica, las estrategias de evaluación son un componente clave que debe estar en línea y en sintonía con las estrategias de enseñanza, además, sugiere Condliffe *et al* (2017), dada la naturaleza de la estrategia de ABP y el modo en que es abordado el aprendizaje en la misma, la evaluación se convierte en un aspecto crítico.

Para Van den Bergh, Mortelmans, Spooren, Van Petegem, Gijbels y Vanthournout (2006), en los ecosistemas educativos actuales, la evaluación es considerada como una piedra fundamental del proceso de aprendizaje y no simplemente una instancia final, además agregan que “reconsiderar objetivos de aprendizaje y modos de enseñanza sin repensar estrategias de enseñanza puede traer consecuencias decepcionantes” (346). Estos autores realizaron un estudio explorando sobre la percepción que tenían docentes y estudiantes sobre la evaluación en cursos donde se utilizó la estrategia de ABP. Por un lado, los estudiantes manifestaron no tener claros los criterios de evaluación ni la forma en que fue construida su calificación y señalaron la falta de *feedback*. Por otro lado, expresaron que los diferentes docentes utilizaron diferentes estrategias de evaluación, habiendo docentes que utilizaron herramientas de evaluación más tradicionales y otros que se acercaron al enfoque de evaluación formativa. Hubo docentes que incluyeron la evaluación de capacidades y habilidades y otros que no. Hubo docentes que evaluaron a los alumnos en forma individual y otros en forma grupal. Esto resultó en que los estudiantes sientan cierta incomodidad y que perciban que es injusto que, dependiendo el profesor que le toque, algunos grupos deben trabajar más intensamente que otros (Van den Bergh *et al*, 2006).

Segers y Dochy (2001) llevaron a cabo una investigación para analizar las estrategias de evaluación utilizadas en cursos que utilizaron con ABP y trabajaron con evaluaciones con problemas auténticos y con evaluaciones entre pares. Según estos autores, los docentes y los estudiantes en general, “están intentando abandonar las rutas ya conocidas de prácticas de aprendizaje y de evaluación tradicionales para moverse hacia nuevos ecosistemas de aprendizajes y nuevos modelos de evaluación” (Segers y Dochy, 2001: 327). La integración entre instrucción y evaluación es central al momento de diseñar entornos de aprendizaje y la estrategia de ABP intenta alinear la propuesta de enseñanza con un enfoque centrado en el alumno, donde el conocimiento está al servicio de la resolución de problemas, del análisis crítico y del desarrollo de capacidades. Por lo

tanto las estrategias de evaluación deben ser modificadas contemplándolo (Segers y Dochy, 2001). Estos autores encontraron que los resultados de la evaluación entre pares coincidían con los de la evaluación por parte de los docentes. Pero encontraron diferencias entre estas y la autoevaluación y reflexión de los propios estudiantes. Para profundizar en esto y obtener la percepción de los alumnos entrevistaron a varios de ellos.

Si bien, para los autores, los docentes lograron implementar estrategias de evaluación alineadas y en sintonía con la estrategia de ABP, los estudiantes manifestaron percibir una brecha entre la enseñanza y la evaluación. Además, los alumnos reconocieron un valor en los nuevos modos de evaluación en cuanto a la búsqueda de aprendizajes más profundos. Segers y Dochy (2001) concluyen en que el nuevo enfoque de evaluación utilizado en estas experiencias de ABP fue positivo y podría mejorar su impacto si se siguiera utilizando con continuidad, sin embargo los docentes deben perfeccionar sus prácticas al momento de implementarlo y trabajar para que la evaluación esté más alineada con los objetivos del programa. El ABP es una buena alternativa para acercar la experiencia del aula a las demandas actuales de los alumnos, tanto en las propuestas de enseñanza como en la evaluación pero, advierten, “el camino de la teoría a la práctica parece ser uno pedregoso” (Segers y Dochy, 2001: 327).

Con el objetivo de estudiar el efecto del ABP y de la evaluación auténtica en el aprendizaje de ciencias naturales Parwati, Suarni, Suastra y Adnyana (2019) llevaron a cabo una investigación con 160 estudiantes de 8vo año de secundaria. Según estos autores, el aprendizaje de ciencias depende en gran medida del pensamiento crítico de los estudiantes y el pensamiento crítico es desarrollado por medio de actividades de descubrimiento e investigación centradas en los alumnos. En su estudio, Parwati *et al* (2019) analizaron estadísticamente el efecto del ABP y de la evaluación auténtica en el aprendizaje de ciencias naturales y encontraron que ambos tienen efectos positivos para el aprendizaje. A su vez hay una interacción positiva y tienen un efecto potenciador cuando se aplican en conjunto. El ABP hace foco en un proceso de aprendizaje, por lo tanto la evaluación también debe estar centrada en el proceso y si se hace solamente al final los docentes no podrán conocer el desempeño global de los estudiantes. La mayor fortaleza de la evaluación auténtica, concluyen, se encuentra en el *feedback* que reciben los estudiantes (Parwati *et al*, 2019).

Trauth-Nare y Buck (2011) realizaron una investigación y relevamiento para identificar algunos elementos importantes para utilizar el enfoque de evaluación formativa de forma exitosa en ABP. Para comenzar, indican que “la evaluación formativa debe utilizarse en forma cíclica en varias oportunidades a lo largo del ABP” (Trauth-Nare y Buck, 2011: 35). La primera instancia que, sugieren estas autoras, debe incluirse es la de la evaluación de saberes previos de los estudiantes. Los docentes deben recabar información sobre lo que los alumnos ya saben sobre la temática que será abordada, así como las preguntas que tienen sobre la misma. Además el docente observará si hay conceptos o ideas equivocadas que deban ser trabajadas previamente. “En nuestra investigación en ABP, encontramos que los estudiantes frecuentemente pierden de vista el propósito de aprendizaje de las actividades a medida que la unidad avanza” y para que los alumnos tengan éxito en su ABP es importante que tengan claros los objetivos de aprendizaje y los estándares de desempeño (Trauth-Nare y Buck, 2011: 37). Por ellos, las autoras sugieren compartir rúbricas con los estudiantes con criterios de evaluación claros que los ayuden a alcanzar sus mejores resultados. Además proponen reflexionar frecuentemente sobre el tema y la pregunta impulsora del ABP con los alumnos. Los profesores pueden también promover la metacognición de los estudiantes usando diversas herramientas, como entradas de diarios, pequeños escritos o discusiones de clase. Además, indican, para que la evaluación formativa sea efectiva, los docentes deben dar *feedback* sobre el progreso de los estudiantes con una mirada positiva y específica con respecto a los aspectos a mejorar.

A lo largo de la experiencia de ABP Trauth-Nare y Buck (2011) invitan a dedicar tiempo con los estudiantes para que reflexionen sobre su trabajo, utilizando los criterios de evaluación presentes en la rúbrica o compartidos con ellos al inicio. Se debe promover la autoevaluación para que los mismos alumnos identifiquen aquello que han hecho bien y aquello que puede ser mejorado. A su vez, se sugiere generar instancias de evaluación entre pares con *feedback* constructivo y que los estudiantes diseñen planes de trabajo y de mejora a partir de las devoluciones recibidas en las distintas instancias de evaluación antes de hacer entregas finales (Trauth-Nare y Buck, 2011).

Bell (2010), al analizar la estrategia de ABP recuerda que uno de los objetivos es, además del aprendizaje significativo, el desarrollo de capacidades o habilidades y advierte que muchas de estas habilidades no son medibles a través de pruebas estandarizadas o de instrumentos de evaluación tradicionales. Sugiere, entonces, ir hacia el enfoque de evaluación auténtica para poder evaluar el desempeño completo de los

estudiantes utilizando rúbricas, incluyendo instancias de autoevaluación, y reflexión, de evaluación entre pares donde puedan evaluar sus propios proyectos, los resultados, su trabajo en equipo, su motivación, esfuerzo e interés.

Como hemos mencionado, el modo en que son evaluados los desempeños de los estudiantes y las estrategias de evaluación utilizadas son aspectos fundamentales de toda propuesta pedagógica, y es importante que haya coherencia entre ellos (Camilloni, 2010; Anijovich y González, 2013; Allal, 1980; Anijovich y Cappelletti, 2018). Además, se señalan a los enfoques de evaluación formativa y de evaluación auténtica como los más apropiados para utilizar en ABP (Anijovich, 2009; Croce, Pajón, y Montes, 2021; Tujschinaider, 2021). Si bien las investigaciones relevadas muestran cierto consenso en esto, los resultados muestran que implementar estrategias de evaluación coherentes con ABP representa un desafío para los docentes y resulta una tarea compleja de llevar a cabo con éxito.



MARCO TEÓRICO

En este capítulo, desarrollaremos aportes teóricos que dieron origen y sentaron las bases del ABP. Algunas de estas ideas y líneas de pensamiento no son necesariamente exclusivas de esta estrategia pero sí son sustento y fundamento de la misma. Para ello, haremos un breve repaso histórico por algunos grandes pensadores de la educación cuyas ideas nutrieron el enfoque de ABP. A su vez, haremos un recorrido por los conceptos claves de nuestra investigación. En ese sentido, profundizaremos en el concepto de ABP y lo que entendemos por él en esta investigación, describiremos la idea de alumno como protagonista, central en esta estrategia, y el enfoque de evaluación formativa, como estrategia recomendada para ser utilizada en el ABP.

3.1 Estrategia de ABP

3.1.1 ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

No es sencillo arribar a una única y acabada definición de la estrategia de ABP. Existen múltiples miradas sobre el ABP, y por lo tanto, es posible encontrar distintas prácticas educativas que se enmarcan bajo este nombre o algunos nombres similares. A sí mismo, existe en las escuelas una gran amplitud de expresiones de la estrategia de proyectos, muy variables entre sí (Anijovich, 2009; Perrenoud, 2000). En un extremo, en sus expresiones más ambiciosas, es una metodología que se utiliza como espina dorsal de la propuesta pedagógica y como un modo de construcción de los saberes en el aula. En el otro extremo, señala Perrenoud (2000), podemos encontrar que el ABP se encuentra presente como una actividad entre muchas otras, y concluye esta idea sosteniendo que es difícil ponerse de acuerdo sobre aquello de que se habla al hablar de ABP, pues cada docente tiene una relación personal y diferente con los proyectos. Sumado a esto, Larmer, Mergendoller y Boss (2015) proponen que la popularidad que adoptó el ABP en el último tiempo generó una gran variedad de propuestas en el aula de diversa calidad. Advierten que si los proyectos son pobremente diseñados y pobremente ejecutados pueden resultar en una pérdida de tiempo para los estudiantes y afectar

negativamente la reputación de la metodología. Es por ello que consideramos importante recorrer algunas definiciones de la estrategia de ABP, como la entendemos en esta investigación, y sus características esenciales.

Pecore (2015: 159) define al ABP como un “método de enseñanza sistemático que involucra a los alumnos en el aprendizaje de conocimiento y habilidades a través de un proceso de investigación estructurado en torno a preguntas complejas y auténticas y a tareas y productos cuidadosamente diseñados”. En esta línea Thomas (2000) define al ABP como un modelo que organiza el aprendizaje en torno a proyectos y luego define a los proyectos como tareas complejas basadas en problemas o preguntas desafiantes que involucra a los estudiantes en el diseño de una solución, en la toma de decisiones o en actividades de investigación. Además da a los alumnos la oportunidad de trabajar con cierta autonomía y culmina con la producción de productos reales y su presentación.

En la misma línea, Railsback, (2002: 6) agrega que la instrucción basada en proyectos es una estrategia “en la cual los alumnos planifican, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula”. Además, propone que se promuevan actividades interdisciplinarias, con mirada a largo plazo y centradas en el alumno para despertar su interés y motivación.

Para ayudar a definir y caracterizar la estrategia de ABP diversos autores señalan algunas propiedades o elementos que recomiendan estén presentes al implementarla. A continuación recorreremos las sugerencias de algunos autores relevantes. Para diferenciar el ABP de la realización de un proyecto de clase Larmer y Mergendoller (2010), del Buck Institute of Education, utilizan la metáfora del “plato principal y el postre”. Según estos autores, es frecuente que los docentes enseñen y evalúen un tema o una unidad de forma tradicional y al finalizar realicen un proyecto sobre el tema. Pero en el ABP, indican, los proyectos son la forma de enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la unidad y el modo en que son trabajados los contenidos. Al completar el proyecto los estudiantes recorren y ponen en juego los contenidos, buscando aprendizajes significativos y el desarrollo de capacidades. Para ello es importante distinguir algunas características de los proyectos dentro de la estrategia de ABP.

Thomas (2000) y Pecore (2015) coinciden y señalan que el ABP busca que los proyectos sean centrales y no periféricos al curriculum y que presenten las siguientes características:

- involucrar la investigación y construcción de conocimiento por parte de los alumnos;

- que exista una pregunta, problema o desafío que impulsa y conduce el trabajo;
- que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y tenga autonomía, a la vez que el docente lo acompaña y guía en ese proceso;
- involucrar desafíos del mundo real y auténticos para el estudiante.

Según Larmer y Mergendoller (2012) para que una experiencia de ABP sea significativa debe cumplir dos criterios. El primero es que los alumnos la perciban personalmente como una experiencia significativa, como algo que le es importante, algo relevante, y a la que se sienten convocados a participar. El segundo criterio es que cumpla con un propósito pedagógico. Así, estos autores también han identificado algunos elementos y características concretas que consideran esenciales de los proyectos para que sean significativos.

El primer elemento esencial que Larmer y Mergendoller (2012) recomiendan que esté presente en el ABP es el contenido significativo. Se enfatiza en que los docentes planifiquen proyectos enfocándose en los contenidos y conceptos más importantes e identificar lo que creen que es fundamental que los estudiantes comprendan del tema. A su vez, se busca que los estudiantes encuentren que el contenido es significativo y tenga sentido aprenderlo en relación a su vida y sus intereses (Larmer y Mergendoller, 2012). Davini (2008: 47) define al aprendizaje significativo como aquel que se opone al aprendizaje por repetición por medio de la memorización mecánica y es posible cuando el alumno “relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende”. Según esta autora, esto requiere de una actividad intensa y participativa por parte de quienes aprenden y que los contenidos sean presentados en forma ordenada y secuenciada. Para que el aprendizaje sea significativo, además, es necesario que los contenidos puedan ser asimilados por los estudiantes, que puedan relacionarlo con sus conocimientos o experiencias previas y lograr comprenderlo. También recomienda que los contenidos, y el modo en que son presentados, tengan cierta relación con los intereses de los alumnos y aplicabilidad su contexto.

El segundo elemento es la necesidad de saber, esta puede existir previamente en los estudiantes o ser disparada por el docente. Numerosos alumnos no encuentran sentido al trabajo en el aula porque no lo perciben que es necesario saber sobre lo que se les enseña. Para lograr la motivación de los estudiantes no es suficiente responderles que “deben aprenderlo porque lo necesitarán en un futuro, o para próximos cursos o

simplemente porque estará en el examen” (Larmer y Mergendoller, 2012). En un proyecto significativo el docente debe despertar y provocar la motivación para que los estudiantes descubran la necesidad de aprender el contenido.

La existencia de una pregunta que dirija y conduzca el proyecto es el tercer elemento esencial que proponen Larmer y Mergendoller (2012). Esta pregunta debe captar el corazón del proyecto, dar un propósito y presentarse como un desafío. Debe ser una pregunta que ordene y refleje hacia dónde se quiere ir en el proyecto. Además debe dar sentido y coherencia a las diferentes actividades que se llevarán a cabo.

Como cuarto elemento esencial encontramos la voz de los estudiantes y su posibilidad de elegir dentro del proyecto. Según Larmer y Mergendoller (2012), cuánto más lugar dé el docente a la voz de los alumnos y cuantas más instancias de toma de decisiones para ellos haya, mayor será su motivación y compromiso. De todos modos, los profesores deben diseñar los proyectos regulando la participación de los estudiantes en función de los objetivos pedagógicos y de las características de cada grupo. En un extremo, los alumnos pueden elegir libremente el tema que estudiarán en el proyecto, cómo lo abordarán y qué tipo de producto final presentarán. En el otro extremo en cuanto a participación y decisiones de los alumnos, es el docente quien elige el tema, propone las actividades y selecciona el producto final al que deberán llegar los estudiantes (Larmer y Mergendoller, 2012).

Para el quinto elemento Larmer y Mergendoller (2012) sugieren que un buen proyecto debe brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las competencias del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación, la creatividad y la innovación. Por su parte el docente debe explícitamente enseñar estas capacidades y evaluarlas, así como ofrecer oportunidades de autoevaluación para que los alumnos puedan evaluarlas ellos mismos. Según Cappelletti (2010), es importante dar lugar al desarrollo de capacidades o competencias y promover en las aulas prácticas de enseñanza que pongan en relación los contenidos con los contextos donde el contenido se pone en juego en el mundo real. “Se trata de aprender y hacer, de no escindir el saber qué y el saber cómo” (186).

La investigación profunda es el sexto elemento esencial. Los estudiantes encuentran sentido cuando se les invita a conducir una investigación profunda y real, que va más allá de buscar información y copiarla en sus carpetas. Para Larmer y Mergendoller (2012) una investigación real comienza cuando los alumnos hacen sus propias preguntas sobre el tema para luego intentar responderlas buscando los recursos

que se requieran para hacerlo. En el proceso deben surgir nuevas preguntas que también pueden ser investigadas. Finalmente se ponen a prueba las ideas, se sacan conclusiones e, incluso, pueden registrarse más preguntas. Una vez más, el docente tiene aquí un rol clave, el de generar en el aula un ambiente que favorezca, valide e invite a los estudiantes a hacerse preguntas.

El séptimo elemento esencial está relacionado con la evaluación y la revisión. Los estudiantes deben ser tomar conciencia de que el error es parte del proceso de aprendizaje y para ello es importante revisar y evaluar constantemente. Los docentes deben evaluar y dar feedback sobre el avance de los estudiantes, así como brindar oportunidades para que ellos mismos se autoevalúen y se evalúen entre sí (Larmer y Mergendoller, 2012). Los expertos advierten que la evaluación es un aspecto al cual se debe dedicar especial atención al momento de trabajar por proyectos: las estrategias de evaluación deben estar alineadas con los objetivos de aprendizaje y con las propuestas metodológicas que se utilicen (Croce, Pajón, y Montes, 2021). Por lo tanto, se identifica al enfoque de evaluación formativa como uno de los que mejor se aplica a la estrategia de ABP. Este enfoque desplaza a la calificación numérica de como factor fundamental de la evaluación y pone el foco en el aprendizaje. Además “busca permanentemente que los docentes expliciten y compartan con sus alumnos aquello que se proponen que aprendan” y permite “que los docentes realicen un seguimiento exhaustivo del aprendizaje de los estudiantes y que éste sea conocido por ellos” (Croce, Pajón, y Montes, 2021: 241).

Por último, la existencia de una audiencia real a la cual presentarle los productos finales y el proceso del proyecto es el octavo elemento esencial. El trabajo de clase cobra mayor significado cuando se realiza, no solamente para el docente o para el examen, sino cuando los estudiantes tienen la posibilidad de compartir los resultados con una audiencia real (Larmer y Mergendoller, 2012).

Por su parte Perrenoud (2000) describe a los proyectos en el marco de esta metodología como empresas colectivas dirigidas por el curso, dónde el profesor guía y anima pero no decide. A su vez, deben estar orientados a una producción concreta, que puede ser muy diversa: textos, periódicos, exposiciones, maquetas, mapas, experiencias científicas, bailes, canciones, producciones manuales, creaciones artísticas, una fiesta, una encuesta, una salida, manifestaciones deportivas, concursos, juegos o cualquier otro tipo de producción en sentido amplio. Además se debe dar al estudiante un rol activo en función de sus intereses y debe permitir que todos los estudiantes del grupo se

comprometan. Debe involucrarse el aprendizaje de saberes y procedimientos de gestión de proyectos, como decidir, planificar y coordinar. Por último, este autor expresa que deben favorecerse aprendizajes identificables en el programa de una o más disciplinas.

Anijovich y Cappelletti (2020) también analizan la estrategia en cuestión e identifican algunos principios o aspectos indispensables acerca del trabajo por proyectos en la escuela secundaria. Para el primer principio mencionan la importancia de la consideración de una referencia curricular y una intencionalidad pedagógica por parte del profesor. “Un contenido o contenidos, unas capacidades que se propone promover, competencias propias de su área disciplinar específica que puede entramarse con otra u otras áreas que le importa trabajar a través de un proyecto” (Anijovich y Cappelletti, 2020: 103).

El segundo principio que señalan estas autoras está vinculado al interés de los estudiantes y el rol clave del docente al momento de despertar, provocar e incentivar ese interés. El o los profesores presentan problemas o preguntas divergentes, que interpelan la realidad y la problematizan, que son significativas para los estudiantes, que están relacionadas con sus saberes previos y los mueven a buscar nuevos conocimientos, tomar decisiones e investigar (Anijovich y Cappelletti, 2020). También los habilita a formularse nuevas preguntas sin el objetivo solamente en encontrar respuestas correctas. Por ello, “en el trabajo por proyectos se trata de poner en juego un currículo dialogado en tanto flexible y en construcción, que intente dar respuesta a lo que a los estudiantes les interesa aprender y a lo que los profesores tienen la responsabilidad de enseñar” (Anijovich y Cappelletti, 2020: 106).

En tercer lugar Anijovich y Cappelletti hacen referencia a la existencia de dos planificaciones al momento de trabajar con proyectos: la planificación que realiza el profesor y la que realizan los estudiantes.

Los profesores trazan una primera definición de los propósitos de las actividades involucradas y de los recursos necesarios para llevar adelante. Pero en paralelo son los estudiantes los que planifican las acciones que van a llevar adelante, definen productos y cómo realizarlos, organizan tiempos, distribuyen tareas (Anijovich y Cappelletti, 2020: 107).

En este punto, destacan, una vez más, la importancia del papel del profesor problematizando, acompañando y orientando a los estudiantes.

En relación con el principio anterior, para el cuarto principio, estas autoras sugieren que, cuando se llevan a cabo los proyectos, los docentes y los estudiantes establezcan acuerdos sobre cómo se organizará el trabajo en cuánto a espacios y

tiempos. De este modo, los estudiantes participan de la toma de decisiones (Anijovich y Cappelletti, 2020).

La comunicación de los resultados alcanzados en los proyectos forma parte del quinto principio. Aquí, las autoras señalan la importancia de la existencia de una audiencia real y auténtica a la cual comunicar lo trabajado en los proyectos, pues “tomar decisiones acerca de lo que se quiere comunicar implica poner en juego procesos metacognitivos” (Anijovich y Cappelletti, 2020: 108).

En el sexto y último principio, Anijovich y Cappelletti (2020: 109) hacen referencia a la evaluación. Advierten que “resulta un desafío anticipar y diseñar situaciones en las que los estudiantes puedan dar cuenta de lo aprendido” ya que, en ABP, no solamente se busca evaluar conocimientos teóricos sino también las acciones llevadas a cabo, los productos, las intervenciones y las capacidades puestas en juego, tratando de “ubicarse en el paradigma de la evaluación para el aprendizaje”.

Es interesante destacar, para finalizar, que estos principios funcionan como un norte y que cada profesor puede determinar en qué medida y en qué profundidad implementarán cada aspecto en función de su realidad, la realidad de la escuela y el grupo de estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2020).

3.1.2 Origen del ABP

Como sostiene Perrenoud (2000) no es fácil determinar qué autores o qué corrientes fueron los primeros en desarrollar y profundizar en la estrategia de ABP como tal. No obstante, sí podemos asociar sus bases y fundamentos a ideas propuestas por distintos pensadores y pedagogos importantes como John Dewey, William Heard Kilpatrick, Celestin Freinet y Ovide Decroly. Muchas de las ideas que ellos impulsaron y que se pueden observar en distintas características del ABP (Camilloni, 2006).

Comenzando con las ideas sobre educación del filósofo norteamericano John Dewey (1859 - 1952), según Camilloni, su propuesta se centra en educar a las personas para construir sociedades democráticas. Por ello, para este autor es fundamental relacionar al individuo con su sociedad e involucrar en la educación las experiencias actuales de los estudiantes. En este sentido, Dewey propuso una educación progresiva en contraste con la enseñanza tradicional a la que describía como muy estructurada, disciplinada y dirigida por el docente. Por el contrario, la educación progresiva debe ser

relativamente desestructurada, libre y dirigida por el alumno. Está centrada en el interés del niño, en la libertad, la iniciativa y la espontaneidad (Camilloni, 2006).

En esta línea, Ruiz (2013: 108) señala que para Dewey “educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas a transformar algo”. El valor educativo de las experiencias radica en lo que se puede aprender de todos y cada uno de los estadios de esa experiencia. Por lo tanto, “la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”. Tanto es así, que el programa educativo no debería estar definido por lo que el estudiante sería en un futuro sino que su presente y sus experiencias actuales deberían determinar la experiencia escolar.

Dewey, al comparar la educación tradicional con la progresista, hace una crítica a la forma en que se presenta la enseñanza en las escuelas y su desconexión con las necesidades y capacidades de los estudiantes. Para este autor:

la separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes. Aquellos están más allá del alcance de la experiencia que posee el joven que aprende. Consiguientemente, tienen que ser impuestos (Dewey, 2010: 67).

Este desfase impide una participación activa de los estudiantes y es algo central en la propuesta de Dewey (2010) al considerar que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se basa en la existencia de una relación íntima entre los procesos de la experiencia real y la educación.

Ruiz (2013) sugiere que, si bien la propuesta pedagógica de Dewey recibió ataques y críticas desde distintos sectores y miradas educativas, su planteo persiste en las corrientes pedagógicas contemporáneas bajo distintas formas. En este sentido, sus ideas sobre la valoración positiva del aprendizaje por descubrimiento, la incorporación de estrategias para estimular la exploración de los estudiantes, la promoción del debate como dispositivo pedagógico y la inclusión del trabajo en proyectos individuales y grupales siguen teniendo vigencia en el campo educativo. Además, sobresale en sus planteos “la concepción del docente no como una autoridad sino como un facilitador de los aprendizajes, como la fuente de los mejores recursos, como el forjador del entorno en el que aprenderán los estudiantes” (Ruiz, 2013: 122).

Otro de los referentes que han dejado su impronta en esta estrategia de ABP, es el estadounidense William Heard Kilpatrick (1871 - 1965). Según Beyer (1997),

Kilpatrick fue colega y colaborador de Dewey, y trabajaron juntos en el *Teacher's College* de la Universidad de Columbia. Si bien, no es fácil establecer o individualizar al creador de ABP, los autores coinciden en considerar a Kilpatrick como el impulsor de la introducción del método de proyectos en el curriculum escolar (Anijovich, 2009, Beyer, 1997, Camilloni, 2006; Rivas, 2017). Su mirada pone a los alumnos en el centro, “esperaba lo mejor de ellos, los trataba como personas, celebraba sus logros y respetaba sus intereses, a la vez que trabajaba a partir de sus experiencias y las ampliaba” (Beyer, 1997: 4).

Para Kilpatrick, el vínculo entre docentes y estudiantes se encontraba roto, y para restaurarlo es importante que el maestro comprenda “a cada niño, lo que le permitirá reconocer lo bueno que hay en él, y dirigir la clase de tal manera que todos los niños tengan la oportunidad de demostrar las cosas buenas que son capaces de hacer” (Beyer, 1997: 4). Destaca en este aspecto el rol fundamental del afecto por parte del docente. Durante sus años como profesor, Kilpatrick profundizó su idea de replantear el rol del docente y de los estudiantes. En palabras de Beyer (1997) Kilpatrick creía que entre ellos debería haber una relación recíproca y los alumnos deben saber que el profesor defiende sus intereses.

Otro punto importante en su método de proyectos es el lugar que da al interés de los estudiantes:

Kilpatrick entendió la función crucial del interés en la enseñanza. Los intereses de los alumnos podían cambiar, conectarse con ideas asociadas y con otros intereses, y desarrollarse gracias a la ayuda de un profesor abierto y atento. Estas constituirían el núcleo de su filosofía general de la educación, así como de su doctrina y su práctica pedagógica. (Beyer, 1997: 5)

Al igual que Dewey, Kilpatrick estableció una estrecha relación entre la educación y la democracia y proponía que las experiencias de los alumnos sean fuertemente contempladas en su educación. Así la escuela no debe ser considerada como una mera preparación para la vida sino que ella misma es vida y que el curriculum debe tener como centro al estudiante (Camilloni, 2006). Según Kilpatrick (1929) la vida de las personas está compuesta por actos con sentido, por lo tanto, para que la educación entre en contacto con la vida y la realidad de los estudiantes, debemos basar la educación misma en actos con sentido para ellos. Además, sostiene que una educación basada en actos con sentido prepara mejor a los alumnos para la vida, al mismo tiempo que constituye una vivencia del presente.

Las ideas de Kilpatrick sobre su método de proyectos, plasmadas principalmente en su ensayo de 1918 titulado “*The Project Method: The Use of the Purposeful Act in*

the Educative Process” se ven reflejadas en la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos, muy difundida en la actualidad, a más de cien años de su publicación (Pecore, 2015).

Camilloni (2006) también destaca a Ovide Decroly (1871 - 1932) y a Célestin Freinet (1896 -1966) por sus contribuciones a ABP. Decroly insistía en la importancia de colocar al niño en el centro de la propuesta educativa y considerarlo como un ser social para brindarle una educación sostenida por tres ejes: una formación intelectual, una formación física y una formación moral. Al pensar el curriculum, este autor proponía ordenarlo por centros de interés que contemplen tanto las necesidades de los estudiantes como sus curiosidades. También dio importancia al desarrollo de capacidades en la educación de los niños e invitaba a fomentar la responsabilidad, la capacidad de observación, de cooperación y de expresión ya que la escuela debe funcionar como una sociedad en miniatura dónde se apliquen las normas de la convivencia social.

Freinet, inspirado en grandes pedagogos clásicos como Rabelais, Montaigne y Rousseau y en contacto con las ideas de Claparède, Dewey, Ferrière, Decroly y Montessori se interesó por la transformación de la escuela (Camilloni, 2006), y no solamente pensó en las cuestiones pedagógicas sino también en la función social de la escuela como institución. Este autor, intentó a buscar la forma de llevar a la práctica las ideas de los grandes pensadores de la educación que había estudiado (Camilloni, 2006; Rivas, 2017). Por lo tanto, propuso repensar el rol de los docentes y la relación de los estudiantes con el conocimiento. Rechazaba el adoctrinamiento de los niños y la acumulación de contenidos, y “buscaba recrear el sentido del grupo sin huir del individuo. Quizás es el gran antecedente de muchas de las pedagogías que buscan evitar la caída en el individualismo competitivo sin retomar los métodos homogéneos despersonalizados” (Rivas, 2017: 65). La escuela debe estar centrada en los alumnos y formarlos para que construyan un mundo libre de guerras, racismo, discriminación y explotación del hombre. Para Freinet, el aprendizaje y el curriculum deben estar conducidos por la investigación y las experiencias (Camilloni, 2006).

