

Protagonismo do alumnado e relevancia social: unha experiencia de aprendizaxe baseada en proxectos

Carballal Miñán, Patricia; Sobrino-Freire, Iria

Universidade da Coruña, Facultade de Ciencias da Educación

RESUMO

A nosa proposta enmárcase na materia “Proxectos de innovación e investigación educativa en lingua e literatura galega e lingua e literatura castelá”, no Mestrado en Profesorado de Educación Secundaria. Polo noso contacto con centros educativos a miúdo observamos que as innovacións docentes están máis implantadas nos niveis inferiores do ensino e que a medida que estes avanzan as metodoloxías se volven máis tradicionais debido a inercias herdadas e aos requirimentos do actual sistema educativo. Neste sentido, a nosa idea parte de introducir metodoloxías activas na etapa universitaria. Dado que a materia tenta achegar os e as estudantes á filosofía da aprendizaxe por proxectos, coa que adoitan estar escasamente familiarizados, propoñemos que sexan eles mesmos quen os deseñen e os vivan en primeira persoa. Trátase, por conseguinte, de aplicar ás aulas a máxima de “aprender facendo”. Desde o punto de vista do profesorado da materia, aplicamos os principios do tratamento integrado de linguas e a docencia compartida.

PALABRAS CHAVE: aprendizaxe baseada en proxectos, currículo democrático, docencia compartida, tratamento integrado de linguas

CITA RECOMENDADA:

Carballal Miñán, P., Sobrino-Freire, I. (2018). Protagonismo do alumnado e relevancia social: unha experiencia de aprendizaxe baseada en proxectos. En E. de la Torre Fernández (ed.) (2018). *Contextos universitarios transformadores: retos e ideas innovadoras. II Xornadas de Innovación Docente*. Cufie. Universidade da Coruña (páx. 155-168).

DOI capítulo: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496780.155>

DOI libro: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496780>

ABSTRACT

This experience arises from the course “Projects of Innovation and Educational Research on Galician Language and Literature and Spanish Language and Literature”, in the MA on Secondary Education Teacher Training. By our contact with schools we often realise that innovations tend to occur more in the lowest educational levels and that, due to inertia and the requirements of our educational system, the higher the level the more traditional the methodologies. In this sense, our idea consists in using active methodologies in higher education. Since the purpose of the course is to introduce the philosophy of project-based learning, which students aren’t usually familiarised with, we propose that they design and experience their own project. The key principle here is, thus, “learning by doing”. From the teaching viewpoint, we apply the concepts of integrated treatment of languages and co-teaching.

KEY WORDS: project-based learning, democratic curriculum, co-teaching, integrated treatment of languages

1. INTRODUCCIÓN

A proposta que describiremos a continuación enmárcase na materia “Proxectos de innovación e investigación educativa en lingua e literatura galega e lingua e literatura castelá”, que forma parte do Mestrado en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas. Esta titulación supón –como se declara na páxina web da Facultade de Ciencias da Educación da UDC onde se imparte– “unha importante reforma na formación inicial do profesorado (...), por adecuala ao espazo europeo de educación superior, que incorpora un requisito de titulación universitaria de posgraao como esixencia para o exercicio profesional. Isto afectará tanto aos profesionais do sector público como a aqueles que pretendan exercer na ensinanza privada”ⁱ.

Todo o estudiantado matriculado no Mestrado debe cursar os módulos xénerico –composto por un conxunto de materias comúns, de formación básica– e específico –centrado nas didácticas relativas a cada un dos itinerarios ofertados: Ciencias Experimentais, Tecnoloxía, Educación Física, Formación e Orientación Laboral, Artes Plásticas e Visuais, Orientación Educativa, Linguas Estranxeiras e Lingua e Literatura Galega e Lingua e Literatura Castelá. A nosa materia sitúase neste último itinerario, e acolle alumnado procedente dos graos en Español, Galego e Galego-Portugués ou titulacións equivalentes.

