

ALGUNOS MALENTENDIDOS EN EL TRABAJO POR PROYECTOS

Gloria Rincón B.

Profesora Escuela de Ciencias del Lenguaje-Universidad del Valle
glrincon@mafalda.univalle.edu.co

El propósito de esta ponencia es presentar una serie de reflexiones surgidas de procesos investigativos y formativos que he venido realizando alrededor de la Pedagogía por proyectos y su impacto en la transformación de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, más específicamente en relación con la comprensión y producción de textos escritos en la vida escolar. Para presentar estas ideas, he organizado la exposición así: Me referiré inicialmente al concepto de proyectos y a los malentendidos que éste presenta en la vida cotidiana escolar, luego iré abordando cada una de sus fases para detenerme en el papel del lenguaje escrito y en los problemas encontrados.

Voy a hablar de malentendidos, de problema en la puesta en práctica de la Pedagogía por proyectos, no porque me asombre que ellos se produzcan, porque soy consciente de que el cambio escolar es un proceso de construcción no lineal y exento de problemas y que no basta con que las propuestas existan en el desarrollo teórico para que se cambien las tradiciones escolares, que el cambio no es un asunto de voluntarismo. Me interesa aproximarme a las complejidades de una propuesta que hoy, por moda u otras razones, se vende, se exige, se legisla como algo fácil, panacea de todos los problemas escolares. Espero que estas reflexiones sean un aporte a los esfuerzos de maestros comprometidos en auténticos procesos de transformación escolar.

- **EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA POR PROYECTOS**

Si bien éste es hoy un tema de mención frecuente, aunque menos de discusión y seguimiento investigativo, su historia, por lo menos en la Pedagogía, tiene ya más de un siglo, por cuanto está ligado a la corriente pedagógica llamada Escuela Nueva que se dio a conocer a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, uno de cuyos máximos exponentes fue Dewey. Precisamente uno de sus discípulos, Kilpatric, es quien formaliza esta propuesta pedagógica en el denominado "Método de proyectos", comprendiéndolos como "una actividad preconcebida en el que el designio dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación". Ya en esta definición son notorias las características básicas de un proyecto: planeación previa (preconcebida), coherencia entre objetivos, plan de acción y evaluación.

Hoy, son múltiples las acepciones y usos de este término. Josette Jolibert (1994) lo define así:

"es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos".

Si nos atenemos a esta definición, tanto la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, como la integración curricular y el lenguaje, se constituyen en pilares fundamentales.

La primera, porque permite superar el imaginario del aprendiz como "tabla rasa" y por tanto, la enseñanza como transmisión. Si se comprende el proceso educativo como construcción, como encuentro de sujetos sociales portadores de saberes y de creencias, se trata por tanto, de poner en relación, de intercambiar significados, de modificarlos.

En cuanto al segundo, la integración curricular se hace presente en los proyectos porque más que acumular datos, con éstos se busca

“favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos en relación con; 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información precedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio”(Hernández: 1998, 57).

Construir un currículo integrado no es entonces un asunto de encontrar asociaciones en una lista de objetivos y contenidos escolares; por el contrario, se trata de cuestionar y revisar el conocimiento escolar para tener en cuenta al sujeto y su relación con las diferentes realidades sociales. Como afirman Sancho y Hernández, (2001) el currículo integrado propone el aprendizaje de

“los procedimientos, en cuanto maneras de hacer y de pensar, no siempre finalistas en si mismas, que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Pero, sobre todo, para que el conocimiento escolar sea actualizado y responda a la necesidad de que la escuela ofrezca un “andamiaje” básico para explorar las diferentes parcelas de la realidad y de la experiencia de los propios alumnos (como individuos que forman parte de una colectividad que se debate entre lo singular y lo global)”.

