



# Universidad Abierta Interamericana

**Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía**

**Trabajo Final de la carrera Profesorado Universitario  
para la Educación Secundaria y Superior**

Implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje  
basado en proyectos en la materia Proyectos  
Organizacionales de 6to año de la Orientación  
en Economía y Administración de la escuela  
secundaria de la provincia de Bs. As.

**Alumna: María Silvia Larrory**

**Sede: Ituzaingó II**

**Fecha: Diciembre 2022**

## RESUMEN

En el inicio del siglo XXI, Argentina realizó una reforma educativa que abordó las principales dificultades del sistema, resultado en gran medida de la Ley Federal de Educación de los ´90. En este proceso, la reforma del nivel secundario fue fundamental, intentando construir una secundaria que motive, incluya y retenga a los y las estudiantes.

La provincia de Bs. As., siguiendo esta reforma, realizó una gran transformación del nivel secundario con la meta “inclusión con aprendizaje”. En este proceso, el rediseño curricular fue central.

Aquí encontramos la materia Proyectos Organizacionales de 6to año de la Orientación en Economía y Administración, que consiste en el desarrollo por parte del estudiantado de proyectos propios, y constituye una novedosa iniciativa estatal de incorporar en el Currículo de la ESO el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos (MBP).

El MBP convierte al alumnado en protagonista a través de la producción de proyectos que den respuesta a problemas de la vida real. Expertos coinciden en que permite al estudiantado alcanzar un aprendizaje significativo y desarrollar competencias clave del siglo XXI.

Este trabajo se pregunta si esto se ha efectivizado, tomando como caso de estudio la materia Proyectos Organizacionales dictada durante el año 2021 en 6to año de una escuela secundaria de gestión privada de Castelar, provincia de Bs. As.

El objetivo general fue determinar cómo se implementó el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en el caso estudiado. Se establecieron dos objetivos específicos: describir las características de la implementación del modelo e indicar los resultados de aprendizaje obtenidos en dicha implementación en el caso de estudio.

En relación al trabajo de campo, los instrumentos de recolección de datos fueron una entrevista en profundidad a la docente y una encuesta que se realizó a los y las estudiantes.

Palabras clave: metodología de enseñanza-aprendizaje basada en proyectos, escuela secundaria, diseño curricular, Proyectos Organizacionales, resultados de aprendizaje, competencias clave.

## INDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	5
1.1	Justificación .....	5
1.2	Problema y objetivos .....	7
1.3	Aspectos metodológicos .....	8
2.	MARCO TEORICO .....	11
2.1	Antecedentes de política y legislación educativa: las reformas de los `90s y los 2.000 .....	11
2.1.1	Política Educativa en los ´90s .....	11
2.1.1.1	La reforma educativa a nivel nacional .....	11
2.1.1.2	La reforma en la provincia de Bs. As. ....	13
2.1.2	La reforma educativa del siglo XXI .....	14
2.1.2.1	La crisis en el inicio del siglo XXI y las consecuencias de la Ley Federal de Educación .....	14
2.1.2.2	Un cambio del rol del Estado: la política educativa nacional a partir de 2003 .....	15
2.1.2.3	La reforma educativa en la provincia de Bs. As. ....	18
2.2	Modelo de enseñanza-aprendizaje basada en proyectos ..	20
2.2.1	Dos modelos .....	20
2.2.2	Antecedentes .....	24
2.2.3	Principales características .....	27
2.2.4	Elementos clave que debe tener un proyecto .....	32
2.2.5	Tipos de proyectos .....	34
2.2.6	MPB y el desarrollo de competencias .....	34
2.3	Materia Proyectos Organizacionales .....	36
3.	TRABAJO DE CAMPO .....	40
3.1	Respuestas de la encuesta realizada a los y las estudiantes .....	40
	Gráfico 1 .....	41
	Gráfico 2 .....	41
	Gráfico 3 .....	42

	Gráfico 4 .....	42
	Gráfico 5 .....	43
	Gráfico 6 .....	43
	Gráfico 7 .....	44
	Gráfico 8 .....	44
	Gráfico 9 .....	45
	Gráfico 10 .....	45
	Gráfico 11 .....	46
	Gráfico 12 .....	46
	Gráfico 13 .....	47
3.2	Resumen de la entrevista realizada a la docente .....	47
4.	CONCLUSIONES .....	52
4.1	Características de la implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales .....	52
4.2	Resultados de la implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales .....	57
4.3	Palabras finales y algunas recomendaciones.....	61
5.	ANEXOS .....	64
5.1	Entrevista en profundidad a la docente .....	64
5.2	Encuesta Proyectos Organizacionales destinada a alumnos y alumnas de 6to Economía del Colegio Alberdi .....	65
6.	BIBLIOGRAFÍA .....	69
6.1	Bibliografía citada .....	69
6.2	Bibliografía consultada .....	71

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Justificación

A principios del 2.000, Argentina se embarcó en una reforma educativa integral que surgió en respuesta a los enormes problemas del sistema educativo argentino, frutos en gran medida de las políticas de los años '90 que formaron parte de las iniciativas implementadas por la Ley Federal de Educación.

Dentro de esta reforma, la educación secundaria constituyó un tema central, especialmente a través del establecimiento de la obligatoriedad de todo el nivel. Este desafío fue encarado por medio de una reforma integral de una gran variedad de aspectos que incluyeron desde el diseño curricular hasta el gobierno escolar, y se orientaron a construir una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes.

La provincia de Bs. As. siguió los lineamientos de la reforma nacional, llevando a adelante una amplia reforma en general y del nivel secundario en particular, cuyo objetivo principal fue lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes finalicen la educación secundaria obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para dar cumplimiento a los tres fines del nivel: la formación de ciudadanos y ciudadanas, y la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.

En este proceso, el rediseño curricular fue muy importante. El Ministerio de Educación de la provincia de Bs. As. desarrolló entre 2007 y 2012 nuevos diseños curriculares del Secundario, teniendo como guía el mandato general de la reforma en el nivel secundario “inclusión con aprendizaje”, esto es garantizar la permanencia y la inclusión, al mismo tiempo que la calidad de la formación.

Luego de 10 años de implementación de la reforma en nivel secundario y específicamente, de este nuevo diseño curricular, resulta relevante y necesario analizar cuáles han sido sus características y resultados.

Actualmente, existe un amplio rango de investigaciones que se ocupan de la inclusión y permanencia de los y las estudiantes secundarios en la escuela, tomando datos cuantitativos relacionados a repitencia, permanencia, abandono, etc. También, hay otro grupo de trabajos que analiza en forma cualitativa iniciativas de políticas públicas orientadas a la inclusión y permanencia de los y las jóvenes en la escuela secundaria, como, por ejemplo, los programas de regularización de trayectorias escolares en la Educación Secundaria, que han tenido como objetivo habilitar alternativas que posibiliten a personas desescolarizadas ingresar y finalizar la ESO.

En contraposición, no existe una variedad de iniciativas relacionadas al análisis de un tema fundamental como es el diseño curricular, de forma tal de poder analizar el segundo “término” del mandato que guió al Ministerio de Educación de la provincia de Bs. As. en su reforma del nivel secundario. En efecto, el primer término fue la “inclusión” y el segundo fue la “calidad de la formación”, o simplemente el “aprendizaje”.

Esta investigación tiene como meta realizar un aporte al respecto, ya que se ocupa de analizar cómo se implementó la materia Proyectos Organizacionales de 6to año de la Orientación en Economía y Administración de la escuela secundaria de la provincia de Bs. As., la cual consiste en el desarrollo por parte de los y las estudiantes de proyectos empresariales o proyectos sin fines de lucro.

Esta nueva materia constituye una iniciativa de los organismos públicos de incluir el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en el Diseño Curricular de la ESO en la provincia de Bs. As., de forma tal de promover una de las metodologías que forman parte del modelo educativo llamado “activo” en donde se hace hincapié en el rol activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Este modelo se caracteriza por conceptos tales como: investigar, elegir, discutir, aplicar, errar, corregir, y ensayar.

Como se verá más adelante, la metodología basada en proyectos reta a los y las estudiantes a convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje mediante la elaboración de proyectos que den respuesta a problemas de la vida real, siendo el docente un guía del proceso. El autoaprendizaje, la reflexión, el trabajo en

equipo, la motivación, la integración de la teoría y la práctica, el respeto de los intereses de los alumnos, la creatividad y la interdisciplinariedad son sus puntos fuertes.

Siendo la intención de la autoridad estatal incorporar en el diseño curricular los conceptos antes mencionados de la metodología de proyectos a fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, este trabajo se pregunta si esto se ha realmente efectivizado, indagando en cuáles fueron las características de la implementación de la de la metodología de proyectos en la materia Proyectos Organizacionales y cuáles fueron sus resultados. Para ello, se ha tomado como caso de estudio la materia Proyectos Organizacionales dictada durante el año lectivo 2021 en el curso de 6to. año de una escuela secundaria de gestión privada de la localidad de Castelar, Partido de Morón, provincia de Bs. As.

## 1.2 Problema y objetivos

Como se esbozó más arriba, el problema de esta investigación es cómo se implementó el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales de 6to. año de la Orientación en Economía y Administración de la escuela secundaria de la provincia de Bs. As, incluida en el Diseño Curricular de la ESO en la provincia de Bs. As, a partir de la reforma educativa iniciada con la ley nacional nro. 26.206 y la ley de la provincia de Bs. As. nro. 13.688, tomando como caso de estudio la materia Proyectos Organizacionales dictada durante el año lectivo 2021 en el curso de 6to año de una escuela de gestión privada de la localidad de Castelar, Partido de Morón, provincia de Bs. As.

En este sentido, el objetivo general de esta investigación consiste en determinar cómo se implementó el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales de 6to. año de la Orientación en Economía y Administración de la escuela secundaria de la provincia de Bs. As, incluida en el Diseño Curricular de la ESO en la provincia de Bs. As, a partir de la reforma educativa iniciada con la ley nacional nro. 26.206 y la ley de la provincia de Bs. As. nro. 13.688, tomando como caso de estudio la materia

Proyectos Organizacionales dictada durante el año lectivo 2021 en el curso de 6to año de una escuela de gestión privada de la localidad de Castelar, Partido de Morón, Pcia. de Bs. As.

Los objetivos específicos planteados son:

- Describir las características de la implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales dictada durante el año lectivo 2021 en el curso de 6to. año de la Orientación en Economía y Administración de una escuela de gestión privada de la localidad de Castelar, Partido de Morón, Pcia. de Bs. As.
- Indicar los resultados de aprendizaje de la implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales dictada durante el año lectivo 2021 en el curso de 6to. año de la Orientación en Economía y Administración de una escuela de gestión privada de la localidad de Castelar, Partido de Morón, Pcia. de Bs. As.

### 1.3 Aspectos metodológicos

Este trabajo toma como caso de estudio la materia Proyectos Organizacionales dictada en el curso de 6to. año de una escuela de gestión privada de la localidad de Castelar, Partido de Morón, Pcia. de Bs. As. En lo concerniente al marco temporal, la investigación es de carácter transversal ya que toma un período de tiempo definido: ciclo 2021.

La variable principal de la investigación es la implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales. La misma es una variable compleja, que fue operacionalizada a través de dimensiones con sus correspondientes indicadores.

Variable	Dimensión	Indicador
Implementación del modelo de enseñanza- aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales	Características	Proyecto dividido en fases
		Investigación como parte del proceso de aprendizaje por proyectos
		Rol del docente como guía
		Rol del estudiante como protagonista
		Respeto del interés de los alumnos
		Elección del estudiante durante todo el proyecto
		Trabajo grupal
		Acceso y utilización de TICs
		Novedad del proyecto
		Realización de un producto final
Presentación del producto a una audiencia		

	Resultados de aprendizaje	Activación de conocimientos previos
		Integración curricular
		Motivación
		Integración de la teoría y la práctica
		Desarrollo competencia “saber” (conocimientos generales y específicos)
		Desarrollo competencia “saber - ser” (capacidades emocionales que incluyen actitudes y valores individuales)
		Desarrollo competencia “saber - hacer” (destrezas técnicas y procedimentales, metodología y formas de hacer)
		Desarrollo competencia “saber - convivir” (capacidades que permiten trabajar de forma efectiva con otras personas )

En relación a los instrumentos de recolección de datos, fueron de carácter mixto, ya que consistieron en una combinación de enfoque cualitativo a través de una entrevista en profundidad a la docente, con un enfoque cuantitativo, a partir de una encuesta que se realizó a los alumnos y alumnas del curso estudiado. En el Anexo se pueden encontrar la guía de preguntas que se utilizó en la entrevista en profundidad a la docente y el modelo de encuesta realizado a los y las estudiantes que cursaron la materia.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes de política y legislación educativa: las reformas de los `90s y los 2.000

#### 2.1.1 Política Educativa en los ´90s

##### 2.1.1.1 La reforma educativa a nivel nacional

En los años noventa se desarrolló en nuestro país una amplia reforma educativa, inscrita en un proceso de reforma del Estado y de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, característico de esta década, encontrando puntos de coincidencia con los procesos de reforma estructural que se implementaron en casi todos los países de América Latina (Feldfeber Gluz 2011).

La acción estatal se centró en una reforma estructural del Estado que buscó superar el viejo “Estado de Bienestar”, señalado como la causa de la crisis fiscal que sufría el país. Ajuste, reestructuración y transformación comenzaron a ser palabras cotidianas para pensar las cuestiones públicas y marcaron una forma específica de planificación de políticas públicas (García 2015).

Siguiendo a Saforcada, F. (2012), la educación fue una de las dimensiones de las reformas del Estado que modificaron de manera sustantiva las formas de regulación de los sistemas escolares.

La reforma educativa en nuestro país se valió de tres instrumentos legislativos: la Ley 24.049 de Transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias, que completó el proceso de traspaso del nivel federal al provincial que se había iniciado en el proceso militar; la Ley 24.521 de Educación Superior, que reorganizó el nivel terciario y el universitario, y la Ley 24.195 o Ley Federal de Educación, ícono de la transformación educativa de la época.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, quedaron conformados los principales ejes de la reforma, que, siguiendo a Tedesco y Tenti Fanfani (2004), pueden sintetizarse en:

. Reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad: se sustituyó el esquema de siete años de primaria más cinco de secundaria por otro caracterizado por un nivel inicial de dos años, el siguiente de Educación General Básica (EGB) de nueve años de duración y un nivel Polimodal de tres años. La obligatoriedad pasó a ser de 10 años desde la sala de 5 años de Nivel Inicial a los 9 años de la Educación General básica (EGB).

. Renovación de contenidos curriculares: se desarrollaron los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y de la Formación Docente, los cuales fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. No obstante, cada jurisdicción debió confeccionar sus diseños curriculares, ya que la reforma apuntaba a fomentar un marco de flexibilidad en la aplicación de los contenidos.

. Desarrollo de políticas compensatorias focalizadas orientadas a reparar diferencias socio-económicas tanto entre distintas regiones del país como al interior de cada una de ellas.

