



*Red Colombiana  
para la Transformación  
de la Formación Docente  
en Lenguaje*

# Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito

**Gloria Rincón Bonilla**



**Tejer la RED/3**

© 2012

Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje  
del lenguaje escrito

© Red Colombiana para la Transformación de la Formación  
Docente en Lenguaje

Coordinación Proyecto Editorial - Red de Lenguaje:  
Fabio Jurado Valencia

Revisión de estilo:  
Fabio Jurado y Luis Carlos Castillo

ISBN: 978-958-99370-7-5

Diseño, Diagramación e Impresión:  
Editorial Kimpres Ltda.  
PBX: 413 6884  
Bogotá, D.C., Agosto de 2012

*“El que aprende necesita comprender lo que hace,  
saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas  
aunque también las más o menos alejadas),  
conocer las razones que justifican la elección de las acciones  
seleccionadas para conseguir la meta  
(¿por qué se hace esto y no aquello?),  
comprender la organización de su desenvolvimiento  
(¿por qué se encadenan de esta manera los elementos  
que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?),  
asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir.  
Todo esto nos orienta hacia una pedagogía del proyecto:  
proyecto de uno mismo como respuesta a la necesidad  
de un marco organizador del saber, y proyecto temático  
como respuesta a la necesidad de un marco organizador  
de las actividades para el estudio de un objeto definido”.*

Luis Not: *La enseñanza dialogante*



# Contenido

Introducción .....	7
<b>1. Revisemos la historia .....</b>	<b>11</b>
1.1 ¿Cuándo y por qué surge la propuesta de hacer proyectos en la escuela? .....	11
1.2 ¿Cambia el concepto de proyectos a través del tiempo? .....	13
1.3 ¿Por qué hoy se “ponen de moda” los proyectos para facilitar los aprendizajes? .....	17
<b>2. ¿Qué es un proyecto? .....</b>	<b>21</b>
<b>3. ¿Cómo se hace un proyecto de aula? .....</b>	<b>29</b>
3.1 Fases de un proyecto de aula .....	29
<b>4. Tipologías de proyectos .....</b>	<b>43</b>
<b>5. Los proyectos de aula y la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito .....</b>	<b>51</b>
<b>6. La didáctica de la lectura y la escritura en el marco de la pedagogía por proyectos .....</b>	<b>57</b>
6.1 ¿En qué consiste la didáctica de la lengua escrita en el marco de la pedagogía por proyectos? ....	59

---

6.2	¿Qué, por qué y para qué leer en el marco de un proyecto? .....	61
6.3	¿Qué, por qué y para qué escribir en el marco de un proyecto?.....	66
<b>7.</b>	<b>El lugar de los maestros en un proyecto</b> .....	<b>77</b>
7.1	Su rol en el desarrollo de un proyecto .....	77
7.2	La formación de docentes .....	79
	Bibliografía .....	87

# Introducción

Las sabias palabras de Luis Not tomadas como epígrafe en este trabajo, generalmente no tienen un correlato en las aulas porque debido a la dominancia de las tradiciones escolares, nos hemos formado en un imaginario de escuela según el cual quien decide lo que se enseña es un “programa”, un manual escolar o los docentes; por esto, no se espera que se justifiquen los contenidos que se indican como los que hay que enseñar y aprender y, menos aún, que se pregunte sobre cómo se los puede enseñar y aprender mejor. En síntesis, así se diga lo contrario, por la fuerza de la tradición, en la escuela predomina una relación transmisionista frontal y no la vida cooperativa porque, como dice Jolibert (1992), esta 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”...*

A pesar de que esta vida cooperativa, que es la base de la Pedagogía por Proyectos, no sea parte de la vida escolar, hoy en la escuela casi todo se llama “proyecto”: desde los conjuntos de actividades que se planean para llevar a cabo en el año escolar por parte de maestros y directivas, hasta los planes impuestos por las autoridades escolares. Podemos afirmar entonces que los proyectos están de moda en las instituciones escolares. Si bien podemos leer esta situación como consecuencia de ese anhelo de cambio y transformación que muchos educadores y la comunidad en general han planteado como respuesta urgente ante las graves crisis de la educación que diversos diagnósticos han mostrado, no podemos ser ingenuos y es muy probable que se trata de eso, de una simple moda, un innovacionismo, una forma de disfrazar, de vestir con nuevos ropajes viejas prácticas que la investigación didáctica ha identificado como obstaculizadoras de una educación creativa y constructiva. Los cambios pueden ser solo formales, de denominación de lo que se hace en la vida escolar, pero no se estaría concretando una Pedagogía por proyectos.

Para contribuir a fundamentar esta opción pedagógica, a continuación presentaré una serie de reflexiones alrededor de las reconceptualizaciones, de las apropiaciones del concepto, de las condiciones didácticas que requiere, de las tipologías que se pueden encontrar, de los procedimientos en la elaboración de un proyecto, y en fin, de los avatares que esta propuesta ha experimentado al hacerse “carne” en las prácticas pedagógicas bien como parte o solución global de la organización curricular. Específicamente, el interés de este trabajo es analizar las transformaciones didácticas que ofrece la Pedagogía por Proyectos



a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en la vida escolar, profundizar en cada una de las fases que deben cumplirse en un trabajo por proyectos, así como en los aportes que esta herramienta ofrece al desarrollo de las competencias comunicativa, discursiva y textual de los maestros y los alumnos.

Estas reflexiones tienen como base la lectura de diversos documentos que de una manera u otra abordan el significado del trabajo por proyectos -tanto en la historia de la pedagogía como en la investigación didáctica-, y sobre todo mi participación en un proceso investigativo-participativo vivido en una experiencia pedagógica en una escuela pública de la ciudad de Cali-Colombia y posteriormente de la labor investigativa y de formación docente que durante muchos años he realizado tanto como profesora de la Universidad del Valle donde fui coordinadora del Programa de Mejoramiento docente en Lengua Materna: desarrollo de la lectura y la escritura, como también en otros espacios tales como la RED Colombiana de transformación docente en Lenguaje.

**¡Iniciemos pues!**



# 1. Revisemos la historia

---

*“Querría insistir en que esta es la suposición más fundamental de toda nuestra ideología: que ni los fines ni los medios han de ser siempre considerados como fijados de antemano, sino abiertos siempre a su reconsideración y reajustamiento.”*  
Kilpatrick<sup>1</sup>

## 1.1 ¿Cuándo y por qué surge la propuesta de hacer proyectos en la escuela?

Para conocer un poco de la historia de la Pedagogía por Proyectos tenemos que remontarnos a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, cuando en el mundo, sobre todo en Estados Unidos, se inició un Movimiento Pedagógico hoy conocido como la Escuela Nueva o Educación Nueva (Progressive education).

---

<sup>1</sup> Fragmento tomado de “Una teoría de la nueva educación acomodada a nuestro tiempo”, escrito en 1931 y traducido por Lorenzo Luzuriaga en el libro *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Losada, cuarta edición 1992, Buenos Aires.

Uno de los exponentes más conocidos de este movimiento de ideas fue el filósofo y pedagogo John Dewey (1848-1952). En uno de sus libros "Democracia y educación", que se publicó en 1916 expone su método educativo que sintéticamente proponía<sup>2</sup>:

1. Que el niño encuentre por sí mismo situaciones problemáticas en su experiencia.
2. Facilitarle la delimitación e intelectualización de la situación problemática.
3. Darle oportunidad para que haga sus observaciones y experiencias.
4. Reelaboración de las hipótesis para que el niño se forme sus propias ideas y no dáselas estereotipadas de antemano.
5. Aplicación de las ideas elaboradas.

Como se puede observar los conceptos de experiencia e interés son fundamentales para su propuesta y fueron la fuente de inspiración para que uno de sus discípulos, William Kilpatrick (1871-1965), llegara a proponer el denominado "Método de proyectos", antecedente directo de la Pedagogía por Proyectos. Este pedagogo definía los Proyectos como "una actividad preconcebida en el que el diseño 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) de las actividades, coherencia entre objetivos, plan de acción y evaluación, así como motivación intrínseca, originada en el interés que hace surgir el proyecto mismo.

---

<sup>2</sup> Seguimos en esta síntesis el trabajo de Vladimir Zapata y otros (1994) "Historia de la Pedagogía", de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia.

Como dice en el epígrafe con el que se inicia este texto, si bien se llama *Método* no es un procedimiento **fijo**, lo importante no son los pasos para hacerlo sino que los proyectos permiten revisar y reajustar los fines y los medios del proceso educativo. Esta es su potencialidad, prevista ya desde hace tantos años por Kilpatrick.

## 1.2 ¿Cambia el concepto de proyectos a través del tiempo?

La propuesta de realizar proyectos en el aula recibió un gran impulso, durante el siglo XX, con el desarrollo de teorías psicológicas del aprendizaje y del desarrollo, de la Pedagogía y del estudio del Lenguaje, que la enriquecieron y dimensionaron. Veamos rápidamente qué aportes ha venido recibiendo:

Desde la Psicología, un gran sustento lo aportó la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*, sobre todo desde la perspectiva sociohistórica y cultural de Vygostki, al permitir superar el imaginario del aprendiz como “tabla rasa” y, por tanto, la enseñanza como transmisión. Al comprenderse el proceso educativo como construcción, como encuentro de sujetos sociales portadores de saberes y de creencias, se realza el lugar de la interacción, de la puesta en relación, del intercambio de significados, de la modificación conceptual, propios de la pedagogía por proyectos. Por esta razón, desde esta perspectiva, es una de las vías privilegiadas para la construcción de conocimientos escolares.

También, para la Pedagogía por Proyectos ha sido muy importante el concepto de “aprendizaje significativo” (Ausubel) aportado desde la psicología cognitiva. Recordemos que en este tipo de aprendizaje lo fundamental no es recordar sino establecer relaciones.

Desde la Pedagogía, un aporte muy destacado ha sido el de los estudios sobre la *integración curricular* o *currículo globalizado*. Como afirman Sancho y Hernández, (2001) este tipo de currículo propone el aprendizaje de “los procedimientos, en cuanto maneras de hacer y de pensar, no siempre finalistas en sí 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)”.

Con la integración curricular, más que acumular datos 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 (eso es correlacionar) 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.

Para (Vasco, 1983), la integración constituye un término amplio que incluye la correlación, la articulación y la unificación como

grados diferentes de menor a mayor integración. Mientras la correlación sólo señala coincidencias entre áreas para evitar repeticiones (por esto la considera el grado cero), la unificación logra que las fronteras entre éstas ya no se distinguan por cuanto favorece

*el interés por el aprendizaje, el mantenimiento de la unión vital de los procesos reales, el acercamiento global a los problemas y la previsión de consecuencias de las alternativas de solución, que pueden estar muy dispersas en diferentes campos; permite la percepción de la totalidad, la síntesis que sigue al análisis y la ubicación de los problemas en los contextos ecológicos, económicos y socio-políticos apropiados (Vasco, 1979: 5).*

Es por esto que hoy se comprende 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 apoyándose en estos desarrollos, se puede sustentar la posibilidad de efectuar proyectos que integren diferentes áreas y disciplinas curriculares.

Como se puede observar, en todos estos aportes se concibe que ni la enseñanza ni el aprendizaje escolar se reducen a transmitir datos para retenerlos. Visto así, no siempre es posible conseguir la presencia equilibrada de **todas** las áreas y las disciplinas

curriculares y no se trata de forzar que todas ellas tengan que estar presentes en un proyecto.

Otro campo de estudio que ha aportado notablemente a la Pedagogía por Proyectos es el de los estudios del Lenguaje: la pragmática, el análisis del discurso, la historia de las prácticas de lectura y escritura, la lingüística textual. Estos desarrollos muestran cómo el lenguaje en uso, es decir el discurso, se constituye en una herramienta fundamental, porque es a través de él y gracias a él, que nos representamos el mundo, que podemos construir conocimientos, negociar los significados, comunicarlos e intercambiarlos, re-creando la realidad y generando otros mundos posibles. 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 apropiarse de los conocimientos en cualquiera de las áreas del currículo escolar.

Hoy, por tanto, se valoriza el papel del lenguaje en un Proyecto por cuanto se lo concibe como mediador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y también como objeto de conocimiento.



Por todos estos aportes, en la actualidad los proyectos se orientan desde los siguientes principios (García Vera, 2006):

- “La primacía en la actividad y en los intereses del niño.
- El trabajo cooperativo en el grupo-clase, con carácter participativo y “democrático”.
- El desdibujamiento de la verticalidad del maestro.
- La inserción en la realidad sociocultural de los estudiantes (mundo vital).
- La oposición a la pedagogía tradicional.
- La recuperación del vínculo escuela-vida o escuela-comunidad”.

A este listado podemos agregar la posibilidad que ofrece la pedagogía por proyectos de integrar diferentes áreas y hacer pertinente el uso y la reflexión sobre el lenguaje.

### **1.3 ¿Por qué hoy se “ponen de moda” los proyectos para facilitar los aprendizajes?**

Como dice Delia Lerner en su libro: *Leer y escribir en la escuela* (2001: 42): “La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar “innovaciones” que no siempre están claramente fundamentadas”.

Por esto, es común que a las escuelas lleguen “nuevas” propuestas para orientar la enseñanza que, por “modas” o imposiciones irreflexivas, reemplazan las que ya existen, sin haber dado el tiempo, los recursos y los apoyos suficientes para superar las

dificultades cuando los cambios que se están proponiendo son profundos.