Podemos encontrar en el camino que han trazado principalmente estos autores pero también con aportes de otros pensadores y pedagogos, en forma directa o indirecta, las bases o fundamentos que sostienen a la estrategia de ABP (Camilloni, 2006; Rivas 2017) ya que muchas de sus ideas y propuestas nutren ABP como estrategia y toman forma en ella.

3.1.3 El ABP y los contenidos curriculares

Como ya hemos mencionado, el ABP tiene entre sus finalidades, el aprendizaje de contenidos significativos por parte de los estudiantes y se presenta como una oportunidad para hacerlo en conexión con los intereses los mismos y desde un enfoque interdisciplinario.

Una buena experiencia de ABP trabaja con los contenidos curriculares correspondientes y los aborda despertando el interés de los estudiantes y relacionándolos con su vida real intentando así motivar y comprometer a los estudiantes con su aprendizaje (Arrighi y Mañá, 2020; UNICEF, 2020). Aquí el docente tiene un rol fundamental seleccionando y priorizando contenidos presentes en el diseño curricular (Aragay *et al*, 2015) y tratando de hacerlos dialogar con los intereses y la realidad de los alumnos (Croce, Pajón, y Montes, 2021). Esto puede lograrlo principalmente al momento de planificar su experiencia de ABP considerando especialmente la temática sobre la que se trabajará y las formas en que se trabajarán los contenidos. En esta línea Anijovich (2009: 97) sugiere: “identificar un contenido que posibilite definir problemas significativos y relevantes tanto desde la perspectiva disciplinar, por su importancia para la comunidad, como por ser problemas interesantes para los alumnos”.

Los planes de estudio y los diseños curriculares, especialmente los del nivel secundario y del universitario, suelen presentar a las materias como compartimentos estancos donde el conocimiento se encuentra fragmentado en áreas obstaculizando la comprensión profunda de las dimensiones de la realidad (Elichiry, 2009). Existe consenso en la necesidad de alejarse del aprendizaje memorístico de los contenidos para ir hacia un abordaje que posicione al estudiante en un lugar distinto en busca de un aprendizaje más significativo y en contacto con su vida real, con una mirada global y no fragmentada. (Anijovich, 2009, Perkins 2003; Rivas 2017).

Elichiry (2009) distingue tres posibles enfoques al analizar el abordaje de los contenidos desde diferentes áreas del conocimiento: el disciplinar, el multidisciplinario y el interdisciplinario.

El enfoque disciplinario está ligado a la concepción tradicional positivista del conocimiento, en el cual las materias funcionan como “islas académicas” de excesiva especialización y con desarticulación entre la teoría y la práctica (Elichiry, 2009).

En cuanto al enfoque multidisciplinario, esta autora lo define como “aqueel caracterizado por una simple yuxtaposición de áreas del conocimiento, en el cual cada

disciplina se dedica a su especialidad sin que haya una relación ni se evidencien modificaciones o transformaciones en las disciplinas involucradas” Elichiry (2009: 137).

Por último, el abordaje interdisciplinario va más allá e intenta abarcar los contenidos desde la interacción, cooperación y el diálogo entre las disciplinas, incluye intercambios disciplinarios que enriquecen y transforman. “En la articulación interdisciplinaria cada disciplina es importante en su función, en su individualidad. Cuando cada disciplina está nítidamente identificada y estructurada, podemos recién orientarnos a la interdisciplina” (Elichiry, 2009: 141).

Anijovich (2009: 99) sostiene que es muy complejo en los esquemas y estructuras actuales de nuestras escuelas llevar adelante un abordaje interdisciplinario de los contenidos pero que a través de estrategias como ABP podemos acercarnos a él, e intentar ofrecer “alternativas de integración en contraposición a la fragmentación del conocimiento que la división en materias produce”. Elichiry (2009) coincide en la dificultad de la implementación de una mirada integrada entre disciplinas y menciona algunos elementos importantes a tener en cuenta para poder hacerlo: el trabajo en equipo entre docentes; la intencionalidad de la relación entre las disciplinas ya que “el encuentro fortuito entre disciplinas no es interdisciplina”; la flexibilidad en la búsqueda de modelos y métodos de trabajo; la cooperación recurrente y continua entre las disciplinas; y la reciprocidad en la interacción entre las disciplinas (intercambio de métodos, técnicas, resultados, etc.).

Aragay *et al* (2015: 64) indican que implementando la estrategia del ABP priorizando contenidos curriculares y abordándolos desde un enfoque interdisciplinario logran “garantizar la transversalidad y conexión de conocimientos y áreas curriculares en un aprendizaje significativo y lleno de sentido para los alumnos”.

3.1.4 El ABP como respuesta a las necesidades actuales

En la actualidad es frecuente que los docentes que reflexionan sobre su práctica concluyan que es necesario introducir cambios en las escuelas. Al respecto, Anijovich (2009:15) señala que “escuchamos con frecuencia sus preocupaciones por el cómo enseñar, por la creatividad o la motivación en sus clases, por la apatía de los alumnos, por los logros en los aprendizajes que no los satisfacen, etcétera”. Además la autora agrega que si bien hay quienes comienzan a buscar e implementar nuevas actividades o

innovaciones intentando captar el interés de sus estudiantes, y el propio, se encuentran con limitaciones de todo tipo que los hacen volver a su práctica habitual (Anijovich, 2009).

Perkins (2003: 32), identifica dos grandes deficiencias de los resultados de la educación: el conocimiento frágil y el pensamiento pobre. Para el primero señala que “los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido”. El segundo está relacionado con que, según el autor, “los alumnos no saben pensar valiéndose de lo que saben”. A su vez, Perkins encuentra al menos dos causas de este fenómeno:

Una teoría de la “búsqueda trivial”, muy común en la práctica pedagógica, según la cual el aprendizaje consiste en la mera acumulación de hechos y rutinas; y una teoría del rendimiento que privilegia la capacidad, según la cual el aprendizaje depende fundamentalmente de la inteligencia de la persona y no de sus esfuerzos. (Perkins, 2003: 32)

Este autor advierte que se necesita un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje centrado en la persona y su entorno. “La escuela inteligente debe desafiar la hegemonía del enfoque centrado en la persona sola” (Perkins, 2003: 152). Esto supone un desafío para los docentes pues deben contemplarlo en su forma de presentar su materia, en la forma en que evalúan a los estudiantes y en el rol que le asignan a éstos.

Al referirse a los nuevos desafíos que presentan los estudiantes de hoy y a la respuesta que los docentes deben dar, Anijovich sostiene que:

Nos proponemos que los alumnos se apropien tanto de los conocimientos disciplinares como de las habilidades cognitivas asociadas a ellos y que sean capaces de transferirlos a diferentes situaciones. Al decidir qué tareas debe realizar el alumno con el fin de aprender, es necesario considerar los siguientes factores: los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses, los tipos de inteligencia, entre otros; el tipo de demanda cognitiva que se pretende del alumno; el grado de libertad que tendrán los alumnos para tomar decisiones y proponer cambios y caminos alternativos (Anijovich, 2009: 26).

Por ello los docentes deben pensar sus estrategias con una mirada amplia para hacer más significativo el aprendizaje de todos sus estudiantes. “Es responsabilidad del docente crear un clima de confianza en el aula para que los estudiantes experimenten, indaguen, reflexionen, asuman riesgos y responsabilidades sobre sus aprendizajes” (Anijovich, Cappelletti, y Cancio, 2014: 39). Según estas autoras, al utilizar una metodología con proyectos es posible “considerar los intereses de los alumnos como puntos de partida para la enseñanza” y poner “a los estudiantes en contacto con la realidad a través de experiencias directas” (Anijovich, 2009: 93).

Con una mirada similar X. Aragay sugiere, en la iniciativa PLaNEA de UNICEF, utilizar al ABP como eje de transformación de la educación secundaria

porque responde a los modos en que los estudiantes aprenden mejor y los ayuda a adquirir herramientas que necesitarán en el futuro. Sostiene que “para transformar la educación es preciso transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas” (UNICEF, 2020: 7) por lo que la estrategia de proyectos puede ser una buena alternativa que forme a los estudiantes no solo en saberes sino también en habilidades importantes para desarrollar su presente y su futuro en el Siglo XXI.

Anijovich y Cappelletti (2020) señalan que, hoy, el trabajo por proyectos es especialmente valorado como una estrategia que apunta al cambio educativo, fundamentalmente en la escuela secundaria. Estas autoras lo vinculan a la:

intención de pasar de una escuela que parece haber perdido sentido para nuestros estudiantes, dada la prioridad puesta en la memorización de contenidos y su evaluación, a una escuela con sentido, basada en la acción y reflexión de los estudiantes, comprometidos en abordar y resolver asuntos desafiantes y vinculados con el mundo real (Anijovich y Cappelletti, 2020: 101).

Se presenta entonces, entre otras propuestas que buscan la transformación de las prácticas de los docentes, la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como un medio para intentar dar respuesta a las necesidades de los alumnos actuales. Especialmente aquellos de la escuela secundaria a la que “los adolescentes no le encuentran sentido, repiten y aprenden poco” (Veleda *et al*, 2015: 20). Larmer (2010) presenta al ABP como una herramienta esencial para alcanzar las necesidades educativas del siglo XXI y favorecer la motivación y el compromiso de los estudiantes.

En la misma línea, al profundizar sobre la situación actual de la escuela y proponer caminos para la mejora, Rivas (2017: 65) señala que “el aprendizaje basado en proyectos es una escala central en ese largo itinerario pedagógico que busca unir el deseo de aprender, el protagonismo de los alumnos y el sentido del descubrimiento del aprendizaje”. El ABP, como estrategia, es reconocido por su “capacidad para motivar y desafiar a los estudiantes, por proponer aprendizajes significativos y comprometidos, por otorgar valor al contexto de los estudiantes y de la comunidad (Anijovich y Cappelletti, 2020: 99).

Hernando Calvo (2016), en busca de escuelas transformadoras de las cuales aprender, se propuso recorrer y analizar experiencias innovadoras de todo el mundo. Arribó a una serie de características y elementos comunes a las escuelas que llevaron a cabo transformaciones exitosas entre los que destaca al ABP como la estrategia pedagógica que logró impulsar y sistematizar de modo coherente los cambios.

Larmer, Mergendoller y Boss (2015), especialistas del Buck Institute of Education, señalan que es frecuente que los docentes pretendan, erróneamente, que el ABP sea la solución a todos los problemas de las escuelas, sin embargo estos autores resaltan varios aspectos positivos que atribuyen al ABP.

En primer lugar destacan una mayor motivación por parte de los estudiantes, especialmente en los años superiores. En general, a lo largo de su paso por la escuela, los estudiantes van perdiendo su motivación en el aula. Ingresan a los primeros años con alta motivación por su natural deseo de aprender y conocer el mundo que los rodea, luego el motor del aprendizaje pasan a ser las calificaciones y la mirada de los adultos, docentes y familiares. Al llegar a la secundaria, la mayoría de los alumnos encuentran baja motivación en relación al aprendizaje, manifestando aburrirse, no encontrar relevancia en lo que estudian y sentirse poco involucrados en las propuestas de los docentes. El ABP busca trabajar con tópicos que sean significativos e interesantes para los estudiantes y hacerlo de una forma activa donde ellos puedan tener instancias de elección, sentirse desafiados y acompañados por los profesores (Larmer *et al*, 2015). Según Perrenoud (2000) los proyectos involucran a los alumnos en una experiencia auténtica, fuerte y común, a la que vuelven con una mirada reflexiva y analítica para consolidar nuevos conocimientos, fomentar la práctica reflexiva y los interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes. En esta misma línea, Galeana (2004), sugiere que con ABP se registra un aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en las actividades de clase y mayor predisposición para las mismas debido a que aumenta la motivación de los alumnos. A su vez, los estudiantes adquieren más conocimientos y habilidades y se comprometen con su aprendizaje porque hay una mayor integración entre su aprendizaje dentro de la escuela y su realidad.

En segundo lugar, otro de los resultados positivos que, según Larmer *et al* (2015), genera el ABP es una buena preparación de los estudiantes para futuras carreras universitarias, para la ciudadanía y para la vida. Existe gran consenso en que una buena preparación para el futuro debe estar comprendida no solo por el dominio de contenidos académicos sino que también debe incluir aspectos relacionados con actitudes, hábitos y habilidades interpersonales (Larmer *et al*, 2015; Boss, 2013). El ABP permite que los alumnos desarrollen ciertas habilidades, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, el trabajo en equipo y la autonomía, al mismo tiempo que trabajan con los contenidos propios de las materia (Bell, 2010). En esta misma línea, Arrighi y Maña (2020) sugieren que tradicionalmente el foco de la enseñanza estuvo

puesto en la transmisión de contenidos, pero al trabajar con ABP debemos sumar también el desarrollo de capacidades y deben trabajarse en conjunto. Los proyectos que “intencionalmente hacen hincapié en estas habilidades, y las evalúan, ayudan a los alumnos a prepararse para los complejos desafíos que vendrán” (Boss, 2013: 4). Según Galeana (2004), por sus características el ABP también contribuye a crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento, a promover el trabajo disciplinar, a promover una conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas y a desarrollar empatía por personas.

El tercer aspecto positivo que señalan Larmer *et al* (2015) es que el ABP ayuda a los estudiantes a obtener buenos desempeños en evaluaciones que exigen demostrar una comprensión profunda del conocimiento y habilidades de pensamiento. Aquellos que han trabajado con ABP resultan en mejores resultados en evaluaciones que requieren de ellos una comprensión profunda y la aplicación en vez de la repetición o reproducción de contenidos.

En cuarto lugar, el ABP permite a los docentes enseñar de forma más agradable y satisfactoria, según Larmer *et al* (2015) ya que pueden enseñar sobre temas que a ellos y a sus alumnos les resultan interesantes, pueden planificar sus propias clases con flexibilidad y sin recibir una planificación rígida. Además pueden ver a sus estudiantes comprometerse activamente con su aprendizaje y pueden aprender cosas nuevas ellos mismos. Los docentes disfrutan involucrarse e interactuar de forma cercana con sus estudiantes en vez de dirigir a todo el grupo desde el frente de la clase. Estos autores remarcan que la estrategia de ABP no es para todos, hay docentes expresan preferir otros métodos más tradicionales ya que desean un ambiente más controlado, con menos incertidumbre. Otros, especialmente de secundaria, están más enfocados en su disciplina académica. Sin embargo, nada de esto es incompatible con el ABP (Larmer *et al*, 2015).

Por último, el quinto punto que destacan Larmer *et al* (2015) como aporte positivo del ABP es que provee a las escuelas nuevas formas de comunicarse y conectarse con los padres, las comunidades y el mundo. Según estos autores, frecuentemente las instituciones educativas desean relacionarse de forma más cercana con las familias, organizaciones cercanas, la comunidad y las personas del mundo exterior en vez de funcionar como instituciones aisladas. Los proyectos presentan muchas oportunidades de interacción con diferentes actores de la comunidad y pueden significar un puente entre ellos y las escuelas (Larmer *et al*, 2015).

Perrenoud (2000) coincide con esta mirada y propone que los proyectos pueden lograr “implicar a un grupo en una experiencia ‘auténtica’, fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes y estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes”. Según este autor, al trabajar con el método de ABP se obtienen diversos efectos, además del abordaje y aprendizaje de los contenidos, que lo hacen interesante para su aplicación como elemento renovador de la escuela.

Se ha comprobado que las estrategias como el ABP representan aportes importantes para la enseñanza favoreciendo experiencias significativas para los estudiantes así como la formación del conocimiento práctico y el aprendizaje de modo contextualizado de la mano del desarrollo de capacidades como la toma de decisiones y la resolución de problemas (Davini, 2008). Sin embargo, Davini (2008) identifica ciertos desafíos que presenta su expansión en las prácticas docentes. Según esta autora, los ambientes de educación formal suelen estar dominados por el cumplimiento de programas y planes de estudio, los tiempos escolares y la evaluación del rendimiento de los estudiantes en relación a su respuesta al plan de estudios. Un segundo desafío que se presenta está vinculado con los hábitos y la mirada de los docentes, ya que “la experiencia y las investigaciones muestran que los docentes tienden a enseñar de la misma forma en que ellos han sido formados, cuando eran alumnos” reproduciendo viejas prácticas (Davini, 2008: 133).

Otra observación que hace esta autora es que no todo lo que se intenta enseñar y transmitir a los estudiantes acepta su abordaje por medio de cualquier tipo de metodología. También advierte sobre el riesgo de caer en “modas pedagógicas”, de polarizar entre “lo nuevo y lo moderno” y de creer que todas las prácticas convencionales deben ser abandonadas. “La enseñanza es una práctica compleja y encierra distintos propósitos y necesidades educativas” por lo tanto Davini invita a que los profesores “revisen sus supuestos y estilos, analicen críticamente su cultura docente, apuesten por renovar la enseñanza y formulen sus estrategias construyendo propuestas metódicas valiosas” (Davini, 2008: 133). Es necesario que los docentes combinen y seleccionen herramientas metodológicas diversas y apropiadas a los estudiantes y los contextos, los propósitos educativos y los contenidos, concluye esta autora.

3.2 El estudiante como protagonista

Es central para la estrategia de ABP dar un rol diferente a los alumnos y reubicarlos en su relación con su aprendizaje. Desde esta perspectiva se propone colocar al alumno en el centro, contemplar sus intereses y necesidades y otorgarle un rol activo (Thomas, 2000; Camilloni 2006; Pecore, 2015). El ABP es “una metodología que sitúa al alumno como protagonista de su propio aprendizaje permitiéndole enfrentarse a desafíos resolver problemas y trabajar con sus compañeros en un entorno autónomo, pero organizado” donde el docente acompaña y evalúa durante todo el proceso (Hernando Calvo, 2016: 88).

Larmer, *et al*, (2015) afirman que al consultar a los docentes sobre las características que buscan en sus alumnos, las respuestas suelen coincidir en que se busca alumnos que sean responsables, que sepan resolver problemas, puedan trabajar con otros, puedan trabajar con independencia y eficiencia, tengan pensamiento crítico, confianza y buena capacidad de comunicación. Luego, al preguntarles sobre cómo logran los alumnos aprender estas características, responden que a veces lo hacen a través de métodos de enseñanza tradicionales, aunque no de forma deliberada ni sistemática. Estos autores sugieren que para lograrlo es necesario acercar a los alumnos propuestas donde cobren un rol activo y protagónico.

Al hablar de pedagogías activas y el rol de los alumnos, Meirieu (2016) señala que el docente tiene una función fundamental y que debe fomentar la autonomía de los alumnos. La función del maestro es despertar, impulsar y poner en movimiento al alumno:

Volver activo al alumno es pues, al mismo tiempo, invitarlo a comprometerse personalmente en sus aprendizajes y proponerle trabajar en forma concreta, componiendo, escribiendo, dibujando, actuando de todas las maneras que le permitan ejercer y probar sus fuerzas (Meirieu, 2016: 31).

Es responsabilidad del docente movilizar y hacer actuar a los estudiantes, ponerlos en actividad y acompañarlos sin que la benevolencia ni la exigencia decaigan, dice Meirieu. Por ellos es necesario seleccionar estrategias para el aula que den a los alumnos ese lugar y cobran importancia propuestas como el ABP, metodología activa y globalizadora en la que los alumnos ocupan el lugar central y el docente acompaña el proceso del estudiante guiándolo y supervisándolo (Larmer *et al*, 2015; UNICEF, 2020).

Para dar a los alumnos este lugar protagónico y un lugar central Hernando Calvo (2016) ofrece algunas sugerencias. Este autor propone fomentar la participación activa

de los alumnos entendiendo al aula como un escenario de experiencias de aprendizaje variadas que apunten a la personalización. A su vez se debe buscar la autonomía de los estudiantes y tener presentes las competencias necesarias para el siglo XXI. También sugiere relacionar los contenidos con la vida cotidiana y con los contextos local y global. Es fundamental, a su vez, fomentar el trabajo colaborativo y promover estrategias metacognitivas. La evaluación debe ser constante y auténtica, además deben incluirse instancias de autoevaluación y de evaluación entre pares. Por otro lado, Hernando Calvo invita a incluir los dispositivos tecnológicos e integrarlos al aula al servicio del aprendizaje. Por último, destaca que debe contemplarse la trayectoria personal de cada alumno y su propio proceso de aprendizaje. Finalmente, concluye que “el aprendizaje basado en proyectos es la metodología que ha impulsado de un modo coherente la integración de todos estos elementos” (Hernando Calvo, 2016: 186).

Anijovich (2009) agrega que para fomentar la autonomía y dar protagonismo a los alumnos es importante prestar atención a la forma en que son presentados los proyectos, al modo en que se guía, acompaña y evalúa el proceso de aprendizaje y al grado de intervención que tienen los alumnos. Es fundamental sumar a los alumnos en las tomas de decisiones de los proyectos en los que van a participar, incluso desde la planificación de los mismos:

Para que un proyecto resulte significativo, en términos de aprendizaje, es necesario que los alumnos se propongan una meta, planifiquen las acciones para cumplirla, lleven adelante una diversidad de actividades, prueben y elijan caminos alternativos, recursos variados y tomen decisiones para cada uno de estos trayectos. En síntesis, es preciso que los estudiantes se involucren en un proceso de planeamiento, investigación, práctica y toma de decisiones (Anijovich, 2009: 94).

Buscando un nuevo lugar para los alumnos es necesario reflexionar sobre el rol del docente, éste debe adquirir la función de guiar y acompañar al alumno para ofrecerle mayor libertad y participación en su experiencia educativa (Anijovich, 2009). Recordando que entre los objetivos de la estrategia de ABP se encuentra el desarrollo de la autonomía y las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes:

las intervenciones docentes deben centrarse en: guiar; ayudar a corregir cursos de acción; ofrecer criterios para la toma de decisiones; ser fuente de información disponible pero, en lo posible, brindar información según la demanda de los alumnos; evitar convertirse en la única fuente de recursos informativos y materiales; arbitrar en los aspectos interpersonales que los alumnos no puedan resolver por sí mismos (Anijovich, 2009: 96).

Cols (2008) coincide con esta mirada, el rol del docente es crucial y debe repensarse. Al trabajar con ABP es el maestro o profesor el responsable de que el tema o problema a abordar surja de la vida presente de los alumnos y que esté al alcance de

las capacidades de estos. También es su responsabilidad “que el problema despierte en el que aprende un deseo activo de información y de producción de nuevas ideas” (Cols, 2008: 2). En este sentido, la estrategia de ABP es coherente con la búsqueda de un aprendizaje significativo ya que, como sugiere Davini (2008), para que éste ocurra es necesario que lo que se intenta enseñar y el modo en que se lo hace esté conectado con los intereses de quienes aprenden. Además debe tener aplicabilidad en el contexto de los estudiantes y debe poder transferirse a sus prácticas. “Si el contenido es de interés o es presentado despertando el interés, quienes aprenden tenderán a buscar comprenderlo y aún a profundizar en su conocimiento o mejorar su asimilación” (Davini, 2008: 48).

Hernando Calvo (2016) describe el rol de docentes y de estudiantes para aquellas propuestas educativas que intentan dar a estos últimos un lugar central. Según este autor, es importante que los profesores trabajen en equipo al momento de diseñar y evaluar los proyectos para los alumnos, siendo esta una instancia de crecimiento profesional para ellos. De la misma manera, los estudiantes deben aprender a trabajar colaborativamente y a asumir distintos roles. Además debe existir una cultura democrática y de evaluación constante, donde docentes y estudiantes se evalúan entre sí y donde “la evaluación auténtica es susceptible de negociación con los alumnos para que ellos sean cada vez más autónomos, conscientes y responsables de su propio aprendizaje” (Hernando Calvo, 2016: 186). Los profesores son especialistas en sus áreas pero también son capaces de ser tutores y de acompañar en diferentes temáticas. Por último, sostiene Hernando Calvo (2016: 186), al trabajar con metodologías activas como el ABP, “los estudiantes son los principales protagonistas en el desarrollo de las experiencias” mientras que los docentes son “diseñadores de experiencias de aprendizaje en las que ellos mismos disfrutan, participan y aprenden”.

Es necesario, según Anijovich y Cappelletti, repensar el lugar que ocupan los profesores en el ABP:

los profesores cambian su lugar de exclusivos transmisores del conocimiento, y construyen un rol de exploradores de los saberes e intereses de los estudiantes, promotores de la transformación posible, buscadores de oportunidades para que los estudiantes comprendan en profundidad, problematizadores de las certezas alcanzadas que obstaculicen el pensamiento crítico, observadores y recolectores de evidencias de aprendizaje, y guías en lo referido a recursos, herramientas y referencia a los objetivos de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2020: 114).

Para concluir, Davini (2008) agrupa al estudio de casos, la construcción y solución de problemas y a la elaboración de proyectos como métodos de enseñanza centrados en el protagonismo de los alumnos. Éstos se diferencian de otros métodos de enseñanza ya que buscan que “los estudiantes tomen conciencia y control del propio

proceso de aprender en contextos y situaciones realistas y propias de la acción, en forma razonada y dentro de contextos manejables” (Davini, 2008:132).

3.3 La evaluación formativa

Entre los especialistas hay gran consenso en que la evaluación es uno de los aspectos que debe ser considerado con mayor atención al momento de utilizar ABP, sugiere Tujschinaider (2021). Esta autora identifica “tanto a la llamada evaluación formativa como la llamada evaluación auténtica, como dos de las maneras de evaluar que mejor pueden aplicarse a la propuesta metodológica que plantea el ABP” (240). Reconociendo que la evaluación en ABP es un desafío “ya que venimos de una larga tradición de calificaciones por asignaturas, aún vigente, en donde los criterios específicos para calificar diferentes tareas los establecemos los docentes en solitario” es importante expandir la mirada (UNICEF 2020: 30). Además de certificar los conocimientos, saberes y habilidades, se debe remarcar que en ABP la evaluación tiene otra función fundamental que es la de servir como instancia de aprendizaje para los estudiantes. Para la evaluación en ABP, Anijovich (2009: 96) señala que ésta debe tener “dos momentos: la revisión continua y la toma de decisiones en las fases anteriores; y el momento final, que se constituye en la reflexión sobre el producto logrado y el proceso desarrollado”. Es importante que la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje y que sea una instancia más de aprendizaje y que no sea una acción aislada al final de la experiencia.

La evaluación es un aspecto complejo ya que “sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes” pero aún hoy, en las escuelas, sigue siendo protagónica la función de control de la evaluación, la de aprobar o desaprobar a los estudiantes (Anijovich y González, 2013: 10; Allal, 1980). Según Anijovich y Cappelletti (2018) es frecuente que, al momento de evaluar, los docentes tiendan a identificar errores en vez de hacer foco en las contribuciones al aprendizaje por parte de los alumnos.

Michael Scriven (1967) propone el enfoque de evaluación formativa como una alternativa y como contraposición al enfoque de evaluación sumativa. En éste último, el foco de la evaluación está puesto en el producto final, mientras que el primero pone su atención en todo el proceso de aprendizaje. Black y Wiliam (1998) definen a la evaluación como aquellas actividades llevadas a cabo por docentes y estudiantes que proveen información que será utilizada para la toma de decisiones en las prácticas de

enseñanza y aprendizaje. Esta evaluación se convertirá en formativa cuando la evidencia recolectada sea utilizada con el fin de adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos (Black y Wiliam, 1998) por lo tanto la información debe recogerse y utilizarse mientras los procesos se encuentran en curso de desarrollo (Camilloni, 2004). Por su parte, Perrenoud (2008: 101) indica que una evaluación será formativa “si –por lo menos en el ánimo del docente- se considera que contribuye a la regulación de los aprendizajes en curso” y señala que puede utilizarse en diversos modelos pedagógicos, incluso en aquellos de sistemas más tradicionales. Además, propone que no se limite a asociar este enfoque exclusivamente a las prácticas innovadoras sino que invita a “considerar como formativa a toda práctica de evaluación continua que pretenda contribuir a mejorar los aprendizajes en curso, cualesquiera sean el marco y la extensión concreta de la diferenciación de la enseñanza” (Perrenoud, 2008: 102).

Como hemos visto, en la evaluación formativa los estudiantes cobran un rol más protagónico y no es solamente el docente quien asume la responsabilidad de la evaluación, sino también los primeros. Esta perspectiva promueve un mayor compromiso por parte del alumno buscando mayor autorregulación por parte del mismo. “Se distinguen tres modalidades de compromiso del alumno: la autoevaluación, en sentido estricto, la evaluación mutua entre pares, y la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno”, sugiere Mottier Lopez (2010: 53). Esta autora invita a ir por más y a profundizar en un rol activo del estudiante convocándolo a construir en forma compartida el sentido de la evaluación y a hacerlo partícipe de la formulación de los objetivos y criterios de evaluación. También propone sumar regulaciones motivacionales a las regulaciones cognitivas y metacognitivas en la autoevaluación. Para fomentar que los alumnos comiencen a regular sus aprendizajes, la evaluación formativa “busca permanentemente que los docentes expliciten y compartan con sus alumnos aquello que se proponen que aprendan” y una herramienta primordial para lograrlo es socializar con ellos los objetivos de evaluación para que puedan observarse a ellos mismos (Tujschinaider, 2021: 241). Este tipo de evaluación requiere que los profesores:

realicen un seguimiento exhaustivo del aprendizaje de los estudiantes y que éste sea conocido por ellos. La calificación numérica deja de ser el factor fundamental de la evaluación y el papel principal es tomado por el aprendizaje. Es importante acordar con los alumnos criterios de evaluación, realizar devoluciones permanentes, generar auto y coevaluaciones para que los alumnos comprendan el error como parte del proceso de aprendizaje y comprender sus fortalezas y debilidades para encarar la mejora. (Tujschinaider, 2021: 241)

Según Anijovich y González (2013: 11) el objetivo de la evaluación formativa “es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso”. Cuando se hace un uso extendido y sistemático de este enfoque de evaluación se obtienen algunos siguientes efectos. En primer lugar, los docentes pueden identificar los tipos de comprensión utilizados por los estudiantes. También incrementa la confianza que tienen los docentes en la capacidad de los alumnos para aprender y mejoran sus acciones con este fin. Además, los estudiantes aprenden a autoevaluarse y a generar conciencia hacia los objetivos de aprendizaje y expectativas de logro. Por último, los alumnos reciben retroalimentaciones más específicas y oportunas que les permiten accionar a tiempo (Anijovich y González, 2013). A su vez, Allal (1980) indica que se favorece el proceso de autorregulación por parte de los estudiantes y de esa forma logran ellos mismos identificar sus dificultades y diseñar nuevas estrategias para sortearlas. Así, la evaluación formativa, “en su función reguladora, trata de identificar las debilidades y fortalezas del aprendizaje de un alumno, más que juzgar o calificar resultados” (Anijovich y González, 2013: 12).

