

El estudio de casos múltiples que se expone en este artículo depara en situaciones concretas que nos permiten conocer el desarrollo del currículum integrado en la práctica cotidiana. Se exponen, en consecuencia, información y referencias que muestran posibilidades obtenidas en el escenario real del aula.¹

PALABRAS CLAVE: *Currículum integrado; Proyectos de trabajo; Investigación-acción; Estudio de caso.*

Trabajando por proyecto en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa

pp. 5-27

Francisco J. Pozuelos Estrada

Universidad de Huelva

Francisco de P. Rodríguez Miranda²

El desarrollo del currículum a partir del trabajo por proyecto está íntimamente relacionado con la tradición innovadora de la enseñanza. Existen testimonios y evidencias que muestran su presencia en periodos muy anteriores (Knoll, 1997). Pero habrá que esperar al comienzo del S. XX, y como efecto de distintas tentativas, para que se llegue a exponer un marco claramente detallado que rápidamente se divulga y expande entre los docentes más inquietos al ver, en esta forma de tratamiento del currículum, una alternativa práctica para transformar la dinámica escolar.

No obstante, esta afirmación debe matizarse en varios sentidos. Por una parte, responde a un modelo innovador que recibe atención de

forma *intermitente* (Knoll, 1997; Apple y Beane 1997; Beane, 2005), es decir, hay periodos en los que se revitaliza su importancia y calado y otros que, prácticamente, permanece latente sin apenas presencia, eclipsado, quizás, por otras propuestas que ganan protagonismo en un momento determinado.

Un aspecto añadido a considerar, y que tiene que ver bastante con el punto anterior, alude a las *transformaciones* que se observan en los proyectos de trabajo según distintos periodos (Werner, 1999; Franklin y Johnson, 2006). Desde esta consideración podemos afirmar que el trabajo por proyecto responde a un modelo que evoluciona y presenta un abanico extenso de posibilidades. Nos encontramos, por tanto, con

¹ Una versión más extensa y pormenorizada de este trabajo puede consultarse en: Pozuelos, F.J. (2007) *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón de la Frontera. Ediciones MCEP.

² En esta investigación han colaborado también: *Mara Castillo Santizo; Luisa López Gómez; María Marcos Ortiz; Concha Martínez de Río; Pedro J. Moreno Ruiz; Toñi Morilla Roldán; Eloisa Nogales Falentes; Catalina Ortega Tenor; Concha Portillo Rodríguez; Luisa Quintero Fernández y M^o Jesús Zapata Mumpao*. Miembros del equipo asesor de Infantil, Primaria y Secundaria del CEP de Sevilla.

✉ Artículo recibido el 21 de noviembre de 2007 y aceptado el 17 de enero de 2008.

una alternativa que se ensancha y abre perspectivas según las reiteradas revisiones efectuadas hasta configurarse como una propuesta cada vez más sólida y fundamentada.

Pero esta intermitencia persistente y de carácter evolutivo no debe confundirse con su generalización en las aulas escolares. Todo lo contrario, abordar el currículum a partir del trabajo por proyecto es algo francamente *minoritario* frente al hegemónico modelo convencional.

No quisiéramos olvidar una paradoja bastante significativa. Si reparamos en la literatura pedagógica así como en las recomendaciones más frecuentes efectuadas desde distintas instancias educativas es común que nos encontremos con alusiones que instan a la necesaria incorporación de propuestas docentes que organicen la experiencia escolar en torno a proyectos con sentido y significado para todos los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, sin embargo, su calado en la práctica sigue siendo restringido.

La rutina así como una tupida red de obstáculos dificultan un cambio necesario que tiene en los proyectos de trabajo una sólida alternativa para la acción. A lo largo de este estudio presentaremos evidencias y reflexiones obtenidas en escenarios reales con objeto de contribuir a su divulgación desde posiciones prácticas de manera que se rompa con la distancia que normalmente se observa entre las declaraciones teóricas y las experiencias concretas. Queremos exponer ejemplos fundamentados que ilustren y expliquen el trabajo por proyecto como un reto y no como un mito (La Cueva, 1998) únicamente localizable en las páginas eruditas de ciertas publicaciones minoritarias.

El trabajo por proyecto, una revisión panorámica de la situación

Si revisamos las publicaciones que aluden al trabajo por proyecto encontramos que son bastantes las aportaciones que se exponen. Aunque

para ello haya que recurrir a un esfuerzo de síntesis y convergencias pues son diversas, como ya hemos comentado, las denominaciones que podemos encontrar para propuestas muy semejantes:

“... la distinción conceptual entre el proyecto y otros métodos de enseñanza semejante sigue siendo confuso” (Knoll, 1997: 2).

Es más, resulta frecuente que la locución “trabajo por proyecto” se utilice como sinónimo o expresión “paraguas” en la que se incluyen experiencias de desarrollo muy distinto. Por ejemplo, M^a M. del Pozo (2007) pone de relieve como en muchos textos del primer tercio del S. XX se llegaron a identificar los centros de interés (Decroly) con el Método de Proyectos, emergente en los años treinta:

“... algunos textos identificaron ambos conceptos, e incluso, presentaron al segundo como la denominación norteamericana del primero” (p. 163)

Este borroso panorama subraya la importancia de contar con unos descriptores básicos más que términos precisos. En función del marco base que define las características fundamentales hemos organizado las aportaciones en tres grandes bloques. Uno, que hace referencia al campo de la investigación; otro, tiene que ver con la divulgación de experiencias reflexionadas y, por último, tendremos en cuenta las propuestas teóricas y metodológicas más relevantes.

En nuestro entorno el campo de la investigación ha ido ganando con el tiempo. Por una parte, se ha pasado de una escasa atención de hace unos años a una relativa (aunque siempre minoritaria) preocupación por recoger y presentar evidencias y testimonios obtenidos a partir de procesos de investigación rigurosos. Y, por otro lado, se ha saltado de un modelo muy académico y erudito (“investigar sobre”) a otro cada vez más conectado con los escenarios prácticos y sus directos protagonistas (“investigar en”). El marco de la investigación acción colaborativa está permitiendo que se conecten equipos muy diversos y capaces de integrar el binomio teoría y práctica de forma realista y productiva.

Con este telón de fondo encontramos ejemplos que ponen su atención en el análisis de experiencias concretas y, sobre todo, *centrados en el aula*: La Cueva, Imbernón y Llobera (2004); Ramos, J. (1999); López y La Cueva (2007); Séller (2004); Angulo, Betanzos y López (2005); Ojea (2000); Escalante y Ruiz (2002), Cody (1998); Guzmán y González Pérez (2006); Martín García (2006). Estos son algunos testimonios concretos, existen otros pero los reseñados resultan bastante representativos de un tipo de estudio en el que colaboran distintos profesionales para comprender y mejorar la práctica cotidiana. Se parte, en todos ellos, del contexto de la clase para describir y valorar el impacto de esta alternativa en función de datos significativos provenientes de la experiencia que se ha vivido. Constituyen estudios de caso en los que las evidencias se obtienen de la aplicación de determinados instrumentos cualitativos³ (diarios, análisis documental, observación, entrevistas, etc.) que luego se triangulan y debaten colectivamente. Se aborda, por lo general, un proyecto o unidad específica y desde ese espacio se detienen en aspectos como las interacciones, el papel de los escolares en el desarrollo de la actividad, el tratamiento de la diversidad o la integración de las TIC. Representa la modalidad más extendida en la investigación de esta temática.

Si ampliamos el foco y dirigimos la mirada al *Centro escolar* como unidad de análisis también localizamos algunos ejemplos que indican con sus aportaciones el efecto que se produce cuando es toda una comunidad la que participa en esta modalidad de tratamiento del currículum. Se refieren, igualmente, a estudios de caso, en buena medida etnográficos, en los que la información procede de todos los sectores implicados. Entre otras posibilidades, destacamos el capítulo que estudia “La organización del currículum por proyectos de trabajo” firmado por Sancho, J. M^a et al (1998), así como las aportaciones de Pozuelos (2002), Salgueiro (1998) y Feito (2006). En todos ellos aparecen

situaciones en las que determinados agentes externos toman parte en el desarrollo de la investigación y las evidencias experimentan una revisión compartida de carácter deliberativo. El prolongado tiempo que encierra cada estudio así como la combinación interno/externo ayudan a un mayor calado del análisis. Además, en ocasiones sirven de evaluación formativa de las experiencias con lo que estamos ante procesos de comprensión y mejora y no de exclusiva exposición descriptiva.

La *formación del profesorado* tanto en su vertiente inicial como permanente ha sido en varias ocasiones objeto de estudio. Cuando leemos y oímos informes o relatos sobre el trabajo por proyecto, uno de los aspectos a los que se suele hacer referencia apunta en esa dirección: la preparación de los docentes. En ocasiones, y desde estudios muy anteriores (Southgate, 1981; Avann, 1983), se destaca el escaso conocimiento que respecto a este asunto tiene el profesorado, lo que le convierte en un obstáculo evidente y, en otras, se analizan cuáles son las medidas y características que muestran los docentes cuando desarrollan su labor a través de proyectos. Ya en el estudio realizado por Hernández y Ventura (1992) se planteaba la necesidad de acometer la formación del profesorado desde una estrategia bien distinta a los típicos cursos administrados por expertos, se indicaba, desde esta aportación, la necesidad de adoptar un cambio de perspectiva dirigido hacia la investigación en la acción entendida como un proceso en el que un equipo reflexiona y experimenta tentativas con objeto de avanzar en su conocimiento teórico y práctico. En una dirección semejante, Schultz y Parham (1989) en su investigación exponen un modelo colaborativo de formación (estudiantes, docentes e investigadores) organizado en periodos de reflexión (seminarios) e implementación en la práctica. Con este formato se pretende aprender desde la experiencia investigada con el apoyo de todos los participantes.

