



Red de Comunidades
de Aprendizajes

Formación General Módulo ABP



Santa Fe
PROVINCIA

Ministerio de
Educación



Campus Educativo

Índice

Bienvenida	03
Módulo 1: ¿Qué entendemos por comunidad?	03
Módulo 2: ¿Qué sabemos al día de hoy sobre “Aprender”?	10
Módulo 3: Aprendizajes basados en proyectos (ABP)	14
Referencias bibliográficas	50
Anexo: Grilla de proyecto	52

Material elaborado por el programa Red de Comunidades de Aprendizaje, perteneciente a la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Equipo de trabajo:

Marcela Victoria Rosales
Valentina Maltanares
Delfina Eckart
Heidi Sterger

Este contenido es una adaptación de la Formación en Comunidad del programa Red de Comunidades de Aprendizaje, disponible en la Plataforma Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Bienvenida

Este trayecto formativo está destinado a todos los docentes inscriptos en las **nueve Comunidades de Aprendizajes**. Entendemos que existe una **red conceptual común**, pedagógica y epistemológica que compartimos, más allá de las especificidades de cada comunidad. Esta red conceptual tiene distintos hilos: la noción de **comunidad y comunidad educativa**; el enfoque contemporáneo de **Comunidades de Aprendizaje**; las teorías y modelos sobre el aprendizaje (o la adquisición de conocimiento); y el enfoque del **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**. Las y los invitamos a recorrerlo, recuperando saberes previos provenientes de la formación docente y descubriendo algunos nuevos. La idea es ubicar esta iniciativa en el marco de la **formación docente continua del Ministerio de Educación de Santa Fe** y servirse de estas ideas para la elaboración de proyectos en cada una de las temáticas/comunidades de pertenencia.

Objetivo general:

Brindar formación general sobre los fundamentos conceptuales del programa Red de Comunidades de Aprendizajes.

Objetivos específicos

- Revisar y actualizar el concepto de comunidades educativas
- Conocer las bases del enfoque Comunidades de Aprendizaje
- Resignificar el concepto de aprendizaje

Módulo 1: ¿Qué entendemos por comunidad?

¿Cómo nace este proyecto formativo? La formación continua en Argentina y en la provincia de Santa Fe.

“Red de Comunidades de Aprendizajes” es una iniciativa integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que entre sus propósitos incluye la formación docente continua dirigida a todos los educadores de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Como señala un reciente documento de IIPE UNESCO (2019), elevar la calidad de la formación y el desempeño de los docentes en las aulas se ha

convertido en una de las piezas centrales de las reformas educativas y en un tema candente de los debates sociales y educativos en los distintos países de América Latina. El documento señala que varias naciones de la región han puesto en marcha durante los últimos años programas ambiciosos de formación docente continua, de gran cobertura y alcance, a veces de la mano de cambios en las legislaciones de las carreras magisteriales. Tanto los especialistas como diversos documentos internacionales y regionales (OCDE, 2005; OREALC, 2013 y 2014; MacKinsey, 2007; BM, 2014) han contribuido a situar a las políticas de formación docente en la agenda de los gobiernos, al aportar evidencias que muestran la necesidad de fortalecer la preparación de los docentes, para que ellos puedan enfrentar los desafíos actuales de la escolarización de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, y mejorar los aprendizajes, las escuelas y la calidad educativa.

En lo que refiere específicamente a Argentina, la **Ley de Educación Nacional N.º 26.026** promulgada en 2006 dedica un capítulo a la **formación docente**, estableciendo como uno de los objetivos de la política de formación docente nacional (art. 73): “ofrecer diversidad de dispositivos y propuestas de formación posteriores a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza (...) planificar y desarrollar el sistema de formación inicial y continua”. Para este fin, en el año 2007, se crea el Instituto nacional de Formación Docente (INFoD), organismo cuya función primaria será direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua. De esta manera, el Estado Nacional, en acuerdo con las 24 jurisdicciones, estableció criterios básicos de formación docente para todo el país. Este instituto tuvo a su vez la responsabilidad de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente e impulsar y desarrollar acciones de investigación y de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

Este escenario actual hace que se vuelva prioritario que cada provincia garantice la formación continua de sus educadores mediante programas que respondan a su agenda pedagógica y política y estén a tono con las particularidades de su región.

Santa Fe

En la provincia de Santa Fe, existen antecedentes de propuestas de **formación continua** gestadas con diversas metas y fundamentos. El Subportal de Educación permite identificar más de 70 propuestas formativas que han tenido lugar en los últimos 20 años. Cada una de ellas tuvo diferente carga horaria, destinatarios, temáticas y propósitos. Así por ejemplo hay propuestas específicas relacionadas con la **Educación Sexual Integral (ESI)** (en el nivel inicial, primario, secundario), con **la educación vial**; con la **convivencia** en los espacios educativos (formación de tutores) o bien con la inclusión de **nuevas tecnologías** en las prácticas pedagógicas (Laboratorios Pedagógicos; Tramas Digitales). Hubo formaciones muy específicas, dirigidas a directivos y supervisores, por ejemplo, y otras más amplias, que incluyeron educadores de diferentes niveles y modalidades (Entramando redes). Un antecedente cercano, **Comunidades de Aprendizaje**, fue llevado adelante durante el 2017 mediante convenios del Ministerio con el CIPPEC y el Instituto Natura.

Todas las experiencias citadas fueron valiosas y pertinentes, y permitieron progresivamente identificar ejes prioritarios a tener en cuenta para las propuestas de formación actual:

1. Partir del **deseo** de las instituciones educativas para organizar las propuestas de formación y acción.
2. Ubicar a los **estudiantes en el centro** de las propuestas educativas, como modo de construir relaciones más horizontales en la definición de intereses de proyectos y aprendizajes.
3. Vincular las propuestas a los **intereses, necesidades, problemas y dificultades propias** de las instituciones y de la comunidad en la que se insertan.
4. Construir indicadores concretos para **sistematizar las evidencias** respecto del cambio y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una mención especial merecen **las instituciones de la sociedad civil** y el rol que ocuparon en la historia de la formación continua en Santa Fe. Siempre hubo interés de fundaciones y organizaciones sin fines de lucro en acompañar y participar en los desafíos educativos de la provincia. Estas organizaciones brindaron formaciones, recursos económicos, equipamiento e incluso recursos humanos con la finalidad de impulsar proyectos de mejora e innovación educativa. Lo mismo ocurría con otros organismos públicos interesados por realizar su aporte al desarrollo profesional docente,

como es el caso de varios ministerios provinciales, las Universidades Nacionales, y otros.

Estos antecedentes fueron marcando un camino de cooperación y diálogo interinstitucional que **hoy resulta potenciado** con la propuesta de **Red de Comunidades de Aprendizajes**. En efecto, además de organismos del Estado, diferentes fundaciones, grupos y organizaciones de la sociedad civil **son llamados a ser coformadores en este programa**, alineando sus recursos e intereses institucionales con el proyecto educativo integral del Ministerio. Esta invitación sigue la lógica de las tendencias actuales en materia de educación de calidad que prevé la construcción de redes de apoyo y colaboración que fomenten la creación de comunidades y el intercambio de conocimientos y experiencias. En definitiva, la propuesta crea y/o fortalece lazos entre escuelas, educadores y organizaciones de educación no formal, productivas, de servicios, para poder llevar a cabo una misma meta: la producción de conocimiento innovador, significativo, valioso en las instituciones educativas.

No es este el único cambio en relación con la formación docente. Como dijimos previamente, la historia de la formación docente continua en Santa Fe muestra propuestas de diverso alcance y propósito, por lo general segmentada, orientada a diferentes niveles o modalidades del sistema educativo. **Red de Comunidades de Aprendizajes se proyecta como un programa integral, universal para todos los educadores, y al mismo tiempo con características de particularidad, ya que contempla diversos intereses y recorridos previos de las instituciones que les permiten agruparse en alguna de las nueve comunidades de aprendizajes ofrecidas.** Asimismo, la formación no termina en recorridos teóricos del educador, sino que avanza en el trabajo con sus pares y con estudiantes para concretar proyectos que atiendan problemáticas o intereses de la institución educativa. Se trata de una nueva ecología del aprendizaje, más activa, participativa, motivante y a la vez reflexiva. Ahora bien, toda propuesta de formación docente requiere volver sobre una pregunta central, ¿qué entendemos por aprender? ¿Qué modelos de aprendizaje subyacen a esta iniciativa? ¿Por qué aprender en comunidad o formar comunidad de aprendizaje? ¿Cómo pensar un aprendizaje innovador, generado a partir de preguntas, problemas y proyectos?

¿Qué entendemos por Comunidades?

Sentidos del término. Común, comunidad, comunidad educativa.

La palabra “comunidad” tiene una etimología interesante que se remonta al latín “communitas”, que a su vez deriva de “communis”. “Communis” significa “común” o “compartido”, y se forma a partir de “com-” (que denota reunión, conjunto) y “munis” (que significa “obligación” o “servicio”). Por lo tanto, “communis” originalmente se refería a algo que era compartido o hecho en común. De esta forma, “communitas” se utilizaba para referirse a una comunidad en el sentido más amplio, no solo en términos de un grupo de personas que viven juntas en un área geográfica determinada, sino también en un sentido más abstracto de unión, asociación o comunidad de intereses. A lo largo del tiempo, esta palabra pasó al español como “comunidad” manteniendo su significado fundamental de **unión, asociación o conjunto de personas** que comparten intereses, valores o circunstancias comunes. En la actualidad, “comunidad” se usa para describir grupos de personas que viven juntas en una misma área, pero también se aplica a grupos más amplios con intereses, objetivos o identidades compartidas.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando llevamos este término al ámbito educativo? En el léxico educativo es habitual hablar de “**comunidad educativa**”. Esta expresión da cuenta de una mirada diferente, holística de la educación, que reconoce la importancia de la colaboración y la participación de diversos actores en el proceso educativo.

En principio, la comunidad educativa incluye a todos los miembros involucrados en el proceso educativo, no solo a los estudiantes y los docentes, sino también a los padres, tutores, directivos escolares, personal administrativo, personal de apoyo, autoridades educativas locales y otros miembros de la comunidad que tienen un interés en la educación. Este enfoque reconoce que la educación no ocurre solamente dentro de las paredes de un salón de clases, sino que está influenciada por múltiples factores dentro y fuera de la escuela. La **participación activa y la colaboración** de todos los miembros de la comunidad educativa son fundamentales para promover los logros educativos, el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes. La comunidad educativa trabaja en conjunto para establecer metas educativas, diseñar programas y actividades, apoyar el aprendizaje de los estudiantes, resolver desafíos y crear un entorno escolar seguro, inclusivo y enriquecedor para todos.

Algunas características clave de una comunidad educativa efectiva incluyen **la comunicación abierta y la colaboración entre todos los miembros, el**

respeto mutuo, el compromiso con la equidad y la inclusión, y la participación activa en la toma de decisiones relacionadas con la educación. Este es el desafío que enfrentará cada participante del programa Red de Comunidades de Aprendizajes a la hora de definir e implementar un proyecto de acción. En resumen, la comunidad educativa es un concepto que reconoce la importancia de la colaboración y la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo para promover aprendizajes de calidad y bienestar de educadores y estudiantes.

El concepto de “**comunidad educativa**” ha sido desarrollado y discutido por diversos teóricos y educadores a lo largo del tiempo. No existe un único referente que pueda ser señalado como el primero en hablar de este concepto, ya que ha surgido de manera gradual a partir de las reflexiones sobre la importancia de la colaboración y la participación de diversos actores en el proceso educativo.

Sin embargo, podríamos decir que algunas corrientes teóricas pedagógicas han contribuido significativamente al desarrollo y la difusión del concepto de comunidad educativa. Así, por ejemplo, **John Dewey (2004)**, filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense, fue uno de los pioneros en destacar la importancia de la educación como una experiencia social y colectiva. Dewey abogaba por una educación centrada en la experiencia del estudiante y basada en la colaboración activa entre estudiantes, docentes y la comunidad en general. Otro autor de gran peso es **Paulo Freire (2005)**. Este pedagogo brasileño enfatizó la importancia de la participación de la comunidad en el proceso educativo, particularmente en el contexto de la educación popular. Freire desarrolló la noción de “educación como práctica de la libertad”, que involucra la participación activa de los estudiantes y la comunidad en la transformación de la realidad social. Al mismo tiempo, sentó las bases de una pedagogía dialógica, basada en la naturaleza comunicativa del ser humano, abierta al encuentro con el otro.

Finalmente, **Lev Vygotsky (2000)**, psicólogo ruso promotor de la psicología sociohistórica destacó la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo y educativo de los individuos. Vygotsky enfatizó la importancia de la interacción social y la colaboración entre pares en el aprendizaje y abogó por un enfoque de enseñanza que tenga en cuenta el contexto cultural y social de los estudiantes: *“El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los*

niños acceden a los hábitos intelectuales y a los modos de conducta que se encuentran representados en la cultura que los rodea” (Vygotsky, 2000, p. 88).