. Modernización de la gestión institucional: se impulsó la modernización de la gestión institucional, a través de intervenciones en el nivel de las instituciones escolares y en las administraciones ministeriales de las provincias.

### 2.1.1.2 La reforma en la provincia de Bs. As.

En la provincia de Bs. As., la reforma fue implementada en forma masiva y no gradual como sí sucedió en otras provincias. La herramienta legislativa utilizada en esta provincia fue la ley de educación provincial nro. 11.612 sancionada en 1995.

Siguiendo al autor Zangrossi, G. M. (2020), los mayores cambios se produjeron en la implementación de la reforma de la estructura de niveles del sistema educativo, en dos aspectos centrales. Por un lado, la nueva EGB, en especial en el tercer ciclo (7mo, 8vo y 9no. años), que abarcaba el último año de la antigua primaria con los dos primeros años del secundario tradicional; por otro lado, el nuevo Polimodal, que incluía los tres últimos años del secundario y el cuarto en el caso de las escuelas técnicas.

En primer lugar, constituyó un gran desafío articular el nuevo nivel EGB 3 o Tercer Ciclo (7°, 8° y 9° años) que, como ya se mencionó, tomaba el 7° grado de la primaria anterior y el 1° y 2° años del viejo secundario. En este sentido, surgieron una gran cantidad de problemas de gestión, infraestructura, presupuesto y cultura institucional, relacionados con el hecho de que la primaria y la secundaria habían sido hasta el momento dos niveles con lógicas, culturas e idearios muy distintos.

La otra dimensión importante fue la aplicación de la reforma en el nivel medio, renombrado como Polimodal, que abarcaba los tres últimos años del secundario y el cuarto año en el caso de las escuelas técnicas. La reforma se implementó en 1998-1999 y supuso el reemplazo de las modalidades tradicionales (Bachillerato, Comercial, Industriales, etc.) por cinco nuevas: Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Arte, Diseño y Comunicación, y Producción de Bienes y Servicios.

El Polimodal incluyó además, la modificación de la educación técnica tradicional, convirtiendo a las escuelas industriales en Polimodales que incluían “trayectos profesionales” que el estudiante podía continuar luego de finalizados los tres años del Polimodal.

Aquí, a nivel organizacional surgieron los mismos problemas vistos anteriormente en el nuevo EGB 3: edificios e infraestructura, unión de asignaturas en nuevos “espacios curriculares”, reubicación de docentes, cambios de horarios, etc.

Más allá del aspecto estructural, el establecimiento del Polimodal incluyó también el desarrollo de nuevos contenidos curriculares. La reforma pretendió adaptar los nuevos contenidos curriculares a un contexto de época caracterizado por la incertidumbre, la caída de los relatos, y el fin de las formas de producción y empleo del keynesianismo.

La Resolución 4625/98 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires indicaba que el diseño curricular de la Educación Polimodal debía procurar una formación que afecte tres dimensiones educativas: la articulación con el mundo del trabajo, el desarrollo de concepciones y actitudes en torno a una nueva ciudadanía y la posibilidad de realizar estudios posteriores como manifestación de la necesidad de educación permanente.

## 2.1.2 La reforma educativa del siglo XXI

### 2.1.2.1 La crisis en el inicio del siglo XXI y las consecuencias de la Ley Federal de Educación

A principios de esta década, la Argentina se encontraba en una situación económica y social muy compleja. De acuerdo a lo que indica Terigi (2016), los indicadores socioeconómicos más relevantes mostraban un importante aumento de los niveles de pobreza e indigencia y una sensible reducción del trabajo asalariado. Al mismo tiempo, surgió una crisis política grave: se produjo la renuncia del presidente de la nación De La Rúa en 2001, lo que dió origen a una inestabilidad política y una crisis de institucionalidad que comenzó a estabilizarse con el gobierno de Eduardo Duhalde y que se resolvió a partir de las elecciones de 2003, con la asunción de Néstor Kirchner.

La situación educativa no era una excepción a este contexto de crisis. En primer lugar, nos encontrábamos ante un sistema escolar desarticulado a causa de una reforma educativa inacabada y con grados diferentes de materialización según las jurisdicciones. En efecto la Ley Federal de Educación tuvo una aplicación desigual ya que las provincias implementaron diferentes plazos y estrategias para aplicar la nueva estructura del sistema educativo o directamente nunca la aplicaron. (Terigi, 2016).

Por otro lado, la reforma de los noventa provocó resultados negativos tales como el cierre de escuelas secundarias antes de implementar el Tercer Ciclo y el Polimodal y de opciones diversas de enseñanza técnica, el deterioro de la educación de adultos y especial, y la insuficiencia de la educación inicial (Puiggrós, 2003).

En relación al nivel medio que nos ocupa, la Ley Federal de Educación tuvo efectos claramente negativos en la medida en que significó una restricción de la oferta de nivel medio eliminando establecimientos, abriendo menor cantidad de instituciones polimodales y cerrando modalidades de enseñanza técnica.

Paralelamente, a pesar de que, a partir de la obligatoriedad de nueve años de la educación general básica que se implementó, se logró mejorar las tasas de asistencia escolar en la población de 13 y 14 años, persistía la dificultad de los adolescentes para completar el nivel secundario en tiempo y forma. Por ejemplo, la tasa de egreso del secundario en 2003 era sólo del 39,5%. (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

#### 2.1.2.2 Un cambio del rol del Estado: la política educativa nacional a partir de 2003

A fines de los años noventa y comienzos de los 2000, tanto en América Latina como a nivel mundial comenzaron a surgir nuevas orientaciones que apuntaron a la revalorización de lo estatal en un sentido general y de sus capacidades e instituciones.

En Argentina, las presidencias de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández asumieron este giro en el papel del Estado. Por supuesto, la recuperación del rol del Estado y la centralidad de la política pública tuvieron su correlato en el ámbito educativo, a través de una nueva reforma educativa integral, que veremos a continuación.

En Argentina, desde el año 2003, se decidió emprender una nueva reforma que buscó dar respuesta a las problemáticas del sistema educativo generados y/o agudizados por la implementación del conjunto de leyes de los años '90 que formaron parte de la reforma federal de educación.

Aquí podemos distinguir dos vertientes en el proceso de reforma. Una primera vertiente caracterizada por la sanción de una serie de leyes educativas nacionales que servirían como la base legal de la reforma, y cuyo punto cúlmine fue la Ley Nacional de Educación (LNE), y una segunda vertiente centrada en la puesta en práctica de los principales mandatos de la LNE: la ampliación de la obligatoriedad escolar y la inclusión educativa.

En efecto, en esta reforma, la legislación constituyó uno de los instrumentos más relevantes. Durante el período comprendido entre 2003 y 2006, se sancionaron una serie de leyes, donde se destaca como punto de inflexión la Ley N ° 26.206, Ley Nacional de Educación, que sustituyó a la Ley Federal de Educación.

La ley Nacional de Educación constituye la herramienta central que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Establece la educación como una prioridad nacional y una política de estado para la construcción de una sociedad más justa. En términos de contenidos, el aspecto más importante a mencionar de esta legislación es la definición de la educación y el conocimiento como bien público y como derecho no sólo personal sino también social, y la responsabilidad del Estado en garantizar este derecho. Siguiendo esta orientación, manifiesta la concepción de que todas las escuelas son “públicas”, centrandó las diferencias en la gestión estatal o privada.

De acuerdo a sus enunciados, se muestra como un asunto de interés del Estado Nacional la inclusión educativa: el estado nacional, las provincias y la ciudad de Bs. As. tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los y las habitantes de la nación. Se afirma que el Estado debe garantizar el acceso de todos/as los/as ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumento central de la participación en el desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se menciona: 1. asegurar la educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; 2. garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, y 3. permitir a todos el acceso y las condiciones de permanencia y el egreso de los distintos niveles del sistema educativo asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades. (García, 2015)

Siguiendo a Terigi (2016), esta ley contiene definiciones muy importantes de política educativa: la extensión de la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario, la armonización de la estructura de niveles del sistema escolar en las distintas jurisdicciones volviendo a los niveles de educación primaria y secundaria, el cumplimiento obligatorio de las resoluciones adoptadas por el Consejo Federal de Educación (organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, que tiene como una misión principal asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional), y la convalidación del Instituto Nacional de Formación Docente como ente nacional responsable de fomentar políticas que articulen los niveles nacional, jurisdiccional e institucional.

Luego de la sanción de la ley, como se comentó anteriormente, comenzó el proceso de implementación de la misma a través de intervenciones efectivas, marcadas en un primer momento por el mandato de la ampliación de la obligatoriedad escolar y en un segundo momento por la inclusión educativa.

De acuerdo a Feldfeber y Gluz (2011) las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación comenzaron a enfatizar la inclusión de los sectores excluidos del sistema para cumplir con la obligatoriedad escolar establecida en la LEN. En esta línea se inscriben, por ejemplo, las políticas para la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO).

Las políticas hacia la educación secundaria se dirigieron centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizó al nivel. Se hizo hincapié en la necesidad de construir una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes. Para ello se propuso una revisión integral de una gran variedad de aspectos que incluyeron desde los contenidos hasta el gobierno escolar.

Así, la política educativa se volcó hacia los grandes dispositivos de intervención del Estado: el currículum, la capacitación docente, la producción de materiales educativos (especialmente libros de texto y luego computadoras) y la evaluación de los alumnos.

En principio, el Consejo Federal de Educación (CFE) puso en marcha una serie de resoluciones en donde se establecieron lineamientos, planes y orientaciones destinadas a coordinar acciones vinculadas a la ESO en todo el país, con la finalidad de enmarcar la direccionalidad de los cambios necesarios para alcanzar el mandato legal de la obligatoriedad del secundario.

En general, estos acuerdos tuvieron como propósito cambiar las propuestas pedagógicas y las condiciones materiales para responder a las demandas de ampliación de la obligatoriedad del secundario, replanteando el modelo pedagógico escolar a través de nuevas propuestas de enseñanza.

### 2.1.2.3 La reforma educativa en la provincia de Bs. As.

En la provincia de Bs. As, se implementó el mandato de la LNE a través de la Ley Provincial de Educación (LPE) nro. 13.688, sancionada en el año 2007.

Siguiendo a la ley nacional, la nueva ley provincial instauró una estructura de 6 años de primaria y 6 de secundaria. Específicamente en relación al secundario, el art. 128 estableció: *El Nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.* (Ley Provincial de Educación, 2007)

En el marco de la LEP, el reconocimiento del acceso a la educación secundaria en cuanto derecho implicó que el Estado asumiera no sólo la responsabilidad de garantizar la obligatoriedad de los niños, adolescentes y jóvenes a la escuela, sino también de reconocer la construcción de una nueva identidad, dado que hasta esa fecha el nivel secundario se encontraba fuertemente fragmentado como se pudo ver en el apartado anterior sobre la reforma educativa de los '90s.

Este mandato del Estado se materializó a través de tres fines de la educación secundaria: la formación para la ciudadanía, la articulación con el mundo del trabajo y la continuidad de estudios superiores.

Hacia fines del año 2007, a partir de la sanción de la LEP, se dió lugar a un proceso orientado al cumplimiento de dicha Ley. En este marco, una de las acciones centrales que implementó la provincia de Buenos Aires se vinculó a la necesidad de reconstruir la escuela secundaria, ahora de 6 años. La nueva propuesta, avanzó sobre la conformación de escuelas secundarias tomando las ya existentes y creando otras, con el denominador común de darles un nuevo sentido pedagógico y organizativo. Esta acción integral involucró:

- el rediseño de la planta orgánica funcional,
- la elaboración de nuevos diseños curriculares,
- la implementación de políticas de inclusión y acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes,
- el establecimiento de un nuevo régimen académico,
- el desarrollo de un gobierno democrático de la escuela secundaria y convivencia escolar.

En este proceso, el diseño curricular fue muy relevante. De acuerdo a lo manifestado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria en el Marco General para el Ciclo Superior del Diseño Curricular para la Educación Secundaria, los nuevos diseños curriculares de los últimos tres niveles del secundario se orientaron en base un mandato democratizador: garantizar la permanencia y la inclusión, al mismo tiempo que la calidad de la formación, siendo plena esta meta de inclusión con aprendizaje, cuando no solamente garantice acceso y permanencia, sino efectivamente la apropiación de saberes socialmente valorados (Dirección Provincial de Educación Secundaria, 2010).

A partir de fines de 2007, se inició este proceso de cambio curricular que incluyó contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, iniciándose en 1er año, y desarrollándose de manera gradual hasta 6to. año. El proceso de implementación se consolidó en su totalidad hacia el año 2012/2013 cuando se puso en marcha el diseño curricular de sexto año.

## 2.2 Modelo de Enseñanza-Aprendizaje basada en proyectos

### 2.2.1 Dos modelos

Siguiendo a Trujillo Saez (2012), el modelo enseñanza-aprendizaje directo es lo que tradicionalmente se espera ver reflejado en las aulas. Básicamente consiste en:

1. revisión diaria de las tareas, control de las tareas de casa, y, si es necesario, volver a explicar,
2. presentación del nuevo contenido y de las habilidades en pequeños pasos,
3. práctica guiada con seguimiento por parte del profesor,
4. *feedback* correctivo y refuerzo instructivo,
5. actividad independiente del alumno tanto en el aula como en casa,
6. controles semanales y mensuales.

Efectivamente, la enseñanza directa se basa en una secuencia transmisora de “las tres Pes”: presentación, práctica y prueba. El docente presenta unos contenidos, los y las estudiantes practican con ellos, y finalmente se someten a

una prueba en la cual, normalmente, o bien tienen que reproducir los contenidos presentados en la primera fase o replicar alguna actividad de la segunda fase.

En este modelo tradicional, el conocimiento es una posesión de el o la docente que debe transmitir su saber a los estudiantes, siendo el pilar fundamental para que se lleve adelante el proceso educativo.

El rol del estudiante se resume básicamente en la escucha, y sus objetivos principales son entender y memorizar. Los y las alumnos y alumnas son vistos/as como páginas blancas o cajas vacías que necesitan ser llenadas de conocimientos, saberes, habilidades y destrezas.

Por otra parte, se usa el mismo método en todas las ocasiones, el cual es verbalista y pasivo, en donde el repaso es entendido como la repetición de lo que el o la docente explica. La repetición misma se convierte en el método de memorización y aprendizaje. Vemos que es un sistema rígido, poco dinámico y nada innovador.

Es importante destacar que este modelo tradicional, aunque puede servir para enseñar reglas, procedimientos y habilidades básicas, tiene una serie de problemas importantes, que han sido detectados y ampliamente comentados. Por un lado, dicho modelo genera un aprendizaje memorístico, de corta duración, acrítico, y reiterativo, contribuyendo escasamente al desarrollo de competencias y generando pasividad en el alumnado. Por otro, no facilita la inclusión ni respeta la diversidad, provocando problemas de motivación y actitud en el aula.

