CURSO MOOC
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: APRENDER DE MANERA INTERDISCIPLINAR Y CONTEXTUALIZADA

Unidad 3

Canadá DE Adolescentes unicef PERÚ Ministerio de Educación

UNIDAD 3

¿CÓMO SE REALIZAN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS?

En esta sesión se busca que las y los docentes comprendan cómo se diseñan y gestionan las experiencias de aprendizaje basado en proyectos.

3.1. El diseño de las experiencias

- Matriz de 9 elementos de diseño inverso (Understanding by Design): situación, competencias, estándares, evidencia final + desarrollo del diseño: recursos, secuencias de actividades, organización, difusión, sistema de evaluación).
- Métodos para gestionar procesos de aprendizaje (Propuesta de Cárdenas & Piscoya).

3.2. ¿Cómo se gestiona el trabajo por proyectos?

- Aprendizaje experiencial (modelos de Kolb y Mulligan): procesos cognitivos y afectivos a promover.
- Procesos de evaluación formativa y feedback (retroinformación): modelo de D. Perkins para dar retroinformación.

A continuación, te invitamos a leer el siguiente caso y luego reflexiona respondiendo las preguntas.

Mariano, docente de secundaria en una IE reflexiona mientras planifica un proyecto:

Yo sé que a mis estudiantes les preocupa cómo se ha normalizado hacer bromas sexistas o de contenido racista... algunos se ríen y otros prefieren 'no hacerse

problemas' porque no saben cómo actuar. Frente a esa situación retadora, mis alumnos pueden poner en juego varias competencias que plantea el CNEB como: construir interpretaciones históricas, convivir y participar democráticamente, expresarnos oralmente y por escrito en la lengua materna, comprender lo que se lee... ¡y resolver problemas de cantidad y de gestión de datos e incertidumbre para entender información cuantitativa!

Debo coordinar con algunos de mis colegas y como escuela para generar que los estudiantes que quisieran puedan intervenir sobre la realidad, y desarrollar competencias adicionales.

Ahora debo pensar ¿qué producciones de los estudiantes podrían servir como evidencias? y ¿qué actividades tendrían que realizar para elaborarlas?

¿Cómo me aseguro de que se atienden procesos cognitivos y afectivos en el trabajo de aula? ¿Y al evaluar cómo puedo ser efectivo al dar retroalimentación útil para seguir aprendiendo?

REFLEXIONA

- ¿Alguna vez te has cuestionado como Mariano?
- ¿Y tú cómo podrías diseñar una experiencia de ABP con tus estudiantes?
- ¿Qué pasos se deben seguir para que ningún detalle importante deje de ser tomado en cuenta?

A continuación, conozcamos cómo se realizan las experiencias de aprendizaje basado en proyectos.

3.1. El diseño de las experiencias

Ahora, que ya hemos revisado de qué manera la propuesta de aprendizaje basado en proyectos demanda revisar nuestras prácticas educativas y también reflexionar acerca de qué tipo de clima escolar y de aula es necesario para

poder llevar a cabo su implementación, ¡ha llegado el momento de detenernos en cada una de las fases del itinerario propuesto!

Como hemos visto, dependiendo de los autores que consultemos, los nombres de las fases o los momentos de trabajo por proyectos pueden variar. En este caso, proponemos seguir una secuencia en la que se diagnostica el contexto y los actores, se diseña y planifica, se implementa y ejecuta y, finalmente, se establecen mecanismos y estrategias para difundir o socializar lo realizado.

Además, al llegar a este último momento, se deben ir detectando otras posibles situaciones de interés o problemáticas que puedan convertirse en nuevos puntos de partida y que enriquecen el mapeo inicial con el que se contaba. ¡Como los adolescentes, y nosotros mismos, nos vamos sumergiendo en el estudio del contexto, es posible que detectemos asuntos de interés que pueden dar pie a nuevas intervenciones de carácter educativo!

Fuente: Elaboración propia (Piscoya, 2020)

Fase 1: Diagnóstico

"Mapeamos" el territorio y a sus actores para tener una mirada amplia y a la vez profunda de las situaciones de interés y las problemáticas presentes en el contexto. El recurso de las cartografías sociales o el mapeo colectivo de creación colaborativa, es solo una de las posibilidades de trabajo, pues a ella se hace necesario incorporar sesiones de trabajo con nuestros estudiantes para identificar con ellos cuáles son sus necesidades e intereses reales y sentidas. Sobre esto ya hemos desarrollado varias ideas en el apartado "1.4. El mapeo y la selección de situaciones".