Es necesario incorporar mayor diversidad en la evaluación, tanto en relación a los instrumentos como a las instancias y los tipos de evaluación para “promover la evaluación continua: la autoevaluación, entre pares, la del docente, escrita, oral, etc., que a su vez involucre instancias de metacognición, es decir, de reflexión de los estudiantes sobre sus propios modos de aprender y sobre lo aprendido” sugieren Anijovich y Mora (2009: 33). La evaluación formativa ofrece un amplio repertorio de instrumentos de evaluación que nos invitan a establecer un diálogo con los estudiantes y a contribuir con la comprensión de sus aprendizajes de un modo diferente (Anijovich, 2010). Esto no es algo nuevo para algunas disciplinas, como la educación física, la música o el arte, que suelen evaluar a sus alumnos desde esta óptica pero, según Anijovich (2010: 17) esto debe extenderse a otros campos para poder “reconocer la heterogeneidad de los estudiantes con sus diferencias lingüísticas y culturales”.

Anijovich y Cappelletti (2018) indican que, en el último tiempo, el concepto de evaluación formativa se ha ido complejizando y profundizando para acercarse al concepto de “evaluación para el aprendizaje”. Este último se enmarca dentro del paradigma de la evaluación formativa y:

se orienta a pensar la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y, en especial, para los estudiantes.

El aspecto más importante de esta perspectiva es el lugar que ocupa la noción de “avance”, y esta es la idea más provocadora (Anijovich y Cappelletti, 2018: 27).

Estas autoras señalan que es habitual y está ampliamente aceptado el uso de “evaluación formativa” y “evaluación para el aprendizaje” como sinónimos pero distinguen las siguientes diferencias sutiles:

- la evaluación formativa se propone como un enfoque para la evaluación mientras que la evaluación para el aprendizaje intenta reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- la evaluación formativa puede implicar períodos y plazos muy largos, la evaluación para el aprendizaje observa el futuro próximo e inmediato.
- la evaluación formativa puede involucrar y ser útil para estudiantes y docentes de otros contextos mientras que la evaluación para el aprendizaje apunta y beneficia a los estudiantes y profesores que participan de la experiencia. (Anijovich y Cappelletti, 2018)

“La evaluación formativa provee datos sobre cómo están cambiando los alumnos... en tanto la evaluación sumativa se refiere a cómo los alumnos han cambiado” (Airasian, 1971, citado por Camilloni, 2004: 8).

Otro enfoque de evaluación que ha sido señalado como apropiado y pertinente para utilizar en ABP es el de “evaluación auténtica” (Tujschneider, 2021). Éste enfoque se enmarca dentro del de evaluación formativa y, en palabras de Anijovich y González (2013), busca ir más allá del análisis de los aspectos conceptuales que pueden enunciar los estudiantes e intenta incluir la valoración y la observación de lo que ellos pueden demostrar que saben hacer, pensar y resolver. Así, “la evaluación auténtica define sus lineamientos considerando que es necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad” (Anijovich y González, 2013: 14). Anijovich y Cappelletti (2018: 119) proponen que “los estudiantes sean evaluados por medio de tareas que tengan un significado en el mundo real, en situaciones de la vida cotidiana, abogando por el uso de conocimientos aprendidos” buscando que el aprendizaje sea genuino y tenga valor más allá del ámbito escolar.

Al igual que la evaluación formativa, la evaluación auténtica pretende posicionar a la evaluación como un medio para regular y mejorar los aprendizajes y recupera la idea de que:

la escuela enseña para que sus estudiantes sean competentes en diferentes ámbitos de la vida, incluso más allá de la institución escolar, parece clave evaluar considerando situaciones del mundo real o cercano a los estudiantes, por medio de problemas significativos, complejos, en los que utilicen sus conocimientos previos y demuestren la comprensión de los nuevos (Anijovich y González, 2013: 14).

Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995) se preguntan qué hace que una evaluación sea auténtica y distinguen cuatro características que éstas últimas deben tener. En primer lugar deben ser diseñadas para realmente representar el desempeño en un contexto determinado. Los estudiantes, por ejemplo, deben realizar experiencias de ciencia en vez de memorizar hechos sobre la ciencia. Deben escribir para audiencias reales en vez de tomar evaluaciones sobre ortografía y gramática. Las tareas deben estar contextualizadas y suponer un desafío intelectual al mismo tiempo que dan lugar a los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante permitiéndoles identificar y desarrollar sus fortalezas.

En segundo lugar, los criterios utilizados para evaluar los desempeños son abiertamente comunicados a los estudiantes y conocidos por todos, a diferencia de prácticas tradicionales en las que eran guardados bajo secreto. Cuando la evaluación implica desempeños reales los alumnos pueden conocer las tareas que se solicitarán y los estándares que se usarán.

Coincidiendo con el rol que la estrategia de ABP intenta dar a docentes y estudiantes, Darling-Hammond, Ancess y Falk sugieren que en el enfoque de evaluación auténtica “posiciona a los docentes en un rol de entrenador y a los alumnos en el rol de actor y ejecutante así como el de autoevaluadores” (1995: 12). Por lo tanto, la tercera característica que este enfoque posee está relacionada con el lugar central que tiene la autoevaluación. Entre los propósitos de la evaluación auténtica se encuentra el de ayudar a que los estudiantes desarrollen la capacidad de evaluar su trabajo, de regular sus esfuerzos y evaluar sus progresos.

Por último, es frecuente que los estudiantes deban presentar sus trabajos y sus producciones públicamente a una audiencia. Esto requiere que dominen las ideas y conceptos principales y puedan comunicarlos. Presenta, además, otros beneficios, como el de resaltar a los alumnos que su trabajo es importante, el de celebrar los aprendizajes y el de generar comunidades de aprendizaje (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995).

Esta perspectiva de evaluación, vuelve a hacernos reflexionar sobre el rol de estudiantes y docentes. Según Anijovich y Cappelletti el estudiante;

participa activamente resolviendo problemas, abordando tareas que implican poner en juego sus saberes previos, sus habilidades cognitivas y metacognitivas, sus valores, sus actitudes y sus intereses, integrando conocimientos de diversas disciplinas, tomando decisiones y reflexionando sobre el recorrido de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2018: 121)

Los docentes, por su parte, también deben adaptar su rol ofreciendo mayores y más variadas oportunidades para que los estudiantes trabajen colaborativamente sobre problemas del mundo real y desarrollen autonomía en su aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2018).

En aquellas instituciones que se comprometieron con el enfoque de la evaluación auténtica Darling-Hammond, Aness y Falk (1995) han notado que los alumnos desarrollaron destrezas complejas y habilidades que necesitarán en el mundo fuera de la escuela, como la curiosidad, el abordaje de problemas y la comunicación. También reconocieron, en estos colegios, que los docentes se vieron animados a pensar y reflexionar profundamente sobre sus prácticas de enseñanza, sus objetivos, sus métodos y resultados. El hecho de acompañar a los estudiantes en desarrollar, exhibir y evaluar sus propias producciones generó en los docentes un sentido de responsabilidad y apropiación de su tarea que los alentó a revisar y analizar sus prácticas. Este enfoque permite que la evaluación esté alineada con las metas y estrategias de enseñanza (Darling-Hammond, Aness y Falk, 1995).

Un último aspecto de la evaluación en el que consideramos importante detenernos es el de la evaluación de las competencias y capacidades que queremos que los estudiantes aprendan y desarrollen. Según Cappelletti (2010), evaluar las competencias se integra al enfoque de evaluación formativa y requiere el diseño de dispositivos apropiados para tal fin. Estos deben poner el foco en las acciones que se desea que los alumnos aprendan a hacer como, por ejemplo, comunicar sus ideas y argumentarlas o trabajar de forma autónoma y exige que los alumnos asuman cierta responsabilidad con respecto a la evaluación (Cappelletti, 2010). Esta autora reconoce que es complejo crear instrumentos que cumplan con estos objetivos pero señala como beneficio que al implementarlos se incorpora una actitud reflexiva hacia las prácticas de evaluación por parte de los docentes y un mayor compromiso y una mayor regulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Según Perrenoud (2008), enfoques como el de la evaluación formativa colaboran con la lucha contra el fracaso y la desigualdad entre los estudiantes. Este autor señala que el ABP se presenta como una gran oportunidad para generar nuevas instancias de

evaluación y autoevaluación donde el docente puede utilizar los proyectos para conocer y comprender mejor a sus alumnos. Puede así, observándolos en la práctica y la ejecución de las múltiples y complejas tareas identificar sus logros y sus dificultades con una mirada más formativa (Perrenoud, 2000).

Para concluir, quisiéramos volver a destacar la importancia de la evaluación el momento de implementar la estrategia de ABP y la importancia de que ésta esté alineada con la propuesta de trabajo que reciben los estudiantes. “La búsqueda de evidencias -como parte del proceso de evaluación- debería ser coherente y pertinente con respecto del diseño y desarrollo de la enseñanza” (Anijovich y Cappelletti, 2018: 69). En esta línea Camilloni sugiere que:

cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, al menos en algún grado, para todos los alumnos (Camilloni, 2010: 40)

nos acercaremos a una relación de “honestidad” entre la buena enseñanza y la buena evaluación de los aprendizajes. Anijovich y Cappelletti (2018: 118) agregan que “se trata de construir un trabajo conjunto basado en valores democráticos, de participación y transparencia, apostando a una escuela habitable para todos los alumnos y las alumnas en la que la evaluación esté al servicio del aprendizaje”.

Universidad de
San Andrés

ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Estrategia de investigación e instrumentos de recolección de datos

Esta investigación tiene como objetivo indagar la percepción de los docentes sobre la implementación de experiencias de ABP en escuelas secundarias, haciendo foco en la participación de los alumnos, el abordaje de los contenidos y la evaluación. Con este fin realizaremos una investigación empírica utilizando un enfoque metodológico cualitativo con un abordaje de nivel microsociedad que se apoyará en el análisis de entrevistas.

Según Creswell (1994: 11) “el intento de la investigación cualitativa no es la generalización de los hallazgos sino el conformar una única interpretación de los eventos”. Según este autor, el foco de la investigación cualitativa se encuentra en las experiencias de los participantes y en su percepción de esas experiencias y, señala, la intención no es comprender una realidad sino múltiples realidades.

La entrevista se presenta como un instrumento de recolección de información adecuado, en el marco de una investigación social, cuando se desea obtener riqueza informativa en palabras y enfoques de quienes son entrevistados (Navarro, 2009) y permite recoger la percepción de los actores sobre la realidad (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). En este caso, las entrevistas se realizarán a docentes que han llevado a cabo y liderado experiencias de ABP en sus escuelas.

Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005: 48) definen a la entrevista como “una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente”. Es, además, un intercambio de miradas *-interview-* entre dos personas, acerca de un tema de interés para en común (Kvale, 1996 en Navarro, 2009).

En línea con nuestros objetivos de investigación, hemos elegido las entrevistas como instrumento de recolección de datos ya que nos “permiten `entrar` en la perspectiva de otra persona, asumiendo que esa perspectiva es significativa. El supuesto ontológico, en concordancia con el paradigma cualitativo, es el de un actor involucrado y activo, generador y creador de la realidad y de relatos vivos (Navarro, 2009: 2).

Para las entrevistas se utilizará la modalidad de entrevista semi-estructurada, definida por Kvale (1996) como una conversación que se desarrolla a partir de una secuencia de temas a cubrir, que pueden estar guiados por preguntas, las cuales no son necesariamente fijas, sino que irán variando en función del entrevistado y la situación. Este recurso nos permitirá recorrer ciertos temas específicos que se desean abordar pero al mismo tiempo tener flexibilidad y apertura para que el entrevistado pueda aportar su percepción de los mismos.

Se elaborará una guía de entrevista recorriendo los distintos ejes de análisis de interés para nuestra investigación (Ver Anexo I - Guía de entrevistas). En línea con lo que proponen Kvale (1996) y Navarro (2009) éstas contendrán los temas que se espera tratar en la entrevista, sin ser un protocolo estructurado ni una lista rígida de preguntas.

4.2 Universo y unidades de análisis

A los fines de nuestra investigación, realizaremos diez entrevistas en profundidad a una muestra intencional de docentes de escuelas secundarias. Estos docentes se desempeñan en diferentes áreas del conocimiento, tienen diversas edades y diversa antigüedad trabajando en el aula. Pertenecen al municipio de Morón y llevaron a cabo experiencias de ABP en sus escuelas en el marco del programa Red de Escuelas de Aprendizaje, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el año 2018.

En este contexto, las autoridades educativas de nuestro país y de la Provincia de Buenos Aires identifican, para el nivel secundario, la necesidad de revisar y renovar las prácticas pedagógicas para lograr aprendizajes integrados por medio del trabajo docente colaborativo e interdisciplinario (CFE, 2017 y DGCyE, 2017b). La DGCyE invita a implementar cambios en la escuela secundaria proponiendo un enfoque de “saberes coordinados y aprendizaje basado en proyectos” y eso “requiere una revisión conjunta de saberes, dinámicas, roles, estrategias, espacios y tiempos escolares, que lleven al logro de acuerdos sobre la planificación, la implementación y la evaluación” (DGCyE, 2017a: 4). Para ello sugiere un abordaje interdisciplinar de los contenidos, con el objetivo de superar la fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje y fomentar el diálogo, la articulación y la vinculación entre los saberes. Este abordaje se propone en relación con la realidad de los alumnos:

Los 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. (DGCyE, 2017a: 5).

En esta misma línea, diversos autores y especialistas señalan que la escuela secundaria en nuestro país, está necesitada de un cambio en formato (Anijovich, 2009; Perkins, 2003; Rivas, 2017; Veleda, Mezzadra, y Rivas, 2015; Aragay *et al*, 2015; Furman, 2020; Fullan, 2016). Por ello hemos seleccionado este nivel y la percepción de sus docentes para analizar e investigar. En esta misma línea, Terigi (2008), advierte que, si se quieren implementar cambios, es fundamental hacer foco en las disposiciones básicas relacionadas con rasgos sobre los cuales se estructuró la escuela secundaria. Esta autora señala tres: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase. Así es que hemos decidido indagar en el trabajo y la percepción de docentes de escuelas secundarias.

Los docentes seleccionados han participado de la capacitación de ABP del programa Red de Escuelas de Aprendizaje llevada a cabo en el municipio de Morón en el año 2019. Esta capacitación en acción consistió de seis encuentros teórico-prácticos en los cuales se trabajaron los conceptos y elementos del ABP en vistas a su implementación. Cada docente debía implementar una experiencia de ABP en sus escuelas, liderándola y convocando a otros docentes de la escuela a participar. A lo largo del año y entre los encuentros de capacitación, los docentes recibieron apoyo y acompañamiento por parte de los capacitadores a cargo del curso.

El programa Red de Escuelas de Aprendizaje fue una iniciativa de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. Se implementó en los años 2018 y 2019 y participaron más de 2000 escuelas. Este programa tenía como objetivos principales fortalecer las capacidades de gestión y conducción educativa de los directivos de las escuelas, favorecer los aprendizajes de los estudiantes en Prácticas del Lenguaje y Matemática, desarrollar un clima escolar que favorezca el desarrollo de los estudiantes, y mejorar los indicadores de repitencia, egreso y abandono. Para ello se propuso fortalecer las escuelas que se adhirieron en forma voluntaria a través de sus directores o directoras haciendo foco en 5 distintas áreas de abordaje: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Tecnología, Clima Escolar y Educación Emocional y

Aprendizaje Basado en Proyectos (DGCyE, 2018). Es en esta última área, la de ABP, en la que se engloba nuestra investigación.

Es pertinente resaltar aquí que el investigador cualitativo es, en palabras de Creswell (1994), el instrumento primario de recolección de datos y de análisis. Según este autor, la investigación cualitativa es investigación interpretativa y, como tal, existen sesgos, valores y juicios del investigador que es necesario explicitar y tener en cuenta. Quienes llevamos a cabo esta investigación estuvimos a cargo de la capacitación en ABP de la que participaron los docentes seleccionados para ser entrevistados. Esto nos permitió mayor facilidad de acceso y contacto a los docentes al mismo tiempo que una mayor profundidad en el conocimiento y acceso a las experiencias de ABP que implementaron.

La descripción de cada docente, de sus escuelas y de las experiencias de ABP que implementaron puede encontrarse en el ANEXO I: Unidades de análisis.

Creemos que la percepción de estos docentes que participaron de la capacitación y que lideraron la implementación del ABP en sus escuelas es una fuente de información muy valiosa al momento de indagar sobre los diferentes aspectos del ABP. Creemos que su voz puede aportar y colaborar en la implementación de futuras experiencias de ABP por parte de otros docentes de otras escuelas y así facilitar y profundizar el desarrollo de esta estrategia.

4.3 Desarrollo de la investigación y el trabajo de campo

Para indagar en nuestro objetivo de investigación hemos realizado entrevistas en profundidad a diez docentes de escuelas secundarias que han sido parte del programa Red de Escuelas de Aprendizaje y que han participado de la capacitación sobre ABP durante el año 2019. Como hemos mencionado, los docentes entrevistados llevan a cabo su tarea en diferentes escuelas secundarias del municipio de Morón. Haber compartido la capacitación con ellos facilitó el contacto y acceso a las entrevistas. Fueron seleccionados docentes que habían completado y aprobado la capacitación y habían logrado implementar el ABP en sus escuelas. Las variables de edad, antigüedad docente y áreas del conocimiento en las que se desempeñaban no fueron tenidas en cuenta al momento de selección, por lo tanto hay diversidad entre los entrevistados en estos aspectos. Se realizó una invitación a participar de la investigación por correo electrónico y, con aquellos que manifestaron interés en ser entrevistados, se acordó un momento

para ello. Las entrevistas se realizaron en forma virtual, utilizando la plataforma Zoom, durante los meses de agosto y septiembre de 2020.

Una vez realizadas las entrevistas procedimos a desgrabarlas y analizarlas. Para facilitar el acceso y el análisis de los datos se identificó a cada entrevistado asignando un número del uno al diez. (Ver Anexo II - Unidades de análisis)

De nuestros objetivos específicos, nuestro marco teórico y del análisis de las entrevistas se desprendieron las categorías de análisis. Con ellas hemos clasificado y sistematizado los relatos y las expresiones de los docentes que son de relevancia para nuestro trabajo (Ver Anexo III - Categorías de análisis). La lógica de las investigaciones cualitativas nos indica que es necesario un proceso espiralado entre los datos obtenidos de las entrevistas, los antecedentes bibliográficos y el marco teórico, yendo y viniendo entre ellos para un análisis profundo y para arribar a las posteriores conclusiones.



Universidad de
San Andrés

ANÁLISIS DEL MATERIAL RECOGIDO

A lo largo de este capítulo analizaremos el material recogido en las entrevistas a los docentes que han implementado la estrategia de ABP en sus escuelas. Estos docentes se desempeñan en escuelas secundarias de gestión pública del distrito de Morón, Provincia de Buenos Aires, pertenecen a diversas áreas del conocimiento, poseen formación inicial diversa y corresponden a diferentes edades y antigüedad como docentes. A su vez, las experiencias de ABP que llevaron a cabo presentaron diversidad entre sí en cuanto a cantidad de cursos y alumnos que participaron, cantidad de docentes y materias involucrados, años que participaron y temáticas elegidas.

Una primera observación que queremos señalar antes de adentrarnos en el análisis de las respuestas de los docentes se relaciona con el vínculo previo de los profesores con la estrategia de ABP. Según la información relevada, solo cuatro de los diez entrevistados conocían la estrategia pero ninguno había aprendido sobre ABP en su formación docente inicial y ninguno había trabajado con ABP en sus escuelas. Por lo tanto, para todos los docentes entrevistados la experiencia de ABP que implementaron fue una experiencia nueva.

Para estructurar este análisis tomaremos como eje nuestros objetivos de investigación para dividirlo en cuatro apartados. En el primer apartado nos referiremos a las cuestiones relacionadas a la participación de los estudiantes y al rol de los docentes. En el segundo recorreremos los resultados obtenidos acerca del trabajo con los contenidos y los diseños curriculares. En el tercero abordaremos las estrategias de evaluación utilizadas. Y por último, en el cuarto apartado, analizaremos cuestiones vinculadas a la percepción general de los docentes sobre la implementación de la estrategia de ABP.

5.1 Acerca de la participación de los estudiantes y el rol de los docentes

En este apartado analizaremos la participación que han tenido los estudiantes y al rol que tomaron los docentes en las experiencias de ABP. Nos enfocaremos especialmente en las respuestas obtenidas que hacen referencia al proceso de selección de la temática

del ABP, a la planificación de las actividades, las instancias de elección y toma de decisiones por parte de los alumnos, a la autonomía de los estudiantes y a la opinión de los docentes sobre los aspectos positivos y los obstáculos que presenta el ABP en este aspecto.

Al respecto, los especialistas del *Buck Institute of Education*, Larmer y Mergendoller (2012) indican que para que una experiencia de ABP sea significativa debe cumplir un objetivo pedagógico y además ser percibida personalmente por los estudiantes como una experiencia significativa y relevante, que los convoque a participar activamente. En esta línea, señalan que el hecho de dar lugar a la voz de los alumnos, darles posibilidad de elegir y de tomar decisiones dentro de los proyectos está vinculado con su motivación y compromiso. El docente tiene un rol clave en la regulación de la participación de los estudiantes en función de sus metas pedagógicas para cada grupo y proyecto (Larmer y Mergendoller, 2012). En el ABP el docente tiene la responsabilidad de que la temática o problemática tenga relación con la vida de los estudiantes y esté al alcance de sus capacidades (Cols, 2008). Según Blumenfeld y *et al.* (1991) los docentes tienen la tarea de brindar oportunidades de toma de decisiones y control a los estudiantes en relación a sobre qué estudiar, cómo estudiar y cómo demostrar lo que han aprendido ya que la toma de decisiones y el control sobre su experiencia de aprendizaje son fundamentales para alcanzar la motivación y mejorar la participación de los alumnos.

Entre los elementos que Thomas (2000) identifica como fundamentales en una experiencia de ABP podemos encontrar la conexión entre el tema o problemática central del ABP con la realidad y los intereses de los estudiantes. Este autor sugiere que una forma de enriquecer esa conexión es dar a los estudiantes participación en la elección del tema sobre el cuál tratará el ABP o construyéndolo junto con ellos.

Larmer y Mergendoller (2012), indican que al analizar experiencias de ABP podemos encontrar, en un extremo, aquellas de mayor participación, en las que los alumnos pueden elegir libremente el tema que estudiarán en el proyecto, cómo lo abordarán y qué tipo de producto final presentarán. Los estudiantes co-elaboran una planificación organizando sus actividades y sus tiempos, tomando las decisiones del trabajo ellos mismos (Anijovich y Cappelletti, 2020). En el otro extremo, encontramos baja participación de los estudiantes y es el docente quien elige el tema, propone las actividades y selecciona el producto final al que deberán llegar los estudiantes (Larmer y Mergendoller, 2012).

Siguiendo esta gradación, mencionada por Larmer y Mergendoller (2012), para el caso de nuestros docentes entrevistados podemos agruparlos en tres grupos en cuanto al nivel de participación de los estudiantes en la elección del tema del ABP. En el primer grupo encontramos a aquellos docentes que no dieron participación a los alumnos en la construcción del tema y fue propuesto por directivos o docentes en función de necesidades identificadas.

La problemática la elegí yo, porque tuvimos algunas situaciones, con algunos alumnos, relacionadas a la sexualidad y la identidad. Además es una temática que por la edad de los chicos está muy presente, dando vueltas. (E1)²

Nuestro tema fue propuesto por la directora. Siempre estamos buscando nuestra identidad como escuela y generar sentido de pertenencia, que los chicos se puedan apropiarse de los espacios, embellecer la escuela, armar espacios. Es un edificio compartido entonces es difícil que los chicos tengan sentido de pertenencia. (E9)

En un segundo grupo encontramos a aquellos docentes que dieron cierto grado de participación a los estudiantes en la elección del tema. Estos pensaron posibles temas en función de los intereses de los estudiantes y los llevaron al aula para terminar de elegirlos con los alumnos.

Yo pensé dos temas que les podían interesar, sobre cosas que estaban pasando en ese momento en nuestra zona y que eran temas de los que se estaba hablando, incluso en sus casas (E4)

Algunos los sometieron a votación al grupo, los consensuaron o modificaron por intervención de los alumnos.

Fui preguntando a los chicos sobre qué tema les gustaría trabajar y dentro de los que ellos mencionaron elegí el reciclado porque me pareció lo que mejor se adaptaba a mi materia (E7).

Y por último, dos de los docentes entrevistados dieron total libertad a los estudiantes para elegir la temática y la construyeron con ellos. Una de ellas realizó una actividad disparadora e inspiradora para recoger los intereses del grupo que resultó en el tema por medio de votación. Éste fue seleccionado para el ABP incluso aunque la docente no conocía sobre el mismo:

Pensé en que la pregunta “¿Quién soy?” podía ser un buen disparador y que les podía interesar. La escribí en el pizarrón creyendo que iba a ser una actividad más pero cuando empezaron a participar los chicos se creó un clima muy profundo. Había una cuestión de fondo con la identidad y estaban todos conectados con la actividad. (...) Había mucha necesidad de hablar de

² En adelante, en las citas textuales de entrevistas, los números refieren al docente entrevistado. Ver Anexo II - Unidades de análisis.

temas de sexualidad y de identidad. Después empezamos a responder más preguntas y se iban enganchando más y más.

Después de esta actividad los chicos propusieron temas para el ABP y votamos. Salió elegido como tema LGBT. ¡Yo ni siquiera sabía qué quería decir! Y cuando me explicaron dije: “¡en qué me estoy metiendo!” Pero como notamos una necesidad y un interés puntual lo tomamos igual. (E2)

Otra docente animó a los estudiantes a priorizar sus intereses y a elegir un tema con libertad. Les aclaró incluso, que podía no estar dentro del marco de la materia. Abrió el espacio para que los estudiantes dieran sus ideas. Luego, después de recoger algunas opciones y acordó con ellos que algunos temas no era posible realizarlos por cuestiones de estructura de la escuela. Finalmente, los estudiantes eligieron por votación entre las temáticas disponibles.

Les aclaré que no tenía que ser exclusivamente un contenido de la materia que yo quería que eligieran algo que les gustara porque yo iba a pasar a ser tutora y ellos iban a estar al frente del trabajo del proyecto.

Sugirieron y al principio salieron temas muy diversos, algunos que eran imposibles de hacer sobre todo por la estructura y el funcionamiento de la escuela y quedaron en la final fotografía y reciclado. Les llevé una caja preparada y votamos. Salió ganador reciclaje. (E8)

En ambos casos descriptos arriba vemos que las docentes dieron libertad a los alumnos pero mantuvieron su rol de docentes guías y facilitadores. Así lo sugiere Xavier Aragay, *et al.* (2015), quien propone a los profesores que, en el ABP, se alejen del tradicional lugar central como poseedores y transmisores del conocimiento para convertirse en acompañantes y guías que diseñan experiencias de aprendizaje para sus estudiantes, quienes asumen el protagonismo. Podemos remitirnos, también a lo mencionado por Anijovich y Cappelletti en cuánto a repensar el lugar de los profesores para posicionarse como:

exploradores de los saberes e intereses de los estudiantes, promotores de la transformación posible, buscadores de oportunidades para que los estudiantes comprendan en profundidad, problematizadores de las certezas alcanzadas que obstaculicen el pensamiento crítico, observadores y recolectores de evidencias de aprendizaje, y guías en lo referido a recursos, herramientas. Y referencia a los objetivos de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2020: 114)

Es interesante desatacar que, si bien no todos los docentes entrevistados dieron lugar a la participación de los estudiantes en la elección inicial de la temática, todos ellos manifestaron la intención de contemplar la realidad, el contexto o los intereses de los mismos. Además, un factor importante es que todos los docentes manifestaron haber tenido instancias donde propusieron el tema a los estudiantes y recibieron su aceptación y adhesión.

También podemos observar que en muchos de los casos relevados se expresó que el trabajo por proyectos facilitó el abordaje de problemáticas establecidas en las escuelas, como la identidad y el sentido de pertenencia, o emergentes, como la sexualidad, que no encontraban otros espacios apropiados para hacerlo.

Diversos especialistas proponen incluir la voz de los alumnos en la planificación de las actividades que participarán parte del ABP y tener la flexibilidad de modificar lo planificado sobre la marcha en función de lo que los alumnos van manifestando y expresando. Según Larmer y Mergendoller (2010) el ABP no debe ser una experiencia conducida enteramente por los docentes sino que debe incluir la voz y la toma de decisiones por parte de los estudiantes. A su vez, Larmer, et al (2015) vincula la posibilidad de trabajar con mayor flexibilidad y sin una planificación rígida con una experiencia más agradable y satisfactoria tanto para los estudiantes como para los docentes. Anijovich y Cappelletti sugieren que es coherente en el trabajo por proyectos, que convivan dos planificaciones: la del profesor y la de los estudiantes. Así, se intenta que los estudiantes se involucren en la planificación de “las acciones que van a llevar adelante, definen productos y cómo realizarlos, organizan tiempos, distribuyen tareas. Desde luego, los profesores van problematizando, acompañando y orientando” (Anijovich y Cappelletti, 2020: 107).

Para los docentes que participaron de nuestra investigación también encontramos diferentes matices con respecto al lugar que se dio a los estudiantes en la planificación del ABP. Solo una profesora dio participación a los estudiantes en la planificación del ABP consultándoles qué tipo de actividades les gustaría realizar y permitiéndoles elegir cómo realizarlas. Esta docente dio mucho lugar a los acuerdos con los estudiantes para convocarlos a participar:

Muchas cosas las íbamos negociando y a ellos les encantó que los escuchemos. Les gustó mucho hacer entrevistas y fue una idea de ellos, nosotros no lo habíamos programado, ellos lo decidieron y las fueron a buscar. Otra cosa que hicieron, que a nosotros no se nos había ocurrido fue ir a la juguetería y sacar fotos y analizarlas. Hubo cosas que las planificamos nosotras y hubo cosas que salieron a partir de lo que decían los chicos. Por ejemplo nosotras queríamos ver una película y los chicos proponían otra. También quisimos traer alguien a que les dé una charla y ellos nos dijeron que no querían. (E2)

Algunos fueron incorporando, como sugiere Larmer, et al (2015), la voz de los estudiantes a lo largo del transcurso del ABP y flexibilizaron su idea inicial:

Tuve que ir flexibilizando las consignas, y mi intención era que cada grupo componga la música, pero muchos grupos no llegaron a hacerlo. Entonces fuimos adaptando la consigna.

También tuve que flexibilizar mucho en los plazos de entrega. Me sirvió estar atenta a los chicos para ir marcando el ritmo de trabajo. (E5)

También fui modificando y adaptando las actividades en función de lo que los chicos proponían. (E6)

En su mayoría, los docentes expresaron no haber dado lugar a los estudiantes en la planificación previa del ABP.

