

EDUCACIÓN SUPERIOR

Una experiencia en el marco del aprendizaje basado en proyectos en entornos de educación superior

Uma experiência no âmbito da aprendizagem baseada em projectos num estabelecimento de ensino superior

An experience within the framework of project-based learning in higher education settings

Napoleón Antonio Chávez Suárez 

Universidad Pedagógica Nacional, México

RESUMEN Este trabajo tiene como propósito compartir los hallazgos derivados de una experiencia de investigación en torno al sentido socioformativo del aprendizaje basado en proyectos en un centro de educación superior privado. El estudio se realizó en un centro universitario ubicado en Ecatepec, México. Se utilizó una metodología cualitativa vinculada a la investigación-acción instrumentada desde narrativas orales y digitales. Asimismo, se visitaron espacios educativos no formales en el marco de los principios del aprendizaje basado en proyectos. Se concluye que, si bien la implementación del ejercicio refuerza la idea de la validez de este tipo de aprendizaje como alternativa didáctica en espacios de educación superior, su puesta en marcha es compleja, al implicar la ruptura de una cultura académica imperante en el currículo universitario vigente.

PALABRAS CLAVE Aprendizaje basado en proyectos, educación superior, currículo, investigación educativa, aprendizaje comunitario.

RESUMO O objetivo deste artigo é partilhar os resultados de uma experiência de investigação sobre o significado sócio-formativo da aprendizagem baseada em projectos num centro de ensino superior privado. O estudo foi realizado num centro universitário em Ecatepec, México. Foi utilizada uma metodologia qualitativa ligada à investigação-ação baseada em narrativas orais e digitais. Foi também implementada através de visitas a espaços educativos não formais no âmbito dos princípios da aprendizagem baseada em projectos. Concluiu-se que, embora a implementação do exercício reforce a ideia da validade da esse tipo de aprendizado como alternativa didática em espaços de ensino supe-

rior, a sua implementação é complexa, pois implica a ruptura de uma cultura acadêmica predominante no currículo universitário até hoje.

PALAVRAS-CHAVE Aprendizagem baseada em projectos, ensino superior, currículo, investigação educacional, aprendizagem comunitária.

ABSTRACT The purpose of this work is to share the findings derived from a research experience around the socio-formative meaning of project-based learning in a private higher education center. The study was carried out at a university center in Ecatepec, Mexico. A qualitative methodology linked to action research instrumented from oral and digital narratives was used. Likewise, visiting non-formal educational spaces was implemented within the framework of the project-based learning principles. It is concluded that, although the implementation of the exercise reinforces the idea of the validity of this type of learning as a didactic alternative in higher education spaces, its implementation is complex, as it implies the rupture of an academic culture prevailing in the university curriculum until today.

KEYWORDS Project-based learning, higher education, curriculum, educational research, community learning.

Introducción

La universidad enfrenta un panorama complejo pues su actuar determina en gran medida las formas en las que es percibida socialmente. Dicha institución nació como una asociación esencialmente política, ya que su propósito original residía en defender intereses de una comunidad respecto a los excesos de las monarquías europeas por medio del cultivo del conocimiento y el desarrollo de la investigación en un entorno en transición entre el teocentrismo y el humanismo. Si bien las universidades nacieron en el siglo XI como expresión del renacimiento intelectual de la Edad Media, la misión de los centros universitarios ha evolucionado para convertirse en generadores y difusores de conocimientos.

Bajo este marco, y a la par de las constantes reformas curriculares que respaldan tal axioma, defensoras de didácticas centradas en el estudiante y la comunidad, se deriva la pregunta eje del estudio: ¿Cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación del alumnado de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad de Ecatepec? De dicha pregunta se deriva como objetivo general comprender cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación del alumnado de dicha licenciatura, a fin de valorar su pertinencia.

Es así como se iniciará con una breve reseña conceptual en torno a los principios del aprendizaje basado en proyectos (ABP), para brindar elementos en torno a su

origen y características, lo que dará pie a un momento descriptivo contextual, en el cual se detallarán rasgos institucionales de la universidad en la cual se intervino, de la mano del enfoque de investigación-acción. El proceso de vinculación de dicha metodología en el marco de su nexo con espacios educativos no formales y las tecnologías de la información se describe en un siguiente apartado, y se cerrará con una reflexión final.

Algunas ideas esenciales en torno al aprendizaje basado en proyectos

La idea del aprendizaje basado en proyectos es producto de la evolución y readaptación de postulados de diversos educadores, quienes interpretaron la realidad educativa en función de sus posibilidades históricas. Las circunstancias propias de cada momento social determinaron las directrices de las ideas de estos educadores. No obstante, consideramos que entre ellos existe un eje articulador: la exigencia de la acción como base tangible de la pedagogía. Concretamente, aludimos a John Dewey y William Kilpatrick, este último creador del *project method* (método de proyectos).