³ El trabajo de Guzmán y González Pérez (2006) tiene una mayor carga cuantitativa e incorpora datos estadísticos referidos a la experimentación de proyectos integrados en torno a la temática intercultural.

Por otro lado, el equipo formado por Cañal, Pozuelos y Travé (2004, 2006 y 2007) ha efectuado una serie de investigaciones centrada en la preparación de los enseñantes y para ello se ha recurrido a distintas realidades todas ellas entrelazadas y conectadas entre sí, con el propósito de exponer la situación y ofrecer un marco formativo que promueva esta alternativa de enseñanza de forma realista. Se analizaron la perspectiva de los estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía (Pozuelos y Travé, 2004); el desarrollo profesional de los docentes que llevan en sus aulas el trabajo por proyecto (Travé, Pozuelos y Cañal, 2006) y determinados estudios de caso que ahondaban en ejemplos concretos (Pozuelos, Travé y Cañal, 2007).

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) están llegando a las aulas y si bien su uso es aún bastante rutinario también es cierto que ya se dan procesos que abogan por un empleo innovador. Entre todas las propuestas, el trabajo por proyecto es quizás el que más está calando entre el profesorado más inquieto. Dos investigaciones de carácter internacional, en la que intervienen docentes españoles merecen ser tenidas en consideración, nos referimos a Motfal (Lace, 2005) y School+ coordinado por J. M^a Sancho y Fernando Hernández (Bosco et al, 2003). La primera de ellas parte de un programa (Microcosmos+) que se experimenta en diferentes países con un desarrollo bastante flexible y contextual. El segundo pone el énfasis en las tecnologías móviles y el contacto con el entorno. Y en ambos se habla de los proyectos como proceso didáctico y el estudio de caso como marco de investigación.

Las experiencias que desgranar actividades desarrolladas a partir del trabajo por proyecto son muy abundantes en las revistas de divulgación pedagógica pero si lo que se pretende es conocer con detenimiento debemos recurrir a lo que denominaríamos *prácticas reflexionadas*. En ellas no se presentan resultados de

investigación pero sí intervenciones que han sido justificadas y de las que se extraen aportaciones deducidas de la acción vivida. Las experiencias así presentadas se caracterizan porque no se quedan en la descripción de los hechos o la enumeración del proceso. Recurren a datos en los que apoyar determinados juicios, consideraciones o advertencias. Y lo más común es que tengan en la dinámica de clase su foco de atención. Además son muy valoradas por otros docentes pues expresan en término de ilustración una realidad que les parece comprensible y cercana. Entre todas ellas destacamos las publicadas por Ramos (2004); Romero Tenorio (2000); Marchese, (2004) o Mérida (2006). Igualmente y con referencia a contextos distintos al nuestro tenemos los textos de Tann (1990); Short et al (1999) o Manning, Manning y Long (2000) que reúnen a través de sus páginas distintos ejemplos elocuentes y abundantes en posibilidades.

Para orientar la práctica se han formulado diferentes *propuestas teóricas*. La primera de ellas y, en consecuencia, la base de todas las demás se la debemos a Kilpatrick (1918) que, tomando como referencia las aportaciones de Dewey, compuso su conocido "Método de proyectos"⁴. Más cercano en el tiempo deparamos, por su amplia divulgación en nuestro entorno nacional, en la propuesta de Hernández y Ventura (1992), o el marco precisado en el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo -6/12- (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). Igualmente no parece justo olvidar las orientaciones recogidas por Torres (1994) así como la interesante obra de Beane (2005) o las sugerencias de Wells (2003) y Short et al (1999) que amplían el panorama y diversifican las posibilidades. Para terminar traemos a colación los planteamientos ideados por Moursund (1999) o Dodge (1995) –y difundidos en nuestro país por Adell (2004) o Area, (2000)– pensados para promover los proyectos de trabajo con el recurso de las TIC.

⁴ Esta publicación, así como otras similares, o notables adaptaciones a la realidad de nuestro contexto fueron traducidas e introducidas en España, de forma temprana, gracias a la importante labor de Luzuriaga y las publicaciones de la Revista de Pedagogía, que él dirigía, p. e.: Sainz, F. (1933) *El método de proyectos*. Madrid. Revista de Pedagogía.

Diseño de la investigación

La mayoría de las aportaciones rigurosas sobre el trabajo por proyecto procede del modelo de investigación investigación-acción de carácter colaborativo, denominado “Estudios de caso” (Elliott, 1993; Gabarrón y Hernández, 1994; McKernan, 1999; Durston y Miranda, 2004).

El sentido profundo de esta metodología de investigación permite no sólo la comprensión del caso, sino sobre todo la determinación más elocuente y precisa del objeto de estudio (Stake, 1998; Collier, 2000). Con ello, se pretende que la intervención afecte positivamente a todas las realidades y personas involucradas en la actividad y siempre como resultado de la participación sustantiva en el proceso.

Este análisis, basado en casos múltiples, tiene como finalidad explorar distintas dimensiones y factores que aparecen cuando diversos equipos docentes desarrollan experiencias basadas en el trabajo por proyecto. Más específicamente los objetivos de la investigación se refieren a:

- Identificar las concepciones que el profesorado tiene sobre el trabajo por proyecto.
- Estudiar las causas que le mueve para implicarse en esta alternativa curricular.
- Concretar los factores que favorecen y dificultan el desarrollo de la experiencia.
- Conocer el alcance que se le atribuye a una enseñanza organizada en proyectos de trabajo.
- Explicar la secuencia que se sigue para su tratamiento práctico.
- Describir la valoración y satisfacción que provoca en los participantes.

En cuanto al proceso metodológico, se ha tomado en consideración las aportaciones que hace el profesorado, la comunidad educativa y ciertos agentes colaboradores en relación a recoger datos, sistematizarlos, revisarlos personal y colectivamente, deducir consecuencias, exponer aportaciones fundamentadas, en definitiva, reconstruir la acción para aprender de ella y transformar, así, la práctica profesional.

Para poner en funcionamiento esta estrategia de investigación acción se ha seguido una secuencia que recoge las fases siguientes:

a.- *Constitución del equipo y planteamiento del estudio.*

Durante este periodo se organiza el grupo de la experiencia investigadora con un colectivo profesional preocupado por la innovación educativa. Se decide y concreta el objeto de estudio y se definen las líneas maestras y los principios de procedimiento: sentido progresivo de la investigación, confidencialidad de la información, triangulación y revisión por los interesados.

b.- *Diseño de la investigación y formación inicial.*

Posteriormente se llevó a cabo un seminario en el que participaron activamente todos los implicados en la investigación, aportando un esquema de partida flexible para que cada equipo mostrara su estilo personal. Se elaboró además un primer esbozo de cuadro de categorías, así como una selección de instrumentos para la recogida de la información.

c.- *Experimentación y apoyo colaborativo.*

Este ciclo se caracterizó por la selección de los proyectos concretos de cada grupo docente y su plasmación didáctica en la práctica. Durante esta etapa se mantuvo un apoyo de carácter colaborativo. Al tiempo que comenzó la recogida de información utilizando distintos instrumentos de investigación y la revisión por los interesados.

d.- *Análisis datos, elaboración de informes y cruce de categorías.*

Finalmente, la información recopilada se sistematiza y organiza mediante la tabla de categorías definitiva y la codificación de los datos obtenidos. El equipo externo de investigación debate los distintos casos y realiza un primer borrador de cada uno de ellos y se confeccionan los relatos de investigación en términos de estudios de caso, para terminar con el análisis intercasos y las conclusiones generales.

Por otra parte, los participantes son profesionales de la educación que pertenecen a la universidad, al Centro de Profesorado y a Centros de infantil, primaria y secundaria.

En total el equipo de investigación lo forman once profesionales del CEP, y un docente universitario, además de los docentes de aula que se distribuyen como sigue: cinco experien-

cias de Educación Infantil; tres en Educación Primaria y una, en Secundaria Obligatoria. De los 32 sujetos participantes encontramos que veintinueve son mujeres y tres hombres. Lo que hace referencia a la marcada feminización que se vive en la enseñanza infantil y obligatoria.

Todos los casos estudiados se han desarrollado en instituciones públicas y en contextos diferentes. Si analizamos el marco sociocultural y económico encontramos que, según identificaciones realizadas por los protagonistas, dos se ubicarían en la franja media o media-alta; dos, en el medio-bajo y tres, en situaciones desfavoradas o en desventaja muy significativa.