No hubo muchos cambios en la planificación en función de los alumnos. En general seguimos bastante lo que habíamos planificado. (E1)

No hubo participación de los alumnos en la planificación, las propuestas fueron nuestras. (E8)

A pesar de que fueron pocos los profesores entrevistados que pudieron incluir a los estudiantes en la planificación de las actividades, todos ofrecieron a los alumnos instancias de elección y de toma de decisiones en las actividades que realizaron.

En este sentido, todos los docentes entrevistados intentaron que los alumnos sean quienes elijan en ciertos momentos del ABP. Todos ellos, en algún pasaje del ABP, trabajaron en grupos y plantearon consignas o desafíos de múltiples modos de resolución en los cuales los estudiantes debían decidir cómo resolverlos.

Yo di una consigna general y ellos tenían total libertad en cómo responderla. En un momento los alumnos tenían que realizar un cortometraje y podían elegir cómo hacerlo, cómo guionarlo y dirigirlo. (E5)

Queríamos hacer muebles con materiales reciclados y los alumnos decidieron qué muebles construir y cómo en función de lo que hacía falta. Y aprendieron a coser por ejemplo, porque se dieron cuenta de que necesitaban saber hacerlo. (E8)

Yo llevaba algunas opciones y les preguntaba, ¿qué les parece? Y ahí elegían entre ellos y podían proponer cosas que yo no había pensado. (E1)

De nuestras entrevistas se desprende que, al momento de comunicar y presentar lo aprendido y lo trabajado en el ABP, varios profesores abrieron el juego a que los estudiantes decidan cómo hacerlo, así como también se les propuso elegir su producto final.

Para el cierre les dimos opciones podían hacer: un mural, un vídeo, una muestra, tenían varias opciones. La idea era explicar a la escuela lo que habían investigado. Estuvo muy lindo. (E10)

También armamos una paleta de actividades usando las inteligencias múltiples que yo la colgué en la sala de profesores para que todos los demás profes lo puedan ver. (E2)

Según los docentes entrevistados, esta mayor participación de los estudiantes en la planificación y en la toma de decisiones a lo largo de las experiencias de ABP derivó

en que los estudiantes trabajen con cierta autonomía. Retomamos aquí lo planteado por Anijovich (2009), esta autora propone que para incentivar la autonomía y el protagonismo de los estudiantes y que los proyectos sean significativos, es importante que los ellos mismos se propongan metas, que planifiquen acciones, lleven adelante las actividades y tomen sus propias decisiones. “Es preciso que los estudiantes se involucren en un proceso de planeamiento, investigación, práctica y toma de decisiones” y así ofrecerles mayor libertad y participación (Anijovich, 2009: 94).

Meirieu (2016: 31) también aborda la cuestión de la autonomía en las propuestas pedagógicas activas e indica que una de las funciones de los docentes es despertar y poner en movimiento a los estudiantes: “Volver activo al alumno es pues, al mismo tiempo, invitarlo a comprometerse personalmente en sus aprendizajes y proponerle trabajar en forma concreta”.

Todos los docentes de nuestras entrevistas expresaron que, durante el ABP, sus estudiantes trabajaron con más autonomía de la que suelen trabajar normalmente y todos lo identificaron como algo positivo.

Creo que fueron muy autónomos y muy creativos. Resolvían cosas que a mí me hubieran costado resolver (E2)

Para nosotros era raro ir al aula. Llegábamos y no sabíamos con qué iban a salir los chicos. Entonces no podíamos preparar mucho, no sabíamos que iba a pasar en la clase. Es más a veces preparábamos varias cosas porque no sabíamos por dónde nos iban a llevar los chicos. (E10)

Creo que fue algo bastante equilibrado en este sentido, creo que no fueron 100% dependientes de mí, que si yo no les decía lo que tenían que hacer no hacían nada, ni tampoco el otro extremo de hacer lo que querían. Fue un balance. (E4)

Si, sin duda, fueron autónomos. Decidieron qué, cuándo y cuánto tenían que trabajar. Todos trabajaban pensando en el emprendimiento y para la siguiente clase qué se podía hacer. Ellos iban manejando y planeado los tiempos. (E6)

De hecho una clase yo falté y los alumnos guiaron a la preceptora en lo que tenían que hacer. (E9)

Los docentes, expresaron ideas en sintonía con algunos conceptos planteados por Thomas (2000) y por Larmer y Mergendoller (2010). Estos autores destacan que al implementar el ABP se logra incorporar cierta autonomía en el trabajo de los estudiantes y mayor trabajo independiente. Esto hace que los estudiantes asuman mayor responsabilidad y compromiso frente a su aprendizaje. De las entrevistas se desprende que debido a la autonomía que se les otorgó a los estudiantes, lograron desarrollar otras habilidades, como la creatividad, el trabajo en equipo y la distribución de tareas, la responsabilidad y el manejo del tiempo. Además, en línea con lo propuesto por

Anijovich y Cappelletti (2020: 113), cuando se propone una “cultura de la participación, considerando que participar implica colaborar de manera activa, los estudiantes trabajan en esta línea cuando se sienten interpelados por el problema, las situaciones y los hechos que están abordando” muchos profesores entrevistados expresaron que vieron a sus alumnos más comprometidos y entusiasmados:

Y participaron todos, no hubo uno que no se haya enganchado. Les gustó aprender, después se mandaban lo que hacían por *Whatsapp*. Además sirvió para unir mucho los grupos. Trabajamos 4to, 5to y 6 juntos. (E8)

Surgían desafíos y ellos mismos los resolvían, y participaron todos. Cada uno encontró su lugar y algo para hacer. (E2)

Sin embargo, a pesar de que en las entrevistas todos los profesores manifestaron haber logrado dar autonomía a los alumnos, algunos docentes expresaron que no fue fácil. Señalaron que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar de ese modo y que las propuestas que preponderan a lo largo de su escolaridad están más vinculadas a seguir indicaciones y a tareas mecánicas que a actividades que los coloquen en un rol protagónico y activo.

No fueron tan autónomos en el inicio. Necesitaron la guía, no entendían. Después una vez que arrancaron si fueron más autónomos y se lanzaron a hacer las actividades. (E5)

No tuvieron tanta autonomía en el sentido de que a veces necesitaban que yo les proponga algo o les dé un abanico de propuestas para que elijan. Si no hay una base, les costó proponer a ellos. Después si les das alguna idea por ahí se mandan, pero no están acostumbrados a llevar el protagonismo. (E7)

Al principio casi que los tuve que obligar a que trabajaran solos. Porque la verdad es que en el sistema en el que trabajamos nosotros estamos acostumbrados, tal vez, a no darle el espacio a los alumnos, a no tomarse el tiempo, y a darles una receta.

Es algo para seguir trabajando porque es algo totalmente nuevo para ellos. (E9)

Si bien para algunos docentes entrevistados el hecho de incrementar la autonomía de los estudiantes implicó ciertas dificultades, todos manifestaron haberlo logrado. Además expresaron que dar esa autonomía a los alumnos y que ellos la perciban, fue determinante para que tomen un rol protagónico y activo a lo largo del ABP. Uno de los objetivos del ABP es el desarrollo de la autonomía y de la metacognición de los estudiantes. Para ello las intervenciones de los profesores tienen que apuntar a “guiar, ayudar a corregir cursos de acción; ofrecer criterios para la toma de decisiones; evitar convertirse en la única fuente de recursos informativos y materiales” (Anijovich, 2009: 96). Anijovich y Cappelletti (2018) recomiendan adaptar el rol docente para ofrecer mayor diversidad de oportunidades para que los estudiantes

trabajen colaborativamente sobre problemas del mundo real y desarrollen autonomía en su aprendizaje.

En ese proceso los docentes entrevistados señalaron algunos puntos en común con lo propuesto por estas autoras. Algunos factores clave señalados se relacionan con dar lugar a las preguntas de los alumnos y a actividades experienciales poniendo a los estudiantes en el centro y asumiendo los profesores este rol de acompañante o guía.

Fue muy importante darle lugar a los interrogantes y las preguntas de los alumnos y tomar tiempo para responderlas. Y también dar lugar a la experimentación. La experiencia es fundamental, si no lo experimentás no aprendés. (E3)

Y muchas veces el decir “no sé” frente a una pregunta de los chicos. Fue importante tomar esa postura y darle ese lugar a la duda. (E1)

Diría que en un 70% de las actividades las elegían ellos y un 30% las proponíamos más nosotros. Tratábamos de orientarlos en base a lo que ellos traían. Creo que pudimos ponerlos en el centro. (E1)

Yo los guiaba, pero se movieron como ellos iban queriendo. Los ayudamos a terminar las ideas, pero nacían de ellos. (E10)

Perrenoud (2000) tiene una mirada positiva sobre el ABP ya que involucra a los estudiantes en experiencias auténticas y significativas, que los invitan a reflexionar y a afianzar conocimientos. De la misma manera, Galeana (2004), atribuye al uso de ABP una mayor participación y predisposición de los alumnos en las actividades y mayor asistencia a la escuela.

Los diez entrevistados manifestaron que consideraban positiva la inclusión de mayor participación y protagonismo de los estudiantes en la planificación y en la implementación de las actividades que realizan en sus clases más allá de la estrategia de ABP. Muchos de ellos incluso indicaron que lo veían como una necesidad y como algo fundamental en la actualidad y que debería llevarse a todas las propuestas.

En su mayoría hicieron hincapié en los beneficios que trae tener estudiantes más participativos en relación al desarrollo de capacidades y al aprendizaje de contenidos significativos. Destacan que los alumnos presentan más curiosidad, expresan su creatividad, desarrollan el pensamiento crítico, aprenden a trabajar en equipo y a resolver problemas.

Creo que es muy rico, por el hecho de que les da curiosidad y empiezan a preguntar y se cuestionan. Tuvieron que resolver ellos mismos los conflictos que aparecían en el trabajo en grupos. (E1)

Nos sirvió bastante para mejorar la participación y el compromiso y para fortalecer los lazos entre los grupos. (E10)

Además, resaltaron que los estudiantes logran adquirir los contenidos elaborando producciones propias en vez de reproducir o memorizar contenidos:

Iban elaborando sus propias creaciones. Notamos una producción propia de los alumnos y que realmente habían incorporado los conceptos y valores que estábamos trabajando. Fue muy interesante. (E1)

Este debería ser el camino a seguir por todos los docentes porque me parece que permite que haya una apropiación más significativa de los contenidos. (E3)

Creo que debería ser el objetivo de la educación, que los chicos y las chicas puedan tener mayor participación, más que participación deberían ser protagonistas. (E9)

El ABP permite que los estudiantes reflexionen y sean conscientes de las necesidades que surgen para avanzar en el proceso de aprendizaje y, de la mano de ello, favorece “la participación de actores relevantes para el proyecto – familiares, referentes o especialistas en la temática que se aborda, en vínculo con otros actores de la comunidad” (Furman y Larsen, 2020: 2). En concordancia con esto, algunos docentes entrevistados remarcaron que al darles protagonismo a los estudiantes se puede dar lugar también a una mayor participación de sus familias y de la comunidad, fortaleciendo y enriqueciendo el vínculo de la escuela con las familias:

Las cosas que no podían resolver en la clase se las llevaban a sus casas y participaban las familias. Y para una escuela como la nuestra donde nunca la familia participa, y solamente viene para recibir quejas de los hijos, fue genial fue maravilloso. (E9)

En las entrevistas también se abordó la percepción sobre los obstáculos o dificultades con los que suelen encontrarse los docentes al momento de dar más protagonismo a los estudiantes.

En primer lugar, algunos docentes señalaron que si bien los estudiantes no suelen estar acostumbrados a tomar un rol activo y central, lo reciben con apertura y aprenderlo. Pero suelen encontrar más obstáculos en los docentes y directivos ya que implementar este tipo de estrategias implica mayor trabajo para ellos, requiere repensar sus prácticas, la forma en que planifican y tomar un rol diferente en el aula:

Para los profesores es más fácil pararse al frente de la clase y explicar los contenidos. Pero proponer que los chicos investiguen y los descubran ellos mismos lleva más dedicación y más tiempo. (E10)

A veces en una clase tenías pensado hacer una actividad y después te das cuenta que eso no es suficiente y tenés que implementar otras acciones. Para algunos eso puede ser un obstáculo pero para mí es un enriquecimiento. (E1)

Además, señalaron que para los docentes representa un desafío y un cambio, que puede presentar resistencias y temor, y que es necesario reflexionar sobre el lugar que ocupan los docentes en la escuela y el modo en que lo ocupan.

La resistencia más allá de los chicos porque no están acostumbradas las mayores resistencias son nuestras. Nosotros somos los primeros en frenar o en cuestionar la participación tan activa del chico. Porque te quita ese lugar de privilegio en el cual a los docentes nos pusieran históricamente y hace pensar de que el alumno tiene el mismo protagonismo o más en realidad. (E9)

A algunos profesores les cuesta cambiar la mirada del control por la del acompañamiento a los chicos. (E6)

A uno le da un poco de temor porque uno no sabe, cuando le propone al alumno algo abierto, la cantidad de cosas que pueden venir. Pero hay que tener la posición de animarse y acompañarlos. (E9)

Surge algo de resistencia. En general la escuela es algo que está súper estático y hay gente que se resiste a algo nuevo. Algo que no sea tan estructurado puede generar una incomodidad especialmente en los docentes o en los directivos. Con los chicos creo que no, los chicos se adaptan, no se oponen. (E5)

Estos testimonios coinciden con lo propuesto por Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997), quienes advierten que es frecuente que los docentes, a pesar de reconocer el valor de la autonomía de los estudiantes, sienten la necesidad de mantener el control del flujo de información en el aula.

En este sentido, y para poder dar un nuevo rol a docentes y estudiantes, surge de las entrevistas, la importancia del apoyo de los directivos y de una cultura institucional que lo acompañe. En palabras de Anijovich y Cappelletti (2020: 110) “no solo es el trabajo del profesor, sino que se trata de una propuesta que involucra a la institución”.

Es importante la cultura institucional que tenga cada escuela. Porque si en la escuela hay iniciativas de los profesores y las profesoras que impulsan a que los chicos y las chicas hagan otro tipo de actividades eso va a prosperar. Sino es muy difícil ir en contra de la corriente. (E3)

Depende mucho el entusiasmo del directivo. Si el directivo se pone a trabajar al lado tuyo la propuesta sale distinto. Como docente es importante sentir que el directivo te permite hacer y que te acompañen. Una clave es tener al directivo y a los colegas de tu lado. (E8)

Venimos muy arraigados en la cultura del aprobar, de aprender por la nota y uno está tratando de que no lo hagan sino por el hecho de aprender. (E9)

Por último, muchos de los docentes destacaron en sus relatos la importancia de la actitud y la postura que adopten los profesores que se proponen implementar este tipo de propuestas. Es interesante señalar que, para los entrevistados, existe una cuestión actitudinal que juega un papel crucial. Expresaron que muchas veces se habla de dificultades relacionadas a los recursos disponibles, a cuestiones edilicias u otro tipo de

obstáculos, pero que ninguno de ellos impide que un docente ponga a los estudiantes en el centro y les dé un rol protagónico:

El primer obstáculo son las ganas, las ganas de hacer cosas nuevas. Es el principal obstáculo. Porque todos los más obstáculos se pueden superar. Si vos tenés ganas de hacer cosas nuevas en el aula, se puede. También poder confiar en los alumnos. (E2)

El profesor tiene que animarse a darles lugar a los alumnos, a aceptar que hay cosas que el profesor no sabe. (E7)

Se podría decir que los recursos son un obstáculo, pero si hay interés del docente, se pueden hacer muchas cosas. (E8)

En algunas entrevistas surgió la necesidad de implementar ciertos cambios en el sistema educativo en secundaria actual para que estrategias, como el ABP, tengan mejor recepción y puedan profundizarse con más facilidad y sin tanta resistencia. Algunos aspectos que, según los docentes, deberían revisarse son el modo en que están estructuradas las materias “como compartimentos estancos de los que es difícil salirse” (E8) y la existencia de diseños curriculares tan extensos y la existencia de un “currículum prescriptivo” que no permite al docente moverse con total libertad. Para Marx, *et al* (1997), los docentes encuentran dificultad en cubrir todos los contenidos de los diseños curriculares y, a su vez, hacerlo de forma profunda y en conexión con los intereses de los alumnos.

Tengo sentimientos encontrados porque digamos nosotros como docentes tenemos que cumplir con un currículum prescriptivo con lo cual a veces se hace muy difícil decirle a los alumnos: “¿Qué es lo que te interesaría trabajar?” (E4)

Para finalizar, podemos decir que todos los profesores que participaron de las entrevistas encuentran positivo dar un rol central, activo y protagónico a los estudiantes. A pesar de que identifican ciertas dificultades u obstáculos para implementarlo, consideran que es posible hacerlo y que está relacionado con la actitud y el rol que quieran o puedan adoptar los docentes. En sintonía con Anijovich y Cappelletti (2020: 99), quienes afirman que el ABP “se ha convertido en una estrategia que es reconocida hoy por su capacidad para motivar y desafiar a los estudiantes, por proponer aprendizajes significativos y comprometidos, por otorgar valor al contexto de los estudiantes y de la comunidad”, de los relatos recogidos se desprende que dar un nuevo lugar a los estudiantes los posiciona diferente con respecto al aprendizaje, favorece el desarrollo de capacidades y promueve el aprendizaje significativo.

5.2 Acerca del abordaje de los contenidos

Como mencionamos en nuestro capítulo de marco teórico, el abordaje de los contenidos en el ABP es un elemento central y que requiere de atención especial por parte de los profesores. Kilpatrick (1929) sugería que, para que la educación esté en contacto con la vida y la realidad de los estudiantes, debemos basar la educación misma en actos con sentido para ellos y que una educación basada en actos con sentido prepara mejor a los alumnos para la vida, al mismo tiempo que constituye una vivencia del presente. Según Anijovich y Cappelletti (2020) el docente que implementa un proyecto considera una referencia curricular que pone en relación con los intereses y el contexto de los estudiantes.

En línea con el segundo objetivo específico de nuestra investigación, analizaremos en este apartado el modo en que fueron abordados los contenidos en las experiencias de ABP de nuestros entrevistados en función de la conexión con los diseños curriculares, la conexión con la vida real de los alumnos y la articulación entre disciplinas.

Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2020: 106) consideran respecto de los contenidos en ABP que en esta estrategia “se trata de poner en juego un currículo dialogado en tanto flexible y en construcción, que intente dar respuesta a lo que a los estudiantes les interesa aprender y a lo que los profesores tienen la responsabilidad de enseñar”. Para indagar en este aspecto consultamos a los profesores en las entrevistas sobre los contenidos trabajados en sus ABP. Todos ellos manifestaron que los contenidos principales abordados provinieron de los diseños curriculares correspondientes al año y a las materias que participaron del ABP. A su vez, y en línea con lo señalado por Anijovich y Cappelletti, todos los profesores expresaron que hubo una selección de esos contenidos con flexibilidad contemplando los intereses de los estudiantes, el tema del ABP y el contexto del grupo de estudiantes:

Trabajamos contenidos que están en el diseño, quizás no presentados de la misma manera ni abordados de la misma forma. Lo que tratamos fue de elegirlos y conectarlos con la vida de los chicos. (E8)

Fueron contenidos que se suelen dar de otra manera pero acá me vinieron muy bien para trabajar el tema que habían elegido los chicos. (E9)

Están presentes en los diseños curriculares, pero no de una manera tan explícita como yo los trabajé. A veces no están tan explícitos pero hay que saber adaptarlos. Los contenidos los seleccionamos los profesores buscando cuáles son los que mejor se adaptaban a los chicos y a nuestro ABP. (E10)

Tratamos de adaptar los contenidos que vienen en los diseños de cada materia. Fueron muchos los contenidos que trabajamos. Los seleccionamos los docentes desarmando las unidades que habíamos planeado a principio de año. La desarmamos en orden para que nos queden los contenidos juntos en el mismo momento. (E2)

Todos los docentes entrevistados lograron vincular sus proyectos con los diseños curriculares, incluso aquellos que utilizaron temas elegidos por los estudiantes para su ABP. Podemos recuperar aquí la importancia del rol del docente al momento de seleccionar y priorizar los contenidos presentes en los diseños curriculares y hacerlos dialogar con la realidad y los intereses de los estudiantes en el ABP (Aragay et al, 2015; Croce, Pajón, y Montes, 2021; Arrighi y Mañá, 2020; UNICEF, 2020). En palabras de Anijovich y Cappelletti:

El profesor que va a llevar adelante el proyecto considera una referencia curricular. Un contenido o contenidos, unas capacidades que se propone promover, competencias propias de su área disciplinar específica que puede entramarse con otra u otras áreas que le importa trabajar a través de un proyecto (Anijovich y Cappelletti, 2020: 103).

Según estas autoras esta idea “tensiona la idea de que los proyectos son autogenerados por los propios estudiantes. Por supuesto que pueden serlo, pero como profesores no podríamos estar “esperando” que eso suceda” sino que es necesario que los profesores tengan presente su intencionalidad pedagógica y hagan foco en sus programas de estudios (Anijovich y Cappelletti, 2020: 103).

En esta línea indagamos también en el modo en que fueron seleccionados los contenidos de los diseños curriculares. La mayoría de los profesores entrevistados refirieron que la tarea de selección de contenidos fue de los docentes. En sintonía con Furman (2020) y Thomas (2000) se desprende de las entrevistas que la instancia de selección de contenidos fue un momento importante para establecer conexión con la realidad de los estudiantes y su contexto. Solo uno de los diez entrevistados incluyó a los estudiantes en la selección de los contenidos a abordar. En este caso, el profesor seleccionó una serie de contenidos que se desprendieron del tema del ABP y los propuso a los estudiantes, quienes decidieron en grupos qué contenidos trabajar.

Elegimos los contenidos en acuerdo con los alumnos. Nosotros les propusimos y ellos eligieron dentro de una serie de contenidos cuáles querían trabajar. Fue muy interesante porque pudieron elegir contenidos diferentes dentro del mismo tema. (E4)

Arrighi y Mañá (2020) sugieren que una buena experiencia de ABP trabaja con los contenidos curriculares y los aborda despertando el interés de los estudiantes y

relacionándolos con su vida real, motivándolos y comprometiéndolos con su aprendizaje. En esta línea, todos los entrevistados manifestaron haber contemplado esta idea y haber relacionado los contenidos seleccionados con el contexto de los estudiantes y las escuelas:

Creo que logramos esa conexión porque era algo que les estaba pasando a los chicos en ese momento. Tenía que ver con su realidad del momento. (E2)

Habíamos partido de un tema que era de interés de los chicos y nos esforzamos, en cada clase y en cada actividad, por llevar ese tema a su vida diaria y a lo que a ellos les interesa. Y creo que lo hicimos muy bien. Ellos lo notaron. (E10)

Conectamos el tema con lo que pasa en la escuela, en nuestra escuela. Hablamos con la cooperativa del barrio, convocamos a la escuela primaria a sumarse. Vinieron personas del CEAMSE a dar una charla, juntamos materiales reciclables de las casas. (E8)

Sí, totalmente porque nosotros tenemos muchas familias que tienen trabajos informales, otras que trabajan haciendo muebles y nos dieron una mano. Eran cosas familiares para los chicos y son parte de su vida familiar. (E9)

Algunos docentes valoraron la posibilidad de incluir dentro del ABP diferentes hechos y eventos que surgieron en la comunidad de los alumnos y encontraron el ABP como una oportunidad para el aprendizaje y la reflexión de los emergentes.

Durante una de las actividades surgió un emergente del barrio, estamos cerca de una villa y hubo un asesinato. También en ese momento surgió un tema de discriminación por la sexualidad entre los alumnos. Y los tomamos para trabajarlos dentro del ABP porque se conectaban con el tema. Fue muy interesante poder incluirlo. (E1)

Anijovich y Cappelletti (2020: 103) agregan que “gestionar proyectos que se vinculan con el contexto crea condiciones para que los estudiantes puedan comenzar a comprender la realidad que los rodea, interactuar con ella y explorar la posibilidad de cambiarla”. Al consultar al respecto, encontramos en los relatos de las entrevistas esta oportunidad de utilizar al ABP para movilizar a los estudiantes en contacto con su realidad e invitarlos a ser agentes de cambio.

Hubo total conexión con el contexto de los chicos. Fue como un despertar. Tuve alumnos que agradecieron profundamente la posibilidad de que alguien vaya a darles una charla a la escuela, de que alguien los reciba en su atelier o en su centro de yoga o en otros lados. Estaban muy motivados y movilizados. Creo que fue un aprendizaje significativo (E6)

Cien por ciento. Analizamos lo que pasó en nuestro barrio. Salimos a la calle, hicimos entrevistas, fuimos al aeropuerto, encuestamos en el colegio del barrio. El ABP tuvo mucha conexión con el contexto local de la escuela y con la vida y la realidad de los alumnos. Eso es lo fundamental del ABP, yo creo que uno aprende desde lo que conoce. Se va dando el conocimiento desde lo que observa y experimenta y es mucho más enriquecedor e interesante que sentarte y leer la teoría del aeropuerto del Palomar. (E4)

Podemos observar en estos relatos referencias al tipo de actividades que formaron parte del ABP y al aprendizaje experiencial propuesto por autores como Kilpatrick en 1929.

Para analizar la articulación entre disciplinas en las experiencias de ABP de nuestros entrevistados podemos seguir la clasificación que hace Elichiry (2009) en función del nivel de diálogo entre áreas y agruparlos en tres grupos según el enfoque: el disciplinar, el multidisciplinario y el interdisciplinario.

En el primer grupo, de enfoque disciplinar, encontramos a aquellos docentes que manifestaron haber trabajado desde una sola área del conocimiento y sin dialogo con otras disciplinas. Una sola profesora de nuestros diez entrevistados se ubicó en el enfoque disciplinario. Si bien de su ABP solo participó una docente y una materia, literatura, intentó incluir el área de arte para trabajar los contenidos.

Fui la única docente, y trabajamos solo desde literatura entonces lo trabajado para música y arte fue en diálogo con literatura, todo ocurrió en mi espacio. Quizás no fueron tan profundizados los contenidos de las otras materias. (E5)

Podemos incluir en el segundo grupo a siete de los profesores entrevistados, quienes, en su ABP, implementaron un enfoque multidisciplinario. Hubo diferentes profesores y materias que participaron del ABP y abordaron un mismo tema en común pero existió una “simple yuxtaposición de áreas del conocimiento, en el cual cada disciplina se dedica a su especialidad sin que haya una relación ni se evidencien modificaciones o transformaciones en las disciplinas involucradas” Elichiry (2009: 137). Así, varios docentes expresaron que, si bien participaron diferentes materias, cada una trabajó en el ABP desde su espacio y tiempo en el horario escolar.

Cada profesor planificaba por su lado, y nos íbamos hablando por *Whatsapp*. Sabíamos en qué andaba cada uno pero no interactuamos mucho. (E7)

Cada materia trabajó por separado pero con un mismo tema, objetivo y producto final (E10)

Cada materia trabajando por separado en la misma temática. Pero en algunos momentos trabajamos juntos. Por ejemplo, con el análisis de datos estadísticos. (E6)

Los profesores trabajamos por separado los contenidos sobre el tema del ABP. El día del cierre si trabajamos todos juntos y los chicos traían cosas de todas las materias. Pero creo que no hubo mucho diálogo al momento de trabajar. (E8)

Cada materia trabajó por separado, si bien nos hicimos sugerencias e intercambiamos ideas para trabajar en sintonía. Hicimos algunas clases juntos, más en forma de taller. Pero en el resto de las actividades trabajamos en sintonía pero en separado. (E1)

Como podemos observar en los últimos tres extractos de entrevistas, algunos profesores hicieron un abordaje multidisciplinario en general a lo largo del ABP pero realizaron algunas actividades aisladas en conjunto con otras materias. Es decir, intentaron dar un paso más desde la multidisciplinariedad hacia la interdisciplinariedad.

Por último, en el tercer grupo, el del enfoque interdisciplinario, con un abordaje desde la interacción, cooperación y diálogo entre las disciplinas (Elichiry, 2009), encontramos a dos de nuestros entrevistados. Estos lograron integrar las diferentes materias que participaron del ABP trabajando los contenidos desde las distintas áreas. Rompieron con el tradicional horario de materias de secundaria y, si bien cada docente trabajó con los estudiantes en el tiempo que tenía asignado, usaron el espacio para trabajar en el ABP en general y no en alguna de las materias en particular. Así lo describen:

Primero planificamos y cada uno seleccionó los contenidos que iba a abordar y después los pusimos en común. Los viernes nos pasaba que coincidíamos las profesoras de sexto y el viernes se convertía en casi todo el día de proyecto y las materias se superponían. A veces si yo llegaba antes me metía en la clase a compartir con la otra profesora. Desdibujamos el horario y el límite de las asignaturas. (E2)

Con la profe inglés es con la que realmente puedo decir que sí hubo un trabajo interdisciplinario. Nos mandábamos una vez por semana para ir programando las actividades que íbamos a hacer en la clase. Cuando te tocaba ibas y trabajabas y le avisabas a la que venía después hasta dónde habías llegado. Y retomaba desde ahí. Se trabajó como si fuera un mismo espacio y las docentes iban retomando desde donde dejó la anterior (E9)

Aquellos docentes que lograron trabajar en articulación con otros profesores, tanto en el enfoque multidisciplinario como en el interdisciplinario, generaron espacios de encuentro para no institucionales para planificar juntos. Algunos realizaron reuniones por fuera del horario escolar, otros utilizaron charlas informales en la escuela, grupos de *Whatsapp* o trabajo con documentos colaborativos online.

Por otro lado, a pesar de que no todos los profesores que participaron de esta investigación implementaron un enfoque interdisciplinario, todos ellos expresaron que es un enfoque muy valioso y que debería ser incluido en las propuestas de todas las escuelas.

Cuando trabajamos de manera integral logramos una mayor profundización de los contenidos. Además en las actividades me parece que se logran propuestas más complejas con más creatividad. (E3)

Se aprende desde otro lugar, de otra manera, se vive de otra manera. Y es difícil que caiga en el olvido porque lo comprendiste profundamente. (E5)

Creo que eso es fundamental y que lo tendríamos que hacer todos los años en todas las escuelas. Esto nos permite a nosotros hacer una mejor exploración de los contenidos. (E6)

Estos relatos coinciden con Elichiry (2009), quién indica que cuando el conocimiento se encuentra fragmentado en áreas se obstaculiza su comprensión profunda y completa. También nos remiten otros autores, como Anijovich (2009), Perkins (2003) o Rivas (2017) quienes señalan la necesidad de posicionar al estudiante en un nuevo lugar en busca de aprendizajes más significativos, en contacto con su vida real, con una mirada global y no fragmentada.