Para Dewey (2004) la experiencia implica un proceso dialéctico del que emergen dualidades como pensamiento-acción, padecimiento-satisfacción, facilidad-obstáculo. La naturaleza de la experiencia solo puede comprenderse a partir de la permanente combinación de estos elementos.

Al alumno de John Dewey, William Heard Kilpatrick, se le atribuye haber inspirado la idea pedagógica de los proyectos de aprendizaje. Nacido en 1871 en Georgia, Estados Unidos, y doctorado por la Universidad de Columbia, «Kilpatrick se matriculó en los cursos de la escuela de verano de la Universidad de Chicago. Una de sus asignaturas, aquel verano de 1898, era impartida por John Dewey» (Beyer, 1997: 508).

Los cursos que Kilpatrick tomó con Charles de Garmo, en los cuales asimila conceptos como *interés* y *esfuerzo*, resultan determinantes en sus ideas pedagógicas. Kilpatrick consideraba que era posible combinar intereses, ideas y esfuerzos en el plano del logro de objetivos en común, e ir más allá de la repetición. Subjetividad y colectividad se emparentan, al dirigir al segundo concepto central en Kilpatrick (1967: 50), que es el de *aprender*:

Se entiende por aprender la situación en la que alguna parte o aspecto de la experiencia contribuye con otro para influir de un modo pertinente en la experiencia ulterior propia. Parece indudable que tal aprender se realiza no solo en todo el tiempo en el que uno se halla alerta y activo, sino que su presencia y labor son necesarias para dar coherencia a la experiencia misma, así como para permitir a la inteligencia una oportunidad para servir dentro de la experiencia.

El aprendizaje basado en proyectos se apoya en el empirismo y en la experimentación. Propugnan intereses espontáneos en el educando para favorecer su autonomía

y la solidaridad en la resolución de conflictos. El proyecto implica globalización y trabajo en equipo. William Kilpatrick (1967: 16) propone la siguiente clasificación de los proyectos escolares:

Tipo 1, donde el propósito es encarnar alguna idea o plan en forma externa, como construir un barco, escribir una carta, presentar una obra de teatro.

Tipo 2, donde el propósito es disfrutar de alguna experiencia estética, como escuchar una historia, escuchar una sinfonía, apreciar una imagen.

Tipo 3, donde el propósito es resolver algunas dificultades intelectuales, como averiguar si el rocío cae o no.

Tipo 4, donde el propósito es obtener algún elemento o grado de habilidad o conocimiento, como aprender [...] los verbos irregulares en francés.

Dicha tipología ha cambiado a lo largo del tiempo. Las transformaciones propias del quehacer educativo, aunque más tardías que otras aristas de la vida diaria, exigen mirarlos desde la óptica de la sociedad de la información y el conocimiento.

En otras palabras, mientras las comunicaciones y la tecnología han mostrado avances significativos, hasta hace pocos años la escuela seguía un modelo similar al sostenido desde hace ya varios siglos. Un momento de ruptura en las formas de establecer las relaciones didácticas, la tecnología educativa lo ha reclamado como necesario desde hace varias décadas, bajo el entendido de que la escuela debe adaptarse a las condiciones cambiantes del mundo y no al revés. Es así que, en el momento actual, y más aún después de lo ocurrido tras la vuelta de tuerca que impuso la pandemia covid-19, es necesario resignificar las formas de enseñanza:

Dado que los docentes necesitan contextualizar cualquier tipo de aplicación didáctica a sus propias clases, según las características de su comunidad, institución educativa y, por supuesto, sus estudiantes, el sistema hipermedia puede añadir herramientas de diseño didáctico que faciliten al profesor la construcción de planes específicos para diseñar e implementar proyectos para sus contextos educativos concretos (Badía y García, 2006: 45).

Por lo anterior, podemos afirmar que las tecnologías de la información no educan por sí mismas, sino que su impacto depende de la intencionalidad con la cual se les direcciona. En este tenor es importante mirar a los medios digitales más que como simples sistemas de procesamiento de información, para pasar a entenderlos como artefactos sociales que ya se encuentran inscritos en prácticas culturales cotidianas.

Contexto global e institucional

La educación superior no está exenta de los avatares propios de la modernidad. Los continuos cambios producto de las formas de distribución de conocimiento, reformas políticas y movilización de prácticas caracterizan el entorno universitario y sus

vaivenes en el marco de la llamada sociedad de la información. Nos apoyamos en José Medina Echavarría para hacer un breve recorrido de tales circunstancias y las posibles alternativas a seguir por parte de las instituciones universitarias.