Ahora bien, como programa educativo, **Comunidades de Aprendizaje (CdA)** tiene sus orígenes en España en la década de 1990. Este enfoque educativo surgió en respuesta a las problemáticas de la exclusión social y educativa, con la idea de romper la dualidad escuela - sociedad. Fue impulsado principalmente por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Los investigadores del CREA, liderados por Ramón Flecha, empezaron a trabajar en proyectos educativos basados en el **aprendizaje dialógico y la inclusión social**. Así, se implementaron pruebas piloto en diversas escuelas españolas, principalmente en zonas desfavorecidas, demostrando que el modelo era capaz de mejorar significativamente los resultados académicos y la cohesión social en las comunidades escolares.

Hacia el año 2000, el modelo se expandió por toda España, siendo adoptado por un número creciente de escuelas y comunidades educativas. Numerosas investigaciones y publicaciones académicas respaldaron su eficacia y crearon reconocimiento a nivel internacional. A medida que la propuesta se consolidaba, investigadores y educadores de Latinoamérica comenzaron a interesarse en sus principios y resultados. Países como México, Chile y Colombia fueron de los primeros en experimentar de manera piloto con este modelo. Poco a poco, educadores y académicos argentinos también comenzaron a conocer el modelo de CdA a través de eventos internacionales y publicaciones académicas. La colaboración con instituciones españolas facilitó la transferencia de conocimientos. Se llevaron a cabo investigaciones preliminares para adaptar el modelo a las necesidades y realidades del sistema educativo argentino y se organizaron formaciones y capacitaciones específicas para docentes y directivos interesados en implementar CdA.

En Santa Fe, específicamente, como señalamos en el apartado de antecedentes, en el 2017 se lanzó el programa Comunidades de Aprendizaje en varias escuelas, promoviendo una educación más inclusiva y colaborativa. La iniciativa destacó la importancia de proyectos situados e interdisciplinarios, la formación docente y la participación activa de la comunidad educativa.

Algunos ejemplos concretos de Implementación del modelo en nuestra provincia:

- Escuela N.º 1.342 “Malvinas Argentinas” (Rosario): Esta escuela ha implementado grupos interactivos, donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos heterogéneos con la ayuda de voluntarios y miembros de la comunidad. Esta estrategia ha demostrado ser efectiva para mejorar la participación y los resultados académicos.
- Escuela de Educación Secundaria Orientada N.º 3050 “Leopoldo Lugones” (Santa Fe). La escuela ha introducido la propuesta de tertulias literarias dialógicas, fomentando la lectura y el diálogo crítico entre estudiantes, docentes y familias. Esta actividad ha promovido la inclusión y el desarrollo de habilidades comunicativas.
- Instituciones Educativas en Barrios Vulnerables. Proyectos en Barrios de Rosario y Santa Fe Capital: Varias escuelas ubicadas en barrios vulnerables de Rosario y Santa Fe capital han adoptado el modelo de CdA. Estos proyectos buscan mejorar la inclusión educativa y reducir la brecha social a través de la participación comunitaria y estrategias educativas innovadoras.

Módulo 2: ¿Qué sabemos al día de hoy sobre “Aprender”?

Toda formación docente incluye necesariamente un paso por los aportes de la psicología al aprendizaje humano y escolarizado, al igual que a la psicología del desarrollo. Y en verdad ha sido amplia, diversa y cambiante la contribución de esta ciencia a la pedagogía, hecho que ha dado como resultado una mixtura de prácticas pedagógicas, muchas veces no exentas de contradicciones.

El mismo concepto de “**teorías del aprendizaje**” merece ser tomado con cierta precaución, ya que como señala Temporetti (2006) solamente el conductismo (y sus derivados) produjo una teoría sobre el aprender. La psicología de raíces europeas se preocupó más por la adquisición de conocimiento, el desarrollo de la inteligencia y las funciones psicológicas superiores.

Todos recordarán el **proyecto conductista-asociacionista**, predominante en los inicios del siglo XX con figuras como **Pavlov, Watson y Skinner**. Este enfoque se centraba en el estudio observable del comportamiento y las respuestas a estímulos externos, subrayando el papel del condicionamiento. Para ellos, el aprendizaje implicaba un cambio en el comportamiento observable, resultado de la asociación entre estímulos y respuestas. Ya sea

vía condicionamiento clásico (Pavlov) o bien operante (Skinner), el aprendizaje era entendido como un proceso mecánico y observable, jugando el entorno un papel crucial. Animales y personas compartían idénticos procesos y el conocimiento producido en entornos experimentales se trasladaba directamente al aula. El conductismo no focalizó en los procesos mentales internos, ya que los consideraba subjetivos y difíciles de medir científicamente. Un cierto avance en este modelo vino de la mano de **Albert Bandura**, un neo conductista que formuló su teoría del aprendizaje social.

Este enfoque postula que las personas aprenden nuevas conductas y comportamientos observando e imitando a los demás. Bandura sostenía la importancia de los modelos provenientes del entorno, como padres, maestros y compañeros, y el papel de la imitación, la observación y el refuerzo en el proceso de aprendizaje. Seguramente recordarán el famoso experimento del “muñeco bobo” que sirvió para fundamentar conceptos clave como el modelado, la autoeficacia y **el aprendizaje vicario**. La novedad respecto a sus predecesores venía de subrayar que el aprendizaje puede ocurrir sin cambios inmediatos en el comportamiento, ya que las personas internalizan lo observado y pueden manifestar lo aprendido cuando las condiciones son adecuadas

Más allá de los debates en torno a esta perspectiva, es innegable que dejó una importante huella en la pedagogía y no hay educador que no haya incorporando en sus estrategias de enseñanza las leyes y curvas del aprendizaje de Thorndike, el papel del reforzamiento positivo hacia el alumno y el uso de la repetición y la memoria.

En la segunda mitad del siglo XX, surgió en psicología la llamada “**revolución cognitiva**” como reacción al conductismo duro, destacando el rol de los procesos mentales internos como la memoria y el pensamiento, y el papel activo del aprendiz en el procesamiento de la información (Pozo, 2006). En Estados Unidos este cambio dió lugar al llamado paradigma computacional, aún hoy vigente, que asemeja la mente humana a un computador y que fuera fuertemente criticado por Jerome Bruner (1991). En efecto, las teorías computacionales, se centraron en cómo los individuos codifican, almacenan y recuperan información. Bruner criticó el reduccionismo de esta mirada, destacando la riqueza y complejidad de la cognición humana. Como fiel seguidor de Vigotsky, enfatizó la importancia del contexto cultural y social en el aprendizaje y el pensamiento, algo que la teoría del procesamiento de la información no contemplaba. Asimismo, Bruner sostuvo que el aprendizaje

no es solo la manipulación de información, sino un proceso activo en el cual los individuos construyen significados y comprensiones. Por ende, más que enfocarse en la precisión y eficiencia del procesamiento de datos, de lo que se trata es de analizar cómo las personas interpretan y dan sentido a la información y por ende, al mundo. Sus palabras resultan elocuentes:

"La metáfora de la computadora para entender la mente humana es una metáfora peligrosa. Reduce el aprendizaje a una simple transferencia de información, mientras que el aprendizaje humano es mucho más complejo, incluyendo la construcción de significados y la interacción con el contexto social y cultural"

A **Bruner** le debemos el concepto de **aprendizaje por descubrimiento**, concepto en el que se advierten las marcas de los aportes piagetianos, de la gestalt y de la teoría sociohistórica vygotskiana. En su obra *El proceso de la Educación* (1960), manifiesta *"El aprendizaje por descubrimiento hace que el estudiante participe en su propio proceso educativo y convierte el aprender en una tarea activa en lugar de pasiva. El conocimiento que se obtiene a través del descubrimiento es más significativo y está mejor arraigado, porque es construido por el propio estudiante"*.

En Argentina, las ideas de Bruner ingresaron a la educación en los años 80. En ese período, el sistema educativo argentino, al igual que muchos otros alrededor del mundo, se encontraba en un proceso de renovación y modernización, buscando integrar nuevas corrientes pedagógicas que respondiesen a las necesidades de una sociedad en transformación. Con su enfoque constructivista y su énfasis en el aprendizaje por descubrimiento, proporcionó una perspectiva innovadora que contrastaba con los métodos más tradicionales y conductistas que prevalecían en ese momento.

Como señalamos, en Bruner se advierten las huellas de sus antecesores constructivistas, Piaget y Vygotsky, quienes enfatizaron en cómo **los individuos construyen activamente su conocimiento a través de la experiencia y la interacción social**.

La figura de **Piaget** tiene larga tradición en la formación docente. Este reconocido epistemólogo suizo nos enseñó que la forma en que piensan los niños es diferente a la que lo hacen los adultos y a partir de allí formuló una interesante teoría de etapas del desarrollo, identificando logros y límites de cada una. Su clásica obra *"Seis estudios de Psicología"* fue material de lectura frecuente en el magisterio, orientando el curriculum y las prácticas pedagógicas. Lo más interesante es su firme posición constructivista según

la cual el sujeto es activo en el proceso de construir el conocimiento, poniendo en juego mecanismos de **asimilación y acomodación**.

En la base de su teoría está el concepto de **estructura**, vale decir, esos sistemas de conocimiento y habilidades que los individuos usan para interactuar con el mundo y entenderlo. Estas estructuras se desarrollan y complejizan a medida que los individuos progresan a través de las etapas del desarrollo cognitivo y están sometidas a procesos de equilibrio y desequilibrio continuos. De manera sencilla, cuando una estructura está estable, las experiencias nuevas son fácilmente integradas en los esquemas existentes a través de la asimilación. Sin embargo, ocurre que, en ocasiones, lo nuevo se resiste (o rebasa) las estructuras preexistentes. Son los momentos de “conflicto cognitivo” que requieren que toda la estructura deba reorganizarse, rearmarse, para integrar esto nuevo. Allí se produce verdaderamente el cambio, y por ende el progreso hacia estructuras más complejas, mejor organizadas, ricas y avanzadas. De este hecho se deduce la importancia de la función docente en propiciar oportunidades de conflicto cognitivo para que los sujetos avancen en su desarrollo, si bien para Piaget la clave está del lado de la biología, la cual permitirá o no determinados logros a determinadas edades.

Por el contrario, para **Vygotsky**, la clave estará del lado de lo social. Para este psicólogo ruso, el aprendizaje es un proceso social y culturalmente mediado. En este proceso, la interacción con otros y el uso del lenguaje y de otras herramientas culturales serán fundamentales. Contemporáneo de Piaget, criticará algunos de los postulados de dicho autor, especialmente en relación con el desarrollo. Dirá que el aprendizaje es una forma de **apropiación** de la herencia cultural disponible, no solo un proceso individual de asimilación y acomodación. Además, el desarrollo en realidad no precede o posibilita los aprendizajes como pensaba Piaget, sino que es a la inversa. Es el aprendizaje o si se quiere la educación la que crea una “**zona de desarrollo potencial**”. Este concepto también ha formado parte de la currícula de los profesorado. Brevemente hace alusión a la zona o distancia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más adelantado o capacitado. Vygotsky creía que el aprendizaje ocurre de manera más efectiva en esta zona, ya que los niños son capaces de avanzar en su desarrollo cognitivo con la guía y el apoyo adecuados.

“La enseñanza que se adelanta al desarrollo no solo lo estimula, sino que puede llevarlo a una esfera más amplia de desarrollo potencial” (1978, p.89). Esta cita del libro “Pensamiento y lenguaje” resalta la interdependencia entre la enseñanza (educación) y el desarrollo humano. La perspectiva de Vigotsky y su énfasis en la **mediación social y el lenguaje** ha tenido un impacto significativo en la teoría y práctica educativa, y establece bases sólidas para pensar este proyecto de Comunidades.

A este recorrido teórico deberíamos agregar los **aportes del Psicoanálisis**, que ponen en el centro de la experiencia educativa la cuestión del **deseo** (podríamos decir tanto de enseñar como de aprender). Los aportes de Freud y sus seguidores, entre ellos las contribuciones de Silvia Bleichmar o Silvia Schlemenson mostraron que las posibilidades de aprender y la calidad de los aprendizajes tienen que ver no tanto con el caudal intelectual de un sujeto, sino de su “disponibilidad psíquica” (posibilidad de invertir y des-invertir libidinalmente objetos de la realidad y por ende construir conocimiento).

Nuestras primeras experiencias vinculares van a dar sentido y curso a toda nuestra historia educativa y en el vínculo con nuestros docentes se actualizarán los vínculos parentales. Por otra parte, el cuerpo biológico, heredado, el cerebro, los órganos de los sentidos, no son más que la base material y prerequisite para que se constituya el sujeto cognoscente. La constitución psíquica a su vez es prerequisite para poder aprender y conocer el mundo. En síntesis, **aprender no es solo un proceso cognitivo, sino también afectivo y social**. Requiere motivación, relaciones afectivas positivas, contextos significativos, entornos seguros, capacidad de simbolización y un espacio para la pregunta.

En la actualidad, las **teorías del aprendizaje integran múltiples enfoques**, con una fuerte impronta de las investigaciones de la neurociencia, reconociendo la complejidad del proceso de aprendizaje y la influencia de factores biológicos, psicológicos y sociales.