La tradición pedagógica de los centros viene marcada, por lo general, por la participación en otras iniciativas innovadoras, de entre todas ellas destacan los dos casos que llevan a cabo su actividad dentro del modelo de “Comunidades de aprendizaje” (Elboj, C. et al; 2002) y el caso de Secundaria que por su carácter interdisciplinar le convierte en una experiencia singular en el panorama educativo de nuestro entorno.

Los instrumentos de investigación se encuadran en un enfoque de corte cualitativo. Se ha utilizado para la recogida de información técnicas basadas en la observación (directa y con medios) junto a otras declarativas (entrevistas personales y colectivas) o de naturaleza narrativa (diarios) sin olvidar el análisis de producciones y documentos (planificación docente, carpetas de trabajo de los escolares; materiales alternativos y memorias de experiencia).

Para el desarrollo de la observación se han empleado tanto instrumentos tecnológicos (vídeos y fotos) como otros más personales (cuadernos de campo). Las entrevistas se orientaron en base a un guión semi-estructurado previamente establecido y en directa relación con las categorías señaladas. Se efectuaron tanto a sujetos individuales como colectivos y, en todas las ocasiones, han sido grabadas en audio y posteriormente transcritas. Los diarios fueron utilizados por todos los agentes externos y los participantes de las experiencias de aula tanto a nivel individual, como grupal. También se llevó a cabo la revisión de distintos recursos y materiales empleados para la experiencia: documen-

tos de planificación, producciones escolares o materiales curriculares alternativos.

El tratamiento de datos de los diferentes instrumentos de investigación se ha realizado mediante técnicas de análisis documental de proposiciones previamente codificadas, procediendo a su vaciado siguiendo la tabla de categorías (cuadro 1). La fiabilidad y la validez (Campo et al, 2005) de la investigación se basan en el principio de credibilidad, cercano a los criterios de calidad para las narrativas de investigación-acción (Heikkinen, Huttunen y Syrjälä, 2005), que aluden a la triangulación conceptual o teórica, de personas y de metodologías (Mckernan, 1999).

Para una mayor funcionalidad hemos organizado las categorías en correlación con las preguntas que queremos responder así como con los objetivos que nos planteamos. Estos tres aspectos asociados agilizan el análisis y amplían la perspectiva (ver el cuadro 1 en la página siguiente).

Análisis intercasos: tejer datos para ampliar la información

Cuando revisamos los distintos casos que han participado en la investigación comprobamos las posibilidades que el trabajo por proyectos integra. Cada uno de ellos configura una representación bastante expresiva en términos de ilustración: sirven, como mínimo, para orientar a otras iniciativas que pretendan conocer esta forma de abordar al currículum escolar.

Pero si entrelazamos las diferentes tentativas comprobaremos que se multiplican las opciones y se gana, en mucho, de cara a una mayor comprensión. La complejidad alcanzada desde esa perspectiva supera a la suma de las intervenciones individualmente consideradas.

Categoría 1. Trabajo por proyecto: una alternativa razonada y diversa

Aun tomando en consideración la evidente diversidad de enfoques encontramos que la característica más repetida en los casos estudia-

CATEGORÍA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
Concepto y origen	<p>¿Qué se entiende por PT?</p> <p>¿Por qué se decide trabajar el C. desde esta perspectiva?</p>	<p>Identificar el concepto que los docentes tienen de PT: características que lo definen.</p> <p>Describir las causas por las que se decide introducir esta innovación en las aulas escolares.</p>
Obstáculos y limitaciones	<p>¿Qué aspectos dificultan el desarrollo de este tipo de experiencias?</p> <p>¿Qué limitaciones se ponen de relieve?</p>	<p>Detectar las dificultades más relevantes.</p> <p>Estudiar el alcance de esta alternativa curricular en las prácticas estudiadas.</p>
Facilitadores	<p>¿Qué elementos facilitan la puesta en práctica de esta alternativa curricular?</p>	<p>Distinguir los factores que influyen favorablemente en estas experiencias.</p>
Proceso seguido	<p>¿Qué secuencia se sigue?</p> <p>¿Cómo y qué se hace en los distintos momentos de la experiencia?</p>	<p>Sistematizar el procedimiento que se sigue en el diseño y desarrollo de un PT.</p>
Impacto: satisfacción	<p>¿Qué se destaca en positivo?</p> <p>¿Y en negativo?</p> <p>¿Cuál de las dos valoraciones se destaca en mayor proporción?</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>Analizar la valoración que se hace cuando se vive una experiencia de enseñanza basada en PT.</p>
Características de las experiencias participantes	<p>¿Qué rasgos personales, contextuales y profesionales de los casos estudiados?</p>	<p>Describir las variables más significativas de los centros participantes.</p>

Cuadro1. Tabla de categorías para el análisis de los datos.

dos hace referencia a un proceso de enseñanza basado en el alumnado. Y, con ello, se destacan dos aspectos fundamentales: por un lado, que se atiende o tenga en cuenta sus intereses, entendido esto como partir de determinadas cuestiones que los escolares consideran que les afectan y motivan y, por otro, que les involucre e inste a su implicación sustantiva. No obstante, algunos casos más experimentados y en contextos desfavorecidos declaran la necesidad de incluir o motivar hacia temáticas y contenidos que por su peculiar situación no tendrían oportunidad

de conocer: “se le aporta al alumnado una información a la que no van a tener acceso por su condición social y familiar” (Caso 2).

La integración del currículo es otro referente unánimemente declarado. Todos los casos exponen su preocupación por superar el estrecho marco de las disciplinas pues de otra forma, comentan, resultaría imposible desarrollar un trabajo por proyecto pues, la mayoría de las temáticas relevantes exceden al conocimiento organizado en asignaturas y distribuidos a tanto por hora:

“... se supera la clasificación de los contenidos en asignaturas y las respuestas posibles a las cuestiones planteadas no se obtienen desde una asignatura concreta sino de una realidad compleja” (Caso 1).

La manera de concebir la integración curricular está lejos de ofrecer un formato decisivo y cerrado. Encontramos, desde posiciones preocupadas por incluir las materias de currículum oficial pero presentadas de manera interrelacionada, a otras que centran el proceso en el tratamiento de un objeto de estudio recurriendo para ello a los contenidos y conocimientos que se precisen sin deparar en materias ni asignaturas. Podríamos afirmar que esta dimensión compleja del conocimiento constituye una de las características que más diferencia a las experiencias incipientes de las que ya han vivido prácticas y reflexiones anteriores. Superar el referente disciplinar a favor de otros organizadores entraña un proceso de complicada trayectoria pues, básicamente, la estructura docente pivota alrededor de las asignaturas como principio nuclear.

El aprendizaje como efecto de un proceso de investigación también es una idea recurrente en las experiencias analizadas. Es común que se vincule el desarrollo práctico del proyecto con un trabajo basado en la indagación como estrategia de enseñanza y aprendizaje:

“... básicamente consiste en tratar un tema complejo y de interés desde el punto de vista de la investigación” (Entrevista, maestra. Caso 6).

Y para organizar la dinámica a seguir se opta por una “red de preguntas” o por un listado de apartados obtenido de un tema principal. La primera posibilidad es la más repetida y para su concreción encontramos desde propuestas establecidas por los docentes a otras directamente expresadas por los escolares, pero, lo más repetido consiste en iniciativas surgidas del profesorado que posteriormente se debaten con el alumnado. La estrategia negociada ayuda, según comentan, a conciliar intereses y necesidades.

Los docentes desarrollan su formación siguiendo igualmente un proceso de investigación:

“Esta forma de trabajar está basada en la investigación y no sólo para el niño, también para el profesorado, porque nosotras también vamos aprendiendo a la vez que los niños” (Entrevista, maestra. Caso 3).

Conocer esta alternativa implica analizar y reflexionar desde la práctica. Cuando se sistematiza la experiencia en función de datos contrastados desde la dualidad teoría y práctica se adquiere una progresiva competencia que genera un notable desarrollo profesional y personal.

En definitiva, estamos viendo como el trabajo por proyecto, según lo conciben los equipos participantes, promueve el protagonismo compartido de todos los involucrados. Logro que, lógicamente, crece con la experiencia y las deliberaciones sucesivas. Así, entre nuestros colaboradores, observamos niveles distintos de destreza y conocimiento.

En este sentido, encontramos muy asentada la idea del trabajo por proyecto como un proceso metodológico:

“... entiendo que es una metodología que parte sobre todo de los intereses de los niños” (Entrevista, maestra. Caso 7).

Concepción que en los menos experimentados se muestra muy sólidamente expresada. Consistiría por tanto en un cambio de forma y dinámica de aula pero poco más. Sin embargo, las experiencias de mayor profundidad y con un proceso más elaborado contemplan esta alternativa como un planteamiento que afecta a todo el entramado educativo del centro y aula: esto es, en la organización, el currículum y la metodología:

“Los PT trascienden el modo de hacer en el aula, pueden modificar aspectos organizativos del centro, tomar recursos no habituales, reestructurar el currículo, cambiar las respuestas estandarizadas por las preguntas motivadoras que se hace el alumnado” (Caso 2).

El dial conceptual, como podemos deducir, se mueve en un continuo muy amplio y con matices muy marcados y diferenciados.