Nosotros hicimos actividades en conjunto y fueron más significativas que las acciones individuales esto por un lado me parece que te ayuda y también romper con cierta fragmentación que hay en el nivel secundario donde cada materia está en un estanco separado y parece que no tuvieran diálogo.(E3)

Ayuda a que se despierte otro tipo de pensamientos que no son tan rígidos. Cuando realmente se logra y los chicos notan que dos profesores trabajan juntos, se da un compromiso diferente. Les permite poder construir un pensamiento que se va encadenando y que después se puede aplicar en la vida. (E9)

Al igual que en los relatos, Davini (2008), resalta el valor de buscar que los contenidos tengan aplicabilidad en el contexto de los estudiantes. Además sugiere que “si el contenido es de interés o es presentado despertando el interés, quienes aprenden tenderán a buscar comprenderlo y aún a profundizar en su conocimiento o mejorar su asimilación” (Davini, 2008: 48).

Por otro lado, es frecuente que los planes de estudio y los diseños curriculares, especialmente del nivel secundario, se presenten con materias que funcionan como compartimentos estancos y fragmentados (Elichiry, 2009).

No estamos muy acostumbrados a trabajar así. A veces pasa que, en una mesa de examen, otro profesor me dice: “Que buena que está esta materia” y no tenía idea de lo que yo hacía en mis clases. El ABP propicia más la construcción en conjunto. (E6)

El valor del encuentro entre materias es que se da un aprendizaje significativo. Están muy acostumbrados los estudiantes a que lo que pasa en otra materia no tiene nada que ver con la mía. Yo por ahí les pregunto algo que vieron en geografía y no lo conectan. Estamos en compartimentos estancos. (E8)

Esto nos remite a las dificultades y obstáculos que pueden surgir cuando los docentes intentan implementar un enfoque interdisciplinario en sistemas educativos como el nuestro. Al respecto Anijovich (2009) remarca la complejidad que implica, en los esquemas y estructuras actuales de nuestras escuelas, llevar adelante un abordaje interdisciplinario de los contenidos así es que, a pesar de que todos los entrevistados

expresaron haber intentado acercarse al enfoque interdisciplinario, algunos no lograron. Entre los obstáculos que identificaron podemos encontrar: que requiere mayor dedicación, tiempo y esfuerzo por parte del profesor, la falta de flexibilidad de algunos docentes, la falta de tiempo institucional para encontrarse con otros docentes y planificar en conjunto, la falta de apoyo por parte de los directivos y la falta de formación y capacitación.

Creo que acá también hay una debilidad del sistema, al menos en secundaria que no tenés un espacio de planificación. Nosotras las que éramos referentes teníamos un momento juntas en la escuela pero a veces no coincidía con los horarios de las otras profesoras (E3)

Cuando uno trabaja en muchas escuelas, reunirse con el otro, cuesta, y es difícil encontrar un espacio. (E1)

A veces la predisposición con la que te encontrás desde los directivos te cambia todo. Hay lugares donde te dan lugar y lugares donde hay más barreras y sin el apoyo del director todo se hace cuesta arriba. (E10)

A mí me parece que da más trabajo y requiere de más creatividad. (E2)

Trabajar y planificar en grupo en el nivel secundario implica un esfuerzo más grande que pensar una actividad sola (E3)

De parte de la directora, tiene que haber apertura y flexibilidad. Desde los profesores tiene que haber una organización y un lineamiento para poder llevarlo a la práctica. Un apoyo, un marco y acompañamiento institucional. (E5)

Estas dificultades en la implementación se alinean con las identificadas por Hernando Calvo (2016) quién destaca la importancia de que los profesores trabajen en equipo al momento de diseñar y evaluar los proyectos para los estudiantes, de la existencia de una cultura institucional que apoye y de incursionar en nuevos roles para docentes y alumnos.

Otra dificultad que se desprende de las entrevistas es la falta de formación de los profesores en estrategias como el ABP. Como ya hemos mencionado, pocos de los docentes entrevistados conocían la estrategia y ninguno la había estudiado en su formación inicial.

Lo que más hay que trabajar es en cambiar los profesorados, la formación docente. Sigue siendo anticuada y siguen desconociendo muchas novedades pedagógicas y de didáctica. Y yo creo que por dónde anda el ABP es por donde vibra la nueva mirada educativa y los profesorados están atrasados. (E2)

Un obstáculo está en nuestra formación, porque lo que veo es que no se aprende en los profesorados y los profesores nuevos siguen pensando la escuela como compartimientos estancos, los propios docentes lo tenemos que cambiar. (E8)

La mayoría de los docentes entrevistados manifestó que la existencia de ciertas dificultades y la necesidad de cambios en el sistema educativo no son un impedimento para llevar a cabo este tipo de estrategias:

Lo ideal sería que no dependa de la buena voluntad del profesor y que haya un marco institucional. Pero igualmente se puede hacer. Hacen falta ganas y entusiasmo, y los resultados son positivos. (E3)

Lo primero que van a decir es la falta de tiempo. Pero creo que a veces no es la falta de tiempo institucional sino la falta de querer romper con estructuras rígidas nuestras, porque cuando a vos te interesa y realmente quieres hacerlo lo logras y le buscás la vuelta. Cuando hay buena voluntad y ganas de trabajar, se encuentra el tiempo. (E9)

A lo largo de las primeras entrevistas, los profesores hicieron mención a la relación que existe entre el trabajo entre docentes para la articulación entre disciplinas y los vínculos personales entre los docentes, por lo tanto fue un aspecto que se incluyó en la guía de entrevistas. Al igual que Hernando Calvo (2016), Elichiry (2009) también destaca la importancia del trabajo en equipo entre docentes y lo señala como un factor clave para tener éxito en el trabajo interdisciplinario. Con respecto a esto, rescatamos algunos extractos de los relatos donde se hace referencia a la influencia de los vínculos personales en los resultados de la propuesta pedagógica:

En mi experiencia, la interdisciplinaridad está más vinculada al vínculo personal entre profesores que a lo pedagógico. Con estas profesoras yo tengo mucho vínculo porque hacemos muchas actividades entonces lo íbamos planificando en charlas y momentos informales. (E3)

Con nuestra forma de trabajo en las escuelas secundarias, con materias estancas y poco tiempo en la escuela es muy difícil la comunicación, entonces terminás juntándote con los que tenés una relación previa. (E8)

Yo me junté con la profesora de lengua porque somos amigas por fuera del colegio y se que con ella me entiendo y puedo trabajar bien. (E7)

Ayuda pero no es algo esencial. Yo conocí profesores porque trabajamos juntos en el ABP, no los conocía y al trabajar juntos nos acercamos mucho. Pero si, el vínculo influye un montón. Por lo menos tiene que haber respeto para empezar. (E10)

Es fundamental porque primero tiene que haber confianza para depositar tu proyecto en el otro. También mucha empatía y buena comunicación es fundamental. Hay que dejar de lado los egos. (E9)

Hubo, también, menciones a posibles influencias negativas de los vínculos personales en el trabajo entre docentes:

También influyen los celos, los celos profesionales. Y acá, de vuelta, es re importante el equipo directivo. (E6)

Es importante, siempre uno se acerca a los compañeros más afines y después hay que ir a inspirar y convocar a otros. Hubo una profesora, por ejemplo, que estaba enojada conmigo y no quiso participar del ABP. (E4)

Para concluir, es interesante resaltar que, según Anijovich (2009: 99), a pesar de las dificultades para su implementación estrategias como el ABP pueden servir para articular y buscar “alternativas de integración en contraposición a la fragmentación del conocimiento que la división en materias produce”. El trabajo con ABP, buscando la priorización de contenidos curriculares y su abordaje desde un enfoque interdisciplinario en conexión con los intereses y la realidad de los estudiantes puede “garantizar la transversalidad y conexión de conocimientos y áreas curriculares en un aprendizaje significativo y lleno de sentido para los alumnos” (Aragay et al, 2015: 64).

5.3 Acerca de las estrategias de evaluación

En cualquier situación de enseñanza es relevante evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Como sugieren Anijovich y Cappelletti (2020: 109) la evaluación en la estrategia de ABP trata de ubicarse en el paradigma de la evaluación para el aprendizaje, por lo tanto “más que evaluar conocimientos teóricos. En este sentido, las acciones y productos, las intervenciones realizadas, el trabajo cooperativo que se haya llevado adelante, pueden también ser objeto de análisis crítico, ser evaluados”.

Desde esta mirada recorreremos, a continuación, las referencias a las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes entrevistados en nuestro trabajo de campo. Para ello preguntamos a los profesores sobre distintos aspectos en el modo en que se evaluó en sus experiencias de ABP y pedimos que lo describan. La primera observación que podemos hacer sobre los relatos es que no todos los docentes lograron evidenciar en ellos las estrategias de evaluación que tuvieron intención de implementar. Es decir, encontramos, a partir de sus respuestas, cierto desfasaje entre los que los docentes quisieron llevar a la práctica y lo que realmente lograron hacer efectivamente. Para la mayoría de los profesores implementar un enfoque de evaluación diferente fue algo nuevo e implicó repensar y reflexionar sobre sus propias prácticas.

Siguiendo con la idea anterior, todos los profesores expresaron la importancia y el valor de la evaluación formativa en el ABP, pero de las respuestas a la pregunta sobre qué fue evaluado en su ABP recogemos que cuatro profesores evaluaron tanto contenidos como capacidades, un profesor evaluó solamente los contenidos, dos

profesores solamente las capacidades desarrolladas y tres no evaluaron ni contenidos ni capacidades.

Yo les comenté que iban a ser evaluados por el trabajo, por el compromiso. Muchos alumnos se sorprendían cuando les decíamos que una producción como una canción, podía tener una nota. Evaluamos la producción, la participación, el compromiso. El trabajo en grupo, la entrega de los trabajos prácticos. (E1)

Nos fuimos dando cuenta a lo largo del ABP que había muchas habilidades que queríamos evaluar que habitualmente no se evalúan en la escuela. Y las íbamos agregando a la rúbrica y por eso nos quedó tan larga. También evaluamos los contenidos. (E2)

Se evaluó la cooperación y la participación y, bueno, los contenidos que fueron aprendidos. Utilizamos la coevaluación, para mí es algo fundamental en este tipo de proyectos. (E4)

Evaluamos la comunicación y cómo ellos se sintieron, además de lo que hicieron y qué cosas que había que cambiar. (E8)

En realidad hicimos una evaluación de cómo salieron las actividades, no hicimos una evaluación de contenidos. Los contenidos fueron evaluados por fuera en cada materia. (E3)

La profesora de cuarto hizo una evaluación dialogada de devolución. Yo no me acuerdo como evalué. Hubo más evaluación de reflexión y autoevaluación, o metacognición. (E6)

Nos faltó la clase final de sentarnos y evaluar con la rúbrica. Me hubiera gustado tener esa instancia de reflexión. Nos faltó un momento más formal. (E5)

Retomamos así la integración entre el enfoque de evaluación formativa y la evaluación de competencias y habilidades señalado por Cappelletti (2010), quién sugiere que para evaluar las competencias es necesario diseñar dispositivos apropiados para tal fin. Esta autora reconoce, además, que es complejo crear instrumentos que cumplan con estos objetivos pero señala que al implementarlos se incorpora una actitud reflexiva hacia las prácticas de evaluación por parte de los docentes y un mayor compromiso y una mayor regulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Indagamos en las entrevistas sobre los instrumentos de evaluación utilizados. Cuando trabajamos por proyectos “resulta un desafío anticipar y diseñar situaciones en las que los estudiantes puedan dar cuenta de lo aprendido. Queda claro que esto excede a las pruebas de lápiz y papel” (Anijovich y Cappelletti, 2020: 109). Todos los profesores entrevistados excedieron las pruebas de papel y lápiz, como sugieren Anijovich y Cappelletti, aunque no todos realizaron instancias de evaluación formales y con instrumentos efectivos. Así podemos agrupar a los profesores entrevistados en tres grupos: aquellos que realizaron instancias de evaluación formales y utilizaron diversos instrumentos de evaluación, aquellos que utilizaron evaluaciones informales y no

evidenciaron instrumentos de evaluación en ese sentido y por último un docente que no evidenció evaluación para su ABP.

En el primer grupo encontramos a tres de los profesores que expresaron haber utilizado diversos instrumentos de evaluación como rúbricas, portafolios, bitácoras, evaluaciones escritas individuales y grupales, documentación fotográfica, instancias orales y presentación de productos finales.

Hicimos una rúbrica que al principio fue difícil de construir porque queríamos incluir muchas cosas y era difícil bajarlo al papel. Porque queríamos evaluar la creatividad y entonces fue difícil definir: ¿Qué es la creatividad? Nosotras mismas nos empezamos a preguntar esas cosas. ¿Cómo nos dábamos cuenta que trabajaron en el grupo? (E2)

Anijovich y Mora (2009) resaltan la importancia de utilizar, dentro de la evaluación formativa, diversos instrumentos de evaluación para establecer un diálogo con los estudiantes y a contribuir con la comprensión de sus aprendizajes de un modo diferente. Existe un amplio repertorio de instrumentos de evaluación que permiten contemplar la heterogeneidad de estudiantes (Anijovich, 2010).

Por otro lado, en el segundo grupo, seis de los profesores limitaron la evaluación a conversaciones, charlas y reflexiones con los estudiantes. Al indagar sobre esto en las entrevistas, no lograron identificar instrumentos de evaluación concretos ni una posterior utilización de la información recogida en las reflexiones. La evaluación fue informal.

Hubo charlas y conversaciones informales de reflexión, cómo venían y entre grupos. Pero no hubo instancias formales. (E5)

Yo trabajo mucho desde la oralidad y me voy dando cuenta de lo que trabajaron los chicos. (E8)

Lo hicimos más así como charla-debate. No hubo algo un instrumento de evaluación concreto, una prueba escrita. Fueron instancias de reflexión. (E3)

Para evaluar hicimos algunas preguntas de reflexión y una evaluación entre pares que fue oral. (E4)

Por último, uno de los docentes no pudo identificar instrumentos de evaluación utilizados ni instancias de evaluación concretas.

Como ya hemos mencionado, Anijovich y Mora (2009) invitan a incorporar mayor diversidad al momento de evaluar tanto en relación a los instrumentos como a las instancias y a los tipos de evaluación. El enfoque de evaluación para el aprendizaje invita a que la evaluación sea continua a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, y no solo una acción aislada al final (Anijovich y Mora, 2009). A su vez, proponen estas

autoras, incluir instancias de evaluación externa, a cargo del docente, de coevaluación, entre pares, y autoevaluación.

Al respecto, las entrevistas arrojaron que todos los profesores hicieron una evaluación continua, aunque la mayoría lo hizo en forma informal y con intervenciones dialogadas mientras que solo tres lo hicieron utilizando instrumentos concretos y registrando la información recogida:

Fue algo continuo pero informal a lo largo del ABP, tuvimos muchas charlas de reflexión. No hubo instancia final. (E5)

Cada clase tomábamos nota los docentes del trabajo en clase de cada grupo. Y algunos contenidos fueron evaluados en distintos trabajos a lo largo del ABP. Y al final hubo una exposición donde cada grupo presentaba. (E2)

En cuanto a los tipos de evaluación, podemos observar una situación similar. Los mismos tres docentes que implementaron diversos instrumentos de evaluación lograron diversificar también utilizando evaluación externa, autoevaluación y coevaluación mientras que el resto centró sus estrategias en autoevaluación y metacognición y en evaluaciones externas.

Más allá de la experiencia de ABP que implementaron, consultamos en las entrevistas sobre la percepción y opinión de los docentes sobre el enfoque de evaluación formativa y para el aprendizaje. Todos ellos identificaron beneficios y también algunos obstáculos pero lo reconocieron como un enfoque superador y enriquecedor.

En cuanto a los beneficios identificados en las entrevistas, varios docentes coinciden con Mottier Lopez (2010), quien señala que en la evaluación formativa los estudiantes cobran un rol más protagónico y asumen mayor responsabilidad en la evaluación, además se promueve un mayor compromiso y autorregulación por parte de los estudiantes.

Tenés que involucrarte más, todo el tiempo, porque tenemos que estar ahí todo el tiempo con las antenas paradas, no es que tal día voy a evaluar, evaluás todo el tiempo. Y los chicos también se involucran más y se comprometen más. (E5)

Otro beneficio señalado en las entrevistas retoma la idea de la importancia de socializar y comunicar los objetivos de aprendizaje con los estudiantes (Tujschneider, 2021) y el impacto positivo que tiene sobre el aprendizaje.

Para mi es bastante enriquecedor el enfoque de evaluación formativa. Lo bueno es plantear desde el comienzo los objetivos a los alumnos. Contarles que uno va a evaluar de esa manera, que va a haber una nota final pero también vamos a ir evaluando todo el proceso durante la formación. Creo que es muy importante aclararlo. (E1)

Los beneficios son mayores si le explicamos a los alumnos cómo van a ser evaluados y qué es el enfoque de evaluación formativa. (E9)

Poder quitar el foco de la evaluación final contemplando todo el proceso, cambiar la mirada sobre el error y verlo como parte del proceso de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2018) y poder tener un panorama más completo (Anijovich y González, 2013) fue algo que resaltaron los docentes entrevistados.

La evaluación formativa es una gran riqueza, nos permite evaluar muchas más cosas y tener una idea más acertada de lo que pasó. (E10)

Lo positivo es poder dar cuenta de que en realidad el aprendizaje es un proceso y no solo un resultado de una evaluación concreta. Entonces podés tener una mirada general de todo lo que se fue haciendo y de cada paso en la apropiación del contenido. (E3)

Con evaluación formativa podemos valorar cosas que el sistema no valora ni evalúa, como por ejemplo algunas capacidades. (E4)

Creo que una de las fallas es que se sigue considerando al error como una instancia de estresante y de angustia. La evaluación formativa cambia esa mirada. (E10)

Te permite tener mayor cantidad de recursos para llegar a la nota numérica q se pide, permite tener mejor diálogo con el alumno y se compromete distinto. (E9)

Existe en las escuelas una larga tradición de calificaciones por asignaturas aún vigente donde los criterios de evaluación están determinados por los docentes (Tujschinaider, 2021; UNICEF 2020: 30) y si bien dentro de las funciones de la evaluación está “acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes” aún hoy, en las escuelas, sigue siendo protagónica la función de control de la evaluación, la de aprobar o desaprobar a los estudiantes (Anijovich y González, 2013: 10). Los docentes entrevistados identificaron obstáculos y dificultades en esta misma línea. Los señalaron, principalmente, relacionados con el sistema educativo y la tradición de evaluación con otros enfoques.

El único obstáculo son los alumnos. Que están esperando que haya una evaluación tradicional. Esperan todo el tiempo la nota numérica. Están desesperados y preguntan: ¿Qué me va a quedar en el trimestre? Incluso a veces los padres también están esperando una nota numérica. (E1)

A veces a los chicos les cuesta romper con el esquema tradicional. Si no les decís que tal día tienen una prueba creen que no están siendo evaluados. (E3)

Es difícil ser coherente con el sistema, es decir la evaluación formativa nos pide un enfoque diferente. El sistema te pide solamente un fragmento de la formación del chico. Es necesario un cambio en el sistema, y que se evalúe siempre así y que no quede solo dentro de un proyecto. (E4)

Los alumnos a veces preguntan “¿Qué nota me saqué?”. Creo que es un enfoque que no está instalado, no tiene un recorrido, en el sistema educativo. (E10)

Para finalizar, es interesante remarcar que, si bien todos los docentes entrevistados se expresaron sobre la importancia de la evaluación y de un enfoque de evaluación para el aprendizaje, en sintonía con la estrategia de ABP, y que todos ellos manifestaron su intención de implementarlo, y que siete de los diez entrevistados dijeron haberlo logrado, solo dos profesores pudieron dar evidencias concretas en sus relatos de haberlo hecho con éxito. Esto nos remite a lo señalado por los especialistas: la evaluación es uno de los aspectos que debe ser considerado con mayor atención al momento de utilizar ABP y representa un desafío de difícil implementación (Anijovich y González, 2013; Tujschneider, 2021; UNICEF 2020).

A su vez, y a pesar de que no pudieron implementar este enfoque de evaluación en su totalidad, todos los profesores entrevistados manifestaron que implicó un proceso de reflexión sobre sus prácticas de evaluación y valoraron la experiencia como una posibilidad para repensar el modo en que suelen evaluar a sus estudiantes. Además muchos expresaron haber adquirido aprendizajes para el futuro. Coinciden con este aspecto Darling-Hammond, Aness y Falk (1995) que utilizar este enfoque generó en los docentes un sentido de responsabilidad y apropiación de su tarea que los alentó a revisar y analizar sus prácticas. Además se vieron animados a pensar y reflexionar profundamente sobre sus prácticas de enseñanza, sus objetivos, sus métodos y resultados. Al implementar un enfoque de evaluación formativa se incorpora una actitud reflexiva hacia las prácticas de evaluación por parte de los docentes y un mayor compromiso y una mayor regulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes (Cappelletti, 2010).

5.4 Acerca de la percepción de los docentes sobre la estrategia

Por último, y en relación a nuestro cuarto objetivo de investigación, indagamos en las entrevistas acerca de la percepción de los profesores sobre la estrategia de ABP en general, más allá de los tres aspectos fundamentales abordados en los objetivos anteriores. Preguntamos, principalmente, sobre los beneficios y los obstáculos o dificultades que identifican los profesores en la implementación de esta estrategia.

En cuanto a los beneficios y aspectos positivos, los docentes entrevistados señalaron aspectos que podemos agrupar en las siguientes categorías:

- Actitud de los estudiantes

- Mayor aprendizaje
- Trabajo en equipo con docentes
- Mejor vínculo con los estudiantes
- Un valor personal para el docente

Dewey y Kilpatrick proponían una educación centrada en experiencias y en el interés de los estudiantes, donde los aprendizajes tengan conexión con su realidad y tengan sentido para su vida (Camilloni, 2006). Anijovich (2009: 93) coincide y sugiere que con estrategias de proyectos es posible “considerar los intereses de los alumnos como puntos de partida para la enseñanza” y poner “a los estudiantes en contacto con la realidad a través de experiencias directas”. Esto resulta en mayor compromiso, interés y motivación por parte de los estudiantes (Thomas, 2000; Galeana, 2004; Arrighi y Mañá, 2020; UNICEF, 2020) donde el docente tiene un rol fundamental diseñando experiencias de aprendizaje y seleccionando contenidos (Aragay et al, 2015).

Todos los entrevistados remitieron a esto e hicieron mención a una actitud diferente de los estudiantes al trabajar con ABP en comparación con otras estrategias que suelen utilizar en el aula. Todos ellos mencionaron un mejor compromiso o un mayor interés de los estudiantes con respecto a su aprendizaje. En este sentido Larmer y Mergendoller (2012) sugieren que la motivación y el compromiso de los estudiantes serán mayores cuanto más lugar se dé a su voz y cuantas más instancias de toma de decisiones tengan. Según los profesores entrevistados, esto se debe a que los alumnos eligieron sobre qué aprender, disfrutaron la experiencia.

Los chicos se interesan más que con trabajos tradicionales. Porque ellos mismos analizan los cuestionamientos que tienen ellos, los temas que les interesan. O si uno les da un tema central ellos lo pueden empezar a desglosar y llevarlo a los subtemas que les interesan, y lo enriquecen. (E1)

Los alumnos esperan el espacio y el momento de ABP porque lo disfrutan. (E7)

Mis alumnos asumieron un compromiso con el ABP que yo nunca había visto, se lo apropiaron. Por ejemplo cuando había que traer materiales y uno se olvidaba, los demás se lo hacían notar y después veían juntos cómo lo solucionaban. (E9)

Según especialistas, ABP incrementa la motivación, el compromiso y el interés, así como la asistencia a clases, la participación y la predisposición de los estudiantes (Thomas, 2000; Willard y Duffrin, 2003 y Galeana, 2004). En coincidencia, los docentes entrevistados expresaron que los estudiantes que participaron de sus ABP trabajaron más motivados y con más responsabilidad. Además algunos señalaron como

aspecto positivo del ABP el mayor protagonismo que toman los estudiantes y su rol activo.

Sirve para motivar a los chicos con temas que los involucren que estén anclados en su contexto y que les interesen. (E8)

Hicimos una actividad de lanzamiento del ABP que generó interés en toda la escuela y fue importante para mantener la cohesión del proyecto. Provocó más compromiso en los alumnos, motivó mucho a los chicos y se engancharon mucho. (E2)

Da la posibilidad de que los chicos estén más presentes, sean más protagonistas. La propuesta los convoca más. Además se genera un sentido la responsabilidad pero, con otro color. No es la responsabilidad en tanto tengo que cumplir por obligación, sino un compromiso que quieren asumir. (E5)

En mi experiencia, a los chicos que les di un rol de liderazgo, se sumaron y se engancharon más. Y lo asumieron con mucha responsabilidad. (E4)

También hubo menciones por parte de los profesores acerca de una nueva mirada sobre los estudiantes y un mayor compromiso por parte de alumnos que no suelen mostrar compromiso en clase. En los relatos encontramos el siguiente ejemplo interesante:

Había un grupo de chicas del que los otros profesores me decían “Pero como puedes hablar bien de esas chicas” y la verdad que en el ABP trabajaron re bien y se engancharon. Eran alumnas apáticas, sin interés, pero después cambiaron un montón. Creo que el ABP les sirvió a ellas para cambiar su mirada sobre la escuela. Ellas sintieron que podían ser constructoras del conocimiento y ser partícipes. (E6)

Esta experiencia nos remite a la idea de que, en palabras de Perrenoud (2000) los proyectos involucran a los estudiantes en experiencias fuertes y auténticas, sobre las que vuelven con una mirada reflexiva.

Otro de los beneficios del ABP que se desprende de las entrevistas está relacionado con un mejor y más profundo aprendizaje de contenidos y habilidades. Para Larmer y Mergendoller (2012) un buen proyecto brinda a los estudiantes la oportunidad de un aprendizaje de contenidos relevantes y de desarrollar las competencias del siglo XXI. La mayoría de los docentes entrevistados, en coincidencia con Galeana (2004) señaló que utilizando el ABP se logra un aprendizaje significativo ya que permite un abordaje diferente de los contenidos, en conexión con los intereses y la realidad de los estudiantes lo que provoca una mayor comprensión de los mismos.

El ABP busca el aprendizaje significativo, que creo que fundamental y trata de encontrarle la vuelta a esta escuela que, a veces, no está respondiendo a los intereses y a las necesidades del estudiantado. Creo que es necesario buscar algo que nos motive que sea significativo y que sea anclado en la realidad. (E8)

Se pueden recorrer de otra manera los mismos contenidos que el docente quiere dar de una forma más enriquecedora. (E7)

Permite profundizar mucho más los contenidos y sobre todo a través de la indagación, la autonomía de los chicos y su protagonismo. También permite salir un poco del aula. (E3)

Poder dar diversidad a las metodologías de enseñanza y aprendizaje y diversidad a los espacios donde aprendemos. Romper con lo rutinario ayuda a trabajar la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico. (E10)

Los autores Pecore (2015) y Thomas (2000) indican que existe evidencia de que la estrategia de ABP tiene efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de capacidades.

El tercer aspecto positivo del trabajo con ABP que surge de las entrevistas y coincide con los especialistas relevados en esta investigación, es el trabajo en equipo entre docentes. La colaboración, la reflexión en conjunto y el acompañamiento son fundamentales para la implementación de la estrategia de ABP (Blumenfeld, Krajcik, Marx y Soloway, 1994 y Hernando Calvo, 2016). Tres de los diez entrevistados expresaron que el ABP favorece y promueve el trabajo en equipo entre docentes. Este es un aspecto que suele ser identificado como un punto débil de las escuelas secundarias y que por medio del ABP y del trabajo interdisciplinario puede mejorarse generando mejores vínculos entre profesores, tanto laborales como personales (Thomas, 2000).

Además de la mejora vincular entre docentes y compañeros de trabajo, la mejora en los vínculos con los estudiantes fue otro aspecto positivo que señalaron los profesores entrevistados. Muchos atribuyen al modo de trabajo, al tipo de actividades y a la forma de involucrarse en el ABP el hecho de contribuir a mejores vínculos entre docentes y alumnos.

Y lo más importante, es que el ABP me sirvió en el vínculo con los alumnos. Yo siempre tuve buen vínculo con ese curso, pero por esa cercanía y ese involucrarse más, nos acercó mucho. En lo vincular estuvo genial. (E5)

Pude conocer a los alumnos desde otro lugar y verlos distinto. El vínculo con ellos mejoró y después se vio reflejado en las actividades fuera del ABP. (E7)

Se genera un vínculo diferente. Conocés una faceta de tus alumnos que no conocías. Se genera una cercanía que creo que tiene que ver con posicionarse distinto como docente. (E9)

Podemos recuperar, así, a Kilpatrick, quien sostenía que en la escuela el vínculo entre profesores y estudiantes se encontraba roto, y para restaurarlo es importante que el maestro comprenda “a cada niño, lo que le permitirá reconocer lo bueno que hay en él, y dirigir la clase de tal manera que todos los niños tengan la oportunidad de demostrar las cosas buenas que son capaces de hacer” (Beyer, 1997: 4). En esta línea, Johari y

Bradshaw (2008) concluyen en sus investigaciones que cuando el docente asume un rol de guía y acompañante, los alumnos resaltan sentirse apoyados, respetados y valorados por ellos, resultando en mayor motivación para el aprendizaje.

El ABP permite que los profesores enseñen de forma más agradable y con mayor satisfacción, disfrutan involucrarse e interactuar de forma más cercana con sus estudiantes (Larmer *et al*, 2015). Según Willard y Duffrin (2003), la experiencia de ABP resulta productiva y disfrutable tanto para los alumnos como para los docentes. El último aspecto positivo de esta estrategia que se desprende de las entrevistas está relacionado con lo propuesto por estos autores. Ocho de los diez entrevistados encontraron en el ABP una valoración en lo personal y profesional y expresaron que significó para ellos un valor más allá de las cuestiones pedagógicas dentro del aula. Muchos de ellos atribuyen al ABP haberse sentido motivados y desafiados, haber disfrutado su tarea más que en otras ocasiones y haber tenido un crecimiento profesional.

Con ABP la escuela mejora, y si la escuela está mejor, trabajás en un lugar mejor. Creo que el ABP te hace crecer como profesor y como persona, además de a los alumnos. (E6)

Yo como profesor estuve en posición de seguir aprendiendo y mejorando. (E8)

Es una experiencia que se tiene que vivir como profesor, nadie tendría que salir de la docencia sin haber hecho un ABP. (E9)

Hernando Calvo (2016) hace referencia a esto y agrega que el trabajo por proyectos puede ser una instancia de crecimiento profesional para los docentes y contribuir al trabajo en equipo en la institución. Blumenfeld et al (1991: 381) agrega en este sentido que “al igual que los estudiantes, los docentes necesitan sentirse competentes y valorar su trabajo para sentirse animados a involucrarse en nuevas prácticas pedagógicas”.

En mi caso fue algo muy enriquecedor. Tanto para los chicos como para los docentes. Aprendimos muchísimo (E1)

¡Con el ABP me divierto yo! Si no hago cosas nuevas o cambio, me aburro yo. Se vivió un clima nuevo. La experiencia fue súper positiva. (E5)

Algunos profesores manifestaron haberse reconectado con su vocación y su pasión como docentes, haber encontrado sentido a su tarea y volver a tener experiencias gratificantes en el aula.