Desde los inicios del aprendizaje reflejo y por condicionamiento, hemos avanzado significativamente en la comprensión de estos procesos. Hoy reconocemos que el aprendizaje no es solo una respuesta mecánica, sino un complejo proceso cognitivo de adquisición y construcción de saberes. Actualmente, entendemos el aprendizaje como un **fenómeno de apropiación cultural que requiere tanto del deseo de aprender** (pulsión epistemofílica)

como del encuentro e interacción afectiva con otros, mediado por los instrumentos de la cultura.

¿Qué implicancias tienen estas concepciones en la práctica docente y en este proyecto Comunidades? Pasaremos a considerar uno de los muchos resultados de este enfoque. Nos referimos a una metodología particular, reconocida bajo el nombre de **ABP “Aprendizaje basado en Proyectos”**.

Módulo 3: Aprendizajes basados en proyectos (ABP)

ABP: ¿Preguntas, problemas o proyectos?

Lo enunciado hasta el momento nos sirve ahora para pensar una modalidad educativa diferente a la pedagogía tradicional de inspiración más conductista, que será el fundamento de Comunidades de Aprendizajes. Un enfoque que reconoce un sujeto activo, constructor de conocimiento, autónomo, capaz de interrogar el mundo y a la vez crear mundos posibles. Nos estamos refiriendo al **ABP, Aprendizaje basado en proyectos**.

Antes de ampliar sobre este enfoque en particular, es necesario advertir que muchas veces se entiende la “**P**” de sus siglas como refiriendo a **Preguntas** o bien a **Problemas**. Y en verdad se trata de metodologías educativas que comparten similitudes pero son diferentes. ¿Qué tienen en común? Todas ellas coinciden en promover el aprendizaje activo y centrado en el estudiante; fomentan el desarrollo de habilidades propias del s. XXI como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación; adhieren a un abordaje interdisciplinario y buscan contextualizar el aprendizaje. Además, comparten varios de los precursores y de alguna manera puede decirse que están relacionadas (por ejemplo, el diseño de un proyecto siempre inicia con preguntas y con la formulación de un problema).

Sin embargo, cada propuesta persigue diferentes propósitos. Mientras el Aprendizaje basado en preguntas busca desarrollar la capacidad de hacer preguntas significativas, fomentando la curiosidad y el pensamiento crítico para hallar las respuestas; el Aprendizaje basado en problemas focaliza justamente en la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones prácticas. Elevando la apuesta, el Aprendizaje Basado en Proyectos se orienta a integrar conocimientos y habilidades en la

realización de un proyecto concreto que tenga relevancia para los estudiantes.

A modo de ejemplo podríamos considerar el siguiente cuadro, para el caso del Cambio climático:

Enfoque	Descripción del Ejemplo
AB Preguntas	Un docente de ciencias podría empezar una unidad preguntando “¿Cómo afecta el cambio climático a nuestra comunidad? O bien pidiendo a los estudiantes que hagan preguntas sobre el Cambio climático. Luego, los estudiantes investigan las preguntas, consultan fuentes, recopilan datos y presentan sus hallazgos
AB Problemas	El mismo docente de Ciencias presentaría a los estudiantes la siguiente situación: “La provincia de Santa Fe concentra un gran porcentaje de la producción agroindustrial de Argentina. En los últimos años, los eventos extremos relacionados con excesos y déficits de precipitación han provocado anegamientos prolongados y severas sequías impactando gravemente la estructura agroindustrial en la provincia”. Pediría entonces que averigüen las causas de este problema, e investiguen y propongan posibles soluciones.
AB Proyectos	En la escuela X, los estudiantes podrían trabajar en un proyecto interdisciplinario que involucre la creación de un documental de sensibilización sobre las sequías o inundaciones en su localidad de Santa Fe, investigando, escribiendo guiones, filmando y editando el video. Esto podrían hacerlo como parte de la Comunidad Sostenible o bien de la Creativa o bien de la de Comunicación.

Cada metodología tiene su propio enfoque y aplicaciones específicas, pero todas buscan mejorar la calidad del aprendizaje y la participación del estudiante. Ahora veamos en particular el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Debemos entender el surgimiento del ABP en el contexto histórico de la primera mitad del siglo XX, en Estados Unidos, como parte del movimiento de la educación progresista. Este movimiento influenciado por las ideas de Dewey, comenzó a enfatizar **métodos de enseñanza más centrados en el**

estudiante, en contraste con los enfoques tradicionales basados en la memorización y la instrucción directa. Así, promovía la idea de que los estudiantes aprendían mejor a través de la participación activa y el trabajo en proyectos colaborativos.

Aunque **John Dewey** fue el pionero en sentar las bases filosóficas y pedagógicas que llevaron al desarrollo del *Aprendizaje Basado en Proyectos*, fue su seguidor y colega **William Heard Kilpatrick** quien formalizó y popularizó el concepto en la práctica educativa. Las ideas de ambos, junto con las contribuciones de los teóricos constructivistas mencionados, han dado forma al ABP tal como lo conocemos hoy.

En efecto, William Heard Kilpatrick, se ocupó de manera temprana en formalizar y expandir las ideas de Dewey en el contexto del trabajo por proyectos. Su ensayo "The Project Method" (1918) es una de las primeras exposiciones explícitas sobre esta metodología. Kilpatrick definió el "**método de proyectos**" como una forma de enseñanza en la que los estudiantes planifican, ejecutan y evalúan proyectos significativos, considerando estos proyectos como unidades de trabajo completas y autoexplicativas. Además, la Escuela de Parker en Massachusetts, bajo su dirección, fue una de las primeras en implementar proyectos como parte integral de la currícula.

¿Qué características tiene el ABP?

Podríamos identificar al menos 5 aspectos esenciales de este método:

- **Proyectos Reales y Relevantes:** En el ABP, los estudiantes trabajan en proyectos que tienen relevancia para el mundo real y que responden a preguntas o problemas auténticos, especialmente de su comunidad.
- **Aprendizaje Activo:** Los estudiantes están activamente involucrados en el proceso de aprendizaje, investigando, colaborando y creando productos finales.
- **Interdisciplinariedad:** Los proyectos a menudo integran múltiples disciplinas, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos y habilidades de diferentes áreas.
- **Colaboración:** El trabajo en equipo y la colaboración son componentes clave del ABP, fomentando habilidades sociales y de comunicación.
- **Reflexión:** Este método incluye una etapa de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, evaluando avances y los resultados del trabajo.

En Argentina, el ABP ha ganado considerable atención gracias al impulso de **entidades internacionales** (UNICEF Argentina), **gubernamentales** (Ministerio de Educación nacional y provinciales), **académicas** (UBA; Universidad de la Pampa, entre otras) y de numerosos **docentes y educadores innovadores** que adoptaron y adaptaron el ABP en sus aulas, compartiendo sus experiencias y buenas prácticas a través de redes educativas y conferencias.

Actualmente, este enfoque sigue creciendo en popularidad a nivel mundial debido a su potencial para el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración. De allí que **Red de Comunidades de Aprendizajes** lo incluye como una metodología central de formación, con vistas a que los estudiantes puedan estar mejor preparados para los desafíos actuales y futuros de un mundo cada vez más complejo, incierto y cambiante.

En este módulo describiremos paso a paso las etapas de un ABP en el marco de Comunidades de Aprendizaje, como guía para las instituciones y educadores participantes. Estableceremos tres momentos típicos de cualquier ABP:

1. **La fase de Diseño del Proyecto (Indagación y Planificación)**
2. **La fase de Implementación**
3. **La fase de Evaluación y divulgación**

Formular, implementar y comunicar proyectos ABP

Comencemos por los Proyectos

En el apartado anterior hemos diferenciado el aprendizaje por **preguntas, problemas y proyectos**. Sin embargo, podríamos aquí profundizar planteando ¿Qué es un proyecto? ¿Existen diferentes tipos de proyectos? Y específicamente, ¿qué implica un proyecto en el marco del ABP?

Veamos algunas definiciones de **Proyecto**:

Un proyecto es un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas entre sí para alcanzar un objetivo específico dentro de un marco de tiempo y recursos definidos (Kerzner, 2017).

Un proyecto es una propuesta de intervención planificada que se diseña para resolver un problema o satisfacer una necesidad, utilizando recursos limitados y cumpliendo objetivos claros en un tiempo determinado (PMBOK® Guide. 2021).

Un proyecto es un esfuerzo temporal que se lleva a cabo para crear un producto, servicio o resultado único (Turner, 2009).

Ahora bien, si hablamos de proyectos en el campo educativo, encontramos que:

Un proyecto es una estrategia metodológica en la que los estudiantes trabajan de manera colaborativa para investigar, diseñar, y desarrollar soluciones a problemas reales, integrando conocimientos y habilidades interdisciplinarias (Blumenfeld, 1991).

En el ámbito educativo, un proyecto es una experiencia de aprendizaje significativa donde los estudiantes asumen roles activos en el diseño y ejecución de tareas relacionadas con problemas del mundo real (Barron & Darling-Hammond, 2008).

Analizando estas definiciones previas podemos identificar una serie de términos relevantes: Actividades; Objetivo; Tiempo; Recursos; Roles; Intervención; Problema; Necesidad; Experiencia; Producto; Estudiantes; Aprendizaje; Interdisciplina. Tomando dichas palabras podemos entonces formular nuestra propia definición para Comunidades de Aprendizaje:

Un **proyecto** en el marco ABP es un plan diseñado y llevado a cabo en una comunidad educativa con el objeto de lograr aprendizajes significativos. Dicho plan parte de la detección de una necesidad o problema que reclama una intervención, poniendo en juego recursos y actividades; estableciendo metas y tiempos y diferenciando roles. Los estudiantes son los protagonistas de este proceso, que integra diversas áreas del conocimiento de manera interdisciplinaria, y da como resultado un producto, servicio o experiencia que reflejan tanto lo aprendido como el aporte a dicha comunidad.

Es cierto que los proyectos pueden tener diferentes fines. Por ejemplo, Majó y Baqueró (2014, en UNICEF, 2020) señalan que los proyectos pueden tener tres grandes finalidades:

- a) **Dar respuesta o solución a una situación determinada o un problema:** proyectos que tienen la finalidad de proponer una solución o realizar una acción de intervención en el entorno, por ejemplo, con la realización de una campaña de concientización, o elaborar juegos para los días de lluvia en la escuela.
- b) **Investigar o evaluar un problema, un asunto concreto o un tema complejo:** proyectos que se centran en la comprensión de temas relevantes para el alumnado, por ejemplo, la contaminación de un curso de agua cercano a su escuela o la inmigración reciente en su región.
- c) **Diseñar, elaborar o construir un producto:** proyectos en los cuales el alumnado elabora o construye algún producto concreto, por ejemplo, un modelo de motor eficiente, un modelo de puente resistente, una cúpula, una escultura o una instalación artística (p.11)

Cabe aclarar que estos tipos no son autoexcluyentes. Incluso pueden darse las tres opciones simultáneamente: es decir un proyecto puede intentar resolver un problema para lo cual requiere investigación dando como resultado el diseño de un producto o servicio para esa comunidad.

Prerrequisitos para el trabajo por proyectos:

Más allá de las tipologías mencionadas, lo importante en todo caso será vigilar que el proyecto cumpla al menos con los siguientes requisitos:

1. Tener como referencia los contenidos del **currículo**, es decir aquellos saberes que se requieren construir con los estudiantes, y aquellas capacidades que se pretende desarrollar en los mismos, establecidos para cada nivel y modalidad del SE
2. Ubicar como **protagonistas centrales** a los estudiantes (sus puntos de partida, sus intereses, sus diferencias, sus formas de aprender, entre otras). Los educadores ocupan el rol de mediadores y motivadores indiscutibles en la tarea de construcción de conocimiento que implica el proyecto
3. Contemplar que, en tanto plan, consta de una serie de **elementos** que se pondrán en acción y que requerirán ser evaluados de manera continua y final, con vistas a posibles ajustes. Entre ellos mencionamos objetivos concretos; actividades o tareas a llevar a cabo; recursos disponibles y a obtener; tiempos definidos para su concreción, formas de evaluación previstas.

4. Contar con el apoyo de la **gestión institucional**: los directivos tienen un rol importante a la hora de coordinar horarios entre docentes, establecer reuniones de trabajo en equipo, promover la articulación entre contenidos de diferentes áreas o disciplinas, entre otras. Son quienes además se ocuparán de la gestión administrativa del proyecto (Carga en el Campus educativo)

Este último requisito resulta fundamental dado que los proyectos ABP en Comunidades de Aprendizaje están pensados desde una **perspectiva institucional**. Sobre este punto en particular, los invitamos a **leer el material bibliográfico** del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, respecto a ¿Cómo enseñar con proyectos y problemas? (2019). Si bien se trata de un material pensado para la escuela secundaria, sus principios y lineamientos son aplicables a todos los niveles y modalidades del SE.