Los motivos que estimulan a estos docentes para desarrollar el currículum desde los planteamientos del trabajo por proyecto resultan

también extensos y singulares según cada ocasión pero, aún así, existen algunos más insistentes.

Si ponemos el foco en el alumnado, la causa que se esgrime tiene que ver con la búsqueda de un modelo de enseñanza que se adapte a los escolares y sus intereses. Que promueva su implicación y motive positivamente hacia el aprendizaje, en definitiva, lo que conocemos como una “enseñanza basada en el niño”. Argumento que viene de antiguo y nos retrotrae a las primeras propuestas conocidas.

Desde este mismo foco se alude a la necesidad de ofrecer un esquema educativo que admita la inclusión de la diversidad. Que permita un desarrollo educativo de calidad sin exclusiones o que rescate del fracaso a determinados escolares con pocas posibilidades en la enseñanza convencional: “*una alternativa para rescatar al alumnado desmotivado*” (Entrevista, coordinadora. Caso 5).

Otras razones nos conducen al marco curricular. Desde este apartado se hace referencia a la necesidad de plantear una propuesta educativa que dé entrada a determinados contenidos o temas que normalmente no tendrían cabida en un currículum disciplinar.

Desde la posición del profesorado se aducen justificaciones de notable sentido práctico. Por una parte se menciona reiteradamente el rechazo al monótono planteamiento convencional: “*disminuye el riesgo de rutinar la práctica*” (Caso 2). Y por otro lado, también se justifica el trabajo por proyecto porque facilita el desarrollo profesional como efecto de investigar y reflexionar sobre la práctica: “*una propuesta capaz de ilusionar y promover la investigación como estrategia de formación para el profesorado*” (Caso 4).

Podemos deducir la perspectiva democrática que se obtiene cuando la acción docente se enfoca desde iniciativas basadas en proyectos de trabajo. Por una parte porque la democracia se refuerza cuando procura la formación de todos sus ciudadanos con suficiente garantía y consistencia y, por otra, porque la democracia no se interioriza a partir de discursos sino como efecto de participar de manera efectiva

en las decisiones que nos afectan. Y éstas son dimensiones que encontramos expresadas en numerosas referencias de los distintos casos: asegurar una enseñanza sin exclusiones ni resignación (altas expectativas para todos) y participación en el sentido de que todos forman parte del proceso planteado.

En definitiva, todas las experiencias tienen conciencia de encontrarse inmersas en un planteamiento innovador que viene motivado por la búsqueda de una mejora en la oferta educativa y la promoción del desarrollo profesional de los docentes implicados.

Y, cuando analizamos el conjunto de casos, comprobamos que si bien es verdad que entre ellos aparecen notables similitudes también es cierto que la experiencia práctica abordada en cada ocasión recoge elementos divergentes y singulares. El trabajo por proyecto, como vemos, no se corresponde con un plan intercambiable y homogéneo, obedece, más bien, a una forma de pensar acerca del currículum en términos de indagación flexible y compartida, en todas sus esferas.

Categoría 2. Dificultades en el camino: obstáculos y límites

Iniciar un proceso educativo innovador siempre conlleva la aparición de determinados aspectos que restringirán de manera importante al proyecto inicialmente pensado.

Los casos que hemos estudiado han visto en las dificultades una oportunidad para idear medidas alternativas, siempre, eso sí, limitadas y realistas porque, en demasiadas ocasiones, la solución no resulta fácil ni se encuentra dentro de sus posibilidades. Ilusión prudente que reconoce las restricciones con las que deberán aprender a convivir para avanzar:

“...*en ningún momento se proponen abandonar esta forma de trabajar por determinadas limitaciones*” (Caso 1).

El obstáculo más reiteradamente expuesto se relaciona con la intensificación laboral que acompaña a una propuesta que reclama esfuerzo y obligaciones que llegan a ocupar franjas

significativas de su tiempo personal: *“como es el caso de nosotras tres, que quedamos para tomar café o para cualquier otra cosa y de camino trabajamos en el proyecto y eso siempre no es posible o no es posible las veces que sería deseable”* (Entrevista colectiva, maestras de Primaria. Caso 2).

En este sentido una alternativa que quiera consolidarse no puede estar basada en el voluntarismo que aún siendo encomiable, no es exigible ni mantenible en el tiempo.

Si analizamos con detenimiento el incremento de tareas y responsabilidades que se le atribuye al trabajo por proyecto podremos desglosar algunos aspectos reveladores.

Faltan recursos y medios adaptados para este tipo de dinámicas: *“el diseño de situaciones de aprendizaje y el material de trabajo para el alumnado -...- lo consideran una de las dificultades más sobresalientes”* (Caso 7).

Mientras los manuales y textos afines se encuentran con facilidad, hallar materiales alternativos y asequibles que sirvan para explorar las cuestiones de un proyecto desde la perspectiva de los escolares, es casi imposible. La solución siempre pasa por la confección artesanal de materiales por parte de los docentes y el problema no radica sólo en la tarea añadida que esto implica sino también en las posibilidades reales que para ello hay. El resultado termina, en ocasiones, en recursos de dudosa calidad y elaborados bajo presión y escasos medios.

Las variables organizativas hegemónicas en nuestros centros escolares tampoco lo ponen fácil. Salirse de una distribución disciplinar y en franjas de una hora es un reto en los primeros cursos pero, según se avanza en los niveles educativos, se transforman en barreras casi insalvables pues chocan con uno de los más sólidos principios de la organización escolar convencional:

“Entre los obstáculos y limitaciones encontrados se señala la rigidez horaria del centro, es decir, la necesidad de impartir ciertas especialidades (Educación Física, Inglés...), reducir el tiempo disponible, teniéndose que acortar el espacio dedicado a algunas actividades” (Caso 1).

Y es que la distribución disciplinar afecta a cualquier tarea alternativa pues ni los espacios,

ni el profesorado, ni los contenidos están pensados para un formato distinto al de las asignaturas. Paradójicamente, las medidas organizativas en lugar de disponerse para facilitar la tarea de enseñar se han constituido en el molde al que debe ajustarse cualquier propuesta docente.

La tradición impuesta y asumida colectivamente impone unas reglas difíciles de cambiar: *“lo cual atribuye a la inseguridad que crea hacer algo diferente a lo que se viene haciendo a lo largo de la propia trayectoria profesional. El profesorado rechaza la propuesta si implica pasar la asignatura a un segundo plano”* (Entrevista, Jefe de Estudios. Caso 5).

La identidad profesional directamente ligada a las disciplinas y Departamentos se ve amenazada desde ese punto de vista reduccionista. Con lo cual ya tenemos la resistencia asegurada, y las dificultades en marcha.

Algo que se soporta mal en la enseñanza es la incertidumbre y los participantes en esta investigación colaborativa han sido en eso bastante explícitos y recurrentes, independientemente del nivel o etapa en el que desarrollen su actividad:

“... el miedo que provoca dar los primeros pasos en una metodología tan diferente” (Caso 4).

“... la falta de experiencia, el temor, la inseguridad -“existe el temor a que salga mal o a que no se tiene todo controlado” (Entrevista, profesora 1. Caso 5).

Cuando no se conoce bien el modelo se vive una incómoda sensación de inseguridad que se traduce en rechazo tanto entre los docentes como en el alumnado y/o en las propias familias. Y para expresarlo se suele recurrir a la “bajada de nivel”, “escasa atención al currículum oficial” o “temarios incompletos”. La presión social ejercida se convierte en un obstáculo más ficticio que real pues como asegura en una entrevista el Jefe de Estudios del caso 5: *“hay muchos contenidos y sin embargo no sirven para nada, al no ser funcionales ni significativos”*.

En la vida de los centros y aulas es frecuente que, por diferentes motivos, un docente se vea obligado a ausentarse por un tiempo. En un régimen convencional es fácil la sustitución pero en un trabajo por proyecto no resulta sencillo

encontrar quien se haga cargo de un proceso que, en buena medida, desconoce. Cuando ha ocurrido este obstáculo, se ha expuesto. Y, creemos que no es una apreciación superficial, los equipos deben contemplar esta contingencia con detenimiento y adoptar medidas que minimicen un efecto siempre negativo.

Entre los límites que se le imputan al trabajo por proyecto siempre aparece la imposibilidad de abordar todos los contenidos desde esta propuesta alternativa. Hay conocimientos que no encajan en los proyectos al no ser que se recurra, como es frecuente, a artificiales relaciones que contradicen las bases del modelo:

“... el equipo docente se plantea la imposibilidad de que algunos contenidos específicos de determinadas áreas se puedan abordar desde los proyectos de trabajo” (Caso 1).

Frente a este límite se apela a la necesaria, pero conflictiva, combinación del trabajo por proyecto con determinadas sesiones disciplinares o específicas, p.e., talleres o grupos interactivos (Caso 2). En el fondo observamos la tensión de un planteamiento frente al otro: disciplinaria vs. currículum integrado. Cuando lo cierto es que existe y es necesaria la armonización de variadas dinámicas de clase según los contenidos y propósitos a desarrollar. En algunas de las experiencias estudiadas lo hemos podido ver.