La universidad de nuestros días vive en un mundo desgarrado por tensiones profundas y por oposiciones ideológicas que no pueden quedar detenidas ante sus muros [...] ¿Cómo puede comportarse la universidad ante tales circunstancias? [...] a la universidad solo se le ofrecen tres caminos:

La solución del aislamiento. La universidad puede desinteresarse de la realidad en torno, volverle la espalda, encerrarse en sí misma. [Pero] la dificultad suma de ese radical enclaustramiento en el mundo de hoy, que no exime de su penetración con la imagen y el sonido de los lugares más voluntariamente recoletos [...] es un vano empeño en la pretensión de conservar un dominio exento.

Una segunda solución, la de la universidad militante. Toda doctrina, cualquier ideología, puede y debe ser propagada dentro de la universidad. [...] El equívoco de esta supuesta concepción liberal se manifiesta en la transmutación del enfrentamiento crítico de las teorías dentro de la esfera intelectual, [...] en una pugna de personas y agrupaciones [...]. De este modo la universidad acaba por abandonar en su ardor militante su propia tarea.

El tercer camino se dibuja como el de la universidad partícipe en la medida en que no puede volverse de espaldas a la realidad de su tiempo [...] pero partícipe solo como universidad en la medida en que su participación consista en el análisis riguroso, en el análisis más completo y a fondo posible [...] de su realidad circundante (Medina Echavarría, 1999: 29-33).

Parafraseando a Castro (1999), la ciudadanía implica dos dimensiones: una formal y otra sustantiva. En la primera, el individuo se percató que adquiere derechos a partir de su pertenencia a la comunidad política relevante, como miembros del Estado nación. Ser ciudadano, desde esta dimensión, puede verse reducido a la obtención de un documento de identidad o a la obtención del derecho a voto, pero ello no implica la plena consciencia de las dimensiones de la participación social.

En la dimensión sustantiva, se reúnen una serie de derechos y formas de participación en la vida política, económica y social, que no están garantizados por la mera pertenencia formal al Estado nación y cuyo ejercicio efectivo se encuentra ligado a determinaciones sujetas en mecanismos de distancia social, en particular en las diferencias de clase, étnicas y de género.

Hasta aquí, si estableciéramos un aspecto unificador entre las propuestas presentadas en lo alusivo al concepto tratado, podemos establecer que el elemento que les unifica es el que atañe a la acción y la participación dentro de una comunidad. Y es que la adquisición de derechos y obligaciones respecto a los otros, el contraste de intereses e ideas para conformar un espacio político en el marco de acciones solidarias y responsables, necesariamente enfocan el lente a la acción concreta de los individuos

dentro de su entorno y hacia sus semejantes. La ciudadanía es, más que un mero designio legal, una forma de actuar que decanta en una expresión educativa.

Las particularidades de Ecatepec reflejan una cotidianeidad no ajena al contexto promedio nacional: jóvenes que se enfrentan a crisis de los mecanismos tradicionales de organización y cooperación social, así como a manifestaciones de violencia que se reflejan en incertidumbre social, falta de oportunidades para el empleo, desigualdad en el acceso a un sistema de salud, así como a espacios de participación y reconocimiento. Es esa la realidad del municipio más poblado de México. El municipio de Ecatepec de Morelos:

Presenta los rasgos de un viejo centro industrial y urbano ampliamente integrado al ritmo cotidiano de vida de la ciudad de México, pero también muestra signos contrastantes de espacios que se transforman y hacen más complejos, incluyendo los otrora suelos de uso industrial (Caravaca y Méndez, 2003: 203).

Bajo este marco, describimos al centro de trabajo objeto de este estudio. La Universidad de Ecatepec fue fundada el 16 de octubre de 1994; su comunidad estudiantil la conforman, en su mayoría, jóvenes de entre veinte y treinta años, quienes, en gran parte de los casos, intentaron ingresar al sistema de educación superior pública en por lo menos una ocasión sin éxito. Provenientes de Ecatepec y los municipios cercanos a dicha circunscripción, un porcentaje importante de ellos realiza una actividad económica para solventar los gastos inherentes a sus colegiaturas. Esta institución no se encuentra registrada formalmente ante la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior; sin embargo, sí lo está ante la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

A la par de la taxonomía ofrecida por Axel Didriksson y otros (2016), podemos catalogar a la Universidad de Ecatepec como de *medio perfil* al contar solo con una de las acreditaciones referidas y tener la licencia para operar con el reconocimiento de validez oficial de sus planes de estudios.