Frente a este modelo tradicional, podemos encontrar otro modelo centrado en el aprendizaje, también llamada modelo “activo” en donde se hace hincapié, precisamente, en el rol activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Este modelo se caracteriza por palabras tales como: buscar, elegir, discutir, aplicar, errar, corregir, y ensayar.

Aquí el conocimiento es el resultado de un proceso de trabajo compartido entre estudiantes y docentes, por el cual se realizan preguntas, se busca información, y esta información se elabora para obtener conclusiones.

En relación al papel del estudiante, el mismo se convierte en el protagonista ya que participa activamente desarrollando procesos cognitivos de rango superior: reconocimiento de problemas, priorización, recogida de información, comprensión e interpretación de datos, establecimiento de relaciones lógicas, planteo de conclusiones y revisión crítica de preconceptos.

Paralelamente, la función de el o la docente se expande más allá de la exposición de contenidos siendo ahora un mediador, un facilitador, un guía y orientador de los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos.

A continuación, podemos ver un cuadro resumen que compara ambos modelos, construido por Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2016), al que se le han sumado algunos conceptos de elaboración propia.

	Modelo basado en la enseñanza	Modelo basado en el aprendizaje
Ciencia	Conocimiento concentrado en unos pocos. Fuerte jerarquización del conocimiento que debe aprenderse de una determinada manera.	Conocimiento dinámico, vinculado a un concepto abierto y plural. Conocimiento repartido y circulante.
Modo de transmisión	Transmisión vertical: de quien sabe a quien aprende.	Aprendizaje en todas direcciones.
Aprender	Memorizar	Hacer

Currículo escolar	Planeamiento monolítico cerrado, para todos igual.	Currículo abierto y contextualizado.
Rol docente	Docente como protagonista, con un rol técnico y muy activo.	Docente como guía, facilita, da claves y pregunta para que el alumnado descubra.
Rol estudiante	Pasivo: el alumnado escucha y reproduce lo que el o la docente ha enseñado.	Activo: el alumnado es protagonista de su proceso de aprendizaje.
Capacidades desarrolladas	Cognitivas.	Relacionadas con las 8 inteligencias múltiples (Gardner). <sup>1</sup>
Metodología utilizadas	Deductiva, analítica, de transmisión.	Participativa: implicación activa del alumnado. Inductiva-deductiva. De investigación, de acción, de descubrimiento.
Evaluación	Como producto. Al final del proceso.	Inicial, formativa y final. A lo largo del proceso.

<sup>1</sup> A principios de los años ochenta, el psicólogo estadounidense Gardner propuso la teoría de las inteligencias múltiples, manifestando que todos contamos con ocho formas de inteligencia que se presentan en distintos estados de desarrollo cuando nacemos. Todas las personas cuentan con distintas potencialidades y su inteligencia se forma gracias a distintos factores tales como el contexto de cada persona dentro de su cultura, el tipo de educación que reciba y el grado de motivación que tenga. Las 8 inteligencias son: 1. Inteligencia lingüística: capacidad para utilizar las palabras de forma oral o escrita de manera eficaz. 2. Inteligencia lógico-matemática: capacidad para categorizar, clasificar, deducir, generalizar, calcular, utilizando números de forma eficaz, así como destreza para realizar operaciones matemáticas, análisis y resolución de problemas tanto lógicos como matemáticos. 3. Inteligencia espacial: capacidad para visualizar y representar de forma gráfica las ideas visuales o espaciales y tener la facilidad para orientarse adecuadamente en un lugar. Asimismo, es la capacidad para crear diseños, cuadros, diagramas y construir cosas. 4. Inteligencia corporal-cinestésica: dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y capacidad para utilizar las manos y poder transportar objetos y/o elementos. 5. Inteligencia musical: capacidad que permite crear sonidos, ritmos y melodías, además de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. 6. Inteligencia interpersonal: habilidad para poder comprender, empatizar y relacionarse de forma eficaz con los otros, así como la capacidad para mostrar expresiones faciales, expresar distintos tipos de gestos en cada ocasión y destreza para modular la voz. 7. Inteligencia intrapersonal: desarrollo del autoconocimiento, la autoestima y la autodisciplina. 8. Inteligencia naturalista: capacidad para comprender el entorno natural, así como la habilidad para reconocer, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, tanto urbano como rural, así como habilidad para el pensamiento científico.

El modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos forma parte del modelo activo que se centra en el estudiante como protagonista, junto con otras propuestas tales como el modelo basado en tareas, el basado en retos, el basado en problemas y el modelo por descubrimiento.

### 2.2.2 Antecedentes

Siguiendo a Majó Masferrer y Vaquero Alos (2014), la metodología por proyectos tiene antecedentes que se pueden rastrear varios siglos atrás: en los siglos XVI Y XVIII ya hay vestigios de este tipo de metodología en enseñanzas superiores. En la Italia del siglo XVI, existen antecedentes del trabajo por proyectos en arquitectura. En el siglo XVIII, en América del Norte y Europa también surge en las disciplinas de ingenierías. En todas estas enseñanzas se motivaba a los y las estudiantes a que realicen sus propias producciones de una manera activa y orientada en base a las teorías de la época.

Más tarde, a fines del siglo XIX y principalmente en el siglo XX, la metodología por proyectos se trasladó a la enseñanza primaria y secundaria, de la mano de la corriente pedagógica llamada Escuela Nueva. Esta corriente surgió como crítica a la enseñanza tradicional, autoritaria, centrada en el docente, y basada en la memorización. Por el contrario, promovía la centralidad del alumnado en el proceso educativo, de manera tal que el principal protagonista era el o la estudiante, su individualidad y su aprendizaje en función de su evolución biológica.

Algunos de los pilares de la Escuela Nueva son: papel activo y participativo del alumno en una experiencia directa con el medio, conexión con la vida real, y énfasis en el interés y la motivación del alumno. En este contexto surge el concepto de proyecto o plan de trabajo en el que el alumno tenía un papel central.

Dentro de la Escuela Nueva, se destacan los pedagogos norteamericanos John Dewey y William Heard Kilpatrick, quienes son los principales referentes de la metodología por proyectos.

John Dewey consideraba que el currículo debía ofrecer a los y las estudiantes situaciones que los y las conduzcan a un crecimiento continuo, gracias a la interacción entre el entorno físico y social con las necesidades e intereses y conocimientos previos del alumno. Tales situaciones debían responder a una planeación cooperativa y negociada entre profesor/a y alumnado (Díaz Barriga, 2005).

Los conceptos anteriormente mencionados muestran dos aspectos clave que actúan de fundamentación del método de proyectos en la enseñanza (Díaz Barriga, 2005): a) La enseñanza centrada en el alumno, en el desarrollo de su independencia y responsabilidad; b) La formación orientada a mejorar la vida en sociedad en virtud de una práctica social y formas de comportamiento democráticas.

Influenciado por su maestro Dewey, William Kilpatrick construyó el Método por Proyectos en 1918. De acuerdo a Majó Masferrer y Vaquero Alos (2014), este método tomaba en cuenta los intereses de los y las alumnos y alumnas, en su contexto físico y social, basándose en la vida real. Aquí el o la estudiante debe adquirir experiencia y construir conocimiento a través de ella, y esto sucede cuando resuelve problemas prácticos ubicados en contextos sociales reales. Pero, para que una persona se involucre en un trabajo por proyectos, es necesario su interés y su esfuerzo, el o la docente, entonces, debe tomar en cuenta esto, para poder orientar al alumnado hacia un objetivo concreto.

Kilpatrick manifiesta que las actividades llevadas a cabo por los estudiantes son proyectos siempre que éstas tengan un propósito concreto de elaboración o construcción de algún producto. Dichos proyectos detentan como objetivo no sólo desarrollar la incorporación de saberes específicos, sino también potenciar la iniciativa y autonomía de los estudiantes. Esto se realiza a través de la vinculación de las actividades escolares a la vida real por medio de tareas de diverso tipo (manuales, intelectuales, sociales, etc.) siempre situadas (contextualizadas).

Para Kirkpatrick, el plan de trabajo o proyecto era una unidad compleja de experiencia intencional estructurada en cuatro fases: intención, preparación, ejecución y apreciación.

Por último, este autor proponía proyectos con trascendencia en situaciones futuras para la vida en una sociedad democrática y no sólo la adquisición de saberes específicos, dando importancia al tema de la educación en valores ya que se plantea educar los valores del alumnado de manera colaborativa, al contrario que en la enseñanza tradicional donde el alumnado lleva a cabo su labor de manera solitaria en un pupitre. Así, la realización de un proyecto siempre va de la mano de la promoción de habilidades sociales para el bien común.

No obstante ese desarrollo de la metodología por proyecto tan importante de parte de la Escuela Nueva, recién en la década del ochenta, se retoman con fuerza estas ideas con la aparición generalizada de nuevas inquietudes pedagógicas en torno a la enseñanza de otros aspectos como habilidades, procedimientos, estrategias, actitudes y valores, además de contenidos conceptuales. A finales del siglo XX, el modelo basado en proyectos adquiere relevancia en el mundo educativo como metodología y se define como un modelo en el que los y las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula.

De acuerdo a Majó Masferrer y Vaquero Alos (2014), algunas de las características novedosas que adquiere esta metodología a fines del siglo XX son la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la multiculturalidad.

Por un parte, en el aprendizaje basado en proyectos se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el o la estudiante, teniendo como objetivo que el alumnado aprenda a resolver situaciones problema de cierta complejidad. Para ello, el o la estudiante debe resolver tareas difíciles que requieren conocimientos y habilidades que se adquieren a través del desarrollo del proyecto.

En segundo lugar, otro elemento importante es el trabajo colaborativo entre el alumnado para construir nuevo conocimiento a través de compartir nociones, ideas, pensamientos, opiniones y criterios. Después se aplicarán las soluciones acordadas para resolver eficazmente la situación problema planteada.

Por último, la metodología por proyectos es apropiada en entornos multiculturales porque puede motivar estudiantes de diferentes proveniencias socio culturales ya que los niños y niñas pueden escoger temas que tengan relación con sus propias experiencias, así como permitirles utilizar estilos de aprendizaje relacionados con su cultura o con su estilo personal de aprender.

Como podemos ver, el método de enseñanza - aprendizaje por proyectos posee una historia rica y profunda, funcionando como una orientación innovadora opuesta a métodos tradicionales, que han estado más presentes en las escuelas.

### 2.2.3. Principales características

Podemos definir el modelo basado en proyectos (MBP) como un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica a el o la estudiante en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándole la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás. (Jones, Rasmussen, & Moffitt. 1997).

El Instituto Buck de Educación (BIE) lo define como un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados (Thomas, 1999).

Básicamente, consiste en una metodología que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la elaboración de proyectos. A partir de una

pregunta significativa, problema o desafío, los y las estudiantes se dedican a un proceso de investigación donde trabajan de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y colaboración. La finalidad consiste en explorar, conocer, comprender y en algunos casos modificar el mundo real que los rodea.

Todo proyecto de aprendizaje debe cumplir dos criterios fundamentales: debe tener sentido para los alumnos, quienes deben percibirlo como algo que personalmente quieren hacer porque les importa. Y además debe tener un propósito educativo: debe ser significativo acorde a los estándares de aprendizaje del tema o materia que trata.

En su artículo *Project-based learning for the 21st century: Skills for the future*, (Bell, S. 2010), Bell manifiesta que el MBP es un enfoque de aprendizaje que toma a los estudiantes como protagonistas, en donde el o la docente se convierte en una guía que ayuda a programar el proceso de enseñanza y los educandos persiguen el conocimiento haciendo preguntas en base a su curiosidad. La génesis de un proyecto consiste en una pregunta elaborada por los y las estudiantes quienes desarrollan un proceso de investigación bajo la supervisión de el o la docente. Luego, esos descubrimientos y resultados del proyecto son compartidos a una audiencia determinada.

Un aspecto importante a destacar es que la investigación es parte imprescindible del proceso de aprendizaje por proyectos. Los alumnos deben formularse preguntas, buscar respuestas y llegar a conclusiones que les lleven a construir una idea, una interpretación o un producto. Para ello, el proceso está organizado alrededor de una pregunta guía abierta. La pregunta guía centra el trabajo de los estudiantes, enfocándolos en temas relevantes, debates, retos o problemas.

Otro aspecto a mencionar es que el MBP implica siempre una audiencia. Los y las alumnos y alumnas presentan su proyecto a otras personas fuera del aula (presencial o virtualmente). Esto aumenta la motivación del alumno al ser consciente de que tiene un público y además le da autenticidad al proyecto.

Un tercer tema relevante que podemos agregar, y que fue incluido hace poco tiempo como parte importante de un proyecto de aprendizaje, es el proceso de

evaluación y reflexión que conlleva. Los y las alumnos y alumnas aprenden a evaluar y ser evaluados para mejorar la calidad de los productos en los que trabajan; se les pide reflexionar sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden.

Al respecto, las autoras Alos y Masferrer en su libro *8 ideas clave Los proyectos interdisciplinarios* (2014), consideran que el MBP es la mejor manera de poner en práctica la idea de que el error es un medio para aprender. Esta forma de entender el error es la base también para entender la evaluación como un instrumento para construir el aprendizaje, ya que no se penaliza la equivocación, sino que sirve para que, de una forma constructiva y a partir de un conocimiento más profundo de las propias posibilidades, el alumnado pueda avanzar en sus propios itinerarios educativos.

Siguiendo a Alonso (2015), el método de proyectos no es una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo.

El modelo por proyectos supone una producción concreta final para la que se establecen metas, acciones a realizar, recursos y tiempos necesarios para alcanzarlas. En este sentido, el proceso de desarrollo del proyecto se encuentra sistematizado a través de la implementación de fases. Herrerías Brunel, C, y Isoard Viesca, M.V. (2014) manifiestan que implica diferentes etapas: la planeación, la recolección de información, el análisis y estudio de ésta, la construcción de propuestas o soluciones, y la comunicación. Cada una de ellas encierra aprendizajes metodológicos, y aprendizajes de contenidos y procesos.

A estas etapas, deberíamos agregar la evaluación: podemos considerarla como una fase especial que se encuentra en las distintas fases de un proyecto, porque no sólo se valoran los contenidos que asimila el alumnado y las habilidades que adquiere, sino que también se evalúan las secuencias didácticas, el camino realizado durante el trabajo, utilizando tanto la autoevaluación como la coevaluación a lo largo de todo el proceso, desde el inicio hasta la valoración final.

La autoevaluación se utiliza para que el alumnado reflexione y tenga en cuenta los aspectos más relevantes en determinadas tareas del proyecto, antes de llevarlas a cabo, y conozca exactamente aquellos elementos por los que será valorado en la ejecución de la tarea de aprendizaje. Este tipo de evaluación permite percibir cómo el alumnado autorregula su propio proceso de aprendizaje, entendiendo aquellos aspectos que le resultan más dificultosos, y cuándo necesita más apoyo. En cambio, con la coevaluación, el o la estudiante valora a los demás, lo que también resulta un estímulo para continuar aprendiendo y mejorando.