El propio mapeo requiere de la participación de los estudiantes que, al recorrer el territorio donde viven, pueden aprender a detectar asuntos de interés público que requieren atención y sobre los que ellos podrían intervenir. Además de la propuesta de Risler y Ares (2013) existen experiencias muy interesantes que se han realizado en áreas rurales en nuestro país, como los "mapas parlantes", un tipo especial de cartografía participativa que ayuda a planificar el desarrollo local.

El proceso de recojo de propuestas debe realizarse a manera de lluvia de ideas, una técnica enfocada en identificar y priorizar situaciones que son desafiantes. ¡Y es importante recordar que las lluvias de ideas deben realizarse siguiendo pautas que aseguren que no se limita la posibilidad de expresión de nuestros adolescentes! Hay quienes prefieren realizar lluvias de ideas en asambleas, en las que las participaciones son orales, pero también pueden realizarse lluvias de ideas por escrito usando formatos que hacen visibles las propuestas, por ejemplo, usando tiras de papel o tarjetas, notas adhesivas e incluso recursos tecnológicos como pizarras digitales o virtuales donde se pueden colocar anotaciones que pueden ser modificadas, agrupadas o categorizadas.

IMPORTANTE

¿Por qué es importante realizar este proceso doble de mapeo y recojo de intereses? Porque el involucramiento de los adolescentes es esencial para que los puntos de partida de los proyectos sean no solo reales, sino relevantes para quienes van a participar en ellos.

Fase 2: Diseño y planificación

Una vez que se ha realizado satisfactoriamente el proceso de mapeo y recojo de intereses con la participación de los estudiantes, ¡es el momento de empezar a diseñar!

Nuestra primera tarea, como hemos visto se explica en el apartado "1.5. **Identificar competencias a desarrollar y niveles de logro a promover en función al contexto".** Y como dijimos, ¡es importante que al identificar las competencias necesarias para hacer frente a la situación problemática o de interés, nos animemos a romper con las barreras disciplinares y prioricemos la situación y las competencias más que algún área específica de conocimiento!

Por ejemplo, si las preocupaciones de los estudiantes y las demandas del contexto apuntan a que existen situaciones de desigualdad en el acceso a oportunidades y derechos por parte de mujeres y hombres, lo central no es pensar en qué áreas van a intervenir en el trabajo, sino qué competencias del Currículo Nacional de Educación Básica se tienen que poner en juego para hacer frente a esa situación. ¡Y teniendo en cuenta cuál es el nivel de desempeño de nuestros estudiantes podemos identificar a qué nivel de logro o estándar es necesario acompañarlos!

Pensar con los estudiantes acerca de qué necesitamos saber, qué hay que aprender a hacer, cómo deberíamos cambiar nuestras disposiciones y actitudes pueden ser puntos de partida para acompañarlos en el proceso de identificar las competencias con los nombres que el CNEB propone. Es probable que al comienzo no estén del todo familiarizados con la

terminología del documento que los docentes utilizamos, así que nuestra tarea es acompañar el proceso de 'presentar' las competencias a las que ellos hacen referencia.

Por ejemplo, si alguno identificara que es necesario aprender a argumentar y expresar lo que uno piensa y usar diferentes tipos de medios y formatos para darle difusión a sus mensajes a favor de la igualdad de género; se puede sondear con ellos mismos cómo se relaciona eso con las competencias: *Convive y participa democrática en la búsqueda del bien común; Se comunica oralmente en su lengua materna; Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna; Crea proyectos desde los lenguajes artísticos* y *Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC*. Como vemos, esto supone que diferentes maestros y áreas curriculares podrían implicarse para acompañar y animar el desarrollo de esas competencias que de manera articulada e integrada permitirían que los adolescentes respondan a un desafío del contexto.

Un segundo momento de este proceso es la selección de las evidencias o productos que harán visible lo aprendido o lo logrado en términos de los estándares seleccionados. **¡Las evidencias sirven para "dar cuenta" de lo logrado!**

Al respecto, es clave considerar que las evidencias deben estar directamente relacionadas a la situación retadora, que no debemos confundirlas con actividades o tareas a realizar, que deben ser pertinente y suficientemente complejas para que demandan la puesta en acción de las competencias y no solo la expresión de conocimientos o de algunas capacidades… ¡y que deben permitir que se realice el monitoreo retroalimentación del aprendizaje!