El ABP es una experiencia muy satisfactoria. Yo creo que es una experiencia que debería estar incorporada en los planes de estudios de los profesorados porque es muy gratificante para uno. Es una experiencia muy muy interesante muy gratificante. (E4)

Por ejemplo, en la mesa de examen de diciembre, un alumno que se la había llevado se acercó y me dijo, con los ojos llenos de lágrimas, que era la primera vez en la secundaria que tuvo un profesor que lo aceptó sin cuestionarlo. Y me eligió para que le entregue el diploma. Muy lindo. (E10)

Es algo muy significativo para el aprendizaje de los estudiantes y para nuestro trabajo también. Creo que con ABP uno se frustra menos como docente, porque le encuentra sentido a lo que uno enseña. Especialmente si hay trabajo interdisciplinario. (E9)

Hicimos una actividad donde cada adulto de la escuela compartía su vida y su recorrido a los chicos. Fue hermoso, fue una comunidad, todos los adultos me lo agradecieron porque pudieron compartir y conectar con los alumnos. ¡Sumó tanto a nuestra escuela como comunidad! (E6)

Este último relato nos remite a lo propuesto por Larmer et al (2015) y por Anijovich y Cappelletti (2020), quienes sostienen que el ABP presenta múltiples oportunidades de interacción entre la escuela y diferentes actores de la comunidad y agregarle valor a ese vínculo. Finalmente, vemos reflejada en las respuestas de las entrevistas lo sugerido por Thomas (2000), quién indica que muchos docentes luego de implementar la estrategia de ABP manifestaron haber mejorado en sus habilidades para enseñar, para evaluar, para diseñar experiencias de aprendizaje, convocar a padres y haber crecido en la propia confianza como maestros y aprendices.

Al preguntar a los profesores sobre los obstáculos y dificultades al momento de implementar ABP y los puntos débiles de esta estrategia recibimos respuestas que podemos agrupar en los siguientes ejes:

- Resistencias de docentes y directivos
- Necesidad de mayor tiempo, recursos y trabajo de los docentes
- Miedo y frustración por parte de los docentes
- Falta de formación docente y costumbre

Es interesante señalar que, a pesar de identificar ciertos obstáculos, la mitad de los profesores entrevistados identificó también un sentido de posibilidad y oportunidad para la implementación de ABP.

El primer obstáculo identificado en las entrevistas se vincula con las resistencias por parte de docentes y directivos a la estrategia de ABP. Ocho de los entrevistados manifestaron dificultades en relación a falta de apoyo, de interés y de predisposición de otros docentes. Pecore (2015) y Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997) indican que, el ABP como estrategia innovadora puede confrontar con las creencias y prácticas

de los docentes. Además “la experiencia y las investigaciones muestran que los docentes tienden a enseñar de la misma forma en que ellos han sido formados, cuando eran alumnos” reproduciendo viejas prácticas (Davini, 2008: 133).

Este obstáculo apareció con más fuerza al momento de convocar a otros docentes a participar del ABP y de buscar dar un enfoque interdisciplinario al abordaje de los contenidos. Al respecto Anijovich (2009) y Elichiry (2009) sostienen que, en los actuales esquemas y estructuras de nuestras escuelas, es complejo implementar un enfoque interdisciplinario y mencionan al ABP como una oportunidad para hacerlo y al trabajo en equipo entre docentes como una pieza clave. Coinciden los profesores entrevistados:

El obstáculo más grande que yo me encontré con el ABP no fue la planificación y no fue con los chicos. Fue con los propios docentes. (E9)

El primer gran obstáculo que el docente va enfrentar son sus propios pares. Son los que te tiran abajo, son los que te ponen palos en la rueda. También hay equipos directivos que son muy reticentes a lo nuevo. (E4)

Otro factor clave que resulta de las entrevistas para sortear la resistencia de docentes es el apoyo de los equipos directivos:

Hace falta el apoyo de los directivos. Y que estén convencidos de lo que están haciendo. Si el directivo no está convencido los otros docentes no van a sumarse. (E8)

El nivel de apoyo por parte de superiores y compañeros es fundamental. Cuando los docentes perciben ese apoyo, en términos de confianza y autonomía, están más motivados para implementar y persistir en estrategias como el ABP (Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016).

Los profesores entrevistados atribuyeron, en general, estas resistencias a falta de formación en nuevas estrategias, a miedo a lo nuevo, falta de predisposición para el cambio y falta de flexibilidad para incorporar nuevos modos de enseñanza.

Yo creo que el obstáculo mayor no son los alumnos sino los adultos. Por ejemplo que los directivos no apoyen o no den lugar a esta metodología. Yo tuve una docente que me decía que estaba llevando a los chicos a un lugar que no estaba bien. (E7)

Muchos profesores se niegan a trabajar de esta forma y prefieren seguir con su estilo y sus modos de siempre. (E10)

Al trabajar en un montón de escuelas, en diferentes cursos, con muchas horas, sigue estando esa resistencia de los profes para trabajar con otros, a ponerse de acuerdo y trabajar en equipo a buscar el espacio de encuentro. (E1)

Ladewski, Krajcik y Harvey (1994) resaltan la importancia de que los docentes

que llevan a cabo estrategias como el ABP, se sientan apoyados y alentados, favoreciendo instancias de reflexión y desarrollo profesional. Estos autores remarcan, además, que las nuevas estrategias pueden entrar en conflicto con las creencias y formas de enseñanza ya establecidas:

Creo que hay que cambiar la mentalidad de los directivos y dar lugar a algo nuevo. (E4)

Las resistencias por parte de los docentes fueron señaladas por muchos de los entrevistados como el principal obstáculo para implementar estrategias innovadoras como el ABP.

Las siguientes dificultades señaladas en las entrevistas se relacionan con la necesidad de más tiempo, más trabajo y mayores recursos que requiere la estrategia de ABP. Según Van den Bergh et al (2006) y Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016) los docentes expresan que se requiere de una mayor carga de trabajo, mayor organización y planificación y cierta dificultad al momento de la evaluación.

La planificación me llevó mucho tiempo y la implementación también. Requiere motivar a los profesores y motivar también a los alumnos. (E6)

Para los profesores requiere más trabajo, requiere preparar más las clases, ser más creativo. Y en el aula tenés que estar más involucrado. (E10)

Algunos entrevistados, al igual que los autores Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997), destacaron que hace falta dedicar más tiempo a la planificación del ABP con respecto a otras estrategias y que requiere que el docente se involucre más. También resaltaron que es necesario un mayor esfuerzo que puede resultar en frustración si no hay un acompañamiento de directivos o de otros docentes.

Es un trabajo que implica involucrarse más, pero trae mucho desgaste, y puede haber frustración cuando las cosas no salen. Hay que remarlarla, remarlarla, y remarlarla. (E5)

Lo que te tira para abajo, a veces, es la falta de los recursos y la falta de compromiso por parte de los adultos, ya sea directivos o compañeros. (E9)

Por otro lado, y en relación con el punto anterior, se desprende de las entrevistas como obstáculo para llevar a cabo la estrategia de ABP sentimientos como el miedo, la frustración, el desánimo y la soledad. Muchos de los entrevistados señalaron que, debido a las dificultades que se presentan, por momentos llevar adelante una experiencia de ABP puede resultar en sentimientos de ese tipo. Aquí cobra valor, según ellos, la confianza, el trabajo en equipo con otros docentes, el apoyo de los directivos y la obtención de buenos resultados con los estudiantes.

Hay que trabajar más, ser muy organizado y a la vez ser flexible. Por momentos te sentís solo, pero hay que buscar aliados. (E5)

Muchos profesores no participan porque tienen miedo a lo desconocido, y requiere más tiempo de trabajo. (E6)

Por momentos te vas a desanimar y también puede ser que fracases. Puede ser que uno dé el cien por ciento y que los demás no acompañen. Es asumir riesgos, pero vale la pena. (E6)

También han hecho referencia a los miedos iniciales que puede provocar trabajar con una estrategia nueva y desconocida, que van desapareciendo a medida que se avanza en el proceso:

Yo te diría que hay que vencer el temor inicial que genera esto de "¿cómo llevo a cabo el ABP?, ¿Cómo lo empiezo?" Hay que confiar en uno y en los alumnos. Darles esa libertad a los alumnos. (E1)

Empecé el ABP con miedo, no sabía qué era. Después me fui animando y vi que a los chicos les gustaba y me terminó encantando. (E1)

Yo cuando empecé no sabía bien qué era el ABP, medio que me mandé sin conocer mucho y me encantó. (E6)

El último obstáculo señalado en las entrevistas está relacionado con la falta de formación de los docentes y con que los docentes no están habituados a utilizar estrategias de este tipo. Tanto los profesores como los estudiantes no están acostumbrados a trabajar de la forma que se propone en ABP, dando más protagonismo y responsabilidad a los estudiantes, sino que están habituados a estrategias donde el foco está puesto en el docente y los contenidos.

Por otro lado, algunos entrevistados expresaron que, a pesar de que muchos docentes tienen intención de implementar estrategias innovadoras, no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo y necesitan formación. Esta idea coincide con la autora Anijovich (2009), quien concluye que es frecuente que algunos docentes que comienzan a incursionar en nuevas prácticas o innovaciones pedagógicas se encuentren con limitaciones de distinto tipo que los hacen volver a su práctica habitual.

Es una metodología que los estudiantes no conocen y no están habituados. Entonces hay que hacer un trabajo extra para poder contar de qué se trata y lograr que el curso se encauce en ese proyecto y en esa forma de trabajo. Una vez que los chicos y las chicas te entienden cuál es la propuesta te va a ir bien. (E3)

A los profesores nos falta formación, aprender herramientas para llevar a la clase y poder trabajar mejor con ABP. (E10)

Con esta misma mirada, algunos autores señalan que las dificultades que pueden aparecer al momento de trabajar con ABP pueden provenir de la falta de habilidades y

de costumbre por parte de los estudiantes y docentes (Thomas, 2000 y Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway, 1997). Larmer *et al* (2015) remarcan la idea de que la estrategia de ABP no es para todos los profesores. Existen docentes que expresan preferir otros métodos más tradicionales ya que desean un ambiente más controlado, con menos incertidumbre.

Para finalizar, es interesante mencionar que, al momento de preguntarles sobre las dificultades y los obstáculos, cuatro de los entrevistados destacaron el sentido de oportunidad de la estrategia de ABP. Si bien lograron identificar puntos negativos, hicieron hincapié en los aspectos positivos:

No se va a encontrar con problemas, se va a encontrar con situaciones que lo van a llevar hacia otro rumbo de lo que tenía planificado. Pero más que problemas son oportunidades. (E1)

Los obstáculos que pueden surgir se pueden superar siempre con creatividad. El primer obstáculo que se me ocurre son: el docente y sus miedos, el docente y su idea del control, el docente y la evaluación. O sea que el obstáculo en ABP está más en el docente y todos los puede superar. (E2)

Vemos entonces que, identificando las dificultades para implementar la estrategia de ABP todos los docentes entrevistados dan más peso a los beneficios y los aspectos positivos. Todos han recomendado implementarla y seis de ellos indicaron que continuaron implementándola en años posteriores.

Por último, quisiéramos finalizar este capítulo remitiendo a la respuesta de un entrevistado cuando se le preguntó por las consecuencias de difundir experiencias de ABP en todas las escuelas del distrito:

¡Sería maravilloso! Se potenciarían los cambios, tendríamos ciudadanos más comprometidos. Más comprometidos con la sociedad, con el ambiente, con el otro. Es el cambio de sociedad que necesitamos. Porque el ABP es colaborativo Es democrático, respeta las diferencias, los pensamientos de las personas, favorece el pensamiento crítico, los alumnos se tienen que cuestionar las cosas. Creo que eso haría una sociedad mejor, más respetuosa y más creativa. Es la sociedad que necesitamos. (E2)

CONCLUSIONES

6.1 A modo de síntesis

El principal objetivo de esta investigación ha sido indagar sobre la implementación de experiencias de ABP implementadas en escuelas secundarias del partido de Morón desde la perspectiva de los docentes y en el marco del programa Red de Escuelas de Aprendizaje de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires. Para ello se hizo foco en cuatro aspectos importantes de la implementación de la estrategia de ABP que determinaron los objetivos específicos. Dispondremos en este capítulo distintos apartados para recuperar las conclusiones finales en relación a cada uno de los objetivos específicos.

En la actualidad, y debido a las características y cambio de nuestra sociedad, es frecuente escuchar a diferentes especialistas en educación expresarse sobre la necesidad de “revisar las prácticas de enseñanza y recuperar el propósito de la escuela en su rol de preparación para la vida” (Furman, 2020: 3). Por otro lado, también es frecuente que se presente a la estrategia de ABP como una herramienta innovadora que puede dar respuesta a los desafíos de las escuelas en la actualidad (Lafuente, 2018). El estudio del ABP en particular cobra un especial interés ya que se presenta como una posibilidad de renovación de la experiencia escolar de estudiantes y docentes, contemplando sus intereses y necesidades (Hernando Calvo 2016; Perkins, 2003; Perrenoud, 2000; Rivas, 2017).

Para comprender profundamente la estrategia de ABP y sus implicancias se realizó un relevamiento de investigaciones y estudios relacionados con la misma y enfocados en nuestros objetivos específicos. También desarrollamos un recorrido teórico sobre los diferentes conceptos que dan el marco a esta investigación. Estos conceptos sirvieron, más tarde, para nutrir y referenciar el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo y poder arribar a conclusiones.

Así, hemos decidido entrevistar en profundidad a diez docentes de escuelas secundaria de gestión estatal para recuperar su perspectiva sobre la implementación de

la estrategia de ABP. Estos docentes se desempeñan en distintas áreas y materias, tienen diversas edades y antigüedad en la profesión.

Partiendo de los relatos de las entrevistas se construyeron categorías que permitieron caracterizar las experiencias de ABP y analizar cada uno de los aspectos pretendidos: participación de los estudiantes y rol de los docentes; abordaje de los contenidos; estrategias de evaluación; y percepción sobre la estrategia en general.

6.2 Sobre la participación de los estudiantes y el rol de los docentes

Una experiencia de ABP será significativa si cumple con objetivos pedagógicos y es además percibida personalmente por los estudiantes como una experiencia relevante y que los invite a participar activamente (Larmer y Mergendoller, 2012). Para lograrlo es necesario, según estos autores, dar a los estudiantes la posibilidad de tomar protagonismo dándoles lugar a que tomen decisiones y puedan expresar su voz. Así, es fundamental el rol de los docentes en la regulación de la participación de los estudiantes. Según Thomas (2000), un punto crítico en ABP para la participación de los estudiantes es la elección o construcción de la temática central del ABP.

Siguiendo la clasificación propuesta por Larmer y Mergendoller (2012) al momento de analizar experiencias de ABP, hemos identificado en los relatos de los profesores que participaron de esta investigación tres grupos en función del nivel de participación que tuvieron sus estudiantes en la construcción del tema del ABP.

Si bien no todos los profesores dieron lugar a los estudiantes a que participen de la elección del tema, todos ellos expresaron intención de vincular el tema con la realidad, el contexto y los intereses de los alumnos. También se observa en los relatos que el trabajo con ABP permitió abordar problemáticas específicas de las escuelas o emergentes. Tanto la inclusión de los intereses de los alumnos como el abordaje de problemáticas reales y relevantes de la escuelas colaboró, según los docentes, en la aceptación y adhesión a los proyectos de por parte de los estudiantes.

En cuanto a la participación de los estudiantes, es también recomendado por especialistas (Anijovich y Cappelletti, 2020; Larmer y Mergendoller, 2010; Larmer, *et al*, 2015) dar lugar a los mismos en la planificación del ABP y en el diseño de las actividades. En este aspecto, encontramos también distintos matices en los relatos aunque aquí fueron menos los docentes que manifestaron dar participación a los alumnos. En general, muchos docentes entrevistados ofrecieron a los estudiantes la

posibilidad de elegir el tema del ABP pero fueron pocos los que, además, ofrecieron la posibilidad de planificar en conjunto la experiencia. De todos modos todos ellos incluyeron, a lo largo del ABP, diferentes instancias de elección y de toma de decisiones mientras se realizaban las actividades y contemplaron la voz de los alumnos.

Según los docentes entrevistados, esta mayor participación de los estudiantes en la planificación y en la toma de decisiones a lo largo de las experiencias de ABP resultó en mayor autonomía y mayor motivación por parte de los mismos. Coinciden con esta idea Anijovich (2009) y Meirieu (2016), quienes sugieren que para incentivar la autonomía y el protagonismo de los estudiantes y que los proyectos sean significativos, es importante que se dé lugar a que ellos mismos se involucren en el proceso proponiéndose metas, planificando acciones, llevando adelante las actividades y tomando decisiones.

Así como lo sugieren Thomas (2000) y Larmer y Mergendoller (2010), los profesores entrevistados atribuyen mayor compromiso y responsabilidad de los estudiantes a su mayor autonomía e independencia al trabajar. En esta misma línea, vemos en los relatos de las entrevistas reflejada ideas de Anijovich y Cappelletti (2020) quienes indican que cuando se propone una cultura de la participación donde los estudiantes puedan colaborar de manera activa y se sientan interpelados por el problema, las situaciones y los hechos que están abordando se desempeñará con mayor compromiso y entusiasmo.

Por otro lado, las entrevistas, en su mayoría, refieren a que los grandes beneficios de tener estudiantes más participativos se vinculan al desarrollo de capacidades y al aprendizaje de contenidos significativos. Así como lo sugieren Arrighi y Mañá (2020), destacan que los alumnos presentan más curiosidad, expresan su creatividad, desarrollan el pensamiento crítico, aprenden a trabajar en equipo y a resolver problemas.

Si bien en las entrevistas fue expresada una fuerte valoración a la mayor participación y protagonismo de los estudiantes también fueron identificados ciertos obstáculos y ciertas dificultades para llevarlo a la práctica. Entre ellos encontramos la falta de recursos, la existencia de diseños curriculares muy extensos que es necesario cubrir y la falta de costumbre de este tipo de estrategias. En muchos relatos se manifestó que esto representa un desafío ya que los alumnos no suelen estar acostumbrados a que se les de ese protagonismo e indicaron que es un aspecto que debe trabajarse. Surgió así la importancia del rol que toman los docentes, quienes se corren del lugar central que

tradicionalmente ocuparon para ceder el protagonismo a los estudiantes. También aquí se manifestó un desafío: muchos docentes no están acostumbrados o no tienen las herramientas para hacerlo. Este último desafío fue resaltado, en las entrevistas, como más profundo y difícil de sortear que el anterior. Es decir, para los entrevistados los adultos, docentes y directivos, suelen encontrar mayor dificultad y presentar más obstáculos que los estudiantes al momento de implementar propuestas donde los alumnos sean protagonistas. Al igual que Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997), atribuyeron esto a que suele implicar mayor trabajo para ellos y, más desafiante aún, requiere repensar sus prácticas, la forma en que planifican y tomar un rol diferente en el aula.

De estas dificultades y desafíos se desprende un punto fundamental señalado por los docentes: el apoyo de los directivos y la existencia de una cultura institucional que acompañe a los profesores que intentan implementar este cambio. “No solo es el trabajo del profesor, sino que se trata de una propuesta que involucra a la institución” (Anijovich y Cappelletti, 2020: 110). Muchos profesores sienten frustración, soledad y cansancio cuando no perciben el apoyo de sus compañeros, directivos y la institución.

Concluyendo, para todos los profesores que participaron de las entrevistas resulta positivo dar un rol central, activo y protagónico a los estudiantes. Si bien existen algunas dificultades para implementarlo, consideran que es posible hacerlo y que su logro está relacionado con la actitud y el rol que quieran o puedan adoptar los docentes. Anijovich y Cappelletti (2020: 99) afirman que el ABP “se ha convertido en una estrategia que es reconocida hoy por su capacidad para motivar y desafiar a los estudiantes, por proponer aprendizajes significativos y comprometidos, por otorgar valor al contexto de los estudiantes y de la comunidad”, de los relatos recogidos se desprende que dar un nuevo lugar a los estudiantes los posiciona diferente con respecto al aprendizaje, favorece el desarrollo de capacidades y promueve el aprendizaje significativo.

6.3 Sobre el abordaje de los contenidos

Hemos intentado, en esta investigación, caracterizar el abordaje de los contenidos en las experiencias de ABP de los profesores entrevistados. En sintonía con los autores de nuestro relevamiento teórico, en los testimonios emergieron con frecuencia valoraciones

al enfoque interdisciplinario y fueron, también, señalados algunos obstáculos para su implementación.

En primer lugar se destacó la importancia de una referencia curricular que se ponga en diálogo con los intereses y el contexto de los estudiantes, tal como lo sugieren Anijovich y Cappelletti (2020: 106), quienes proponen que en el ABP “se trata de poner en juego un currículo dialogado en tanto flexible y en construcción, que intente dar respuesta a lo que a los estudiantes les interesa aprender y a lo que los profesores tienen la responsabilidad de enseñar”.

Todos los docentes entrevistados expresaron haber logrado vincular con flexibilidad los diseños curriculares con sus proyectos, incluso aquellos que utilizaron temas elegidos enteramente por los estudiantes para su ABP. Vuelve a hacerse presente aquí la importancia del rol de los profesores en esta tarea (Aragay et al, 2015; Croce, Pajón, y Montes, 2021; Arrighi y Mañá, 2020; UNICEF, 2020).

A continuación indagamos en el modo en que fueron seleccionados los contenidos de los diseños curriculares. Si bien en los relatos de esta investigación los contenidos fueron seleccionados casi en su totalidad por los docentes, todos ellos expresaron haber contemplado el interés de los alumnos y su realidad y la aplicabilidad de los contenidos trabajados. Esto ha sido señalado como un factor clave para la motivación de los estudiantes y para un aprendizaje significativo (Davini, 2008). Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2020: 103) indican que incluir en los proyectos temáticas “que se vinculan con el contexto crea condiciones para que los estudiantes puedan comenzar a comprender la realidad que los rodea, interactuar con ella y explorar la posibilidad de cambiarla”.

En busca de esta comprensión profunda de la realidad Elichiry (2009) discute sobre la articulación entre disciplinas en los proyectos y propone el enfoque interdisciplinario ya que, cuando el conocimiento se encuentra fragmentado en áreas se obstaculiza su comprensión profunda y completa. Para los docentes entrevistados, intentar implementar un enfoque interdisciplinario resultó un desafío y no todos lo lograron.

Existen en nuestras escuelas y en nuestro sistema educativo algunas dificultades al momento de utilizar un enfoque interdisciplinario. Encontramos en los relatos referencias a las mismas dificultades que las señaladas por los especialistas en nuestro recorrido teórico: la necesidad de mayor dedicación, tiempo y esfuerzo por parte de los docentes, la falta de flexibilidad de algunos docentes, la falta de tiempo institucional

para encontrarse con otros docentes y planificar en conjunto, la falta de apoyo por parte de los directivos y la falta de formación y capacitación (Anijovich 2009; Hernando Calvo, 2016). Como vemos, algunas de estos obstáculos son los mismos que los señalados en el apartado anterior sobre la participación y el protagonismo de los estudiantes.

Destacamos, además, un factor fundamental e influyente en el enfoque interdisciplinario, que no fue relevado en el marco teórico pero sí fue mencionado por parte de varios entrevistados: el vínculo personal entre docentes. En los relatos se estableció una relación muy cercana entre la capacidad de articular entre materias y el vínculo entre los docentes a cargo de esas materias. Así, según los entrevistados la existencia de una buena relación y un buen vínculo previo es determinante para trabajar en conjunto y, en el sentido opuesto, cuando no hay un buen vínculo, resulta muy difícil hacerlo. Esta idea puede cobrar valor y ser determinante al momento de pensar implementar proyectos interdisciplinarios con docentes de una misma institución.

6.4 Sobre las estrategias de evaluación

Tal y como lo plantean los especialistas (Anijovich y González, 2013; Tujschneider, 2021; UNICEF 2020) y a partir de lo referido por los entrevistados podemos concluir que la evaluación en la estrategia de ABP significa un gran desafío. Según Anijovich y Cappelletti (2020) la evaluación en la estrategia de ABP trata de ubicarse en el paradigma de la evaluación para el aprendizaje y la evaluación formativa. Además en estrategias como el ABP, que tiene como objetivo el desarrollo de capacidades y habilidades, es importante evaluar las capacidades en los estudiantes (Cappelletti, 2010). Para los profesores entrevistados resultó muy complejo implementar un enfoque de evaluación que sea coherente y esté en línea con esta estrategia de enseñanza.

De los relatos podemos inferir que no todos los profesores realizaron instancias de evaluación formales y con instrumentos efectivos. En relación a la evaluación nos encontramos con tres grupos entre los entrevistados: aquellos que realizaron instancias de evaluación formales y utilizaron diversos instrumentos de evaluación, aquellos que utilizaron evaluaciones informales y no evidenciaron instrumentos de evaluación en ese sentido y por último un docente que no evidenció instancias de evaluación para su ABP.

Así se resalta la idea de lo complejo que resulta para los docentes evaluar en forma coherente con la estrategia de ABP, ya que, a pesar de que todos los docentes

lograron exceder a las pruebas de “lápiz y papel”, como sugieren Anijovich y Cappelletti (2020), fueron pocos los que lograron implementar una evaluación formal y efectiva. Muchos se quedaron en instancias informales de reflexión.

Lo relatos de las entrevistas coinciden con Tujschinaider (2021) y Mottier Lopez (2010) en que el enfoque de evaluación formativa es superador, favorece el aprendizaje significativo y fomenta el protagonismo y el compromiso de los estudiantes. Más importante aún, a pesar de que no todos pudieron implementar efectivamente un enfoque de evaluación formativa, para todos los docentes la experiencia de ABP fue valiosa ya que los invitó a revisar sus propias prácticas de evaluación y la posibilidad de incorporar mayor diversidad en instrumentos de evaluación.

6.5 Sobre la percepción de los docentes sobre la estrategia en general

El cuarto objetivo específico de nuestra investigación tiene como fin recopilar la percepción de los docentes sobre la estrategia de ABP, más allá de los aspectos principales abordados en los objetivos específicos anteriores para identificar, así, claves de éxito para su implementación en la práctica. Hemos indagado especialmente tanto en los aspectos positivos y beneficios de la implementación de ABP como en sus dificultades y desventajas.

Al referirse a los beneficios y aspectos positivos, los relatos dan cuenta de los siguientes:

- Una mejor actitud de los estudiantes
- Mayor aprendizaje
- Mayor trabajo en equipo con docentes
- Mejor vínculo con los estudiantes
- Representa un valor personal para los profesores

Como hemos desarrollado anteriormente, el ABP resulta en un mayor compromiso, mayor responsabilidad y mayor motivación por parte de los estudiantes. Esto es atribuido, tanto en las entrevistas como en la bibliografía relevada, al hecho de dar lugar al interés de los estudiantes, a la conexión de los contenidos con la realidad y el contexto de los alumnos, a una aplicabilidad de los contenidos que de sentido al aprendizaje y a la posibilidad de ofrecer instancias de elección y toma de decisiones a los estudiantes. Cobra importancia, en este aspecto, el rol que asumen los docentes

como guías y acompañantes diseñando experiencias de aprendizaje que den a los estudiantes un lugar protagónico (Aragay et al, 2015). Según los profesores entrevistados, los alumnos eligieron sobre qué aprender, disfrutaron la experiencia.

Un buen proyecto, según Larmer y Mergendoller (2012) y Galeana (2004) brinda a los estudiantes la oportunidad de un aprendizaje de contenidos relevantes y de desarrollar competencias. Pecore (2015) y Thomas (2000) indican que existe evidencia de que la estrategia de ABP tiene efectos positivos en ambos aspectos y los docentes entrevistados expresaron haberlo percibido en sus estudiantes.

El trabajo en equipo entre docentes es el tercer aspecto positivo del ABP que se desprende de las entrevistas y coincide con los especialistas relevados en esta investigación. De los relatos emerge que la colaboración, la reflexión en conjunto y el acompañamiento resultan piezas fundamentales para implementar el ABP y que esta estrategia promueve el trabajo en equipo entre docentes. Además es determinante al momento de acercarse a un enfoque interdisciplinario.

Los docentes entrevistados identificaron mejoras en los vínculos con sus estudiantes. El ABP colabora, según ellos, con mejores relaciones y con un mejor clima en la escuela. Johari y Bradshaw (2008) aportan que cuando los profesores asumen un rol de guía y acompañante, los alumnos expresan sentirse apoyados, respetados y valorados, resultando en mayor motivación para el aprendizaje. Es interesante destacar que esta misma idea fue presentada por Kilpatrick en 1918 (Beyer, 1997).

Por último, el quinto aspecto positivo identificado en las entrevistas se relaciona con una valoración en lo personal por parte de los profesores. Esto cobra especial interés cuando pensamos en una transformación de la escuela secundaria y en una necesidad actual de esa transformación. Muchos autores lo señalaron y los relatos lo confirman dando especial énfasis. En coincidencia con Larmer *et al* (2015) y con Willard y Duffrin (2003), muchos docentes remiten a una experiencia productiva, agradable disfrutable y de mayor satisfacción. Al igual que para Hernando Calvo (2016), para los docentes entrevistados la experiencia de ABP significó volver a conectar con su vocación docente, su pasión, sentirse motivados y desafiados y haber crecido profesionalmente. Thomas (2000), indica que muchos docentes luego de implementar la estrategia de ABP manifestaron haber mejorado en sus habilidades para enseñar, para evaluar, para diseñar experiencias de aprendizaje, convocar a padres y haber crecido en la propia confianza como maestros y aprendices.

Las reflexiones en cuanto a las dificultades y aspectos negativos de la estrategia de ABP rondaron en torno a cuatro grandes temas:

- La existencia de resistencias de docentes y directivos
- La necesidad de mayor tiempo, recursos y trabajo por parte de los docentes
- Miedo y frustración por parte de los docentes
- La falta de formación docente y costumbre

En relación al primer obstáculo, la resistencia por parte de docentes y directivos, fue señalado en los relatos como el de mayor magnitud y el más difícil de vencer. Así como autores como Pecore (2015) y Marx, Blumenfeld, Krajcik y Soloway (1997) indican que, el ABP puede confrontar con las creencias y prácticas previas de los docentes, los entrevistados señalaron que esto resultó en falta de apoyo, de interés y de predisposición de colegas. Esto no fue una sorpresa ya que, en palabras de Davini (2008: 133) “la experiencia y las investigaciones muestran que los docentes tienden a enseñar de la misma forma en que ellos han sido formados, cuando eran alumnos” reproduciendo viejas prácticas.

De aquí se desprende, una vez más, la importancia del apoyo de los equipos directivos. Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016) proponen que cuando los profesores perciben ese apoyo, en términos de confianza y autonomía, están más motivados para implementar y persistir en estrategias como el ABP.