Por último, las fases de un proyecto interdisciplinario no son compartimentos aislados unos de otros. Cada etapa puede influenciar a la siguiente o a la anterior y cambiar aspectos determinados que harán posible una mejor adaptación del proyecto a los intereses de aprendizaje del alumnado. La elasticidad espacio temporal de cada tramo es particularmente importante para que esta metodología funcione correctamente.

Un punto relevante a mencionar relacionado con las etapas del proyecto es que la elección del estudiante en cada fase es un elemento clave de este enfoque. Bell (2010) manifiesta que los y las estudiantes aprenden a trabajar independientemente y aceptan la responsabilidad cuando se les pide tomar decisiones acerca de su trabajo y de lo que crean. La oportunidad de elegir también contribuye a aumentar la implicación del alumno con su proceso de aprendizaje. En este proceso, el docente supervisa cada paso del proceso y aprueba cada elección antes de que el estudiante se embarque en una dirección determinada.

Alos y Manferrer (2014) afirman que la participación del alumnado en las decisiones que se toman sobre qué aprender, cómo y cuándo, genera que los y las estudiantes se impliquen, y se entusiasmen en cada uno de los ámbitos y actividades de investigación y reflexión que se dan en el aula. Así, se democratiza el entorno de aprendizaje, lo cual es un factor clave para conseguir esta implicación.

Asimismo, consideran que el MBP respeta la diversidad del alumnado, al plantear la posibilidad de trabajar con una multiplicidad de materiales y actividades. Esta riqueza y diversidad de los proyectos permite que el proceso de aprendizaje se asemeje al modo de resolver los problemas en la vida, tanto la cotidiana como la académica o la científica. Se potencia las capacidades e intereses de cada alumno y alumna, a la vez que se da respuesta a las diferentes maneras de abordar, expresar y comunicar el conocimiento. El conocimiento y la realidad son de una gran diversidad y no se los puede esquematizar en un conjunto de preguntas y respuestas cerradas.

Por otra parte, una característica relevante del modelo basado en proyectos es que incluye el aprendizaje colaborativo, que consiste en el intercambio y desarrollo del conocimiento que se da en grupos pequeños de pares, que están orientados a objetivos específicos. En este sentido, el alumnado, conformando un equipo, es quien guía su propio aprendizaje a través de la colaboración con los compañeros y las compañeras para intentar elaborar un proyecto en común basado en problemas de distinta índole tanto social como científica (Bell, 2010). Aquí es fundamental el diálogo entre los estudiantes, tanto en relación con los contenidos del proyecto como en los modos de comunicación que favorecen el intercambio y el respeto por diferentes puntos de vista.

En cuanto al rol del docente en este modelo, el mismo lleva adelante el papel de guía y orientador de los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos. Es el responsable de crear la situación de aprendizaje que permita el desarrollo del proyecto, de forma tal que sean los y las estudiantes los que se convierten en participantes activos en la construcción del conocimiento. De esta manera, encontramos un trabajo colectivo en el que el docente organiza, monitorea y propone, al mismo tiempo que los estudiantes llevan adelante las acciones con amplios márgenes de acción.

Por último, una característica importante del modelo abordado que no debemos olvidar es la integración de la teoría y la práctica: el trabajo por proyectos facilita la integración del conocimiento y su aplicación a situaciones de la realidad.

#### 2.2.4. Elementos clave que debe tener un proyecto

A fin de detallar cuáles son los elementos que deben conformar un proyecto de aprendizaje, podemos nombrar a los autores Libow y Stager (2019), quienes proponen ocho elementos que debería tener un proyecto de aprendizaje. Reproducimos a continuación la nota El ABC del ABP, del portal Educ.ar en donde se expone una descripción de estos 8 elementos:

- El propósito y la relevancia del proyecto desde la perspectiva del estudiante. La propuesta debe estar conectada con los intereses y necesidades de los y las estudiantes. Debe abordar situaciones del mundo real, directamente observables y aplicables en su entorno, que les permitan aprender desde la experiencia misma.
- El tiempo. Se debe dar a los y las estudiantes el tiempo suficiente para reflexionar, planificar, ejecutar, depurar, cambiar el rumbo, expandir y editar sus proyectos. En el MBP se trabaja con tiempos y espacios flexibles, dentro y fuera del aula, presenciales y virtuales, sincrónicos y asincrónicos, por lo que se presenta como una estrategia que articula la educación presencial y virtual, idónea para los escenarios combinados que llegaron para quedarse.
- La complejidad. Se relaciona con la integración curricular y la interdisciplinariedad. Los contenidos curriculares a trabajar deben estar relacionados con situaciones del mundo real. Los problemas del mundo son eminentemente complejos por lo que se abordan desde distintas disciplinas ya que requieren la integración de saberes provenientes de diferentes áreas de conocimiento. En este sentido, es deseable que los proyectos integren varias áreas curriculares y apelen a los saberes previos y la experiencia de cada estudiante.
- La intensidad. Todo proyecto necesita dedicación por parte de los y las docentes como de los y las estudiantes. Requiere de plazos de tiempo largos que permitan el tratamiento de un tema central en sucesivos niveles de profundidad. Es decir, sumergirse en el tema y recorrerlo desde una perspectiva de profundidad, tanto desde el punto de vista de la práctica de la enseñanza que recorra la complejidad de un tema central como

desde los plazos que necesitan los y las estudiantes para comprenderlo genuinamente.

- La conexión. A lo largo del desarrollo de un proyecto, los y las estudiantes se conectan entre sí para buscar y compartir fuentes de información; dialogar, debatir, intercambiar opiniones y puntos de vista y arribar a acuerdos; para trabajar colaborativamente en un documento compartido; para diseñar y crear una producción colectiva, etc. También pueden aprovechar las posibilidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para invitar a expertos de cualquier parte del país o del mundo para dialogar con ellos/as.
- El acceso. Aquí nos referimos al acceso a una amplia variedad de materiales físicos y digitales en todo momento y lugar. En este punto, las TICs también juegan un rol fundamental en tanto permiten conocer gran parte del material actualizado del tema que se está investigando: su estado del arte, las investigaciones recientes, las diferentes perspectivas y modos de comprender el tema, blogs o foros específicos, comunidades de práctica y todo tipo de fuentes de información, así como también conocer los interrogantes abiertos de dicho campo.
- Capacidad de compartir. Se asocia al sentido de audiencia. Es importante que el proyecto trascienda la escuela. Para ello, se deben planificar los modos de comunicación y definir las audiencias, es decir, a quiénes se les va a comunicar ese proyecto, ya sean las conclusiones en torno a los hallazgos, el producto final o ambos. En este sentido, las TICs constituyen grandes aliadas en tanto habilitan diferentes modalidades de comunicar los proyectos, así como también obtener un gran alcance y llegar, por ejemplo, a toda la comunidad.
- La novedad. Relacionado a la originalidad y autenticidad del proyecto. Debemos diseñar las prácticas de enseñanza como lugar de construcción de conocimiento original y planificarlas como una experiencia que vale la pena vivir. En este sentido, el proyecto debe tener un propósito que movilice a los y las estudiantes, que sea emocionante, pero, principalmente, que sea inédito.

### 2.2.5 Tipos de proyectos

De acuerdo a Tobón (2006), podemos distinguir 4 tipos de proyectos, que permiten desarrollar diferentes aprendizajes. Estos son:

a) Proyectos científicos: dirigidos a la realización de actividades en las que se describan, expliquen y/o predigan fenómenos o procesos naturales que ocurren en nuestro entorno. En este tipo de proyectos se formula una pregunta, luego se investiga sobre el tema, se elabora una hipótesis, se hace un experimento para probar esta hipótesis y por último se analizan los datos, se exponen y comparten.

b) Proyectos tecnológicos: tiene como objetivo la creación de un producto o servicio que brinde una solución. Para que lo que se diseña sea efectivo, debe resolver el problema. El resultado final es un modelo o prototipo a escala. Se debe tener presente que, cuando hablamos de tecnologías, no nos referimos solo a las nuevas sino a la más apropiadas.

c) Proyectos ciudadanos o comunitarios: En este tipo de proyectos los alumnos consideran problemas que les afectan, se informan, los analizan, los valoran y proponen soluciones. Si es posible, las ponen en práctica o al menos crean difusión.

d) Proyectos empresariales: en este tipo de proyectos los alumnos aprenden a desarrollar competencias para ser emprendedores, y poder crear y gestionar pequeñas empresas o emprendimientos.

### 2.2.6 MPB y el desarrollo de competencias

Por otra parte, es importante destacar que el MPB constituye una herramienta fundamental a la hora de implementar la enseñanza basada en competencias. Herrerías Brunel, C., & Isoard Viesca, M. definen la noción de competencia como la capacidad de actuar y resolver problemas de manera eficiente movilizando conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes.

Siguiendo a Rodríguez Zambrano (2007), la noción de competencia está integrada por los siguientes aspectos o saberes:

**Saberes.** Se refiere al dominio de conocimientos generales y específicos. Ejemplo: cálculos matemáticos y nociones de contabilidad.

**Saber-hacer:** Aquí hablamos de destrezas técnicas y procedimentales, metodología y formas de hacer. Se relacionan con diversos aspectos de la gestión. Ejemplo: toma de decisiones, coordinación de tareas, planificación, administración de tiempos y recursos, manejo de la información, utilización de herramientas tecnológicas.

**Saber - convivir:** se refiere a capacidades sociales relacionadas a cómo la persona se desenvuelve grupalmente. Son las capacidades que permiten trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común articulando los esfuerzos propios con los de los demás. Ejemplo: comunicación, cooperación, respeto, solidaridad, capacidad de negociación, disposición al trabajo en equipo.

**Saber - ser:** se relaciona con las capacidades emocionales que incluyen actitudes y valores individuales. Ejemplo: creatividad, curiosidad, perseverancia, autonomía, autoconfianza, optimismo, honestidad, iniciativa, y responsabilidad personal.

En este sentido, el MBP se caracteriza justamente por la integración de una amplia diversidad de saberes movilizados y aprendidos: saberes disciplinares, saberes metodológicos ligados a la gestión del proyecto, y saberes de orden social y de orden individual. El trabajo en proyectos permite al alumnado aprehender contenidos, procesos y valores, y "movilizarlos" a través de su acción intencionada y dirigida al logro de metas determinadas.

El MBP requiere pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y diversas formas de comunicación. Para responder la pregunta guía que lanza el proyecto y crear trabajo de calidad, los alumnos deben hacer mucho más que

memorizar información. Necesitan utilizar capacidades intelectuales de orden superior y además aprender a trabajar en equipo. Deben escuchar a otros y también ser capaces de exponer con claridad sus ideas. Ser capaces de leer diferentes tipos de materiales y también de expresarse en diferentes formatos. Estas son las llamadas capacidades clave para el siglo XXI. (Larmer J. y Mergendoller J., 2010).

### 2.3 Materia Proyectos Organizacionales

Proyectos Organizacionales (PO) es una materia que fue incluida en el nuevo diseño curricular de la Educación Secundaria de la provincia de Bs. As., surgido de la implementación de la nueva ley de educación nacional y su correspondiente provincial.

En dicha materia, los estudiantes desarrollan un proyecto en equipo. Siguiendo lo que manifiesta el Diseño Curricular, la inclusión de esta materia como parte de la estructura curricular del 6to. año de la Escuela Secundaria Orientada en Economía y Administración tiene por finalidad que los estudiantes encuentren un espacio donde integrar intereses, conocimientos y saberes en un proyecto propio, entendido como una estructura que se organiza a partir de determinados productos materiales o simbólicos a los que se pretende arribar. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As, 2010).

La materia se propone integrar conocimientos de otras materias que los alumnos han cursado en la Orientación de Economía y Administración. Dichas materias son Gestión Organizacional, Teoría de las Organizaciones, Derecho, Micro y Macro Economía, y Sistemas de Información Contable.

El Diseño Curricular establece que en las distintas materias de la Orientación en Economía y Administración se impulsa: una formación que permita reconocer, definir, plantear y resolver problemas; el análisis y la interpretación del funcionamiento de distinto tipo de organizaciones, los procesos y reglas que caracterizan la obtención y empleo de recursos; la interpretación y tratamiento de los aspectos psico-sociales que rodean la intervención humana en las

organizaciones, y la capacidad de discernir, proyectar y adecuarse a contextos cambiantes. En tal sentido, la materia Proyectos Organizacionales se presenta como un espacio de integración y aplicación de dichos saberes en la definición de los proyectos. Este recorrido vivenciado por los alumnos y las alumnas podrá ser capitalizado, de forma tal que les permita reflexionar y poner en práctica los pasos necesarios para planificar, ejecutar y evaluar proyectos, resignificando, así, los saberes de la Orientación. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As, 2010).

Aquí encontramos un objetivo importante de la materia: relacionar la teoría con la práctica en cada una de las etapas del proyecto (planificación, ejecución y evaluación), superando los planteos dicotómicos en los que se diferencian clases teóricas y prácticas. Asimismo, se propone contextualizar el conocimiento, de manera tal que los proyectos deben ser planteados teniendo en cuenta los principales procesos económicos, sociales y políticos en los que están inmersos.

El diseño curricular de la materia indica que los proyectos a desarrollar por los alumnos pueden ser de dos tipos (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As, 2010):

- Proyectos orientados a la producción de ganancias: el desarrollo de un micro emprendimiento o su integración a alguna actividad ya existente.
- Proyectos sin fines de lucro: desarrollo de proyectos sociales, culturales, y de integración en actividades sociales ya existentes, entre otros.

En ambos tipos de proyectos se requieren de la reflexión y las prácticas propias de la economía y la administración aprendidas lo largo de la orientación.

El diseño curricular establece los siguientes Objetivos de Enseñanza y de Aprendizaje (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs. As, 2010):

#### Objetivo de enseñanza:

- Guiar los procesos de investigación acerca del contexto en el que se insertará el proyecto organizacional a desarrollar por los estudiantes.
- Promover la reflexión y discusión al interior de los grupos respecto a la distribución de tareas y roles que permitan la organización en equipos de forma consensuada y el trabajo por afinidad o complementariedad; considerando los marcos teóricos propuestos en Teorías de las Organizaciones y los debates que, en relación a ello, se suscitaron en Gestión Organizacional.
- Orientar instancias de intercambio grupal a fin de identificar las diferentes dimensiones que se articulan en la elaboración y puesta en marcha de un proyecto, así como reconocer posibles obstáculos y potencialidades que éstas suponen a partir de las discusiones y la bibliografía específica trabajada.
- Generar debates que contribuyan a la reflexión acerca de las dificultades y la búsqueda de soluciones originales, aportando marcos teóricos.
- Orientar la construcción de instrumentos adecuados para la recolección de información relevante a los fines del proyecto.
- Garantizar instancias en las que los y las estudiantes evalúen el proceso y se apropien del procedimiento de elaboración y desarrollo de proyectos, desde un enfoque organizacional.
- Incorporar, con distintos grados de complejidad, el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICX) en las distintas instancias del proyecto.