Identificadas la situación problemática, las competencias que se ponen en juego y la posible evidencia final, ¡es el momento de pasar a definir el método de evaluación que se va a utilizar! Esto es importante, porque a

veces se diseña instrumentos específicos para calificar productos de los estudiantes, en lugar de pensar en cuál va a ser nuestro marco de referencia: los estándares de las competencias. Por ello, es importante pensar no tanto en rúbricas de los productos, como en rúbricas de los niveles de logro que están alcanzando nuestros estudiantes en relación a las competencias que se ponen en juego.

Una siguiente parte del diseño es identificar y definir con los estudiantes las tareas y secuencias de acciones que permitirán llegar a construir la evidencia final, ¡y también las evidencias parciales que podrían generarse! Al respecto, es importante revisar la propuesta de Hopkins (2007) que se presentó en el apartado "2.2. Modelos didácticos y roles docentes según Hopkins" y para el cual trabajamos con el texto preparado por Cristina Moral (2012).

Un asunto importante para considerar es que esas secuencias deben proponer diferentes tipos de experiencias en las que se atienda diversidad de intereses y lenguajes a los que pueden recurrir los estudiantes. ¡Y que se tenga en cuenta sus propuestas!

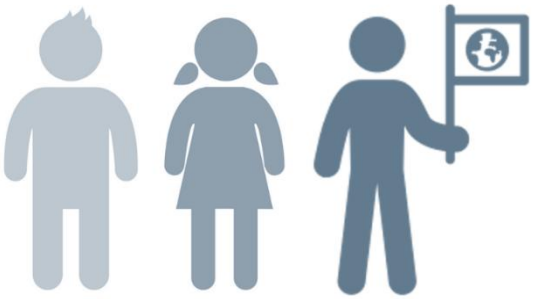
En simultáneo, cuando se van definiendo las tareas y secuencias de acciones, deben reconocerse los recursos que serán necesarios, y que pueden ser desde materiales educativos hasta elementos del propio contexto e incluso personas a las que se puede recurrir para acceder a información y explorar a profundidad las situaciones problemáticas priorizadas. Es muy importante que este proceso de planificación sea realizado con los estudiantes, para que aprendan a gestionar esos recursos.

IMPORTANTE

Así mismo, es importante resolver cuestiones de organización y agrupamiento, ya sea a través de calendarios con acciones concretas y plazos, así como modalidades de trabajo que pueden ser individuales o colectivas, presenciales y no presenciales, que requieren ser trabajadas 'en campo' o dentro del aula, entre otras.

Fase 3: Ejecución

Cuando ya se ha completado la fase de diseño y se tiene planificada la secuencia de acciones y tareas a realizar, ies el momento de llevar a la práctica lo ideado! Este momento requiere, por un lado, de un proceso de implementación en el que se van resolviendo y terminando de afinar detalles que hagan viable la ejecución de los planes... y al mismo tiempo que se monitoree el proceso que los estudiantes están realizando.



¡La ejecución de la experiencia de aprendizaje basado en proyectos es el momento privilegiado para la realización de la valoración y retroalimentación de los avances de los estudiantes! ¡Y en esa tarea ellos deben aprender a rendir cuentas sobre lo que están haciendo y logrando, así como sobre las dificultades que surgen y la manera en que las afrontan!

IMPORTANTE

Durante la ejecución, es importante promover procesos de reflexión ligados a la autorregulación del aprendizaje, y que no se pierda de vista cuál es la situación problemática priorizada, qué expectativas se tiene (relativas a las competencias a desarrollar) y cuál es la evidencia o producto que orienta lo que debemos ser capaces de demostrar.

Fase 4: Difusión

El proceso de trabajo por proyectos no está completo sin un momento de socialización de lo logrado. Este momento o fase supone preguntarnos qué impacto deseábamos y qué hemos logrado en términos de aprendizajes personales, incidencias sobre la familia y la comunidad, desafíos que se abren a nivel institucional (para renovar la escuela y sus prácticas o para incidir sobre las políticas públicas a través de organismos locales o incluso a mayor escala).

¿Por qué es importante realizar este proceso? En primer lugar, porque es una manera de promover la reflexión de los estudiantes sobre sus maneras de enfrentar situaciones problemáticas y desarrollar su capacidad de responder a ellas y transformar la realidad. Pero también, porque nos da la oportunidad de utilizar todo el registro y documentación de la experiencia para que otros maestros puedan acceder a ella, ya sea para replicarla o para utilizarla como conocimiento pedagógico que alimente sus prácticas docentes.

¿Cómo se puede realizar este proceso de difusión? En algunos casos el producto final que se ha diseñado como evidencia puede ser útil para socializar con las familias y la comunidad lo descubierto y aprendido; pero también es una buena alternativa para pensar en cómo el día del logro puede convertirse en una oportunidad para socializar lo logrado.