Dado o carácter disciplinar das materias que cursaron nos seus anteriores estudosⁱⁱ, os coñecementos sobre pedagogía e didáctica destes/as estudantes adoitan ser escasos ou nulos. A este respecto, Antonio Bolívar (2007) sinala que moitos dos egresados das diferentes carreiras que logo imparten aulas na Educación Secundaria e/ou no Bacharelato seguen a verse a si mesmos como especialistas, non como profesores/as, e sinala que a identidade profesional dos docentes se configura a partir das súas experiencias previas como alumnos/as, da súa “formación inicial y práctica docente” e “del impacto del contexto de enseñanza (práctica en el aula y cultura)” (Bolívar, 2007, p. 21). Por tanto, se temos en conta o pasado académico do noso estudiantado, veremos que é doado que teñan como referentes a especialistas que comunican maxistralmente os seus saberes. Tampouco o perfil maioritario

dos/as docentes con quen se atopan nos centros educativos en que fan o Practicum do Mestrado se afasta polo xeral deste modelo, pois a súa praxe adoita ser moi tradicional. Por tanto, esta situación determina que unha parte fundamental da formación pedagóxica e didáctica dos/as nosos/as discentes, do seu coñecemento acerca doutros modelos educativos, da súa futura identidade profesional como profesores e profesoras e da súa praxe nas aulas recaia no breve paso polas materias presenciais do Mestrado en Educación Secundaria.

Así pois, o noso reto foi incrementar a súa educación neste senso e interesalos/as e formalos/as nunha metodoloxía activa –a do traballo por proxectos– a miúdo descoñecida por eles/as. Dado que o tempo do que dispoñíamos era moi breve –a nosa materia ocupa só 2 dos 60 créditos do título–, optamos por un modelo vivencial, en que o “aprender facendo” fose a premisa que rexese as nosas sesións e en que os/as nosos/as discentes fosen os/as protagonistas absolutos/as. Deste xeito, no canto de mostrarmos de xeito teórico como se levaría a cabo un proxecto na Educación Secundaria ou no Bacharelato, propuxemos que fosen eles/as mesmos/as quen deseñasen e experimentasen en primeira persoa os seus propios proxectos.

2. PRINCIPIOS TEÓRICO-METODOLÓXICOS

Evidentemente, a serie de accións sobre a que queríamos artellar as clases precisaba dunha reflexión acerca do noso rol docente. O Mestrado de Secundaria ofertado pola Universidade da Coruña agrupa o alumnado graduado en Español e en Galego ou Galego-Portugués nun mesmo itinerario para que reciba, independentemente da súa formación, as disciplinas correspondentes ao Módulo Específico divididas en dúas partes (galego e castelán) e con docentes distintos/as. A nosa materia está dividida en sete horas presenciais de galego e sete de castelán e ten, ademais, a peculiaridade de ser a última do módulo específico cursada polos/as discentes, antes de que estes/as comecen a súa segunda estancia no Practicum e realicen o Traballo de Fin de Mestrado. En ocasións, a división das materias provoca a

repetición innecesaria de contidos, polo que a nosa proposta foi planificar e impartir o ensino de forma colaborativa e copresencial, baseándonos nos principios do tratamento integrado de linguas e da docencia compartida.