Esta resistencia y esta falta de apoyo fueron explicadas, en las entrevistas, por la falta de formación en nuevas estrategias, a miedo a las prácticas nuevas, falta de predisposición para el cambio y falta de flexibilidad para incorporar nuevos métodos de enseñanza.

El obstáculo identificado en segundo lugar se relaciona con los mayores requerimientos de tiempo, recursos y trabajo que la estrategia de ABP presenta frente a otras estrategias. Tanto los entrevistados como los especialistas indican que se requiere una mayor carga de trabajo, mayor organización y planificación y cierta dificultad al momento de la evaluación (Van den Bergh, *et al*, 2006; Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016). Además, los profesores deben involucrarse más y presentar un mayor esfuerzo que puede resultar en frustración si no hay un acompañamiento de directivos o de otros docentes.

Vinculado con la idea anterior otra dificultad en la implementación del ABP expresada en las entrevistas remite a sentimientos como miedo, soledad, desánimo y

frustración. De la misma manera en que se ha mencionado que el ABP puede tener efectos personales positivos puede tenerlos negativos. Una vez más, el trabajo en equipo y el acompañamiento de los directivos juega un papel importante, así como los buenos resultados en el aula.

En último lugar, tanto en las entrevistas como en la bibliografía, es identificada como un obstáculo la falta de formación y la falta de costumbre por parte de los docentes en estrategias de innovación. Según los relatos de las entrevistas, los docentes no cuentan con las herramientas necesarias y además tanto profesores como estudiantes no están acostumbrados a trabajar de esta forma. Según Anijovich (2009), es frecuente que un docente tenga intención de implementar un cambio en sus prácticas pero se encuentre con la falta de formación o la falta de herramientas y vuelva a su práctica habitual.

Creemos relevante señalar que, a pesar de identificar importantes dificultades y obstáculos, todos los entrevistados refirieron a un sentido de posibilidad en la implementación del ABP. Todos ellos valoraron la estrategia y la recomendaron, muchos la sumaron como posible estrategia para sus clases y ven en ella una oportunidad de cambio y renovación escolar.

6.6 Consideraciones finales

La estrategia de ABP ha sido presentada por muchos autores como un camino para la transformación y renovación de la experiencia escolar tanto de alumnos como de docentes. Coinciden con esta mirada los relatos de las entrevistas analizadas en esta investigación. Hemos además recorrido tanto los beneficios y las dificultades que identifican los docentes que han implementado esta estrategia, teniendo su mirada un valor especial por estar enfocada en la práctica y desde su percepción dentro de las escuelas.

Destacamos, nuevamente, que un aspecto a tener especial atención es el de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes por ser un desafío profundo y creemos que podría ser eje de análisis de futuras investigaciones para ahondar en el tema y sacar conclusiones más detalladas.

Habiendo recorrido esta investigación resaltamos la importancia y la necesidad de mayor formación docente en aspectos como el enfoque interdisciplinario, el enfoque de evaluación formativa y de estrategias vinculadas a las pedagogías activas. También

sale a la luz el rol determinante de los equipos directivos apoyando y dando soporte a los docentes que buscan implementar este tipo de innovaciones en las escuelas.

Muchos de los obstáculos y beneficios del ABP que habían sido recogidos en el relevamiento teórico salieron a la luz también en las entrevistas. Aun así llamó nuestra atención el lugar central que dieron los entrevistados al impacto en lo personal que tiene esta estrategia en los docentes. Tanto para cuestiones negativas, como frustraciones, miedos, soledad y desánimo, como para cuestiones positivas: motivación, gratitud, satisfacción e incluso, renovación de la vocación y reconexión con la pasión. Los docentes son “atravesados” por la experiencia de ABP tanto en el plano profesional como en personal.

Por otro lado, creemos que sería sumamente interesante realizar una investigación similar recabando la percepción de los estudiantes sobre el ABP en escuelas secundarias de este distrito. Podría colaborar con una comprensión más profunda de la estrategia en sí y ser de utilidad para docentes que quieran implementarla en el futuro.

A lo largo de esta investigación, que resultó de un gran aprendizaje y de un gran interés para quienes la llevamos a cabo logramos hacer un recorrido teórico y buscar su co-relato en las voces de los docentes. Si bien hemos encontrado mucha coherencia entre teoría y práctica, ha sido muy valioso rescatar la percepción de los profesores y poder identificar ciertos factores claves para una implementación exitosa de la estrategia de ABP y ciertos aspectos que deben ser atendidos con especial cuidado.

Finalmente, concluimos que tanto quienes han estudiado la estrategia de ABP como quienes la han implementado y han dado su voz en esta investigación la encuentran como una estrategia que permite despertar el interés, la motivación y el compromiso de los estudiantes dándoles un rol protagónico, permite trabajar en equipo entre docentes y acercarnos a un enfoque interdisciplinario con mayor comprensión de los contenidos, fomenta el aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades y es coherente con una evaluación para el aprendizaje. Se convierte, así, en una alternativa valiosa para la transformación escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L. (1980) Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación, en *Infancia y Aprendizaje*. Núm. 11, pp. 4-22,

Anijovich, R. (comp.), (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018), *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020), *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Buenos Aires. Paidós.

Anijovich, R. y González, C. (2013), *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires. Aique.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009), *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

Anijovich, R., Cappelletti, G., y Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas : enseñar y aprender en la diversidad* (1a ed.). Buenos Aires. Paidós.

Aragay, X, Arnó, J, Borrás, P, Cavaller, M, Iniesta, D, Menendez, P, Riera, P, Tarin, L, Yila, L. (2015). *Cuaderno V, Definimos el modelo pedagógico*. Barcelona. Jesuiteseducatio.

Arrighi, J. y Maña, M. (2020), *Aprendizaje Basado en Proyectos: Transformando la cultura escolar*. Rosario. Ediciones Logos.

Bell, S. (2010) “Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future”, en *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. Vol. 83, N° 2, pp. 39-43.

Beyer, L., (1997), “William Heard Kilpatrick (1871-1965)” en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXVII, N°3. UNESCO, pp. 503-521.

Black, P y Wiliam, D. (1998) “Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment” en *Phi Delta Kappan*. Bloomington, Estados Unidos. Octubre. N° 80, pp 139-148.

Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Marx, R. W., y Soloway, E. (1994). Lessons Learned: How Collaboration Helped Middle Grade Science Teachers Learn Project-Based Instruction en *The Elementary School Journal*. Vol. 94, N° 5, pp. 539–551.

Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., y Palincsar, A. (1991). "Motivating project-based learning: Sustaining the doing supporting the learning" en *Educational Psychologist*. Vol. 26, N° 3, pp. 369-398

Boss, S. (2013), "Los Diez consejos principales para evaluar el aprendizaje basado en proyectos". Consultado el 16 de junio de 2021 desde <https://www.edutopia.org/pdfs/guides/edutopia-guia-diez-consejos-para-evaluar-PBL-espanol.pdf>

Boss, S., Johanson, C., Arnold, S. D., Parker, W. C., Nguyen, D., Mosborg, S., Nolen, S., Valencia, S., Vye, N., y Bransford, J. (2011). "The quest for deeper learning and engagement in advanced high school courses" en *The Foundation Review*. Vol. 3, N° 3, pp. 12-23.

Camilloni, A. (2004). "Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes" en *Quehacer Educativo*, Montevideo. Año XIV N°68. pp. 6-12.

Camilloni, A. (2006), "Notas para una historia de la teoría del Currículo". Ficha de cátedra Didáctica II. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Camilloni, A. (2010), "La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿Todo a todos?" en Anijovich, R. (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós, pp. 23-42.

Cappelletti, G. (2010), "La evaluación por competencias" en Anijovich, R. (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós, pp. 177-206.

Cols, E. (2008), "El trabajo con proyectos como estrategia didáctica" en *12(ntes)*. Número 28, pp. 2-4

Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S. y Saco, L. (2017). *Project Based Learning: A Literature Review*. Oakland, CA: MDRC.

Consejo Federal de Educación (2017a). Resolución N°330/17, MOA "Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina", Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Consejo Federal de Educación (2017b). Marco para la implementación de la escuela Secundaria Federal 2030, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Corica, A. R. (2021), "Aprendizaje Basado en Proyectos en la escuela secundaria argentina: un estudio exploratorio sobre la experiencia de profesoras y profesores en servicio" en *Revista Educación*. Costa Rica. Vol. 45, núm.1, pp.1-15.

Creswell, J. W. (1994) *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. California, Sage Publications.

Croce, A., Pajón, F. y Montes, N. (comp.) (2021). *Banderas para la transformación: Ocho ejes prioritarios para transformar la secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fundación Voz.

Darling-Hammond, L., Ancess, J. y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. Nueva York, Teachers College Press.

Davini, M. C. (2008), *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.

Deitering, S. (2016), “Is project based learning a more effective way of teaching than traditional teaching?” Consultado el 22 de enero de 2021 desde: http://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/12/

Dewey, J., (2010), “La educación tradicional frente a la educación progresista” en Dewey, J., *Experiencia y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 65-71.

DGCyE (2017a), Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Secundaria. Documento de actualización curricular. Saberes coordinados y Aprendizaje Basado en Proyectos. Hacia una enseñanza compartida.

DGCyE (2017b), Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Secundaria. Documento de actualización curricular. La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. 1ra Parte: La propuesta de Evaluación en el Nuevo Formato de la Escuela Secundaria.

DGCyE, (2018), Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Resolución N°334: Red de Escuelas de Aprendizaje.

Elichiry N. (2009). *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires. Manantial.

Fullan, M. (2016), *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*.

Furman, M. y Larsen, M.E. (2020), “¿Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica?” Documento N°3. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.

Galeana, L., (2004), *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima.

Hernando Calvo A., (2016), *Viaje a la escuela del siglo XXI*. España. Fundación Telefónica.

Johari, A. y Bradshaw, A. C. (2008). “Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes” en *Educational Technology Research and Development*. Vol. 56, pp. 329-359.

Kilpatrick, W. H. (1929), *The Project Based Method*. Nueva York. Teachers College, Columbia University.

Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). "Project-based learning: a review of the literature". en *Improving schools*. Vol. 19, N° 3, pp. 267-277.

Krajcik, J. S., Blumendfeld, P. C., Marx, R. W., Bass, K. M., Fredericks, J., y Soloway, E. (1998), "Inquiry in project-based science classrooms: Initial attempts by middle school students", en *The Journal of the Learning Sciences*. Vol. 7, pp. 313-350.

Krajcik, J. S., y Shin, N. (2014). "Project-based learning" en Sawyer, R. K. (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences (2da ed.)*. Nueva York, Cambridge University Press, pp. 275-297.

Kvale, S. (1996), *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.

Ladewski, B. G., Krajcik, J. S., y Harvey, C. L., (1994), "A middle grade science teacher's emerging understanding of project-based instruction", en *The Elementary School Journal*. Vol. 94, N° 5, pp. 498-515.

Lafuente Martínez, M. (2019). "¿Mejora el aprendizaje del alumnado mediante el trabajo por proyectos? - ¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa". Institut Catala d'Avaluació de Politiques Publiques. España

Lafuente Martínez, M. (2018), "Pedagogies and content: Mathematics, non-native languages, and socio-emotional learning". En Paniagua, A. y Istance, D. *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. París: OECD Publishing, pp. 59-62.

Larmer, J. y Mergendoller, J. (2010), "The main course, not dessert: How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning" Consultado el 12 de abril de 2021 desde: https://my.pblworks.org/resource/document/main_course_not_dessert

Larmer, J. y Mergendoller, J. (2012), "8 Essentials for Project-Based Learning. Some "projects" border on busywork. Others involve meaningful inquiry that engages students' minds". Consultado el 9 de septiembre de 2021 desde: https://my.pblworks.org/system/files/documents/8_Essentials_Article_v2014.pdf

Larmer, J., Mergendoller, J. y Boss, S. (2015), *Setting the standard for project based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. California, Buck Institute of Education.

Liu, W. C., Wang, C. K. J., Tan, O. S., Koh, C., y Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work en *Learning and Individual Differences*. Vol. 19, N° 1, pp. 139-145.

Martínez, F., Herrero, L. C., González, J. M., Domínguez, J.A. (2007), "Project based learning experience in industrial electronics and industrial applications design". Universidad de Valladolid, Escuela Universitaria Politécnica. España.

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J.S., y Soloway, E., (1997), "Enacting project-based science: Challenges for practice and policy", en *Elementary School Journal*. Vol. 97, N° 4, pp. 341-358.

Meirieu P. (2016), *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires. Paidós.

Mergendoller, J. R., y Thomas, J. W. (2001). *Managing project-based learning: Principles from the field*. Buck Institute for Education.

Ministerio de Educación Nacional, Presidencia de la Nación, Saberes emergentes. Secundaria Federal 2030 (2017), Argentina.

Mioduser, D. y Betzer, N. (2007). "The contribution of project-based learning to high achievers' acquisition of technological knowledge" en *International Journal of Technology and Design Education*. Vol. 18, pp. 59-77.

Mottier Lopez, I. (2010), "Evaluación formativa de los aprendizajes: Síntesis crítica de los trabajos francófonos", en Anijovich, R. (comp) *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós, pp. 43-71.

Navarro, A. (2009), "La entrevista: el antes, el durante y el después" en Meo, A. y A. Navarro (eds) *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System.

Parker, W. C., Lo, J., Yeo, A. J., Valencia, S. W., Nguyen, D., Abbott, R. D., Nolen, S. B., Bransford, J. D., y Vye, N. J. (2013). "Beyond breadth-speed-test: Toward deeper knowing and engagement in an advanced placement course" en *American Educational Research Journal*. Vol. 50, N° 6, pp. 1424-1459.

Parwati, N. W., Suarni, N. K., Suastra, I. W., y Adnyana, P. B. (2019). "The effect of project based learning and authentic assessment on students' natural science learning outcome by controlling critical thinking skill" en *Journal of Physics. Conference Series*. Vol. 1318

Pecore, J. (2015), "Chapter 7: From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning" en Eryaman, M. y Bruce, C (eds.), *International Handbook of the progressive education*. Nueva York, Peter Lang Publishing Inc., pp. 155 - 172.

Perkins, D. (2003), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Perrenoud, P. (2000), "Aprender a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo?" En *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago, Chile, XIV, n° 3, pp. 311-321.

Perrenoud, P. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.

Railsback, J. (2002), *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Oregon, Northwest Regional Educational Laboratory.

Rivas, A. (2017), *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Buenos Aires. Santillana.

Rodríguez Sandoval, E., Vargas Solano, E.M., y Luna Cortés, J. (2010). “Evaluación de la estrategia ‘aprendizaje basado en proyectos’” en *Educación y educadores*. Vol. 13, N° 1, pp. 13-25.

Ruiz, G. (2013), *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. Foro de Educación, 11(15), pp. 103-124.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005), *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.

Scriven, M. (1967), *The methodology of evaluation* en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.). *Monograph Series in Curriculum Evaluation*, núm. 1, pp. 39-83.

Segers, M. y Dochy, F., (2001) “New Assessment Forms in Problem based Learning: The value-added of the students' perspective” en *Studies in Higher Education*. Vol. 26, N°3, pp. 327-343.

Shwartz, Y., Weizman, A., Fortus, D., Krajcik, J., y Reiser, B. (2008). “The IQWST experience: Using coherence as a design principle for a middle school science curriculum” en *The Elementary School Journal*. Vol. 109, N° 2, pp. 199-219.

Thomas, J. W. (2000), *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

Terigi, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles” en *Propuesta educativa*. Vol. 1, N° 29, pp. 63-71.

Trauth-Nare, A., y Buck, G. (2011). “Assessment for Learning: Using formative assessment in problem - and project-based learning” en *The Science Teacher (National Science Teachers Association)*. Vol. 78, N° 1, pp. 34–39.

Tujschinaider, C. (2021), “Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos” en Croce, A., Pajón, F. y Montes, N. (comp.), *Banderas para la transformación: Ocho ejes prioritarios para transformar la secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fundación Voz, pp. 226-263.

UNICEF, *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos (2020)*, Buenos Aires, UNICEF.

Van den Bergh, V., Mortelmans, D., Spooren, P., Van Petegem, P, Gijbels, D., y Vanthournout, G. (2006). “New assesment modes within project-based education the stakeholders” en *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 32, pp. 345-368.

Veleda, C. Mezzadra, F. y Rivas, A. (2015), 10 propuestas para mejorar la educación en la Argentina. Documento de Trabajo N°134. Buenos Aires. CIPPEC

Willard, K., y Duffrin, M.W. (2003). “Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items” en *Journal of Food Science Education*, vol. 2, pp. 69-73.



Universidad de
San Andrés

ANEXOS

ANEXO I

Guía de entrevistas

Fecha de entrevista:

Sobre el entrevistado:
Nombre
Edad
Escuela
Formación
Antigüedad docente
1) ¿En qué escuela/s trabajás?
2) ¿De qué áreas/materias sos docente? ¿En qué años?
Sobre la experiencia de ABP en general:
3) ¿Hace cuánto trabajás en la escuela donde hiciste el ABP? ¿Cuántos alumnos tiene la escuela?
4) ¿Cuántos alumnos participaron? ¿A qué cursos y años pertenecían?
5) ¿Cuántos docentes participaron? ¿Qué nivel de participación/compromiso/entusiasmo mostraron los otros docentes? (Describir)
6) ¿Qué áreas/materias participaron?
OBJETIVO ESPECÍFICO 1
Acerca de la participación de los estudiantes y el rol de los docentes
7) ¿Cuál fue el tema/problemática elegido?
8) ¿Cómo fue elegida y construida la problemática? ¿Qué participación tuvieron los alumnos en este proceso? Describir cómo se llevó adelante esta parte con detalles.
9) ¿Cómo fueron planificadas las actividades que se realizaron durante el ABP? ¿Tuvieron participación los alumnos en la planificación de las actividades? ¿En qué medida? Describir cómo se llevó adelante esta parte con detalles.
10) Al momento de implementar el ABP y sus actividades, ¿tuvieron los alumnos instancias de elección de las actividades que iban a realizar? Describir cómo se llevó adelante con detalles.
11) ¿Cómo describirías la autonomía de los alumnos durante esta experiencia de ABP? Describir con detalles.
12) ¿Cuál es tu opinión sobre la incorporación de mayor participación de los alumnos en distintos aspectos de la propuesta del docente?
13) ¿Qué obstáculos o dificultades encontrás al momento de dar mayor participación a los alumnos?

OBJETIVO ESPECÍFICO 2 Acerca del abordaje de los contenidos
14) ¿Qué contenidos fueron abordados en esta experiencia de ABP?
15) ¿ Cómo fueron seleccionados los contenidos? ¿Están estos contenidos presentes en el diseño curricular de las materias involucradas? ¿Fueron seleccionados por los docentes? ¿Cómo? Participaron los alumnos? ¿Cómo?
16) ¿Cómo fue la participación de las distintas materias al abordar los contenidos? ¿Hubo diálogo y trabajo en conjunto entre materias? (Indagar si hubo interdisciplinariedad) Describir en detalle cómo fue el trabajo entre docentes.
17) ¿Tenían los contenidos conexión con el contexto local de los alumnos y la escuela y con la realidad de los alumnos? Describir con detalle
18) ¿Encontrás valor en el abordaje interdisciplinario de los contenidos? ¿Por qué?
19) ¿Qué dificultades creés que pueden surgir al momento de intentar incorporar un enfoque interdisciplinario en la escuela?
20) ¿Qué rol o importancia creés que tiene el vínculo personal entre docentes al momento de pensar e implementar un enfoque interdisciplinario?
OBJETIVO ESPECÍFICO 3 Acerca de las estrategias de evaluación
21) ¿Qué fue evaluado en el ABP? ¿Cómo fueron evaluados los alumnos en este ABP?
22) ¿Qué instrumentos de evaluación fueron utilizados? ¿Podés describirlos?
23) ¿En qué momentos e instancias del ABP fueron evaluados los alumnos?
24) ¿Qué tipos de evaluación se utilizaron (evaluación externa, coevaluación, autoevaluación)? ¿Puede describirlos?
25) ¿Creés que se utilizó un enfoque de evaluación formativa en este ABP? ¿Por qué?
26) ¿Qué beneficios encontrás al utilizar un enfoque de evaluación formativa? ¿Qué desventajas creés que tiene?
OBJETIVO ESPECÍFICO 4 Acerca de la percepción de los docentes sobre la estrategia
27) Imaginá que un colega está interesado en realizar una experiencia de ABP ¿Qué le dirías sobre los beneficios de esta propuesta?
28) ¿Qué le dirías a este colega, acerca de los problemas u obstáculos que puede encontrarse al llevar adelante esta propuesta?
29) ¿Qué impacto creés que podría tener una generalización de propuestas de ABP en todas las escuelas de este distrito?
30) ¿Conocías la metodología de ABP?
31) ¿Cuál era tu percepción sobre la metodología de ABP?
32) ¿Cambió esta percepción luego de haber realizado la experiencia?

ANEXO II
Unidades de análisis

Sobre los docentes entrevistados							Sobre la experiencia de ABP que llevaron a cabo				
N°	Edad	Sexo	Anti- güedad docente	Antigüe- dad en la escuela	Formación	Área	Cant. alumnos en la escuela	Cant. alumnos que participa- ron	Cant. docentes que participaron	Años y materias involucradas	Temática elegida
E1	26	M	2 años	2 años	Profesor de historia	Ciencias sociales	160	26	3	1° año • Ciencias Sociales • Practicas del Lenguaje • Música	Sexualidad y discriminación
E2	61	F	22 años	19 años	Profesora de ciencias naturales	Biología, físicoquímica	150	28	5	3° año • Plástica • Construcción de ciudadanía • Matemática • Biología • Físicoquímica	Identidad de género

E3	26	F	4 años	2 años	Licenciada en comunicación con orientación en educación y profesora	Comunicación	280	70	4	4°, 5° y 6° años	La identidad y los juegos
E4	58	M	8 años	3 años	Contador público y profesor	Geografía, economía	600	40	4	3° y 5° años	El aeropuerto del Palomar
E5	36	F	11 años	5 años	Profesora de literatura	Literatura	entre 150-180	24	1	5° año	Música para cortos

E6	37	F	14 años	6 años	Periodista con prostituto de formación docente	Comunicación	120	55	4	4°, 5° y 6° años • Trabajo y ciudadanía • Comunicación • Matemática	La vocación y el trabajo
E7	47	F	11 años	4 años	Profesora de economía	Economía, contabilidad	130	17	3	6° año • Teoría de las Organizaciones • NTICX • Economía • Matemática • Arte • Proyecto organizacional	Microemprendimi ento y reciclado
E8	33	F	7 años	3 años	Profesora de historia	Historia, construcción de ciudadanía	60	25	8	4°, 5° y 6° años • Geografía • Matemática • Literatura • Filosofía • Educación física • Política y ciudadanía • Trabajo y ciudadanía	Consumo responsable y ambiente

E9	29	F	6 años	2 años	Profesora de arte	Arte, artes visuales	150	12	2	6° año	Reciclaje
										<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Arte • Proyecto de investigación • Comunicación 	
E10	30	M	7 años	5 años	Profesora de ciencias sociales	Ciencias sociales, historia	130	40	3	2° año	El medio ambiente
										<ul style="list-style-type: none"> • Historia • Construcción de ciudadanía • Biología 	

Universidad de
San Andrés

ANEXO III

Categorías de análisis

Acerca de la participación de los estudiantes y el rol de los docentes

Acerca de la participación de los estudiantes	En la elección del tema del ABP	No hubo participación	La problemática la elegí yo, porque tuvimos algunas situaciones, con algunos alumnos, relacionadas a la sexualidad y la identidad. Además es una temática que por la edad de los chicos está muy presente, dando vueltas. (E1)
			Nuestro tema fue propuesto por la directora. Siempre estamos buscando nuestra identidad como escuela y generar sentido de pertenencia, que los chicos se puedan apropiarse de los espacios, embellecer la escuela, armar espacios. Es un edificio compartido entonces es difícil que los chicos tengan sentido de pertenencia. (E9)
		Hubo cierto grado de participación	Yo pensé dos temas que les podían interesar, sobre cosas que estaban pasando en ese momento en nuestra zona y que eran temas de los que se estaba hablando, incluso en sus casas (E4)
			Fui preguntando a los chicos sobre qué tema les gustaría trabajar y dentro de los que ellos mencionaron elegí el reciclado porque me pareció lo que mejor se adaptaba a mi materia. (E7)
		Hubo total libertad	Pensé en que la pregunta “¿Quién soy?” podía ser un buen disparador y que les podía interesar. La escribí en el pizarrón creyendo que iba a ser una actividad más pero cuando empezaron a participar los chicos se creó un clima muy profundo. Había una cuestión de fondo con la identidad y estaban todos conectados con la actividad. (...) Había mucha necesidad de hablar de temas de sexualidad y de identidad. Después empezamos a responder más preguntas y se iban enganchando más y más. Después de esta actividad los chicos propusieron temas para el ABP y votamos. Salió elegido como tema LGBT. ¡Yo ni siquiera sabía qué quería decir! Y cuando me explicaron dije: “¿en qué me estoy metiendo!” Pero como notamos una necesidad y un interés puntual lo tomamos igual. (E2)
			Les aclaré que no tenía que ser exclusivamente un contenido de la materia que yo quería que eligieran algo que les gustara porque yo iba a pasar a ser tutora y ellos iban a estar al frente del trabajo del proyecto. Sugirieron y al principio salieron temas muy diversos, algunos que eran imposibles de hacer sobre todo por la estructura y el funcionamiento de la escuela y quedaron en la final fotografía y reciclado. Les llevé una caja preparada y votamos con Salió ganador reciclaje. (E8)

En la planificación del ABP	No hubo participación	No hubo muchos cambios en la planificación en función de los alumnos. En general seguimos bastante lo que habíamos planificado. (E1)
		No hubo participación de los alumnos en la planificación, las propuestas fueron nuestras. (E8)
	En la planificación sobre la marcha	Tuve que ir flexibilizando las consignas, y mi intención era que cada grupo componga la música, pero muchos grupos no llegaron a hacerlo. Entonces fuimos adaptando la consigna. También tuve que flexibilizar mucho en los plazos de entrega. Me sirvió estar atenta a los chicos para ir marcando el ritmo de trabajo. (E5)
		También fui modificando y adaptando las actividades en función de lo que los chicos proponían. (E6)
Hubo participación en la planificación	Muchas cosas las íbamos negociando y a ellos les encantó que los escuchemos. Les gustó mucho hacer entrevistas y fue una idea de ellos, nosotros no lo habíamos programado, ellos lo decidieron y las fueron a buscar. Otra cosa que hicieron, que a nosotros no se nos había ocurrido fue ir a la juguetería y sacar fotos y analizarlas. Hubo cosas que las planificamos nosotras y hubo cosas que salieron a partir de lo que decían los chicos. Por ejemplo nosotras queríamos ver una película y los chicos proponían otra. También quisimos traer alguien a que les dé una charla y ellos nos dijeron que no querían. (E2)	
Instancias de elección y toma de decisiones	Propuesta de consignas o desafíos de múltiple forma de resolución	Yo di una consigna general y ellos tenían total libertad en cómo responderla. En un momento los alumnos tenían que realizar un cortometraje y podían elegir cómo hacerlo, cómo guionarlo y dirigirlo. (E5)
		Queríamos hacer muebles con materiales reciclados y los alumnos decidieron qué muebles construir y cómo en función de lo que hacía falta. Y aprendieron a coser por ejemplo, porque se dieron cuenta de que necesitaban saber hacerlo. (E8)
		Yo llevaba algunas opciones y les preguntaba, ¿qué les parece? Y ahí elegían entre ellos y podían proponer cosas que yo no había pensado. (E1)
	Actividades elegidas por los estudiantes	Para el cierre les dimos opciones podían hacer: un mural, un vídeo, una muestra, tenían varias opciones. La idea era explicar a la escuela lo que habían investigado. Estuvo muy lindo. (E10)
		También armamos una paleta de actividades usando las inteligencias múltiples que yo la colgué en la sala de profesores para que todos los demás profes lo puedan ver. (E2)
Sobre la autonomía de los	Caracterización de la autonomía	Creo que fueron muy autónomos y muy creativos. Resolvían cosas que a mí me hubieran costado resolver (E2)
		Para nosotros era raro ir al aula. Llegábamos y no sabíamos con qué iban a salir los chicos. Entonces no podíamos preparar mucho, no sabíamos que iba a pasar en la clase. Es más a veces preparábamos varias cosas porque no sabíamos por dónde nos iban a llevar los chicos. (E10)

	estudiantes		Creo que fue algo bastante equilibrado en este sentido, creo que no fueron 100% dependientes de mí, que si yo no les decía lo que tenían que hacer no hacían nada, ni tampoco el otro extremo de hacer lo que querían. Fue un balance. (E4)	
			Si, sin duda, fueron autónomos. Decidieron qué, cuándo y cuánto tenían que trabajar. Todos trabajaban pensando en el emprendimiento y para la siguiente clase qué se podía hacer. Ellos iban manejando y planeado los tiempos. (E6)	
			Y participaron todos, no hubo uno que no se haya enganchado. Les gustó aprender, después se mandaban lo que hacían por <i>Whatsapp</i> . Además sirvió para unir mucho los grupos. Trabajamos 4to, 5to y 6 juntos. (E8)	
			Surgían desafíos y ellos mismos los resolvían, y participaron todos. Cada uno encontró su lugar y algo para hacer. (E2)	
			De hecho una clase yo falté y los alumnos guiaron a la preceptora en lo que tenían que hacer. (E9)	
	Dificultades		No fueron tan autónomos en el inicio. Necesitaron la guía, no entendían. Después una vez que arrancaron si fueron más autónomos y se lanzaron a hacer las actividades. (E5)	
			No tuvieron tanta autonomía en el sentido de que a veces necesitaban que yo les proponga algo o les dé un abanico de propuestas para que elijan. Si no hay una base, les costó proponer a ellos. Después si les das alguna idea por ahí se mandan, pero no están acostumbrados a llevar el protagonismo. (E7)	
			Al principio casi que los tuve que obligar a que trabajaran solos. Porque la verdad es que en el sistema en el que trabajamos nosotros estamos acostumbrados, tal vez, a no darles el espacio a los alumnos, a no tomarse el tiempo, y a darles una receta. Es algo para seguir trabajando porque es algo totalmente nuevo para ellos. (E9)	
	Factores clave	Alumno en el centro		Fue muy importante darle lugar a los interrogantes y las preguntas de los alumnos y tomar tiempo para responderlas. Y también dar lugar a la experimentación. La experiencia es fundamental, si no lo experimentás no aprendés. (E3)
				Diría que en un 70% de las actividades las elegían ellos y un 30% las proponíamos más nosotros. Tratábamos de orientarlos en base a lo que ellos traían. Creo que pudimos ponerlos en el centro. (E1)
Docente guía			Y muchas veces el decir “no sé” frente a una pregunta de los chicos. Fue importante tomar esa postura y darle ese lugar a la duda. (E1)	
			Yo los guiaba, pero se movieron como ellos iban queriendo. Los ayudamos a terminar las ideas, pero nacían de ellos. (E10)	