Por otro lado, si se reconoce la actividad del sujeto en la construcción del saber y de la interacción en el proceso de construcción y desarrollo humano, el lenguaje se constituye en una herramienta fundamental, porque es a través de él y gracias a él, que nos se representamos el mundo, que podemos construir conocimientos, comunicarlos e intercambiarlos, re-creando la realidad y generando otros mundos posibles. A través del lenguaje en uso, del discurso se negocian los significados. Específicamente el discurso que circula en las clases, en la relación maestro estudiantes, además de ser un sistema de valores

ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia con el mundo social y natural (externa) y en la construcción misma del sujeto social (interna), es el medio para adquirir formas de utilización del lenguaje (cómo preguntar, cómo responder, cómo plantear un problema), géneros discursivos y lenguajes sociales (el lenguaje de los textos literarios, de la ciencia, de la historia, de la cafetería, etc). Estos conocimientos son objetos de aprendizaje pero muy pocas veces de enseñanza en la institución escolar, a pesar de que en últimas aprender ciertos géneros, –sobre todo los vinculados al lenguaje escrito–, así como sus usos, es en últimas apropiarse de los conocimientos en cualquiera de las áreas del currículo escolar.

El papel del lenguaje en un proyecto es entonces el de ser mediador del proceso de aprendizaje y también objeto de conocimiento, por ello, es importante especificar los procesos y las actividades del lenguaje que se implican y las que pueden ser objeto de reflexión en cada uno de los momentos del proyecto.

Por todo lo anterior, considero que los proyectos permiten articular la teoría y la práctica, superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca”, para cumplir con obligaciones externas, para “verlos” para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, que se quiere investigar porque es un problema sentido, no sólo en el entorno sino también en los asuntos disciplinares. Además, al mismo tiempo que se desarrollan procesos educativos y significativos, se propicia una forma de aprender a aprender y se perfila un ciudadano autónomo en una sociedad democrática.

Justamente por estos propósitos, los temas aparecen en toda su complejidad y por tanto, en su abordaje integran diversas perspectivas,

intenciones y finalidades que no hacen siempre posible la presencia equilibrada de todas las áreas y las disciplinas curriculares. Este no es el eje de la pedagogía por proyectos sino de la correlación, que, es el grado cero de la integración (Vasco, 1983).

La esencia de los proyectos: La vida cooperativa

De acuerdo con la idea de que si bien los procesos de aprendizaje de cada sujeto son fundamentales, y la consideración de que la interacción permanente con otros y la mediación de éstos con los objetos del medio, son las que hacen posible el aprendizaje, la escuela, se concibe como un espacio importante para determinados procesos. Si en ésta se practica la pedagogía de proyectos, la vida cooperativa de la clase –y de la escuela– permite que allí se vivan estrategias de aprendizaje autónomo al mismo tiempo que hace parte de un grupo, que se enfrente una dinámica de interacción estimulante, exigente, valorizante, contradictoria, conflictiva que exige asumir responsabilidades.

Hacer realidad una clase cooperativa posibilita terminar con el monopolio de un adulto que decide, diseña y define las tareas para darle paso al grupo, al equipo que promueve la organización, el acuerdo y cumplimiento de reglas de convivencia, de funcionamiento, de administración de espacios, tiempos y hasta del presupuesto coherentemente con el sentido que se le otorgue a la vida escolar.

Como dice Josette (1992), la vida cooperativa implica:

“Decidir juntos, diariamente el plan del día.

Decidir juntos las actividades y los períodos importantes de la semana...

Decidir juntos las grandes etapas que distinguirán el trimestre del año...

Decidir juntos las reglas de convivencia de la clase...

Informar a los padres, a los compañeros de las otras clases.

Participar en los consejos de escuela, interpelar, proponer, exigir,

hacer escuchar su punto de vista, defenderlo”...

