

El diseño de proyectos y el currículo

Fernando Trujillo Sáez

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Universidad de Granada

<http://fernandotrujillo.es>

Cuadernos de Pedagogía, Nº 472, Sección Tema del Mes, Noviembre 2016, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

La relación entre el diseño de proyectos y el currículo está cargada de prejuicios: hay quien presupone que el currículo no permite diseñar proyectos, o que estos no permiten cubrir todo el currículo, o que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología que no da buenos resultados en pruebas externas de evaluación. En este artículo pretendemos rebatir cada uno de estos tres prejuicios para demostrar que proyectos y currículo representan una unión fértil y provechosa.

"El hombre educado no es el que sabe, sino el que sabe hacer, y transporta, mediante la acción, a la vida las ideas."

Manuel Bartolomé Cossío

Siempre que surge alguna pregunta en una reunión de docentes sobre la relación entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el currículo, esta apunta en una triple dirección que podríamos resumir con tres términos comunes en el discurso económico: calidad, cantidad y resultados. Por un lado, se suele plantear que el currículo actual, independientemente de cuál sea este en sentido histórico (¿el currículo de la LOGSE, el de la LOE o el de la LOMCE?) o incluso geopolítico (¿el currículo madrileño, catalán, andaluz, extremeño o vasco?), no permite diseñar proyectos de ningún modo o solo con mucha dificultad y un gran esfuerzo de imaginación por parte del docente; por otro lado, también se suele plantear que, en el caso hipotético de que el currículo permita el diseño de proyectos, estos no podrán cubrir todo el "currículo", quedando una parte importante del mismo sin tratar o habiendo de ser tratada mediante otras estrategias metodológicas como la clase magistral; finalmente, si el currículo lo permitiera y se pudieran diseñar proyectos para cubrir todo el currículo, los resultados no serían buenos en una hipotética evaluación externa (y aquí las referencias a la prueba de acceso a la Universidad son siempre constantes).

En los tres casos tratamos con prejuicios: nada hace pensar a priori que el currículo actual impide el diseño de proyectos ni tampoco que todo el currículo no pueda ser tratado mediante proyectos, si esta fuera la opción tomada por el equipo docente, y, por supuesto, no podemos afirmar a priori que los resultados de aprendizaje serían inferiores por aprender a través de proyectos en lugar de mediante una alternativa más tradicional. En todo caso, estos prejuicios permiten, más bien, ver con claridad algunas de nuestras limitaciones colectivas, como la asimilación de enseñanza por transmisión, la confusión entre currículo y contenidos (fundamentalmente conceptuales) o la relación excluyente entre memoria, examen escrito y evaluación -sin querer ver que todas estas relaciones no son neutras sino interesadas y favorecedoras de ciertos intereses del docente o de los estudiantes más privilegiados.



Hemos de ser honestos en este sentido: nuestra defensa de la instrucción directa y la clase magistral es una política de distracción (en el sentido utilizado por John Hattie, 2015) para no abordar las transformaciones necesarias de la práctica educativa en un contexto de desarrollo de competencias. Ya avisaba Antonio Bolívar (2010) hace algunos años: "Introducir un enfoque por competencias básicas necesita repensar todos los elementos del currículo, incluida la organización escolar y las prácticas docentes, también la relación entre escuela y comunidad (aprendizajes formales e informales)".

Ante la intuición de la magnitud de estos cambios, que suponen una importante transformación de la práctica docente, es más fácil negar la posibilidad de cambio provocando una confrontación aparente entre el carácter prescriptivo del currículo ("tenemos que hacer lo que diga el currículo") y el carácter decisorio de la metodología ("si no se puede enseñar por proyectos, tendremos que enseñar de otros modos"). Sin embargo, esta es una confrontación falaz que no suele resistir un sencillo análisis y que revela que, como afirma Juan Ignacio Pozo (2016, p. 19): "Las necesidades sociales de aprendizaje han evolucionado en estos últimos años

mucho más que las formas sociales de organizarlo o gestionarlo".