Como parte del ideario institucional promovido en el proceso de reforma curricular de la Universidad de Ecatepec, el artículo 2 del Reglamento Escolar de la institución señala:¹

La institución tiene como propósito impulsar el crecimiento integral de las personas en un ambiente propicio, que actualice los conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes, del personal administrativo y docente que labora en estas universidades; con base en nuestro modelo filosófico, con apego al Código de Ética de la organización; brindando calidad, tecnología de vanguardia y un alto sentido de responsabilidad social y ambiental para el beneficio de la comunidad.

1. Reglamento Escolar de la Universidad de Ecatepec, 2020, disponible en <https://bit.ly/47Ds576>.

Si bien se asume un modelo constructivista y tendiente al abandono de prácticas tradicionales, este centro de trabajo transita al plano de la vinculación entre la praxis y la teoría. La inclusión de exámenes en las escalas de evaluación sirve como ejemplo de sesgos de una cultura convencional de la evaluación que, si bien está en tránsito de modificarse, mantiene elementos de control y vigilancia alusivos a los señalados en su tiempo por Foucault. Al contrastar esta visión con los postulados de Kilpatrick (1967: 26), obtenemos una interesante discusión:

La acumulación de conocimientos ha llevado inevitablemente a la especialización, y el individuo al aprender, tiende a mirar el mundo desde puntos de vista restringidos o especializados. Es deseable que la educación amplíe lo más posible el campo de visión del individuo, pero es una imposibilidad psicológica prescindir de la especialización en algún grado. Concentrar en una serie de materias de estudio es satisfacer la tendencia psicológica a la especialización, pero tal concentración lleva a una visión estrecha del mundo, que no es satisfactoria, especialmente cuando se aspira a estudiar el mundo desde un modo práctico.

El trabajo docente en esta universidad es evaluado con cierta periodicidad por agentes institucionales, como jefes de carrera, a través de cuestionarios. De dicha evaluación depende la permanencia o no en el empleo. Esta tendencia convierte al maestro en un agente enajenado, que se encuentra más preocupado por adaptarse a los mecanismos institucionales que le garanticen una cierta estabilidad laboral, que por innovar su práctica. Muestra de ello es el testimonio de agentes educativos de la Universidad de Ecatepec que narran la forma en que, en su intento por redireccionar las prácticas educativas prevalecientes, recibieron sanciones cercanas o equivalentes al despido.

Cuando yo ingresé a esta universidad, hasta me querían correr los alumnos e hicieron una carta porque no querían que yo les diera clase, el primer semestre cuando recién entré. Porque yo llegué con una idea muy revolucionaria, no ser cuadrada. Pero ¿qué creen? Ahorita ya no se quejan porque ya soy cuadrada [risas], porque ya adopté lo mismo de la institución (DM38).²

La investigación acción como perspectiva metodológica en el marco del aprendizaje basado en proyectos

Respaldamos la investigación-acción como enfoque metodológico en el carácter inacabado de los procesos educativos. En términos de Stenhouse (1998), desarrollar el

2. Para efectos de proteger la confidencialidad de los informantes, se les ha codificado según su estamento (D, docente; E, estudiante); por sexo (M, mujer; H, hombre), y dos dígitos representativos de su edad.

currículo implica realizar investigación educativa, en tanto que se parte de un problema, no de una solución.

Bajo tal premisa, entendemos la investigación-acción como una necesidad profesional en el marco de una docencia reflexiva, así como una posibilidad de deconstrucción de la propia práctica. Por su parte, Kemmis y McTaggart (1992: 9) aluden a la investigación-acción como «una forma de indagación introspectiva colectiva entendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales y de las situaciones en que estas tienen lugar».

Si bien aspiramos a aproximarnos a una investigación de corte emancipatorio, hemos de aceptar que es complejo aspirar a una mejora absoluta de las prácticas, en tanto que la espiral en la que dicha construcción se envuelve implica ciclos de reflexión continuos respecto a lo construido. La figura docente aspiraría a ser profesional reflexivo, en términos de lo propuesto por Donald Schön (1998). Bajo esta premisa, las preguntas fundamentales se orientan hacia las siguientes direcciones: ¿cómo es tal o cual tipo de experiencia? ¿Cuál es el significado de esa vivencia? ¿Qué es, esencialmente, ser? ¿Qué hace que una experiencia sea única y distinta de cualquier otra?