Algunos malentendidos

Ahora bien, el correlato en el aula de este discurso no es tan fácil de encontrar, porque es un cambio profundo. En la observación y análisis de intentos por aproximarse a esta propuesta pedagógica he vislumbrado varios problemas cuando en las prácticas escolares pareciera que por proyectos se entiende:

- Asumir una “nueva” metodología, una forma de volver más agradable lo que se hace, sin ponerlo en cuestión, un nombre nuevo con el que se denomina una rutinaria actitud profesional ante las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Cuando se comprende así, se tiende a caer en un activismo que no favorece el desarrollo ni el aprendizaje.

Si la ejecución de proyectos se vive como una pedagogía, como una filosofía, son fundamentales no sólo los procedimientos sino también los qué se aprenden, los cuando, para qué y por qué, que ponen en cuestión todos los contenidos escolares, que exigen su reconceptualización y recontextualización.

- Seguir unos pasos: planificación, ejecución y evaluación. No importa cómo estos pasos se realicen, ni cuándo o quién lo haga. Si estos pasos aparecen, entonces hay proyectos. En algunos casos ni siquiera es necesario aplicar todos los pasos, con una parte de ellos - la planificación o una parte de ésta- basta. Esto es una instrumentalización de la propuesta dejando de lado el aprendizaje cooperativo, la integración de los conocimientos, la resolución de los problemas sentidos. Por esto, es una obligación hacer los deberes, hay prisa por resolver las dificultades y avanzar rápidamente, el guión hay que cumplirlo, se tiende a la acumulación de contenidos,

se interviene cuando el docente indica y todo, o casi todo, es aportado por el docente.

Si bien es cierto que hay unas fases, los procedimientos para efectuarlos no son siempre los mismos y son producto de decisiones lo más razonadas posibles. Sólo así son experiencias auténticas y metacognitivas al permitir que al involucrarse con lo que sucede sea necesario interrogar y reconstruir lo realizado para comprenderlo y evaluarlo.

- Organizar todas, o casi todas las actividades, alrededor de un eje. No es necesario concertar el qué ni el por qué de lo que se hace; el cómo en algunos casos es objeto de negociación. El esfuerzo está dirigido a lograr que todas las áreas estén presentes en un proyecto. Esto, es *correlación* y, como dice Hernández (1989) "es una concepción de la globalización básicamente externalista, ya que el nexo común (el tema que se trabaja) conecta las disciplinas a modo de anécdota circunstancial". Para este mismo autor, constituye el primer "estadio evolutivo" en el propósito de lograr altos niveles de globalización en el aprendizaje.

- Lograr que los estudiantes desarrollen unos objetivos y contenidos definidos de antemano por otros, que no son puestos en discusión. Por esto, sólo se distribuyen los temas o problemas para que los estudiantes (sean niños, jóvenes o maestros en formación o en ejercicio) los ejecuten como mejor puedan. Se avanza así un poco, en cuanto se da paso a un "hacer cooperativo" pero aún sin dar lugar a una negociación y concertación que garantice un papel más decisivo y autónomo a todos los interlocutores.

Hay aquí una confusión del trabajo por proyectos con el trabajo en grupos. Es cierto que los proyectos involucran esta organización, pero como he reiterado, la decisión de qué, por qué y cómo hacer deben ir articulados.

Como mostraba en otro artículo (Rincón, 1999), al trabajo por proyectos se oponen planteamientos tales como:

- "Los niños no están acostumbrados a decidir sobre qué es lo que quieren aprender; por eso no responden cuando se les hace esta pregunta". Esto es cierto porque la participación, cuando ha sido continuamente negada, no se obtiene inmediatamente; pero, no es justificación para declarar la imposibilidad de negociar con los niños e imponer como único criterio el del maestro. Es entender que es un proceso, que hacer esta pregunta exige considerar al otro como un interlocutor válido para responderla. Además, esta pregunta puede dar lugar a respuestas que no encajan con el esquema de lo que es el conocimiento escolar, que, seriamente asumidas, conflictúan la vida que queremos lo más cómoda posible.
- "Si yo me pongo a hacer proyectos, ¿cuándo enseño a escribir o a leer?" Este enunciado muestra que se entiende esta opción pedagógica como otra carga que se quiere imponer a los maestros pero que no está ligada al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- "Los niños primero tienen que tener bien claro que es un proyecto para que puedan hacer alguno". También los maestros, los niños, los padres, en fin, nunca será posible hacer proyectos.