Otro aspecto a subrayar es la participación del alumnado en la determinación del objeto de estudio, que se menciona como un límite significativo. Cuesta trabajo que los escolares sepan expresar sus inquietudes e intereses con claridad y pertinencia:

“... entre los límites más importantes señalaría lo difícil que es que la idea del proyecto salga del alumnado” (Entrevista, maestra 2. Caso 2).

Esta apreciación nos lleva a la creencia de que los intereses se expresan con naturalidad en el marco escolar, cuando sabemos que esta capacidad es algo que se desarrolla y que, para su justa apreciación, hace falta introducir procesos interactivos entre los distintos sectores de la clase (profesorado y alumnado). La definición del tema y las cuestiones o preguntas que lo articulan necesitan ser revisadas y aclaradas por

el equipo docente teniendo siempre en consideración las demandas expresadas por los escolares. Pero, lo verdaderamente importante, es que todos lo hagan suyo, con la experiencia veremos que, cada vez con más precisión, sabrán formular sus inquietudes y adoptar iniciativas

Y, en lo concerniente a los riesgos, tememos que en ocasiones estas propuestas acaben circunscritas a un equipo reducido y que se entre en conflicto con el resto del claustro. Es decir, una elite innovadora e incomprendida apartada del resto, puede servir de acicate para la fragmentación entre colegas.

También advertimos el desgaste al que se llega después de los primeros empeños, sobre todo en aquellos que ignoran que la introducción de una propuesta innovadora supone un esfuerzo elevado y, en algunas ocasiones, los resultados son escasos sobre todo en los inicios. Además, no hay que ignorar que, el entusiasmo consume energía y ciertos aprendizajes desgastan la posibilidad de otras oportunidades.

Por último no quisiéramos dejar de lado algo que nos han repetido en todos los casos: *“faltan ejemplos prácticos y experiencias de las que aprender”*. Y es que el trabajo por proyecto resulta aún más un discurso que una práctica extendida en nuestras aulas. Esa excepcionalidad limita su alcance más allá de ciertos círculos militantes.

Categoría 3. Factores que facilitan la introducción del trabajo por proyecto

Cuando estudiamos las variables que actúan en positivo las hemos podido clasificar según su origen en: internas, es decir, su potencial se debe a elementos que están dentro del equipo participante; externas, por tener su ubicación en instancias o componentes que no forman parte del grupo original y, también, algunas a las que denominaríamos mixta, pues son el resultado de la combinación efectiva de las dos anteriores.

Entre las internas, la que más se ha puesto de relieve nos lleva directamente al importante reconocimiento que se le concede al trabajo en equi-

po. Y esa forma de organizar y entender la labor educativa alcanza a muy variadas situaciones.

La planificación de la experiencia como tarea compartida implica dimensionar el objeto de estudio desde una perspectiva mucho más amplia “*pues lo que no dice uno se le ocurre a otra*” (Caso 1) y, así, aparecen numerosas posibilidades para el tema en cuestión.

El reparto de responsabilidades y tareas hacen más llevadera una experiencia que precisa de cuantiosas labores que, como ya hemos visto, multiplican la intervención de los docentes. Y, según nos expresan, “*si eso lo tiene que hacer una persona sola, es imposible*” (Caso 4).

Pero, donde el trabajo en equipo se singulariza y cobra un valor especial es en la atención directa al alumnado. Varios de los ejemplos estudiados hacen mención a la participación de más de un docente dentro del aula cuando se están desarrollando los proyectos: “*contar con un adulto más en cada grupo, para poder atender a todas y cada una de las demandas del alumnado*” (Caso 1).

Y, para que eso resulte, el nivel de coordinación dentro del equipo debe ir más allá del simple acuerdo rutinario, implica un modelo colaborativo y colectivamente protagonizado.

La docencia compartida no sólo configura un valor reconocido por todos los participantes, es que, allí donde no se logra, se expresa como un factor muy deseable e, incluso imprescindible si se quiere seguir profundizando:

“... *sigo echando en falta trabajar con compañeros...*” (Entrevista, maestra. Caso 6).

El trabajo en equipo, aún siendo importante, no basta. Un proyecto que cuenta con el apoyo del Equipo Directivo y, más aún, del Claustro, goza de un mayor optimismo y encuentra en ese reconocimiento un componente que le insta a continuar:

“*Destacaría la muy buena disposición del Centro y del Equipo Directivo que es muy importante porque en otros centros te dicen: sois un grupo de trabajo, allá vosotros. En cambio aquí el Jefe de Estudios lo ha asumido como una forma de trabajar nueva y ha puesto medios siempre (...) esa disposición es importante. Gracias a ese compromiso se puede llevar a la práctica, si no*

tendríamos todo tipo de cortapisas por parte de la Dirección” (Entrevista, profesora 2. Caso 5).

Cuando la iniciativa es colectiva cohesiona y contagia de modo que lo que empieza siendo minoritario con el tiempo se convierte en un reto que poco a poco se abre paso entre otros miembros del Centro.

Pero todos estos componentes valiosos ganan en profundidad gracias al elevado nivel de compromiso que delatan los participantes. El trabajo por proyecto se enriquece y evoluciona por la motivación que se obtiene de la acción emprendida:

“*Cuando tú ves a los niños felices también tú estás feliz. Es muy motivador, tanto para el niño como para tí*” (Entrevista. Caso 3).

Y eso imprime credibilidad de cara a la Comunidad escolar: profesorado, familia y escolares.

Entre los factores ajenos al Centro se insiste en el apoyo colaborativo ofrecido por los agentes externos. Más, cuanto mayor ha sido la implicación. Los casos que han contado con asesoramiento continuado en el proceso lo interpretan como una medida imprescindible, sobre todo en los primeros pasos:

“*Es más yo creo que si no hubiera habido ese asesoramiento esta experiencia no se habría llevado a cabo. Lo veo imprescindible en el primer momento y luego poco a poco ir ganando independencia pero al principio sí. El hecho de tener a alguien a quien poderle consultar y reflexionar o acordar los plazos y el proceso que hay que seguir, o asistir a reuniones para debatir eso lo veo necesario... hasta que se toman las riendas y se tiene más fluidez*” (Entrevista, profesora 2. Caso 5).

Lo que nos lleva a subrayar la importancia de esta figura en las primeras tentativas que un grupo determinado decide acometer. No se trata de recibir instrucciones de parte de un “experto”, como nos aclaran los docentes implicados en estas experiencias, lo realmente interesante es contar con alguien que dinamiza y promueve decisiones fundamentadas y deliberadas colectivamente. Apoyo en término de seguridad y “préstamo de emociones positivas”.

Aún así, el asesoramiento en algunos casos no procede del exterior. Hemos podido cons-

tatar que el apoyo de una persona más experimentada dentro del grupo genera también, en buena medida, esa sensación de seguridad atribuible a los colaboradores externos: “... ellas destacan la experiencia de una de las compañeras en la metodología por proyectos como un factor esencial en su proceso” (Caso 4).

Externo y de influjo positivo puede considerarse la implicación de las familias. El trabajo por proyecto y su interés por vincular los distintos contextos en los que vive el alumnado propicia y facilita la participación decidida de las madres y padres. Mayor, cuanto más pequeños son los escolares, es cierto. Pero en cualquier caso, según nos aseguran sus protagonistas, la familia se ha visto más involucrada y eso genera un mejor aprendizaje:

“... ha sido algo muy positivo, a los padres se les ha pedido información y han ayudado mucho, se han implicado mucho en el aprendizaje de sus hijos, y les ha gustado esta forma de trabajo, les ha llamado la atención y están entusiasmados...” (Entrevista. Caso 3).

Y si bien es cierto que esa extensión, o relación, entre el ámbito doméstico y escolar es mayor en Infantil y Primaria, merece la pena comprobar como igualmente se logra cierta aproximación de las familias de etapas -Secundaria- que tradicionalmente parecen distantes y ajenas a la institución educativa.

“... el nivel de motivación e implicación que ha despertado en los alumnos y alumnas, de manera que han contagiado del mismo a sus familias, que a su vez también se han interesado por conocer aspectos relativos al objeto de estudio” (Caso 5).

Y, al igual que comprobábamos en el trabajo en equipo, las experiencias que no han contado con la colaboración de la familia lo exponen como un obstáculo significativo:

“... pero no se implican –los padres y madres– en los trabajos que estamos haciendo. Cuando les pides material y no los traen, no es problema de ellos, es problema de los padres que se desentienden de esa parte.” (Entrevista 1. Caso 7).

Los recursos del contexto además de multiplicar los soportes y materiales donde poder

consultar y obtener información constituyen un medio que facilita el trabajo por proyecto. Esta alternativa, por definición, implica atender a numerosas fuentes pues bien, allí donde se ha recurrido a otras instituciones (Centro de Refugiados; Biblioteca Pública; Excursiones, etc.), el efecto siempre se ha valorado como un factor que facilita el proceso y mejora los aprendizajes.

Entre las medidas mixta (externo/interno) que se describen en positivo destaca la formación basada en la reflexión sobre la práctica. Más allá del típico cursillo la investigación y deliberación compartida en base a la acción de clase se menciona como uno de los facilitadores más destacados. Y más cuando se ha llevado de forma colectiva:

“Algo básico ha sido la formación... la formación de todos los maestros, y además de todos juntos y a la vez, como algo de Centro, no como algo... individual” (Entrevista colectiva. Caso 2).