De igual modo, el uso de la investigación-acción indaga respecto a si el modelo del ABP tiene importancia en un entorno como el de Ecatepec, ya descrito. Consideramos este enunciado como determinante en la investigación, dado que:

Las antinomias pedagógicas no solo nos desafían en nuestra vida diaria, también nos exigen una respuesta reflexiva. Por ejemplo: a veces nos vemos atrapados entre las demandas de nuestros ideales y las exigencias de la realidad: por una parte, debemos esforzarnos por alcanzar valores más altos [...] y, por la otra, tenemos que darnos cuenta de que la vida es compleja, nunca perfecta, y que vivir requiere un compromiso con el pragmatismo (Van Manen, 2010: 77-78).

En la tesitura de elaboración del trabajo resultó imprescindible recoger experiencias y expectativas del alumnado respecto a la percepción sobre su participación en los procesos didácticos en el centro escolar.

Ya establecido el campo en el cual se desarrollaría el trabajo, se inició un proceso de toma de decisiones para delimitar a la población objeto de estudio. Para ello, se decidió trabajar con un grupo de cuarenta y dos alumnos del séptimo semestre de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Ecatepec. Se aplicó un instrumento piloto denominado «Cuestionario sobre problemáticas académicas en estudiantes universitarios», compuesto por dos reactivos:

- ¿A qué obstáculos académicos te enfrentas de forma constante en tu trayectoria como estudiante universitario?
- ¿Cómo los has abordado?

Clandinin y Rosiek (2007) destacan a la narrativa como una vía para generar una nueva relación entre el ser humano y su entorno (vida, comunidad, mundo). Así, en este estudio lo epistemológico remitió a la reflexión e interpretación en la articulación de los saberes, cuya praxis se mediaba a través de la relación entre el sujeto que actúa como facilitador, tutor o maestro y aquel interesado o estudiante que actúa como participante en el curso de las tareas dirigidas que fueron consensuadas.

Los alumnos cuestionan el papel de la teoría en el plano del desarrollo profesional del pedagogo y la consideran secundaria. Su discurso brinda prioridad a las actividades instrumentales. Se constata el problema en expresiones como «clases sumamente teóricas». Igualmente, existen casos en los que se menciona como problema el verbo *estudiar*, sin detallar mayormente al respecto. Y es que, amparándonos en la clásica premisa empirista, la escuela no puede asumir que el alumno es una hoja de papel en blanco. La confrontación de experiencias, perspectivas curriculares, modelos de formación y vivencias cotidianas son una constante en la formación del *habitus* del estudiante. Exploremos una de las respuestas brindadas, que permite descartar la idea del estudiante universitario como *tabula rasa* o simple recipiente a llenar:

La formación universitaria en esta escuela me parece corta. Cuando estudié en el INBA, el nivel medio superior, las exigencias y modo de trabajo eran, a mi parecer, mucho más demandantes, difíciles y aportaban muchos más aprendizajes. Supongo que también factores como que éramos diez alumnos por grupo y que el interés del estudiante era entero al aprendizaje son los que crean ese cambio. Después estudié en otra preparatoria y nada, una diferencia de nivel exagerada, pero pensé que la universidad representaría un nivel mayor o promedio (EM26).

Entre los factores que se destacan como distintivos entre ambos modelos de formación, la estudiante resalta el modo de trabajo y número de alumnos por grupo. En ese sentido, destacamos que la conformación de grupos de hasta sesenta discentes ha sido uno de los factores que ha dificultado la flexibilidad en la dinámica en la carrera de Pedagogía de la Universidad de Ecatepec. Igualmente, el comparar las formas de trabajo predominantes en las instituciones de tránsito es muestra de la conciencia por parte del alumnado respecto a la forma de vivenciar las dimensiones del currículo y su impacto en las relaciones didácticas durante el proceso de aprendizaje.

En tal escenario, la angustia respecto al espacio ajeno a la escuela en la cual se establecieran actividades de vinculación fue resuelta por medio de una visita al Centro Comunitario Casa de Morelos. La disposición de las autoridades del recinto para participar en talleres comunitarios, junto con la cercanía a la institución sede del estudio resultó ser un factor decisivo para adentrarse en un escenario práctico.

Ubicado en una zona neurálgica del municipio de Ecatepec, el Centro Comunitario Casa de Morelos fue declarado monumento histórico mediante decreto presidencial en marzo de 2001. Erigido en 1767, su ubicación estratégica llevó a que los

virreyes y autoridades lo usaran como espacio de descanso al salir de la Villa de Guadalupe o antes de entrar a ella.