FASES DE LOS PROYECTOS

- **La planificación colectiva:** Como sabemos, durante la planificación se intentan responder los siguientes interrogantes: ¿Qué se va a hacer o aprender (tema)?, ¿Sobre ese tema qué se quiere aprender (subtemas)?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Con quiénes (invitados,

colaboradores), o con qué (recursos)?, ¿Cómo se va a llamar el proyecto?
Y ¿Cómo se va a evaluar el proyecto?

Así un asunto que tradicionalmente ha estado por fuera del proceso de interacción en el aula y que ha sido del ámbito de la decisión individual de los profesores –o a veces del equipo de profesores- pasa, por un lado a ser parte de la enseñanza y por otro, asunto de elaboración conjunta¹. Este hecho marca una de las diferencias evidenciables entre el trabajo por proyectos y las tradiciones educativas porque es un ejemplo de concebir a los estudiantes como interlocutores válidos para definir con ellos asuntos tan importantes como los contenidos y procesos metodológicos.

Al permitir que los alumnos propongan temas y modos de trabajarlos, además de hacer posible que se comprometan en su abordaje, de posibilitar un espacio para aprender cómo se hace una planeación, de hacer explícitas las relaciones entre temas, así como los itinerarios que hay que seguir en los aprendizajes; también se está logrando una aproximación a sus saberes e intereses y una problematización de los mismos. Así, la decisión sobre qué enseñar y cómo hacerlo, no es totalmente externa, ni es repetición de las experiencias que los maestros vivieron como alumnos².

¹ Se resalta que es conjunta, porque no se entiende que los profesores no pueden proponer. Pueden y deben hacerlo, pero argumentando, justificando ante los chicos sus propuestas, así como se exige a éstos que hagan lo mismo con las suyas.

² “los profesores han de comprender lo que enseñan, de manera diferente a cómo lo aprendieron cuando eran estudiantes. Esto quiere decir:

- Que necesitan conocer los significados y las conexiones no sólo los procedimientos y la información.
- Que necesitan comprender que razonar en determinados campos lleva consigo plantearse qué hábitos mentales están asociados al pensamiento científico, a la interpretación literaria o la apreciación artística.
- Que necesitan prestar atención a cómo las ideas están conectadas entre los diferentes campos de conocimiento y en la vida diaria. De esta manera pueden seleccionar y utilizar de manera adecuada contextos, problemas y aplicaciones.

En estas cuestiones ayuda conocer cómo determinadas ideas evolucionan en la historia de un campo de conocimiento mostrando a los estudiantes formas paralelas de evolución. Comprender las controversias vigentes en ciertos campos puede servir para conocer donde el conocimiento está cambiando o está siendo cuestionado, en lugar de mostrarle sólo los acuerdos” (Sancho y Hernández, 2000).

Durante esta fase, la participación del maestro no se anula, al contrario es fundamental, porque orienta las discusiones, sugiere preguntas, expone y hace exponer argumentos, explica opiniones y presenta propuestas. Debe, eso si, ser explicativo y argumentativo en la presentación de éstas porque no se trata de imponer por condiciones de edad o de autoritarismo.

Los estudiantes, piensan propuestas, analizan alternativas, plantean intereses personales, toman decisiones sobre sus necesidades e intereses acerca de los temas y justifican sus argumentos. Dado que una de las metas del trabajo por proyectos es que los estudiantes ganen autonomía en la selección y uso de procedimientos para organizar la información que resuelve la necesidad, la pregunta o el problema definido como eje del mismo, es necesario que se cuente con una estrategia que le permita a cada estudiante controlar su proceso de aprendizaje individual en relación con el colectivo. El índice o plan de trabajo escrito, es una de las estrategias que permite organizar y dirigir el propio proceso de aprendizaje porque posibilita hacer visibles los contenidos, los propósitos, los modos y saber qué se ha aprendido de lo que se ha pretendido enseñar.