Pretender introducir la dinámica de trabajo por proyecto a partir de un curso constituye una ingenuidad. La complejidad de este proceso requiere de una estrategia de investigación en la clase que permita avanzar de forma progresiva. Las sesiones clínicas: exposiciones organizadas y con evidencias de la práctica de clase para su análisis colegiado; han resultado de mucha validez para los docentes implicados (Caso 2). Y para su puesta en marcha determinados agentes externos “amigos críticos” libremente aceptados e implicados sustantivamente cobran relevancia e interés.

Pero, por último, el beneficio que se obtiene no termina en la dimensión técnica de ciertos apoyos. La ayuda muchas veces aparece en forma de emociones y sentimientos; así, la confianza, la comprensión, y el reconocimiento, son expresiones que se repiten y que, según sus autores han terminado convirtiéndose en los mayores valedores de la experiencia.

Como vemos iniciar una actividad docente a partir del trabajo por proyecto cuenta con no pocos apoyos y muchos de ellos trascienden a lo estrictamente formal y académico. Lo humano y personal, una vez más, surge como una variable de capital importancia.

Categoría 4. Procesos y estrategias para desarrollar el trabajo por proyecto en el aula

El trabajo por proyecto no significa articular actividades y experiencias según una caprichosa secuencia, antes al contrario, esta forma de abordar el currículum encierra una necesaria organización que asegure que los aprendizajes se efectúan y la dinámica de clase discurre según una lógica razonable.

Pero eso dista mucho de un plan cerrado y dispuesto definitivamente. Como hemos podido comprobar en los casos estudiados todos aseguran que para poder trabajar un proyecto hace falta una importante labor de planificación y un suficiente conocimiento de la secuencia a seguir no obstante, aún existiendo un esquema de referencia siempre encontramos matices que diferencian a una experiencia de otra. Incluso dentro de un mismo equipo se asegura que *“cada proyecto es diferente, es que son muchas las cosas que ocurren y eso te obliga a adaptar todo. Se va aprendiendo poco a poco pero hace falta mucha flexibilidad”* (Entrevista, maestra. Caso 2).

En consecuencia, podemos confirmar de partida que junto a la necesidad de planificación y el conocimiento de una secuencia básica siempre hallamos alusiones a la apertura y capacidad de adaptación:

“En esta determinación de las actividades se tiene en cuenta en todo momento posibles evoluciones de la temática objeto de estudio, así como los posibles ritmos diferentes de aprendizaje de los alumnos y las alumnas” (Caso 1).

Ambos factores enmarcan la actividad dentro de un orden reconocible que imprime seguridad en todos los participantes sin cerrar posibilidades. Esta tensión “planificación-flexibilidad” mantiene una coherencia difícil de precisar y, según nos comentan, sólo se aprende con el tiempo y como efecto de la práctica y su reflexión.

Estudiando los pasos que se sigue para el desarrollo de las experiencias identificamos distintos momentos que, aunque nosotros los expresemos como una secuencia, en la realidad

mantienen una estrecha relación, hasta el límite que en ocasiones resulta complicado identificarlos por separado. Y, además, con frecuencia no discurren en un orden estricto, las interacciones, regresos y saltos suceden asiduamente.

Un primer periodo lo podemos asociar con la selección de la temática. Es decir, se emplea un tiempo prudente para elegir cuál será el asunto en cuestión. Y esta decisión no ocurre automáticamente, implica, en sí mismo, un proceso complejo que en la mayoría de los casos se resuelve aludiendo a *“los intereses del alumnado”*. Pero ese determinante no todos lo definen por igual. Para unos los intereses se identifican con ciertas manifestaciones que el profesorado ya conoce por actividades anteriores (Caso 1). Otros lo asocian con temas que estiman cercanos y atractivos para sus escolares (Caso 3). También hay quien *“despierta intereses”* según distintas intervenciones (Caso 6 o Caso 2) y, encontramos ejemplos que eligen con el alumnado según un proceso de expresión, depuración y elección colectiva (Caso 7). Como vemos, el recurso de los intereses enunciados por los alumnos y alumnas resulta ambiguo y requiere de una mediación decidida por parte de los docentes. Tal es así que en ningún caso hemos encontrado menciones a la expresión directa de los niños y niñas.

Unido a los “intereses” también se expone la necesidad de seleccionar el tema según su relevancia social y su calado formativo.

“Un proyecto de aula tiene que tener un contenido curricular fuerte y una dimensión social y mucho contenido” (Entrevista colectiva. Caso 1).

No obstante con más o menos peso siempre se efectúa la elección del tema según una singular combinación entre intereses, importancia social y atención a los contenidos del currículum básico. Aunque no siempre esto se exprese con claridad ni resulte sencillo.

Una vez encuadrado el proyecto el equipo docente se dedica a estudiar el contenido que en él se encuentra. El recurso más extendido consiste en realizar una trama conceptual (gráfico o diagrama) que organice y relacione los conocimientos que entre todos exponen:

“Cuando ya tenemos el tema hacemos una trama entre todas las maestras para ver qué contenidos podemos trabajar” (Entrevista. Caso 7).

Se trata de una actividad tendente a la revisión conceptual que conlleva un significativo valor formativo y cultural para el profesorado. En los casos más elaborados, unido a la trama se compila un dossier con documentación que se utiliza de base bibliográfica: “los profesores tienen elaborado el dossier del maestro” (Caso 2).

Con todo este trabajo previo se pasa a plantear una primera interpretación didáctica del objeto de estudio: contenidos posibles, actividades sugerentes, materiales necesarios, probables contactos y salidas, etc. Constituiría un primer borrador muy en función de los docentes y sus propósitos educativos.

En la dinámica de clase se presenta el tema y desarrollan algunas actividades introductorias. La intención radica en involucrar a los escolares y disponerlos positivamente al aprendizaje. En este momento, por lo general, se concreta una “red de preguntas” con la intervención directa de los niños y niñas:

“... he partido de una red de preguntas de las ideas de los niños... han hecho ampliaciones sobre el mismo tema...” (Entrevista, maestra. Caso 6).

Además de esta red se ponen en juego algunos instrumentos para la recogida de ideas y conocimientos previos de los escolares.

Este momento del proceso persigue integrar de forma significativa al alumnado, intentar que haga suyo el tema y que, en consecuencia, se incluyan algunos de sus puntos de vista e inquietudes. La intervención escolar es más sustantiva en los casos que ya han vivido algunas experiencias con anterioridad. Podemos afirmar que la participación real es algo en lo que se profundiza con la práctica. Las primeras tentativas aparecen mucho más guiadas, quizás por el peso de una tradición docente claramente intervencionista o por el vértigo que produce la incertidumbre.

De nuevo, en una sesión de trabajo en equipo, el profesorado acaba por “ajustar” dicha red tomando en cuenta lo expresado por el

alumnado en su intervención e ideas iniciales. A partir de estas referencias ya se concreta el proyecto: contenidos, itinerario de actividades, materiales, agrupamientos y espacios así como algunos aspectos dedicados a la evaluación.

También hemos podido comprobar que los componentes dedicados a los contenidos e instrumentos de evaluación preocupan más en los cursos superiores:

“... ha tenido mucha importancia poder contar con un material que organiza todo el proceso para el alumnado. Se han incluido contenidos muy importantes y sobre todo creo que es muy útil la rúbrica de evaluación” (Entrevista, profesora. Caso 5).

Por su parte, los equipos que trabajan en los primeros cursos estiman con especial trascendencia las actividades, los materiales seleccionados o creados y la participación de la familia u otros agentes:

“... ha sido muy importante que los padres aporten información, trabajen en casa con ellos, vengan al cole...” (Entrevista. Caso 4).

“... los materiales los hemos adaptado y han resultado muy bien. Es que no hay casi para ellos -ya elaborados-” (Entrevista, maestra. Caso 2).

“... yo creo que las actividades han resultado muy motivadoras” (Entrevista. Caso 1).

De cualquier modo, aunque con distinta intensidad, siempre se observa una cierta dinámica de negociación/diálogo en el que se realizan deliberaciones colectivas.

La implementación del proyecto como decíamos al principio no ocurre de forma rutinaria. No es un traslado automático se apoya en un seguimiento sostenido que ayuda a ajustar ciertos matices e incluso a redefinir cuestiones importantes:

“... en un momento dado tuvimos que parar y ver qué estaba pasando. En la asamblea retomamos algunos acuerdos y comprobamos el plan de trabajo. Eso nos permitió continuar. Creo que fue importante pararse a reflexionar entre todos” (Declaración coordinador. Caso 1).

Las actividades desarrolladas en las aulas pasan por distintos momentos hasta que se llega a la producción definitiva. Para organizar las aportaciones se recurre por lo general a la “car-

petas de trabajos” que sistematiza todos lo efectuado de manera cuidada y definitiva. Material que junto a otros procedimientos sirven para plantear la evaluación desde una perspectiva formativa y constructiva.

“Las carpetas de trabajos porque les permitiría tener bien organizado el material, y en el caso de la carpeta de aula, todos tenían que colaborar para obtener buenos resultados.” (Caso 5).