#### Objetivos de aprendizaje

- Analizar el contexto regional y local identificando posibles problemáticas que pueden dar origen a proyectos productivos o de desarrollo socio-cultural.
- Elegir el tipo de proyecto a realizar según las problemáticas detectadas y los propios intereses.
- Definir los propósitos que perseguirá el proyecto y el tipo de organización que requerirá su puesta en marcha, teniendo en cuenta los contenidos teóricos abordados en las distintas materias de la formación orientada.

- Elaborar el proyecto grupalmente.
- Analizar la viabilidad del proyecto a partir del análisis del contexto, de las capacidades e intereses de los integrantes del grupo y de los recursos necesarios.
- Identificar y asumir roles, reflexionando acerca de los mismos en función a la implementación del proyecto y su desarrollo a partir de los marcos teóricos trabajados en años anteriores.
- Llevar a cabo las tareas que le competen en relación con el rol asumido en la organización, tomando como base los diferentes planteos teóricos acerca del control y la gestión organizacional.
- Evaluar los procesos y resultados analizando críticamente cada uno de los pasos realizados.
- Replantear estrategias y caminos a seguir ante dificultades presentadas, considerando los marcos de acción teóricos y los que provienen de las experiencias de sus pares.
- Comunicar los distintos procesos y sus resultados utilizando diversos formatos en relación a los destinatarios.

A nivel de contenidos, PO está compuesta por 4 Bloques temáticos, que funcionan como fases del proyecto:

Bloque 1. El Estudio del contexto local y regional.

Desarrollo de una investigación orientada a la obtención de información que guíe la formulación de proyectos: identificación y selección de oportunidades sociales, académicas, productivas, laborales y comerciales del entorno.

Bloque 2. Identificación y fundamentación de la problemática que da origen al proyecto.

. Detección y formulación de problemáticas que darán origen al proyecto organizacional.

. Selección del tipo de proyectos a realizar de acuerdo a las posibilidades e intereses de los estudiantes.

. Construcción de un marco teórico que permita evaluar la pertinencia, factibilidad e impacto de los proyectos en relación al límite temporal y espacial del mismo.

Bloque 3. Formulación y ejecución del proyecto organizacional.

- . Organización y puesta en marcha del proyecto.
- . Ejecución de los componentes básicos del proyecto.

Bloque 4 Evaluación del proyecto organizacional.

- . Comprensión del concepto de evaluación para la toma de decisiones y el control de las acciones.
- . Producción y presentación de informes que den cuenta de los procesos y los resultados.

### 3. TRABAJO DE CAMPO

Como se mencionó anteriormente, el trabajo de campo se realizó durante el año 2021, tomando como caso de estudio la materia Proyectos Organizacionales dictada en el curso de 6to año de una escuela de gestión privada de la localidad de Castelar, Partido de Morón, Pcia. de Bs. As.

Los datos fueron recolectados a través de una entrevista en profundidad a la docente y una encuesta que se llevó a cabo a los alumnos y alumnas del caso analizado. En el Anexo se pueden encontrar la guía de preguntas que se utilizó en la entrevista en profundidad a la docente, así como el modelo de encuesta realizado a los y las estudiantes que cursaron la materia.

#### 3.1 Respuestas de la encuesta realizada a los y las estudiantes

A continuación, se presentan las respuestas más relevantes de la encuesta realizada a los y las estudiantes.