En ese libro encontrarán una sección que enfatiza el **rol de liderazgo y acompañamiento de los equipos directivos**, ya que son ellos quienes deben garantizar la viabilidad, coherencia y continuidad de estas propuestas innovadoras en la escuela. A modo de síntesis les compartimos algunas **preguntas e ideas fuertes** de dicho texto:

A. ¿Por qué trabajar a partir de proyectos o problemas?

El texto subraya que la decisión debe ser compartida entre directivos y docentes, no impuesta desde la gestión. Por otra parte, cada institución y equipo tendrá sus razones y contextos particulares para implementar esta metodología. Los autores sugieren generar espacios de reflexión y análisis conjunto con docentes, utilizando materiales como bibliografía, videos o experiencias previas. Resultará importante identificar fortalezas, límites y acuerdos preliminares sobre esta estrategia.

B. ¿Quiénes son los responsables del trabajo a realizar?

La responsabilidad es compartida entre docentes y equipos directivos. Se deberán considerar aspectos como:

- o Organización del tiempo escolar: compatibilidad de horarios docentes.
 - o Vínculos entre docentes: afinidades y complementariedades en sus estilos de trabajo.
 - o Currículum: identificar contenidos afines para proyectos interdisciplinarios.
- La flexibilidad será la clave para ajustar las condiciones institucionales.

C. ¿Cómo impacta la propuesta en el proceso formativo de docentes?

El documento destaca tres áreas de formación continua que acompañarán los directivos: *la planificación* de este tipo de propuestas; *la definición o construcción del problema* en sí, y por el modo de *abordaje de la enseñanza*. Los directivos acompañan y se involucran desde el primer momento de planificación y responden a las inquietudes de los docentes. Dicha planificación es pensada como una hipótesis flexible, más que como un documento rígido. Asimismo, cuando se trabaja por proyectos, el objeto se define y/o construye en relación con el currículum, a los intereses e inquietudes de los estudiantes, y a situaciones actuales vinculadas al contexto de la propia institución educativa. Los directivos pueden ayudar mucho en esta tarea, fomentando el diálogo y la indagación conjunta y garantizando que los proyectos tengan en cuenta los intereses de los estudiantes (no los de los educadores). Finalmente, la gestión tiene un rol destacado en promover un trabajo interdisciplinario que trascienda las divisiones disciplinarias tradicionales y garantizar un enfoque epistemológico sólido en los contenidos seleccionados.

D. ¿Cómo organizar el trabajo con los equipos docentes?; ¿Cómo acompañarlos en el proceso?

Sobre este aspecto se sugiere establecer cronogramas desde el inicio del año que incluyan el diseño, seguimiento, evaluación y reflexión de la/s propuesta/s. Para este fin se pueden utilizar herramientas como bitácoras o diarios reflexivos para sistematizar observaciones, reflexiones y aprendizajes del proceso. Respecto al acompañamiento, se resalta que debe ajustarse a las características y necesidades de cada institución, sin embargo, hay dos aspectos que se deben recordar:

1. Se trata de un proceso colectivo, de aprendizaje construido conjuntamente entre directivos, docentes y estudiantes.
2. Deben darse instancias de retroalimentación formativa: Instancias de reflexión, autoevaluación y ajustes, por ejemplo, a través de ateneos sobre problemáticas prácticas.

De la misma manera, el documento propone **preguntas para los equipos docentes**. Los invitamos a que intenten responderlas con las propias ideas y luego lean el documento. He aquí las preguntas:

- ¿Cómo lograr la participación de los y las estudiantes?
- ¿Es relevante el proyecto o problema a trabajar?
- ¿Cuál es la intención pedagógica de esta propuesta?
- ¿Qué actividades pueden realizar los y las estudiantes?

¿Cómo organizar los tiempos de las actividades?

¿Cómo saber si mis estudiantes aprendieron?

Cerrando el documento aparece el punto 4 “**Recursos para el trabajo con proyectos y problemas**”. En ese espacio se brindan un conjunto de materiales organizados en tres categorías: aportes teóricos, materiales para el desarrollo de proyectos, y experiencias educativas inspiradoras. Además de estos valiosos recursos, y los que obtendrán recorriendo las formaciones de Comunidades de Aprendizaje, los invitamos a recorrer nuestro propio Campus Educativo para ver los proyectos ya publicados, de educadores santafesinos (<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/programas>)

Campus Educativo



En los siguientes apartados iremos describiendo **las partes que componen un proyecto ABP** en el marco de Comunidades de Aprendizaje y daremos algunas pistas para su diseño. Estos contenidos serán luego recuperados en cada una de las formaciones de la respectiva comunidad elegida.

6 Pasos para el diseño del proyecto: Propósito, contexto, pregunta impulsora; objetivos, tareas, resultados esperados.

- A. Propósito de un proyecto de ABP
- B. Contexto del proyecto
- C. La pregunta impulsora
- D. Objetivos, metas, áreas de conocimiento, producto final
- E. Tiempos, Acciones, recursos y evaluación
- F. Socialización del proyecto y de sus resultados

A. Propósito de un proyecto ABP

Comenzaremos con una reflexión sobre el **propósito** de un proyecto ABP, puesto que conviene tener siempre a mano el horizonte que perseguimos con esta iniciativa.

Como señalamos anteriormente en nuestra definición, un proyecto ABP tiene por finalidad principal lograr aprendizajes significativos. Ahora bien, ¿qué implica que sean “**significativos**”?

Veamos algunas puntualizaciones sobre este concepto. Se trata de un constructo acuñado por David Ausubel (1963), conocido psicólogo y pedagogo estadounidense quien propuso una forma diferente de pensar la enseñanza y el aprendizaje en contextos de instrucción. Sus ideas se ubicaban en clara oposición al aprendizaje memorístico y repetitivo, propio de la pedagogía tradicional, rescatando el valor de la comprensión en la construcción del conocimiento.

Tomemos por ejemplo estas citas de su obra de 1963 "The Psychology of Meaningful Verbal Learning, retomadas en *Educational Psychology: A Cognitive View*" (1968, revisada en 1978).

El factor único más importante que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiz ya sabe. Averíguelo y enseñe en consecuencia.

Esta idea temprana refleja la base de su teoría: la importancia de tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante, sobre los cuales se integrarán los nuevos. Más adelante dirá:

*El **aprendizaje significativo** ocurre cuando el nuevo material se relaciona de manera clara y no arbitraria con conceptos relevantes que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz.*

Esta integración es la que permite una comprensión más profunda y duradera en el sujeto. La relación con los conocimientos previos es una de las principales características del aprendizaje significativo, (lo que se conoce como *significatividad psicológica cognitiva*) pero no es la única. A ella se agregan dos más:

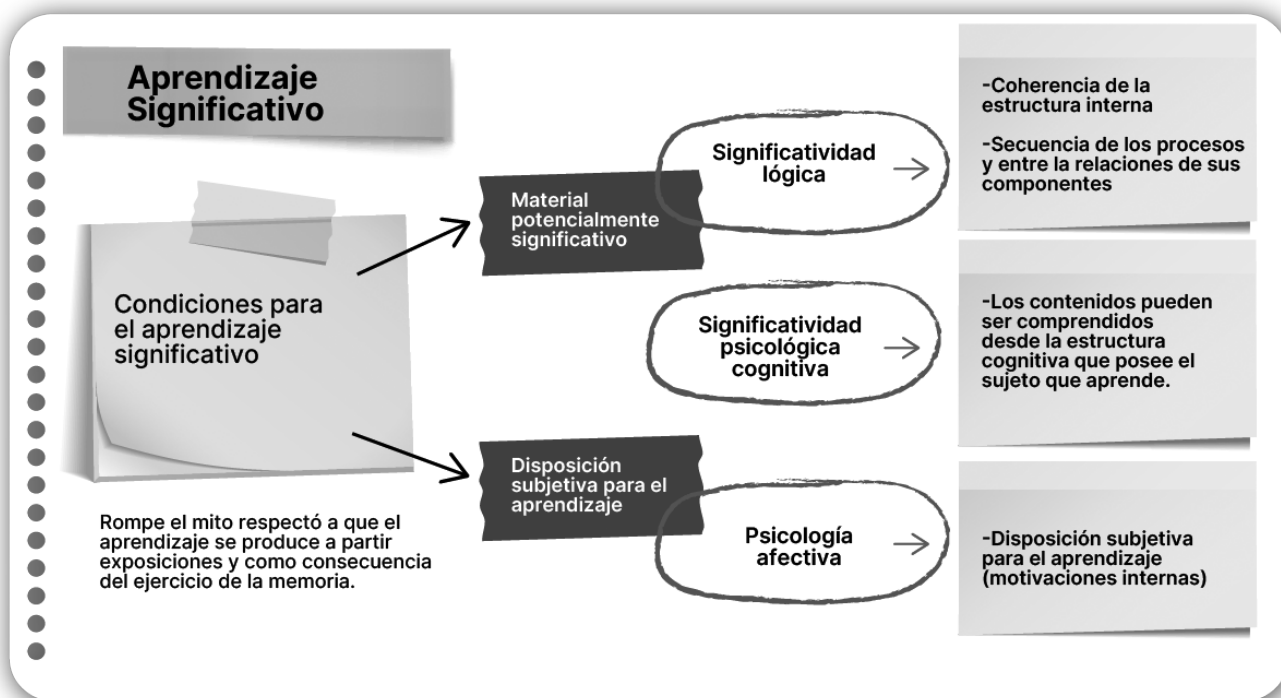
1. **Relevancia del material:** El material debe ser potencialmente significativo, es decir, organizado de manera lógica y comprensible (*Significatividad lógica*).
2. **Disposición del estudiante:** El estudiante debe estar motivado y dispuesto a relacionar activamente los nuevos conocimientos con los previos (*significatividad psicológica afectiva*).

¿Y cómo se logra un estudiante motivado y predispuesto? Pues, entre otras cosas, cuando aquello que debe aprender guarda alguna relación con su situación de vida, o la de su entorno o comunidad. De allí la importancia de un proyecto situado, contextualizado y a tono con los intereses de los alumnos, tal como se espera en Comunidades de Aprendizaje. El involucramiento del estudiante se facilita cuando la propuesta lo interpela, le encuentra sentido, utilidad, se conecta con su mundo interno, despierta sus sentidos, sus emociones, su curiosidad y siente que puede contribuir a resolver un problema o mejorar la calidad de vida propia y de quienes componen su entorno.

Recuerden:

En Comunidades de Aprendizaje se espera que los estudiantes **participen activamente** o desde el inicio, en la elección de tema del proyecto, en la formulación de la pregunta, Habrá que convocarlos, escucharlos y diseñar con ellos.

Gráfico integrador sobre Aprendizaje significativo:



Faltaría agregar que un aprendizaje significativo es aquel que permite a las personas **desarrollar su potencial, sus capacidades**, especialmente aquellas más necesarias para el mundo actual. De allí que conviene preguntarnos: ¿qué saberes, competencias son necesarias desarrollar hoy en la educación de las nuevas generaciones?

Hay mucha producción educativa, filosófica, sociológica y antropológica respecto a esta pregunta. En general, existe acuerdo en que estas capacidades están relacionadas con las demandas de un mundo globalizado, complejo y tecnológicamente avanzado, con sobreabundancia de información, escenarios de incertidumbre y cambios acelerados.

Resumimos en el siguiente cuadro aquellas siete capacidades sobre las cuales existe mayor acuerdo en la literatura, brindando algunas fuentes de lectura

recomendada.

B. Capacidades a desarrollar en los estudiantes del siglo XXI

Capacidades	Tipos	Referencias
Capacidades críticas y reflexivas	Pensamiento crítico: habilidad para analizar, evaluar y sintetizar información de manera autónoma. Resolución de problemas: Capacidad para abordar situaciones complejas de manera estructurada y efectiva.	Lipman, M. (2008). El pensamiento complejo y la educación. Ediciones de la Torre. Perkins, D. (2009). La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa.
Competencias digitales y tecnológicas	Uso responsable y ético de las tecnologías digitales. Alfabetización digital: habilidades para acceder, evaluar y utilizar información en entornos digitales.	Área Moreira, M. (2012). Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Editorial Síntesis. Cabero Almenara, J. (2010). "Competencias digitales del profesorado en la nueva ecología del aprendizaje". Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 14(1), 27-46.
Habilidades sociales y emocionales	Colaboración y trabajo en equipo: Esenciales en entornos laborales y académicos. Inteligencia emocional: Reconocer y gestionar emociones propias y ajenas.	Bisquerra, R. (2015). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer. Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Editorial Síntesis.
Creatividad e innovación	Generación de ideas originales y pensamiento divergente: capacidad de pensar fuera de lo convencional. Innovación: Diseño de soluciones novedosas a problemas reales.	Robinson, K. (2013). Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación. Grijalbo. Moreno, J. (2014). "Estrategias para desarrollar la creatividad en el aula". Revista de Educación Creativa, 5(2), 22-35.