En verdad, sí se puede

Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: "Para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial, las estrategias interactivas son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas, al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes".

Así pues, en primer lugar, existe una relación directa entre metodologías activas y desarrollo de competencias en el contexto escolar. Por ejemplo, de manera genérica se afirma: "El trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento, favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias".

Anteriormente, además, se cita el aprendizaje basado en proyectos como una decisión metodológica acertada en relación con distintas competencias clave. Así, en relación con la competencia en Comunicación Lingüística, se anima al profesorado a "optar por metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos, etcétera), ya sean estas en la lengua materna de los estudiantes, en una lengua adicional o en una lengua extranjera, frente a opciones metodológicas más tradicionales".

En este sentido, la orden ministerial recoge el estado de la cuestión en el ámbito de la Ciencias de la Educación. Ya Jaume Sarramona (2008, p. 144) adelantaba que "cuando se trata de lograr objetivos de carácter competencial, las estrategias didácticas generales que cabe tener presentes son las siguientes: el énfasis se pone en la actividad del alumno, no del docente; los procesos didácticos deben partir de situaciones reales; se hace necesaria la interdisciplinariedad y la globalización didáctica: método de proyectos, resolución de problemas; el profesorado ha de planificar en equipo, para garantizar la pretendida interdisciplinariedad."

Es decir, la realización de un currículo definido en términos de competencias se lleva a cabo a través del diseño de proyectos interdisciplinares y globalizados.

Precisamente, desde una perspectiva más práctica, hemos defendido en otras publicaciones (Ariza Pérez y Trujillo Sáez, 2011; Trujillo Sáez, 2011; Trujillo Sáez, 2012a y 2012b) que la clave del diseño eficaz de proyectos en contextos escolares es leer y dar vida al currículo. Si me permite el lector la nota biográfica, desde el año 2007 con iCOBAE y desde el 2013 con Conecta13, buena parte de mi actividad profesional ha consistido en acompañar a centros educativos en el diseño de tareas integradas o proyectos a partir de la lectura crítica y creativa de los criterios de evaluación de la normativa, pues en este elemento del currículo es donde podemos encontrar los objetivos, las competencias y los contenidos del currículo operativizados para ser llevados a la práctica educativa. Leer los criterios de evaluación de la normativa suele representar para muchos docentes una interesante sorpresa, pues encuentran en ellos sugerentes propuestas para que aquel tercer nivel de concreción que les correspondía realizar tome la forma de un proyecto de aprendizaje.

Es más, si deseamos diseñar un currículo basado en proyectos es esta lectura interdisciplinar e internivelar la que nos permite solucionar el dilema de la cantidad. Ante un currículo inflacionista como el que actualmente se maneja en nuestro contexto nacional, solo existen dos posibilidades: avanzar apresuradamente desde el primero hasta el último día de clase en un vano intento por cubrir el currículo en toda su extensión, generando frustración y fracaso en la carrera, o asumir que el currículo avanza de nivel en nivel trazando una línea en espiral que hace que los mismos conceptos se revisen una y otra vez creciendo en complejidad y dificultad. Ser conscientes de esta espiral curricular significa que podemos manejar el currículo como proyecto de centro y, en el mismo sentido, el diseño de proyectos debe ser un afán colectivo y no el resultado de una actuación educativa individual: el centro que quiera abordar eficazmente el currículo debe contar con un mapa de proyectos, gracias al cual se pueda tener la certeza de que se tratan los contenidos fundamentales del currículo, que debería ser como decir los contenidos señalados como fundamentales por la sociedad.



Es más, sí se debe

Competencias y currículo nos llevan, por tanto, hacia el diseño de proyectos: esta es una de las marcas de este comienzo del siglo XXI. Mizuko Ito (2016) nos plantea una sencilla cuestión: "Why should we be sitting kids down in rows to learn Maths in the abstract when it is both more engaging and effective to learn it in the real world or through meaningful social activity?". Es decir, podemos aumentar la implicación de nuestro alumnado y la efectividad de nuestra práctica educativa a través de un sencillo cambio metodológico: jugar el partido completo.