Consiste en un texto escrito que recoge el planteamiento del problema u objeto de estudio, la lista de los temas jerarquizados (haciendo posible observar categorías de la información) que se derivan de él, las estrategias y los materiales que se han decidido. Este texto deben tenerlos todos a mano, para que a medida que el proyecto avance y se vayan descubriendo respuestas o no se logre trabajar según el camino previsto, el índice se vaya reestructurando, de manera que al final del proyecto, se pueda contar con varios índices que se diferencian desde el primero hasta el último porque cada uno se va cualificando en los contenidos y la organización de la información y en la descripción precisa de los

procedimientos seguidos. De este modo se convierte en un referente de evaluación formativa, colectiva e individual durante el proceso, y una vez el proyecto haya finalizado y en un instrumento de control que queda en manos de todos (maestras y niños). Dicho control, no obstante, no es ejercido de modo idéntico: Muchas veces, niños muy pequeños o con escasa experiencia previa en el trabajo por proyectos, por el reconocimiento de la maestra como figura de autoridad, no se atreven a exigir que lo acordado se cumpla.

En la planificación se efectúan modalidades discursivas tales como: aportar oralmente sugerencias (lluvia de ideas), argumentar a favor de las propias decisiones y aportes, poner en común, discutir colectivamente, tomar decisiones. En cuanto al lenguaje escrito, es notorio un mayor peso en la escritura que en la lectura, dado que cumple tres funciones primordiales: apoyar la construcción de acuerdos (discutir a partir de propuestas escritas), consignar los acuerdos logrados y prefigurar las acciones que se van a realizar. Los textos que se producen en esta fase son listados de palabras, de actividades, de fechas, de temáticas posibles, de subtemas, de títulos, etc.

Malentendidos en la planificación

Hemos notamos que en la planificación de los proyectos hay un énfasis, casi absoluto, en los 'deseos' de los alumnos.

Ej: En un quinto grado están realizando la planificación de un proyecto sobre el cuerpo humano. La maestra dice a los niños:

M: ¡Listos! voy entonces... iqué vamos a hacer allí en el cuaderno? vamos a hacer una lista de., individual, primero un listado de... lo que ustedes van a hacer..., un listado, en el cuaderno, (escribe la palabra listado en el tablero) listado de lo que ustedes quieren saber sobre los sistemas del cuerpo humano (completa el enunciado en el tablero)¿listos?.

Ns. (Algunos asienten con la cabeza)

M. Listo lo que cada uno se imagina, sabe, conoce, tiene una idea sobre los sistemas del cuerpo humano. Todas las preguntas que quieren... recuerden que primero es cada uno.

Ns. (Silencio, pero observa cara de extrañeza en algunos)

M: lo que ustedes quieren, todo lo que quieren investigar.....

Ns. (Silencio. Se desplaza por el salón mientras los niños empiezan a escribir)

M: lo que ustedes quieren, todo lo que quieren investigar.

Ao: no se

M: (dirigiéndose al niño) por eso, como no sabe, pregunte qué quiere saber. Cuando uno no sabe pregunta lo que quiere saber sobre ese, sobre el tema. (dirigiéndose a todos) Todas las preguntas que quieran sobre el tema del, del mismo término sistema, iese! Preguntas sobre eso. Aquí nadie sabe, muchos no saben, unos saben más que otros. Pero ninguno tiene la información, entonces, eso es lo que vamos a hacer.

Muchas veces, las maestras no hacen explícitos sus objetivos, los temas, los saberes que consideran necesarios de enseñar tanto sobre el tema a abordar como sobre el lenguaje Pero, el hecho de no dejar explícitos sus intereses en la planificación, no significa que en el desarrollo del proyecto no los introduzcan. Esta contradicción puede deberse, por un lado, a una comprensión aún fragmentaria de lo que significa planificar conjuntamente; por otro lado, a las dificultades para presentar y argumentar ante los niños los contenidos escolares.

