

Puesta en práctica de proyectos ABP en básica superior

Análisis descriptivo desde la experiencia docente
en unidades particulares bilingües

José Lacaba

Introducción

La interdisciplinariedad en la escuela dentro de los currículos por competencia

La interdisciplinariedad y los ABP en el marco de la didáctica educativa

Al origen de los aprendizajes basados en proyectos, que denominaremos ABP a lo largo de esta investigación, se encuentra la introducción en las aulas de primaria y secundaria de metodologías y didáctica de tipo colaborativo. Estas fueron introducidas, en el ámbito educativo de forma paulatina desde arriba hacia abajo. A saber, aparecen primero en la enseñanza superior para, *a posteriori*, implementarse en la enseñanza secundaria y primaria.

Ha sido una metodología didáctica que ha tenido desde el principio sus detractores, los cuáles reivindican el modelo de educación tradicional, que se ha organizado a partir de disciplinas que corresponden a diferentes aspectos del saber clásicos que se reflejan en la construcción de las mallas curriculares (Louviot et al. 2019, 10). Tradicionalmente, la escuela ha estado organizada a partir de esta modalidad de contenidos específicos, a los que llamamos disciplinas (Reuter 2014, 54-5), los cuales surgen en el siglo XIX en Europa (ciencias, letras, ciencias sociales).

Estas disciplinas se han construido de forma histórica como consecuencia de la implementación en varios países de diferentes programas educativos. Pero, para ser más precisos, hay que entender cómo estas disciplinas se han desarrollado como construcciones sociales e históricas. Es decir, las ma-

terias de las mallas curriculares no poseen de por sí una condición natural de existencia (56), y, por otro lado, han estado sometidas a cambios sociales. También han estado en constante debate y renegociación con la sociedad en la que viven, cuestión que se ha reflejado en las aulas.

La propia interdisciplinariedad, de la que se nutren los ABP, surge de una visión crítica de lo que algunos autores dan en llamar la construcción de un estatus específico de la disciplina, que, fruto de ese proceso histórico ya mencionado, ha llevado a lo que muchos autores denominan una compartimentación de disciplinas con el consecuente aislamiento disciplinar (59).

Esta crítica se cristaliza en la didáctica educativa a partir de los años 2000, cuando se instalan paulatinamente este tipo de dinámicas en Europa, tanto en educación primaria como en secundaria (probablemente a partir de 2010 en América Latina pero no se han encontrado datos al respecto). Para estos autores, si analizamos el mundo social en el que nos encontramos hoy en día y de forma muy somera —procesos históricos cambiantes, crisis climática—, la comprensión de estos no se puede transmitir desde una visión monodisciplinar de los contenidos curriculares —ciencias sociales contra ciencias de la naturaleza—. No es que la propia enseñanza disciplinar en compartimentos no tenga ya ninguna validez pedagógica, sino que ciertos problemas de la sociedad actual precisan de una visión de conjunto (Lenoir 2019, 25-6). Cuestiones como el desarrollo sostenible, la migración, los derechos humanos y la ciudadanía son algunos de los complejos temas que no pueden ser resueltos por un tratamiento disciplinar único (Louviot et al. 2019, 11).

La interdisciplinariedad en la escuela no pretende solo la comprensión de una serie de cuestiones claves de la sociedad hoy en día, sino también crear en el educando una serie de potencialidades que lo preparen para el mundo profesional. Esto es lo que algunos autores denominan *interdisciplinariedad práctica* (Lenoir 2019, 27-8). Esto hace referencia a una serie de saberes prácticos, técnicas o procedimientos que son utilizados en la vida cotidiana. Este tipo de aprendizaje no se corresponde solamente solo con las destrezas que aprende cada individuo a lo largo de su experiencia vital. A parte de esta, existe también la denominada *interdisciplinariedad profesional*, es decir, la capacidad del futuro profesional a adaptarse a diferentes situaciones dentro del mercado de trabajo (28-9).

Hasta aquí podemos estar completamente de acuerdo, pero ¿cómo ponemos esta interdisciplinariedad en práctica? Aquí hay que tener en cuenta sobre todo la cuestión de la didáctica. Reuter (2014, 60), al igual que otros autores (Lebeaume citado en Reuter 2014), establece tres tipos de didácticas:

una didáctica de los aprendizajes, centrada en las condiciones del estudio y las de su apropiación; otra didáctica de los currículos, centrada sobre la constitución y evolución de las disciplinas; y una didáctica de las enseñanzas, que aborda la formación de los educadores y la propia práctica docente. La interdisciplinariedad debe partir desde la didáctica de los currículos, puesto que es la que se centra en la evolución y constitución de las disciplinas (61).

Puesta en práctica de los ABP desde la didáctica interdisciplinar

De acuerdo con Lenoir (2019, 26), existen, al menos, cuatro ángulos de aproximación a la interdisciplinariedad: científico, escolar, profesional o práctico. Al mismo tiempo, el autor sugiere que estos pueden tratarse desde el punto de vista de la enseñanza, la investigación o de la aplicación práctica (27). En el caso del contexto educativo, la interdisciplinariedad con que se trabaja es la que se origina desde campo científico.

Ahora bien, esto no es algo que se pueda trasplantar directamente, algo que se ha hecho en determinadas ocasiones. Es decir, no se puede realizar, en el ámbito educativo, una transplantación directa desde el dominio de lo científico (30). Otra cosa a tener en cuenta es que las disciplinas escolares son herederas directas de la construcción epistemológica que se hizo de las ciencias a partir, sobre todo, del siglo XVIII. Estas parten de dos áreas específicas a partir de las cuales se va a comprender el mundo: lo social y lo científico. En el ámbito de lo operacional, será, por tanto, más fácil construir proyectos interdisciplinarios entre materias incluidas dentro de lo científico y, por otro lado, entre aquellas que comprenden lo social.