Durante el movimiento de Independencia, al ser capturado José María Morelos y Pavón, se le condena a ser fusilado en dicho espacio en diciembre de 1815. El 2 de febrero de 1933 fue declarado monumento histórico, para después pasar a ser parte del patrimonio inmobiliario custodiado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.³

La justificación con nuestro objeto de estudio se establece respecto a la función del recinto como Centro de Desarrollo Comunitario. Estos centros son espacios físicos (inmuebles) constituidos por una o más aulas, así como por espacios para recreación y esparcimiento. A través de estos centros se ofrecen diversos servicios a la población y se consideran espacios de encuentro y convivencia social, que refuerzan la identidad colectiva y promueven el fortalecimiento de la organización social y el desarrollo comunitario. La operación de estos espacios comunitarios se dirige a la ampliación de capacidades laborales, por medio de cursos y talleres de capacitación en diferentes artes y oficios, cursos de desarrollo humano, talleres para mejorar la economía familiar, actividades artísticas, culturales y deportivas, así como servicios de atención, prevención y autocuidado de la salud (Graizbord y González-Alva, 2012: 299-332).

En nuestro caso, se enlazó el ABP a la asignatura «Desarrollo de la comunidad», vinculándole con la asistencia a los diversos talleres sabatinos que ofrecen instructores independientes en las instalaciones del centro. Para los efectos, los alumnos fueron informados con anticipación sobre esta posibilidad y en una asamblea grupal, decidieron adoptarla al argumentar razones de cercanía con su centro universitario. Se llevaron a cabo diez sesiones de trabajo con los talleristas. Estas se consensuaron dos semanas previas a su ejecución. La oferta de talleres varía desde el repujado, cestería, elaboración de figuras con migajón, danza folclórica, cerámica y oratoria. Se trabajó a la par del alumnado dentro de los talleres para permanecer como un igual durante dichos espacios, tratando de ser congruente con el principio de no verticalidad de la pedagogía de proyectos. A su vez, estos ejercicios se convirtieron en un escenario de observación participante.

La situación planteada como problemática que ha permitido fundamentar el trabajo en el Centro Comunitario Casa de Morelos es el tópico de la recuperación de las tradiciones, expresado por los alumnos, tras tener conflictos al presentar una exposición alusiva al Día de Muertos. En esta actividad manifestaron tener poco apoyo por parte de la comunidad académica, así como una cargada diferencia de soporte material y humano respecto a otras carreras.

3. «Centro Comunitario Ecatepec “Casa de Morelos”», *Instituto Nacional de Antropología e Historia*, disponible en <https://bit.ly/49SXG69>.

Durante las sesiones de trabajo se recopiló evidencia fotográfica y testimonial para resguardar los saberes y las prácticas de los involucrados en los ejercicios, de modo que, en sesiones de trabajo posteriores dentro de la universidad, se dedicaran espacios a la reflexión y articulación de los saberes previos del alumno respecto a las experiencias vividas y los contenidos trabajados en clase. Simultáneamente, se construyó un portafolio digital que sirviera como resguardo de las prácticas educativas llevadas a cabo.

Entre los aspectos que detectamos como puentes entre la teoría conectivista y el aprendizaje basado en proyectos podemos destacar los siguientes. Matizamos lo señalado por Siemens (2004) para relacionarlo con las tesis de Kilpatrick, al ejemplificar cada rubro con situaciones concretas desarrolladas a lo largo de la construcción de nuestro objeto de estudio:

- Muchas personas se desempeñarán en una variedad de áreas y, posiblemente, sin relación entre sí, a lo largo de su trayectoria de vida. En este caso, acentuamos el valor de la interdisciplina como un factor que implícitamente es activado durante la vida cotidiana y que, a la vez, es necesario para la resolución de problemas.
- El aprendizaje informal es un punto trascendente en cuanto a la construcción de la experiencia de aprendizaje. En este sentido, el currículo debe repensar el valor de la educación formal como el supuesto baluarte principal de aprendizaje, dado que dicho proceso se nos presenta en una diversidad de escenarios que rebasan a los entornos estrictamente áulicos y que reclaman la diversificación de las prácticas escolares y académicas. (Siemens, 2004: 2)

Lo anterior corrobora el vínculo entre el ABP y el conectivismo en el marco de la educación informal como factor determinante para la construcción de conocimiento ya que, como hemos mencionado, a partir de lo expuesto por Kilpatrick, la educación informal es un campo que constituye la base para la generación de aprendizajes de cualquier tipo. Apoyándonos en lo señalado por Del Mastro y Summar (2021: 120):

La virtualidad ha irrumpido en la educación superior y ha generado un cambio sin precedentes en muy corto tiempo. Lógicamente, esto ha generado interés y necesidad por comprender qué es aquello que está cambiando y cómo se está viviendo el cambio, en un contexto de mucha incertidumbre para quienes viven la educación superior.