El énfasis en que la planificación del proyecto sea lo más explícita posible se debe al propósito de generar un mayor control compartido y de permitir desde el inicio el diálogo de saberes, la formulación de objetivos, la activación de los esquemas necesarios para aprender sobre algo. En el caso del lenguaje escrito, al no quedar explícito lo que sobre él se va a trabajar, se propicia sólo un uso instrumental y no se garantiza la sistematización de los conocimientos sobre este objeto de estudio.

Para finalizar lo relacionado con la planificación, encuentro en esta fase una notoria ausencia: en la mayoría de los proyectos de aula, la evaluación no hace parte de la planificación. ¿Por qué sucede esto? Creo que en parte, porque la evaluación sigue siendo vista como parte final de un proceso que no hay que pensar desde el inicio y en parte, porque sigue siendo vista como responsabilidad exclusiva del maestro y en este sentido,

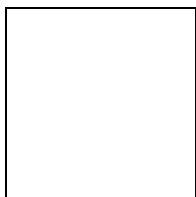
un espacio de poder que no se concibe como delegable o posible de compartir.

- **El desarrollo de acuerdo con el plan previsto:** Consiste en el desarrollo del proyecto de acuerdo con el plan acordado. Sin embargo, la planeación inicial no es “una camisa de fuerza” que impide la introducción de cambios, modificaciones que, en todo caso, deben conciliarse y sustentarse.

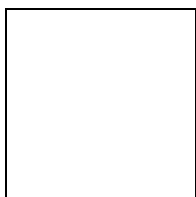
En esta fase se espera que se produzca la lectura y la escritura de variedad de textos, que se efectúen procedimientos de búsqueda y localización de información (consultas, uso de bibliotecas y uso de índices), que se lleve a cabo el tratamiento de esta información (resumen, identificación de ideas principales, síntesis, etc.) y se elaboren documentos diversos (índices, cuadros, informes, tablas, bibliografías).

La búsqueda de fuentes de información no es una responsabilidad exclusiva del maestro, al contrario se convierte en un espacio compartido con los estudiantes. Esta cooperación:

☒ Posibilita que los estudiantes asuman como propio el tema y que aprendan a situarse ante la información de acuerdo con sus propias posibilidades y recursos.



Abre el espacio para sugerir como fuentes de información a otras personas fuera de la vida escolar, lo que redundará en la construcción de una imagen de aprendizaje en la que la escuela no es la única responsable.



Permite descubrir a los estudiantes su aporte responsable en su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, buscar y traer al aula toda la información posible no garantiza el aprendizaje, el desafío está en promover el diálogo, la lectura crítica de ellos que permita establecer las comparaciones, las inferencias y las relaciones entre la información recogida.

Durante esta etapa se re-encuentran dos situaciones de lectura que ya Colomer y Camps (1996) han clasificado:

- la primera, cuando se lee para avanzar en el tema acordado, o “leer para aprender”, por esto, se pide leer suponiendo que ya se sabe hacer. En las observaciones realizadas, hemos encontrado que durante estos momentos se recurre a los textos escritos (para leerlos o escribirlos), pero centrándose únicamente en lo que ellos *dicen*, en su contenido semántico.

Los textos son introducidos mediante breves comentarios y recomendaciones sobre el comportamiento que hay que tener mientras se lee, sin hacer siempre explícito por qué es importante ese texto, ni justificar su selección y menos aún hacer aclaraciones o explicitaciones sobre el tipo de texto que se está leyendo o presentando. La lectura, casi siempre se hace de forma segmentada. Se interrumpe la lectura para hacer aclaraciones generalmente sobre el significado o sentido de una palabra mediante paráfrasis, ejemplos, ampliaciones, o búsqueda en el diccionario (menos frecuente).