Gráfico 1

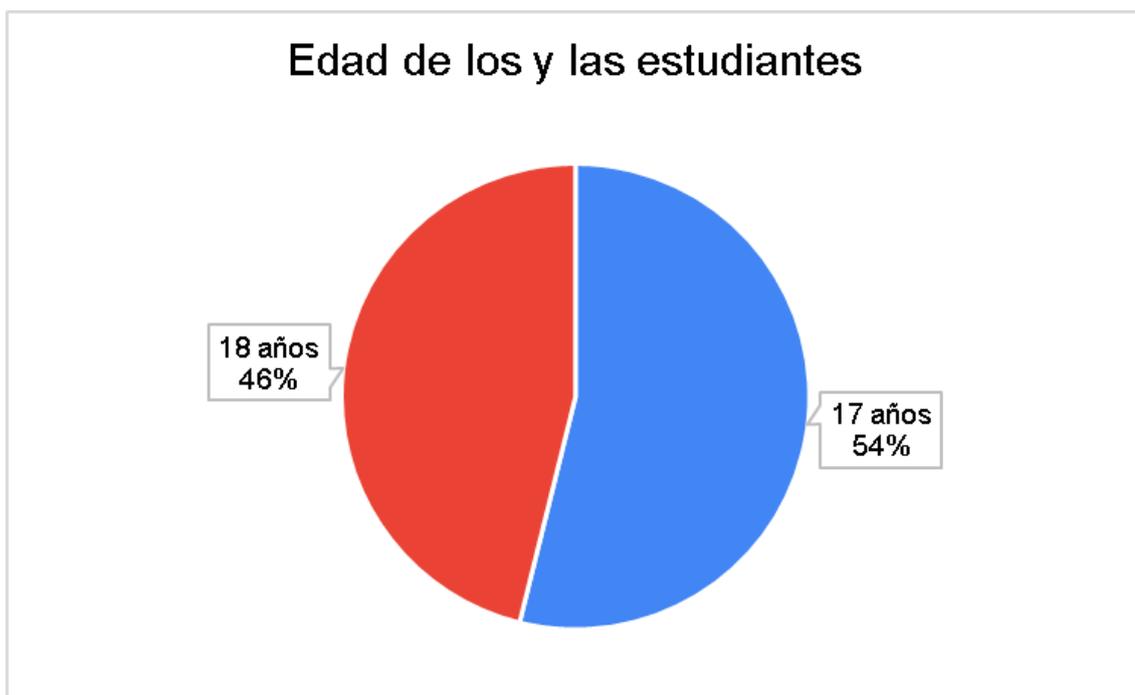


Gráfico 2

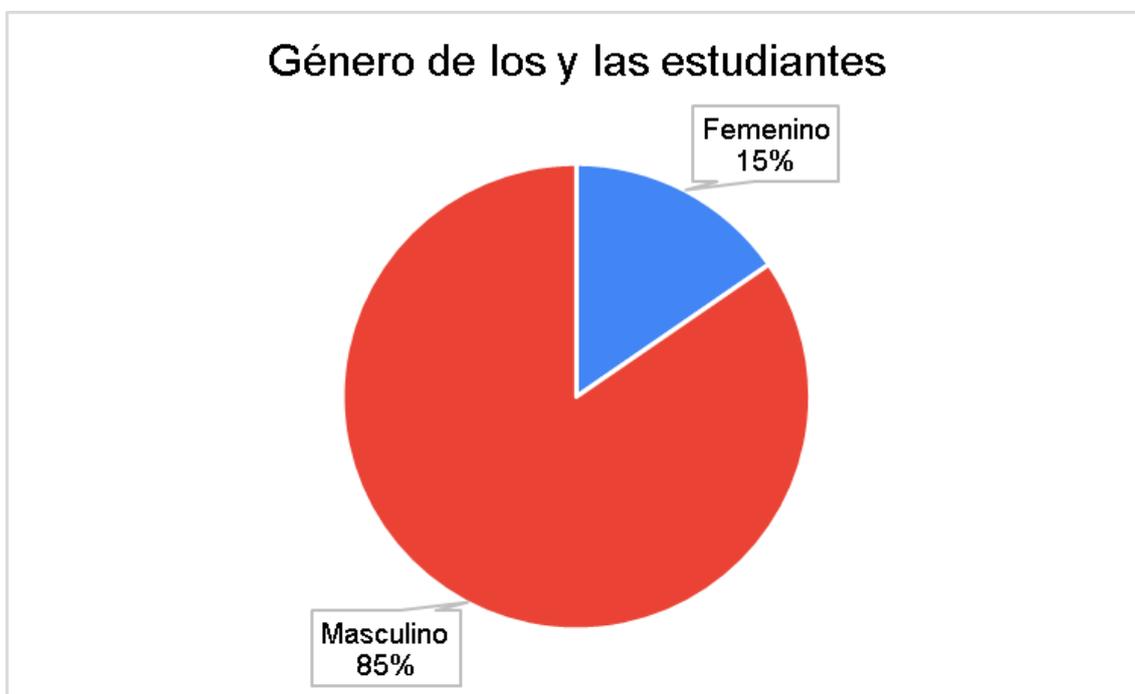


Gráfico 3



Gráfico 4



Gráfico 5



Gráfico 6



Gráfico 7



Gráfico 8

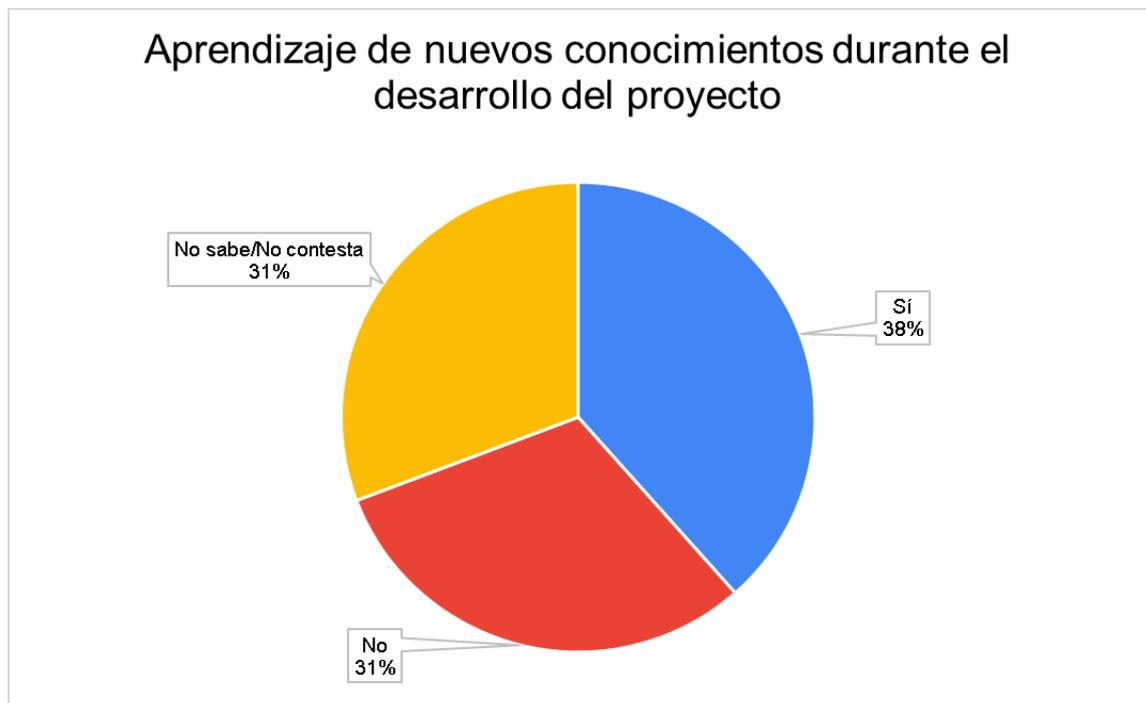


Gráfico 9

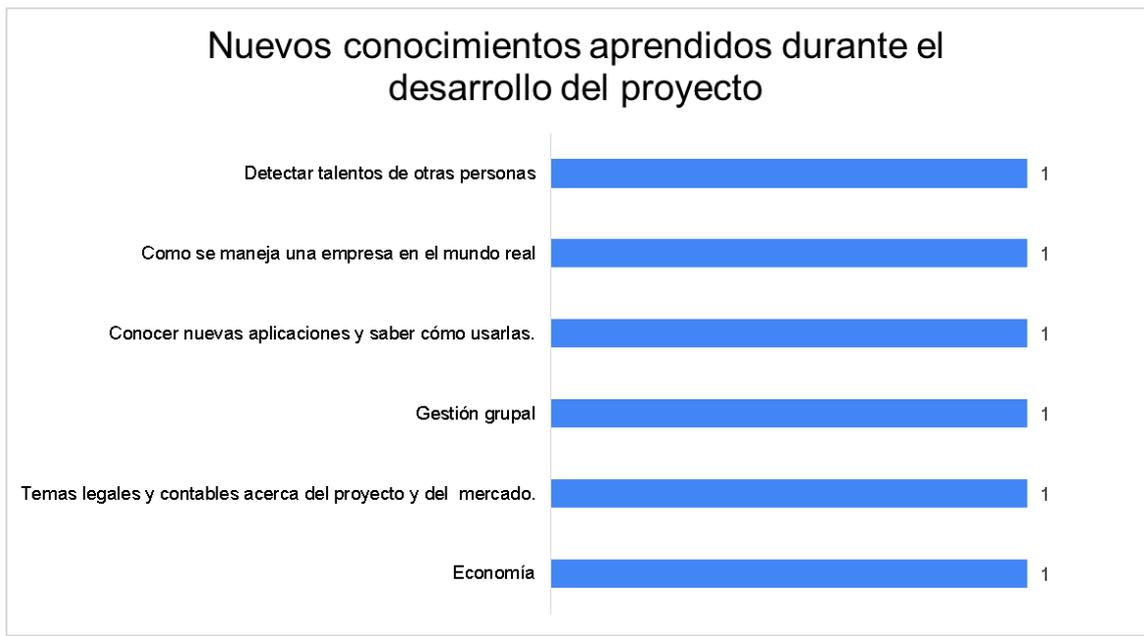


Gráfico 10



Gráfico 11

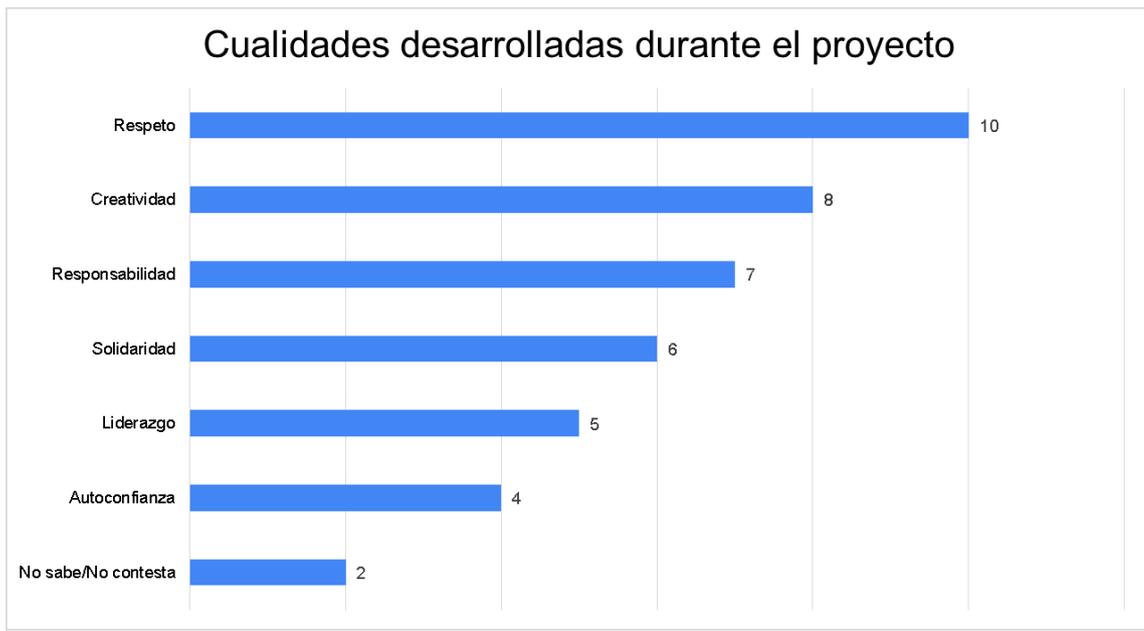


Gráfico 12

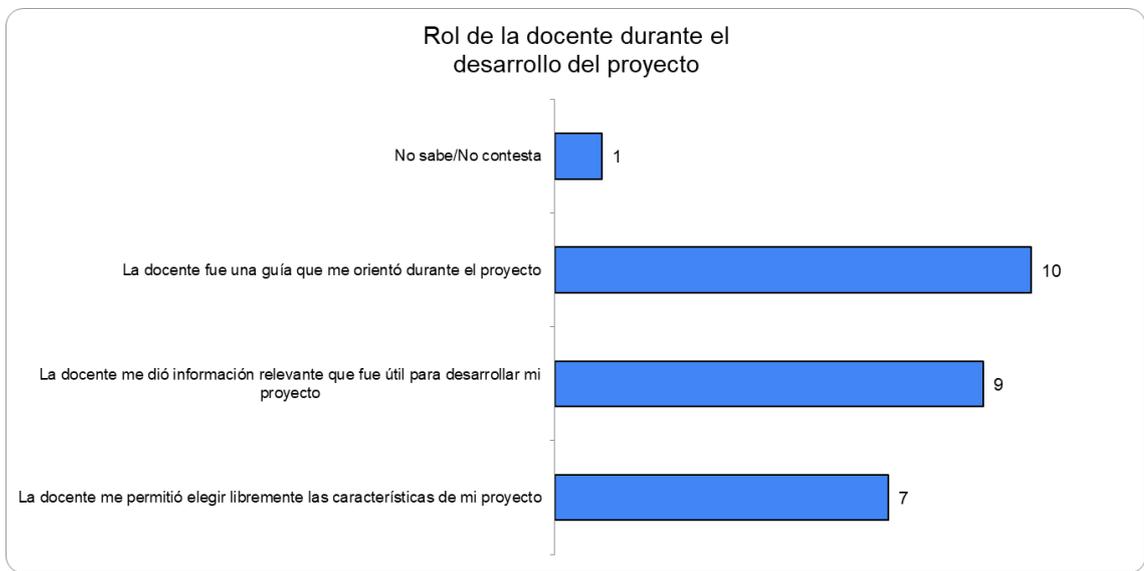


Gráfico 13



### 3.2 Resumen de la entrevista realizada a la docente

La docente comienza la entrevista contando que su carrera de base es contadora pública y que ésta es la primera vez que da la materia Proyectos Organizacionales.

Explica que tuvo dos desafíos al comienzo. Primero, el hecho de que el diseño curricular de la materia elaborado por el Gobierno de la provincia de Bs. As. es muy breve y ofrece poca información. El segundo fue encontrar bibliografía acorde. Dice: *“Ahí fue otra vez otro desafío, buscar bibliografía y buscar material que les sirva”*. La docente utilizó textos españoles sobre el tema y el Manual de Emprendedurismo de la Ciudad de Bs. As.

En relación a la posibilidad de los y las estudiantes de elegir los aspectos más importantes del proyecto, la docente manifiesta que eligieron en forma independiente los grupos de trabajo y los temas de los proyectos. En el caso de los temas, la docente aplicó el método de lluvia de ideas. Manifiesta: *“los grupos iniciales (los eligieron) ellos. (...). “Hicimos una lluvia de ideas en el aula.”*

En el caso del tipo de proyecto (con o sin fines de lucro), comenta que todos los proyectos estuvieron orientados a la producción de ganancias, esto es pensados para ser rentables. Estas son las pautas que establece el colegio para la materia, ya que la misma está enmarcada dentro del concurso Emprendedores Sub18 UAI TECH, concurso organizado por la institución VANEDUC, la cual nuclea a 7 colegios de nivel inicial, primario y secundario de gestión privada. Allí compiten proyectos de los distintos colegios secundarios de VANEDUC y se otorgan reconocimientos a las mejores propuestas.

En lo concerniente a los conocimientos ya vistos en materias anteriores, la profesora dice que notó un déficit en los y las estudiantes en conceptos de Contabilidad y Derecho. Al respecto, manifiesta: *“Y lo que me pasó, que es una dificultad que encontré y una falla que hablé ya con los directivos, es que tienen muy mala base contable. (...) Tampoco tenían base de derecho.”*

Por eso, la docente cuenta que, a medida que iba avanzando en las distintas fases del proyecto, debió en forma paralela ir repasando distintos temas de las materias vistas en años anteriores, a fin de poder utilizarlos en el proyecto.

No obstante esto, afirma que intentó, dentro de lo posible, también ampliar la base de conocimientos. Dice: *“Mi objetivo era repaso, y ampliar un poco el conocimiento”.*

La profesora expresa que, paralelamente al repaso de conocimientos ya vistos en los años de la Orientación y la adquisición de nuevos, uno de sus principales objetivos consistió en que los y las estudiantes puedan poner en práctica estos conceptos. Ella dice: *“Yo les dije, yo quiero que vos lo entiendas, y que vos lo entiendas significa en esta materia especialmente que vos lo puedas aplicar. Los chicos (...) después de mitad de año, ya con un proyecto formado, dijeron: Uy*

*acá aplico los conceptos de Misión y Visión de la empresa, y acá tengo que hacer una segmentación de mercado. (...)Mi intención siempre es demostrarles que lo que les estoy diciendo para algo les va a servir.”*

En lo concerniente a la articulación con otras materias, la docente expresa: *“articulé con la materia Informática”*.

En relación a las fases de los proyectos, la profesora cuenta que pudo completar tres de las cuatro fases o bloques establecidas en el Diseño Curricular: investigación previa al proyecto, estudio del contexto local y regional como marco del proyecto organizacional, y formulación y ejecución del proyecto organizacional, quedando pendiente la última fase de evaluación del proyecto organizacional. Dice: *“todos lograron llegar hasta un modelo ejecutivo de proyecto, que era lo que me interesaba, llegar hasta el final con todos. Igualmente, yo tenía planificada la etapa de evaluación para noviembre, pero a partir de la última normativa no se pueden dar contenidos nuevos y no pude dictarla.”*

Retomando nuevamente el tema del Concurso Emprendedores Sub18 UAI TECH, la docente cuenta que, como participa un solo proyecto por escuela, una vez que los distintos proyectos fueron concluidos en sus tres fases (aproximadamente en octubre), se debió seleccionar un proyecto del curso como representante en la competencia. El proyecto fue seleccionado por la profesora y las autoridades del colegio. Manifiesta: *“Seleccionamos el que creímos con más probabilidades de que gane en el concurso”*. El proyecto que compitió fue el desarrollo y comercialización de una máquina automática para vacunar.

Una vez seleccionado el proyecto, la docente eligió a los y las estudiantes que ocuparon los roles centrales en el desarrollo y presentación del proyecto en el Concurso en base a su desempeño durante el año. Ella expresa: *“En base al desarrollo y desempeño del resto de los chicos, se armó la división del grupo de trabajo, uno era gerente de ventas, otro de administración, etc.”*.

Asimismo, indica que los mismos alumnos y alumnas a cargo de las distintas áreas de trabajo, pudieron elegir a sus colaboradores entre sus compañeros y

compañeras. La docente sostiene: *“A cada uno de esos gerentes que conformaban el equipo de UAITECH que competían les propuse que elijan su equipo de trabajo. Era ponerlos a aquellos alumnos que quizá se destacaron un poco más en el lugar de liderazgo, pero a su vez con la necesidad de saber que solos no iban a poder hacer lo que tenían que hacer y que necesitaban la colaboración de otros y proponer el trabajo de otros”*.

El objetivo final fue involucrar a todo el curso. La profesora dice al respecto: *“Entonces esa era la idea, porque yo no quería dejar sin laburo al resto, y a partir de ahora, les dije, somos todos una gran empresa ( ...) Un día entero lo dediqué a eso, agarré la tiza, el pizarrón, entonces se fueron poniendo y armamos una organización con todo el curso”*.

Asimismo, también formaron parte del proyecto alumnos de 6to de otras Orientaciones en actividades específicas como Diseño. En este sentido, la docente relata un caso de un alumno de 6to Comunicación que participó del proyecto en el área de Diseño 3D, a través del Zoom y Whatsapp ya que no podía ir a la escuela por un problema de trastorno de ansiedad.

Hablando sobre las competencias desarrolladas por los y las estudiantes, la docente menciona el trabajo en equipo: Dice: *“siempre tenés las excepciones, pero en general yo creo que todos aprendieron la diferencia entre un grupo y un equipo, todos aprendieron que solos no vamos a poder hacer nada”*. También, a pesar de que este grupo se mostraba dividido en dos subgrupos marcados, también ve el respeto y la buena convivencia durante el año lectivo. Manifiesta: *“la verdad es que entre ellos bien, (aunque) es un grupo muy dividido, pero dividido que vos los ves en el aula, parece que dividieron las aguas. Yo entiendo que no podemos pretender que los 25 integrantes del curso sean amigos, de ninguna manera, pero nunca hubo falta de respeto entre ellos.”*

En relación a la motivación, la docente manifiesta que el grupo se mostró al principio muy desmotivado y fue difícil captar su atención. Dice: *“Encontré a un grupo que estaba muy desmotivado”*. Esto lo relaciona en gran medida con la no presencialidad (durante la primera mitad del año de 2021 las clases tomaron el formato virtual). Manifiesta: *“La verdad fue difícil reconvocarlos a que les importe*

*el colegio*". En este sentido, expresa que, cuando comenzó la presencialidad, la situación cambió. Asimismo, cuenta que la participación en el Concurso UAITech fue un factor importante de motivación entre los y las estudiantes. Declara: *"el día anterior a la competencia, era la 1 de la mañana y seguían trabajando en la presentación del trabajo"*.

En relación a la evaluación de los y las estudiantes por parte de la profesora, ella dice que la misma fue un proceso que se realizó durante todo el año, y consistió en dos aspectos en forma paralela. Por un lado, evaluó el desarrollo del proyecto a través de entregas parciales con los avances de cada fase del proyecto en forma de informes escritos y de presentaciones orales, así como a través de la presentación del proyecto final en forma de modelo ejecutivo de proyecto. Por otro lado, también la docente realizó evaluaciones sobre los conocimientos de las materias de los años anteriores de la Orientación en Administración y Economía vistos en concepto de "repaso" y los nuevos conceptos específicos para el desarrollo de los proyectos. Esto lo hizo por medio de trabajos prácticos, cuestionarios en clase y una prueba. Al respecto dice: *"El tema de los contenidos iba por separado con cuestionario en clase, y con trabajos. Y hubo una prueba"*.

En este sentido, la profesora, además de las calificaciones específicas para el boletín de calificaciones, por iniciativa personal, realizó una devolución individual para cada alumno o alumna al final de cada cuatrimestre. Ella manifiesta: *"yo le mandé individualmente a cada chico una valoración, una valoración individual. Creo que se merece la devolución aquel que se esforzó, aquel que cumplió, se merece el reconocimiento, y aquel que no cumplió, también se merece el incentivo para que cumpla, para que lo logre."*

Por último, la profesora envió a sus estudiantes una encuesta anónima a fin de que ellos y ellas puedan evaluarla. Así manifiesta: *"Les dije: ustedes me escucharon hablar todo el año, bueno ahora los quiero escuchar yo a ustedes. El único campo que no es obligatorio es el del nombre, para que puedan poner lo que quieran."*

## 4. CONCLUSIONES

En esta sección se presentan las principales conclusiones arribadas, tanto en relación a las características como a los resultados de la implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales del caso estudiado.

### 4.1 Características de la implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales

Luego de analizar la forma de implementación del MBP en la materia Proyectos Organizacionales de 6to. año de la Orientación de Economía y Administración de la escuela estudiada, podemos ver que se presentan en nuestro caso de estudio las principales características del modelo.

En primer lugar, encontramos que los proyectos llevados a cabo por los alumnos de la escuela analizada se realizaron a través de fases. Las características de las fases implementadas fueron tomadas del Diseño Curricular de la materia Proyectos Organizacionales de 6to. año Orientación Administración y Economía de la provincia de Bs. As. Dicho diseño establece 4 fases llamadas bloques temáticos: 1 Investigación previa al proyecto, 2 Estudio del contexto local y regional como marco del proyecto organizacional, 3 Formulación y ejecución del proyecto organizacional, 4. Evaluación y comunicación del proyecto organizacional.

Al respecto, en el caso estudiado, se pudo cumplir con las tres primeras fases en forma total y la cuarta fase de manera parcial: se comunicó el proyecto, pero no se llevó a cabo el proceso de evaluación. En lo relativo a la presentación del proyecto a una audiencia, en nuestro caso de estudio, se presentó ante una audiencia sólo el proyecto elegido para participar en el Concurso UAITECH.

En relación al proceso de evaluación faltante, en la entrevista en profundidad con la profesora, ella cuenta el motivo que la llevó a no poder realizarlo: "*todos*

*lograron llegar hasta un modelo ejecutivo de proyecto, todos presentaron un modelo ejecutivo de proyecto, que era lo que me interesaba llegar hasta el final con todos. Igualmente, yo tenía planificada la etapa de evaluación para noviembre, pero a partir de la última normativa no se pueden dar contenidos nuevos y no pude dictarla.”*

Por otra parte, en el caso de estudio también se ve otro aspecto del MBP, que es la investigación como parte del proceso de aprendizaje. En nuestro caso la docente aplica el diseño curricular de la materia Proyectos Organizaciones que incluye la investigación principalmente en la primera fase del proyecto. En esta primera fase los y las estudiantes desarrollan una investigación orientada a la obtención de información que guíe la formulación de proyectos identificando oportunidades sociales, académicas, productivas, laborales y comerciales del entorno.

Como vimos en el marco teórico, otra cualidad distintiva del modelo MBP es el aprendizaje colaborativo. De acuerdo a Bell (2010) consiste en el intercambio y desarrollo del conocimiento que se da en grupos pequeños de pares, que están orientados a objetivos específicos. Los y las estudiantes, conformando un equipo, guían su propio aprendizaje a través de la colaboración con los compañeros y las compañeras para intentar elaborar un proyecto en común.

En nuestro caso, esto se verifica durante el desarrollo de la materia. Los y las estudiantes trabajaron en grupos todo el ciclo lectivo, desarrollando sus proyectos. Hasta octubre, los y las estudiantes trabajaron en pequeños grupos de 5 estudiantes desarrollando sus proyectos, y luego, a partir de octubre, toda la clase conformó un sólo grupo de trabajo que se dedicó a la presentación del proyecto elegido en el Concurso UAITech de la institución VANEDUC.