Ciudadanía global y ética	Conciencia global: comprensión de los desafíos globales como el cambio climático y la justicia social. Valores globales: promoción de la equidad, el respeto y la diversidad, entre otros.	UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los alumnos para los retos del siglo XXI. Cobo, C. (2016). Aprender en la sociedad del conocimiento: Innovación y educación en la era digital. Fundación Santillana.
Aprender a aprender (metacognición)	Metacognición: Habilidades para planificar, monitorear y evaluar los propios procesos de aprendizaje. Autoeficacia y autonomía.	Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo. Santillana. Rivas, S. (2011). "La metacognición en el aprendizaje". Revista Iberoamericana de Educación, 55(2), 45-68.
Pensamiento sistémico y sostenible	Pensamiento sistémico: Entender las interconexiones entre sistemas sociales, económicos y ambientales. Sostenibilidad: capacidad de satisfacer las necesidades presentes sin comprometer las del futuro (ambiental, social y económico)	Capra, F. (2006). La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama. Sterling, S. (2005). Educación para la sostenibilidad: Hacia la sostenibilidad crítica. Narcea.

C. Contexto del proyecto

¿Cómo nace un proyecto? Mencionamos anteriormente que uno de los factores claves para la motivación de los estudiantes es tener en cuenta sus intereses y las características o necesidades del contexto en el que se insertan: su escuela, su barrio, su comunidad. Uno de los apartados del proyecto refiere a la **descripción del Contexto**. En este punto, los educadores son invitados a describir brevemente cuáles son las necesidades detectadas en la comunidad y los intereses de los estudiantes que dan origen al proyecto, dentro de la Comunidad elegida (Saludable, deportiva, creativa, productiva, etc.). Reflexionar sobre estos dos aspectos es una estrategia para evitar que los educadores "impongan" proyectos desde sus propios intereses, corriendo el riesgo que resulten sin sentido o irrelevantes para los alumnos. Para este fin se espera que la **institución implemente espacios de diálogo o deliberación**

entre estudiantes, directivos y docentes con vistas a elegir aquel problema o temática que resulte más relevante e interesante para generar un proyecto.

Entonces, al describir el contexto, estamos dando cuenta de por qué es importante y necesario desarrollar esta iniciativa; cuál es el punto de partida y qué se conoce sobre el problema central que el proyecto aborda. Todo esto en estrecha relación con la Comunidad elegida (Pedagógica, Saludable, de Convivencia, etc.). **Veamos algunos ejemplos:**

- “En el último tiempo, nuestra ciudad, especialmente el barrio en el que tiene sede nuestra escuela y del cual provienen gran parte de nuestros alumnos, se ha visto fortalecida en el cuidado de los espacios públicos como plazas y espacios verdes. Varios de ellos fueron provistos de maquinarias sencillas para la práctica de actividades físicas, elementales y de manera autónoma (<https://insumos.crucijuegos.com/productos/espaciospublicos/deportivos>). Sin embargo, nuestros alumnos han notado y nos han transmitido la observación de que muchas veces esas instalaciones no se usan por falta de conocimientos o se emplean de forma errónea, acrecentando la posibilidad de lesiones” (**Proyecto ABP Estaciones deportivas Funes - Comunidad Deportiva**)

- “Nuestra institución, ubicada en el norte de la provincia de Santa Fe, ofrece en su sede de Las Toscas tres carreras: Tecnicatura Superior en Desarrollo de Software, Profesorado de Nivel Primario y Profesorado en Lengua y Literatura. Uno de los principales desafíos a nivel institucional es la falta de acceso y la escasa capacitación en tecnologías digitales con las que ingresan nuestros estudiantes, especialmente en el uso de herramientas digitales e informática y, particularmente en inteligencia artificial.

Esta situación se ve agudizada por la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos y la inestabilidad de las conexiones a internet, lo que dificulta la incorporación de estas tecnologías en sus hábitos de estudio y en la generación de un aprendizaje significativo.

La pandemia, sin embargo, abrió un abanico de oportunidades laborales remotas que acortan distancias y ofrecen posibilidades a futuros profesionales que, debido a su ubicación geográfica, no podrían acceder de otra manera, nuestros estudiantes forman parte de esta demografía, por lo que es fundamental conectarlos a un mundo cada vez más digitalizado y reducir la inequidad y brecha laboral. El acceso desigual a la tecnología no solo afecta a los estudiantes en su formación académica, sino que también los coloca en una desventaja significativa frente a sus pares de áreas más urbanizadas”. (**IA impulsando mi futuro profesional - Comunidad Tecnológica**)

- “Nuestra institución cuenta con poco espacio para la recreación, motivo por el cual los recreos deben realizarse con la práctica de juegos que no impliquen mucho desplazamiento y/o demanden gran espacio para el disfrute. Los niños de cuarto y quinto grado del turno mañana disponen, la mayoría de los días, para su momento de recreación de las galerías de planta alta del establecimiento. Por otra parte, los estudiantes que utilizan los patios generalmente transgreden las reglas institucionales empleando pelotas, por lo cual ocupan un mayor espacio, restándolo a los demás alumnos y poniendo en riesgo la integridad física de los participantes que comparten los recreos. Se propuso a los niños reflexionar acerca de esta situación y pensar posibles soluciones, surgiendo la idea generalizada de investigar sobre juegos actuales y de antes y la posibilidad de seleccionar y confeccionar los más atractivos y adecuados para tener disponibles e implementar en las horas de recreación”. (**Recreos Cuidados - Comunidad de Convivencia**)

Los efectos de un proyecto debidamente contextualizado son varios, entre ellos:

1. **Motivación y compromiso:** Los estudiantes ven valor en lo que están aprendiendo al relacionarlo con sus vidas y los educadores se sienten gratificados por este logro.
2. **Impacto en la comunidad:** Se generan soluciones que benefician tanto a los estudiantes como a la comunidad.
3. **Desarrollo integral:** Los estudiantes desarrollan competencias cognitivas, sociales y emocionales.
4. **Relevancia educativa:** La educación se convierte en un motor de cambio social. Se cumple con el curriculum y con las metas del proyecto institucional.

C. La pregunta impulsora

Como educadores sabemos muy bien la **importancia de las preguntas** en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es propio de la condición humana, interrogar acerca de la realidad y del sí mismo, vale decir, es condición indispensable para conocer. La curiosidad aparece temprana y espontáneamente en los niños, conforme lo estudiaron los psicólogos del desarrollo, y este impulso por comprender el mundo es el precursor de la capacidad para formular preguntas. Desarrollar esta habilidad es un proceso complejo que involucra la interacción entre el desarrollo cognitivo, la experiencia social y el entorno cultural. La conjunción entre las habilidades innatas,

los aprendizajes adquiridos y los estímulos externos permiten a los seres humanos construir y expresar interrogantes.

En lo que refiere a los **contextos educativos**, desafortunadamente, como bien criticó Paulo Freire al referirse a la “educación bancaria” (1970), gran parte de la tradición pedagógica estuvo focalizada en las **respuestas** más que en las preguntas. Recordemos que, para Freire, dicho enfoque se centraba en transmitir conocimientos preestablecidos, vale decir, las respuestas ya estaban dadas y el estudiante solo debía memorizarlas o reproducirlas, en tanto receptor pasivo. Esta modalidad, superada en la teoría, pero aún presente en algunas prácticas, mostró limitar el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de los estudiantes para generar sus propias preguntas.

Freire no fue el único en criticar esta “pedagogía de las respuestas”. Contemporáneos como Neil Postman (1969), en Estados Unidos, también propusieron abandonar este modelo receptivo hacia alternativas que fomenten la **curiosidad**, el **pensamiento crítico** y la **capacidad de cuestionar**. Postman criticó la memorización de respuestas y el aprendizaje descontextualizado, considerando que tal modalidad prepara a los estudiantes para un mundo que ya no existe.

Si bien provienen de contextos culturales y fundamentos filosóficos diferentes, tanto Freire como Postman coinciden en la idea que **enseñar a formular preguntas es una herramienta transformadora**. La diferencia entre ambos es que mientras Freire ve la pregunta como un acto político, Postman la considera esencial para enfrentar la complejidad del mundo moderno.

Ahora bien, sería injusto decir que Freire y Postman son los únicos en rescatar el valor de las preguntas en la enseñanza. En efecto, la “pedagogía de la pregunta” es un concepto que ha sido abordado desde diversas perspectivas a lo largo de la historia de la educación, imposibles de describir en este documento. A modo de ejemplo y para quienes deseen profundizar en este tema, citamos algunos otros importantes precursores:

Autores contemporáneos que fundamentan la Pedagogía de la Pregunta

Autor	Obra de referencia	Aporte
Sócrates	Platón. (2003). Apología de Sócrates (Trad. Luis Gil). Alianza Editorial.	El método socrático consiste en estimular la reflexión y la autocrítica mediante preguntas que obligan al interlocutor a analizar sus propios supuestos y profundizar en el

		razonamiento. Es uno de los pilares históricos-filosóficos de la pedagogía basada en preguntas.
John Dewey	Dewey, J. (2004). Democracia y educación (Trad. Carlos Mellizo). Morata.	Postula que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes investigan y resuelven problemas, en lugar de simplemente memorizar contenidos. Como ya describimos anteriormente, su enfoque está en la raíz del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).
Carl Rogers	Rogers, C. R. (1983). El proceso de convertirse en persona (Trad. Emma Susana Spreafico). Paidós.	Propone que el aprendizaje debe ser autodirigido, centrado en el estudiante, y guiado por su curiosidad. El cuestionamiento es fundamental para el aprendizaje auténtico, ya que empodera al estudiante a explorar áreas que realmente le interesan y son relevantes para su desarrollo.
Matthew Lipman	Lipman, M. (1998). El pensamiento complejo y la educación. De La Torre.	Su enfoque pedagógico (conocido como Filosofía para niños) utiliza preguntas como herramienta central para fomentar el pensamiento crítico, creativo y ético. A través de comunidades de indagación, los estudiantes aprenden a plantear y analizar preguntas significativas relacionadas con textos, situaciones y problemas cotidianos.
Jerome Bruner	Bruner, J. (1972). El proceso de la educación. Morata.	Su enfoque constructivista destaca la importancia de las preguntas para conectar conocimientos previos con nuevos aprendizajes. Bruner refuerza la idea de que los docentes deben estimular el cuestionamiento como parte del proceso de aprendizaje.
Edgar Morin y el pensamiento complejo	Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Trad. Cristina Piña Aldao). Paidós.	También aboga por una educación que promueva el pensamiento crítico y la capacidad de formular preguntas que integren distintas perspectivas y disciplinas. Su enfoque invita a cuestionar los conocimientos fragmentados y buscar respuestas a problemas globales e interconectados.
Vigotsky y el aprendizaje mediado:	Vigotsky, L. S. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.	Aunque no aborda directamente la pedagogía de la pregunta, introduce el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el aprendizaje ocurre a través de la mediación del docente o de un compañero más experto. Las preguntas, en este contexto, son herramientas clave para

		guiar al estudiante hacia un nivel superior de comprensión.
Eleanor Duckworth y la pedagogía de la indagación	Duckworth, E. (1987). The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning. Teachers College Press.	Influenciada por Piaget, esta autora desarrolló la idea de la "importancia de las propias ideas" en el aprendizaje. En su libro enfatiza el valor de las preguntas espontáneas de los estudiantes como motor del aprendizaje profundo.
Henry Giroux y la pedagogía crítica	Giroux, H. A. (1992). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (Trad. Ezequiel Ander-Egg). Paidós.	Seguidor de Freire, plantea que las preguntas son un medio para desarrollar una conciencia crítica y participar activamente en la transformación social
Reuven Feuerstein y el aprendizaje mediado	Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1991). Enriquecimiento instrumental. Narcea.	Desarrolló el concepto de Enriquecimiento Instrumental, donde las preguntas del docente (mediador) son herramientas esenciales para desarrollar las funciones cognitivas del estudiante, como el pensamiento crítico y la metacognición.

Ahora bien, ¿qué lugar tienen las preguntas en el ABP? ¿A qué llamamos pregunta impulsora?

Las preguntas en el ABP tienen un lugar fundamental. Ahora bien, ¿de qué preguntas estamos hablando? Tengamos en cuenta que existen diversas **tipologías de preguntas** en la literatura educativa, comunicacional y filosófica. Estas tipologías buscan clasificar las preguntas según **su función, propósito, complejidad o estructura**. Veamos algunas clasificaciones relevantes (al final encontrarás las referencias bibliográficas).