A partir del momento en el que se intentan construir proyectos interdisciplinarios que impliquen estas dos áreas históricamente construidas —donde, además, lo científico se ha instituido socialmente como lo más práctico frente a lo social—, la puesta en práctica se hace más complicada. Esta interdisciplinariedad en la escuela debe tener también un doble desafío al que se confronta el conocimiento: lo empírico y lo reflexivo-crítico. Es decir, estos proyectos deben enfrentar a los educandos a una comprensión empírica del mundo y sus procesos —naturales, sociales—, así como a una reflexión cognitiva, y por tanto crítica, de estos (32-3). Asimismo, el educando debe integrar el propio proceso de aprendizaje, así como los saberes que resultan de él.

Toda esta reflexión nos invita a mejor comprender las propuestas didácticas que observamos en los ABP. Es evidente que, como hemos citado, al venir del campo de lo científico, el modelo de puesta en práctica de los ABP

más utilizado ha sido bajo una didáctica que se ha dado en denominar *investigación-acción* (Botella y Ramos 2018, 129). Ahí se plantea la primera problemática, a saber: el componente investigador debe ser llevado tanto por el educando como por la parte docente. De antemano, el docente debe desarrollar él mismo competencias investigadoras y saber transmitir las a sus estudiantes.

Por lo tanto, existe un cierto consenso en cuanto a que el perfil de docente que se precisa en el sistema educativo es el de profesor-investigador que llevará al educando, a través de estos proyectos colaborativos, al rol estudiante-investigador (132). Es por eso que el ABP resulta un verdadero desafío para la práctica docente (García-Varcácel y Basilotta 2017, 115). Para poner en práctica estos objetivos didácticos, la forma en la que se produce la interacción educando-educador es crucial. A parte de esto, hay otros dos aspectos a destacar para cumplir los objetivos de un ABP, que serían el hecho de centrar la propuesta en los intereses del estudiante para mantener su motivación, y construir proyectos claramente definidos en propuestas y competencias (115-6). Esta dinámica en clases ayudaría bastante a los docentes a construir un círculo que incluiría acción-datos-reflexión.

Breve reseña histórica de los ABP en las escuelas

Como ya hemos mencionado anteriormente, este tipo de aprendizajes se ponen en práctica desde el campo de conocimiento instituido como científico y desde el medio universitario a partir de la segunda mitad del siglo XIX en Europa, concretamente, en los estudios de arquitectura. Esto muestra que los cambios tecnológicos de esa época precisaban de un modelo de aprendizaje que se alejara de lo enciclopédico-memorístico. No será hasta la segunda mitad del siglo XX que aparecerán, por primera vez y en el medio universitario, las siglas ABP, tanto en la Universidad de McMaster (Canadá), para el campo científico de la medicina, como también en la Universidad de Harvard en el campo de las leyes como forma de descubrimiento-investigación (Antelo et al. 2016, 7-8).

A parte de esta evolución desde el campo universitario y científico de los ABP hacia las escuelas, hay tres proyectos educativos y pedagógicos que emergen desde la educación básica que han influenciado en la puesta en práctica de estos proyectos: Decroly, Montessori y Freinet (7). Sobre el primero, la construcción del conocimiento se basaba en lo que ellos denominaban *centros de interés*. En el caso de Montessori, la educación se centra en los in-

tereses del niño, que debe de ser guiado por el docente hacia su autoaprendizaje. Por último, la escuela Freinet, que surge en la Francia de los años 50, incluía ya los ABP como métodos de aprendizaje y además estaban muy orientados hacia el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos (8). No será hasta principios del siglo XXI que los ABP se generalizan como métodos de enseñanza en las escuelas.

ABP del MINEDUC a la escuela

Qué nos cuenta el Ministerio sobre los ABP

Dentro de la práctica docente, el insumo principal que se pone en manos de muchos docentes ecuatorianos —indiferentemente de las competencias que haya desarrollado el docente respecto de estas metodologías—, es el denominado *instructivo de proyectos escolares*, editado en 2018 por la Subsecretaría de Innovación Educativa y el Buen Vivir (MINEDUC 2018, 7-8). El texto, de carácter orientativo, formula desde la misma perspectiva que hemos planteado, investigación-acción, la puesta en escena de los ABP. A diferencia de otros modelos educativos, como el francés (donde lo que se plantea desde las directivas de su ministerio es una educación a... medioambiente, cambio climático), que atravesase no solo las diferentes materias y los contenidos curriculares, el de esta Subsecretaría opta por dejar que sea el educando quien plantee una pregunta. Esta tiene que estar en relación con los contenidos curriculares, pero también, y sobre todo, en los intereses del educando, una vez el facilitador, a saber, el docente, haya socializado con suficiente claridad los objetivos de ese proyecto.

Según el documento, el proyecto debe de ser planteado a lo largo del año estableciendo pautas específicas para las diferentes fases: socialización, planteamiento, investigación, reflexión y producto final. Todos los actores que deben intervenir están expuestos con sus respectivos roles bien descritos. Los criterios de evaluación del producto final, en concordancia con los objetivos planteados, están también descritos y pueden ser de gran ayuda para los docentes los ejemplos de rúbricas de evaluación que se presentan.

Ahora, si bien este documento describe todos los pasos a seguir desde un punto de vista operativo y didáctico, no se preocupa por proveer insumos para orientar a los educandos hacia el planteamientos de problemáticas que se concilien, en alguna medida, con los contenidos curriculares.