Por otra parte, como vimos en el marco teórico, dos de los aspectos fundamentales del método de enseñanza-aprendizaje por proyectos es el respeto del interés de los y las estudiantes, y la elección por parte del alumnado durante el desarrollo del proyecto.

Al respecto, Bell (2010) explica que los y las estudiantes aprenden a trabajar independientemente y aceptan la responsabilidad cuando se les pide tomar decisiones acerca de su trabajo. La oportunidad de elegir de acuerdo a sus intereses también contribuye a aumentar su implicación con su proceso de aprendizaje.

En el caso visto, se ve este respeto a los intereses del alumnado y la elección por parte del mismo durante el proyecto en varios momentos. Por un lado, en la elección de los grupos iniciales y la elección del tema del proyecto. En la encuesta realizada a los y las estudiantes, el 84% manifiesta que eligió tanto la conformación de los grupos como el tema del proyecto y sólo un 8% cuenta que ambas tareas las hizo la profesora. Ver gráficos 3 y 4. La docente también expresa lo mismo en la entrevista. Dice: *“los grupos iniciales (los eligieron) ellos. (...). “Hicimos una lluvia de ideas en el aula.”*

Por otro lado, el mismo alumnado menciona esta posibilidad de elección durante el proyecto. Más de la mitad de los estudiantes expresan que la docente les permitió elegir libremente las características del proyecto. Ver Gráfico 12.

También encontramos en la participación en el Concurso UAITEch un momento importante en donde los alumnos tomaron decisiones. Más allá de que el proyecto presentado en este Concurso fue seleccionado por la docente y las autoridades, y que los principales responsables de cada área fueron nombrados por la profesora, los y las alumnas fueron los y las encargados/as de elegir a sus colaboradores más cercanos entre sus compañeros y compañeras. La docente sostiene: *“A cada uno de esos gerentes que conformaban el equipo de UAITECH que competían les propuse que elijan su equipo de trabajo”*.

Aquí vemos lo manifestado por Alos y Manferrer (2014), quienes afirman que la participación del alumnado en las decisiones genera que los y las estudiantes se impliquen, y se entusiasmen en cada uno de los ámbitos y actividades del proyecto. Así, se democratiza el entorno de aprendizaje, lo cual es un factor clave para conseguir esta implicación.

En este sentido, los y las estudiantes manifestaron como algo positivo esta posibilidad de poder elegir. Al respecto, en la pregunta “¿Cuál es el aspecto de la materia que más te gustó?”, una de las respuestas fue “Pensar un proyecto propio libremente”. Ver Gráfico 13.

Como podemos ver, lo arriba mencionado verifica una característica central del modelo MBP que consiste en el rol protagónico de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje. Al respecto, vale la pena destacar que, en la encuesta, el alumnado manifestó como un aspecto que más le gustó de la materia desarrollar un proyecto propio. Ver Gráfico 13.

Paralelamente, la otra cara de la misma moneda, es el rol de el o la docente como guía y orientador/a de los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos. Es el o la responsable de crear la situación de aprendizaje que permita el desarrollo del proyecto.

Al respecto, en su artículo *Project-based learning for the 21st century: Skills for the future.*, (Bell, S. 2010), Bell considera que el o la docente se convierte en una guía que ayuda a programar el proceso de enseñanza.

En el caso de estudio, encontramos que la docente cumplió con este rol. Esto surge en la encuesta realizada al alumnado, donde el 75% del alumnado contesta que la docente fue una guía que lo orientó durante todo el proyecto y el 70% manifiesta que la docente le brindó información relevante que fue útil para desarrollar su proyecto. Ver gráfico 12.

Hay que tener en cuenta que, en este proceso de acompañamiento por parte de el o la docente, éste o ésta supervisa cada paso del proceso y aprueba cada elección antes de que el o la estudiante se embarque en una dirección determinada. Esto se verifica en el caso estudiado. Al respecto, en la entrevista en profundidad, la docente cuenta que supervisó las distintas etapas del proyecto a través de la corrección de avances parciales de los proyectos, en forma de informes escritos o presentaciones orales.

Otro punto importante que es mencionado por los autores que se dedican a estudiar el MBP como parte de las “mejores prácticas” del método, es el acceso y utilización de las TICs. En este sentido, en nuestro caso de estudio, podemos comprobar que los y las estudiantes utilizaron una gran cantidad de programas y herramientas tecnológicas. En la encuesta al alumnado, manifestaron que utilizaron programas clásicos de Microsoft Office como Word, Corel Draw, Publisher y Excel, y también nuevas herramientas como Canva, Google Drive, Tinkertad y Winx. Ver Gráfico 5. Aquí resulta interesante mencionar que la profesora realizó una articulación justamente con la materia Informática. En esta materia, por ejemplo, se prepararon las presentaciones en Canva de los avances de los proyectos.

Por otro lado, es muy importante en la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en proyectos la originalidad y autenticidad del proyecto. Libow y Stager (2019) expresan que se deben diseñar las prácticas de enseñanza como lugar de construcción de conocimiento original y planificarlas como una experiencia que vale la pena vivir. En este sentido, el proyecto debe tener un propósito que movilice a los y las estudiantes, que sea emocionante, pero, principalmente, que sea inédito.

En el caso estudiado, los y las estudiantes desarrollaron ideas nuevas a través de una lluvia de ideas. Algunos de los productos desarrollados durante el proyecto, que muestran esta novedad fueron: una aplicación web para prevenir posibles accidentes en espacios públicos, una máquina automática de vacunación, una plantilla calentadora para pies, y un sistema para calcular el peso de los puentes para que se eviten derrumbes.

Asimismo, encontramos presente la realización de un producto final. Todos los proyectos llevados a cabo por los distintos grupos desarrollaron un producto final en forma de un modelo ejecutivo de proyecto que mostraba el plan de una empresa de 5 años. La docente, en la entrevista dice: *“todos lograron llegar hasta un modelo ejecutivo de proyecto, que era lo que me interesaba, llegar hasta el final con todos”*.

Por otra parte, también es una característica del MBP la presentación del producto final a una audiencia. Los alumnos y las alumnas presentan su proyecto a un público fuera del aula (presencial o virtualmente). Esto aumenta la motivación del alumno al ser consciente de que tiene un público y además le da autenticidad al proyecto.

Aquí, en nuestro caso, no lo vemos en todos los proyectos, sino sólo en el proyecto presentado en el Concurso UAITECH. La docente comenta que, una vez que los distintos proyectos fueron concluidos en sus tres fases (aproximadamente en octubre), se debió seleccionar un proyecto del curso como representante en la competencia. Y este proyecto fue presentado en forma oral al jurado del Concurso UAITech.

#### 4.2 Resultados de la implementación del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos en la materia Proyectos Organizacionales

En relación a los resultados en la implementación del modelo MBP en la materia Proyectos Organizaciones de 6to. año de la Orientación de Economía y Administración de la escuela estudiada, a continuación podremos observar que se verifican los resultados de aprendizaje esperables que se establecieron como indicadores en el marco metodológico.

Como vimos anteriormente en la sección Marco Teórico, existen tres resultados muy importantes que deberían surgir en la implementación de la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en proyectos: la activación de conocimientos previos de diferentes áreas de conocimiento, su integración y su aplicación a situaciones de la realidad. En efecto, se aborda el proyecto desde la complejidad del mundo real, por lo que requiere saberes de distintas disciplinas y su aplicación en la práctica.

Hablando del caso de estudio, los y las estudiantes detallan en la encuesta realizada que las siguientes materias vistas en años anteriores de la Orientación de Economía y Administración les fueron útiles para el desarrollo del proyecto: Teoría de las Organizaciones, Gestión Organizacional, Sistemas de Información

Contable y Derecho. No obstante esto, también fueron nombradas otras materias que son comunes a todas las orientaciones y que también fueron aplicadas en desarrollo del proyecto: Inglés, Informática, Matemáticas y Lengua/Literatura. Ver Gráfico 7. Justamente la profesora expresa en la entrevista que realizó una articulación con la materia Informática, que en la escuela estudiada es común a todas las Orientaciones.

En relación a este tema, la profesora expresó en la entrevista una dificultad importante con la que se encontró, que fue la falta de algunos conocimientos básicos de Contabilidad y Derecho en estudiantes ya deberían manejarlas en 6to. año. Al respecto, manifiesta: *“Y lo que me pasó, que es una dificultad que encontré (...), es que tienen muy mala base contable. (...) Tampoco tenían base de derecho”*. Como consecuencia, a medida que iba avanzando en las distintas fases del proyecto, debió en forma paralela ir repasando distintos temas de las materias vistas en años anteriores, a fin de poder utilizarlos en el proyecto.

Por otra parte, en lo concerniente a la aplicación de los conocimientos en la realidad, podemos comprobarlo en nuestro caso de estudio. Al respecto, la profesora expresa en la entrevista que uno de sus principales objetivos consistió en que los y las estudiantes puedan poner en práctica los conceptos teóricos ya aprendidos. Ella dice: *“Yo les dije, yo quiero que vos lo entiendas, y que vos lo entiendas significa en esta materia especialmente que vos lo puedas aplicar. Los chicos (...) después de mitad de año, ya con un proyecto formado, dijeron: Uy acá aplico los conceptos de Misión y Visión de la empresa, y acá tengo que hacer una segmentación de mercado. (...) Mi intención siempre es demostrarles que lo que les estoy diciendo para algo les va a servir.”*

También los y las estudiantes expresan la posibilidad que da la materia de aplicar conceptos teóricos al ámbito práctico. En la encuesta, manifiestan que uno de los aspectos que más le gustó de la materia es justamente la posibilidad de aplicar las materias vistas en años anteriores a un proyecto. Ver Gráfico 13.

Por otra parte, otro resultado central del modelo MBP es la motivación de los estudiantes. En relación al caso estudiado, la docente manifiesta que el grupo se mostró al principio muy desmotivado y fue difícil captar su atención. Dice:

*“Encontré a un grupo que estaba muy desmotivado”*. Esto lo relaciona en gran medida con la no presencialidad (durante la primera mitad del año de 2021 las clases tomaron el formato virtual debido a la pandemia del COVID-19). Manifiesta: *“La verdad fue difícil reconvocarlos a que les importe el colegio”*. En este sentido, expresa que, cuando comenzó la presencialidad, la situación cambió, evidenciándose una mayor motivación del curso. Al respecto, cuenta que la participación en el Concurso UAITech fue un factor importante para motivar a los y las estudiantes. Declara: *“el día anterior a la competencia, era la 1 de la mañana y seguían trabajando en la presentación del trabajo”*.

Por otro lado, como se manifestó en el marco teórico, la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en proyectos constituye una herramienta muy importante a la hora de desarrollar competencias. Herrerías Brunel, C., & Isoard Viesca, M. definen la noción de competencia como la capacidad de actuar y resolver problemas de manera eficiente movilizand o conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes. La noción de competencia está integrada por las competencias “saber”, “saber-ser”, “saber-convivir” y “saber-hacer”.

En base a los resultados del trabajo de campo, podemos concluir que la metodología MBP es un instrumento eficaz a la hora de desarrollar este tipo de competencias. A continuación, veremos en detalle cada una.

En primer lugar, podemos analizar la competencia “saber-ser”, vinculada con las capacidades emocionales que incluyen actitudes y valores individuales. Aquí los y las estudiantes manifiestan en la encuesta que durante el proyecto han desarrollado autoconfianza, responsabilidad y creatividad. Ver gráfico 11.

La competencia “saber - convivir” se refiere a capacidades sociales, o sea cómo la persona se desenvuelve grupalmente. Son las capacidades que permiten trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común articulando los esfuerzos propios con los de los demás. En nuestro caso, el alumnado expresa en la encuesta que ha desarrollado este tipo de capacidades, tales como trabajo en equipo, capacidad de negociación, capacidad de comunicación, capacidad de detectar talentos en otras personas, capacidad de liderazgo, respeto y solidaridad. Ver gráficos 9, 10 y 11.

En este caso, la docente también manifiesta específicamente en la entrevista el trabajo en equipo, el respeto y la buena convivencia. Dice: *“siempre tenés las excepciones, pero en general yo creo que todos aprendieron la diferencia entre un grupo y un equipo, todos aprendieron que solos no vamos a poder hacer nada”*. Y manifiesta: *“la verdad es que entre ellos bien. Yo entiendo que no podemos pretender que los 25 integrantes del curso sean amigos, de ninguna manera, pero nunca hubo falta de respeto entre ellos.”*

En tercer lugar, nos encontramos con la competencia “saber-hacer”, que alude a las destrezas técnicas y procedimentales, metodología y formas de hacer, relacionadas con diversos aspectos de la gestión. Aquí los y las estudiantes mencionan en la encuesta que han desarrollado las siguientes habilidades procedimentales: búsqueda de información, planificación de tareas, utilización de herramientas tecnológicas, capacidad de llevar adelante una empresa en el mundo real y capacidad de solucionar problemas. Ver gráficos 9 y 10.

Por último, tenemos la competencia “saber”, que se refiere al dominio de conocimientos generales y específicos. En nuestro caso, los y las estudiantes expresan en la encuesta que desarrollaron nuevos conocimientos de Derecho, Contabilidad y Economía. Ver gráfico 9. Asimismo, la profesora en la entrevista en profundidad afirma que intentó, dentro de lo posible, también ampliar la base de conocimientos. Dice: *“Mi objetivo era repaso, y ampliar un poco el conocimiento”*.

Es importante destacar que, en el caso estudiado, se desarrollaron en mayor medida las competencias relacionadas con saberes procedimentales, cualidades personales y de convivencia por sobre los nuevos conocimientos teóricos. Este hecho verifica el objetivo planteado por el diseño curricular de la materia, en donde se establece como uno de los objetivos primordiales integrar conocimientos teóricos ya vistos en materias cursadas en la Orientación de Economía y Administración. En este sentido, como ya vimos más arriba, la materia permite también llevar adelante el otro objetivo planteado en el diseño curricular, que es ser un espacio no sólo de integración de estos conocimientos previos, sino de aplicación de los mismos en la realidad. Esto explica también

por qué se han desplegado en mayor medida competencias relacionadas con saberes metodológicos ligados a la gestión del proyecto, y saberes y cualidades de orden social y de orden individual.

#### 4.3 Palabras finales y algunas recomendaciones

En base a lo visto en el apartado anterior, como conclusión final, podemos afirmar que en nuestro caso de estudio se verifican las principales características del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos, así como los resultados de aprendizaje esperables de dicho modelo.

En relación a los resultados, el MBP se mostró como una metodología que posibilitó particularmente la activación de conocimientos previos, la integración curricular y la combinación de la teoría y la práctica, objetivos planteados por el Ministerio de Educación de la provincia de Bs. As. en el diseño curricular de la materia Proyectos Organizacionales.