¿Qué significa jugar el partido completo? En palabras de David Perkins (2009, p. 30): "In settings of learning, a whole game is generally some kind of inquiry or

performance in a broad sense. It involves problem solving, explanation, argument, evidence, strategy, skill, craft. Often something gets created -a solution, an image, a story, an essay, a model". Es decir, diseñar un proyecto es afrontar un desafío significativo para los estudiantes, que suele tomar la forma de una pregunta, un problema o un reto, mediante una gestión eficaz de la información a través de las actividades mentales y sociales necesarias para ello y con la intención de obtener algún tipo de *producto* o *artefacto*, analógico o digital, como resultado del proyecto.

Con este esquema fundamental podemos encontrar en la red un gran número de ejemplos de proyectos. En un cuadro de enlaces creado mediante Symbaloo (<http://www.symbaloo.com/mix/abp-teoriaypractica>) hemos recogido, además de lecturas y videos sobre ABP, proyectos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de diversos niveles y materias, así como una amplia sección de proyectos colaborativos: el futuro apunta a equipos de diseño de proyectos educativos renovadores, para y con nuestros estudiantes, a partir de una fuerte competencia colaborativa del profesorado. Por otro lado, en la web Artefactos Digitales se puede encontrar una veintena de diferentes artefactos y los numerosos proyectos en los cuales se crearon estos artefactos, así como las herramientas con las cuales se crearon. Es decir, tenemos evidencias prácticas de que se puede enseñar a través de proyectos.

Y, finalmente, también tenemos evidencias científicas del valor del aprendizaje activo. Entre otros, Freeman y colaboradores (autoría compartida, 2014) realizaron un completo metaanálisis de 225 estudios en los cuales se comparaban los resultados en exámenes de estudiantes de grados y materias científicas, tecnológicas, matemáticas o de ingeniería cuando asistían a clases magistrales o cuando participaban en experiencias de aprendizaje activo. Los resultados son concluyentes: de media, los estudiantes en cursos con clases magistrales tienen 1,5 veces más probabilidades de fracasar que los estudiantes con materias que promueven el aprendizaje activo, y estos datos son coherentes con otros datos de metaanálisis anteriores al mencionado. No cabe duda, por tanto, de que existen motivos para afirmar que el diseño de proyectos es una alternativa eficaz a la instrucción directa y la clase magistral, especialmente si los proyectos se encaran desde una visión interdisciplinar y global de la práctica educativa.

En pocas palabras, para la renovación metodológica a través del diseño de proyectos, el currículo es nuestro amigo.

Para saber más

Ariza Pérez, Miguel Ángel; Trujillo Sáez, Fernando (2011). "Blas Infante, en el 125 aniversario de su nacimiento: una tarea integrada para el tercer ciclo de Educación Primaria", en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 199, pp. 45-49.

Autoría compartida (2014). "Active learning increases student performance in Science, Engineering and Mathematics", en *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 111, n.º 23. Disponible en: <http://m.pnas.org/content/111/23/8410.full.pdf>

Bolívar, Antonio (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.

Cossío, Manuel Bartolomé (2016). "El maestro, la escuela y el material de enseñanza", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 100.

Hattie, John (2015). *What doesn't work in Education: the Politics of Distraction*. Londres: Pearson. Disponible en: https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150602_DistractionWEB_V2.pdf

Ito, Mizuko (2016). "Learning and Literacy", en Henry Jenkins, Mizuko Ito y Danah Boyd, *Participatory Culture in a Networked Era*. Cambridge: Polity Press.

Sarramona, Jaume (2008). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Trujillo Sáez, Fernando (2011). "La competencia digital en el trabajo por tareas", en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 200, pp. 29-31.

- (2012a). "Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas", en *Eufonia. Didáctica de la Educación Musical*, n.º 55, pp. 7-15.

- (2012b). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Página web

Artefactos Digitales: <http://artefactosdigitales.com/listado-de-artefactos>