Desafortunadamente, en esta misma lógica, ha vuelto a las escuelas la propuesta de trabajar por Proyectos en las aulas. Asumido como moda, se deja de lado toda su historia y se los vacía de su esencia: la vida cooperativa, como explicaremos más adelante.

No porque esté de moda, defendemos la propuesta de trabajar por Proyectos en la escuela, porque sabemos que es una herramienta de cambio profundo que permite a cada docente encontrar una forma para enriquecer su quehacer educativo, que lo aleje de la rutina y la repetición sin sentido en cuanto permite vincular la enseñanza con el contexto específico de la escuela, de los estudiantes, de los acontecimientos y desarrollos teóricos actuales. Por otro lado, las formas de realizarlos son fácilmente transferibles y adaptables a comunidades diferentes y a los acontecimientos imprevistos que vayan surgiendo.

A través de la Pedagogía por proyectos (PPP), se busca que las aulas, cotidianamente, sean escenarios donde los actores protagonistas construyen el conocimiento y aprenden cómo hacerlo. Es por esto que afirmamos que la PPP:

- Hace posible la formación democrática de los estudiantes, en la medida en que promueve el llegar a acuerdos, el trabajo colaborativo, la argumentación para la toma de decisiones, el respeto por la diferencia, la participación comprometida, el diálogo.
- En ella la evaluación es una tarea de todos, permanente, un encuentro dialógico en el que prima la ética de la co-

municación, la validación del otro como interlocutor y la transformación crítica del conocimiento.

- La coevaluación, la autoevaluación, y la heteroevaluación, dejan de ser simples opciones posibles y son vividos como compromisos asumidos responsablemente que permiten el alcance de los logros esperados mediante la construcción colectiva.

Para profundizar en el conocimiento de los proyectos, los invito a detenernos en su conceptualización y en los procedimientos implicados en su realización.



## 2. ¿Qué es un proyecto?

---

*“Preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir y cooperar en el seno de sociedades democráticas y solidarias obliga a planificar y desarrollar propuestas curriculares que contribuyan a reforzar ese modelo de sociedades. Lo que conlleva a convertir las aulas en espacios donde los contenidos culturales, destrezas, procedimientos y valores imprescindibles para construir y perfeccionar esos modelos sociales son sometidos a análisis y reflexión sistemática, y son practicados”. (Torres, J. 1994)*

Es habitual decir que se va a hacer *un Proyecto* cuando se va a emprender la consecución de un propósito, cuando existe la voluntad de hacer algo, de lograr algo. En este sencillo enunciado está presente un propósito, la planeación de unas acciones para lograrlo y la decisión de realizarlas.

Trasladar al aula este significado cotidiano, sin dejar de lado los motivos específicos de la actividad escolar pero resaltando su naturaleza social, exige que lo que allí suceda tenga sentido para quienes lo realizan, que haya la mayor participación posible en la toma de decisiones, en la organización y evaluación de lo que allí sucede -es decir, en la enseñanza y aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes, de los valores e interacciones que se generan, etc.-

Hacer proyectos en la vida escolar se sustentaría, por tanto, en la articulación de esfuerzos -cada uno aportando desde sus posibilidades, pero todos participando- en la necesidad de asumir retos y responsabilidades -cada vez más complejos- y en general en la vivencia de procesos educativos significativos, para que al mismo tiempo que se aprendan nuevos conceptos se propicie una forma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica en cuanto exige ambientes de trabajo cooperativo, solidario, tolerante, en los que permanentemente se practique la democracia, la valoración de la diferencia y la responsabilidad. Al partir de problemas concretos, **el proceso de investigar es el hilo conductor efectivo por encima de transmitir contenidos disciplinarios.**

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua (1992) encontramos estas acepciones de la palabra Proyectos:

*... (del latín proiectus). Representado en perspectiva. 2.- V. ortografía proyecta. 3.- Planta y disposición que se forma para la realización de un tratado, o para la ejecución de una cosa de importancia. 4.- Designio o pensamiento de ejecutar algo. 5.- Conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar una idea de cómo ha de ser y lo que ha de costar una obra de arquitectura o de ingeniería. 6.- Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva. De ley. Ley elaborada por el gobierno y sometida al parlamento para su aprobación.*

La primera y la cuarta de estas acepciones nos remiten al hecho de anticiparse a las acciones, de darles una orientación deter-

minada por un propósito, características fundamentales de los Proyectos.

Leamos ahora otras definiciones dadas por reconocidos investigadores:

- Los Proyectos de trabajo constituyen un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque relacional que une ideas claves y metodologías de diferente disciplina (Fernando Hernández, 1996).
- La Pedagogía por Proyectos: 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 (Josette Jolibert, 1994).

Personalmente comparto las anteriores definiciones y considero que si la Pedagogía por proyectos implica un cambio profundo de la vida escolar, introducirla en la vida escolar, no es un asunto técnico o metodológico: va más allá, porque implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber, de relacionarse, de valorarse y auto-valorarse entre toda la comunidad educativa: autoridades educativas, padres de familia, estudiantes y maestros.

Además, la Pedagogía por Proyectos es una propuesta para el desarrollo de los currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes, tanto los que se están abordando en el momento como con los ya trabajados, para otorgar significado y valor a las actividades, para ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo “puentes” entre los aspectos estudiados, así como también volviendo a tomar y formular de manera distinta lo que se dice sobre lo que se estudia, es decir, acudiendo a nuevos tipos de textos.

Para hacer posible todas estas ventajas de la pedagogía por proyectos, el diseño y ejecución de los Proyectos en la escuela o en el aula debe ser comprendido como:

Un proceso completo: no se trata sólo de la elaboración de un plan. En el proyecto debe incluirse desde la gestación de la idea de lo que se va a hacer, su puesta en práctica, hasta su culminación y evaluación.

Un proceso intencional: es fundamental que para todos los que participan en el Proyecto sea claro qué se va a hacer, para qué y por qué.

Un proceso lo más consciente posible: como se trata de vivir una experiencia de aprendizaje, los procedimientos y los resultados obtenidos deben ser objeto de reflexión y se deben llevar a cabo continuas sistematizaciones de los aprendizajes que se van logrando.



En Colombia, la Nueva Ley General de Educación (1994) impuso los proyectos pedagógicos y los definió así:

*... el proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de los problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.*

Si estamos de acuerdo con lo anterior, un Proyecto **no puede ser:**

- “un conjunto de actividades”,
- una “nueva” metodología que busca hacer más agradable lo que se hace sin ponerlo en cuestión,
- seguir unos pasos o etapas sin importar cómo ellos se realicen, ni cuándo o quién lo haga,
- o en fin, un nombre nuevo para denominar una rutinaria actitud profesional ante las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

A veces se cae en un mayor malentendido: se denomina hacer un proyecto al hecho de 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 de la Pedagogía 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 debe ser conjunta.

Como mostraba en otro artículo (Rincón, 1999), ante la dificultad y reto que entraña introducir la Pedagogía por Proyectos en la Escuela, se escuchan planteamientos para justificar su no realización mediante planteamientos tales como: 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”: sobre este tema (el del proyecto) ¿qué les gustaría aprender? ¿Qué preguntas tienen? 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. Varias de las propuestas de los estudiantes, que inicialmente nos parecen “locas” porque no son los temas habituales de los programas y textos escolares, asumidas seriamente, en su viabilidad, interés y potencialidad como objeto que integra otros aprendizajes significativos, pueden dar lugar a Proyectos muy interesantes. Conozco proyectos sobre “Adoptar una mascota”, “volver el aula un

circo", estudiar matemáticas a través de la poesía", etc. 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 qué es un proyecto para que puedan hacer alguno". También en esta lista se pueden agregar a los maestros, los niños, los padres, en fin, nunca será posible hacer proyectos.

Debido a estos malentendidos, se tiende a reducir el desarrollo de un proyecto en un activismo que no favorece el desarrollo ni el aprendizaje, que instrumentaliza la propuesta porque deja de lado el aprendizaje cooperativo, la integración de los conocimientos, la resolución de los problemas sentidos y, en fin, como dice Jolibert (1999), "la construcción de nuevos sujetos y de una nueva sociedad", que, como ya se dijo, es lo que constituye el gran valor (al mismo tiempo que su gran dificultad) de esta propuesta pedagógica.

Ahora bien, creemos que no es conveniente para la formación de las personas que se hagan proyectos de vez en cuando. Creemos que dada la potencia de esta propuesta pedagógica, ella debe ser concebida como marco de la organización curricular de todo un curso y ojalá de toda la institución escolar. De este modo, se produce un currículo transformador de las relaciones con los saberes y entre las personas en la escuela, como muestra la siguiente tabla comparativa:

<b>Currículo centrado en las materias</b>	<b>Currículo organizado por Proyectos</b>
Conceptos disciplinares	Resolver problemas, inquietudes
Objetivos curriculares	Preguntas y/o investigación
Conocimiento estándar	Conocimiento construido
Unidades centradas en conceptos disciplinares	Unidades centradas en temas o problemas
Estudio individual	Grupos reducidos trabajan por proyectos individuales y/o colectivos
Libros de texto	Fuentes diversas
Centrado en el centro escolar	Centrado en el mundo real y/o en la comunidad
El conocimiento tiene sentido por sí mismo	El conocimiento tiene sentido en función de la investigación
La evaluación es por pruebas o exámenes	La evaluación es permanente, sirve como parámetro el plan
El docente enseña sólo lo que ya sabe	El docente se plantea nuevos aprendizajes y búsquedas

## 3. ¿Cómo se hace un proyecto de aula?

---

Si bien reconocemos que hay varias formas de realizar los proyectos, consideramos que es importante tener en cuenta unas fases o momentos para su desarrollo, porque como veremos en el análisis, ellas implican diferentes funciones instruccionales.

Habitualmente en un proyecto se diferencian unas fases: la planificación, la ejecución y la evaluación. Sin embargo, cuando los proyectos son experiencias auténticas, los procedimientos para efectuarlos no son siempre los mismos. Detengámonos en cada una de estas fases.

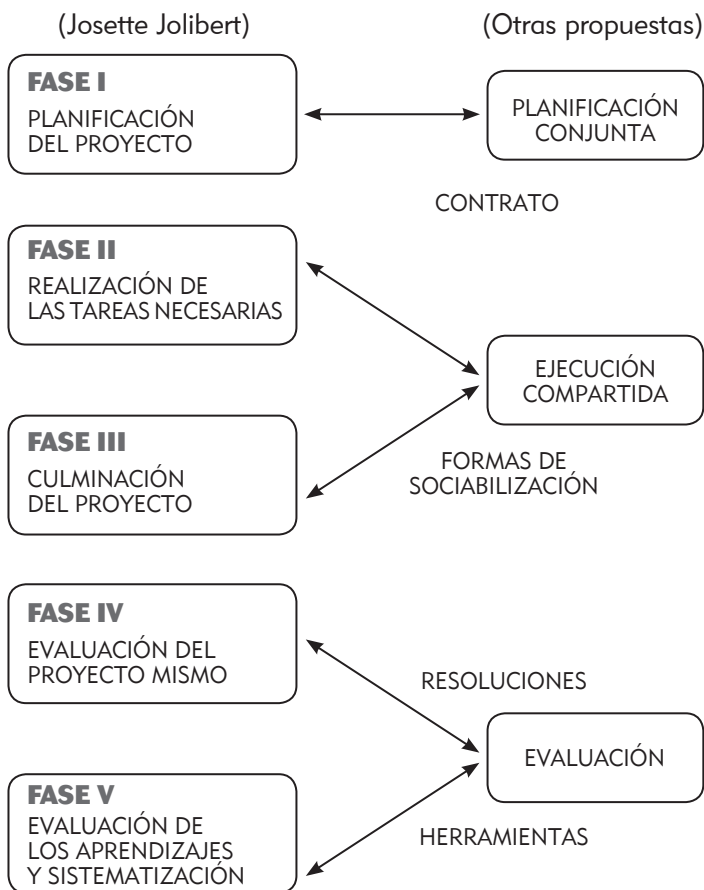
### 3.1 Fases de un proyecto de aula

Vamos a centrar este apartado en responder estas dos preguntas:

- ¿Cuáles son las fases o etapas de un Proyecto de Aula?
- ¿Qué es importante tener en cuenta en cada una de estas etapas?

A la primera pregunta Josette Jolibert responde proponiendo cinco fases. En otros autores encontramos sólo tres. Comparemos estas posiciones:

### DINÁMICA GENERAL DE UN PROYECTO DE AULA



Ahora, detengámonos en cada una de estas fases:

## PLANIFICAR CONJUNTAMENTE Y NO SÓLO OÍR PROPUESTAS

La planificación del proyecto se lleva a cabo con los estudiantes como primer punto del proyecto, pero también cada vez que se considera conveniente en el desarrollo del mismo. Este es un momento muy importante, porque permite hacer explícitos tanto los intereses, como las inquietudes, los procedimientos y, sobre todo, llegar a compromisos. Lógicamente, también implica la negociación y la búsqueda de consenso, de tal forma que se pueda construir un plan conjunto. Dado que se pretende que se viva un proceso significativo, es fundamental lograr la participación de todos desde la preparación de los proyectos, hacer posible que los estudiantes hagan 'suyo' el proyecto para que no se convierta en una imposición y pueda desarrollarse hasta su culminación.

En la planificación conjunta se intenta responder los siguientes interrogantes:

- ¿Qué se va a hacer o aprender (tema o problema)?
- ¿Sobre ese tema o problema qué se quiere aprender (subtemas)?
- ¿Para qué (objetivos)?
- ¿Por qué? (Desafíos)
- ¿Cómo (Metodologías)?
- ¿Cuándo (Cronograma)?
- ¿Dónde (Espacios a utilizar)?
- ¿Con quiénes (invitados, colaboradores), o con qué (recursos)?
- ¿Cómo se va a llamar el Proyecto?
- ¿Cómo se va a evaluar el Proyecto?

Estas preguntas no tienen porque abordarse todas en una misma sesión. Es más, pueden escribirse y dejar un margen de tiempo para permitir que en grupos de trabajo o con la colaboración de familiares y amigos se vayan resolviendo. No hay que olvidar que no se trata de un ejercicio escolar: Es la construcción de un plan para llevar a cabo una "aventura" del conocimiento.

Las respuestas a estas preguntas deben quedar recogidas en un cartel que hay que poner en un lugar visible del aula. También se consignan en los cuadernos (inclusive en el de la maestra (o), para tenerlo siempre a mano, porque constituyen *el contrato* que va a guiar el camino. Así, este texto escrito cumple una de las funciones de la escritura: regular el comportamiento, anticipar y prefigurar las acciones.

En la planificación se producirán textos que básicamente son listas: listas de preguntas -aprender a preguntar, ayudar a construir preguntas bien formuladas, encuentra aquí un espacio privilegiado-, listas de objetivos, de hipótesis, de recursos, de actividades.

Con la planificación de un proyecto, un proceso que tradicionalmente ha estado por fuera de la 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 conjunta.

Es muy probable que en la planificación colectiva surjan temas, actividades y, en general, problemas o bien alejados de las tradiciones escolares (p.e inventar aparatos) o bien muy cercanos a ésta (p.e. aprender a sumar, a leer). Como no se trata de escuchar y obedecer, sino de aprender a planificar, de negociar, de construir retos, hay que llevar a cabo un proceso que se puede



orientar así: al iniciar el año escolar, dialogar con los niños y con los padres sobre los conocimientos que los niños han ido adquiriendo, así como también sobre los que hay que mejorar y los nuevos que necesitan saber. En estas reuniones los maestros presentan y sustentan también sus propuestas. Así, mediante el análisis, la comparación, la discusión argumentada y la evaluación de la viabilidad de las propuestas, de manera negociada, se llega a definir los Proyectos de aula que se llevarán a cabo ese año.

Se procede de este modo porque se concibe a los niños y a sus padres como interlocutores válidos cuyas ideas no son mandatos para obedecer sino propuestas para considerar. Ahora bien, no se trata de preguntar sobre qué se quiere saber (así en general), cada vez que se va a iniciar un Proyecto. Si ha habido una planificación conjunta del año escolar, de lo que se trata es de precisar los contenidos a abordar y los modos para lograr los propósitos acordados.

Reiteramos que de ningún modo la Pedagogía por Proyectos tiene el propósito de anular la participación de los maestros en la planificación como en el resto del desarrollo del Proyecto; tampoco pretende una simetría absoluta entre los participantes en el aula y menos aún que se pase de la "dictadura" de los maestros a la "dictadura" de los estudiantes.

Por el contrario, se reconoce la asimetría cognitiva y más bien de lo que se trata es de promover un mayor control y responsabilidad en el aprendizaje como vía para promover la autonomía, mediante la definición y rotación de roles así como asumir responsabilidades diversas y variadas. El liderazgo de los maestros es fundamental porque son quienes pueden tener presentes las necesidades educativas básicas, quienes deben orientar la evaluación de las propuestas, sugerir preguntas que ayuden a

valorarlas, exponer y hacer exponer argumentos, analizar la pertinencia y viabilidad de las propuestas así como también hacer evidentes las conexiones entre los intereses y las necesidades. No es la primera idea que se lanza ni el orden en que ellas se escuchan, lo que decide el tema de los proyectos. Debe darse la negociación para que se pase de temas o asuntos netamente escolares (respuestas obvias cuando la pregunta se hace, por primera vez en un contexto escolar), a un asunto más significativo que puede involucrar los aprendizajes mencionados inicialmente sin estar centrados en ellos.

Paralela a la *planificación conjunta*, el maestro hace su *planificación didáctica*: es decir, va previendo los conceptos que va a introducir, las relaciones que va a establecer con los contenidos ya trabajados, las actividades necesarias para apoyar y fortalecer los aprendizajes, las interacciones que se van a promover, etc. Esta labor sólo la puede hacer él, dado que tiene el profesionalismo para ello.

La planificación conjunta 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 los procesos metodológicos y evaluativos. Al permitir que los alumnos propongan temas y modos de trabajarlos y evaluarlos, 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

y en su evaluación, también se está logrando una aproximación a sus saberes e intereses y una problematización de los mismos.

La planificación permite además, vivenciar tres funciones primordiales de la escritura: apoyar la construcción de acuerdos, registrarlos para volver sobre ellos y prefigurar las acciones que se van a realizar. Finalmente, es la posibilidad de romper “el círculo de la repetición” metáfora para explicar por qué es tan difícil el cambio escolar: cuando pensamos en enseñar algo, lo primero que viene a nuestra mente son las experiencias que vivimos cuando fuimos alumnos.

Algunos dirán que al practicar la planeación compartida en la PPP se “pierde tiempo” consultando, escuchando a “quienes no tienen nada importante que decir”; para qué ponerlos a hablar si hay que hacer lo “que toca”. Éstas palabras muestran que no se comprende la PPP porque:

- Aprender a planificar, a decidir, a ser responsable con las decisiones, son aprendizajes fundamentales.
- Para que haya aprendizaje cooperativo hay que construirse en relación con el otro, valorarlo como interlocutor válido (lo que dice, aporta, pregunta, es importante, tiene sentido).
- Para que haya sentido en las acciones del aula, se hace lo que se necesita, lo que se cree importante, lo que se valora, lo que se puede justificar como necesario, pertinente, tal como lo afirma una maestra al sistematizar un proyecto:

*“En esta forma de trabajo tanto los niños como el maestro, aprenden a ser pertinentes. Los niños con sus aportes a la*

*clase, las observaciones que hacen, las preguntas centradas en el tema del proyecto. Los maestros con la preparación de sus clases; donde ya no rellenan cuadernos siguiendo las páginas de los libros escolares, sino que se apoyan en la planeación realizada con los estudiantes teniendo en cuenta sus propuestas; sin repetir lo que enseñan año tras año. El maestro ensaya, intenta, busca, descubre su creatividad y estimula la creatividad en los estudiantes. Los proyectos deben servir para innovar en el aula, no quiere decir que nunca más se pueda hacer un dictado, o revisar un cuaderno o dar una nota. Se trata de compartir el significado de estas actividades” (Maestra Ana, de Cali).*

Finalmente, la planificación compartida va en contravía de prácticas docentes mecánicas, en las que esta etapa de la enseñanza no exige una toma de posición respecto de los saberes, las creencias, los rituales, la cultura escolar, el marco de políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar. Por lo tanto, es una parte muy importante del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

## LA EJECUCIÓN, NO SÓLO HACER Y HACER Y HACER...

Como se sabe, esta fase consiste en el desarrollo del proyecto de acuerdo con el plan acordado para lograr las metas del proyecto y compartirlas con otras personas.

Así como en la fase anterior, en ésta es todo un reto no ser vencido en el intento y caer en la tradición de “presentar” contenidos, que la voz del maestro sea la que más se escuche, que sus preguntas, respuestas y evaluaciones acallen las comprensiones de los estudiantes. Como dice Rodríguez (s/p) “el cambio

en la cultura escolar requiere no solamente de la adopción de concepciones críticas frente a las verdades absolutas que han dominado en la esfera educativa, sino también la cualificación permanente de las formas de trabajo adoptadas por docentes y alumnos, haciendo del contexto escolar un espacio propicio para el despliegue de las potencialidades humanas”.

En esta fase debe ser muy visible la vida cooperativa de la clase para que se logre el aprendizaje autónomo y significativo, el trabajo interdisciplinario y en equipo y se genere una interactividad estimulante, exigente, valorizante, contradictoria, conflictiva pero respetuosa y responsable.

Analizando el desarrollo de diversos proyectos, hemos observado que se hacen muchas actividades, pero casi no hay momentos especiales en los que se ayude a los alumnos a *sistematizar* cómo se lograron los aprendizajes sobre el tema o sobre el lenguaje, tal como lo proponen los desarrollos teóricos sobre el trabajo por proyectos (Jolibert, 1994; Camps, 1996). Es decir, se enseña en el hacer, pero no se reflexiona sobre el hacer, no se fomentan los intercambios para hacer conciencia de dichos aprendizajes, de los procedimientos utilizados o de los medios por los cuales se ha llegado a construirlos.

Ahora bien, cuando en el contexto escolar se piensa en definir los aprendizajes, sigue siendo muy fuerte la idea de que estos sólo son temas y por eso se deja por fuera el aprendizaje de los procedimientos, de las actitudes (Coll, 1992), cuando justamente por integrar la necesidad de hacer algo con la posibilidad de apren-

der cómo hacerlo, los proyectos permiten que en la enseñanza se consideren estas tres dimensiones de los contenidos escolares.

## LA CULMINACIÓN DEL PROYECTO

Un momento muy importante en la ejecución es compartir, comunicar, presentar “públicamente”, lo que se aprendió durante el proyecto.

Para llevar a cabo esta etapa es fundamental explorar diferentes *formas de socializar* los procesos vividos. Esto exige, por ejemplo, tener interlocutores diferentes a los que participaron en el proyecto (pueden ser los padres de familia, los estudiantes de otros cursos), dado que de este modo se genera una situación comunicativa en la que, como no se comparte información ni experiencia con los interlocutores, hay que ser explícito, coherente, convincente, etc., condiciones retóricas que no existen cuando se habla con quienes saben de qué estamos hablando (los compañeros o el profesor, p.e).

Además, para facilitar la comprensión en este espacio de socialización, surge la necesidad de elaborar algunos productos (por ejemplo un video, una cartelera, folletos impresos, una dramatización, una exposición oral, una página web, etc), en los que se aplica y sintetiza lo aprendido, situación ideal de aprendizaje tanto de un o unos conceptos específicos como de las características propias de los textos que se están utilizando para comunicar lo aprendido.

## LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO: CÓMO, QUIÉN Y CUÁNDO

La evaluación en un proyecto incluye tanto lo permanente –que se hace durante el desarrollo del proyecto- como la parte final.

Se hace sobre los aprendizajes logrados con el desarrollo del proyecto, sin olvidar que estos aprendizajes son tanto conceptuales como sociales.

En un Proyecto se viven diferentes momentos que incluyen situaciones evaluativas. En ellos, estudiantes y profesores participan analizando las situaciones con criterios definidos, para que se cumpla el propósito de que sea una ayuda para tomar decisiones sobre la necesidad de avanzar, detenerse, devolverse o modificar el abordaje previsto para aprender lo que se quiere y necesita aprender.

La evaluación no es pues una actividad final, ni únicamente corresponde a un examen o prueba escrita. Atraviesa el Proyecto así haya una evaluación final.

Para ayudar a objetivar la evaluación se pueden diseñar unas *herramientas*, por ejemplo, las rejillas co-construidas en el grupo que son una gran ayuda para tener claros los criterios que van a orientar la co-evaluación, o la auto-evaluación y para sopesar la evaluación que hacen los maestros.

Para llevarla a cabo se pueden tener muy presentes estos interrogantes:

¿Qué se quería aprender con el proyecto?  
¿Los contenidos se abordaron con la adecuada profundidad?

¿Qué creen los alumnos que han aprendido?  
¿Cómo saber si se está realizando un aprendizaje significativo?  
¿Cómo saber si está aprendiendo a aprender?

## LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO MISMO

La evaluación del proyecto toma como base la planificación para analizar si se lograron los objetivos, cómo se asumió la responsabilidad, qué tanto se avanzó en la construcción de la solidaridad, la cooperación, en formarse como mejor persona. La evaluación del proyecto es además un espacio fundamental para hacer evidentes los retos que deben tenerse en cuenta para el siguiente proyecto (*las resoluciones*). Esta evaluación casi siempre se hace al final del Proyecto, pero también puede hacerse en su desarrollo, por cuanto es un alto en el camino para hacer balances sobre los resultados que se van obteniendo, sobre las estrategias y procedimientos que funcionan o no, y sobre qué seguir haciendo para mejorar el desarrollo del proyecto y lograr sus objetivos.

Algunas preguntas que pueden orientar esta fase, que puede ser efectuada en una asamblea del curso, son:

1. ¿La planeación que hicimos para este proyecto fue adecuada? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Qué nos hizo falta tener en cuenta?
2. ¿Logramos lo que nos habíamos propuesto? ¿Qué sí y qué no? ¿Por qué?



3. ¿Qué contribuyó a que pudiéramos llevar a cabo este proyecto? ¿Qué no contribuyó al desarrollo del proyecto?
4. ¿Qué es conveniente continuar haciendo porque ayuda al desarrollo de los proyectos? ¿Qué tenemos que procurar mejorar en los próximos proyectos?

Reiteramos que es fundamental que un proyecto sea definido, realizado y evaluado colectivamente. Así será posible que se tenga una percepción global de lo que se busca, sabiendo planificar y organizar el tiempo, confrontando ideas, escuchando las proposiciones de los demás, autoevaluándose y evaluando a los pares.

No es pues, una propuesta pedagógica que se puede llevar a cabo espontáneamente. Si bien su origen si puede ser imprevisto, se requiere anticipar y organizar las acciones de manera sistemática, pero flexible; que intencionalmente se efectúen las acciones e interacciones necesarias para que sea posible lograr los objetivos de aprendizaje y pragmáticos que se proponen. Así:

- Se comparte la preocupación porque lo que pase en el aula tenga sentido, sea valorado por quienes hacen parte de la experiencia, ayude a aprender, implique investigar, poner en juego lo que se sabe y saber que debemos aprender más...
- Se propicia la investigación como función esencial para la formación de sujetos creativos y críticos, aprovechando los

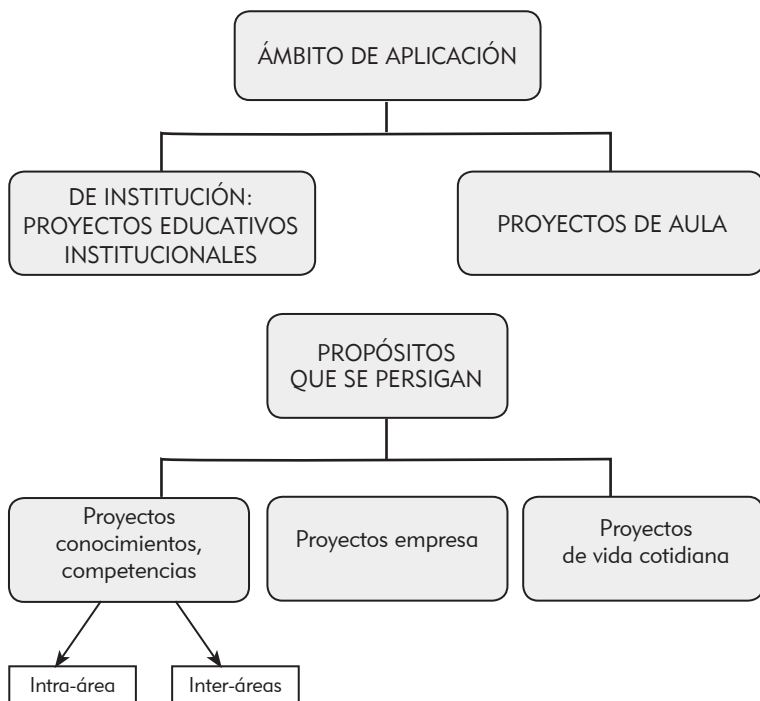
recursos del contexto y estableciendo interrelaciones con nuevas experiencias de aprendizaje.

En síntesis, lo más importante de la Pedagogía por proyectos, es hacer posible la emergencia de un sujeto que siente necesidad de interactuar, de preguntar, de buscar respuestas, de dudar... que sabe que puede elaborar hipótesis y trabajar sobre ellas. Es por esto que en los proyectos se debe generar un contexto que exija y permita a todos los participantes discutir con otros, decidir mediante la búsqueda de consensos, realizar lo planeado, evaluarlo... Es decir, ser protagonistas. En general, podríamos afirmar que la base fundamental de la pedagogía por proyectos –y lo que la diferencia de otras- es la actividad cooperativa que debe atravesar tanto la toma de decisiones como la realización y evaluación de las mismas.

## 4. Tipologías de proyectos

---

Abordaremos ahora los distintos tipos de proyectos. Dependiendo del criterio que se tome como eje es posible encontrar varias tipologías así:



**Los Proyectos Educativos institucionales:** son los que se organizan con el concurso de todos o la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. Buscan, por tanto, definir colectivamente aspectos macros de la institución, como una apuesta que se hace para conseguir unos objetivos determinados.

Concebimos la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como un proceso de reflexión y negociación, para buscar consensos, participación y compromiso de una comunidad educativa, que se propone lograr la que consideran **educación de calidad** para los estudiantes y para la comunidad en general. Para ello, colectivos de docentes, padres y alumnos proponen y diseñan una serie de planes y programas a través de los cuales creen será posible conseguir los objetivos que previamente deben definir.

Una parte importante de este proceso es el documento escrito en el que se recogen los consensos logrados, en un orden que puede ser el establecido por las normativas oficiales. Este orden, adecuado para los propósitos formales de las autoridades educativas, puede transformarse -nada lo impide- para agregar otros apartados (por ejemplo, un recuento de cómo fue el proceso para llegar al texto que se presenta). En esta misma dirección, culminar el texto escrito y lograr su aprobación por las autoridades educativas no significa culminar el PEI, por cuanto éste está constituido por el proyecto y su puesta en práctica. Como tal, significa una construcción permanente para que los objetivos, los programas, los procedimientos y acuerdos logrados y registrados en el texto escrito se hagan realidad en la vida cotidiana de la institución.

Precisamente, porque se trata de **un proyecto**, es un texto revisable, provisional, abierto y flexible; un instrumento para

anticipar y regular un proceso. Tendremos pues que tenerlo a mano para consultarlo cada vez que se necesite; tenemos que re-formularlo, cuando encontremos una insuficiencia o notemos aspectos que antes no tuvimos en cuenta; tenemos que adicionarle propuestas que nos parezcan válidas para el logro de las metas planteadas, y eliminar otras; y en general, tenemos que convertirlo en un parámetro para la evaluación institucional.

**Los Proyectos de aula:** Constituyen la modalidad de Proyectos que se acuerdan, planifican, ejecutan y evalúan entre el maestro y los estudiantes. Se originan pues a partir del interés manifiesto de estudiantes y maestros por aprender sobre un determinado tema o problema, por obtener un determinado propósito o por resolver una situación determinada. De acuerdo con su duración pueden ser semanales, mensuales o anuales.

Tanto en los Proyectos Institucionales como en los de Aula se pueden realizar diversos tipos de proyectos según los propósitos que se persigan. Algunos de estos pueden ser:

Los proyectos sobre **competencias/conocimientos** surgen de los intereses que los niños o los profesores expresan sobre lo que desean aprender en un curso determinado, bien porque sienten que este aprendizaje es fundamental en un momento de su vida o bien porque se presenta una coyuntura que hace conveniente ampliar la formación sobre un tema, problema o asunto determinado.

A través de estos proyectos se desarrollan los contenidos de un curso, siempre y cuando se comprenda por estos, no un conjunto estático de temas escolares (enseñamos lo mismo que nos enseñaron), sino una selección intencional que se hace en un campo de saber específico (los conocimientos sobre la lengua

escrita, por ejemplo) teniendo en cuenta tanto los desarrollos teóricos como también a los sujetos a quienes se pondrá en relación con ese saber (sus relaciones, saberes y experiencias previas) y los contextos en que este encuentro se efectuará.

Los **proyectos de vida cotidiana** buscan facilitar la convivencia en el aula. Por ello, están ligados a las necesidades de organización en este espacio, tales como: gestionar un buen funcionamiento del rincón de lectura, mantener el aseo en el aula; gestionar el orden, las normas de convivencia en este espacio; transformarlo en un lugar agradable, bonito, en el que da gusto permanecer, etc.

Generalmente estos proyectos se deciden y evalúan en asambleas escolares dirigidas por un consejo o comité del curso, y constituyen, como dice Jolibert (1995: 50), "un lugar de construcción de poderes auténticos para los niños; ellos se forman ahí en la responsabilidad al mismo tiempo que la ejercen; así ellos se expresan, escogen, viven y asumen los conflictos, comparten las responsabilidades, aprenden a escuchar a los otros y se vuelven autónomos".

Los **proyectos empresa** involucran la realización de actividades complejas, que tienen un objetivo preciso, que puede ser, por ejemplo, organizar una salida de campo, acondicionar un lugar, celebrar un acontecimiento, hacer la publicación de un libro de cuentos o poesías producidos en el aula, etc.

Los proyectos centrados en competencias/conocimientos pueden ser:

Entre los **proyectos inter-áreas** podemos ubicar aquellos que toman como eje un concepto de ciencias sociales o naturales

pero en cuyo desarrollo se buscan diversos momentos para reflexionar sobre él desde otros campos o disciplinas. Por ejemplo, desde las Ciencias del Lenguaje cuando se aprovecha el interés por aprender que se ha generado y se vuelve objeto de trabajo no sólo lo que dice un texto de carácter científico o social sino cómo lo dice, cómo se organiza el texto, por qué, cómo se clasifican esos textos, qué otras superestructuras existen para comunicar sobre estos temas y de este modo, por ejemplo, no sobre lo que se dice sino sobre cómo se describe o informa en ese tema o área –por ejemplo la descripción científica de animales-. Igual puede ser desde otras áreas que aporten en el aprendizaje integral de ese concepto, tema o problema. Este tipo de Proyectos son también llamados Proyectos Globalizados.

Es común que se confunda estos proyectos con la *correlación* de áreas, por esto se cree que lo primero que hace el profesor es poner en relación los objetivos o los contenidos de **todas** las áreas, encontrando relación en las actividades o los temas para ponerlos juntos.

Por el contrario, como se trata de un **proyecto**, se trata de poner en relación sólo las áreas que sean pertinentes y además, dar a cada una el lugar e importancia que de acuerdo con el eje del proyecto sean los necesarios. Es muy importante comprender que un área participa no porque se haga una actividad utilizando sus aportes, sino porque se aborda como objeto de estudio.

Tomamos partido por los proyectos globalizados como espacio privilegiado para la enseñanza del lenguaje escrito, porque, como dijimos al iniciar este texto, no restringimos la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna o de la lengua escrita a un área y en estos proyectos de aula se destacan las tres maneras como se hace presente el lenguaje en la escuela: como medio

de comunicación, como objeto de aprendizaje y como sistema de comunicación.

Creemos -y lo hemos experimentado- que cuando el aula se organiza como espacio de aprendizaje permanente del lenguaje, es posible lograr avances en varios dominios. Lógicamente, un enseñante comprometido en este proceso, aprovecha todos los momentos para trabajar con los niños la expresión adecuada al contexto, a la intención comunicativa, al tipo de texto que se deba usar, a la forma de comunicación que se podría emplear, a los lenguajes posibles en que algo podría comunicarse, a la ortografía, a la coherencia temática, a la cohesión textual, a la legibilidad (si es un texto que otra persona va a leer), a la sintaxis o sus alteraciones, según convenga al propósito comunicativo y toda esa complejidad que constituye el lenguaje.

Desde esta conceptualización, a través de los proyectos inter-áreas se busca profundizar en un tema y, al mismo tiempo, se facilita una relación efectiva, placentera y permanente con la lectura y la escritura; también se hace posible emprender conjuntamente -maestros, niños y en lo posible otras personas- un trabajo colaborativo, vivir "aventuras" del conocimiento que permitan ampliar horizontes y sentir el aprender como proceso inagotable, relacionado con los sentimientos y saberes que ya se poseen, y a la vez fuente inagotable de nuevos caminos.

Los **proyectos intra-área** son los que se definen en el contexto del trabajo que se realiza en *una* de las áreas del currículo escolar. Un ejemplo de esta clase de proyectos son los denominados **Proyectos de lengua**.

Tal como los define Anna Camps (1996, 35), los proyectos de lengua "se formulan como una propuesta de producción global



(oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en la que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben”.

En ambos casos los proyectos se identifican en cuanto no ignoran la necesidad de desarrollar un proceso complejo que permita la reflexión sobre los procesos de interpretación y producción de los diversos tipos de textos -es decir, sobre el espacio retórico-, ligándola justamente a una situación donde hay interés por lo que está escrito en un texto -es decir, por el espacio del contenido-, de tal forma que ambos espacios lleguen a ser parte de la actividad de los sujetos cuando producen o interpretan textos -como plantean Bereiter y Scardamalia-.

Nuestra experiencia nos ha mostrado que el trabajo intersubjetivo de análisis de un texto para explicitar su estructura -sobre todo cuando se trata de textos complejos, menos frecuentes en el contexto cotidiano de los estudiantes- que se espera que luego haga parte de la actividad autónoma de los sujetos cuando leen o escriben, es conveniente trabajarlo en las sesiones intermedias del proyecto: Así, antes de centrarse en el espacio retórico del texto -conocimiento discursivo-, los niños tendrán más claridad sobre el espacio del contenido -conocimiento del contenido- y podrán integrar a la comprensión de los conceptos que se están trabajando la forma como este contenido está presentado. Se estarían así generando interconexiones entre conocimientos, objetivo clave de la globalización considerada no como sumatoria de materias, sino como estructura psicológica para el aprendizaje (cfr. Hernández y otro, 1992).



## 5. Los proyectos de aula y la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito

---

Como sabemos, las dificultades en la comprensión y en la producción de textos escritos constituyen una de las causales importantes del fracaso escolar. Para algunos, instalados en una lógica escolar que aísla las áreas de enseñanza e ignora el papel que cumple la lengua escrita como mediadora de los procesos de aprendizaje de todas las disciplinas, este hecho es sólo una demostración de las deficiencias de la enseñanza de la lengua materna.

Si bien no podemos desconocer que la enseñanza de la lengua materna tiene como propósito el propender por el avance en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita de los estudiantes, no podemos dejar de lado que la lengua escrita atraviesa gran parte de las actividades escolares de todas las áreas. En este sentido, los procedimientos y actitudes que adoptamos cuando introducimos un texto escrito en el trabajo pedagógico, la manera como orientamos su lectura e interpretación, la forma como producimos textos -copiando o resumiendo de un texto previo, o retomando y adecuando los aportes colectivos-,

las funciones que se cumplen con la lectura y la producción de textos -verdades para repetir, confrontación de puntos de vista, aclaración y ampliación de conocimientos-, la calidad de los textos que se utilizan, así como nuestros desempeños en la comprensión y en la producción de textos escritos (coherencia, adecuación, dominio, uso de estrategias, organización de ideas), constituyen “modelos” implícitos que queramos o no estamos enseñando a nuestros alumnos, sea el área que sea. De este modo, lograr avances en ambos procesos es una responsabilidad de todo el colectivo de maestros y, aun más, de toda la organización de un centro docente.

Además, un contenido permanente en los proyectos es la lectura de diversos materiales y la producción de carteles, libros, cartas y, en fin, múltiples formas de registrar tanto la planificación como el desarrollo del proyecto, al mismo tiempo que se va aprendiendo (implícita y explícitamente) sobre las estructuras, funcionamiento y funciones de diversos tipos de textos y se van apropiando las formalidades necesarias para que ellos fueran adecuados a la situación comunicativa.

En general, y en relación con la enseñanza y aprendizaje de la lengua, el trabajo por proyectos permite comprender cómo la lengua no se restringe a un área escolar, por cuanto ella está presente en el currículo por lo menos de tres maneras:

- como sistema de comunicación de la clase y la escuela.
- como medio de aprendizaje
- como objeto de conocimiento.

Cuando esta última -el lenguaje como objeto de conocimiento- está presente en los objetivos escolares integrado a las anteriores -es decir, cuando el aula se organiza como espacio de

reflexión y aprendizaje permanente sobre lo que se dice, sobre lo que se lee y escribe-, es posible lograr avances en varios dominios. Lógicamente para lograrlo, el enseñante aprovecha todos los momentos para trabajar con los estudiantes la comprensión de lo que se quiere decir y los géneros, modos de organización y tipos de textos adecuados para comunicarlo. También, como ya lo dijimos antes, cuando se integra en el aprendizaje la conciencia sobre los procedimientos seguidos para aprender.

En una perspectiva del lenguaje que considera que *"la clave no es cómo opera el sistema gramatical de una lengua, sino más bien cómo utilizo tal lengua para realizar una función determinada"* (Halliday, M., 1973), el propiciar situaciones en las que la oralidad, la lectura y la escritura sean procesos comunicativos y de reflexión auténticos, es el contexto válido para propiciar su aprendizaje y desarrollo. Este contexto lo hacen posible los proyectos, y es por eso que en ellos los procesos del lenguaje tienen que ver con construir las condiciones para la vida social y ciudadana, que incluye la vida académica. Para cumplir estas condiciones, en los proyectos:

- Se trabaja con textos situados en prácticas comunicativas y discursivas, y no con escritos desligados de sus condiciones de circulación y uso.
- Incluyen situaciones de contacto y exploración de diversidad de textos.
- Se hace énfasis en las actividades comunicativas y el trabajo cooperativo con miras al desarrollo personal y a la convivencia social. El lenguaje se convierte en un instrumento válido para la mediación semiótica en la construcción de las interacciones.

En efecto, en los proyectos de aula es posible que se produzcan actuaciones discursivas tales como:

- Proponer, tomar iniciativa,
- Argumentar a favor de las propias decisiones y aportes,
- Poner en común,
- Discutir colectivamente,
- Tomar decisiones,
- Hacer acuerdos y hacerlos respetar,
- Preguntar al profesor y a los compañeros,
- Plantear respuestas, hipótesis.
- Establecer relaciones,
- Asumir diversos roles,
- Evaluar.

Así sean muy pequeños los estudiantes, al realizar los proyectos de aula se van llevando a cabo procesos de producción, reflexión, interpretación y metacognición sobre los discursos que se leen y/o producen, como lo afirma una maestra de primer grado:

“Paulatinamente se les fue orientando la manera como debían explorar la información de acuerdo a los interrogantes que se habían planteado inicialmente y se les condujo pacientemente para que ellos iniciaran el proceso de interpretación del material informativo. Durante esta etapa se instó a que los niños realizaran lecturas detalladas que permitieran encontrar la información deseada, para luego ser compartidas y contrastadas en la puesta en común. Se les invitó constantemente a que establecieran relaciones entre lo que se dice, lo que está escrito y lo que se desea, con el objetivo de ir delimitando esa búsqueda de información.”

Creemos que toda institución educativa debe preguntarse y responderse este interrogante: **¿Cómo formar lectores y productores de textos?** Y no decimos “niños o jóvenes lectores”, porque creemos que en este propósito tenemos que incluirnos los maestros y en lo posible la familia de nuestros alumnos. También hablamos de **textos**, porque no restringimos este problema al área de Lengua y Literatura, sino que pretendemos la reflexión y uso de una amplia gama textual que incluya desde textos funcionales, literarios hasta textos académicos-científicos. Dado que es un problema de todos, intentar resolverlo implica pensar como **equipo** docente, acordar diversas acciones que poco a poco podamos emprender; por ejemplo: iniciar una biblioteca en cada aula o para todo el centro; si ésta existe, revisar su dotación y funcionamiento para evaluar su labor en la formación de una comunidad lectora y proponer las modificaciones necesarias; crear espacios para la expresión libre y responsable de ideas, propuestas, reconocimientos y críticas -por ejemplo publicaciones periódicas o periódicos murales, exposiciones, tertulias, asambleas, foros-, etc.

Una de las acciones más importantes en esta dirección es la revisión que hagamos nosotros los docentes de los desempeños con los textos con los que trabajamos en las diferentes áreas y por ende nuestros conocimientos sobre cómo éstos se conforman de acuerdo a los géneros a los que pertenecen y las intenciones y funciones que cumplen. Tal vez de esta revisión se derive un plan de formación docente que nos posibilite retomar los desarrollos recientes sobre el análisis del discurso y esta actualización se articule con una renovación de nuestras prácticas pedagógicas.

Creemos que si bien la formación de lectores y productores de textos no aparece en la política educativa oficial como uno de

los temas transversales,<sup>1</sup> puede llegar a ser un medio fundamental para lograr los que sí aparecen como tales.

---

<sup>1</sup> Posiblemente esta decisión esté justificada en la consideración de que inherentemente la escuela está ligada a este propósito. Sin embargo, ésta es una actuación que no consulta ni siquiera las evaluaciones que las mismas autoridades educativas ordenan llevar a cabo y que muestran las graves dificultades que atraviesa la institución escolar para lograr que todos -o por lo menos la mayoría- de los que acceden a ella, logren un dominio en la comprensión/producción de textos escritos.



## 6. La didáctica de la lectura y la escritura en el marco de la pedagogía por proyectos

---

*“Son las dificultades que surgen, los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual lo que permite activar los conocimientos necesarios y ampliarlos”.*  
(Camps, 1996: 47)

Cuando se lleva a cabo un proyecto se generan necesidades comunicativas concretas, es decir, surge la necesidad de leer y escribir **para hacer algo** (informarse o informar, encontrar o solicitar algo, aprender sobre un tema o compartir lo que se ha aprendido con otros, etc). También se genera la necesidad de leer y escribir **para alguien**, así sea para nosotros mismos. Ahora bien, para lograr el **propósito** que motiva la lectura o la escritura de un texto, es necesario seguir una serie de estrategias o acciones intencionadas que permitan finalmente comprender lo que se lee o producir un texto coherente y cohesionado. Así conseguimos el **desafío** que nos planteamos para llevar a cabo estas prácticas.

Para aprovechar estas situaciones de comprensión y producción textual contextualizadas en las que se presenta el uso de una variedad de textos escritos, debemos generar una *didáctica de la lectura y la escritura* en la que la selección de los contenidos que se van a enseñar, su secuenciación y organización (cuándo se van a enseñar, en qué orden), y el modo como se presentarán (cómo), está definida por las necesidades comunicativas reales que surgen en los proyectos que, además, exige tomar como unidad de análisis las prácticas sociales comunicativas.

La pretensión de esta didáctica es que, al mismo tiempo que se trabaja sobre *el contenido que hay en los textos*, se tengan en cuenta las *imposiciones contextuales del discurso escrito*, tales como las estrategias que permiten lograr los propósitos comunicativos que los originan, la tipología textual válida para cumplir esa necesidad comunicativa, la forma como habitualmente se organizan los textos como el que se necesita comprender o producir... es decir, abordar en el aula las prácticas de lectura y escritura con toda la complejidad que las acompaña en los procesos comunicativos, aprovechando las situaciones significativas, auténticas, que el proyecto desencadena.

Como se puede colegir, se produce una ruptura con una tradición escolar que poco o nada ha contribuido para la formación de niños y jóvenes lectores y productores de textos: ya no es necesario fragmentar los procesos de comprensión y producción escrita para convertirlos en objeto de enseñanza, creyendo que de este modo será más fácil que se aprenda y además, que será más fácil controlar lo que se aprende. Esta fragmentación alimenta dos ilusiones muy arraigadas en la tradición escolar: eludir la complejidad de los objetos de conocimiento reduciéndolos a sus elementos más simples y poder ejercer un control estricto sobre el aprendizaje. De modo lamentable, la simpli-

ficación hace desaparecer el objeto que se pretende enseñar y el control de la reducción de las partes nada dice sobre la comprensión que los niños tienen de la lengua escrita ni sobre sus posibilidades como lectores o productores de textos; por ejemplo, saben las reglas ortográficas, el abecedario, normas gramaticales, pero no saben cómo usar estos contenidos al leer y escribir, no saben cómo ellos les ayudan a conseguir objetivos en la comunicación escrita.

## 6.1 ¿En qué consiste la didáctica de la lengua escrita en el marco de la pedagogía por proyectos?<sup>1</sup>

*La didáctica de la lengua escrita en el marco de la Pedagogía por Proyectos se caracteriza porque permite que:*

- **La lectura y la escritura se vivan como procesos de construcción de sentido**, procesos en el que se ponen en juego los conocimientos previos, lo que ya se sabe, que también son un medio para aprender, para incorporar nueva información, para integrarla con lo que ya se sabe.
- **Se logre un aprendizaje contextualizado sobre los procesos de comprensión y producción escrita**, por cuanto se vincula la realidad psico-socio-cultural del aprendiz, sus necesidades y competencias con las normas sociales que regulan la lectura y la escritura, con los conocimientos lingüísticos que ayudan a lograr comprender y producir

---

<sup>1</sup> En este apartado recogemos los aportes sobre el tema realizados por la profesora Gloria Inostroza, de la Universidad Católica de Temuco-Chile.

adecuadamente textos complejos o poco comunes en el entorno de los estudiantes.

- **En la escuela se lean y produzcan textos auténticos**, es decir que tienen un propósito concreto y buscan responder a un desafío "real".
- **Sea posible aprender a leer y escribir de un modo cooperativo**, gracias a que los proyectos son definidos, realizados y evaluados colectivamente.
- **Se incorpore la reflexión metacognitiva como vía privilegiada para formarse como lector y productor de textos**, en cuanto se comprende que en estos procesos es fundamental saber anticiparse, tener una percepción global de lo que se busca, saber planificar, saber confrontar ideas y valorar las proposiciones de los demás, así como saber autoevaluarse.

Para que esta didáctica sea real en nuestra práctica pedagógica, las interacciones que se deben promover en el aula tienen que hacer evidente que la atención se dirige, no a un tema de estudio, sino a lograr en la acción educativa una relación más horizontal con los estudiantes. Y esto no implica "no enseñar" o "dejarlos hacer lo que puedan". No, implica para los maestros asumir un nuevo papel en tanto mediadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes: a partir de una clara percepción de los objetivos, facilitar que los aprendices actúen, ayudarles a dialogar con los desarrollos teóricos pertinentes para resolver las situaciones problemáticas que se han planteado, y así, a través de esta actividad compleja, hacer posible que vayan poniendo en juego lo que saben, reformulen sus conocimientos previos y, en fin, construyan sus aprendizajes.

De este modo, se logrará motivación para leer, releer, escribir y reescribir textos, la posibilidad de regalarle a la lectura y a la escritura los tiempos que ésta requiere, la oportunidad para acompañar a los estudiantes a lo largo de su formación como lectores y escritores, la oportunidad de leer para escribir, de escribir sobre lo que se lee; la necesidad no sólo de leer y escribir sino de reflexionar acerca de la lectura y la escritura, de tomar conciencia sobre la manera como se lee y se escribe y de ser consciente de los mecanismos para mejorar...

## **6.2 ¿Qué, por qué y para qué leer en el marco de un proyecto?**

La enseñanza de la comprensión lectora, la entendemos como las mediaciones, los medios, los objetivos y, en fin, todo un proceso que se pone en juego para favorecer la construcción del pensamiento propio de la cultura escrita, o también llamado pensamiento alfabetizado, para que se apropien procedimientos que puedan ser más efectivos para la comprensión textual según el tipo de texto que se lea, así como para que se vaya logrando un progresivo control consciente del proceso de comprender.

Si bien reconocemos que algunos conocimientos sobre ciertos géneros y tipos de textos se construyen a través de los usos sociales que de ellos se haga (por ejemplo, hacer notas, cartas familiares, construir y comprender algunas estructuras narrativas), también reconocemos que debido a la complejidad de algunos textos, para llegar a ser un buen lector y productor de éstos se hace necesaria una reflexión y control consciente, favorecida por una enseñanza que permite participar de múltiples y diversas situaciones de contacto, uso y puesta en práctica de modos de leer, de comprensiones posibles, de la reflexión sobre esas

experiencias en la que se articulan y sistematizan conocimientos –por ejemplo, sobre formas organizativas, superestructuras, sobre funciones de los textos, sobre contextos de uso, sobre aspectos microestructurales, etc.-, porque “no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma”: la reflexión, la conciencia del proceso es fundamental.

Esta enseñanza puede ser implícita o explícita y en ambas se enmarca el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela y las implicaciones que de dicho proceso se derivan. Por esto, no estamos hablando de la enseñanza como transmitir informaciones descontextualizadas (la clase sobre el ensayo, sobre el texto de divulgación científica, etc.), sino que nos unimos a desafíos como los que plantea Lerner (2001: 26):

*... hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta...*

En este marco tan brevemente descrito, comprendemos que todas las explicaciones, proyecciones y retos antes mencionados, cobran vida, se modifican, se interrogan o se niegan en las aulas escolares a través de prácticas discursivas y no discursivas, tales como: las condiciones –tanto internas al aula como externas a la misma-, los momentos, los motivos y los agentes que, por ejemplo, introducen el texto escrito en el trabajo escolar; las orientaciones que se dan para interactuar con los textos, las preguntas que sobre él se hacen, las respuestas que se aceptan o rechazan; los modos de participar en la interpretación o pro-

ducción; los textos que se leen o producen, que se oficializan o prohíben, que se muestran o esconden, así como también el orden en que estas prácticas discursivas se llevan a cabo, la frecuencia, presencia y temporalidad con que ellas se efectúan, en últimas, en unas formas de organización de la actividad conjunta en el aula, que no son estáticas, que si se sigue la temporalidad de la interactividad en el aula se puede comprender cómo y por qué ellas evolucionan.

Las interacciones verbales junto con los procedimientos efectuados con el material escrito, son expresiones de unas determinadas concepciones sobre la lectura, los textos y los procesos de aprender y enseñar la comprensión textual. Y esto sucede en casi todos los momentos de la vida escolar, no sólo en las clases de lengua. Por esto afirmamos que, así no sea de forma explícita, se está enseñando y aprendiendo tanto contenidos (de ciencias, sociales...) como formas de discurso y prácticas de comprensión y de producción textual en casi todos los momentos de la vida escolar. Esta dinámica hace que, como afirma Lerner (2001:28), "no resulte sencillo determinar con exactitud qué, cómo y cuándo aprenden los sujetos".

Como en un proyecto hay un marco amplio de diálogo, de valoración mutua, de interés por comprender y aprender, se favorece la enseñanza de la comprensión de textos escritos. Entre otras razones tenemos: la presencia y uso de los textos no es gratuita sino que se acude a ellos para encontrar respuestas a las preguntas previamente planteadas o relacionadas con lo que se quiere trabajar (por ejemplo, para encontrar respuesta a las preguntas que han formulado en la planeación); así se prepara el terreno para que la lectura tenga sentido, para que se construyan objetivos antes de leer. Cuando los textos están situados, son auténticos, llegan al aula por razones concretas, se

está garantizando la presencia de propósitos para su comprensión así como también se permite que se los aprenda a valorar y se los vincule como herramientas importantes en la solución de los problemas o en la construcción de aprendizajes.

En el desarrollo de un proyecto es posible encontrar estas dos situaciones de lectura: (Colomer y Camps, 1996):

- La primera, “leer para aprender”. 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, predomina cuando se abordan los textos expositivos.
- La segunda, “leer para aprender a leer”. Los textos escritos aparecen como *medio* para aprender, pero también como *objeto* en la medida que se busca aprender sobre cómo comprenderlos o producirlos. Por esto, al trabajar con los textos escritos además de estar atentos al tema, se hacen orientaciones explícitas en relación con el trabajo sobre la comprensión o producción de un texto.

Que se hagan presentes las dos situaciones de lectura, es una evidencia de que se ha comprendido que no sólo se trata de poner a los niños a leer cualquier texto para luego evaluarlos, sino que la comprensión requiere ser enseñada (en el sentido de guiada), que no se aprende espontáneamente y sin orientación.

Ahora bien, ¿qué se enseña sobre la comprensión de textos en un proyecto? Tomando como base las investigaciones que hemos realizado, creemos que en este marco el objeto de enseñanza son las prácticas letradas más que las estrategias de comprensión textual. Las primeras, remiten a las prácticas so-



ciales de lectura y escritura que existen independiente incluso de los estudios –lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos- que se ocupan de ellas (Lerner: 2001:91). Las segundas, implican autodirección y autocontrol, es decir, la existencia de objetivos y conciencia de que esos objetivos existen (Valls 1990, citado por Solé, 1992) por lo que exigen modos de actuar en el trabajo con los textos que se caracterizan por su organización, intencionalidad y sistematicidad no siempre posibles de lograr en el trabajo escolar. En las aulas se hacen esfuerzos por regular los modos de abordar los textos; por tener en cuenta acciones e intercambios antes, durante y después de leer. Todo esto, muy asistemáticamente y muchas veces poco acompañado de explicaciones verbales que los describan o justifiquen, en relación con el proceso de comprensión.

Los siguientes son algunos de los “quehaceres del lector” (Lerner, 2001) que se pueden orientar en la interacción con los textos escritos en el aula:

1. Establecer relaciones entre lo que se sabe y lo nuevo poniendo en relación los marcos amplios de referencia con los marcos restringidos del campo temático en el que el texto se introduce.
2. Plantear hipótesis sobre lo que sigue.
3. Buscar y aclarar lo que no se comprende, así no sea inmediatamente, porque muchas veces continuar leyendo y luego devolverse es la vía para lograr resolver los interrogantes que se van generando al leer.
4. Resolver ambigüedades sobre el significado de una palabra o enunciado completo.

5. Decidir en torno a las diversas interpretaciones que surgen sobre los textos, a sus funciones, a los propósitos de lectura, a su calidad, etc.

Compartimos con otros investigadores sobre este tema de cómo la presencia de estos modos intersubjetivos de actuar son la garantía para que luego los niños puedan hacer estos procesos solos. La hipótesis que hoy se defiende es que estas prácticas pedagógicas harán posible que los niños, además de aprender a ser lectores autónomos, porque no dependen exclusivamente de la interpretación del maestro, porque confían en sus posibilidades como intérpretes y se apoyan en el texto para resolver problemas, aprenden a ser responsables de la construcción de la interpretación, a establecer inferencias de distinto tipo, a revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallas en la comprensión.

### **6.3 ¿Qué, por qué y para qué escribir en el marco de un proyecto?**

Una de las actividades más permanentes en los proyectos es la escritura. Al llevar a cabo un proyecto surge la necesidad de acudir a la escritura para cumplir unos propósitos específicos. Es decir, las preguntas ¿para qué?, ¿por qué escribir?, cobran sentido. No se escribe por escribir. Se escribe para alguien y por algo. Se genera así un contexto para la escritura en el que se pone en juego lo que se sabe tanto sobre el sistema de escritura como sobre el lenguaje que se escribe según la intención comunicativa y según las convenciones que la sociedad ha adoptado para cumplir esos propósitos.

Detengámonos en cada una de las fases de un proyecto para analizar las situaciones de escritura que ellas involucran:

En la fase de la **planificación**, la escritura constituye la posibilidad de llegar a consensos y dejarlos registrados, en un lugar visible. En este caso se producen listas de objetivos, de preguntas, de hipótesis, de recursos a utilizar, de actividades unidas a responsabilidades y vinculadas con fechas (cronogramas), para construir el contrato didáctico. La lista, como sabemos, es un texto enumerativo que exige poco esfuerzo para articular y relacionar las ideas entre sí.

El texto de la planificación, sirve para que las familias puedan vincularse al desarrollo del proyecto (medio de comunicación). También, cuando se transcribe en un cartel grande que permanece a la vista de todos, cumple la función de regular el comportamiento, anticipar y prefigurar las acciones. Dado su carácter público, su proceso de producción debe incluir, además de la construcción de los acuerdos, la legibilidad caligráfica y la corrección ortográfica y gramatical.

Durante la **ejecución** del proyecto, dependiendo del eje que éste tenga, se producirán textos con organización narrativa (crónicas, cuentos, relatos de experiencias), expositiva (informes, textos de divulgación, de descripción de objetos, carteles o carteleras para exponer, etc.), o argumentativos (publicidad de eventos, cartas para obtener permisos o colaboraciones, artículos para reaccionar ante determinadas situaciones, etc.). A estos textos se puede acudir bien para cumplir funciones de comunicación de lo que se ha investigado, como medio para reflexionar y luego producir otros textos y también como registro de lo que se está aprendiendo. Como veremos en el apartado siguiente, la producción de algunos de estos textos puede ser asumida como

objeto de enseñanza y aprendizaje. Para la socialización de lo aprendido durante el proyecto, en el momento de la culminación del mismo, se publican las producciones (en la sala, pasillos de la escuela, sitios web, revista o periódico escolar, etc.) para que sean leídas por otros.

Por su parte la evaluación, sea la del proyecto o la de los aprendizajes logrados, es en gran medida atravesada por la escritura: si se realiza a través de asambleas escolares, se hacen actas para registrar los acuerdos y dificultades para tenerlas presentes en los proyectos siguientes; si se hace individual se puede realizar a través de cuestionarios; también se recurre a pruebas o trabajos escritos para demostrar los aprendizajes logrados. Para la auto-evaluación o co-evaluación se utilizan también las rejillas en las que se han definido unos indicadores y unas valoraciones de los mismos. Ahora bien, durante todo el proyecto se mantiene una comunicación permanente con los padres y otros miembros de la comunidad a través de circulares, boletines, notas y cartas.

Por toda esa diversidad textual y variedad de usos antes mencionada, consideramos que el trabajo por proyectos permite comprender cómo la producción escrita no se restringe a un área escolar, no es responsabilidad únicamente del área de lenguaje. En este marco se hace evidente la presencia de la escritura en el currículo por lo menos de tres maneras y con tres funciones diferentes:

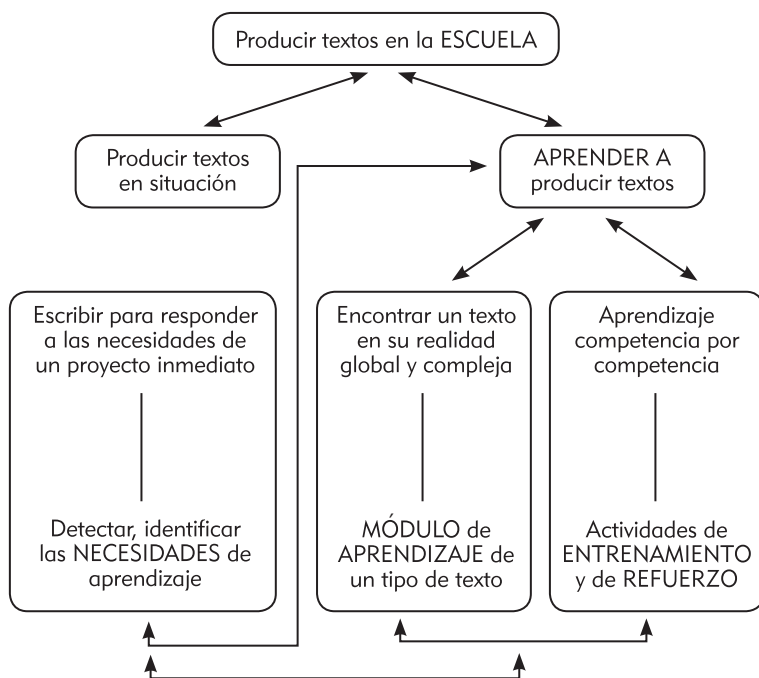
Como uno de los sistemas de comunicación de la clase y de la escuela	Función Comunicativa
Como un medio de aprendizaje	Función epistémica
Como un objeto de enseñanza y de aprendizaje	Función cognitiva

Producir o componer textos escritos en el marco de un proyecto, hace que este proceso se presente con las siguientes características principales, que Camps (1996) resume en los siguientes puntos:

1. La escritura se sitúa dentro de un marco comunicativo, no hay que escribir una «redacción» para ser corregida por el profesor, sino que el texto tendrá lectores reales, unos destinatarios, que será necesario tener en cuenta.
2. Puesto que se concibe que es durante el proceso de construcción del texto cuando se aprende a escribir, se hace que los alumnos escriban en clase y se facilitan ayudas para gestionar las distintas operaciones de escritura.
3. Se combinan las tareas de producción del texto con actividades de reflexión explícita y de aprendizaje de una selección de contenidos específicos de los géneros discursivos y de los tipos de texto objeto de enseñanza y aprendizaje.
4. Se propone una forma de trabajar en clase que favorece la interacción entre profesor y alumnos o entre los propios alumnos. Estas situaciones interactivas son las que permiten que la evaluación formativa pueda desarrollarse durante el proceso de aprendizaje.

En este marco, la *evaluación formativa*, entendida como proceso de regulación y autorregulación de los aprendizajes, se materializa en los momentos en que el alumno intenta solucionar los problemas que la tarea de escritura le plantea. En estas situaciones, la función de la evaluación es ayudar al alumno a establecer la conexión necesaria entre los nuevos conocimientos y las actividades de uso de la lengua; al profesor le permite ajustar sus propuestas para guiar al aprendizaje de los alumnos.

Por todo lo anterior afirmamos que en los proyectos el proceso de escritura se convierte en un espacio de aprendizaje. Sin embargo, para que esta afirmación sea plenamente verdadera, es necesario que las situaciones de producción textual se conciban no únicamente como uso, como práctica, sino la reflexión explícita que se ejecuta para comunicar o elaborar un contenido, sino que exige que el proceso mismo se vuelva *objeto de enseñanza y de aprendizaje*, tal como se puede inferir de las características antes anotadas y como lo esquematiza muy bien Josette Jolibert (1995: 55) en la siguiente figura:



Dado que el proyecto aporta la intencionalidad de los textos que se producen, las acciones que se lleven a cabo para lograr esos pro-

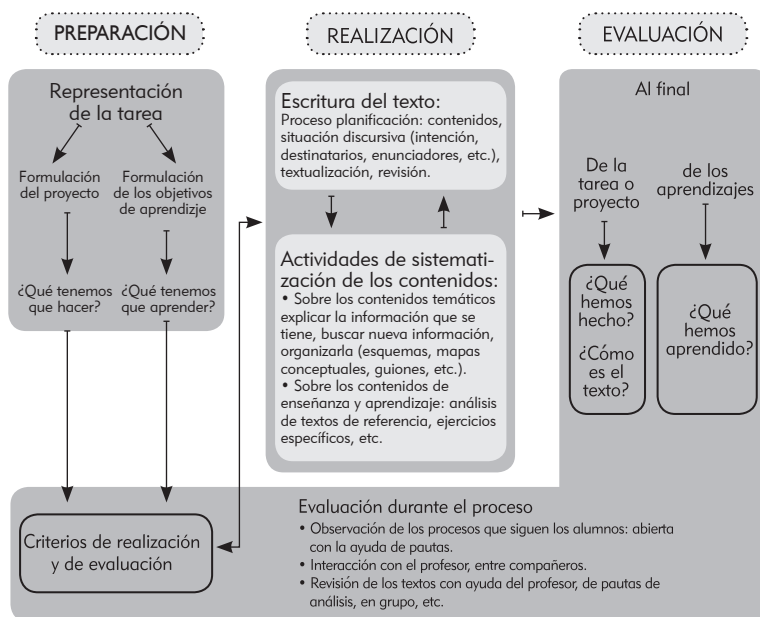
pósitos y desafíos, durante el proceso mismo de producir, cobran sentido. Estas acciones, emprendidas primero conjuntamente entre maestros y niños –y en lo posible otras personas–, en un trabajo colaborativo, compartido, intersubjetivo, son la condición para que luego puedan llegar a ser interiorizadas e intrasubjetivas.

Cuando producir un determinado texto es una tarea que se asume con otros, es decir, como problema que juntos vamos a resolver, el habla, los intercambios comunicativos, se convierten en herramientas vitales. Es por eso que hoy muchos investigadores en este tema decimos que “a escribir se aprende hablando”.

Estas interacciones verbales entre compañeros y con el maestro o maestra sirven tanto para la gestión como para el control sobre la producción. Pueden ser preguntas para hacer notar algunos problemas (“*¿te parece que si queda así se va a entender lo que quieres que se entienda?*”), propuestas de soluciones (“*profe: démosle a leer a una niña de otro curso para ver cómo lo entiende*”), modos de evaluar y proponer mejoras (“*me parece que dice lo que habíamos acordado y suena como una carta, pero se podría cambiar la despedida*”). Además de lo que se dice es importante estar atentos a quién pregunta, quién aporta soluciones, a quiénes se recurre, qué recursos se utilizan, entre otros aspectos, porque ellos son indicadores que permiten una aproximación a cómo se avanza en este proceso.

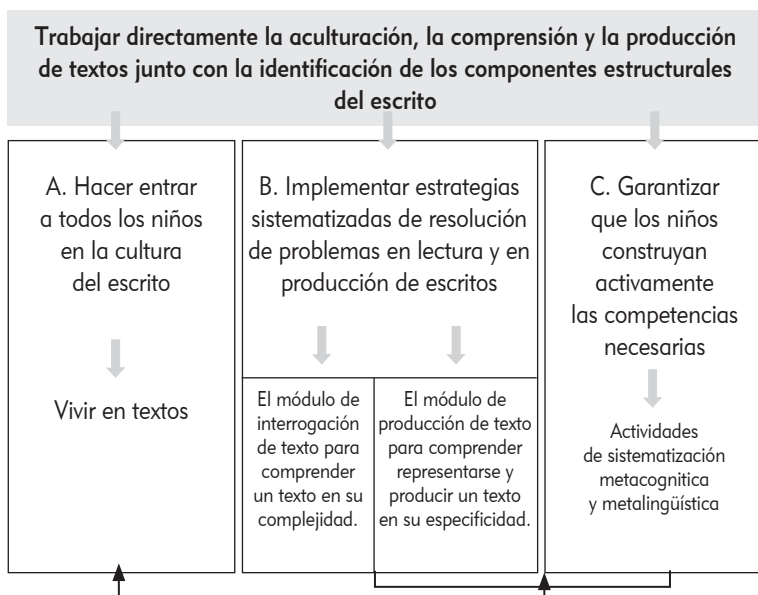
La confrontación y consulta permanente cuando se producen textos, constituyen además de un aprendizaje propio de una comunidad alfabetizada, “modelos vivos” sobre cómo se resuelven problemas propios de este proceso, así como contenidos específicos. En todos los proyectos no se siguen exactamente los mismos procedimientos para producir los textos, porque dependiendo de la situación comunicativa concreta, hay que seleccio-

nar los aspectos concretos que es necesario profundizar a través del diseño de un módulo de aprendizaje (así lo llama Josette Jolibert) o de una secuencia de aprendizaje (así lo llama Anna Camps y otros), en el que se incluyen unos contenidos relacionados con las características formales de las prácticas sociales discursivas que se abordan, unas ejercitaciones y la producción guiada de los textos acordados. Sin embargo, como dice Camps (1996: 45) "hay unos elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual, si se quieren cumplir los objetivos de hacer algo y al mismo tiempo aprender algo sobre la lengua y su uso". Estos elementos, y cómo se relacionan con las diferentes fases del desarrollo de un proyecto, se muestran en la figura que sigue:





Para finalizar, retomamos este esquema que nos ofrece Josette Jolibert, en el que integra todos los procesos que en el marco de la Pedagogía por proyectos se hacen posibles, en relación con el desarrollo del lenguaje:



También Colomer (1994) muestra la ventaja de la realización de los proyectos para el desarrollo del lenguaje en el espacio escolar: “en algunos proyectos se puede poner más énfasis en aspectos de lectura (cuando se quiere preparar una lectura de poemas, por ejemplo) o en aspectos de escritura (si el propósito es escribir una colección de cuentos de terror, pongamos por caso). Pero en cualquier proyecto los chicos y las chicas se convierten en receptores y emisores de una gran variedad de textos escritos que se interrelacionan de muchas maneras y en un orden temporal muy diverso, superando la división entre lo escrito

externo (y ajeno que se utiliza para leer) y lo propio (que se escribe sin destinatario) que se considera inadecuada. La regulación oral de las actividades del proyecto completa la interrelación de todas las actividades lingüísticas, al margen, evidentemente, de que los proyectos incluyan también producciones orales como finalidad principal o secundaria”.

Esperamos que quede claro que, en relación con el aprendizaje del lenguaje, no hay que pensar que porque hay prácticas de conversar, discutir, exponer, sacar conclusiones, leer o de escribir ya se está aprendiendo lo suficiente y necesario sobre éste. Como para apropiarse de modo más consciente y autónomo es necesario sistematizar lo que se aprende, se trata entonces de aprovechar esta circunstancia auténtica para incluir un trabajo cognitivo, metacognitivo y de regulaciones metaverbales, que hagan posible sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos y/o literarios involucrados. Pero además, se requiere ir acompañando con la escritura estos aprendizajes que se van logrando, para, justamente, aprovechar su aporte epistémico. Así, la escritura en el aula se vivirá como un proceso, tal como lo plantean Scardamalia y Bereiter (1992): “El tiempo de las reescrituras y revisiones de los textos debe ser revalorizado como un tiempo crucial y definitorio del aprendizaje, imprescindible para lograr una verdadera “transformación del conocimiento”.

Tal como lo estamos presentando, la realización de los proyectos de aula no es un asunto banal ni “para pasarlo mejor”. Por lo menos en el área de lenguaje, es una configuración que requiere un complejo entramado en el que se practica una didáctica del lenguaje, la lectura y la escritura en la que la selección de los contenidos que se van a enseñar, su secuenciación y organización (cuándo se van a enseñar, en qué orden), y el

modo como se presentarán (cómo), está definida por las necesidades comunicativas reales que surgen en los proyectos. Es por esto, que se hace necesario analizar la situación comunicativa completa (quién escribe o lee, a quién o para quién, para qué, por qué, cuándo, dónde, cómo) y no sólo centrarse en el texto aislado y menos aún un fragmento del mismo.

Y aunque no somos expertos en las didácticas de las otras áreas escolares, consideramos que las herramientas de las que disponemos desde los desarrollos teóricos producidos en nuestro campo, son un buen soporte para hacer posibles aprendizajes más auténticos en el contexto escolar, como lo plantea Van Dijk (1983):

*“La Ciencia del Texto da cuenta de los textos con una visión global y socio-funcional, puesto que recupera el sentido de lo textual de la comunicación lingüística en la vida cotidiana. Por ello, se constituye como necesaria para darle un soporte sólido a una pedagogía constructivista desde el desarrollo óptimo de la lengua en el estudiante que posibilita el acceso a toda forma de conocimiento en cualquier área del saber humano”.*



## 7. El lugar de los maestros en un proyecto

---

### 7.1 Su rol en el desarrollo de un proyecto

Si en un proyecto los estudiantes tienen un rol tan importante, entonces ¿qué hacen los profesores? Esta pregunta surge con frecuencia porque pareciera que se comprende que dar importancia a los niños y jóvenes es quitársela a los maestros. Esto no es de ningún modo cierto en el marco de la Pedagogía por Proyectos en la que los roles del docente se reconceptualizan, es decir, se modifican y amplían, y en este sentido, cobran nuevas valoraciones. En un Proyecto se requiere que el maestro sea<sup>1</sup>:

#### **Un organizador:**

- cree las condiciones que permitan elaborar proyectos;
- haga que los estudiantes se organicen, se clarifiquen las tareas, las responsabilidades, el calendario y se anote la

---

<sup>1</sup> Seguimos en esta parte a Gloria Inostroza, profesora de la Universidad Católica de Temuco-Chile.

planificación compartida en un lugar visible, de tal modo que sirva de contrato a lo largo del proyecto;

- regule el proceso por medio de la revisión de las tareas y/o compromisos.

#### **Un informador:**

- proporcione o ayude a buscar, conseguir e interpretar, las informaciones necesarias al desarrollo del Proyecto;
- dirige las actividades de metacognición y de explicitación de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y estratégicos, si hay necesidad (y no siempre la hay).

#### **Un evaluador:**

- ayude a los estudiantes a identificar, ellos mismos, los criterios de evaluación del cumplimiento de sus tareas y el grado de dominio de sus aprendizajes (evaluación de proceso);
- proporcione modalidades de evaluación integral que correspondan efectivamente a los aprendizajes realizados.

#### **Un “moderador de vida cooperativa”:**

- genere una atmósfera de trabajo cooperativo, en la cual cada personalidad pueda encontrar su equilibrio, evitando las tensiones de un aula tradicional, creadas por “actividades” impuestas y sin significación directa para los estudiantes;
- haga vivenciar una actitud de escucha y tolerancia, en la cual los conflictos –normales en cualquier comunidad- se puedan resolver a través de la discusión y la negociación;
- elabore con los estudiantes reglas de vida realistas, formuladas en forma positiva (en vez de prohibiciones) y permítirles expresarse sobre las dificultades que ellos encuentran para ponerlas en práctica.

En síntesis, la pedagogía por proyectos requiere que los docentes confíen en la capacidad de los estudiantes, porque sólo así les propondrán desafíos que ellos pueden afrontar y experimentar la satisfacción de haberlo hecho, respetando los derechos elementales al error y a tomarse su tiempo.

## 7.2 La formación de docentes

Al intentar referirme a este tema, me surge esta pregunta: ¿Cómo, siendo parte de una tradición lejana al aprendizaje significativo y cooperativo, los maestros logran comprender y aceptar la pedagogía por proyectos como una propuesta de cambio profundo e introducirla en su práctica pedagógica?

No tengo armado todo el rompecabezas que permitiría dar respuesta a esta pregunta, sin embargo, voy a atreverme a plantear algunas reflexiones surgidas de mi experiencia como coordinadora de un Programa de Mejoramiento docente en Lengua Materna: desarrollo de la lectura y la escritura y de los procesos investigativos en aulas de educación básica que he venido realizando en los últimos años.

Sí, como ya lo hemos dicho a lo largo de este trabajo, hablar de proyectos en la escuela no suena raro, no es novedoso; una de las tareas de un proceso formativo es aclarar de qué hablamos cuando hablamos de pedagogía por proyectos. Que una propuesta didáctica sea malentendida, que se dejen de lado sus características fundamentales y se enfatice en algunas menos relevantes es, en parte, un síntoma, una manifestación de las resistencias que la cultura escolar expresa porque si bien se siente “retada” por los desarrollos teóricos siente en esta propuesta la exigencia de cambios profundos y no sólo “formales” que la

amenazan, la desestabilizan y, por eso, al desgastar el concepto, lo neutraliza.

En este sentido, en los espacios formativos hay que establecer un diálogo permanente entre las formulaciones teóricas y la experiencia cotidiana escolar. En este diálogo es muy importante escuchar lo que los maestros manifiestan sobre las inquietudes que se les generan al intentar hacer proyectos en el aula (mejor aún, pedirles que las escriban), para ir poniendo la teoría en relación con esos interrogantes que van surgiendo.

A continuación, iré alternando las voces de algunos maestros (recogidas en escritos realizados en el desarrollo del Programa de Mejoramiento docente en lengua materna, que coordino) con las explicaciones que ellas me generan:

La maestra Gloria Buriticá (1999) escribe:

“Fue sorprendente para los niños y las niñas, como un juego, que la profe les preguntara ¿Qué quieren saber...?”

Como sabemos, en la planificación de un proyecto surge esta pregunta. Atreverse a hacerla a los estudiantes, exige considerarlos como interlocutores válidos para responderla. Como no es una pregunta habitual en el discurso del aula, cuando se plantea por primera vez resulta desconcertante para maestros y niños.

Ahora bien, las respuestas son aún más desconcertantes: puede suceder que asombrosamente los chicos o jóvenes empiecen a lanzar propuestas interesantes pero propias del mundo escolar, como también que las respuestas no encajen con el esquema de lo que es posible hacer en la escuela. También puede suceder lo que decía la maestra Ana (1999):



“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 sucede justamente como síntoma de la negación de la participación pero no es justificación para declarar la imposibilidad de negociar con los niños e imponer como único criterio el del maestro. Ahora bien, no se trata de preguntar sobre qué se quiere saber (así en general), cada vez que se va a iniciar un proyecto. Si ha habido una planificación conjunta del año escolar, de lo que se trata es de precisar los contenidos a abordar: “qué vamos a aprender sobre...”. En caso de que sea necesario modificar la planeación que inicialmente se había hecho, el proyecto inicia entonces con la aclaración sobre los motivos que generan ese cambio.

Reiteramos que de ningún modo la pedagogía por proyectos tiene el propósito de anular la participación de los maestros en la planificación como en el resto del desarrollo del proyecto. Comprender de este modo la pedagogía por proyectos puede ser más bien la expresión de un movimiento pendular, frecuente en los procesos de cambio: pasar de la dictadura de los maestros a la dictadura de los estudiantes. Por el contrario, se reconoce que en la relación pedagógica entre maestros y estudiantes hay una asimetría cognitiva; más bien de lo que se trata es de promover un mayor control y responsabilidad en el aprendizaje como vía para promover la autonomía. Este propósito exige la definición y rotación de roles así como asumir responsabilidades diversas y variadas. El liderazgo de los maestros es fundamental porque son quienes pueden tener presentes las necesidades educativas básicas, quienes deben orientar la evaluación de las propuestas, sugerir preguntas que ayuden a valorarlas, exponer y hacer exponer argumentos, analizar la pertinencia y viabilidad de las

propuestas así como también hacer evidentes las conexiones entre los intereses y las necesidades.

“Con el impulso necesario para iniciar mi primer proyecto de aula, llegué a motivar y a conocer los intereses de mis estudiantes mediante la formulación de preguntas claves que constituyen parte esencial de la fase de planificación ¿qué les gustaría aprender conmigo este año escolar?, ¿qué quieren saber?

Allá situada en la mitad del salón les repetía la pregunta y todos permanecían calladitos, como si fuesen mudos. Volví a insistir y nada, esta situación me angustió un poco, entonces, comprendí que mis estudiantes necesitaban tiempo para entender lo que estaba pasando, estaba segura que jamás en su corta existencia habían sido interrogados al respecto (primer grado).

Entonces se me ocurrió cambiar la táctica, ahora me dirigí a un destinatario, una de mis niñas pilosas y la interrogué:

- “Mi linda” a usted ¿qué le gustaría aprender?

- Las vocales – me respondió.

Interrogué a otro con la misma pregunta:

- Las letras –fue su respuesta.

- El abecedario –respondió otro levantando la mano

Y así sucesivamente se fue dando la lluvia de ideas. Logramos identificar que el mayor interés de ellos por aprender, giraba en torno al conocimiento sobre el perro y sus cuidados” (Maestra Myriam del Carmen Cortés, 2005).

Como se puede notar en este texto, no es la primera idea ni el orden en que ellas se escuchan lo que decide el tema de los proyectos. Lo que este fragmento no deja ver, es cómo se da la negociación para que se pase de temas o asuntos netamente escolares (respuestas obvias cuando la pregunta se hace, por

primera vez en un contexto escolar), a un asunto más significativo que puede involucrar los aprendizajes mencionados inicialmente sin estar centrados en ellos. Esto sucede tal vez porque no se le ha dado importancia a la negociación para la construcción de acuerdos en el aula y así no es fácil ser conscientes de los mecanismos como ella se efectúa.

Hemos observado que hay grandes dificultades para definir los contenidos. Sigue siendo muy fuerte la idea de que estos sólo son temas y por eso se deja por fuera el aprendizaje de los procedimientos, de las actitudes (Coll, 1992). Es por esto que, por ejemplo en el área de lenguaje, como no se hacen evidentes temas gramaticales, no hay claridad sobre qué se puede aprender en un proyecto. Escribir o leer unos determinados textos, se comprenden más como actividades a efectuar que como objetos de aprendizaje. Pareciera que basta practicar para aprender, dejando de lado la reflexión metaverbal y la sistematización de los conocimientos sobre este objeto de estudio. Para ayudar a resolver esta situación, Josette Jolibert propone que se diligencie una rejilla en la que además de hacer visibles las actividades que se llevan a cabo involucrando procesos de lectura y escritura, se planifique la reflexión y sistematización de contenidos sobre esos usos u organizaciones textuales que fueron más frecuentes, integrando en esta reflexión los aspectos microestructurales.

Definir los procedimientos, los modos de llevar a cabo los aprendizajes, permite desde el inicio el diálogo sobre el aprender a aprender, la activación de los esquemas necesarios para hacer posible una participación más intencional y conciente y generar un mayor control compartido en el grupo.

“Me preguntaba a mi misma: ¿qué hacer para no acabar con el interés que manifestaban los estudiantes y se me

ocurrió preguntarles: ¿Cómo les gustaría aprender? Nuevamente fui como su secretaria, escribiendo sus ideas.

Todas sus propuestas no eran nada nuevas para mí, pero sus ganas de aprender las hacían ver valiosas. Con todas ellas ordenamos las actividades (Maestra María del Socorro Ruiz, 2005).

En la ejecución de los proyectos, como en la fase anterior, es todo un reto no ser vencido en el intento y caer en la tradición de "presentar" contenidos, de que la voz del maestro sea la que más se escuche, que sus preguntas, respuestas y evaluaciones acallen las comprensiones de los estudiantes. Hacer realidad una relación 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, a la rotación de roles, al cumplimiento de las reglas de convivencia.

Una de las formas más frecuentes como los estudiantes empiezan a participar en los proyectos es llevar al aula textos diversos (sean impresos o videos), en los que se abordan los temas acordados. Muchas veces los llevan porque su título tiene que ver, pero no porque previamente los hayan leído o al menos explorado. Pareciera que se deja al maestro la función de leerlos y definir su pertinencia. Así, para romper estas prácticas, el desafío está en que los estudiantes aprendan que disponer de materiales no es un asunto de cantidad sino de calidad, ayudarles a tener criterios para buscar la información buscándola con ellos, interrogando los textos (y en este sentido, la construcción de las preguntas es vital) para evaluarlos en relación con sus aportes a las preguntas que tenemos. Es importante también, que la exploración de los textos seleccionados se haga en clase, para orientarles el diálogo en la construcción de conocimientos y apartarlos de la copia mecánica. En este proceso complejo se

pueden ir generando relaciones, estableciendo hipótesis, elaborando argumentos... en fin, aprendiendo.

La evaluación en los proyectos es otro tema que no es fácil de abordar con los docentes porque exige también profundas reformulaciones sobre este concepto y las prácticas asociadas a él. Por ejemplo, en las revisiones de sistematizaciones de proyectos he observado que cuando se planifica el proyecto casi siempre se olvida incluir cómo se hará la evaluación. ¿Por qué sucede esto? Creo que en parte, porque la evaluación sigue siendo vista como la etapa final 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. Lo que sí he observado es que la evaluación cada vez se hace más con base en la planificación como parámetro para decidir si se avanza, se retrocede o se transforma lo propuesto en relación con lo hecho.

Ahora bien, he observado que la tendencia en la evaluación específica sobre el aprendizaje de unos determinados contenidos es realizarla mediante recapitulaciones parciales y progresivas de lo aprendido en la que el maestro conduce y los estudiantes aportan sobre lo que éste indaga; también, aunque menos, que se elaboren, en algunos momentos, síntesis personales y colectivas. Creo que hay que explorar otras propuestas que profundizan en procedimientos cognitivos y metacognitivos.

Quiero finalizar presentando una hipótesis: hacer proyectos en el aula puede posibilitar la transferencia de las competencias adquiridas durante la planificación, el desarrollo y la evaluación de los mismos, al mejoramiento de la comprensión de la lectura y de la producción escrita. Esta hipótesis me surge al comparar los procedimientos que se requieren para estos procesos: 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. Estos saberes y quehaceres son propios de un participante en un proyecto, como de un buen lector y productor de textos. Hay que buscar tiempo para probar esta hipótesis.

## Bibliografía

- ARBOLEDA, R. (1997) *LA ENSEÑANZA INTEGRADA: Una mirada desde el Área Curricular de lenguaje*. Interconed editores. Bogotá.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1992) *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. En revista *Infancia y aprendizaje*, Madrid.
- COLOMER, T. (1994) *La lectura en los proyectos de trabajo*. En revista *Artículos de Didáctica de la Lengua y de la literatura* N.2 pgs. 63-71
- 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.
- COLL, C. y otros (1992) *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Editorial Santillana, aula Siglo XXI.
- DE LA ROSA, A. (2005) *Los proyectos de aula*. Módulo 2 de la serie "Construir Cultura Escrita en la Escuela". Programa de Mejoramiento docente en Lengua materna. Univalle.
- EDWARDS D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona.

- GARCÍA VERA, Nylza Offir (2006). *Tesis de maestría*. Facultad de Educación de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.
- HALLIDAY, M. (1973) *Explorations in the Functions of Language*, London, Edward Arnold.
- HERNÁNDEZ, F. (1989) *La globalización mediante proyectos de trabajo*. En revista "Cuadernos de Pedagogía", Barcelona.
- HERNÁNDEZ F. Y VENTURA, M. (1998) *La organización del currículo por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- JOLIBERT, J. (1994) *Formar niños lectores y productores de textos*. Edit. Dolmen, Santiago de Chile.
- JOLIBERT, J. (1999) *Interrogar y producir textos auténticos*. Experiencias cotidianas en el aula. Dolmen, Chile.
- LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela*. Fondo de Cultura Económica y SEP: Secretaría de Educación Pública de México.
- MARUNY Y OTROS. (Cultura) *Escribir y leer Tomo III*. Editorial Edelvives. Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- MEN (1998) *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá.
- NOT, L. (1992) *La enseñanza dialogante*. Editorial Herder, 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.
- RINCÓN G. y Otras. (2001) *La pedagogía por proyectos como estrategia para la formación docente*. En: "La formación



- docente en América Latina". 1a. Edición. Bogotá. Universidad Nacional y Cooperativa Editorial Magisterio.
- RINCÓN G. (2002) *La construcción de proyectos formativos como alternativa para la formación de docentes en ejercicio. Una experiencia*. En: "Lectura comprensiva y temprana. Para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor". 1a edición. Lima, Ministerio de Educación Nacional. GTZ Cooperación Técnica Alemana.
- RINCÓN G. (2003) *Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos*. Ponencia presentada en un taller de la RED Antioquia.
- RINCÓN G., RODRÍGUEZ G., DE LA ROSA A., CHOIS P. Y NIÑO R. (2003) *Entre-Textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cátedra UNESCO- Universidad del Valle. Cali.
- RODRÍGUEZ, M. E. (S/F) *Discurso pedagógico y cultura escolar. Enfoques analíticos y perspectivas de transformación*. Universidad Distrital.
- SANCHO Y HERNÁNDEZ, (2001) *El cambio en educación. Memorias de un evento (Cd rom)*, Barcelona.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, ediciones Morata, Madrid.
- VAN DIJK, T. (1983). *Texto y Contexto*, editorial Cátedra, Madrid.
- VASCO, C.E. (1987) *La integración curricular*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.





