IMPORTANTE

¡En el trabajo de experiencias de aprendizaje basadas en proyectos, es muy importante socializar lo realizado para construir redes colaborativas y compartir experiencias! ¡Y esto no es válido solo para los estudiantes, sino también para los maestros y para las instituciones!

Matriz de 9 elementos de diseño inverso (U*nderstanding by Design*)

¿Cómo podemos organizar toda la información que nos servirá para idear, diseñar y planificar nuestros proyectos? Una herramienta visual que puede ser de utilidad es una matriz que incluya: la situación seleccionada o priorizada, las competencias que se pondrán en juego y los respectivos estándares a alcanzar, así como la definición de la evidencia final.

A esos elementos, se suman como parte del desarrollo del diseño: el listado de recursos materiales y humanos que serán necesarios, las secuencias de tareas y actividades a ejecutar, las formas de organización y agrupamiento a los que

recurrirá (incluyendo las cuestiones temporales o de horarios y plazos), la estrategia de difusión de lo logrado, y, finalmente, el sistema de evaluación que utilizaremos.

Esta matriz, que puede elaborarse sobre un muro o un panel, o en formato digital, permite tener una visualización completa de todo lo que se requiere y también de cuáles son nuestros horizontes o nuestras guías a lo largo del trabajo, ¡por eso es importante que sean de fácil acceso y que no se conviertan en un documento que luego será archivado!

Problemática por atender o **situación** de interés	Producto final: **evidencia**	**Tareas** (acciones y secuencias)
Competencias (CNEB)	Método de **evaluación**	**Recursos (entornos y herramientas)**
Estándares a alcanzar (CNEB)	**Difusión** de resultados	**Organización** y agrupamientos

Métodos para gestionar procesos de aprendizaje (Propuesta de Cárdenas & Piscoya)

Leonardo Piscoya (2020) propone cuatro pasos iniciales para diseñar y planificar proyectos y una matriz visual de diseño. Además, explica qué

consideraciones deben tenerse en cuenta para cada momento del proceso de diseño. La propuesta se basa en la metodología de "diseño inverso", en la que una vez identificada la problemática y definidas las competencias y sus respectivos estándares a desarrollar, se debe establecer claramente los propósitos de aprendizaje y el producto que hará evidente lo que se ha logrado.

Una vez que se tiene claridad sobre esa evidencia final, un producto complejo y desafiante, se va descomponiendo en secuencias de tareas y acciones que son necesarias, así como identificando los recursos y formas de organización que serán necesarias para poder llevar a término la experiencia.

Lecturas recomendadas

Cárdenas, R. y Piscoya, L. (1996) *Entrenamiento de moderadores.* Lima: Instituto del Ciudadano – Friedrich Naumann Stiftung. Recuperado de: https://www.dropbox.com/s/ga9oigqypx3a9bn/M%C3%B3dulo%20Facilitaci%C3%B3n%20-%20LPR%20%26%20RCK%201996.pdf?dl=0

Leer el texto intentando identificar:

- *¿Cuáles de las técnicas propuestas ha utilizado con anterioridad y qué resultados ha obtenido?*
- *¿Existen plataformas virtuales o digitales que permitan llevar a cabo las tareas propuestas por este material? ¿Cuáles conoce y podría utilizar?*
- *En el extracto del manual hay hojas informativas y hojas de trabajo, ¿es útil para el trabajo por proyectos que se diferencie la función de los materiales y recursos que se van a utilizar? ¿Por qué?*

Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/recursos-a-z/

Leer los recursos intentando identificar:

- *¿De qué manera ese recurso puede ser incorporado a mis prácticas pedagógicas? ¿Qué utilidad podría tener en términos del desarrollo de las competencias de mis estudiantes?*
- *¿Es posible adaptar esos recursos a modalidades no presenciales? Si es así, ¿conozco alguna plataforma o aplicación con la que eso sería posible?*

3.2. ¿Cómo se gestiona el trabajo por proyectos?

Aunque este curso se propone, principalmente, explorar el proceso de diseño de experiencias de aprendizaje basadas en proyectos, ¡es importante conocer algunos criterios de su puesta en marcha! Por eso, le proponemos tener en cuenta dos aspectos centrales: por un lado, que el desarrollo de competencias requiere de la integración de procesos cognitivos y afectivos, y, en segundo lugar, que haya un proceso exhaustivo de monitoreo acompañado de momentos concretos de evaluación y retroalimentación a lo largo de todo el proceso y no solo al final del mismo.