O tratamento integrado de linguas concíbese como “la elaboración de una programación consensuada entre las lenguas que se utilizan en el centro como objeto o vehículo de aprendizaje” (Ruiz Pérez, Apraiz & Pérez Gómez, 2011, p. 153). Esta práctica é especialmente beneficiosa nos territorios en que hai máis dunha lingua oficial, como é o caso galego, polo que consideramos que a mellor maneira de transmitir esta recomendación era incorporala activamente ás nosas aulas. Canto á docencia compartida, segundo Tobin e Roth (2006, p. 17) dáse “when two or more persons teach a group of students with a dual purpose: providing more opportunities for students to learn and providing opportunities to the persons to grow as teachers”. Nos programas de formación do profesorado, a docencia compartida móstrase a miúdo como un modelo de praxe innovadora, que permite sumar as competencias de dous ou máis profesionais ao tempo que se atende á diversidade na aula; porén, este modelo non é tan común entre o profesorado universitario (Ferguson & Wilson, 2011). Por esa razón, decidimos que sería interesante actuarmos como exemplo nese sentido, en coherencia tamén coas accións docentes propias dos traballos por proxectos, en que os profesores de distintas áreas adoitan colaborar e en que os contidos deben presentarse sempre integrados (Algàs et al., 2010; Arias Correa, A., Arias Correa, D., Navaza Blanco & Rial Fernández, 2009; Beane, 2005).

Por outro lado, e dado que a filosofía da aprendizaxe por proxectos insiste na eliminación da dicotomía alumno/profesor, propiciamos a toma da palabra por parte do alumnado en todas as sesións mediante asembleas diarias en que pretendemos que comuniquen os seus saberes, as súas inquedanzas e se convertan en activos construtores da materiaⁱⁱⁱ (Rudduck & Flutter, 2007). Queremos que, en última instancia, vexan as aulas universitarias como un espazo de diálogo e de transformación social. Na liña das escolas democráticas (Apple & Beane, 2000), en cuxa deontoloxía apoiamos a nosa praxe docente, suscitamos “la creación de escenarios

deliberativos (mediante las asambleas [...] y, en general, el aprendizaje cooperativo) y la promoción de una convivencia democrática (a través de la elaboración consensuada tanto de las normas como de su aplicación)” (Feito Alonso, 2014, p. 7).

3. DESCRICIÓN DA EXPERIENCIA

De momento –e dende o curso o curso 2013/2014 en que iniciamos a docencia na materia “Proxectos de innovación e investigación educativa en lingua e literatura galega e lingua e literatura castelá” –, as nosas clases transcorreron de xeito parecido aínda que, evidentemente, fomos introducindo mudanzas derivadas da nosa propia experiencia docente e investigadora e das opinións do alumnado. Así, comezamos as sesións cunhas mínimas nocións teóricas nas que destacamos as figuras que iniciaron e que consolidaron os precedentes desta filosofía educativa: Joseph Jacotot, William Heart Kilpatrick e Jonh Dewey, se ben poñendo especial acento naquelas pedagogas –a miúdo eclipsadas polos seus colegas masculinos– que son alicerces básicos desta escola pedagóxica: Alice Chipman e Meredith Smith (Rancière, 2003; Beane, 2005).

Seguidamente, falamos dos eixes fundamentais da filosofía educativa do traballo por proxectos: a elección libre do tema por parte dos estudantes a partir das súas inquedanzas, a integración dos saberes, a educación para a vida, a democracia e a participación social e a visión do ensino como motor da transformación social. Incidimos moito neste último elemento, xa que pretendemos que os nosos discentes diferencien o verdadeiro espírito do traballo por proxectos, que non consiste soamente –como moitas veces se adoita concibir– en impartir xuntos unha serie de contidos de diferentes áreas de coñecemento, senón que tamén implica recuperar o papel dos centros educativos “como institución[es] socializadora[s] por excelencia, al tiempo que incidir en su función transformadora de la sociedad” (García Gómez & Feito Alonso, 2007, p. 11).

Partindo igualmente da noción do currículo democrático (Apple & Beane, 2000), instamos a que todos os proxectos dos e das nosas estudantes partan sempre dun cuestionamento

crítico, en que se fagan conscientes de que o coñecemento é unha construción social e de que nel teñen que escoitarse todas as voces, mesmo as que a miúdo foron silenciadas (isto inclúe, loxicamente, tanto a perspectiva de xénero como a necesidade de incluír outros grupos inxustamente afastados dos currículos oficiais, como os das persoas idosas ou as migrantes) (Beane, 2005). O resultado dos proxectos, ademais, debe compartirse sempre –priorizando, loxicamente, a función comunicativa do ensino-aprendizaxe das linguas– coa comunidade inmediata que rodea o noso alumnado (o grupo clase, a facultade, a comunidade universitaria) ou con calquera outro grupo social que consideren (hoxe en día este feito é máis accesible a través das TIC).