Lo habitual en estas situaciones es introducir los textos como argumentos de autoridad, y como el recurso básico para la apropiación de conocimientos. Por ello, predominan los textos expositivos.

- La segunda, cuando los textos escritos aparecen como *medio* para aprender, pero también como *objeto* en la medida que se trata de leer para aprender sobre cómo comprender. Esta situación no siempre se encuentra en los proyectos, a pesar de que se afirma que son un espacio privilegiado en el que se puede aprovechar el interés de los niños por leer para que aprendan a leer, para que aprendan a comprender los textos.

Cuando aparece exige, además de estar atentos al tema, hacer orientaciones explícitas en relación con el trabajo sobre la comprensión o producción de un texto, como puede verse en el siguiente ejemplo:

En quinto rural, en la sexta sesión los niños estaban leyendo e intentando sacar las ideas principales para el resumen. La maestra había indicado que debía subrayarse la idea principal de cada párrafo. Una niña se acerca a la profesora y le dice:

E: Profe, entonces yo voy subrayando como lo más importante

M: =Hablando en voz alta para que todos la escuchen) A ver, quisiera que primero le dieran una leída a todo, luego vamos cogiendo los párrafos, porque cuando hacemos toda la lectura primero nos hacemos una idea general de la lectura y luego empezamos con los párrafos. Miren cuántos párrafos hay (se dirige al niño que antes le había hablado) y para ti cuáles son las ideas principales de cada párrafo...

En estos momentos, hemos observado que dado que la función no sólo es identificar un contenido o registrarlo, su ejecución es lenta y con gran cantidad de intercambios entre maestros y estudiantes. Si bien los niños participan activamente, la mayor responsabilidad recae en la maestra dado que es quien hacía las preguntas, retoma los aportes, orienta la confrontación y presenta al grupo las propuestas para ser evaluadas como posibles significados del texto que se está comprendiendo.

Encontrar esta situación de lectura es una evidencia de que se ha comprendido que no sólo se trata de poner a los niños a leer o escribir

cualquier texto para luego evaluarlos, sino que, la comprensión y la producción textual requieren ser enseñadas (en el sentido de guiadas), no se aprenden espontáneamente y sin orientación.

- Una tercera situación de lectura, se encuentra cuando, debido a que una de las características de los proyectos es traspasar el espacio físico del aula y comunicar los saberes construidos a otros miembros de la comunidad, se incluyen en su desarrollo lecturas y escrituras para comunicar, para compartir lo aprendido. La presentación final de lo estudiado no sólo es una oportunidad para la evaluación formativa del proyecto, sino también es uno de los espacios para seleccionar, leer y producir una diversidad de materiales y efectos visuales para hacer un libro, una cartelera, un video, una exposición oral, para escribir guiones, índices, esquemas, mapas semánticos, etc.

Problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura a través de los proyectos.

Hemos encontrado que, debido a que la enseñanza sobre los textos no es planificada, en los proyectos es más que todo implícita y no se propician momentos especiales en los que se ayude a los alumnos a *sistematizar* los aprendizajes que pueden estar construyendo sobre el lenguaje, no se generan reflexiones metacognitivas sobre los aprendizajes logrados, los procedimientos utilizados o los medios por los cuales han llegado a construirlos, tal como lo proponen los desarrollos teóricos sobre el trabajo por proyectos (Jolibert, 1994; Camps, 1996).

Se tiende más a la “práctica” con el lenguaje que a su reflexión y análisis propio, dejando de lado el lugar de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje como herramienta fundamental para el desarrollo de los procesos representativos y comunicativos, así como la posibilidad de promover

procesos de apropiación en torno a la lengua a través de la pedagogía por proyectos.

También, que cuando se hace un trabajo más centrado en el aprendizaje sobre los textos, sobre la comprensión y producción de éstos, se hace casi siempre con textos narrativos, a pesar de que durante el proyecto predominan textos expositivos. Este hecho muestra una concepción sobre este último texto como un texto para aprender sobre algo y no como objeto de trabajo, sobre todo en los grados iniciales³. Además, muestra también cómo textos con funciones más lúdicas y recreativas parecieran ser los que se prestan para centrarse en el texto mismo.