Aprendizaje experiencial (modelos de Kolb y Mulligan): procesos cognitivos y afectivos a promover.

Aunque existen diversas teorías y propuestas metodológicas que permiten integrar procesos cognitivos y afectivos como parte de las experiencias de aprendizaje, las propuestas del aprendizaje experiencial pueden ser particularmente útiles.

La propuesta de D. Kolb y S: Joy (2009), nos sugiere seguir un itinerario en el que:

- Se parta de vivencias o experiencias que despierten el deseo de aprender, de hacer, de tener o vivir una experiencia.
- Se generen momentos de observación reflexiva de lo vivido, cuya finalidad es la interiorización a través del repaso de lo realizado y la reflexión sobre la experiencia.
- Se promueve la conceptualización abstracta a partir de la experiencia, acompañando el proceso de creación de esquemas mentales y de conclusiones a partir de lo vivido.
- Se regrese a la experimentación activa, que ofrezca oportunidades de planear, probar lo aprendido, adaptar, mejorar y automatizar lo que se sabe y se puede hacer.

Este ciclo, que funciona a manera de una rutina que podemos realizar como parte de las secuencias de las sesiones de los proyectos, permite que haya un proceso constante de reflexión por parte de los adolescentes, lo que contribuye no sólo al desarrollo de las competencias necesarias para hacer frente a las situaciones problemáticas priorizadas, sino también el desarrollo de la autorregulación y de su sentido de agencia que es indispensable para la vida ciudadana.

Una segunda propuesta a considerar, es la que realiza J. Mulligan, que sugiere identificar los procesos internos que están presentes en el aprendizaje experiencial:

- la percepción que supone acceso a información empírica,
- la experimentación de sentimientos, que son respuestas subjetivas y emocionales,
- la activación de recuerdos, que articulan lo que se percibe, lo que se intuye, los razonamientos y lo que se siente,
- las intuiciones, que nos refieren a información subyacente o encubierta que somos capaces de detectar,
- los razonamientos, que se vinculan con los marcos racionales u objetivos que usamos al acercarnos a una experiencia,
- el uso de la imaginación, que articula la percepción, la intuición, el razonamiento y también 'sentir lo por venir' o anticiparse, y
- el 'querer', que está relacionado con el deseo, que es lo que nos permite mantener el rumbo, autodirigir las conductas, hacer elecciones y asumir compromisos conscientes.

Lecturas recomendadas

Piscoya, L. (2013) *El proceso de construcción de conciencia ciudadana a través de las Ciencias Sociales.* XVI Congreso Nacional de Educadores de la UPC. Lima: UPC. En: https://www.scribd.com/document/157441825/El-proceso-de-construccion-de-conciencia-ciudadana-a-traves-de-las-ciencias-sociales-L-Piscoya

Le recomendamos leer el texto intentando identificar:

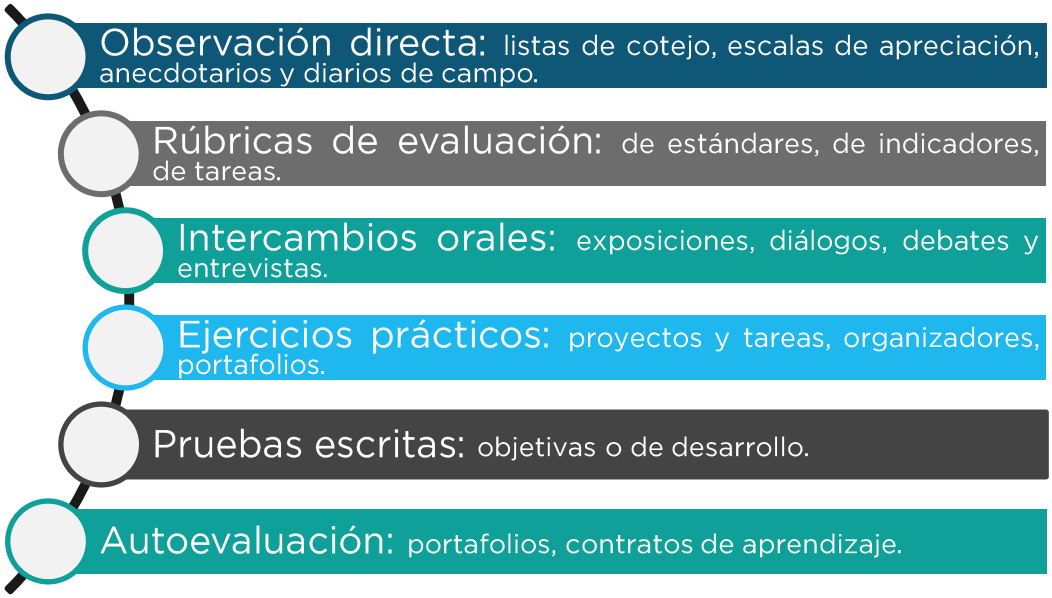
- *¿Qué momentos y tipos de actividades propone el autor para promover el proceso de toma de conciencia entre los adolescentes?*
- *¿Qué tipo de actividades que usted realiza podrían enmarcarse en cada uno de esos momentos del proceso metodológico que apunta al desarrollo de la toma de conciencia?*