Las exposiciones públicas y la trama colectiva de clase también han tenido peso específico en la secuencia de aprendizaje y seguimiento –evaluación–, en algunos casos (Caso 1, 2 y 5).

“... ir elaborando con ellos el mapa conceptual” (Entrevista, maestra. Caso 2).

Además, como colofón del proyecto se han organizado distintas medidas para difundir las conclusiones al resto de la Comunidad educativa. El formato más extendido ha sido la exposición de resultados y carpetas en horario abierto al público:

“... los proyectos de trabajo (...) la difusión de los resultados a toda la comunidad educativa. La profesora, en su relato de la experiencia, explica cómo se resolvió este punto respecto a los padres: Los padres fueron invitados a la exposición de los trabajos una tarde de finales de junio.” (Entrevista, maestra. Caso 6).

El profesorado en su labor investigadora también ha confeccionado sus conclusiones y con las evidencias ha participado en la divulgación y formación colectiva:

“Hemos expuesto en el claustro (sesión clínica) el proyecto desarrollado. Creo que nos ha servido a nosotros para sistematizar y profundizar y al resto de los compañeros para conocer cómo se hace...” (Entrevista, maestra. Caso 2).

“Ya tenemos fecha para explicar en un claustro nuestra experiencia. Lo vamos a dar a conocer al resto de profesores y queremos que sirva para mejorar el proyecto curricular” (Entrevista, coordinadora. Caso 5).

En definitiva, el proceso seguido ha significado para los participantes implicarse en una experiencia innovadora en lo relativo a la intervención docente (planificar, desarrollar y revisar desde la perspectiva reflexiva y formativa); actualización científica pues conlleva re-

visar contenidos y conocimientos que de otra forma nunca habrían aparecido y, anexo a esto, iniciarse en procedimientos de investigación para comprender y transformar su actividad profesional.

Categoría 5. La satisfacción del esfuerzo

Revisando la documentación y los relatos de las distintas experiencias tenemos la certeza de que estamos ante ensayos que han proporcionado una sustancial satisfacción a todos los implicados. No encontramos excepción pero eso no significa, ni mucho menos, que todo haya ocurrido sin esfuerzo. Junto al reconocimiento de lo positivo aparece la mención al desgaste y entrega que este tipo de prácticas exige:

“Consideran positiva y gratificante la experiencia de PT a pesar de las dificultades y obstáculos...” (Caso 2).

Además, cuando miramos las evidencias comprobamos que muchos de los logros e innovaciones introducidas no resultan espectaculares, es más, muchos de ellos están documentados e identificados en otras tentativas. Su importancia radica en que, ahora, proceden de experiencias vividas y reelaboradas por sus protagonistas. Ese conocimiento de primera mano, y como efecto de la investigación sobre la propia práctica, le imprime un significado sustantivo y potencialmente transformador. La credibilidad y el impacto en la práctica vienen avalados por situaciones experimentadas no sólo por referentes obtenidos en otros contextos.

No obstante, insistimos, se trata, en varios casos, de ensayos incipientes que, como aseguran los propios participantes, necesitan de una mayor profundización y una continuidad:

“Para conocer y tener soltura en este modelo se necesita llevar a cabo muchas experiencias. Es necesaria una continuidad y poco a poco coger práctica porque son muchas cosas y eso es lento...” (Entrevista, profesora. Caso 5).

El riesgo se encuentra en quedarse en los aspectos más de tipo organizativo, metodológico o formal sin que se llegue a un planteamiento

curricular de mayor alcance. Porque, como exponen Short et al (1999), al final resulta más sencillo modificar el aspecto de las clases que cambiar nuestro modo de pensar el currículum. La respuesta a esta amenaza consiste en promover situaciones experimentales que impliquen una suficiente reflexión sobre evidencias documentadas (investigación sobre la práctica) y aquí el proceso es largo y, necesariamente, sin prisas. De lo contrario se llega rápidamente de la ilusión al desgaste.

De cualquier modo, como decíamos, los docentes implicados en este estudio expresan su satisfacción ante el esfuerzo. Y para argumentar su sensación mencionan logros y datos que afectan a toda la comunidad educativa.

Los docentes identifican estas experiencias con una mayor motivación profesional. Ante el monótono discurso convencional que apaga ilusiones y termina por aburrir, el trabajo por proyecto abre expectativas y reaviva el estímulo y la creatividad:

“... y sobre todo es una forma de trabajar mucho más motivante para mí” (Entrevista, maestra. Caso 2).

“... y el equipo tiene más ganas de trabajar, no es tan aburrido como las fichas o el libro de siempre...” (Entrevista. Caso 4).

“... tenemos que pensar, decidir, proponer nuevas actividades y recursos. A veces es agotador pero la verdad es que te sientes viva.” (Entrevista, profesora. Caso 5).

También se muestra agrado por haberle dado a la enseñanza un enfoque más globalizador. El currículum integrado o interdisciplinar siempre ha estado en la mente de estos enseñantes como una alternativa deseable pero de muy difícil aplicación. El trabajo por proyecto lo ha hecho posible y eso les satisface:

“... hemos podido globalizar de forma real en nuestras clases. Caben todas las materias de Infantil sin forzar...” (Entrevista, maestra. Caso 2).

“Se ha conseguido que no se tenga que interrumpir la clase a cada rato para que entre otro profesor y los niños lo agradecen y el trabajo es más productivo para todos” (Entrevista. Caso 1).

“Las actividades troncales –interdisciplinares– permiten otra forma de trabajar los conte-

nidos y de organizar las clases” (Entrevista, profesora. Caso 5).

Otro referente que se valora positivamente tiene que ver con el grado de colaboración que se produce entre los participantes en las experiencias. Normalmente, y es casi una declaración retórica, el trabajo en equipo repercute en la mejora de la enseñanza, no obstante, en un modelo convencional, los encuentros y deliberaciones colegiadas tienen escasa relevancia pues se reducen en mucho las decisiones a adoptar. Sin embargo, cuando se quiere poner en marcha un trabajo por proyecto el equipo pasa a ser la figura básica de organización y ese encuentro provoca seguridad, apoyo y aprendizajes... además de racionalizar esfuerzos y labores.

“... se vive un trabajo mucho más compartido porque todos estamos en lo mismo...” (Caso 5).

“... vemos que la responsabilidad es de todos. La colaboración es real” (Caso 1).

Y cómo no, la formación y el desarrollo profesional experimentado satisfacen de forma evidente al profesorado implicado en este estudio. Frente a una formación pasiva basada en cursos de reducida repercusión en la práctica, emerge la investigación sobre la acción como un proceso que le involucra y le ayuda a mejorar sus competencias profesionales y culturales de cara a necesidades reales de la dinámica cotidiana de clase. Esa mejora de la actividad producto de la reflexión permite observar la formación con entusiasmo y desde otra perspectiva:

“... he aprendido un poco más a hacer una cosa que yo no había hecho nunca... cuando se emprende algo con ilusión y sale tan bien y te gusta tanto...” (Entrevista, maestra. Caso 6).

Pero la mayor fuente de satisfacción proviene del impacto que ha tenido la experiencia en el alumnado. Por lo general, los docentes constituyen un colectivo muy sensible a la situación que observan en los escolares y su educación. Será mejor valorada cualquier actividad en la medida que tenga una mayor trascendencia para sus estudiantes.

Así, tomando en consideración al alumnado, su satisfacción viene garantizada por muy diversas circunstancias.

La más repetida se refiere al grado de motivación comprobado en clase respecto a las tareas escolares. Según exponen, los niños y niñas muestran una disposición favorable más acusada en las actividades y asuntos estudiados.

“... hacen una valoración muy positiva de la experiencia especialmente por el alto nivel de motivación alcanzado por los alumnos y las alumnas...” (Caso 1).

“... a mis niños les encanta, yo veo que les gusta las cosas que hacemos y se implican mucho” (Entrevista, maestra. Caso 6).

“... el aumento de la motivación del alumnado al que se ha dirigido: el alumnado participa activamente, el alumnado aprende a aprender” (Entrevista, coordinadora interna. Caso 5).

Estimulación que, en algún caso, influye para que el absentismo, que tanto preocupa, disminuya. Y esta apreciación, en las experiencias realizadas en Centros de contextos desfavorecidos, alcanza una significación notable y se considera un éxito digno de reconocimiento:

“Un factor que constata esta afirmación es la disminución del absentismo durante la realización del proyecto” (Caso 5).

La motivación e implicación desplegada por el alumnado se traduce, como no puede ser de otra forma, en unas cotas de aprendizaje que superan, según comentan, a las expectativas iniciales. Lo cual provoca compensación y agrado en el equipo docente:

“... ha sido la constatación de que con ella (se refiere a esta metodología) se alcanzan unos resultados de aprendizaje óptimos en los niños y niñas y que, además, provoca el que estos se impliquen más en su propio aprendizaje.” (Caso 7).

“El equipo docente se ha visto sorprendido por la capacidad de aprendizaje del alumnado, superando con creces expectativas.” (Caso 2).

“El grado de satisfacción expresado es muy alto -...- y sobre todo, porque han superado el nivel de expectativas que sobre ellos se tenía.” (Caso 1).