Algunas tipologías de preguntas

	Según el nivel cognitivo (Bloom, 1956)	Preguntas de conocimiento: ¿Qué es...? ¿Quién escribió...? Pregunta de comprensión:
--	--	---

Tipos de Preguntas		¿Por qué ocurre...? ¿Cómo explicarías...? Preguntas de aplicación: ¿Cómo resolverías...? ¿Dónde se podría usar...? Preguntas de análisis: ¿Qué patrones observas...? ¿Cuáles son las partes principales... Preguntas de síntesis: ¿Qué pasaría si...? ¿Cómo podrías combinar...? Preguntas de evaluación: ¿Qué opinas de...? ¿Es mejor o peor que...?
	Según su función comunicativa (Ricoeur, 1971)	Preguntas abiertas: Invitan a respuestas extensas y reflexivas. Ejemplo: ¿Cómo describirlas...? Preguntas cerradas: Buscan respuestas específicas o dicotómicas. Ejemplo: ¿Es verdadero o falso? Preguntas retóricas: No esperan una respuesta directa, buscan provocar reflexión. Ejemplo: ¿No es evidente que esto debería cambiar? Preguntas de sondeo: Profundizan en un tema ya planteado. Ejemplo: ¿Puedes explicar más...?
	Según el nivel de complejidad (Costa y Kallick, 2000)	Preguntas literales: Relacionadas con hechos concretos. Ejemplo: ¿Cuándo ocurrió...? Preguntas inferenciales: Implican interpretar información. Ejemplo: ¿Qué puedes deducir de...? Preguntas críticas: Exigen juicios basados en evidencias. Ejemplo: ¿Cómo evaluarías...?
	Según la intención pedagógica	Preguntas de exploración previa: Para activar conocimientos previos. Ejemplo:

	(Marzano y Kendall, 2007)	¿Qué sabes sobre...? Preguntas orientadoras: Dirigen la investigación y el aprendizaje. Ejemplo: ¿Qué necesitamos saber para resolver...? Preguntas de reflexión final: Ayudan a consolidar el aprendizaje. Ejemplo: ¿Qué aprendiste al respecto?
	Según su uso en el aprendizaje (Taba, 1966)	Preguntas de convergencia: Dirigidas hacia una única respuesta correcta. Ejemplo: ¿Cuál es la fórmula? Preguntas de divergencia: Permiten múltiples respuestas válidas. Ejemplo: ¿Qué soluciones podrías proponer?

Sin duda que todas las preguntas son buenas en términos educativos, sin embargo ¿qué tipo de preguntas piensan que podría impulsar un proyecto de ABP?

Diremos que en principio se trata de preguntas que llamaríamos **“esenciales”**. De hecho, el término **“preguntas esenciales”** lo tomamos de Jay McTighe y Grant Wiggins (*Understanding by Design*, 2005). En este enfoque, las preguntas esenciales juegan un papel central en la planificación educativa, ya que orientan el diseño curricular hacia aprendizajes significativos y duraderos. Según estos autores, las preguntas esenciales están diseñadas para **estimular la reflexión, fomentar conexiones profundas entre conceptos y guiar a los estudiantes hacia una comprensión más amplia de los contenidos**. Para nosotros, estas preguntas además funcionan como “motores de proyectos”, por eso las llamamos **“impulsoras”**.

Si bien las preguntas esenciales/impulsoras no aparecen en las tipologías clásicas que vimos anteriormente, guardan cierta relación con algunas de ellas. Por ejemplo, con las preguntas de aplicación y las preguntas de síntesis (que en la versión revisada se las llama preguntas de creación) o bien las preguntas de divergencia de Taba. Se trata de preguntas que no se resuelven de manera sencilla (buscando la respuesta en Google, por ejemplo, o en los libros). Son preguntas que invitan a pensar críticamente, a inventar, a conectar ideas. Este tipo de preguntas trascienden los hechos concretos, y llevan a los estudiantes a reflexionar, a explorar múltiples perspectivas, a ensayar respuestas y construir conocimiento de manera significativa.

Entonces, una pregunta impulsora:

- a) Impulsa el pensamiento
- b) Impulsa la aventura de un aprendizaje profundo, significativo
- c) Impulsa la integración de conocimiento de diferentes disciplinas
- d) Impulsa la exploración
- e) Impulsa la acción para resolver un problema o una necesidad de una comunidad

En síntesis, **impulsan proyectos**. Veamos entonces algunos ejemplos de preguntas de proyectos santafesinos:

- ¿Cómo podemos aprovechar la radio escolar para aprender, comunicarnos y conectar a toda la comunidad educativa? (*La radio, una nueva forma de pensar la escritura* - Comunidad Creativa).
- ¿Cómo podemos involucrarnos en la erradicación del basural de nuestra comunidad? (*Proyecto Renace* - Comunidad Sostenible)
- ¿Cómo podemos crear y mantener un entorno saludable que prevenga enfermedades y fomente prácticas de higiene en nuestra comunidad? (*Superhéroes de la Higiene* - Comunidad Saludable)
- ¿Cómo hacer de nuestro patio escolar un espacio de inclusión y aprendizaje? (*Patio en Acción* - Comunidad Pedagógica)
- ¿Cómo podemos aplicar los contenidos de robótica y programación para crear oportunidades lúdicas de aprendizaje que fortalezcan las competencias digitales en la educación especial? (*La Robótica en el Aula* - Comunidad Tecnológica)

La respuesta a esas preguntas se logra mediante la construcción y puesta en marcha de **un plan**, y en ese camino, varias disciplinas serán convocadas para lograr el resultado deseado: aprender y contribuir a resolver un problema o necesidad de interés. Por eso, docentes y estudiantes que participen de Red de Comunidades tienen el gran desafío de construir **la pregunta** que guiará todo el trayecto, que se traducirá en objetivos concretos y que dará lugar a frutos o productos finales. Pasaremos ahora a describir estos aspectos.

D. Objetivos, metas, áreas de conocimiento, producto final

Todo proyecto tiene metas explícitas que funcionan como faro para guiar a los participantes. ¿Qué queremos lograr con este proyecto? ¿Qué aprenderán nuestros estudiantes? ¿Qué pregunta hemos formulado respecto a problemas o necesidades de nuestra comunidad?

No nos detendremos en el análisis de qué son los objetivos, ya que todo educador ha tratado este tema suficientemente en su formación de base. Solamente recordemos que los objetivos de un proyecto deben estar alineados con el currículo y diseñados para promover competencias clave en los estudiantes (esas que mencionamos en el apartado anterior). Además, deben guardar coherencia con la pregunta impulsora. No olvidemos que los objetivos se formulan a partir de verbos en infinitivo.

Entonces, en un proyecto ABP, los objetivos presentan estas características:

1. **Están centrados en el aprendizaje significativo:** No se trata solo de adquirir conocimientos, sino de comprenderlos y aplicarlos en contextos reales (en este caso para la solución de un problema o necesidad detectada).
2. **Se basan en competencias:** Buscan desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación, entre otras.
3. **Son flexibles y adaptables:** Se pueden ajustar según el progreso del proyecto y las necesidades del grupo.
4. **Son multidimensionales:** Integran conocimientos de distintas disciplinas, fomentando el aprendizaje interdisciplinario.

Usualmente en un proyecto diferenciamos un **objetivo general** y dos o más **objetivos específicos**. En nuestro caso, a estos últimos los llamamos **objetivos de capacidades y aprendizajes**.

Los **objetivos generales** plantean el propósito amplio del proyecto. Por ejemplo, en el caso del proyecto “La robótica en el aula”, cuya pregunta apuntaba a cómo aplicar los contenidos de robótica y programación para crear oportunidades lúdicas de aprendizaje en la educación especial, el objetivo general planteado fue:

Crear oportunidades lúdicas de aprendizaje a través de los recursos tecnológicos, lenguaje digital y robótica.

Asimismo, los objetivos específicos definen las **capacidades y aprendizajes** que se desarrollaran con el proyecto. Ejemplo del mismo proyecto:

Trabajar en equipo y colaborativamente.

Desarrollar resolución de problemas.

Comunicar, aceptar ideas diversas.

Usar tecnología de manera segura, respetuosa y responsable.

Veamos el ejemplo del proyecto “Superhéroes de la Higiene”, cuya pregunta impulsora apuntaba a cómo crear y mantener un entorno saludable para prevenir enfermedades y fomentar prácticas de higiene en la comunidad.

Objetivo general:

Promover hábitos saludables de higiene en la educación primaria que resulten beneficiosos para la vida.

Capacidades y aprendizajes:

Comprender hábitos de higiene.

Incorporar la rutina esencial y básica de higiene corporal.

Promover medidas para la prevención de enfermedades.

Ahora bien, dijimos al inicio de este apartado que los objetivos del proyecto **deben estar alineados con el currículo**. Esto implica que el marco de referencia de cualquier proyecto ABP serán los contenidos curriculares establecidos para cada nivel y modalidad del sistema educativo santafesino. Es decir, los educadores deberán identificar qué **áreas de conocimiento** estarán involucradas y qué **ejes y contenidos curriculares** se pondrán en juego en el desarrollo del proyecto.

Siguiendo con este último ejemplo de proyecto, siendo una escuela primaria, estableció como **áreas de conocimiento**:

Lengua

Ciencias Naturales

Formación ética y ciudadana

Plástica

Seleccionando los correspondientes **ejes y contenidos curriculares presentes en los NAP- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios** que más se relacionan con el proyecto.

Lengua en relación con la escritura: Escritura asidua de textos en colaboración con la docente adaptado a cada grado para consensuar el propósito, idear y redactar textos sobre la temática elegida para que puedan ser comprendidas por todos los niveles de la institución a través de afiches, folletos, mensajes, respuestas a preguntas que surjan del alumnado.

Ciencias naturales en relación con los seres vivos: El conocimiento y desarrollo de acciones institucionales que promuevan hábitos saludables, reconociendo las ventajas de estas.

Reconocimiento de la importancia de la prevención de enfermedades.

Formación ética y ciudadana en relación con la reflexión ética: La identificación de conflictos y disputas en situaciones vividas en el contexto escolar por la falta de higiene.

Educación Sexual Integral (ESI) en relación con los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración. Adquirir independencia para los hábitos diarios de higiene incorporándolos en el crecimiento.

Plástica en relación con las prácticas de producción de las artes visuales:

La producción en las artes visuales en procesos exploratorios y compositivos personales y/o grupales: representación del espacio y el tiempo a través de imágenes fijas y en movimiento.

Finalmente, tenemos el **producto final**, los frutos de nuestro proyecto. En el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), **el producto final es una pieza clave** porque representa la síntesis del proceso de aprendizaje. Es el resultado tangible del trabajo de los estudiantes y cumple varias funciones:

1. **Evidencia del aprendizaje:** Permite demostrar los conocimientos adquiridos y el desarrollo de habilidades (como la investigación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, etc.).
2. **Autenticidad y aplicabilidad:** Está relacionado con un problema real y tiene una aplicación concreta. Puede ser un informe, una presentación, una campaña de concienciación, un prototipo, una obra artística, un evento, etc.
3. **Proceso iterativo:** No es solo un resultado estático; se espera que los estudiantes pasen por fases de revisión, retroalimentación y mejora, lo que fortalece su pensamiento crítico y autonomía.
4. **Comunicación y difusión:** el producto final no se queda en el aula, sino que se comparte con una audiencia real (otros estudiantes y escuelas, la comunidad, expertos, etc.), lo que da mayor sentido al trabajo realizado.

No hay dudas que el resultado más deseado y esperable son los aprendizajes significativos de los alumnos. Sin embargo, no será lo único que lograremos.

Cuando hablamos de “producto final” entendemos cualquier **objeto material, experiencia vivida o bien servicio creado** y ofrecido a la comunidad que surge de la implementación del proyecto. Así, un producto final en ABP podría ser:

- Un documental sobre el impacto ambiental en la comunidad.
- Un prototipo de dispositivo tecnológico para personas con discapacidad.
- Una campaña en redes sociales sobre hábitos saludables.

- Una obra de teatro para sensibilizar sobre la discriminación.

Existen infinidad de posibilidades. Nuevamente, a modo de ejemplo citaremos productos finales de las diversas comunidades, descriptos en proyectos elaborados en el 2024.

• Patio escolar renovado: con diferentes áreas recreativas, incluyendo un jardín. (Comunidad Pedagógica - Proyecto <i>Patio en Acción</i>)
• Creación y presentación de una murga en la institución educativa. (Comunidad Creativa - Proyecto <i>Somos la Obligado</i>)
• Podcast de entrevistas a distintos trabajadores / profesionales que puedan orientar a los estudiantes en su elección personal (Comunidad de Comunicación - Proyecto <i>Un cafecito y al trabajo</i>)
• Un enjuague bucal a base de hierbas medicinales y la incorporación de hábitos de cuidados e higiene bucal (Comunidad Saludable - Proyecto <i>Varias especies de remedios naturales - NATARIPI</i>)
• Crear varios circuitos de actividad física separados por edad y nivel de entrenamiento del usuario de las estaciones deportivas instaladas en los espacios públicos de la ciudad. Traducirlos al inglés para usuarios extranjeros. Ponerlos a disposición de los usuarios a través de un código QR visible en cada estación. (Comunidad Deportiva - Proyecto <i>ABP Estaciones deportivas Funes</i>)
• Construcción de un velador utilizando materiales reciclables y concientización a la comunidad sobre el uso responsable de la energía a través de distintos medios de comunicación (Comunidad Tecnológica – Proyecto <i>Brilla, brilla mi casita</i>)
• Lo que deseamos lograr a nivel institucional, es que nuestros alumnos/as desde la experiencia propia y de la experiencia compartida, refuercen los vínculos de convivencia. (Comunidad Convivencia - Proyecto <i>La vuelta al mundo en 180 días</i>)
• Objeto: Cestos elaborados a partir de plástico reciclado, destinados al uso en la institución o como donación a la comunidad. Experiencia: Desarrollo de una campaña de concientización ambiental que involucre a estudiantes, docentes y la comunidad en general, promoviendo la reducción, reutilización y reciclaje de plásticos. Servicio: Implementación de un sistema de recolección y clasificación de plásticos reciclables en la institución, como modelo replicable para otras organizaciones o comunidades. (Comunidad Sostenible - Proyecto <i>Eco Cestas</i>)
• Forraje hidropónico (Comunidad Productiva - Proyecto <i>Reinventando el forrajatum</i>)

Hasta aquí hemos desarrollado los aspectos del **diseño** que hacen al momento de **indagación** del proyecto. Vamos a considerar ahora los aspectos que hacen a la **planificación**.