Acercas de la percepción de los docentes sobre la participación de los estudiantes	Desarrollo de capacidades	Creo que es muy rico, por el hecho de que les da curiosidad y empiezan a preguntar y se cuestionan. Tuvieron que resolver ellos mismos los conflictos que aparecían en el trabajo en grupos. (E1)
		Nos sirvió bastante para mejorar la participación y el compromiso y para fortalecer los lazos entre los grupos. (E10)
	Aprendizaje significativo	Iban elaborando sus propias creaciones. Notamos una producción propia de los alumnos y que realmente habían incorporado los conceptos y valores que estábamos trabajando. Fue muy interesante. (E1)
		Este debería ser el camino a seguir por todos los docentes porque me parece que permite que haya una apropiación más significativa de los contenidos. (E3)
	Participación y protagonismo	Creo que debería ser el objetivo de la educación, que los chicos y las chicas puedan tener una participación protagónica, más que participación deberían ser protagonistas. (E9)
		Las cosas que no podían resolver en la clase se las llevaban a sus casas y participaban las familias. Y para una escuela como la nuestra donde nunca la familia participa, y solamente viene para recibir quejas de los hijos, fue genial fue maravilloso. (E9)
Acercas de los obstáculos y dificultades	Resistencia de los docentes	Para los profesores es más fácil pararse al frente de la clase y explicar los contenidos. Pero proponer que los chicos investiguen y los descubran ellos mismos lleva más dedicación y más tiempo. (E10)
		A veces en una clase tenías pensado hacer una actividad y después te das cuenta que eso no es suficiente y tenés que implementar otras acciones. Para algunos eso puede ser un obstáculo pero para mí es un enriquecimiento. (E1)
		La resistencia más allá de los chicos porque no están acostumbradas las mayores resistencias son nuestras. Nosotros somos el primero en frenar o en cuestionar la participación tan activa del chico. Porque te quita ese lugar de privilegio en el cual a los docentes nos pusieran históricamente y hace pensar de que el alumno tiene el mismo protagonismo o más en realidad. (E9)
		A algunos profesores les cuesta cambiar la mirada del control por la del acompañamiento a los chicos. (E6)
		A uno le da un poco de temor porque uno no sabe, cuando le propone al alumno algo abierto, la cantidad de cosas que pueden venir. Pero hay que tener la posición de animarse y acompañarlos. (E9)

		Surge algo de resistencia. En general la escuela es algo que está súper estático y hay gente que se resiste a algo nuevo. Algo que no sea tan estructurado puede generar una incomodidad especialmente en los docentes o en los directivos. Con los chicos creo que no, los chicos se adaptan, no se oponen. (E5)
	Importancia del apoyo institucional y de los directivos	Es importante la cultura institucional que tenga cada escuela. Porque si en la escuela hay iniciativas de los profesores y las profesoras que impulsan a que los chicos y las chicas hagan otro tipo de actividades eso va a prosperar. Sino es muy difícil ir en contra de la corriente. (E3)
		Depende mucho el entusiasmo del directivo. Si el directivo se pone a trabajar al lado tuyo la propuesta sale distinto. Como docente es importante sentir que el directivo te permite hacer y que te acompañen. Una clave es tener al directivo y a los colegas de tu lado. (E8)
		Venimos muy arraigados en la cultura del aprobar, de aprender por la nota y uno está tratando de que no lo hagan sino por el hecho de aprender. (E9)
		Tengo sentimientos encontrados porque digamos nosotros como docentes tenemos que cumplir con un currículum prescriptivo con lo cual a veces se hace muy difícil decirle a los alumnos: “¿Qué es lo que te interesaría trabajar?” (E4)
	Reflexión en el rol docente	El primer obstáculo son las ganas, las ganas de hacer cosas nuevas. Es el principal obstáculo. Porque todos los más obstáculos se pueden superar. Si vos tenés ganas de hacer cosas nuevas en el aula, se puede. También poder confiar en los alumnos. (E2)
		El profesor tiene que animarse a darles lugar a los alumnos, a aceptar que hay cosas que el profesor no sabe. (E7)
		Se podría decir que los recursos son un obstáculo, pero si hay interés del docente, se pueden hacer muchas cosas. (E8)

Acerca del abordaje de los contenidos

Acerca del abordaje de los contenidos	Selección de contenidos	Flexibilidad en el diseño curricular	Trabajamos contenidos que están en el diseño, quizás no presentados de la misma manera ni abordados de la misma forma. Lo que tratamos fue de elegirlos y conectarlos con la vida de los chicos. (E8)
			Fueron contenidos que se suelen dar de otra manera pero acá me vinieron muy bien para trabajar el tema que habían elegido los chicos. (E9)
			Están presentes en los diseños curriculares, pero no de una manera tan explícita como yo los trabajé. A veces no están tan explícitos pero hay que saber adaptarlos. Los contenidos los seleccionamos los profesores buscando cuáles son los que mejor se adaptaban a los chicos y a nuestro ABP. (E10)
			Tratamos de adaptar los contenidos que vienen en los diseños de cada materia. Fueron muchos los contenidos que trabajamos. Los seleccionamos los docentes desarmando las unidades que habíamos planeado a principio de año. La desarmamos en orden para que nos queden los contenidos juntos en el mismo momento. (E2)
		Participación de los alumnos	Elegimos los contenidos en acuerdo con los alumnos. Nosotros les propusimos y ellos eligieron dentro de una serie de contenidos cuáles querían trabajar. Fue muy interesante porque pudieron elegir contenidos diferentes dentro del mismo tema. (E4)
	Relación con la vida y realidad de los estudiantes	Conexión con la realidad de los estudiantes	Creo que logramos esa conexión porque era algo que les estaba pasando a los chicos en ese momento. Tenía que ver con su realidad del momento. (E2)
			Habíamos partido de un tema que era de interés de los chicos y nos esforzamos, en cada clase y en cada actividad, por llevar ese tema a su vida diaria y a lo que a ellos les interesa. Y creo que lo hicimos muy bien. Ellos lo notaron. (E10)
			Conectamos el tema con lo que pasa en la escuela, en nuestra escuela. Hablamos con la cooperativa del barrio, convocamos a la escuela primaria a sumarse. Vinieron personas del CEAMSE a dar una charla, juntamos materiales reciclables de las casas. (E8)
		Sí, totalmente porque nosotros tenemos muchas familias que tienen trabajos informales, otras que trabajan haciendo muebles y nos dieron una mano. Eran cosas familiares para los chicos y son parte de su vida familiar. (E9)	
	Posibilidad de abordar emergentes	Durante una de las actividades surgió un emergente del barrio, estamos cerca de una villa y hubo un asesinato. También en ese momento surgió un tema de discriminación por la sexualidad entre los alumnos. Y los tomamos para trabajarlos dentro del ABP porque se conectaban con el tema. Fue muy interesante poder incluirlo. (E1)	

		Interacción con el contexto y la realidad	Hubo total conexión con el contexto de los chicos. Fue como un despertar. Tuve alumnos que agradecieron profundamente la posibilidad de que alguien vaya a darles una charla a la escuela, de que alguien los reciba en su atelier o en su centro de yoga o en otros lados. Estaban muy motivados y movilizados. Creo que creo que fue un aprendizaje significativo (E6)
			Cien por ciento. Analizamos lo que pasó en nuestro barrio. Salimos a la calle, hicimos entrevistas, fuimos al aeropuerto, encuestamos en el colegio del barrio. El ABP tuvo mucha conexión con el contexto local de la escuela y con la vida y la realidad de los alumnos. Eso es lo fundamental del ABP, yo creo que uno aprende desde lo que conoce. Se va dando el conocimiento desde lo que observa y experimenta y es mucho más enriquecedor e interesante que sentarte y leer la teoría del aeropuerto del Palomar. (E4)
	Articulación entre disciplinas	Enfoque disciplinario	Fui la única docente, y trabajamos solo desde literatura entonces lo trabajado para música y arte fue en diálogo con literatura, todo ocurrió en mi espacio. Quizás no fueron tan profundizados los contenidos de las otras materias. (E5)
		Enfoque multidisciplinario	Cada profesor planificaba por su lado, y nos íbamos hablando por Whatsapp. Sabíamos en qué andaba cada uno pero no interactuamos mucho. (E7)
			Cada materia trabajó por separado pero con un mismo tema, objetivo y producto final (E10)
		Enfoque multidisciplinario con algunas actividades interdisciplinarias	Cada materia trabajando por separado en la misma temática. Pero en algunos momentos trabajamos juntos. Por ejemplo, con el análisis de datos estadísticos. (E6)
			Los profesores trabajamos por separado los contenidos sobre el tema del ABP. El día del cierre si trabajamos todos juntos y los chicos traían cosas de todas las materias. Pero creo que no hubo mucho diálogo al momento de trabajar. (E8)
			Cada materia trabajó por separado, si bien nos hicimos sugerencias e intercambiamos ideas para trabajar en sintonía. Hicimos algunas clases juntos, más en forma de taller. Pero en el resto de las actividades trabajamos en sintonía pero en separado. (E1)
		Enfoque interdisciplinario	Primero planificamos y cada uno seleccionó los contenidos que iba a abordar y después los pusimos en común. Los viernes nos pasaba que coincidíamos las profesoras de sexto y el viernes se convertía en casi todo el día de proyecto y las materias se superponían. A veces si yo llegaba antes me metía en la clase a compartir con la otra profesora. Desdibujamos el horario y el límite de las asignaturas. (E2)

			Con la profe inglés es con la que realmente puedo decir que sí hubo un trabajo interdisciplinario. Nos mandábamos una vez por semana para ir programando las actividades que íbamos a hacer en la clase. Cuando te tocaba ibas y trabajabas y le avisabas a la que venía después hasta dónde habías llegado. Y retomaba desde ahí. Se trabajó como si fuera un mismo espacio y las docentes iban retomando desde donde dejó la anterior (E9)
Valoración del enfoque interdisciplinario	Aprendizaje profundo y significativo		Cuando trabajamos de manera integral logramos una mayor profundización de los contenidos. Además en las actividades me parece que se logran propuestas más complejas con más creatividad. (E3)
			Se aprende desde otro lugar, de otra manera, se vive de otra manera. Y es difícil que caiga en el olvido porque lo comprendiste profundamente. (E5)
			Creo que eso es fundamental y que lo tendríamos que hacer todos los años en todas las escuelas. Esto nos permite a nosotros hacer una mejor exploración de los contenidos. (E6)
	Valor del diálogo entre materias		Nosotros hicimos actividades en conjunto y fueron más significativas que las acciones individuales esto por un lado me parece que te ayuda y también romper con cierta fragmentación que hay en el nivel secundario donde cada materia está en un estanco separado y parece que no tuvieron diálogo.(E3)
			Ayuda a que se despierte otro tipo de pensamientos que no son tan rígidos. Cuando realmente se logra y los chicos notan que dos profesores trabajan juntos, se da un compromiso diferente. Les permite poder construir un pensamiento que se va encadenando y que después se puede aplicar en la vida. (E9)
			No estamos muy acostumbrados a trabajar así. A veces pasa que, en una mesa de examen, otro profesor me dice: “Que buena que está esta materia” y no tenía idea de lo que yo hacía en mis clases. El ABP propicia más la construcción en conjunto. (E6)
			El valor del encuentro entre materias es que se da un aprendizaje significativo. Están muy acostumbrados los estudiantes a que lo que pasa en otra materia no tiene nada que ver con la mía. Yo por ahí les pregunto algo que vieron en geografía y no lo conectan. Estamos en compartimentos estancos. (E8)
	Obstáculos en general	Creo que acá también hay una debilidad del sistema, al menos en secundaria que no tenés un espacio de planificación. Nosotras las que éramos referentes teníamos un momento juntas en la escuela pero a veces no coincidía con los horarios de las otras profesoras (E3)	

			Cuando uno trabaja en muchas escuelas, reunirse con el otro, cuesta, y es difícil encontrar un espacio. (E1)	
			A veces la predisposición con la que te encontrás desde los directivos te cambia todo. Hay lugares donde te dan lugar y lugares donde hay más barreras y sin el apoyo del director todo se hace cuesta arriba. (E10)	
			A mí me parece que da más trabajo y requiere de más creatividad. (E2)	
			Trabajar y planificar en grupo en el nivel secundario implica un esfuerzo más grande que pensar una actividad sola (E3)	
			De parte de la directora, tiene que haber apertura y flexibilidad. Desde los profesores tiene que haber una organización y un lineamiento para poder llevarlo a la práctica. Un apoyo, un enmarque y acompañamiento institucional. (E5)	
	Dificultades y obstáculos en la implementación	Falta de formación		Lo que más hay que trabajar es en cambiar los profesorados, la formación docente. Sigue siendo anticuada y siguen desconociendo muchas novedades pedagógicas y de didáctica. Y yo creo que por dónde anda el ABP es por donde vibra la nueva mirada educativa y los profesorados están atrasados. (E2)
				Un obstáculo está en nuestra formación, porque lo que veo es que no se aprende en los profesorados y los profesores nuevos siguen pensando la escuela como compartimientos estancos, los propios docentes lo tenemos que cambiar. (E8)
		Sentido de posibilidad		Lo ideal sería que no dependa de la buena voluntad del profesor y que haya un marco institucional. Pero igualmente se puede hacer. Hacen falta ganas y entusiasmo, y los resultados son positivos. (E3)
				Lo primero que van a decir es la falta de tiempo. Pero creo que a veces no es la falta de tiempo institucional sino la falta de querer romper con estructuras rígidas nuestras, porque cuando a vos te interesa y realmente quieres hacerlo lo logras y le buscás la vuelta. Cuando hay buena voluntad y ganas de trabajar, se encuentra el tiempo. (E9)
	Rol del vínculo personal entre docentes	Potencia el trabajo entre docentes		En mi experiencia, la interdisciplinaridad está más vinculada al vínculo personal entre profesores que a lo pedagógico. Con estas profesoras yo tengo mucho vínculo porque hacemos muchas actividades entonces lo íbamos planificando en charlas y momentos informales. (E3)
			Con nuestra forma de trabajo en las escuelas secundarias, con materias estancas y poco tiempo en la escuela es muy difícil la comunicación, entonces terminás juntándote con los que tenés una relación previa. (E8)	

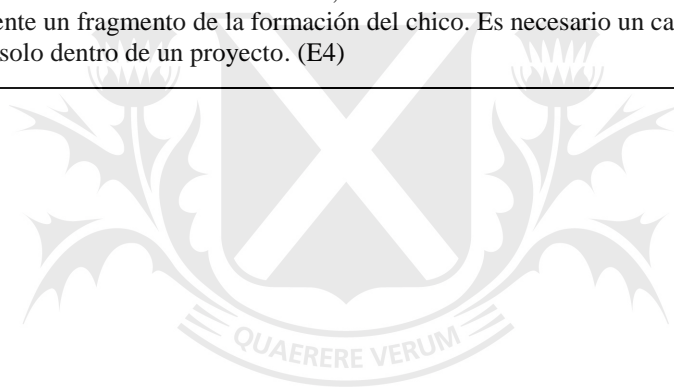
		Yo me junté con la profesora de lengua porque somos amigas por fuera del colegio y se que con ella me entiendo y puedo trabajar bien. (E7)
		Ayuda pero no es algo esencial. Yo conocí profesores porque trabajamos juntos en el ABP, no los conocía y al trabajar juntos nos acercamos mucho. Pero si, el vínculo influye un montón. Por lo menos tiene que haber respeto para empezar. (E10)
		Es fundamental porque primero tiene que haber confianza para depositar tu proyecto en el otro. También mucha empatía y buena comunicación es fundamental. Hay que dejar de lado los egos. (E9)
	Dificulta el trabajo entre docentes	También influyen los celos, los celos profesionales. Y acá, de vuelta, es re importante el equipo directivo. (E6)
		Es importante, siempre uno se acerca a los compañeros más afines y después hay que ir a inspirar y convocar a otros. Hubo una profesora, por ejemplo, que estaba enojada conmigo y no quiso participar del ABP. (E4)

Acerca de las estrategias de evaluación

Acerca de las estrategias de evaluación	Qué fue evaluado	Contenidos y capacidades	Yo les comenté que iban a ser evaluados por el trabajo, por el compromiso. Muchos alumnos se sorprendían cuando les decíamos que una producción como una canción, podía tener una nota. Evaluamos la producción, la participación, el compromiso. El trabajo en grupo, la entrega de los trabajos prácticos. (E1)
			Nos fuimos dando cuenta a lo largo del ABP que había muchas habilidades que queríamos evaluar que habitualmente no se evalúan en la escuela. Y las íbamos agregando a la rúbrica y por eso nos quedó tan larga. También evaluamos los contenidos. (E2)
			Se evaluó la cooperación y la participación y, bueno, los contenidos que fueron aprendidos. Utilizamos la coevaluación, para mí es algo fundamental en este tipo de proyectos. (E4)
		Capacidades	Evaluamos la comunicación y cómo ellos se sintieron, además de lo que hicieron y qué cosas que había que cambiar. (E8)
			En realidad hicimos una evaluación de cómo salieron las actividades, no hicimos una evaluación de contenidos. Los contenidos fueron evaluados por fuera en cada materia. (E3)
		Ni contenidos ni capacidades	La profesora de cuarto hizo una evaluación dialogada de devolución. Yo no me acuerdo como evalué. Hubo más evaluación de reflexión y autoevaluación, o metacognición. (E6)
	Nos faltó la clase final de sentarnos y evaluar con la rúbrica. Me hubiera gustado tener esa instancia de reflexión. Nos faltó un momento más formal. (E5)		
	Instrumentos de evaluación	Diversidad de instrumentos	Hicimos una rúbrica que al principio fue difícil de construir porque queríamos incluir muchas cosas y era difícil bajarlo al papel. Porque queríamos evaluar la creatividad y entonces fue difícil definir: ¿Qué es la creatividad? Nosotras mismas nos empezamos a preguntar esas cosas. ¿Cómo nos dábamos cuenta que trabajaron en el grupo? (E2)
		Diálogo y conversaciones de reflexión	Hubo charlas y conversaciones informales de reflexión, cómo venían y entre grupos. Pero no hubo instancias formales. (E5)
			Yo trabajo mucho desde la oralidad y me voy dando cuenta de lo que trabajaron los chicos. (E8)
Lo hicimos más así como charla-debate. No hubo algo un instrumento de evaluación concreto, una prueba escrita. Fueron instancias de reflexión. (E3)			
	Para evaluar hicimos algunas preguntas de reflexión y una evaluación entre pares que fue oral. (E4)		

Instancias de evaluación	Evaluación continua e informal	Fue algo continuo pero informal a lo largo del ABP, tuvimos muchas charlas de reflexión. No hubo instancia final. (E5)
	Evaluación continua y formal	Cada clase tomábamos nota los docentes del trabajo en clase de cada grupo. Y algunos contenidos fueron evaluados en distintos trabajos a lo largo del ABP. Y al final hubo una exposición donde cada grupo presentaba. (E2)
Beneficios del enfoque de evaluación formativa	Compromiso	Tenés que involucrarte más, todo el tiempo, porque tenemos que estar ahí todo el tiempo con las antenas paradas, no es que tal día voy a evaluar, evaluás todo el tiempo. Y los chicos también se involucran más y se comprometen más. (E5)
	Objetivos comunicados	Para mi es bastante enriquecedor el enfoque de evaluación formativa. Lo bueno es plantear desde el comienzo los objetivos a los alumnos. Contarles que uno va a evaluar de esa manera, que va a haber una nota final pero también vamos a ir evaluando todo el proceso durante la formación. Creo que es muy importante aclararlo. (E1)
		Los beneficios son mayores si le explicamos a los alumnos cómo van a ser evaluados y qué es el enfoque de evaluación formativa. (E9)
	Proceso de aprendizaje	La evaluación formativa es una gran riqueza, nos permite evaluar muchas más cosas y tener una idea más acertada de lo que pasó. (E10)
		Lo positivo es poder dar cuenta de que en realidad el aprendizaje es un proceso y no solo un resultado de una evaluación concreta. Entonces podés tener una mirada general de todo lo que se fue haciendo y de cada paso en la apropiación del contenido. (E3)
		Con evaluación formativa podemos valorar cosas que el sistema no valora ni evalúa, como por ejemplo algunas capacidades. (E4)
Creo que una de las fallas es que se sigue considerando al error como una instancia de estresante y de angustia. La evaluación formativa cambia esa mirada. (E10)		
Te permite tener mayor cantidad de recursos para llegar a la nota numérica q se pide, permite tener mejor diálogo con el alumno y se compromete distinto. (E9)		
Obstáculos y dificultades	De los estudiantes	El único obstáculo son los alumnos. Que están esperando que haya una evaluación tradicional. Esperan todo el tiempo la nota numérica. Están desesperados y preguntan: ¿Qué me va a quedar en el trimestre? Incluso a veces los padres también están esperando una nota numérica. (E1)

del enfoque de evaluación formativa		A veces a los chicos les cuesta romper con el esquema tradicional. Si no les decís que tal día tienen una prueba creen que no están siendo evaluados. (E3)
		Los alumnos a veces preguntan “¿Qué nota me saqué?”. Creo que es un enfoque que no está instalado, no tiene un recorrido, en el sistema educativo. (E10)
	Del sistema	Es difícil ser coherente con el sistema, es decir la evaluación formativa nos pide un enfoque diferente. El sistema te pide solamente un fragmento de la formación del chico. Es necesario un cambio en el sistema, y que se evalúe siempre así y que no quede solo dentro de un proyecto. (E4)



Universidad de
San Andrés

Acerca de la percepción de los docentes sobre la estrategia

Acerca de la percepción de los docentes sobre la estrategia	Beneficios y aspectos positivos	Actitud de los estudiantes	Los chicos se interesan más que con trabajos tradicionales. Porque ellos mismos analizan los cuestionamientos que tienen ellos, los temas que les interesan. O si uno les da un tema central ellos lo pueden empezar a desglosar y llevarlo a los subtemas que les interesan, y lo enriquecen. (E1)
			Los alumnos esperan el espacio y el momento de ABP porque lo disfrutan. (E7)
			Mis alumnos asumieron un compromiso con el ABP que yo nunca había visto, se lo apropiaron. Por ejemplo cuando había que traer materiales y uno se olvidaba, los demás se lo hacían notar y después veían juntos cómo lo solucionaban. (E9)
			Sirve para motivar a los chicos con temas que los involucren que estén anclados en su contexto y que les interesen. (E8)
			Hicimos una actividad de lanzamiento del ABP que generó interés en toda la escuela y fue importante para mantener la cohesión del proyecto. Provocó más compromiso en los alumnos, motivó mucho a los chicos y se engancharon mucho. (E2)
			Da la posibilidad de que los chicos estén más presentes, sean más protagonistas. La propuesta los convoca más. Además se genera un sentido la responsabilidad pero, con otro color. No es la responsabilidad en tanto tengo que cumplir por obligación, sino un compromiso que quieren asumir. (E5)
			En mi experiencia, a los chicos que les di un rol de liderazgo, se sumaron y se engancharon más. Y lo asumieron con mucha responsabilidad. (E4)
			Había un grupo de chicas del que los otros profesores me decían “Pero como puedes hablar bien de esas chicas” y la verdad que en el ABP trabajaron re bien y se engancharon. Eran alumnas apáticas, sin interés, pero después cambiaron un montón. Creo que el ABP les sirvió a ellas para cambiar su mirada sobre la escuela. Ellas sintieron que podían ser constructoras del conocimiento y ser partícipes. (E6)
		Mayor aprendizaje	El ABP busca el aprendizaje significativo, que creo que fundamental y trata de encontrarle la vuelta a esta escuela que, a veces, no está respondiendo a los intereses y a las necesidades del estudiantado. Creo que es necesario buscar algo que nos motive que sea significativo y que sea anclado en la realidad. (E8)
			Se pueden recorrer de otra manera los mismos contenidos que el docente quiere dar de una forma más enriquecedora. (E7)
Permite profundizar mucho más los contenidos y sobre todo a través de la indagación, la autonomía de los chicos y su protagonismo. También permite salir un poco del aula. (E3)			

			Poder dar diversidad a las metodologías de enseñanza y aprendizaje y diversidad a los espacios donde aprendemos. Romper con lo rutinario ayuda a trabajar la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico. (E10)
	Mejor vínculo con los estudiantes		Y lo más importante, es que el ABP me sirvió en el vínculo con los alumnos. Yo siempre tuve buen vínculo con ese curso, pero por esa cercanía y ese involucrarse más, nos acercó mucho. En lo vincular estuvo genial. (E5)
			Pude conocer a los alumnos desde otro lugar y verlos distinto. El vínculo con ellos mejoró y después se vio reflejado en las actividades fuera del ABP. (E7)
			Se genera un vínculo diferente. Conocés una faceta de tus alumnos que no conocías. Se genera una cercanía que creo que tiene que ver con posicionarse distinto como docente. (E9)
	Un valor personal para el docente		Con ABP la escuela mejora, y si la escuela está mejor, trabajás en un lugar mejor. Creo que el ABP te hace crecer como profesor y como persona, además de a los alumnos. (E6)
			Yo como profesor estuve en posición de seguir aprendiendo y mejorando. (E8)
			Es una experiencia que se tiene que vivir como profesor, nadie tendría que salir de la docencia sin haber hecho un ABP. (E9)
			En mi caso fue algo muy enriquecedor. Tanto para los chicos como para los docentes. Aprendimos muchísimo (E1)
			¡Con el ABP me divierto yo! Si no hago cosas nuevas o cambio, me aburro yo. Se vivió un clima nuevo. La experiencia fue súper positiva. (E5)
			El ABP es una experiencia muy satisfactoria. Yo creo que es una experiencia que debería estar incorporada en los planes de estudios de los profesados porque es muy gratificante para uno. Es una experiencia muy muy interesante muy gratificante. (E4)
			Por ejemplo, en la mesa de examen de diciembre, un alumno que se la había llevado se acercó y me dijo, con los ojos llenos de lágrimas, que era la primera vez en la secundaria que tuvo un profesor que lo aceptó sin cuestionarlo. Y me eligió para que le entregue el diploma. Muy lindo. (E10)
		Es algo muy significativo para el aprendizaje de los estudiantes y para nuestro trabajo también. Creo que con ABP uno se frustra menos como docente, porque le encuentra sentido a lo que uno enseña. Especialmente si hay trabajo interdisciplinario. (E9)	

			Hicimos una actividad donde cada adulto de la escuela compartía su vida y su recorrido a los chicos. Fue hermoso, fue una comunidad, todos los adultos me lo agradecieron porque pudieron compartir y conectar con los alumnos. ¡Sumó tanto a nuestra escuela como comunidad! (E6)
Obstáculos y dificultades	Resistencias de docentes y directivos		El obstáculo más grande que yo me encontré con el ABP no fue la planificación y no fue con los chicos. Fue con los propios docentes. (E9)
			El primer gran obstáculo que el docente va enfrentar son sus propios pares. Son los que te tiran abajo, son los que te ponen palos en la rueda. También hay equipos directivos que son muy reticentes a lo nuevo. (E4)
			Hace falta el apoyo de los directivos. Y que estén convencidos de lo que están haciendo. Si el directivo no está convencido los otros docentes no van a sumarse. (E8)
			Yo creo que el obstáculo mayor no son los alumnos sino los adultos. Por ejemplo que los directivos no apoyen o no den lugar a esta metodología. Yo tuve una docente que me decía que estaba llevando a los chicos a un lugar que no estaba bien. (E7)
			Muchos profesores se niegan a trabajar de esta forma y prefieren seguir con su estilo y sus modos de siempre. (E10)
			Al trabajar en un montón de escuelas, en diferentes cursos, con muchas horas, sigue estando esa resistencia de los profes para trabajar con otros, a ponerse de acuerdo y trabajar en equipo a buscar el espacio de encuentro. (E1)
			Creo que hay que cambiar la mentalidad de los directivos y dar lugar a algo nuevo. (E4)
	Necesidad de mayor tiempo, recursos y trabajo de los docentes		La planificación me llevó mucho tiempo y la implementación también. Requiere motivar a los profesores y motivar también a los alumnos. (E6)
			Para los profesores requiere más trabajo, requiere preparar más las clases, ser más creativo. Y en el aula tenés que estar más involucrado. (E10)
			Es un trabajo que implica involucrarse más, pero trae mucho desgaste, y puede haber frustración cuando las cosas no salen. Hay que remarla, remarla, y remarla. (E5)
			Lo que te tira para abajo, a veces, es la falta de los recursos y la falta de compromiso por parte de los adultos, ya sea directivos o compañeros. (E9)

		Miedos y frustración por parte de los docentes	Hay que trabajar más, ser muy organizado y a la vez ser flexible. Por momentos te sentís solo, pero hay que buscar aliados. (E5)
			Muchos profesores no participan porque tienen miedo a lo desconocido, y requiere más tiempo de trabajo. (E6)
			Por momentos te vas a desanimar y también puede ser que fracases. Puede ser que uno dé el cien por ciento y que los demás no acompañen. Es asumir riesgos, pero vale la pena. (E6)
			Yo te diría que hay que vencer el temor inicial que genera esto de "¿cómo llevo a cabo el ABP?, ¿Cómo lo empiezo?" Hay que confiar en uno y en los alumnos. Darles esa libertad a los alumnos. (E1)
			Empecé el ABP con miedo, no sabía qué era. Después me fui animando y vi que a los chicos les gustaba y me terminó encantando. (E1)
			Yo cuando empecé no sabía bien qué era el ABP, medio que me mandé sin conocer mucho y me encantó. (E6)
		Falta de formación docente y costumbre	Es una metodología que los estudiantes no conocen y no están habituados. Entonces hay que hacer un trabajo extra para poder contar de qué se trata y lograr que el curso se encauce en ese proyecto y en esa forma de trabajo. Una vez que los chicos y las chicas te entienden cuál es la propuesta te va a ir bien. (E3)
			A los profesores nos falta formación, aprender herramientas para llevar a la clase y poder trabajar mejor con ABP. (E10)
		Sentido de oportunidad	No se va a encontrar con problemas, se va a encontrar con situaciones que lo van a llevar hacia otro rumbo de lo que tenía planificado. Pero más que problemas son oportunidades. (E1)
			Los obstáculos que pueden surgir se pueden superar siempre con creatividad. El primer obstáculo que se me ocurre son: el docente y sus miedos, el docente y su idea del control, el docente y la evaluación. O sea que el obstáculo en ABP está más en el docente y todos los puede superar. (E2)
			¡Sería maravilloso! Se potenciarían los cambios, tendríamos ciudadanos más comprometidos. Más comprometidos con la sociedad, con el ambiente, con el otro. Es el cambio de sociedad que necesitamos. Porque el ABP es colaborativo Es democrático, respeta las diferencias, los pensamientos de las personas, favorece el pensamiento crítico, los alumnos se tienen que cuestionar las cosas. Creo que eso haría una sociedad mejor, más respetuosa y más creativa. Es la sociedad que necesitamos. (E2)