Procesos de evaluación formativa y feedback (retroinformación): modelo de D. Perkins para dar retroinformación.

Otro asunto que es clave como parte del proceso de gestión de experiencias de aprendizaje basadas en proyectos, es la manera en que monitoreamos los avances de nuestros estudiantes. En el caso particular de los adolescentes, en que se requiere desarrollar las posibilidades de autorregulación, es importante ofrecer información 'de retorno' acerca de los planes realizados, los recursos a los que se ha recurrido y también los resultados obtenidos.

Una primera decisión importante, es elegir a partir de qué tipos de producciones de los estudiantes vamos a identificar sus avances, ¡y esas producciones deben ser suficientemente complejas para que hagan visible el desarrollo de las competencias!

Por ejemplo, en el siguiente listado, hay algunas producciones que no necesariamente nos permiten verificar o 'tomar el pulso' del desarrollo de las competencias, porque solo recogen información sobre contenidos trabajados o sobre alguna capacidad que debe ser puesta en juego.



Por ello, es importante identificar aquellas en las cuales sea posible verificar varias competencias que se ponen en juego de manera articulada.

Por ejemplo, **si nuestros estudiantes están explorando las desigualdades asociadas a las diferencias de género en su localidad**, y necesitan poner en

juego las competencias: *Convive y participa democrática en la búsqueda del bien común, Se comunica oralmente en su lengua materna, Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, Crea proyectos desde los lenguajes artísticos y Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC*; una **evidencia suficientemente compleja podría ser un documental audiovisual o un reportaje gráfico de tipo documental**, en el cual se requiere comunicarse oralmente y por escrito, utilizar diversos lenguajes más allá del oral y el escrito (por ejemplo, el lenguaje audiovisual), generar un producto virtual y sentar una postura acerca de cómo esos testimonios recogidos nos muestran lo que está sucediendo en la comunidad.

¡Se trata, entonces, de una producción con suficiente complejidad y que no se puede realizar solamente poniendo en juego un conocimiento o un procedimiento!

En ese sentido, la evaluación debe ser entendida no como un momento de calificación de desempeños, sino como una oportunidad más para reflexionar sobre lo que se está aprendiendo y la manera en que se está logrando. ¡Y, sobre todo, para orientar a los estudiantes acerca de en dónde se necesita poner esfuerzo y sugerir nuevos recursos que pueden explorar para desarrollar sus competencias!

Un modelo que puede ser especialmente útil para evaluar y ofrecer retroinformación o retroalimentación es el que David Perkins (2003) sugiere, a partir de las propuestas previas de D. Wilson (2005). En este modelo, se establece que una vez reunidas las evidencias o diferentes tipos de producciones de los estudiantes, se debe proceder a:

- Clarificar nuestras dudas respecto a los desempeños y decisiones de los estudiantes. Esto supone hacer preguntas acerca de lo que nos queda o sobre las ideas que echamos en falta en las producciones de nuestros estudiantes.

- Valorar de manera honesta sus logros. Enfatizando lo positivo y destacando las fortalezas, pero sin que eso suponga dejar de ser precisos en nuestras descripciones. Esto es especialmente importante si entendemos la

evaluación con un proceso de valoración y de honrar el trabajo de las personas y sus ideas.

- Expresar nuestras preocupaciones acerca de su desempeño. En este paso, lo que se necesita es que los docentes expresemos nuestras inquietudes y dudas, pero sin asumir un tono de acusación respecto a los desempeños de los estudiantes.

- Proponer o sugerir posibles rutas o acciones para mejorar el desempeño. ¡Y aquí es importante no confundir nuestras sugerencias de itinerarios posibles con mandatos que los adolescentes deben realizar! Porque desarrollar las competencias no requiere que se nos dé un conjunto de acciones específicas a realizar, sino también la posibilidad de evaluar nuestras alternativas y saber elegir luego de haber razonado.