En todo ABP la planificación es fundamental para garantizar que el proyecto sea significativo, viable y alineado con los objetivos de aprendizaje. Para esto repasemos:

1. Tenemos que tener definido el **propósito** de nuestro proyecto (en relación a un **contexto** específico) y formulada la **pregunta impulsora (guía)** que genere curiosidad y motive la investigación y la acción.
2. Debemos tener identificados **los objetivos** y qué **conocimientos, habilidades y competencias se abordarán**. Estos deben estar alineados con el currículum y con el desarrollo de capacidades transversales como la investigación, la colaboración y la resolución de problemas, propias del siglo XXI.
3. Necesitamos tener claramente **diseñadas acciones** para la consecución de los fines del proyecto y medidos **tiempos** para las mismas.
4. Vamos a analizar los **recursos y herramientas** con los que contamos y los que vamos a necesitar (materiales, tecnologías y apoyos). Esto puede incluir bibliografía, software, equipamiento, asesoría de expertos, entre otros.
5. Finalmente, debemos pensar **estrategias de evaluación** y espacios de retroalimentación y ajustes.

Dado que el ABP es dinámico, nuestra planificación debe ser flexible para ajustar tiempos, estrategias o recursos según las necesidades del grupo. Pasaremos a describir ahora estos tres últimos ítems.

F. Tiempos, Acciones, recursos y evaluación

Un tema importante a decidir se refiere a la **duración** del proyecto. La realidad y variedad de instituciones educativas en Santa Fe muestra que hay escuelas que ya vienen trabajando en proyectos institucionales y que ahora, con el Programa Comunidades, tienen la oportunidad de darle nueva forma e impulso. Otras quizás comiencen de cero.

Un proyecto puede durar un año, dos o más. Dependerá de la complejidad del mismo y los alcances que se pretenden. Usualmente, el ingreso a Red de Comunidades de Aprendizaje implica que el primer año se dedique a diseñar y planificar el proyecto, y los siguientes a su ejecución y divulgación. No es fácil estimar tiempos, pero como decimos, es una “estimación” que nos ayuda a organizarnos mejor.

Las **acciones** a llevar a cabo son todas aquellas tareas que se prevé realizar para alcanzar los objetivos del proyecto. A la hora de detallarlas puede que nos olvidemos alguna. No hay problema. Es parte del aprendizaje y podremos sumarlas igual.

En un proyecto ABP, los **recursos** son todos los materiales, herramientas, fuentes de información y apoyos que los estudiantes y educadores necesitan para desarrollar el proyecto de manera efectiva. Estos recursos pueden ser tanto físicos como digitales, humanos o conceptuales. Las instituciones seguramente disponen de algunos de ellos y deberán gestionar u obtener otros.

Al hablar de recursos podríamos diferenciar: **recursos materiales y tecnológicos**

Son los materiales tangibles y las herramientas digitales que facilitan la investigación, el desarrollo y la presentación del producto final. Ejemplos:

- Libros, artículos científicos, revistas especializadas.
- Computadoras, tablets, cámaras, software de edición.
- Laboratorios, materiales de experimentación, prototipos.
- Plataformas en línea (Google Drive, Padlet, Canva, etc.).
- Mobiliario

Recursos humanos

Incluyen todas las personas con las que cuentan los estudiantes para el proyecto y que pueden aportar conocimientos, experiencias o asesoramiento durante el mismo.

Ejemplos:

- Docentes que guían y facilitan el aprendizaje.
- Expertos invitados o profesionales de la temática (médicos, ingenieros, ambientalistas, etc.).
- Familiares y miembros de la comunidad que puedan compartir experiencias.
- Estudiantes de otros cursos o instituciones que participen o colaboren
- Organizaciones aliadas

Recursos informativos

Son las fuentes de información confiables que los estudiantes pueden consultar para investigar y fundamentar sus proyectos. **Ejemplos:**

- Bases de datos académicas (SciELO, Redalyc, Google Académico).
- Documentales, reportajes y entrevistas.
- Estadísticas y estudios de organismos oficiales.
- Sitios web especializados y podcasts educativos.

Recursos metodológicos y organizativos

Son herramientas y estrategias que ayudan a planificar, estructurar y gestionar el trabajo en equipo. **Ejemplos:**

- Organizadores gráficos (mapas conceptuales, esquemas).
- Rúbricas de evaluación y autoevaluación.
- Estrategias de gestión de proyectos (SCRUM educativo, Design Thinking).

Nos detenemos un minuto para hablar sobre las organizaciones aliadas.

Como se expuso en los fundamentos del Programa, trabajar en comunidad implica, entre otras cosas, hacer alianzas con organizaciones e instituciones de la sociedad civil y/o del Estado que colaborarán y aportarán al logro del proyecto. El Ministerio de Educación ya cuenta con un conjunto de **instituciones coformadoras** con las que posee convenio, pero el listado permanece abierto para sumar nuevos colaboradores. Las escuelas incluso pueden ya tener algún lazo establecido con alguna asociación u ONG externa o bien pueden tener idea de qué institución puede ayudarlos y proponerla.

Vinculado a este tema están las Formaciones necesarias, específicas, que requieren los participantes para poder llevar a cabo el proyecto. Muchas veces los mismos docentes no están totalmente actualizados sobre aspectos tecnológicos o teóricos.

Veamos ahora estos aspectos en un ejemplo concreto

Proyecto	RICO CHICO. FIDEOS ARTESANALES 
----------	--

Comunidad	Productiva
Pregunta impulsora	¿Cómo podemos sostener un microemprendimiento que nos permita adquirir habilidades alternativas y conocimientos, y a la vez generar recursos para la institución?
Objetivo general	Retomar el proyecto institucional de elaboración de pastas que desarrolló la escuela por más de 15 años, generando una fuente de ingresos para las actividades pedagógicas de la institución y aportando conocimientos significativos y de autogestión del trabajo a los alumnos.
Producto final	Elaboración y comercialización sostenida y rentable de pastas y otros productos amasados, por parte de los estudiantes.
Duración del proyecto	2024- 2025
Acciones a llevar a cabo	• Entrevistar a encargados anteriores del proyecto. • Profundizar conocimientos del proceso y utilización de maquinarias. • Relevar costos de materias primas y proveedores • Acondicionar el espacio y las máquinas • Planificación de la producción (tiempos, encargados) • Difusión y publicidad en la comunidad • Producción y comercialización • Capacitaciones
Recursos disponibles en la institución	Recursos humanos Horno Sobadora Cortadora Amasadora Tender para secado de pastas
Recursos necesarios para llevar adelante el proyecto	Mesas Utensilios Elementos de seguridad e higiene Espacio acondicionado Envasadora
Organizaciones aliadas	Comuna de Carreras Cooperativa agrícola ganadera Carreras Escuela primaria N.º 161 EEMPA N.º 1252 Asociación Mutual de Los Arroyos Cooperadora Escuela N.º 229 Comercios y profesionales varios Con todos hemos trabajado de forma integrada

Formaciones específicas requeridas	• Formación técnica en la producción de pastas (proceso, tipos de pasta, control y uso de maquinaria) • Higiene y seguridad alimentaria • Nutrición y etiquetado de alimentos • Marketing y ventas • Gestión de finanzas y negocios • Innovación y diversificación de productos • Gestión de la calidad
---	---

Por último, es tiempo de hablar de la **evaluación** de nuestro proyecto. Parte de la planificación incluye pensar cómo vamos a evaluar lo realizado. **Atención: la evaluación en ABP no se limita a calificar el producto final, sino que abarca todo el proceso de aprendizaje.** Se trata de observar el desarrollo de habilidades, la colaboración y la aplicación de conocimientos en un contexto real. Para ello, conforme a lo que ya sabemos sobre evaluación educativa, pondremos en marcha una combinación de estrategias **formativas** y **sumativas**, promoviendo la reflexión, la autoevaluación y la retroalimentación continua.

Repasemos estas dos modalidades de evaluación, que aplican perfectamente a un ABP:

Evaluación formativa (durante el proceso) y **evaluación sumativa** (al final del proyecto).

La primera se lleva a cabo mientras los estudiantes trabajan en el proyecto. Sirve para guiar, corregir y mejorar el aprendizaje en tiempo real. En este tipo contamos con diferentes estrategias:

- **Diarios de aprendizaje:** Los estudiantes registran avances, dudas y reflexiones.
- **Observación del docente:** Evaluación del trabajo en equipo y la participación.
- **Entrevistas o reuniones de seguimiento:** Conversaciones individuales o grupales sobre el progreso.
- **Listas de cotejo:** Para verificar si los estudiantes están cumpliendo con los pasos del proyecto.
- **Uso de rúbricas parciales:** Evaluación de entregas intermedias como bocetos, prototipos o investigaciones previas.

Por su parte, la evaluación sumativa (al final del proyecto) se centra en el resultado final del proyecto y en el aprendizaje adquirido. Aquí también tenemos algunas herramientas

- **Rúbricas de evaluación del producto final:** Criterios específicos sobre la calidad, originalidad y fundamentación del trabajo.
- **Presentación pública:** Evaluación del proyecto ante una audiencia real (docentes, compañeros, comunidad).
- **Portafolio digital o físico:** Recopilación de materiales, reflexiones y evidencias del aprendizaje.
- **Informe reflexivo:** Cada estudiante escribe sobre su proceso de aprendizaje, dificultades y logros.

Es importante explicitar qué criterios tendremos en cuenta para la evaluación. Por ejemplo, si el producto final es una campaña de concienciación sobre el cambio climático, se podría evaluar la claridad del mensaje, la investigación realizada y el impacto en la audiencia.

Para el caso que hemos analizado previamente (Proyecto Rico Chico. Fideos Artesanales), los educadores propusieron los siguientes **criterios e instrumentos de evaluación**:

La evaluación del proyecto es un proceso continuo e integral que se enfocará en diversos aspectos, desde la planificación hasta la ejecución, teniendo en cuenta criterios variados.

Innovación y creatividad, viabilidad, identificación de necesidades, sostenibilidad.

Planificación estratégica (análisis de mercado, estrategia financiera, marketing).

Ejecución del Proyecto: Implementación de la producción. Gestión del tiempo.

Control de calidad. Adaptación a imprevistos. Trabajo en equipo. Gestión de recursos.

Comunicación, promoción y ventas, uso, medios digitales.

Rentabilidad, sostenibilidad económica, gestión de costos.

Habilidades emprendedoras, como la toma de decisiones, la resolución de problemas, y la creatividad.

Herramientas para evaluar en ABP

Rúbricas de evaluación

- Se usan para valorar tanto el proceso como el producto final.
- Deben incluir criterios claros sobre contenido, creatividad, trabajo en equipo, etc.

Autoevaluación y coevaluación

- Los estudiantes valoran su propio trabajo y el de sus compañeros.
- Fomenta la metacognición y el pensamiento crítico.

Diarios o bitácoras de aprendizaje

- Ayudan a documentar avances, dificultades y aprendizajes.

Presentación ante audiencias reales

- La defensa del proyecto ante expertos, docentes o la comunidad permite validar el trabajo.

Uso de herramientas digitales

- Kahoot, Mentimeter, Google Forms para encuestas.
- Padlet, Trello, Notion para organizar el proyecto.
- Portafolios digitales con Google Sites, Wakelet o Canva.

En síntesis, la evaluación en ABP tiene algunas **características clave**:

Multidimensional. Evalúa no solo los contenidos, sino también habilidades como la colaboración, la creatividad y la resolución de problemas.

Auténtica. Se basa en evidencias de aprendizaje reales, aplicadas a contextos concretos.

Continua y formativa. Incluye instancias de retroalimentación a lo largo del proceso.

Participativa. Involucra a estudiantes en la autoevaluación y la coevaluación entre pares.

Centrada en el proceso y en el producto final. No solo se mide el resultado, sino cómo se llegó a él.

¡Último paso en la planificación!:

Todo proyecto alcanza su máximo potencial cuando puede ser compartido con otros. La **divulgación** es una etapa sumamente valiosa en el Programa Red de

Comunidades de Aprendizajes, justamente porque nos pensamos en comunidad y juntos vamos construyendo una mejor educación en Santa Fe.

Por ello, cerrando ya la escritura del proyecto, les pediremos que indiquen cómo les gustaría compartir esta propuesta y sus resultados. Encontrarán un campo que se llama **socialización** en el que anticiparán cómo/dónde compartirán el proyecto y sus productos.