Por outra banda, para ilustrar a casuística dos proxectos tentamos sempre mostrarlles algúns referentes próximos, manifestamente innovadores e aos que non sempre se lles dá cabida nas aulas universitarias e que, ademais, poidan ofrecerlles aos/as alumnos/as referentes de profesoras e profesores comprometidos e non tradicionais. Así, mostrámoslles aos nosos discentes proxectos como “Docunautas”, un traballo sobre a exploración do mundo do IES Xoán Montes (<http://docunautas.blogspot.com.es>); o lonxevo Programa de radio intercentros “Ponte nas ondas” (<http://pontenasondas.org>), que agrupa centros de Galicia e do Norte de Portugal ou “A lus do mundo. Tralas pegadas de Díaz Castro” (<http://alusdomundo.com>), levado a cabo no IES Poeta Díaz Castro de Guitiriz. Este proxecto, consistente na creación dun itinerario literario e etnográfico baseado na vida de Díaz Castro neste concello galego, foi realizado polos propios estudantes de ESO e Bacharelato con motivo da elección do citado poeta como protagonista do Día das Letras Galegas no ano 2014. Na actualidade, segue a funcionar e son os estudantes do IES os que acollen e guían as visitas dos diferentes centros educativos que visitan a localidade. Nos dous últimos cursos académicos, os/as nosos/as alumnos/as tamén puideron ser partícipes desta experiencia e comprobar como a universidade e os centros educativos deberan retroalimentarse.



Fig. 1. Visita ao IES Poeta Díaz Castro (curso académico 2015/2016)



Fig. 2. Visita ao IES Poeta Díaz Castro (curso académico 2016/2017)



Fig. 3. Nova do xornal *El Progreso* sobre a visita ao IES Poeta Díaz Castro (curso 2016/2017)

Finalmente, tras coñecer os citados exemplos, os estudantes traballan nas súas propias propostas. Estas deben cumprir coas seguintes premisas: que se adapten ao currículo educativo actual e que, ademais -nun intento de compromiso cos contidos transversais a miúdo obviados—, os/as discentes introduzan nos seus deseños a igualdade de xénero. O mecanismo das clases é sempre o mesmo: os/as estudantes, supervisados/as polas docentes, traballan colaborativamente tanto na aula como fóra dela (na biblioteca ou mesmo fóra do centro, para realizaren entrevistas, gravaren imaxes ou acudiren a outros lugares na procura de información), e diariamente comunican os seus avances aos compañeiros e compañeiras nunha asemblea que pecha todas as sesións. O último día faise unha exposición colectiva dos produtos finais derivados dos seus proxectos^{iv}. Por último, a materia péchase

cunha asemblea final en que se debate acerca de todos os proxectos presentados e cunha reflexión escrita en que se valoran as aprendizaxes realizadas durante a materia e as potencialidades desta filosofía educativa para a futura práctica docente.

4. RESULTADOS E CONCLUSIÓN

Ao longo dos catro cursos académicos que levamos impartindo esta materia, o alumnado vén elaborando proxectos sobre as máis variadas temáticas: a adicción ás redes sociais, os xogos populares, o acoso escolar, a loita polo acceso das mulleres ao voto, a violencia de xénero, o entroido tradicional coruñés, a terceira idade, a transexualidade, etc.; que se materializaron en produtos finais de diferente formato: exposicións orais, fotografías, representacións teatrais, *podcasts*, exposicións, curtametraxes etc.