Junto a estos resultados, es relevante mencionar que la materia Proyectos Organizacionales también permitió desarrollar en los y las estudiantes competencias claves del siglo XXI: competencia “saber” (contabilidad, derecho y economía), competencia “saber - ser” (autoconfianza, responsabilidad y creatividad), competencia “saber - hacer” (búsqueda de información, planificación de tareas, utilización de herramientas tecnológicas, capacidad de llevar adelante una empresa en el mundo real y capacidad de solucionar problemas) y competencia “saber - convivir” (trabajo en equipo, capacidad de negociación, capacidad de comunicación, capacidad de detectar talentos en otras personas, capacidad de liderazgo, respeto y solidaridad).

Por otra parte, a continuación, compartiremos una serie de puntos relevantes que surgieron del análisis del caso de estudio, que pueden dar lugar a algunas recomendaciones.

En primer lugar, podemos nombrar un obstáculo importante con el que se encontró la docente en el desarrollo de la materia, que fue la falta de

conocimientos básicos por parte del alumnado de Contabilidad y Derecho, necesarios para desarrollar los proyectos. Como consecuencia, a medida que iba avanzando en las distintas fases del proyecto, la docente debió en forma paralela ir repasando los distintos temas de las materias vistas en años anteriores. Esto hizo que el tiempo dedicado al proyecto en sí mismo fuera más acotado, y se desenfocara del aspecto central de la materia que era la construcción de un proyecto y no un repaso de conocimientos teóricos de materias de años anteriores.

Al respecto, surge como deseable que a principio de año el o la docente realice un diagnóstico de los conocimientos que posee el alumnado sobre las materias pertenecientes a la Orientación a fin de poder planear un breve repaso de los mismos a lo largo de las etapas del proyecto, sin que esto impacte en el desarrollo del proyecto.

No obstante esto, a fin de poder asegurar que los y las estudiantes cuenten con los conocimientos técnicos necesarios para desarrollar el proyecto, surge a modo de recomendación la necesidad de coordinación de el o la docente de la materia PO con los y las docentes de las distintas materias de la Orientación de Administración y Economía, en el ámbito del departamento correspondiente, para establecer lineamientos comunes sobre los saberes previos imprescindibles que deberían ser vistos en los años anteriores.

En este sentido, más allá de esta coordinación específica de los saberes de la orientación, es importante destacar que la materia Proyectos Organizacionales, como instancia interdisciplinaria e integradora de lo visto en los tres años de Orientación, necesita apoyarse en un planteo institucional de coordinación en donde se convierta en el resultado final de un recorrido de los y las estudiantes en los tres años de la Orientación.

Un segundo descubrimiento relevante de la investigación fue el hecho de que los y las estudiantes detallaron en la encuesta realizada que no sólo fueron útiles para el proyecto las materias de la Orientación de Economía y Administración (ej.: Teoría de las Organizaciones, Gestión Organizacional, Sistemas de Información Contable y Derecho), sino también fueron nombradas otras

materias que son comunes a todas las orientaciones y que también fueron aplicadas en desarrollo del proyecto: Inglés, Informática, Matemáticas y Lengua/Literatura. Esto demuestra que el MBP constituye una herramienta que moviliza una amplia variedad de saberes y es muy útil a la hora de trabajar de manera verdaderamente interdisciplinaria. Al respecto, surge como recomendación a los y las docentes que estén a cargo de la materia que analicen la posibilidad realizar articulaciones con materias no relacionadas al área de Administración y Economía, que pueden también enriquecer el trabajo del proyecto. Por ejemplo, en el caso estudiado, los y las estudiantes mencionaron la utilización de la materia Lengua para preparar la presentación oral del proyecto en el Concurso UAITech. Aquí podría haberse realizado una articulación con esta materia para ayudar a los y las estudiantes a componer su exposición oral en el concurso.

Un tercer hecho interesante del caso analizado es justamente la participación de uno de los proyectos de los y las estudiantes en el concurso Emprendedores Sub18 UAI TECH, concurso organizado por la institución VANEDUC, en donde compiten proyectos de los distintos colegios secundarios de esta institución y se dan galardones a los mejores proyectos. En el caso de estudio, esta participación fue una fuente muy importante de motivación del alumnado. Como vimos en el marco teórico, el MBP implica una audiencia fuera del aula a la cual presentarle los resultados del proyecto. Esto aumenta la motivación de el o la estudiante al ser consciente de que tiene un público y además le da autenticidad al proyecto.

Surge aquí como propuesta para la autoridad estatal, la organización a nivel distrital o municipal de concursos similares en donde puedan participar representantes de distintos colegios, quienes expondrían ante un jurado de notables tales como el Presidente de la Cámara de la Industria de la zona, el Director de una carrera afín de la Universidad, etc.

Por último, en un plano más “macro” relacionado a la política educativa, vale la pena realizar una recomendación a las autoridades gubernamentales, la cual consiste en la promoción de investigaciones sobre la implementación de las distintas materias del nuevo Diseño Curricular a fin de poder analizar sus características y sus resultados de forma tal de generar un *feedback*. Este

*feedback puede* permitir establecer si la meta de calidad de la formación que guió los rediseños curriculares se está cumpliendo realmente y realizar, si es necesario, ajustes al respecto.

## 5. ANEXOS

### 5.1 Entrevista en profundidad a la docente

Listado de preguntas que guiaron la entrevista en profundidad a la docente:

- ¿Cuál es su profesión de base?
- ¿Cuánto tiempo hace que es docente de Secundario?
- ¿Dicta otras materias? Si es así, ¿cuáles?
- ¿Cuánto tiempo hace que dicta esta materia?
- ¿Cuáles son los objetivos de la materia?
- ¿Qué tipo de proyectos se llevaron a cabo en la asignatura?  
Productivos y/o Sociales y por qué?
- ¿Cómo se conformaron los grupos de estudiantes?
- ¿Cómo se eligieron los temas de los distintos proyectos? (Ej: ¿surgieron espontáneamente de los chicos, se sugirió de parte de la docente una variedad de opciones cerradas etc.?)
- ¿Qué características o condiciones debían tener los temas? (ej: ¿ser novedosos, estar relacionados con la producción? etc.)
- ¿Hubo por su parte algún proceso de indagación de conocimientos previos de los estudiantes? Si es así, ¿en qué consistió?
- ¿Cuáles fueron las fases de los proyectos que llevaron a cabo los estudiantes? ¿En qué consistió cada una?
- ¿Qué herramientas tecnológicas utilizaron tanto Ud. como los estudiantes?
- ¿Qué bibliografía utilizó Ud. para realizar la planificación, las actividades, etc? ¿Y qué bibliografía utilizaron los estudiantes?
- ¿Hubo integración curricular con otra/s materia/s? Si es así, ¿con cuáles y en qué consistió?

- ¿Cómo hizo el seguimiento de los avances de los proyectos?
- ¿Qué herramientas de evaluación utilizó? (¿además de la evaluación por parte del docente, hubo autoevaluación y coevaluación?). ¿Cuáles fueron los momentos de evaluación?
- ¿Cómo se realizó la presentación de los proyectos? (¿hubo presentación dentro o fuera del aula?)
- ¿En qué consistió la participación de los proyectos en la Competencia de Vaneduc?
- Según su opinión, ¿cuáles fueron los resultados de la materia? (¿se consiguió la motivación de los estudiantes, el trabajo en equipo de los estudiantes, la integración de contenidos curriculares, la integración entre teoría y práctica? etc.)
- ¿Cuáles fueron los principales problemas con los que se encontró durante el dictado de la materia?

## 5.2 Encuesta Proyectos Organizacionales destinada a alumnos y alumnas de 6to Economía del Colegio Alberdi

1. Edad:
2. Género. Seleccione la opción correcta.
  - Masculino
  - Femenino
  - X
  - No contesta
3. ¿Cómo se formó tu grupo de proyecto? Seleccione la opción correcta.
  - Por amistad/afinidad
  - Por elección de la profesora
  - Otro motivo. Si seleccionaste la opción Otro Motivo, explícalo brevemente con tus palabras.
  - No sabe/No contesta

4. ¿Qué tema elegiste para desarrollar tu proyecto? Contalo brevemente con tus palabras.
5. ¿Cómo fue seleccionado el tema? Explicalo brevemente con tus palabras.
6. ¿Qué herramientas tecnológicas utilizaste durante el proyecto? Seleccioná a continuación. Podés elegir más de una opción.
  - Word
  - Excel
  - Canva
  - Padlet
  - Podcast
  - Google Drive
  - Corel Draw
  - Otras. Si seleccionaste la opción Otras, nombralas a continuación:
  - Ninguna
7. ¿Qué herramientas tecnológicas no utilizaste durante el proyecto, pero te hubiera gustado utilizar? Nombralas a continuación.
8. ¿Participaste de alguna forma en el proyecto presentado en UAI TECH? Seleccioná a continuación la opción correcta.
  - Si. Si la respuesta es Si, ¿en qué consistió tu participación? Explicalo brevemente con tus palabras.
  - No
9. ¿Cuál de estas materias de años anteriores te fueron útiles para desarrollar el proyecto? Seleccioná a continuación. Podés elegir más de una opción.
  - Sistemas de Información Contable
  - Teoría de las organizaciones
  - Gestión Organizacional
  - Matemáticas
  - Informática

- Derecho
- Inglés
- Otras. Si seleccionaste la opción Otras, nombralas a continuación.
- Ninguna
- No sabe/No contesta

10. ¿Aprendiste nuevos conocimientos durante el desarrollo del proyecto?

Seleccioná a continuación la opción correcta.

- Sí. Si tu respuesta es Si, ¿qué conocimientos nuevos aprendiste?  
Nombralos brevemente con tus palabras.
- No
- No sabe/No contesta

11. ¿Cuál de estas habilidades creés que desarrollaste durante el proyecto?

Seleccioná a continuación. Podés elegir más de una opción.

- Planificación de tareas
- Búsqueda de información
- Utilización de herramientas tecnológicas
- Trabajo en equipo
- Capacidad de negociación
- Capacidad de comunicación
- Otras. Si seleccionaste la opción Otras, nombralas a continuación.
- Ninguna
- No sabe/No contesta

12. ¿Cuál de estas cualidades crees que desarrollaste durante el proyecto?

Seleccioná a continuación. Podés elegir más de una opción.

- Solidaridad
- Creatividad
- Responsabilidad
- Liderazgo
- Respeto
- Autoconfianza
- Otras. Si seleccionaste la opción Otras, nombralas a continuación.
- Ninguna

- No sabe/No contesta

13. ¿Cuál crees que fue el rol de la docente durante el desarrollo del proyecto? Seleccioná a continuación la frase que te parezca más adecuada. Podés elegir más de una opción.

- La docente fue una guía que me orientó durante el proyecto.
- La docente definió los aspectos más importantes de mi proyecto sin que yo pueda elegir en forma independiente.
- La docente me dio información relevante que fue útil para desarrollar mi proyecto.
- La docente me permitió elegir libremente las características de mi proyecto.
- Otro rol. Si seleccionaste la opción Otro rol. Explicalo brevemente con tus palabras.
- No sabe/No contesta

14. ¿Qué es lo que más te gustó de la materia Proyectos Organizacionales? Explicalo brevemente con tus palabras.

15. ¿Qué es lo que menos te gustó de la materia Proyectos Organizacionales? Explicalo brevemente con tus palabras.

16. Si deseás agregar algo más, podés hacerlo a continuación.

## 6. BIBLIOGRAFIA

### 6.1 Bibliografía Citada

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*. Revista Educação & Sociedade, 32 (115), 339-356.

García, P. D. (2015). *Políticas para la superación de la exclusión educativa. Estudio comparado de las políticas de inclusión educativa en los 90 y en el inicio del siglo XXI*. V CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS en EDUCACIÓN Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional.

Saforcada, F. (2012). *Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. Las políticas educativas después de los años 90*, 17-43.

Tedesco, J.C. Y Tenti Fanfani, E. (2004). *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: BID.

Zangrossi, G. M. (2020). *La reforma educativa en los '90. Un análisis comparado de su implementación en dos jurisdicciones: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. RELAPAE, (13), 27-35.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resolución N° 4625/98. *Implementación gradual y progresiva del Nivel Polimodal*. Recuperado de:

<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/383/764>

Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Revista Análisis, 16, 1-43.

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La política educativa nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*. Buenos Aires.

Bocchio, M. C. (2018), *La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela*. Revista Educación, 42, núm. 2, 1-24.

Provincia de Bs. As. Ley 13.688. *Ley Provincial de Educación*. Recuperada de: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. Recuperado de: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco\\_general\\_ciclo%20superior.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf)

Díaz Barriga, F. (2005). *La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. (pp.29-51).México: McGraw-Hil

Trujillo Sáez, F. (2012). *Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas*. Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical, 55, 7-15.

Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje: un marco metodológico clave para la innovación* (Vol. 141). Narcea Ediciones.

Jones, N. F., Rassmussen, C. M. & Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.

Thomas, J. W. (1999). *Project based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Buck Institute for Education.

Alòs, M. B., & Masferrer, F. M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios* (Vol. 24). Graó.

Alonso, J. (2015). *Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Ministerio de Seguridad de la Nación.

Herrerías Brunel, C., & Isoard Viesca, M. (2014). *Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia*. Sinéctica, (43), 01-16.

Bell, S. (2010). *Project-based learning for the 21st century: Skills for the future*. The clearing house, 83(2), 39-43.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). *The main course, not dessert*. Buck institute for education, 4.

Magide, B. (2021). *El ABC del ABP*. Portal Educ.ar. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/155741/el-abc-del-abp>

Rodríguez Zambrano, H. (2007). *El paradigma de las competencias hacia la educación superior*. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, vol. XV, núm. 1, junio. Colombia, 145-165.

DGCyE (2012). *Diseño Curricular para la E.S.6. Orientación Economía y Administración. Proyectos Organizacionales*. DGCyE: La Plata.

## 6.2 Bibliografía consultada

Provincia de Bs. As. Ley 11.612. *Ley Provincial de Educación*. Recuperada de: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VRGjeF50.html>

Argentina. Ley 24.195. *Ley Federal de Educación*. Recuperada de:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

PUIGGRÓS, A. (2003). *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna, Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 79/09. *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Recuperado de:

[https://www.entrierios.gov.ar/CGE/normativas/resoluciones\\_cfe/79-09\\_CFE\\_plan\\_nacional\\_de\\_educacion\\_obligatoria.pdf](https://www.entrierios.gov.ar/CGE/normativas/resoluciones_cfe/79-09_CFE_plan_nacional_de_educacion_obligatoria.pdf)

Consejo Federal de Educación. Resolución N.º 84/09. *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de:

<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>

Consejo Federal de Educación. Resolución N.º 88/09. *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria, planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional*. Recuperado de:

<http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/Resoluci%C3%B3n%20CFE%20-%2088-09%20-%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20-%20Anexo%20-%20Planes%20Jurisdiccionales%20-%20Planes%20de%20Mejora%20Institucional.pdf>

Consejo Federal de Educación. Resolución N.º 93/09. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*.

Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-anexo-5900b6d3bab8e.pdf>

Consejo Federal de Educación. Resolución N.º 188/12. *Plan Nacional de educación obligatoria y formación docente 2012-2016*. Recuperado de:

[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_188-12.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_188-12.pdf)