Como vemos, la gestión de los proyectos durante su fase de ejecución, es altamente desafiante en términos de la especificidad de nuestros conocimientos docentes acerca de los procesos que es necesario atender para que se produzca el aprendizaje y el desarrollo de las competencias, así como de la manera en que monitoreamos dando información que pueda ser utilizada por los adolescentes para mejorar sus desempeños y autorregular sus procesos.

Lecturas recomendadas

Mulligan, J. (2011) *Categorización de los procesos internos en el aprendizaje experiencial.* En: Boud, Cohen y Walker (editores), El aprendizaje a partir de la experiencia. Disponible en: https://www.dropbox.com/s/w520bobtwm16k0b/Mulligan%202011%20-%20Procesos%20internos%20ap%20experiencial.pdf?dl=0

¿Alguna vez se ha puesto a analizar cómo es que hay experiencias vitales a partir de las cuales ha aprendido o ha descubierto de lo que era capaz? En este texto, John Mulligan examina un caso concreto de su vida para identificar, describir y analizar el papel de los procesos internos que se activan cuando aprendemos de la experiencia.

Le recomendamos leer el texto intentando identificar:

- *¿Qué procesos internos identifica y describe Mulligan?*
- *¿Puede identificar una experiencia en la que haya experimentado algo similar a lo que Mulligan reconoce y describe?*
- *¿Cuál es la utilidad de esta propuesta para un docente que quiere trabajar a través de experiencias de aprendizaje basadas en proyectos?*

IDEAS CLAVE

- El diseño de experiencias tiene 4 fases diferenciadas y para organizar toda la información que nos servirá para idear, diseñar y planificar nuestros proyectos puedes apoyarte en herramientas como la Matriz de 9 elementos de diseño inverso.

- Es importante identificar aquellas producciones en las cuales sea posible verificar varias competencias que se ponen en juego de manera articulada al momento de monitorear los avances de nuestros estudiantes.

- La gestión de los proyectos durante su fase de ejecución, es altamente desafiante en términos de la especificidad de nuestros conocimientos docentes acerca de los procesos que es necesario atender para que se produzca el aprendizaje y el desarrollo de las competencias, así como de la manera en que monitoreamos dando información que pueda ser utilizada por las y los adolescentes para mejorar sus desempeños y autorregular sus procesos.

Hemos llegado al final del curso, por ello, presentamos aquí las principales ideas sobre las cuales hemos tratado a lo largo de las 3 unidades de estudio.

Después de haber leído y reflexionado sobre lo presentado en esta unidad, te invitamos a resolver el cuestionario de autoevaluación.

1. Un equipo de docentes, con la participación de sus estudiantes, está completando en la matriz de diseño inverso que se debe realizar una actividad en equipos de tres personas para recoger testimonios sobre los efectos de la pandemia sobre la vida de los adolescentes.
Esa acción corresponde a:
a. La fase de difusión o socialización.
b. La fase de diseño y planificación.
c. La fase de diagnóstico del contexto.
d. La fase de ejecución del proyecto.

2. Las profesoras de una institución educativa están realizando una lluvia de ideas con sus estudiantes. Su intención es identificar qué necesidades perciben que ellos tienen y cuáles podrían ser priorizadas para el trabajo por proyectos.
Esta acción corresponde a:
a. La fase de diagnóstico inicial.
b. La fase de diseño y planificación.
c. La fase de ejecución del proyecto.
d. La fase de difusión de resultados.

3. La fase diagnóstica de las experiencias de aprendizaje basado en proyectos:
a. Demanda la participación solamente de los maestros en su calidad de expertos por áreas.
b. Supone el involucramiento de los estudiantes para detectar demandas y problemáticas.
c. Plantea la necesidad de identificar niveles de impacto que se va a alcanzar con el proyecto.
d. Exige la utilización de técnicas de observación directa, autoevaluación e intercambios orales.

4. Durante la fase de ejecución del proyecto, se recomienda:
a. Trabajar sobre las creencias de los estudiantes para promover la mentalidad de crecimiento.
b. Calificar los desempeños de los estudiantes para que tengan retroalimentación constante.
c. Establecer rutinas de pensamiento que permitan partir de la experiencia y reflexionar sobre ella.
d. Cartografiar o 'mapear' el territorio y las características de los actores sociales.