Socialización del proyecto y de sus resultados

En el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la socialización tanto de los proyectos como de sus resultados no solo representan el cierre de una experiencia (escribir un proyecto e implementarlo), sino una instancia fundamental para la construcción del conocimiento.

¿Por qué o para qué compartir el trabajo realizado?

No solo gratifica a los educadores y refuerza la imagen institucional. Lo más importante es que permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas, reflexionar sobre sus aprendizajes y recibir retroalimentación significativa de toda la comunidad. Además, la difusión de los proyectos en espacios educativos y comunitarios potencia su impacto, fomentando la conexión entre el aula y el entorno social. De este modo, la socialización se convierte en un **punto entre el aprendizaje y la transformación de la realidad**, promoviendo una educación activa y comprometida.

Existen múltiples instancias de divulgación. Diferenciaremos las

- Institucionales
- Provinciales
- Nacionales

Las primeras se realizan en las propias instituciones educativas, en sus aulas y auditorios, convocando a toda la comunidad. Incluimos aquí la publicación en las redes sociales o Web de las escuelas; en sus revistas o radios escolares, o en cualquier otro medio propio. Esta socialización la organiza y agenda el propio equipo a cargo del proyecto.

Campus Educativo



A nivel provincial, la primera instancia de divulgación del proyecto se da en el campus educativo del Ministerio de Educación (<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/programas>). Cada año, las instituciones participantes diseñan sus proyectos y los suben a la plataforma. Allí un equipo de revisores y coordinadores puede

realizar algunos ajustes y sugerencias a las propuestas, para luego dar paso a la publicación.

Asimismo, cada año se abrirán convocatorias para participar en Encuentros masivos de divulgación del Programa Red de Comunidades de Aprendizajes, a realizarse en distintas sedes de la provincia. Allí, se expondrán experiencias elegidas de cada una de las 9 comunidades del Programa y será la oportunidad de intercambiar conocimientos y estrategias entre los participantes.

Finalmente, a nivel nacional, un ejemplo reconocido en el Ministerio de Educación es la participación en la Feria de Ciencias, evento que tiene instancias provinciales y nacionales con amplia convocatoria a mostrar producciones de múltiples disciplinas de conocimiento. Aquí también se abre una oportunidad valiosa para compartir los proyectos de Comunidades de Aprendizaje.

A modo de sugerencias (no excluyentes ni únicas) les proponemos otras posibles estrategias de difusión para pensar

Presentaciones	Ejemplos
Orales	Jornada o encuentro para exponer el proyecto ante la comunidad educativa (compañeros, docentes, familias, vecinos, otras organizaciones)
	Participación en congresos o encuentros educativos
	Organizar charlas o talleres abiertos a la comunidad (en centros culturales, bibliotecas, espacios públicos)
	Organizar muestra artística sobre el proyecto o sus resultados
Escritas	Elaborar un blog o Google site del proyecto
	Redactar informes o libros digitales con los hallazgos.
	Publicar en una revista educativa la experiencia
	Crear gacetillas, cartelería, boletines o folletos informativos para la comunidad
Audiovisuales	Grabar videos explicativos y subirlos a plataformas como YouTube o redes sociales.
	Crear infografías interactivas para su difusión en línea.
	Presentar el proyecto en medios de comunicación (radio local, televisión educativa, periódicos)
	Hacer pódcast donde se discutan los resultados

--	--

¡Aclaraciones importantes!

- Recuerden que contarán con **organizaciones aliadas** que también estarán interesadas en difundir el proyecto y sus resultados. Serán de gran ayuda en la tarea.
- En lo que respecta a la **instancia de implementación**, deberán subir al Campus un link que muestre al menos 1 acción de divulgación realizada junto a una narrativa o relato de experiencia que recupere las vivencias de los participantes (docentes y estudiantes). Las pautas para esta entrega estarán disponibles en las aulas de cada comunidad.
- Hasta aquí hemos recorrido todos los aspectos que hacen a la escritura del proyecto, en su fase de **Diseño (indagación y planificación)**, e incluyendo la Evaluación y Divulgación. Como guía para prepararlo les ofrecemos una grilla (en Anexos, pág. xx) que integra los campos esenciales para confeccionarlo. Sus coordinadores de Comunidad los asistirán en todo el recorrido hasta el momento de la carga del proyecto en el Campus.

Como cierre de este trayecto formativo comentaremos brevemente algunos aspectos de la **Implementación del Proyecto**.

Pasos en la Implementación del Proyecto. Formación y orientación. El registro de la experiencia

Una vez que contamos con nuestro proyecto, que el mismo ya se encuentra publicado en el Campus y que hemos recorrido las formaciones General y de Comunidad, comenzaremos con las tareas o acciones que hemos planificado en el apartado correspondiente.

Usualmente, estamos ya en el segundo año del Programa. En este tiempo seguiremos teniendo reuniones de coordinación en nuestra escuela y contaremos con espacios de acompañamiento y orientación en la Comunidad de pertenencia (Saludable, productiva, creativa, pedagógica, etc.) elegida para nuestra propuesta.

En esta etapa de implementación vamos a contar con **Formaciones específicas**. Son trayectos destinados a brindar conocimientos o herramientas específicas para llevar adelante nuestro proyecto. Recordemos el ejemplo de “Rico chico”. Esta escuela podría recibir capacitación de alguna escuela o Instituto de Cocina o de Gestión

Gastronómica vinculada al programa. Podrían formar parte de un taller para la producción de pastas y el manejo de la maquinaria. O bien podrían recibir formación en Marketing y ventas. Como seguramente habrá otros proyectos también vinculados a la industria alimenticia, esta escuela participaría de dicha formación junto a otras, con el consiguiente plus de poder compartir así recursos y establecer lazos interinstitucionales. Cada Comunidad tendrá acceso a un **listado de propuestas** para elegir e incluso podrá proponer otras al Ministerio.

Además de las formaciones específicas, otro aspecto clave en la implementación es el **Registro de la experiencia**. El registro de la experiencia en un ABP es clave tanto para el desarrollo del proceso como para la evaluación y mejora continua de la práctica educativa. Veamos en el siguiente gráfico algunas razones de su importancia

El registro de la experiencia en ABP

Registro de la Experiencia	Construcción de una memoria colectiva del aprendizaje	Los registros pueden servir como una base para compartir experiencias con otros grupos, comunidades y generaciones, creándose una cultura de aprendizaje colaborativo y documentado
	Reflexión sobre el aprendizaje	Permite que los estudiantes tomen conciencia de lo que han aprendido, cómo lo han aprendido y qué dificultades han afrontado. Esta metacognición fortalece su capacidad de autorregulación y aprendizaje autónomo.
	Seguimiento del proceso	El ABP es un método dinámico que suele desarrollarse en varias etapas. Llevar un registro (diarios de aprendizaje, portafolios, bitácoras) ayuda a documentar cada fase, permitiendo identificar avances, ajustes y nuevas necesidades.
	Evidencia para la evaluación	El registro ofrece un soporte objetivo para evaluar no solo el producto final, sino también el proceso de aprendizaje, la participación, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Esto es

		clave para una evaluación auténtica e integral.
	Mejora continua del diseño del ABP	Para los docentes, el registro permite analizar qué estrategias funcionaron, qué dificultades surgieron y cómo mejorar futuras implementaciones del ABP. Además, facilita la comunicación entre colegas para compartir buenas prácticas.
	Fomento del pensamiento crítico y la creatividad.	Cuando los estudiantes registran, tienen la oportunidad de analizar, cuestionar y reelaborar sus ideas. Esto fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, fundamentales en el ABP.

Formas de registro recomendadas en ABP

Algunas estrategias útiles para registrar la experiencia en ABP incluyen:

- **Diarios de aprendizaje o bitácoras** (individuales o grupales)
- **Portafolios digitales o físicos**
- **Mapas conceptuales o esquemas** sobre la evolución del proyecto
- **Fotos, Videos o audios reflexivos** sobre los avances y dificultades
- **Blogs o foros de discusión** para compartir y discutir el proceso

Referencias Bibliográficas

Kerzner, H. (2017). *Project management: A systems approach to planning, scheduling, and controlling* (12th ed.). Wiley. ISBN: 9781119165354

Project Management Institute. (2021). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® guide)* (7th ed.). Project Management Institute. ISBN: 9781628256642

Turner, J. R. (2009). *The handbook of project-based management: Leading strategic change in organizations* (3rd ed.). McGraw-Hill. ISBN: 9780071549745

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the

learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. En R. Furger (Ed.), *Powerful learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 11-70). Jossey-Bass.

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

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación 2. ¿Cómo enseñar con proyectos y problemas? - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología., 2019. Libro digital, PDF - (Secundaria Federal 2030. Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-784-034-6

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Editorial Trillas. (Traducción de *Educational Psychology: A Cognitive View*, 1963).

Ausubel, D. P. (1978). *El desarrollo infantil*. Editorial Paidós. (Traducción parcial de *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*).

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Editorial Martínez Roca. (Traducción de *Learning How to Learn*).

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

Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Delacorte Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longman.

Ricoeur, P. (1971). *La función hermenéutica de la pregunta*. *Revista de Filosofía*, 29(4), 45-57.

Taba, H. (1966). *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*. Washington, DC: US Department of Education.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Habits of Mind: A Developmental Series*. Alexandria: ASCD.

Eduteca. (2019, 15 de octubre). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hrBjKEu5EtE>

Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., & López Pastor, V. M. (2019). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de cambio en educación secundaria y universitaria*. Octaedro.

Anexo

GRILLA DE CARGA DEL PROYECTO

1- IDENTIFICACIÓN

1.1. Comunidad: Comunidad de Convivencia, Comunidad Sostenible, Comunidad Creativa, Comunidad Pedagógica, Comunidad Saludable, Comunidad Productiva, Comunidad de Comunicación, Comunidad Tecnológica, Comunidad Deportiva.

1.2. Título del proyecto:

1.3. Imagen que lo representa (*peguen aquí la imagen elegida o el vínculo*):

1.4. Institución (CUE, N°; Nombre):

1.5 Nivel/Modalidad:

1.6. Localidad: **1.7. Regional:**

1.8. Integrantes del proyecto (Apellido, Nombre completo, DNI y cargo)

Grados/cursos participantes: (consignar únicamente grado/año, división, ciclo, turno)

1.9 Cantidad estimada de participantes:

Docentes y directivos:

Estudiantes:

1.10. Nombre y Apellido del Referente de contacto:

1.11. Email del referente:

2- INDAGACIÓN:

2.1. Tema /Subtemas

2.2. Pregunta impulsora:

2.3. Contexto: *(Describir brevemente cuáles son las necesidades detectadas en la comunidad e intereses de los estudiantes que dan origen a este proyecto)*

2.4. Objetivo general del proyecto *(¿qué meta general establecen para este proyecto, dentro de la Comunidad elegida?):*

3. DISEÑO PEDAGÓGICO:

3.1. Objetivos de Capacidades y de Aprendizajes que se desarrollarán con el proyecto *(¿qué capacidades clave desarrollarán/potenciarán los estudiantes?; ¿qué se pretende que los estudiantes aprendan durante el ABP?)*

3.2- ÁREAS Y CONTENIDOS *(completen el cuadro de áreas y contenidos. Pueden agregar las filas necesarias)*

3.1. Áreas curriculares involucradas en el proyecto (indiquen las áreas de conocimiento involucradas)	3.2. Contenidos Curriculares (indiquen los contenidos involucrados)

3.3. Producto final esperable *(Mencionen lo que desean lograr con este proyecto. Recuerden que puede ser objeto, experiencia o servicio):*

4- PLANIFICACIÓN

4.1. Duración del proyecto: *(elijan la duración que estiman para su proyecto)*

....20242025

4.2. Acciones a llevar a cabo con el proyecto *(mencionen al menos 3 acciones principales)*

4.3. Recursos

- a) **Disponibles en la institución** *(describan los recursos materiales, tecnológicos, edificios con los que cuentan):*
- b) **Necesarios para llevar adelante el proyecto** *(indiquen los recursos materiales, tecnológicos, y/o edificios que necesitan para implementar el proyecto):*
- c) **Organizaciones aliadas** *(mencionen con qué organizaciones ya han hecho alianza o desearían vincularse):*

5- FORMACIONES ESPECÍFICAS REQUERIDAS *(indiquen qué cursos, charlas o capacitaciones específicas necesitan para avanzar en el proyecto):*

6. EVALUACIÓN

6.1 Criterios e instrumentos de evaluación

7. DIVULGACIÓN, SOCIALIZACIÓN

7.1 Del proyecto *(¿Cómo difundirán el proyecto, para darlo a conocer en la comunidad?):*

7.2. De los resultados *(¿Cómo comunicarán los resultados alcanzados en la implementación del proyecto):*



Red de Comunidades de Aprendizajes

Completá esta formación en:



PLATAFORMA EDUCATIVA
Ministerio de Educación



Santa Fe
PROVINCIA

Ministerio de
Educación