En estos términos, la adaptación a escenarios virtuales de enseñanza y aprendizaje implica una especie de recableado. Aprender a utilizar recursos virtuales y plataformas educativas ha constituido una habilidad crucial en el proceso de ajuste entre la educación presencial y la nueva modalidad de educación a distancia, lo que conlleva

la adquisición de conocimientos y destrezas para efectos del desarrollo de ambientes de aprendizaje, a la par del cambio de perspectiva que el docente y alumno asumen en el marco del desarrollo del trabajo cotidiano en el aula virtual. En términos de usos de un recurso específico que nos permitiese la adaptación a entornos virtuales en el marco de un aprendizaje colaborativo, se ha optado por el uso de la herramienta *Padlet*, que posee una serie de rasgos que le definen como generadora de entorno virtual de aprendizaje. El sentido del análisis ha implicado analizar la visión estudiantil respecto al internet como un artefacto cultural que puede o no adquirir un significado social, a través de su producción y uso, y descripción de los pros y contras de dichos ejercicios en el trayecto de sus procesos de aprendizaje. Los elementos que se consideraron para efectos del trabajo de campo en entornos virtuales es el uso de *Padlet*, ya que esta no se limita a un determinado nivel de instrucción, sino que puede utilizarse desde la educación básica hasta la universitaria (**figura 1**).



Figura 1. Muro Padlet colectivo. Fuente: Elaboración propia.

Compartir los registros elaborados por los alumnos permitió establecer espacios de intercambio a efectos de verificar la pertinencia de las vivencias construidas y vincular la teoría sociológica y el ámbito pedagógico por medio de recursos digitales. La participación durante las sesiones de intercambio fue muestra del interés respecto al desarrollo de los productos trabajados y, asimismo, fue interesante para dar cuenta de las observaciones colectivas elaboradas durante el desarrollo de sus propias presentaciones.

Como complemento al ejercicio anterior, se entrevistó a docentes de diversas carreras de la universidad para conocer su perspectiva sobre estos tópicos. Se accedió a entablar veinticinco diálogos en formato de videollamada para compartir experien-

cias y buscar posibles alternativas a las dificultades que enfrentan durante su práctica en el entorno de trabajo cotidiano. Compartimos algunos fragmentos significativos a partir de los testimonios brindados:

Sería muy interesante poder trabajar con un colega de otra carrera en un trabajo colaborativo. Imagínate que, por ejemplo, nosotros como maestros de Derecho hiciéramos una especie de mesa con maestros de Pedagogía sobre las reformas que están haciendo al artículo tercero. Pero aquí, ni en sueños. La regla es: da tu clase, firma y a la que sigue; si no, se te descuenta. Eso no se te perdona (DH30).

Este primer caso nos abre un panorama sobre el estilo de enseñanza predominante, la cultura institucional infundada y el *habitus* derivado de la misma. La forma en que el conjunto de disposiciones condiciona las formas de hacer docencia es decisiva en el momento de pensar o proponer modelos pedagógicos alternativos. Por otra parte, el testimonio siguiente brinda una perspectiva sobre la impresión docente respecto al uso de las tecnologías de la información y su vínculo en los procesos didácticos:

Creo que el aula es irremplazable. La clase *online* compensará un poco la situación, pero solo un poco. Yo esto lo veo todavía para largo. Y es que esto pasa por las desigualdades económicas. [...] Y los profesores tampoco somos expertos en plataformas, estamos aprendiendo, y exigen como si ya tuviésemos años de trabajo en entornos virtuales (DH42).

Se destaca un aspecto señalado por Lloyd (2020) en lo alusivo a la brecha socioeconómica previa a la pandemia covid-19 que, al desatarse, pasó a ser un factor determinante en el caso del aprovechamiento, ya no solo de nivel superior, sino de todos los niveles educativos.

Conclusiones

Al recuperar la pregunta de investigación planteada, respecto a: ¿Cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al proceso de formación del alumnado de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad de Ecatepec?, dicha cuestión es analizada respecto a las características del contexto específico al cual nos referimos. Las particularidades de Ecatepec reflejan una cotidianeidad no ajena al contexto promedio nacional: jóvenes que se enfrentan a crisis de los aparatos tradicionales de organización y cooperación social, así como de manifestaciones de violencia que se reflejan en incertidumbre social, falta de oportunidades para el empleo, desigualdad en el acceso a un sistema de salud, así como de espacios de participación y reconocimiento. Es esa la realidad del municipio más poblado del país. Así, pasamos a confrontar los cuatro objetivos particulares de esta investigación para valorar su nivel de logro.