5. Al trabajar experiencias de aprendizaje basado en proyectos, la evaluación:
a. Requiere de la aplicación de pruebas objetivas o de desarrollo para realizar la verificación de lo aprendido por los estudiantes.
b. El principal recurso a usar es un anecdotario o un diario de campo en el que se registren los avances y logros de cada uno de los estudiantes.
c. Las calificaciones se obtienen a partir de un portafolio en el que cada estudiante archiva las producciones que realiza.
d. Demanda una rigurosa selección de evidencias suficientemente complejas para poner en acción las competencias de los estudiantes.

Bibliografía

1. Cárdenas, R. y Piscoya, L. (1996) *Entrenamiento de moderadores.* Lima: Instituto del Ciudadano – Friedrich Naumann Stiftung. https://www.dropbox.com/s/ga9oigqypx3a9bn/M%C3%B3dulo%20Facilitaci%C3%B3n%20-%20LPR%20%26%20RCK%201996.pdf?dl=0

2. Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/tecnica/ladder-of-feedback/

3. Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/recurso/improvisacion/comunicacion-escuchar-y-observar/

4. Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/recursos-a-z/

5. Coloma, C. (2015). *Nuevos desafíos en la docencia universitaria.* En: Blanco y negro 6 (1). http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13724

6. Hart, R (1993) La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica

7. Hopkins, D. (2007) Every school a great school. Maidenhead: Open University Press.

8. Kolb, D. y Joy, S. (2007) *¿Hay diferencias culturales en los estilos de aprendizaje?* International Journal of intercultural relations. 33 (1), 69-85.

9. Margulis y Urresti (1996) *La juventud es más que una palabra.* http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Margulis-UrrestiLAJUVENTUDESMASQUEUNAPALABRA.pdf

10. Moral, C. (2012) *Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado.* Revista de Currículum, y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2012. Páginas 421 a 452. España: Universidad de Granada. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395024

11. Mulligan, J. (2011) *Categorización de los procesos internos en el aprendizaje experiencial.* En: Boud, Cohen y Walker (editores), El aprendizaje a partir de la experiencia. https://www.dropbox.com/s/w520bobtwm16k0b/Mulligan%202

011%20-%20Procesos%20internos%20ap%20experiencial.pdf?dl=0

12. Pease, Cubas e Ysla. (2014). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje.* http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=resumen_ponencia_maria_angelica_ease.pdf

13. Piaget, J. (1979) La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. Revista Documenta, núm. 2, octubre-noviembre, 1979. Páginas 67 a 81. México. https://biblat.unam.mx/es/revista/documenta-mexico-d-f/articulo/la-epistemologia-de-las-relaciones-interdisciplinarias

14. Piscoya, L. (2013) *El proceso de construcción de conciencia ciudadana a través de las Ciencias Sociales.* XVI Congreso Nacional de Educadores de la UPC. Lima: UPC. En: https://www.scribd.com/document/157441825/El-proceso-de-construccion-de-conciencia-ciudadana-a-traves-de-las-ciencias-sociales-L-Piscoya

15. Piscoya, L. (2020) *Aprendizaje Basado en Proyectos: Aprender en contextos reales*. Lima: Documento bajo licencia CC de libre acceso. https://www.scribd.com/document/476587577/Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-LPR-2020-v2-pdf

16. Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.* (Capítulo 1: Mapeos, narraciones críticas y creación colectiva, páginas 1 a 18 / Capítulo 2: Talleres de mapeo y territorio, páginas 13 a 29). Buenos Aires: Tinta Limón. https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf

17. Sauceda, J. y Maldonado, M. (2003). *La familia: su dinámica y tratamiento.* (2.4. La Adolescencia: oportunidades, retos y la familia. 2.4.2.3. Cambios emocionales. Pp.107 a 113) https://iris.paho.org/handle/10665.2/51592?show=full

18. Sulmont, Lea (2019) *Creando ecosistemas de aprendizaje con el aula digital. ¿Cómo desarrollar competencias digitales en la escuela?,* Páginas 80 a 92. Educared & Fundación Telefónica. https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2020/03/Manual_Ecosistemas-1.pdf

19. Tonucci, F. (1999) ¿Enseñar o aprender? La investigación como alternativa a la enseñanza. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

20. Zavala, A. (2006). Enfoque globalizador y pensamiento complejo (La concepción sobre los procesos de aprendizaje. Datos para el cuestionamiento de los contenidos y la manera de organizarlos. Pp. 18 a 34). https://www.scribd.com/doc/37264351/Zabala-Vidiella-Antoni-Enfoque-Globalizador-y-to-Complejo

Canadá

DE Adolescentes

unicef

PERÚ
Ministerio
de Educación