Fig. 4. Imaxe dun dos proxectos realizados polo alumnado (curso académico 2015/2016)

A partir desta experiencia tiramos algunhas conclusións importantes en relación coas aprendizaxes que realiza o futuro profesorado. Por unha parte, constatamos que os temas propostos libremente por eles e elas sempre posúen unha fonda relevancia social, son de actualidade e a miúdo se enfocan en colectivos pouco ou nada representados nos currículos

oficiais. Como xa sinalaba Beane (2005), cando se dá a oportunidade aos/ás estudantes de que investiguen sobre aspectos que lles preocupan, non adoitan escoller temas triviais. Mais, por outra parte, todos os proxectos gardan relación co currículo, na medida en que demandan a utilización da lingua oral e escrita e as habilidades de busca da información (cando non contidos relacionados tamén coa literatura), e implican a conexión con outras áreas disciplinares, así como a presenza do contido transversal da igualdade de xénero, integrado con total naturalidade en todas as propostas.

En relación cos aspectos vivenciais da práctica, queremos destacar a gran motivación do alumnado durante todo o proceso, especialmente tendo en conta que esta materia é unha das últimas que cursan no Mestrado, nun momento no que se lles acumulan moitos traballos e acusan bastante cansazo. Na nosa opinión, isto é debido á liberdade da que gozan en todo momento, desde a escolla do tema á presentación do produto final, pasando pola organización interna dos roles no grupo. O proxecto convértese así no que Kilpatrick denominaba *acto intencional* (oposto aos actos realizados baixo coacción que xeran, pola contra, resistencia) (Beane, 2005). O traballo en equipo e a colaboración entre alumnado das dúas especialidades (Galego e Español) contribúen tamén a crear un clima de participación e un sentimento de comunidade entre todos/as eles/as.

Desde a nosa perspectiva, esta proposta permítelles experimentar a diferenza entre esta filosofía de ensino-aprendizaxe e as metodoloxías tradicionais, así como reflexionar criticamente sobre os obstáculos que a actual lexislación impón ás metodoloxías educativas innovadoras. Sería desexábel neste sentido que a esta proposta se puidese sumar tamén alumnado doutras especialidades, para dotar os proxectos dunha dimensión interdisciplinar maior e permitirille ao estudantado interaccionar cos que poderían ser os/as seus/súas futuros/as colegas. A nosa intención última é que actuacións deste tipo sexan trasladadas a novas prácticas docentes no ensino secundario, de maneira que se poidan formar as futuras xeracións como membros activos e críticos da comunidade.

5. REFERENCIAS

- Aleson Carbonell, M., Alonso, J. B., Lucena, V. D., Seppere, M. G., García, L. G., Llorca, C. M., ... & Llopes, C. S. (2005). Perfiles profesionales y competencias para las filologías. En Frau, M. J. & Sauleda, N. (eds.), *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (vol. 2, pp. 125-155). Alcoy: Marfil.
- Algás, P. et al (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arias Correa, A., Arias Correa, D., Navaza Blanco, M^a V. & Rial Fernández, M^a D. (2009). *O traballo por proxectos en Infantil, Primaria e Secundaria*. (s. l.): Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *ESE: Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Feito Alonso, R. (2014). Educar para la diversidad: el ejemplo de las “escuelas democráticas”. *Investigación en la Escuela*, 82, 7-17.
- Ferguson, J. & Wilson, J. C. (2011). The Co-Teaching Professorship. Power And Expertise In The Co-Taught Higher Education Classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly* 5 (1), 52-68.
- García Gómez, R. J. & Feito Alonso, R. (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de... ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Larriba Naranjo, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria): cultura profesional y competencias. En González Gallego, I. & Almunia, E. (coords.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 97-112). Barcelona: Graó.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid : Morata.
- Ruiz Pérez, T., Apraiz, M. V., & Pérez Gómez, M. (2011). El tratamiento integrado de lenguas. Los proyectos de comunicación. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 151-166). Barcelona: Graó.
- Tobin, K. & Roth, W.-M. (2006). *Teaching to Learn. A View from the Field*. Rotterdam: Sense Publishers.