- Reconocer los rasgos característicos del ABP a fin de relacionarlos con dimensiones particulares de la práctica educativa: podemos aseverar que dicho objetivo se asume como alcanzado, dado que tras la exploración de diversas fuentes documentales se ha sido capaz de enlistar y discriminar los rasgos del aprendizaje basado en proyectos como forma de trabajo.
- Relacionar las formas de trabajo en espacios de educación superior con la convivencia en ámbitos educativos no formales e informales a través del concepto de ciudadanía: en esta línea, es posible asumir dicho objetivo como medianamente alcanzado, dado que el proceso de trabajo ha permitido establecer relaciones entre agentes educativos que no presentaban un vínculo previo a la investigación, tales como la propia Universidad de Ecatepec, un centro comunitario y generadores independientes de contenidos culturales, en el marco de procesos de colaboración conjunta. Sin embargo, dichas acciones no tuvieron el impacto deseado, en tanto que no lograron articularse de la forma esperada con diversos campos disciplinares dada la estructura y rigidez institucional propia del entorno académico en el que se trabajó.
- Valorar la pertinencia del diseño generado en función de los modelos propios de la institución en cuestión, considerando las voces de los actores involucrados en dicho proceso: si bien las circunstancias descritas permiten conocer parte de las estructuras curriculares de la Universidad de Ecatepec, podemos considerar que existe una desarticulación respecto a actores educativos, administrativos y áreas de conocimiento. En términos de Bourdieu, el *habitus* se ha impuesto como parte de la cultura organizacional de la Universidad de Ecatepec, al entorpecer la reestructuración de modos de ser y formas de actuar.

Los testimonios recogidos respecto a la planta docente de la propia universidad coinciden en señalar la inquietud respecto a que la obligación del seguimiento a un modelo de clase condiciona una formación orientada a lo que Donald Schön (1998) llama un *profesional técnico*, más allá de propiciar una práctica reflexiva sobre el propio ejercicio docente.

Referencias

- BADIA, Antoni y Consuelo García (2006). «Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2: 42-54. Disponible en <https://bit.ly/3sRNqde>.
- BEYER, Landon (1997). «William Heard Kilpatrick». *Perspectivas*, 27 (3): 503-521. Disponible en <https://bit.ly/46ADCCP>.

- CARAVACA, Inmaculada y Ricardo Méndez (2003). «Trayectorias industriales metropolitanas: Nuevos procesos, nuevos contrastes». *Eure*, 29 (87): 37-50. Disponible en <https://bit.ly/3uDRxup>.
- CASTRO, José Esteban (1999). «El retorno del ciudadano: Los inestables territorios de la ciudadanía en América Latina». *Perfiles Latinoamericanos*, 14: 39-62. Disponible en <https://bit.ly/3RhYkCJ>.
- CLANDININ, D. Jean y Jerry Rosiek (2007). «Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions». En D. Jean Clandinin (editor), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks: Sage Publishing. Disponible en <https://bit.ly/3SVh4cE>.
- DEL MASTRO PUCCIO, Fernando y Oscar Augusto Sumar Albuja (2021). «Del salón al Zoom: Cambios en la interacción docente-estudiante en dos facultades de Derecho del Perú». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (2): 119-150. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.61786](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.61786).
- DEWEY, John (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, Axel, Alma X. Herrera Márquez, Lidia Jaqueline Villafán Aguilar, Bolívar Huerta Martínez y Dante Torres Río (2016). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. México: UNAM.
- GRAIZBORD, Boris y Rocío González-Alva (2012). «Centros de desarrollo comunitario apoyados por el Programa Hábitat: Una aproximación cualitativa». *Economía, Sociedad y Territorio*, 12 (39): 299-332. Disponible en <https://bit.ly/46BXOEd>.
- KEMMIS, Stephen y Robert McTaggart (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- KILPATRICK, William (1967). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- LLOYD, Marion (2020). «Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de covid-19». En Hugo Casanova Cardiel (coordinador), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115-121). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- MEDINA ECHAVARRÍA, José (1999). «Vida académica y sociedad». En José Gaos y José Medina Echavarría (coordinadores), *Responsabilidad de la universidad* (pp. 15-52). México: El Colegio de México.
- SCHÖN, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SIEMENS, George (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en <https://bit.ly/3RqJ8mY>.
- STENHOUSE, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- VAN MANEN, Max (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Sobre el autor

NAPOLEÓN ANTONIO CHÁVEZ SUÁREZ es doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y académico de la maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 (Ciudad de México). Su correo electrónico es nachavez@upn.mx.  <https://orcid.org/0000-0002-2127-8517>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)