La dinámica participativa y el ambiente estimulante y abierto que se plantea en un trabajo por proyecto se interpretan como un logro que satisface a todos los integrantes de la clase:

“El trabajo por proyecto nos ha permitido que en las clases vivan un ambiente muy lúdico y participativo. Cuando lo veo soy yo la que más se alegra...” (Entrevista, maestra. Caso 1).

Y ese sistema no se logra por un simple cambio de escenario, aunque es cierto que eso también influye. Un proceso participativo en el que el protagonismo se comparte y las vivencias se intercambian depende de decisiones destinadas a promover el aprendizaje como efecto de las interacciones y la colaboración: apoyo entre iguales, autonomía del alumnado, responsabilidad asumida por los escolares, etc.

“En el aula se respira ayuda y colaboración, y mucho respeto por el trabajo que hacemos entre todos, lo cuidan y no lo rompen. Los niños han aprendido unos de otros porque están más motivados, corrigen a los demás. Se ha producido una tutoría entre iguales muy positiva...” (Entrevista, maestra. Caso 3).

En definitiva, la construcción del aula como una comunidad de aprendizaje que dimensiona la tarea de enseñar desde una perspectiva en buena medida satisfactoria.

No quisiéramos olvidar lo conveniente que se considera a este modelo de tratamiento del currículum cuando se pretende trabajar desde la diversidad que se da en las aulas de la educación infantil y obligatoria. El trabajo por proyecto se destaca por su capacidad para integrar e incluir al alumnado respetando las características personales de cada uno. Satisface hallar una fórmula que lejos de medidas segregadoras permita ritmos y posibilidades varias:

“Hemos podido trabajar con todos los alumnos dentro del aula y para el mismo tema. No siempre pero ya hemos visto que se puede con el apoyo dentro...” (Entrevista, coordinadora interna. Caso 5).

“Cuando se piensa en las actividades tenemos en cuenta que hay distintos ritmos y capacidades pero eso es normal cuando te planteas un proyecto...” (Entrevista, maestro. Caso 1).

Por su parte, el alumnado cuando ha sido entrevistado u observado también expone su grado de satisfacción. Desde este sector se destaca que cuando trabajan un proyecto el conte-

nido tiene más sentido y les resulta más atractivo. Además el apoyo se ve más cercano:

– E: *¿Y por qué os gusta trabajar más así?*

– A: *Porque tenemos más ayuda, se trabaja con más confianza, tenemos más cosas que hacer, más...* (Entrevista, alumnado. Caso 1).

La familia igualmente, por lo general, muestra su agrado cuando habla sobre su experiencia en el trabajo por proyecto:

“... nos gusta que nuestros hijos trabajen de este modo”, “están aprendiendo mucho sobre el lince” y, aún más, *“nosotras estamos aprendiendo también a través de nuestros hijos muchas cosas que no sabíamos”* (Entrevista, madres. Caso 4).

Aunque también es cierto que en algún momento han expresado sus dudas por considerar que se *“perdía mucho tiempo y muchos contenidos se iban a tener que dejar de lado”* (Familia. Caso 5). E incluso, algunos estudiantes ante la novedad se sentían perdidos (Alumnado. Caso 5). Posiblemente, al tratarse de una experiencia en Secundaria el peso académico sea mayor. No obstante, creemos que estas matizaciones también deben aparecer porque ayudan a comprender e instan a buscar soluciones y medidas que las eviten.

Epílogo: algunas consideraciones finales

El trabajo por proyecto, según hemos podido comprobar, significa un reto realizable que además despierta ilusión y compromiso en sus participantes lo que no impide que también se le atribuya un incremento en el esfuerzo y no poca dificultad. Implica una planificación cuidada y rigurosa, elaboración de materiales y recursos alternativos, tiempo para el trabajo en equipo e intercambio de información entre colegas, etc.

Este modelo de desarrollo del currículum trasciende a las modas pasajeras y el profesorado que se decide a su implementación demuestra poderosas razones para su tratamiento en la dinámica de clase. Los argumentos expresados se extienden a muy variadas causas tanto de índole social como cultural o profesional. Y,

en conjunto, se apoyan en la creencia de que así será más efectiva la enseñanza en términos de significatividad, relevancia y funcionalidad de los conocimientos tratados. En definitiva, se pretende que los conocimientos puedan ser reinterpretados convenientemente para su empleo en distintos ambientes o nuevas necesidades y problemas, trascendiendo de este modo a la simple comprensión o a un manejo mecánico, según fueron enseñados.

No obstante, también comprobamos, una vez más, que no existe un modelo estable y homogéneo para cualquier práctica. Siempre se observan adaptaciones peculiares muy ajustadas a los distintos contextos y situaciones concretas de cada caso. Es más, en este sentido, tanto los obstáculos como los elementos facilitadores adquieren una interpretación particular dependiendo del marco de referencia de las distintas experiencias y de sus protagonistas, así lo que para unos significa un inconveniente para otros se interpreta como un reto que insta a la movilización y búsqueda de posibilidades.

Los proyectos como estrategia para el tratamiento del currículum se corresponden en poco con el modelo convencional, por otra parte, firmemente afianzado en la práctica hegemónica. Así, iniciar un cambio hacia este formato alternativo supone un proceso de formación docente complejo pues ni los cursos (por muy bien articulados que estén) ni la simple práctica espontánea (por muy entusiasta que se sea) han demostrado capacidad para promover un conocimiento fundamentado o nuevas competencias significativas y duraderas. La combinación de seminarios, experimentación en la práctica e investigación colaborativa ha puesto de manifiesto que sólo cuando se integra la deliberación fundamentada con la reflexión sobre la acción es posible avanzar hacia planteamientos distintos y con perspectiva de futuro. Y eso lleva tiempo, los cambios, modestos al principio, tienden a progresar según se avanza. Y, en consecuencia, hacen falta apoyos que faciliten una tarea que igual que ilusiona, desgasta.

Entre las necesidades más destacadas se señalan la implicación colaborativa de agentes externos que ayuden en los primeros momen-

tos y la promoción de materiales alternativos que aligeren el ya de por sí sobrecargado volumen de responsabilidades de los docentes. Aún valorando esta conclusión entendemos que también encierra determinados riesgos: la dependencia hacia nuevas agencias que terminan por definir la tarea del profesorado o la producción de recursos que en pureza maquillan el fin comercial de siempre. Estamos ante una paradoja que conviene no perder de vista: sin ellos no podemos, su intervención nos limita; se impone, por tanto, seguir profundizando en sus potencialidades reales sin olvidar los inconvenientes que esconden.

Otra observación transversal que parece relevante nos conduce a la ineludible tarea de combinar distintas estrategias que hagan posible atender a los diversos contenidos según procedimientos coherentes entre sí. Ni pretender abarcar todo el currículum según la lógica de un trabajo por proyecto (enfoque totalizador), ni intentar reservar un tiempo para ese cometido y el resto del horario funcionar según la dinámica convencional, nos parece oportuno. Es preciso idear propuestas plurales pero compatibles y dentro de los mismos principios y fundamentos.

De esta forma estaremos propiciando que se susciten destrezas, conocimientos y competencias de alta representatividad intelectual y eso tanto entre el alumnado como en el profesorado: tratamiento de problemas, creatividad, selección y síntesis de información, confección de productos sólidamente argumentados, etc. Lo cual no lleva a una formación que no se conforma con la reproducción o almacenamiento de datos sino que busca su funcionalidad y reconstrucción para situaciones diversas y cambiantes.

En ese sentido, resulta difícil establecer proyectos integrados cuando los contenidos siguen presentados en listados disciplinares sin relación entre ellos y, por lo común, sobrecargados cuando no repetitivos o desfasados. Urge generar proyectos amplios que, tras un minucioso estudio, expongan las competencias y contenidos realmente básicos más allá del restrictivo marco disciplinar, evitándose así el enciclope-

dismo dominante en las propuestas curriculares actuales que, como afirma Coll (2006), constituye un obstáculo para una enseñanza de calidad pues conduce inevitablemente a una formación memorística y superficial de escasa repercusión más allá de las aulas y situaciones en las que se aprendió.

REFERENCIAS

- ADELL, J. (2004). Internet en el aula: las Webquest. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17.
- ANGULO, J. F., BETANZO, M^a J. y LÓPEZ GIL, M. (2005). Viviendo los contenidos: una experiencia en el uso de las tecnologías móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Quaderns Digitals*, 37. <http://www.quadernsdigitals.net/>
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AVANN, P. (1983). *Information skills in primary Schools: an investigation*. Thesis. Loughborough University.
- AREA, M. (2000). Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. *Quaderns Digitals*, Monográfico. <http://www.quadernsdigitals.net/index>
- AREA, M. (2006). Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la www. *Cooperación Educativa. Kikiriki*, 79, 26-32
- BEANE, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- BOSCO, A. et al (2003). School +: más que una plataforma informática para construir la escuela del mañana. <http://dewey.uab.es/pmarques/dim/schoolplus.ppt>
- CAÑAL, P.; POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CODY, A. (1998). *Student questions: foundations for inquiry*. Faculty of the College of Education. San Jose State University. <http://tic.ousd.k12.ca.us/~acody/thesistoc.html>