ⁱ O Mestrado, produto das citadas esixencias, está en principio encamiñado a incrementar a insuficiente instrución en pedagogía e didáctica que viñan recibindo os docentes de educación secundaria nos últimos corenta anos. Como apunta Bolívar (2007, pp. 16-17), a carencia desta bagaxe “ha hipotecado el futuro con sucesivas cohortes de nuevos profesores (...) sin formación específica pedagógica inmersa en la propia carrera. Con la Ley General de Educación [LGE] de 1970 (Ley 14/1970) las funciones de la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio* (1963) pasaron a los recién creados Institutos de Ciencias de la Educación [ICEs] (art. 73.3) que darían la formación a través del Curso de Adaptación Pedagógica [CAP]. Por una serie de razones, que señalamos después, pronto se mostró inservible. Se hicieron propuestas razonables (Grupo XV de Reforma de las Titulaciones Universitarias, 1987) que fueron rechazadas; con el tiempo se formularon otras para solucionarlo (Curso de Cualificación Pedagógica [CCP] en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE], luego reformulado como “Título de Especialización Didáctica” [TED] con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación [LOCE]”. Porén, e como máis adiante explicaremos, pensamos que aínda quedan importantes lagoas na formación dos futuros docentes de Educación Secundaria a pesar do incremento que supón un mestrado específico.

ⁱⁱ En canto a esta afirmación, un estudo realizado por Aleson Carbonell et al. (2005, p. 135) fai constar o seguinte: “Tradicionalmente éste [o da docencia] ha sido el único y principal perfil profesional de la carrera de Filología (independientemente de la/s lengua/s estudiadas). Si bien la situación actual es muy diversa y el filólogo tiene ante sí un gran número de diversos trabajos y oportunidades profesionales, muchos de los alumnos siguen matriculándose con alto índice vocacional docente”. Porén, e a pesar de que os autores anteriormente citados sinalan que o Real Decreto 55/2005 de 21 de xaneiro establece que o ciclo de Grao ten como obxectivo «lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada» (Aleson Carbonell et al., 2005, p. 152), unha rápida mirada aos Plans de Estudos dos Graos en Español e Galego ou Galego-Portugués das universidades galegas revelan unha elocuente ausencia de materias de formación pedagóxica. Non queremos dicir con isto que o fin último das materias dos graos sexa unicamente a súa utilidade profesional, pero si que debería completarse a formación dos futuros docentes de educación secundaria –talvez incluso creando itinerarios específicos dentro dos propios graos ou mesmo titulacións específicas para tal fin–, como observa Larriba Naranjo (2010, p. 104): “Lo

lógico hubiera sido (...) un grado para formar el arte de enseñar, que combinara la disciplina, las ciencias de la educación y que tuviera en la didáctica específica del área el eje central de sus créditos de formación”.

ⁱⁱⁱ Concordamos coas seguintes palabras de Feito Alonso: “En educación infantil está generalizada la asamblea como espacio en el cual el alumnado puede verbalizar sus experiencias, sus procesos de aprendizaje, sus sentimientos. En secundaria el espacio más parecido, al menos en teoría, sería el de las tutorías –en España, dependiendo de las comunidades autónomas una o dos horas a la semana–. No se sabe muy bien qué se hace en este tiempo. En muchas ocasiones es una especie de sesión de estudio asistido. Lo deseable sería que todas las asignaturas tuvieran, al menos parcialmente, un formato asambleario, que fueran escenarios en los que se pudieran intercambiar puntos de vista elaborados y razonados sobre los contenidos curriculares” (2014:13). Neste sentido, a asemblea debera converterse nunha práctica común, tamén, nas aulas universitarias.

^{iv} En función do grupo social co que os e as creadoras dos proxectos queiran compartir os seus produtos estes poden ser expostos en calquera espazo ou colgados na rede.