- **La evaluación:** se va desarrollando al mismo tiempo que la ejecución del proyecto. En esta fase, la planificación es el parámetro de verificación que permite detenerse, avanzar, retroceder o transformar lo propuesto en relación con lo hecho, no obstante, también se deben crear espacios de evaluación específica sobre el aprendizaje de un contenido que se considera importante dominar para poder avanzar. En esta fase, se trata de tener muy presentes estos interrogantes: ¿Qué se ha pretendido enseñar al alumnado?, ¿Qué creen los alumnos que han estudiado?, ¿Cómo saber si se está realizando un aprendizaje significativo? ¿Cómo saber si está aprendiendo a aprender? ¿Cómo saber si está aprendiendo lo que se pretende enseñar?

La evaluación se va haciendo a través de recapitulaciones parciales y progresivas de lo aprendido, del resumen de las actividades y los contenidos estudiados, de la elaboración de síntesis personales y colectivas, de la elaboración del documento, dossier, archivo, etc, sobre el

³ Aunque no se puede negar que hay experiencias pedagógicas que abordan este propósito.

tema y de la formulación de “cuestiones pendientes”, de propuestas de nuevos temas. La evaluación al final de un proyecto es un espacio fundamental para construir el recuento sobre qué se aprendió y cómo se aprendió. Durante todos estos momentos la evaluación puede incluir diferentes modalidades como: la autoevaluación, la coevaluación y/o la evaluación del maestro.

Con esta fase, como no se planifica, generalmente sucede que o no se hace, o consiste sólo en un cuestionario que el profesor diseña para que los estudiantes lo ejecuten.

Quiero finalizar presentando una hipótesis: además de que los proyectos permiten aprender sobre temas, pueden hacer posible la transferencia de las competencias adquiridas durante la planificación, el desarrollo y la evaluación de los mismos, al aprendizaje de la lectura, porque para esta última se requieren competencias similares. Tener una perspectiva global de lo que se busca, anticiparse y organizarse consecuentemente, estar abierto a las proposiciones de los demás y valorarlas a través de la confrontación argumentada, ser exigente, llevar una tarea hasta el final, ser autónomo, saber que nadie puede hacer aprender o comprender por otro, tener confianza en uno mismo y saber autoevaluarse son tanto los saberes y quehaceres propios de un participante en un proyecto como los de un buen lector. Habrá que probar esta hipótesis.

Abril de 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUAYO, A.M. Didáctica de la Escuela Nueva. El método de proyectos.
- ARBOLEDA, R. (1997) LA ENSEÑANZA INTEGRADA: Una mirada desde el Área Curricular de lenguaje. Interconed editores. Bogotá.
- CAMPS, A. (1996) Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. Tomado de Cultura y Educación, Madrid.
- CAMPS, A. Y COLOMER, T. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Edit. Celeste, Barcelona.
- HERNÁNDEZ F, Y VENTURA, M. (1998) LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO POR PROYECTOS DE TRABAJO: El conocimiento es un calidoscopio. Universidad de Barcelona.

JOLIBERT, J. (1994) Formar niños lectores y productores de textos. Edit. Domen, Santiago de Chile.

MARUNY Y OTROS. (Cultura) Escribir y leer Tomo III. Editorial Edelvives. Ministerio de Educación y Ciencia. España.

SANCHO Y HERNÁNDEZ, (2001) El cambio en educación. Memorias de un evento (Cd rom), Barcelona.

RINCÓN G. (1995) El trabajo por proyectos y la enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Universidad del Valle. Cali.

RINCÓN G. (1999) Cambiando el modelo de formación de docentes. Una experiencia. Memorias Congreso Nacional de lectura. Bogotá.

VASCO, C.E. (1987) La integración curricular. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá