

El trabajo por proyectos: una metodología global

Meritxell Balcells

Fotografías de Meritxell Balcells

Cuadernos de Pedagogía, Nº 450, Sección Experiencias, Noviembre 2014, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

Al margen de asignaturas, horarios y libros de texto, este centro lleva dos décadas trabajando por proyectos. La curiosidad del alumnado es la que marca el proceso de aprendizaje, que, con esta metodología, adopta un enfoque competencial, transversal y colaborativo que implica a diferentes aulas y exige la total implicación y coordinación del profesorado.

Meritxell Balcells. Colegio Isabel de Villena, de Esplugues de Llobregat (Barcelona).

En el colegio Isabel de Villena, de Esplugues de Llobregat, hace unos veinte años que trabajamos por proyectos. Nuestro alumnado de Educación Infantil y Primaria no tiene libros de texto, sino que aprende a partir de las preguntas significativas que surgen al iniciar cada trimestre. "¿De dónde salen los personajes de nuestros cuentos?", "¿Por qué nacemos y morimos?" o "¿Cómo se aguantan los planetas?" son ejemplos concretos de temas que preocupan a nuestros alumnos y alumnas y que se convierten en punto de partida de investigaciones colaborativas que llevamos a cabo conjuntamente en las diferentes aulas.



Un proceso de aprendizaje integral

El trabajo por proyectos no es solo una metodología de trabajo en el aula, sino que es una manera de entender el aprendizaje en un momento en que está en pleno cambio. Los centros escolares ya no son la fuente principal de información para el discente, ni ofrecen datos innovadores u originales. El alumnado del siglo XXI está bombardeado por una cantidad de información que, en muchos casos, ni siquiera busca, está presente en su entorno familiar y social, y encuentra de una forma mucho más atractiva que la que se le presenta en las aulas. Por lo tanto, hay que redefinir el modelo educativo que se ofrece desde los centros educativos, puesto que la función docente está en un proceso de transformación evidente: el profesorado no puede continuar siendo la única fuente de información, sino que tiene que empezar a incidir directamente sobre la capacidad de organizar, interpretar y dar sentido a esta información, de forma que el concepto de aprendizaje vaya adquiriendo un sentido competencial que permita al alumnado actual integrarse en el modelo social y laboral que se encuentre al acabar su formación académica.

Es por estas razones que el trabajo por proyectos se presenta como una metodología global, un proceso de aprendizaje integral, con el cual no diferenciamos áreas ni disciplinas, sino que intentamos trabajar desde la natural curiosidad infantil, que no entiende de asignaturas ni de horarios, ni de libros ni de especialistas.

En este sentido, Fernando Hernández, en una entrevista a la revista *DIM*, del Grupo Didáctica, Innovación y Multimedia de la Universitat Autònoma de Barcelona (Domingo Coscollola, M. 2010), afirma que el trabajo por proyectos, al que ahora se refiere como "aprendizaje como forma de relacionarse", implica una nueva concepción de la educación en los siguientes sentidos: supone mirar las criaturas con sus propios ojos, a través de su mirada; el aprendizaje se produce en círculo, todo se relaciona de manera interdisciplinar y, finalmente, implica trabajar con discentes como sujetos portadores de experiencia, de información, de vivencias, etc.

En esta misma línea, Hernández concreta tres ideas básicas del trabajo por proyectos: la primera es que tiene que existir un vínculo entre docente y discente que permita estructurar y organizar la información; la segunda es que en el aula se construyen experiencias de aprendizaje y no actividades programadas y preparadas (fichas), y la tercera es que se tiene que promover la imaginación, actualmente secuestrada por los libros de textos, por los programadores informáticos, etc.

Pero cuando hablamos de metodologías globalizadoras no podemos pasar por alto la teoría de las inteligencias múltiples, puesto que el trabajo por proyectos está íntimamente ligado al concepto de inteligencia como un conjunto de diferentes capacidades que se tienen que desarrollar, sin diferenciar áreas de conocimiento: "La inteligencia es la capacidad de resolver problemas o de elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas" (Gardner, 1995). Es decir, hemos dejado de considerar "inteligente" a aquel discente capaz de obtener resultados académicos brillantes. Actualmente, relacionamos el concepto "inteligencia" no solo con el saber, sino también con el saber hacer y el saber estar. Y estos saber hacer y saber estar no se pueden aprender por transmisión de conocimientos, sino haciendo y estando, que es lo que proponemos cuando trabajamos por proyectos. Hay que tener los ojos muy abiertos para observar nuestro entorno y plantearnos dudas, hay que saber encontrar las fuentes de información que nos darán respuestas, hay que saber actuar ante las diferentes situaciones. Quedan muy pocos saberes absolutos, la ciencia actual pierde una gran parte de su certeza.

Como consecuencia, no hace falta que la educación proporcione conocimientos como verdades acabadas, sino que el docente debe ayudar a construir el propio punto de vista, una verdad particular a partir de otras verdades parciales. Es de este modo como el docente se convierte en facilitador de aprendizaje. Tenemos que aprender a convivir con la relatividad de las teorías y las múltiples interpretaciones de una misma información y, a partir de aquí, construir el juicio personal. El sistema educativo no puede atender todas estas necesidades que ni siquiera sabemos cuáles serán. Lo que tiene que hacer es formar a los futuros ciudadanos y ciudadanas para que se conviertan en aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándolos de capacidad de aprendizaje, y no solo de conocimientos y saberes.

Estas consideraciones nos dirigen hacia el concepto de "currículo integrado", que nos permite relacionar los diferentes saberes porque investigamos la realidad y no la reducimos ni la empequeñecemos en el aula para facilitar la tarea de investigación al discente, sino que la adaptamos, la modelamos y la ajustamos a sus necesidades

para dar respuesta a aquellas cuestiones que surgen.

Fases del proyecto de trabajo

Todo trabajo por proyectos consta de unas fases o momentos que permiten establecer su propio guion de desarrollo. Pero esta secuenciación no es fija ni ocupa siempre el mismo tiempo, puesto que está ligada y depende de la motivación generada por el proyecto y de los objetivos propuestos. Teniendo en cuenta esta relatividad, el guion del proyecto sería el siguiente:

- Discusión y elección del tema (entre discentes y docentes).
- Concreción y explicitación de lo que se sabe y de lo que se quiere conocer del tema.
- Confección del índice o guion de trabajo.
- Establecimiento de acuerdos referentes a la organización del grupo-clase, fuentes de información, temporización, etc. (aspectos referentes a planificación).
- Investigación y aportación de información:
 1. Ordenación de la información recibida.
 2. Planteamiento y verificación de hipótesis, definiciones, etc., a través de la información, el diálogo, la reflexión, etc.
 3. Establecimiento y explicitación de relaciones causales, de nuevas cuestiones, etc.
 4. Desarrollo de los apartados del índice (en gran grupo, pequeño grupo o individualmente).
- Confección del dossier de síntesis (conferencia, PowerPoint, dossier escrito, mural, etc.).
- Evaluación del proceso seguido:
 1. Concienciación de lo que se ha hecho y se ha aprendido (autoevaluación).
 2. Aplicación de lo que se ha aprendido a otras situaciones o establecimiento de nuevas relaciones.
 3. Explicitación de perspectivas o temas que se han abierto y que quedan por tratar.

Nueve objetivos

Pero ¿cuáles son los objetivos principales del trabajo por proyectos? Podemos sintetizarlos en nueve. El primero sería construir el conocimiento de manera individual respetando las diferentes maneras de aprender, la propia elaboración de conocimientos y las diversas formas de tratar la información. El segundo es investigar, puesto que se plantean unos interrogantes y los queremos compartir buscando múltiples respuestas utilizando diferentes estrategias. Relacionar los saberes y los aprendizajes es el tercero, en el sentido de que los currículos nos tienen que permitir relacionar todo aquello que nos interesa, en lugar de fragmentar el conocimiento en áreas. Del mismo modo, contextualizar y situar los aprendizajes en el espacio y en el tiempo es un cuarto objetivo, ya que ubicar las informaciones en su contexto da sentido a aquello que explicamos o vivimos.

Interpretar la realidad para poder construir nuestra propia identidad y establecer la base de nuestro conocimiento constituye el quinto objetivo: tenemos que mostrar a los discentes la manera de incluir sus sentimientos y emociones en la construcción del conocimiento. En sexto y séptimo lugar, el trabajo por proyectos también persigue dialogar constantemente con los discentes para favorecer el debate, la reflexión, la curiosidad, etc., así como representar los conocimientos de diferentes maneras, a través de la expresión oral, escrita o artística.

El octavo objetivo de esta metodología de trabajo consiste en evaluar todo el proceso, desde el inicio hasta el final, y tanto por parte de los docentes como de los discentes. Hay que hacer preguntas, reflexiones, explicaciones, concretar las respuestas a las preguntas iniciales... Hace falta que quede muy claro qué ha promovido la investigación y cuáles son las conclusiones que hemos logrado de forma conjunta.

Por último, actuar, siempre que sea posible, con un gesto de grupo, una acción de ayuda, promoviendo alguna actividad que deje impronta y que se pueda recordar en el tiempo, cerraría la lista.

Reflexionando sobre estos objetivos llegamos a la conclusión de que con los proyectos se da mucha importancia a los aspectos metacognitivos del proceso de aprendizaje, puesto que, de alguna manera, se explicita aquello que se sabe, aquello que se aprende y la manera de tratar la información.

Por lo tanto, el aspecto procedimental del aprendizaje tiene más importancia que el aprendizaje en sí mismo, y esta idea nos lleva, de nuevo, hacia la vertiente más competencial del aprendizaje, puesto que la función del trabajo por proyectos es favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con el aprendizaje de toma de decisiones (proponer, argumentar, escoger, etc.), el tratamiento de la información (buscarla, organizarla, interpretarla, etc.), la transmisión de esta información (comunicarla, hacerla comprensible, compartirla, etc.) y la evaluación de los aprendizajes (ser conscientes de lo que sabemos, de lo que ignoramos, de cómo lo hemos abordado, etc.).

Este enfoque competencial, que se centra en los procedimientos para no solamente aprender a saber, sino a saber hacer y saber estar, es uno de los aspectos que diferencian el trabajo por proyectos del trabajo por centro de interés (véase el cuadro), que a veces tienden a confundirse, a pesar de ser dos metodologías de aprendizaje muy distintas:

Diferencias entre el trabajo por centros de interés y el trabajo por proyectos		
Elementos	Centros de interés	Proyectos de trabajo
Modelo de aprendizaje	Por descubrimiento	Significativo
Temas que se trabajan	De conocimiento del medio social, cultural o natural	Cualquier tema
Elección del tema	Por votación mayoritaria	Por argumentación
Función del profesorado	Experto, organizador	Estudiante, intérprete, coordinador, mediador
Sentido de la globalización	Sumatorio de materias	Relacional
Modelo curricular	Disciplinas	Temas, inquietudes, ámbitos de conocimiento
Rol del alumnado	Ejecutor	Copartícipe

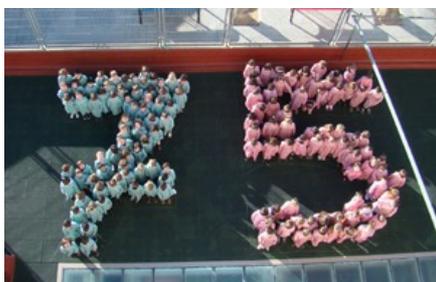
Diferencias entre el trabajo por centros de interés y el trabajo por proyectos		
Elementos	Centros de interés	Proyectos de trabajo
Tratamiento de la información	Presentada por el profesorado	Se busca con el profesorado y colaboradores
Técnicas de trabajo	Resumen, subrayado, cuestiones, conferencias, etc.	Resumen, subrayado, cuestiones, conferencias, índice, síntesis, opiniones, etc.
Evaluación	Centrada en contenidos	Centrada en las relaciones, procedimientos y en los objetivos iniciales

Fuente: Hernández y Ventura, 1998.

Es también una de las tres virtudes del aprendizaje por proyectos, junto con su transversalidad, porque permite trabajar los contenidos sin diferenciar horas o materias, y el trabajo colaborativo, porque es el resultado de la colaboración de todos los alumnos y profesores que intervienen en la clase y de los expertos a los que se recurre.

Un proyecto transversal

El proyecto realizado en el colegio Isabel de Villena en el segundo trimestre del curso 2013-14, de manera transversal (desde Educación Infantil de 3 años hasta sexto de Primaria), sobre los 75 años de historia del centro ejemplifica estas virtudes.



Aprovechando el 75.º aniversario de su fundación, en enero de 1939, en un momento en el que la situación socioeconómica y política del país era extremadamente convulsa, se plantea en todas las clases una discusión sobre aquellos temas que se pueden tratar a modo de proyecto para trabajarlos a lo largo de ese segundo trimestre. Así, en la primera fase, referida a la discusión y elección del tema a trabajar (véase el texto "Fases del proyecto de trabajo"), la clase de Educación Infantil de 3 años pregunta: "¿Quién era Isabel de Villena? ¿Por qué el colegio se llama así? ¿Por qué yo me llamo...?" En este mismo momento, el alumnado de Educación Infantil 4 años dirige sus dudas hacia la figura de Carme Serrallonga, pedagoga y traductora que fundó la escuela: "¿Quién era? ¿Qué quiere decir 'traductora'?" Y en Educación Infantil de 5 años, tras observar unas fotografías de la misma Carme Serrallonga, advierten que los vestidos con topos son una constante, por lo que deducen que le gustaban mucho y que seguramente se sentía muy bien con ellos, lo que les lleva a preguntarse: "¿Cuál es la ropa que me gusta a mí? ¿Con qué me siento a gusto?"

En Primaria, el grado de capacidad de abstracción es mayor y el alumnado del ciclo inicial se pregunta por aspectos físicos de la escuela: "¿Cómo ha cambiado la escuela? ¿Cómo era el primer edificio comparado con el de ahora?" En el ciclo medio, se plantean interrogantes como: "¿Qué exalumnos conocemos de la escuela?" Y las clases del ciclo superior preguntan: "¿Qué es esto de la República o los Institutos Escuela? ¿Por qué desaparecieron?"

Todas estas cuestiones resumen las cuatro primeras fases del proyecto: elegimos el tema y le ponemos nombre, apuntamos lo que queremos saber sobre él, diseñamos un guion inicial con los temas que nos repartiremos por clases y, a continuación, señalamos diferentes fuentes de información a las que recurriremos. Pero lo más importante de todo es que lo hacemos escuchando las voces de los niños y niñas: los docentes, los adultos, tenemos claro cuál va a ser el proyecto, pero son los alumnos y alumnas quienes diseñan el guion del estudio, a través de sus preguntas, de sus observaciones, de sus curiosidades. Y esta es la magia del trabajo por proyectos, implicarnos a todos porque todos tenemos preguntas que queremos responder.

Se inicia a continuación el gran momento del proyecto: investigamos. Y para ello recurrimos a diferentes fuentes de información. Los recuerdos de los exalumnos nos acercan a la figura de Carme Serrallonga; a través de sus vivencias hacen presente y real a la protagonista de nuestra investigación. Aquellos que hablan son vistos por los ojos infantiles como estudiantes de su misma escuela, lo que los hace reales, presentes, significativos. La investigación de documentos antiguos nos aporta información sobre la situación social y política de aquellos años de la posguerra: nos podemos imaginar los sentimientos de los niños y niñas de aquella época. Y así, toda la información que recogemos va dando respuesta a las dudas iniciales.

En este proyecto elegimos los murales no solo como medio de representación, sino también como una manera de difundir la información recabada, que, de este modo, entra a formar parte de nuestra cotidianidad dentro del centro y es compartida con todas las personas que formamos parte de él.

Y tampoco olvidamos la proyección social del proyecto: por niveles, mediante encuentros con las familias, con los exalumnos que han participado en nuestra investigación y con los docentes del colegio, podemos hablar de Carme Serrallonga porque la hemos hecho nuestra, ahora sí que forma parte de la vida de los alumnos y alumnas más jóvenes. Hemos alcanzado el objetivo que nos proponíamos: celebrar todos juntos los 75 años del colegio y entender lo que este hecho significa.

Coordinación e implicación

La elaboración de un proyecto transversal como este, que involucra a dos etapas educativas diferentes, conlleva o presupone una serie de consideraciones que deben tenerse en cuenta. Así, las dificultades que aparecen suelen ser mayores en cuanto a coordinación, visita de especialistas, temas adyacentes, etc., y por eso es fundamental el trabajo en equipo de los docentes de las dos etapas, su coordinación e implicación. A la vez, un proyecto de este tipo fomenta el intercambio de experiencias entre iguales, ya que los niños y niñas comparten información con otros alumnos y alumnas. Y también favorece la visión unitaria del centro, no solo por parte de los docentes, sino también de las familias. En este sentido, aprovechando que todo el colegio está decorado con información sobre su historia, la última semana del trimestre se abren las puertas para que las familias puedan entrar y ver el trabajo realizado por sus hijos e hijas.

Pero, más allá de esta experiencia en particular, esta metodología de trabajo tiene otras implicaciones que no se pueden obviar. En primer lugar, los recursos, tanto humanos como materiales, desempeñan un papel determinante en todo el proceso. El trabajo por proyectos se puede realizar con un solo adulto en el aula o más y abarca diferentes áreas de trabajo. Las fuentes de información tienen que ser diversas y variadas, así como las exposiciones de las conclusiones.

En segundo lugar, el papel del educador o educadora es fundamental. Se tiene que definir como motor de conocimiento, como hilo conductor, dinamizador del trabajo. Debe tener la capacidad de prever los contenidos que se trabajarán y fomentar la participación de cada uno de los discentes, ayudando a la aportación e interpretación de la información. Tiene que ser un facilitador de la evaluación y mostrar una actitud de moderador, de intérprete, de narrador, acompañando el proceso de aprendizaje desde la observación.

Por último, el discente tiene que jugar un papel participativo y activo en su proceso de aprendizaje, conversando y buscando información que tiene que aprender a interpretar y transmitir para darle significación y sentido.

Para saber más

Domingo Coscollola, Maria (2010). "Entrevista a Fernando Hernández", en *Revista DIM*, n.º 17, junio.

Gardner, Howard (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Hernández, Fernando y Ventura, Montserrat (1998). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.

Páginas web

Revista DIM

<http://dim.pangea.org/revistaDIM17/revistanewentrevistas.htm>